

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
RUDECOLOMBIA**

**AREA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
IV PROMOCIÓN**

LÍNEA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE
EN COLOMBIA: ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN
(DE LA COLONIA AL SIGLO XIX)**

TESIS DOCTORAL

**DIRECTOR DE TESIS:
PHD ROCH LITTLE
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

**ESTUDIANTE:
MIREYA USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ
PROFESORA UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

SAN JUAN DE PASTO, NOVIEMBRE DE 2010

AGRADECIMIENTOS

A Emilio Jiménez Dorado, mi entrañable compañero, cómplice de mis sueños... sin cuya existencia no hubiera sido posible la mía...

A Carlos Mauricio, Mariángela y Juan Guillermo, mis lunas maduras... a Ana Sofía, Julietita y Joaquín, mis lunas tiernas... por quienes todo vale la pena...

A mi padre por tantas enseñanzas, a mi madre por su infinito amor...

Al Dr. Roch Little, por su ilimitada confianza.

Al Dr. Jesús Paniagua, por su invaluable ayuda.

Al Dr. Javier Ocampo, por sus orientaciones durante la pasantía en la UPTC -Tunja-.

Al Dr. Abel Martínez, por la colaboración al facilitarnos documentos de su archivo personal en Tunja.

Al Dr. Pedro Vicente Obando, por su incondicional apoyo desde la rectoría de la Universidad de Nariño.

A los Dres. Gerardo León Guerrero V. y Gabriela Hernández V., por la diligencia en sus gestiones administrativas en el CADE de la Universidad de Nariño.

A la Dra. María Teresa Álvarez H., por su gestión y particularmente por la revisión del texto final, por las oportunas y sabias observaciones al mismo.

A la Dra. Rita Sierra, por encender la luz...

Al personal de: bibliotecas, hemerotecas y archivos, particularmente a Gabriel Escalante - Archivo General e Histórico, Universidad Nacional de Colombia- por su permanente colaboración.

A la Dra. Isabel Goyes, a los demás profesores y estudiantes del Grupo de Investigación *Currículo y Universidad* de la Universidad de Nariño, por su acompañamiento.

A mis estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño, por su comprensión y paciencia.

RECONOCIMIENTOS

A la Dra. Diana Arango cerebro y nervio de Rudecolombia y del Doctorado en Ciencias de la Educación

A la Universidad de Nariño por la comisión de estudios

A la Universidad de León por la pasantía internacional

A la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por la pasantía nacional

Al Archivo General de la Nación -Bogotá-

Al Archivo Histórico Departamental de Boyacá -Tunja-

Al Archivo Histórico Municipal de Pasto

Al Archivo de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia

A la Biblioteca Nacional -Bogotá-

A la Biblioteca Luis Ángel Arango

A la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -Tunja-

A la Biblioteca Central de la Universidad de Nariño

A la Hemeroteca Universitaria -Bogotá-

A COLCIENCIAS por la ayuda económica de la Convocatoria “*Movilidad de investigadores*”

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
---------------------------	---

CAPÍTULO I

De teorías, conceptos y tensiones, un umbral de sentidos.....	22
--	----

1.1. La Nueva Historia Cultural	24
1.2.1. Institucionalización y estructuración.....	29
1.2.2. La institucionalización de la enseñanza artística como campo	32
1.2.3. Institucionalización y profesionalización.....	35
1.3. Arte, la evolución de un concepto.....	39
1.4. Las teorías del arte en relación con su enseñanza	46
1.5. Institucionalización y arte: las tensiones de unas aporías	54

CAPÍTULO II

Los talleres coloniales de artes y oficios, una herencia gremial	57
---	----

2.1. Primeros Talleres de Artes y Oficios en Hispanoamérica	58
2.2. La estructura gremial y la posterior perspectiva ilustrada	62
2.2.1. Primeras noticias de ordenanzas y gremios en Hispanoamérica.....	63
2.2.2. El proceso educativo.....	77
2.2.2.1. En el inicio del proceso, los aprendices.....	78
2.2.2.2. Los oficiales, un escalón intermedio.....	84
2.2.2.3. Maestros, la meta en la acreditación.....	86
2.2.2.4. La enseñanza y el aprendizaje en los talleres: una instrucción funcional.....	89
2.2.2.5. Prácticas discriminatorias en la enseñanza: un atavismo gremial.....	93
2.3. Los Talleres de Artes en la Nueva Granada.....	99
2.4. Otras fuentes de aprendizaje artístico en la colonia	105

2.4.1. La Expedición Botánica como fuente de aprendizaje artístico.....	105
2.4.2. Grabados, tratados y manuales: otras mediaciones didácticas.....	108
2.5. El universo artístico de Hispanoamérica en los siglos XVI a XVIII	116

CAPÍTULO III

Escuelas e Institutos de Artes y Oficios, instituciones para las nuevas repúblicas latinoamericanas.....	123
---	-----

3.1. Las escuelas de artes y oficios en Hispanoamérica a partir del siglo de las independencias	126
3.2. Los cambios educativos en Hispanoamérica: tiempos dilatados	131
3.3. Primeras Escuelas de Artes y Oficios en Hispanoamérica.....	135
3.4. Colombia, modernización y Escuelas de Artes y Oficios a partir de 1823	145
3.4.1. El decreto de 28 de julio de 1823: un precepto inaugural.....	147
3.4.2. Ley de 18 de marzo de 1826: Norma fundacional de la enseñanza artística... 150	
3.4.3. El Plan de estudios de octubre 3 de 1826 y las cartillas de dibujo.....	153
3.4.4. La Constitución de 1832 y la libertad en la enseñanza de las artes.....	154
3.4.5. El florecimiento de las escuelas de artes y oficios: 1842 a 1866.....	155
3.4.6. (1867-1884) Constitución y puesta en marcha de la Escuela de Artes y Oficios de la Universidad Nacional: los tiempos detenidos.....	155
3.4.7. Otras escuelas locales de artes y oficios (1870-1873).....	174
3.4.8. Las Artes y Oficios se instituyen en el nivel profesional: 1880.....	175
3.5. Los institutos de artes y oficios, ¿fronteras diluidas?	177
3.5.1. Los Institutos de Artes y Oficios en América Latina, una transición hacia la modernidad.....	178
3.5.2. Los Institutos de Artes en Colombia.....	181

CAPÍTULO IV

Academias, Institutos y Escuelas de Bellas Artes, La transfiguración de un concepto	186
--	-----

4.1. Las Academias de Bellas Artes.....	187
4.1.1. Las academias renacentistas del siglo XV.....	189
4.1.2. Las academias del siglo XVI: el modelo italiano.....	192
4.1.3. Siglo XVII: el predominio de la academia francesa.....	195
4.1.4. Siglo XVIII: el siglo de oro de las academias.....	198

4.1.5. La Real Academia de Nobles Artes de San Fernando en Madrid: matriz de las academias iberoamericanas.....	203
4.1.6. Las academias decimonónicas.....	208
4.1.7. La Academia Julien de París: una alternativa para las mujeres y los latinoamericanos.....	219
4.2. Las Academias de Bellas Artes en América Latina: 1780-1880.....	223
4.2.1. La experiencia Novohispana en el siglo XVIII.....	225
4.2.2. Otras experiencias en Hispanoamérica.....	233
4.2.3. Colombia y las Academias de Bellas Artes.....	244
4.3. Los Institutos de Bellas Artes, una forma en gestación.....	250
4.3.1. Colombia y el Instituto Nacional de Bellas Artes.....	250
4.4. Las Escuelas de Bellas Artes.....	254
4.4.1. Las Escuelas de Bellas Artes en América Latina.....	256
4.4.2. Las Escuelas de Bellas Artes en Colombia.....	268
4.4.3. La Escuela Nacional de Bellas Artes, centro nutricao por excelencia (1884)..	271
CONCLUSIONES.....	287
BIBLIOGRAFÍA.....	300
ARCHIVOS, FONDOS Y HEMEROTECAS CONSULTADOS.....	322

RESUMEN

El presente documento es el resultado de la investigación histórica adelantada en el marco de la *Nueva Historia Cultural*, con el objeto de comprender los procesos de institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia, que tuvieron lugar en el período comprendido entre los siglos XVII a XIX.

La investigación hizo posible de una parte, confirmar el supuesto de que el fenómeno de la institucionalización revela diferencias no solo teórico-conceptuales y epistemológicas referidas en este caso a las artes y a su enseñanza, sino además estructurales y de orden socio-político que indican cambios geo-históricos en el contexto latinoamericano ocurridos en la colonia y durante la conformación de las nuevas repúblicas.

De otra parte, el estudio permitió comprender históricamente la tensión ontológica generada por la sola asociación de la *institucionalización de la enseñanza* que presupone el control de la educación por parte del Estado, y las *artes* que requieren para su desarrollo creativo ambientes de libertad, hecho que suscita aún en la actualidad un particular interés en el campo académico del arte y que devela, desde la *Teoría socio-crítica*, las relaciones establecidas entre el Estado, la educación y la sociedad.

Derivado de los procesos de institucionalización de la enseñanza, se presenta el fenómeno de la profesionalización, que para el caso del arte, como lo evidencia el estudio realizado, subvierte la condición de los estudios universitarios como estadio previo necesario para lograr la profesionalidad del artista.

Así mismo, como resultado del análisis de los modos normativos mediante los cuales cada gobierno pretendió instituir tales procesos, se identificaron algunos hitos tendientes a la periodización del hecho histórico de la enseñanza del arte en Colombia.

Finalmente, el análisis de los procesos precitados, permitió también determinar cómo la enseñanza del arte y la consecuente producción artística, coadyuvaron a la construcción de la nación colombiana en la medida de su contribución al desarrollo material y espiritual de la misma, y no obstante el fuerte impacto que sobre estos procesos produjo la relación oposicional entre metrópoli y provincia.

PALABRAS CLAVE:

Artes – Institucionalización - Enseñanza – Historia - Colombia

ABSTRACT

This document is the result of historical research conducted within the framework of the New Cultural History, in order to understand the process of institutionalization of the teaching of arts in Colombia, which took place in the period from the 17th to 19th centuries.

The research made possible, on the one hand, to confirm the assumption that the phenomenon of institutionalization reveals differences not only theoretical, conceptual and epistemological referred to in this case to the arts and his teaching, but also to structural and socio-political order indicating geo-historical changes in the Latin American context in the colony and during the formation of the new republics.

On the other hand, the study permitted the historical understanding of the ontological tension generated by the single association of the institutionalization of teaching that assumes control of education by the State, and the arts they need for free creative development environments, a fact that even today raises a particular interest in the academic field of art and reveals, from the socio-critical theory, the relationships established between the State, education and society.

Derived from the process of institutionalization of teaching, the phenomenon of the professionalization is originated, which in the case of arts, as evidenced by the present study, it subverts the status of the university studies as a necessary previous stage to achieve the professionalism of the artist.

Also, as a result of the analysis of the regulatory modes by which each government tried to institute such proceedings, several milestones aimed at the periodization of the historical fact of art education in Colombia were identified.

Finally, the analysis of the afore mentioned processes, allowed also to determine how the teaching of arts and the consequent artistic production, contributed to the construction of the Colombian nation to the extent of its contribution to material and spiritual development of it, and yet the strong impact on these processes was the oppositional relationship between metropolis and province.

KEY WORDS:

Arts – Institutionalization - Teaching – History - Colombia

INTRODUCCIÓN

En los procesos de constitución de las nacionalidades, como de las naciones y de los Estados-Nación, la institucionalización de la enseñanza constituye para los gobernantes, una estrategia cuyo valor reside en la doble función que en tal sentido ella cumple: de una parte traducir en las escuelas¹ los respectivos proyectos políticos de nación para los cuales se precisa un determinado tipo de ciudadano, y de otra, capacitar a sus nacionales para la inserción en la sociedad que se pretende, de modo que sean personas útiles a ella.

Desde la perspectiva socio-crítica de la enseñanza sin embargo, el papel de la escuela, y por ende de la enseñanza, acaba por ser el de reproductor de una estructura social y de una idea de nación determinada por quienes ostentan los poderes económicos y políticos del Estado.

Para la misma teoría socio-crítica, si el propósito fuera realmente el de construir nuevas naciones o naciones modernas, esto es libres, democráticas e igualitarias, la escuela y por tanto la enseñanza deberían traducir en sus prácticas y no solamente en la retórica legislativa o de los proyectos educativos, justamente estos principios que reclaman una formación ilustrada en la acepción kantiana del término, esto es, una educación con sentido de libertad que se funda en la capacidad de pensar y actuar por sí mismos. He aquí la primera de las grandes, y quizás aparente,

¹ Aludimos aquí al término en su sentido genérico como institución educativa, independientemente del nivel de enseñanza y de la forma institucional a la que correspondan, llámese Escuela, Liceo, Colegio, Instituto, Universidad...

contradicciones de los procesos de institucionalización de la enseñanza uno de cuyos rasgos constitutivos es la tipificación de aquellas entidades que hacen parte de dichos procesos, pero que termina, en consecuencia, tipificando también a las personas con menoscabo de sus libertades individuales y de sus subjetividades.

En el caso de la enseñanza del arte, esta contradicción se tiñe de gravedad en tanto contraviene la esencia del acto creativo que es la libertad. No obstante, para los procesos de construcción de nación, la institucionalización de la enseñanza reviste una fundamental importancia por cuanto la expresión artística representa la pervivencia de los mundos subjetivos y culturales sin los cuales las naciones no tendrían el hálito de la identidad².

El estudio aquí planteado se adelantó precisamente con la voluntad de saber, desde los presupuestos teóricos de la Nueva Historia Cultural, sobre los procesos de institucionalización de la enseñanza del arte que entre la colonia y el siglo XIX tuvieron lugar en Colombia, pretensión ésta que dio lugar a la pregunta: ¿Qué procesos de institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia han tenido lugar desde la colonia hasta el siglo XIX?

La decisión de ocuparnos por la institucionalización de la enseñanza se explica principalmente desde tres razones: 1º Porque es la enseñanza uno de los sub-procesos que mejor permite la institucionalización por parte del Estado a través de los contenidos de enseñanza; 2º Porque el desarrollo de este sub-proceso implica el empleo de determinados métodos, los cuales son a la vez la representación de las teorías educativas imperantes en cada tiempo y en cada lugar, y en consecuencia éstos -los métodos- llevan implícitos unos ideales de educación, de cultura, de ser humano, de ciencia o de disciplina, de sociedad... que se convierten en el rastro de la historia que buscamos; 3º Porque contenidos y métodos de enseñanza constituyen, junto con los discursos legislativos mediante los cuales se fundan las instituciones, las

² Entendemos ésta como una categoría en movimiento, que se nutre de cada hora y lugar en el que habita temporalmente.

evidencias empíricas que como fuentes primarias permiten la reconstrucción histórica de los hechos.

Por su parte, la decisión acerca del que en apariencia podría ser un extenso período de estudio, se explica desde otra característica propia también de la institucionalización entendida como un proceso de largo aliento, que tiene como base de existencia precisamente la perdurabilidad, es decir la permanencia dilatada en los tiempos y los espacios, puesto que es la trascendencia en ellos la que le confiere, a los organismos y a los sub-procesos, su calidad de institucionalidad.

¿Cómo podemos entender el proceso de la institucionalización de la enseñanza del arte en el país? ¿Cuáles son sus antecedentes en América Latina y en Europa? ¿Bajo qué conceptos de arte se ha instituido dicho proceso? ¿Bajo qué formas institucionales se surtió? ¿Qué diferenciaba a unas formas de otras? ¿Cuáles fueron las características de la enseñanza en cada una de esas instituciones tipo? ¿A partir de qué condiciones legales, culturales, políticas y económicas surgieron ellas? ¿Cuáles fueron los cambios más significativos y cuáles los umbrales de esos cambios? ¿En qué contextos tuvieron lugar tales cambios?... son solo algunos de los interrogantes que, derivados de la pregunta prima, motivaron el estudio para cuyo efecto se adelantaron las respectivas búsquedas de evidencias empíricas como fuentes primarias y secundarias en los archivos nacionales y locales así como en los centros de documentación, bibliotecas, hemerotecas y desde luego en las modernas opciones que los avances tecnológicos de las comunicaciones nos ofrecen hoy como las bases de datos y las distintas páginas web que versan sobre los temas relacionados con los hechos históricos que constituyen nuestro objeto de conocimiento.

El interés inicial se centraba en la historia de la creación de las Facultades de Arte en Colombia; sin embargo, en el trance de buscar los antecedentes de la primera de ellas, la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (1936), se fueron encontrando datos bibliográficos que no solo no ofrecían la suficiente claridad

para proceder a su reafirmación, sino que además generaban equívocos por ejemplo en relación con las formas institucionales de la enseñanza del arte que la precedieron.

Los muy escasos estudios puntuales sobre el tema referidos a épocas anteriores a las de la creación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional (1936), primera entidad de esta naturaleza en Colombia, así como el uso sinónimo de denominaciones como *instituto*, *escuela* y *academia*, tanto en algunas fuentes primarias como en otras secundarias, o el empleo indiscriminado por parte de distintos autores, de las categorías de *artes* o de *bellas artes* al referirse a una misma institución, sumado a la citación de normas mediante las cuales se fundaron las instituciones que en algunos casos no correspondían a los textos originales, además de generar confusas versiones, ponían en evidencia los vacíos existentes acerca de lo que había sido la enseñanza del arte en el país en el siglo XIX y durante las centurias anteriores, lo que nos obligaba a ir retrocediendo poco a poco hasta llegar al momento mismo de la colonia.

De allí en adelante, asidos de nuevas teorizaciones como las alusivas a las de *institucionalización* y a las de *estructuración social*, y con algunos otros elementos conceptuales y metodológicos como el concepto de *aporía* empleado por Sócrates en su mayéutica y demostrado por Paul Ricoeur a través del estudio fenomenológico de la memoria-olvido, y el concepto de *campo* propuesto por Pierre Bourdieu, la reconstrucción de esta historia fue tomando mejor rostro, o por lo menos éste se fue haciendo menos difuso.

- **Objeto y propósitos del estudio**

De conformidad con lo expuesto, y siendo el objeto de estudio el proceso de institucionalización de la enseñanza, el propósito de la investigación cuyos resultados presentamos, fue identificar las características y comprender, tanto las condiciones como los contextos legales, culturales, sociales, políticos y económicos en los que se

desarrollaron los procesos de institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia, así como distinguir las particularidades epistemológicas, conceptuales, curriculares y metodológicas, de cada una de las formas de enseñanza entendida como una estrategia de mediación del conocimiento, y de las formas de institucionalización en las ocurrió el proceso, amén de la relación de ellas con los cambios político-culturales y económicos del país durante el período estudiado, de manera que a partir del discernimiento de tales circunstancias, se aporten algunos argumentos que motiven la reflexión presente sobre el papel al que está llamada la educación artística en el nivel universitario y en el ámbito cultural y societal que le corresponde.

Otro foco de interés lo constituyen las presentadas tensiones generadas entre la institucionalización como proceso orientado a la formalización y el control de unas determinadas ideologías y de unas particulares políticas, y la condición de libertad como principio para el desarrollo del proceso creativo que es de la misma naturaleza del arte. Comprender de qué modo se han resuelto tales tensiones, si es que se han resuelto, se han minimizado o se han potencializado, resulta de especial importancia, no porque sea preciso romperlas sino porque es necesario tomar conciencia de ellas.

Finalmente, es conveniente advertir que, no obstante la amplitud del concepto de *arte*, mismo que como veremos en otras épocas ha involucrado a la arquitectura, a la música, a la danza y al teatro, este estudio se centra en las hoy denominadas artes plásticas y que a partir del siglo XIX se designarían simplemente como *artes*, aún sin la calificación de *bellas artes* que le antecedieron.

- **Un estado del conocimiento sobre el tema**

La actual producción investigativa y académica del país, ofrece estudios sobre la enseñanza de las ciencias, genéricamente hablando, o de algunas ciencias y de determinadas disciplinas; tales son los casos de la historia de la medicina, de la

educación médica (Rita Sierra; Helí Hernández, tesis IV promoción Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Universidad de Nariño –Pasto-), o de la enseñanza del derecho (Isabel Goyes, tesis doctoral IV promoción Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-Universidad de Nariño –Pasto-).

Otros estudios históricos importantes se refieren al análisis de reformas educativas ocurridas en diferentes épocas o a la aplicación de determinados modelos pedagógicos, sin que se adviertan estudios sistemáticos en los que expresamente se aborde, como asunto central, la institucionalización de la enseñanza del arte; solo se conocen dos estudios relacionados con el tema, uno a nivel latinoamericano que examina directamente el proceso de institucionalización aunque referido a otro ámbito de conocimiento, es el caso de la tesis doctoral de Gustavo Adolfo León Duarte sobre *“La Institucionalización del campo académico de la Comunicación en América Latina”*³, realizada en julio de 2006 en la Universidad Autónoma de Barcelona y que citaremos en su oportunidad; y, otro a nivel local titulado: *“La educación musical en Bogotá. 1880-1920”*⁴ de Martha Lucía Barriga Monroy, presentado como tesis en la primera promoción del doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC Tunja). En el capítulo III de este trabajo, a partir del análisis de fuentes legislativas así como de los planes de estudio, los reglamentos institucionales y los textos, se aborda el tema de la institucionalización de la educación musical con referencia a la educación formal, pública y privada, que durante la época de estudio se ofrecía en Bogotá.

En lo atinente a la historia de las instituciones, que no de la institucionalización, de enseñanza del arte, en América Latina se encuentran unas breves reseñas en la

³ LEÓN DUARTE, Gustavo Adolfo (2006) *La Institucionalización del campo académico de la Comunicación en América Latina*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1005107-171349>

⁴ BARRIGA MONROY, Martha Lucía (2005) *La educación musical en Bogotá. 1880-1920*. (Tesis doctoral) En: <http://udistrital.academia.edu/MarthaBarriga>

promoción de las carreras que las universidades ofrecen, y algunos datos de orden histórico inscritos en historias de arte o en investigaciones sobre producciones artísticas y artesanales específicas, en las que se alude por ejemplo a los talleres y escuelas de artes y oficios o a la existencia de Academias especialmente durante los siglos XVIII y XIX. Estas reseñas sin embargo, no constituyen estudios históricos como tales.

Entre tanto, la producción artística latinoamericana propiamente dicha, sí ha merecido amplios estudios revelados mediante volúmenes y colecciones que han acrecentado las teorías e historias de arte, las cuales han sido hechas a partir de diversos enfoques y estilos: desde los sociológicos hasta los estéticos, pasando por los de carácter historiográfico.

- **Posibilidades y necesidades del estudio propuesto**

Reconocer el trasfondo ideológico de lo que ha sido la enseñanza del arte en el país y de la institucionalización de la misma, hace posible establecer también hasta qué punto las formas institucionales, que devienen en formas culturales, han obedecido en Colombia a las propias necesidades, experiencias o proyectos nacionales, o han sido fruto de traslados acríticos de modelos político-educativos nacidos en contextos diferentes, lo que equivale a reconocer el grado de contribución de la educación artística en la construcción de la Nación y en el fortalecimiento de su cultura.

De otra parte, suele esperarse que el papel jugado por las determinaciones oficiales, institucionales, y en general las decisiones que pretenden comportamientos universales de amplia cobertura y de largo alcance, tengan una influencia directa en los comportamientos individuales masificándolos. Sin embargo, en tratándose del mundo cultural, esta investigación procurará también la comprensión de las tensiones entre los diferentes tiempos e individuos, entre las distintas apropiaciones que de las

tendencias y normatividades hace cada ser humano, cada agente y cada organismo del proceso de institucionalización, entre las generalizaciones y las singularidades, intentará en suma establecer las redes y relaciones que en cada momento histórico se han tejido.

El razonamiento crítico sobre el devenir histórico de los procesos nacionales de institucionalización, podrá tal vez favorecer su problematización en el marco de los modelos socio-económicos y políticos de cada momento histórico, de las políticas y normatividades nacionales que los determinaron, y de los movimientos socio-culturales en los que se desarrollaron.

Además, en la convicción de lo afirmado por Hermann Bauer acerca de que: *“La historia de las academias es una parte de la Historia del Arte y, sobre todo, de la política artística”*⁵, esta propuesta se explica por la necesidad de tomar conciencia acerca de los intereses que subyacen a las políticas estatales culturales, artísticas y de educación, con el objeto de analizar cómo operaron en cada época, cómo respondieron a las necesidades sociales y culturales y qué efectos causaron sobre el desarrollo educativo y artístico de los respectivos contextos.

Finalmente el análisis propuesto se justifica también por la necesidad de contribuir al estudio sobre la historia de la enseñanza del arte en Colombia, con la mera posibilidad de coadyuvar a la reflexión sobre las tensiones epistemológicas, culturales y pedagógicas que ella suscita, de manera que se procure su mejoramiento y la pertinencia de las propuestas educativas en un país que goza de una evidente multiculturalidad.

⁵ BAUER, Hermann. (1983) *Historiografía del arte*. Madrid: Taurus, p31

- **Algunos pre-supuestos como explicaciones anticipadas**

La revisión previa sobre lo ocurrido en la educación colombiana en las distintas épocas y en otras esferas del conocimiento, así como un más detenido análisis de los transcurso históricos del arte universal, del arte latinoamericano, y del arte colombiano singularmente, junto con las primeras aproximaciones teóricas al objeto de estudio, y la reflexión crítica sobre la misma práctica en la enseñanza del arte y en otras disciplinas de ese ámbito como el diseño industrial y el diseño gráfico en sus niveles de educación no formal, y de educación formal en los niveles de la básica media y la superior universitaria, vivencias éstas que son el *leit motif* de este estudio, constituyen el terreno del que se han venido nutriendo algunas hipótesis de trabajo como las que se formulan a continuación.

a) Existen diferencias estructurales entre las formas institucionalizadas de enseñanza del arte en Colombia, que indican cambios geo-históricos.

b) Mientras en la colonia, la institucionalización de la enseñanza del arte debió contribuir a la dependencia, los proyectos de modernización del país desde las tempranas épocas de su formación como República, tuvieron que favorecer la apertura de diversas formas de institucionalización que procuraban su independencia y el mejoramiento de las condiciones culturales, artísticas y económicas de la naciente Nación.

c) Existen presuntas relaciones entre los procesos de construcción de Nación y los de la institucionalización de la enseñanza del arte, mediadas por el espíritu libertario que le es propio a la creación artística y por el sentido de identidad derivado del espíritu independista que en tales circunstancias reina entre los productores de arte.

d) Aunque discrónicas, existen pretendidas relaciones de antecedentes entre los procesos de institucionalización de la enseñanza del arte desarrollados en la Metrópoli y los operados en América Latina.

e) Las relaciones entre factores socio-políticos y económicos, agentes, contenidos y métodos de enseñanza, están mediadas dialécticamente por diversas variables tales como los distintos intereses, las variadas visiones, la experiencia tanto artística como educativa, las posibilidades reales de llevar la idealidad a la práctica... que tensionan y expresan de manera diferente, el espíritu y el pensamiento educativo-artístico de cada época.

f) La incorporación de diferentes formas de institucionalización en cada época, no comportó en ninguno de ellas, cambios significativos en las concepciones del arte ni en lo teórico-epistemológico de su enseñanza.

g) La formación de artistas colombianos en Europa, particularmente durante la segunda mitad del siglo XIX, tuvo un importante impacto en la creación de las primeras academias de bellas artes en Colombia.

h) La formación de artistas al interior de las instituciones especializadas en la enseñanza del arte durante los siglos a estudiar habría de producir efectos diferentes en los desarrollos artísticos culturales y en el reconocimiento social del artista, según el entorno socio-cultural de cada una de las épocas.

- **Fundamentos teóricos y metodológicos**

En la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados, y de acuerdo tanto con la naturaleza socio-histórica y educativa del problema, como con las hipótesis y los propósitos formulados, fue necesario acudir a tres tipos de referentes teóricos que corresponden respectivamente a teorías históricas, sociológicas y educativas y que a la vez fundamentaron metodológicamente el estudio, a saber: La teoría de la *Nueva Historia Cultural* expuesta por autores como Roger Chartier, las *Teorías de la Institucionalización* y de la *Estructuración Social* formuladas por sociólogos y estudiosos de otras disciplinas como Anthony Giddens, J. Chevalier, Peter Berger,

Thomas Luckmann y la *Teoría Crítica de la Enseñanza* con autores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis.

En igual sentido, conceptos como el de *campo* -desarrollado por Pierre Bourdieu-, el de *aporía* y *aporía ontológica*, explicados por Sócrates y por Paul Ricoeur, y el de *habitus*, trabajado por Norbert Elías, permitieron comprender las tensiones que al interior de la pareja oposicional *institucionalización-arte*, se presuponían desde el origen mismo de la caracterización del fenómeno histórico que estudiaríamos; estos mismos conceptos, junto a otros que fueron emergiendo en el curso del estudio, permitieron también abordar de tramo en tramo, el análisis del proceso de una manera conceptual y metodológicamente estructurada.

De otra parte, la revisión de la evolución que el concepto de *arte* ha tenido, contribuyó al esclarecimiento de las relaciones conceptuales que en cada caso y época se vislumbraban entre los contenidos de enseñanza y los contextos socio-históricos en que los procesos de institucionalización se originaban.

Debido a diversas circunstancias como la inexistencia de evidencias empíricas en casos como el de colonia, y dada la dificultad de recurrir a otras fuentes de primer orden, tales como memorias de las instituciones o de los agentes u organismos que hicieron parte de su fundación y desarrollo, se recurrió fundamentalmente al análisis fuentes primarias como documentos de carácter jurídico –cédulas reales, ordenanzas, leyes, decretos...-, y documentos de carácter político-educativo y didáctico como los llamados *discursos* de Pedro Rodríguez de Campomanes -conocido como Campomanes-, y los tratados o manuales para la enseñanza del arte que, puestos en contexto con fuentes secundarias de tipo bibliográfico, permitieron la comprensión de los hechos históricos inmersos en el proceso de la institucionalización de la enseñanza del arte en el período estipulado.

En el marco de tales fundamentos, el estudio cursó por las siguientes etapas:

a) **Formulación del proyecto** que incluyó una primera definición del problema, de la justificación y de los objetivos del estudio; la construcción inicial del

marco teórico y metodológico; la formulación de unas primeras hipótesis; una aproximación al estado del arte y a la identificación de las fuentes y estrategias de recolección de datos.

b) **Desarrollo del proyecto** que en su fase de documentación inició con el trabajo heurístico tendiente a la localización, selección y clasificación de archivos, bibliotecas y del acervo documental (fuentes primarias y secundarias), para proseguir con las operaciones analíticas referidas a la crítica externa de las fuentes (autenticidad, procedencia y erudición de los documentos) y a la crítica interna de las mismas (comparación sistemática de documentos, exactitud, concordancia y coherencia de los datos...).

Precisamente en la ejecución de estas operaciones analíticas algunas fuentes, secundarias (reseñas históricas, libros...) y primarias (correspondencia entre directivas institucionales -distintos rectores de la Escuela de Bellas Artes que antecedió a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia, y diferentes directores de Instrucción Pública del país-; exposición de motivos de unas normas nacionales...) mostraron incoherencias, inexactitudes y discordancias de manera particular en la denominación de las formas institucionales de enseñanza del arte (escuela/instituto/academia) de finales del siglo XIX, evidenciándose entonces un vacío en el conocimiento histórico del proceso de institucionalización en este campo. En este punto fue preciso redefinir el problema, reformular objetivos e hipótesis, complementar los marcos teórico-conceptuales y el estado del arte, y proceder a un nuevo trabajo heurístico y de crítica de las nuevas fuentes.

c) **Culminación del proyecto** mediante el desarrollo de las operaciones sintéticas conducentes a la reconstrucción y apreciación histórica de los hechos según los reflejan las fuentes.

- **Organización del contenido**

Los resultados del estudio realizado se presentan en cuatro capítulos cuyo hilo conductor son los cambios ocurridos durante los procesos de institucionalización de la enseñanza del arte en el país a partir del período colonial y hasta el siglo XIX, y que se manifiestan a través de dos hechos, el cambio de las formas institucionales -talleres, escuelas, institutos, academias-, y el concepto de arte que se advierte desde las mismas denominaciones de las instituciones –artes y oficios, artes y ciencias, bellas artes-.

Como vía de ingreso se definen en el primer capítulo, las teorías y los conceptos desde los cuales se construyó el objeto y las tensiones ocasionadas en la interacción de los dos ejes del fenómeno *institucionalización de la enseñanza-arte*, aspectos estos que pretenden servir de umbral de sentido para la comprensión crítica de los hechos históricos inmersos en el proceso analizado.

En los tres capítulos siguientes se realiza el análisis histórico de las distintas formas institucionales que hicieron parte del proceso de institucionalización, examen que se hace buscando explicaciones y respuestas a las preguntas formuladas desde el inicio del proyecto y que se refieren a: el surgimiento de las formas institucionales, las condiciones y contextos culturales, políticos y económicos –locales, regionales y nacionales- en los que se fundaron, las relaciones, correspondencias o distanciamientos con tales contextos, los antecedentes de orden universal o latinoamericano, los hechos jurídicos mediante los cuales se instituyeron, los universos artísticos de cada época, las características en términos de su naturaleza – pública o privada-, de sus contenidos y sus procesos de enseñanza, y las maneras como se presentan, resuelven o mantienen las tensiones a las que hemos aludido

Así, el segundo capítulo contiene lo correspondiente a los talleres coloniales de artes y oficios, primeros antecedentes del proceso en cuestión y que funcionaron durante los siglos XVI a XVIII; en el tercer capítulo se presenta lo que concierne a las

Escuelas e Institutos de Artes y Oficios que habrían de coadyuvar en la construcción de la nueva República colombiana y que surgieron a partir de la segunda década del siglo XIX; el capítulo cuarto, con el que se cierra el período de estudio, muestra lo ocurrido con las Academias, Institutos y Escuelas de Bellas Artes que coexistieron con las anteriores formas institucionales desde las primeras décadas del siglo XIX hasta su ocaso; en el último apartado se hace el análisis-síntesis del estudio a la luz de las teorías asumidas y tratando de responder las preguntas inicialmente formuladas, a manera de consideraciones finales.

CAPÍTULO I

DE TEORÍAS, CONCEPTOS Y TENSIONES, UN UMBRAL DE SENTIDOS

La historia de la institucionalización de la enseñanza del arte conjuga, en sí misma, variados y complejos desarrollos del pensamiento, de la cultura, de las nociones y los conceptos, de los movimientos artísticos y sociales, y naturalmente de la política expresada en las directrices y las reformas educativas que los distintos gobiernos alientan; para el estudio presente, tal espectro permite comprender este hecho histórico como un fenómeno social que integra dimensiones epistemológicas, educativas, culturales y políticas.

En virtud de esta comprensión resulta imperioso establecer la genealogía del proceso de institucionalización de dicha enseñanza, para lo cual hemos de volver la mirada sobre las primeras experiencias que con este carácter tuvieron lugar en nuestro continente latinoamericano a través de las que se podrán reconocer los orígenes y explicar la evolución de la enseñanza del arte en Colombia.

La construcción teórica del objeto, dada su naturaleza histórica, comienza con los aportes que desde la corriente de la *Nueva Historia Cultural*, permitieron la configuración del proceso de la institucionalización de la enseñanza advirtiendo la singularidad de los hechos involucrados y distinguiéndolos teórica y conceptualmente

de las prefiguraciones que desde otras perspectivas que aunque parecieran aledañas como la Historia de las mentalidades o la Historia de las instituciones por ejemplo, podían ensombrecer la atmósfera de estudio y desviarnos de los propósitos planteados.

El estudio del fenómeno social que hemos planteado, implica también distinguir, de principio, los dos ejes que permitirán la aproximación al hecho histórico, a) *institucionalización de la enseñanza* y, b) *arte*, ejes cuya relación presupone desde ya la existencia de unas tensiones que se originan justamente a partir de las contradicciones entre sus propias naturalezas, esto es a partir de la aporía ontológica⁶: *institucionalización-arte*.

Recurrimos aquí a dos conceptos de aporía: a) El derivado de la perspectiva socrática y su mayéutica o “aporética” según la cual una aporía, de modo general, sería un falso saber que como interrogación y ante la imposibilidad de ser respondido, espera ser revelado impulsado por el sentimiento de inquietud e inestabilidad que de su vacío se deriva. De modo particular, la aporía ontológica que en términos socráticos alude a la aporía de la esencia del ser, nacería para el caso de nuestro estudio, de la interrogación acerca de ¿cuál es la esencia de la institucionalización de la enseñanza? y, ¿cuál la del arte?; b) El concepto ricoeuriano por el cual, a partir del juego comparativo de parejas oposicionales, es posible establecer distinciones no solo semánticas, entre los componentes nocionales de una contradicción; según esta probabilidad con la relación *–institucionalización-arte–* estaríamos ante un caso de oposiciones/complementariedades que para nuestro análisis actúan como polaridades que se entretajan para inter-constituirse conceptual e históricamente.

Así como la diferenciación fenomenológica de las operaciones que habitan en el proceso de constitución de la memoria histórica condujo a Ricoeur, por la vía de

⁶ Ver: AUBENQUE, Pierre (2004) *Sócrates y la aporía ontológica*. En: **Azafea. Revista de filosofía**. Vol. 6. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. (<http://campus.usal.es/~revistastrabajo/>), y RICOEUR, Paul (2003) *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trota

estos juegos oposicionales, al restablecimiento de unas nuevas relaciones entre dichas operaciones, buscamos aquí que la aproximación al hecho histórico a partir de los ejes aporéticos *institucionalización de la enseñanza y arte*, nos permitan restituir sus lazos en el ámbito de la temporalidad para la comprensión de los fenómenos socio-históricos que las originaron.

Al efecto, abordaremos en el presente capítulo, junto a los presupuestos teóricos de la historia y del arte, estos ejes con el conjunto de aspectos que de cada uno se deriva, y de las tensiones que, convertidas en pregunta, dinamizarán la búsqueda de respuestas.

1.1. LA NUEVA HISTORIA CULTURAL

Considerada por algunos como surgida de la Historia de las mentalidades, los principales exponentes de la Nueva historia cultural, como Peter Burke, R. Chartier y G.E.R. Lloyd, reaccionan críticamente sin embargo, a algunas de las limitaciones y restricciones de la idea de mentalidad.

La cuestión fundamental subyacente a gran parte del debate sobre la idea de mentalidad es la cuestión de la naturaleza de las uniformidades, y las bases de la diversidad, del pensamiento humano. Nadie duda que los contenidos del pensamiento humo –las propias ideas o creencias- varían enormemente al igual que los modos en que se expresan.⁷

Otro debate que se abre alrededor de la Historia de las mentalidades es el de un supuesto reduccionismo de las complejidades propias de los fenómenos sociales.

⁷ LLOYD, G.E.R. (1976) *Las mentalidades y su desenmascaramiento*..Madrid: Siglo XXI de España pp173-174

[...] En quienes han seguido su senda [la de Lévy-Brhul, quien defendió ampliamente la noción de mentalidad], ese término todavía facilita una generación grandiosa – sobre períodos, grupos e incluso sociedades completas, pero lo hace a costa de subestimar, en algunos casos drásticamente, las complejidades de los fenómenos a explicar.⁸

Las complejidades a las que se refiere Lloyd aluden a las diversidades culturales y sociales de los grupos humanos, diversidades propias no sólo de sociedades diferentes sino que ocurren dentro de una misma sociedad. Por su parte Peter Burke, define la historia cultural desde la cobertura e integralidad de su interés: “La historia cultural es la historia total porque la tarea del historiador de la cultura es pintar un retrato de una época o, menos metafóricamente, revelar las conexiones entre distintos ámbitos como son la política, la vida social y las artes [...]”⁹

Roger Chartier, al demandar el desplazamiento de la *historia social de la cultura* hacia una *historia cultural de lo social*, considera que esta Nueva historia conjuga en su objeto, la cultura, tanto las ideas como las prácticas y las representaciones, incluyendo también en el estudio de las relaciones, los conflictos que se surten al interior de las diversas experiencias como las vividas y las interpretadas.

*Esto [el paso de la historia social de la cultura a una historia cultural de lo social] impone que se tome distancia con respecto a los principios que fundamentaban la historia social de la cultura en su acepción clásica. Se marcó una primera separación con respecto a una concepción estrechamente sociográfica que postula que las divergencias culturales están organizadas necesariamente según una división social construida de antemano.*¹⁰

⁸ *Ibid.*, p184

⁹ BURKE, P. (1996) *Historia cultural e historia total*. En: **La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad**. Madrid: Editorial Complutense p116

¹⁰ CHARTIER, Roger. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, p53

Precisamente son las tensiones y conflictos entre las culturas, en sus variadas condiciones de metrópoli y periferia, las que se reclaman como centro nodal de los estudios históricos hechos desde la Nueva Historia Cultural:

Una vez más: la historia cultural debería ser escrita en términos de conflictos entre centros culturales y sus periferias. [...] Tampoco deberíamos olvidar la relación entre pasado y presente. El Renacimiento europeo, por ejemplo, puede ser estudiado como un contacto entre culturas separadas por el tiempo más que por el espacio, pero que tienen problemas similares (de interpretación, de asimilación, etc.)¹¹

En consecuencia, habida cuenta de la naturaleza del problema formulado para esta investigación y de los propósitos planteados, la *Nueva historia cultural*, resulta ser el referente teórico más expedito para abordarlo dado, por una parte, el carácter individual y subjetivo de la obra de arte cuya producción constituye uno de los propósitos principales de su enseñanza, y por otra la realidad de los procesos de institucionalización, en cuyo desarrollo, toman importancia las singularidades de los, de las organizaciones y especialmente de los contextos en los cuales tienen lugar agentes, variables que adquieren una nueva dimensión en la propuesta de esta teoría:

[...] restaurar el papel de los individuos en la construcción de los lazos sociales. De donde surgen múltiples desplazamientos fundamentales: de estructuras a redes, de sistemas de posición a situaciones vividas, de normas colectivas a estrategias singulares. [...] El objeto de la historia no son ya las estructuras y los mecanismos que rigen, fuera de toda intención subjetiva, las relaciones sociales, sino las racionalidades y las estrategias que ponen en práctica las comunidades, las parentelas, las familias, los individuos.¹²

¹¹ BURKE, P: (1996) *Op. Cit.*, p122

¹² CHARTIER, Roger (1996) *La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas*. En: **La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad**. Madrid: Editorial Complutense, p21

De otra parte, el hecho de plantear en este proyecto el estudio de épocas distantes no solo en el tiempo sino en el espacio y la cultura, exige trabajar sobre meridianas claridades conceptuales y metodológicas que impidan los riesgos de concluir en comparaciones o generalizaciones acríticas, sobre lo que advierte el mismo Lloyd: *“Tener en cuenta la variedad de los contextos de intercambio interpersonal y la disponibilidad y uso de categorías explícitas de segundo orden es dar el primer paso esencial hacia la facilitación de un marco posible para investigar caso por caso.”*¹³

En la perspectiva descrita, la microhistoria se nos ofrece como un recurso metodológico apropiado y coherente con la visión de esta teoría:

*Diferenciada radicalmente de la monografía tradicional, la microhistoria intenta reconstruir, a partir de una situación particular, a partir de “lo normal-excepcional” (Grendi), la manera en que los individuos producen el mundo social, por sus alianzas y sus enfrentamientos, a través de las dependencias que los unen o los conflictos que los oponen.*¹⁴

Considerando además, que la construcción del objeto de este proyecto parte de hipótesis que prefiguran diversas relaciones, no necesariamente de similitud sino precisamente de tensiones y de discronías, el enfoque que en este sentido plantea la Nueva Historia Cultural constituye un marco conceptual que le sirve de sustento.

[...] el objeto fundamental de una historia que apunte a reconocer la forma en que los actores sociales dan sentido a sus prácticas y a sus discursos me parece que reside en la tensión entre las capacidades inventivas de los individuos o de las comunidades y las coacciones, las normas, las convenciones que limitan, las convenciones que limitan –más o menos fuertemente, según su posición en las relaciones de dominación- aquello que les es posible pensar, decir y hacer. [...] y no se puede

¹³ LLOYD, G.E.R. (1976) *Op. Cit.*, p185

¹⁴ *Ibid.*, p21

menos que estar de acuerdo con Stephen Grenblatt cuando afirma que 'la obra de arte es el producto de una negociación entre un creador o una clase de creador y las instituciones y las prácticas de una sociedad' ”¹⁵

1.2. EN TORNO A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Si entendemos las instituciones en general como estructuras mediante las cuales se establecen, se protegen y mantienen las relaciones entre el Estado y la sociedad, cabe precisar entonces, que la institucionalización de la enseñanza se explica en términos de su formalización y regulación, ordenaciones a las que subyacen corrientes de pensamiento, doctrinas, ideales e ideologías que conciben de diversa manera el ser humano, la función del conocimiento y por ende la misión de la educación.

De hecho, toda enseñanza, o contiene el germen de la institucionalización, o depende de ésta como condición para su existencia, así como toda institucionalización de la enseñanza pretende, a través de sus establecimientos educativos, la legitimación de unos modos de acción y de organización preestablecidos; las instituciones educativas a su vez procuran, en consecuencia, mantener en su ámbito de acción y de pensamiento a los sujetos de enseñanza e integrarlos en la lógica social dominante. Esto explica que a partir de allí tenga lugar un proceso mediante el cual se instauran unas determinadas relaciones entre sociedad, educación y Estado.

¹⁵ *Ibid.*, p27

1.2.1. Institucionalización y estructuración

Según la *Teoría de la estructuración*¹⁶ de A. Giddens, las instituciones de enseñanza serían además, aquellas prácticas que, en una suerte de perpetuación, y en tanto son agentes de reproducción social del conocimiento, se mantienen al interior de una sociedad durante una mayor extensión espacio-temporal, contribuyendo a su estructuración, condición esta de permanencia que resulta de especial importancia en el trance de comprender no solo las relaciones señaladas sino la capacidad histórica que tales prácticas ostentan, de modo de justificarse entonces la necesidad de seguir sus huellas durante tiempos por demás dilatados.

Desde la misma teoría, Celis Giraldo y Guatame han definido a las instituciones en general como “[...] *el conjunto de prácticas organizadas estructuralmente arraigadas en un espacio-tiempo [...] con base en la conjugación de unos recursos y unas reglas*”¹⁷.

Para Berger y Luckmann¹⁸, la condición de permanencia de la institucionalización implica su *historicidad* en la medida en que las instituciones se tipifican en el transcurso de una historia compartida por sus diversos agentes, y es esa misma historicidad de las instituciones de enseñanza, el hecho de no poderse constituir en plazos cortos, lo que admite la comprensión del fenómeno de la institucionalización como un proceso social, mismo que constituye el objeto de este estudio.

En igual sentido, la institucionalización por ser producto de la historia, requiere la comprensión tanto del proceso como del contexto histórico, o contexto de

¹⁶ Ver: GIDDENS, Anthony. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁷ CELIS GIRALDO, Jorge E. y GUATAME C., Paulo Cesar (s.d.) *La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens*. Universidad Nacional de Colombia. En **Revista Iberoamericana de Educación**. <http://www.rieoei.org/deloslectores/776Celis.PDF>

¹⁸ BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. (1972) *La construcción social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

institucionalización, en el cual tuvo lugar su incubación y su desarrollo hasta alcanzar tal categoría en el espacio-tiempo, es decir que requiere la comprensión de las pautas y las variaciones culturales, políticas y económicas que dan lugar a su acontecimiento.

De otra parte, la institucionalización, según lo distingue Giddens, comporta unos rasgos propios de los sistemas sociales que se constituyen en propiedades estructurales del proceso y que se identifican también como sub-procesos, tales como la *habituación*, la *rutinización* y la *tipificación*. Cada uno de ellos, al suceder en el tiempo y el espacio, estabilizan las relaciones, fortalecen las estructuras de los sistemas sociales, a la vez que reproducen continua y perniciosamente estos sistemas.

La habituación es concebida por Berger y Luckmann como: “[...] *todo acto que la actividad humana repite con frecuencia y que crea, a su vez, una pauta que después puede ser reproducida con economía de esfuerzos y que, ipso facto, es aprendida como pauta por el que la ejecuta*”¹⁹. Las pautas dan lugar al *habitus*, que para autores como Roger Chartier, Norbert Elías²⁰ y Paul Ricoeur, más que una economía de esfuerzos son una expresión de “*economía psíquica*”²¹, misma que implica actos auto-restringidos por lo que se deduce que el *habitus* deviene en un “*fenómeno de autolimitación*”²². En otras palabras, la reiteración de las actividades o de las prácticas de enseñanza se convierten, por gracia de su frecuencia y de la significación que ellas tienen para las personas, en hábitos que le confieren estabilidad a los procesos involucrados en tal repetición. La habituación, según lo afirman los mismos autores, deviene en rutinización y tipifica las prácticas sociales, o de enseñanza, institucionalizándolas.

¹⁹ *Ibid.*, p74

²⁰ Ver al respecto, ELÍAS, Norbert. (1982). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica. El título del prefacio de esta obra, “*Formación social y economía psíquica: la sociedad cortesana en el proceso de civilización*”, escrito por Roger Chartier, define la categoría de *habitus* empleada por Elías en su estudio.

²¹ RICOEUR, Paul (2003). *Op. Cit.*, p273

²² *Ibid.*, p273

La rutinización específicamente, alude a la repetición crónica de las prácticas sociales, para nuestro caso de las prácticas de enseñanza, y a la perpetuación, o al menos a la continuidad durante un determinado tiempo y en espacio también determinado, de las instituciones de enseñanza y de otros agentes como los mismos docentes. Por la rutinización se hacen prevalentes tanto estilos como formas de enseñanza hasta convertirse en institucionales.

La tipificación por su cuenta, se produce por la habituación y la rutinización de experiencias previas, por ejemplo educativas o de enseñanza, y es connatural a la institucionalización en la medida en que caracterizan tanto el proceso como las prácticas y las instituciones. De hecho, como lo afirman Berger y Luckmann, la institucionalización surge precisamente cada vez que se da una tipificación. En este sentido, las instituciones educativas son una representación de este subproceso de tipificación y, en tanto corresponden a un sistema nacional, adoptan diversas formas de institucionalización: escuelas, liceos, institutos, academias, universidades... cada una de las cuales tendrá también su propia naturaleza, su propia corresponsabilidad y nivel en el sistema, su estructura y su propia razón histórica, mismas que las especifican y diferencian.

Finalmente, con el propósito de identificar los transcurso de los que nos ocuparemos en este estudio, reseñamos aquí los tiempos de análisis que J. Chevallier²³ sitúa como parte del proceso de institucionalización, y que abarcan la totalidad de nuestro interés: el de *las formas instituidas*, a las que aludiremos como formas de institucionalización de la enseñanza del arte, el de *las formas instituyentes* que entenderemos como las maneras y vías –legales, políticas...- por medio de las cuales son posibles las formas instituidas, y el de *los procesos de institucionalización* propiamente dichos.

²³ CHEVALLIER, J. (1981) *L'analyse institutionnelle*. En CHEVALLIER, J., DRAI R. y otros: *L'institution*. París: P. U. F.

Emprender entonces el estudio de la institucionalización de la enseñanza como un proceso social, y por ende complejo, implica también distinguir las variables y los agentes que en él intervienen para hacerla posible, como el Estado, la sociedad y las instituciones educativas, cada uno con sus roles, sus mecanismos, su prácticas, su dinámica, sus componentes, sus intereses y en fin, sus propias complejidades; así, le corresponde al Estado la constitución legal de ellas y la garantía de su funcionamiento, a la sociedad su apropiación, reconocimiento y significación, y a las instituciones educativas su objetivación.

1.2.2. La institucionalización de la enseñanza artística como campo

Dada la complejidad del proceso de institucionalización de la enseñanza, hacemos una apropiación, como lo han hecho otros estudios similares,²⁴ de la concepción de *campo*²⁵ construida por Bourdieu según la cual se considera que entre el texto y el contexto de la ciencia –como polos distantes- hay un *universo intermedio* o *campo* conformado por los agentes y las instituciones, que la producen, reproducen y difunden. Para Bourdieu, en sentido general un campo es “[...] un espacio estructurado de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios, y que pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes”²⁶

El llamado *universo intermedio*, se constituye por la acción de otros componentes o *sub-campos* relativamente independientes y con reglas también relativamente autónomas que posibilitan la existencia del campo, pero que obran a su

²⁴ Ver por ejemplo: LEÓN DUARTE, Gustavo A. (2006) *Op. Cit.*

²⁵ Ver: BOURDIEU, Pierre. (1983) *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, y (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión

²⁶ BOURDIEU, Pierre. (1990) *Algunas propiedades de los campos*. En: **Sociología y cultura**, México: Grijalbo, p135

vez como *campos de fuerzas* con relaciones que resultan antagónicas al poner en juego su influencia, sus intereses, su posición en la estructura social y sus estrategias para conservarla.

“[...] un espacio social estructurado, un campo de fuerzas –hay dominantes y dominados, hay relaciones constantes, permanentes, de desigualdad, que se desarrollan dentro de este espacio- que es también un campo de luchas para transformar o conservar ese campo de fuerzas. Cada cual dentro de su universo, compromete en su competencia con los demás la fuerza (relativa) que posee y que define su posición dentro del campo y, consecuentemente, sus estrategias.”²⁷

Un campo es entonces, *“[...] una lucha constante de agentes e instituciones que desde distintas perspectivas, hacen de este un escenario de constantes confrontaciones por diferentes intereses, logrando que cualquier campo sea un espacio generador y transformador de su propia historia.”²⁸*

Tanto agentes como instituciones son indicios que evidencian la constitución de un campo, los que según afirma Bourdieu se convierten en *“un cuerpo de conservadores de vida”²⁹*. Otro indicativo del campo es justamente la *propia historia*, de modo que un campo es también la derivación de un proceso histórico a través del cual este obtiene *“[...] sus propias tradiciones, sus propias leyes de funcionamiento y de reclutamiento, y por ende su propia historia”³⁰*

En consecuencia, de acuerdo con el concepto de Bourdieu, podemos establecer para este análisis, *la institucionalización de la enseñanza artística* como el universo intermedio que opera entre el texto y el contexto del arte, esto es, como *campo* que se constituye a partir de las relaciones de cinco *sub-campos* a saber: el legal, el político, el económico, el socio-cultural y el curricular.

²⁷ BOURDIEU, Pierre. (1997) *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, p59

²⁸ GARAY Celeita Alejandro (2006) *El campo artístico colombiano en el Salón de Arte de 1910* Revista Historia Crítica jul./dic.2006, N°.32, p.303

²⁹ BOURDIEU, Pierre. (1990) *Op. Cit.*, p138

³⁰ BOURDIEU, Pierre (2000) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo, p207

1) **El sub-campo legal**, estaría referido al conjunto de normas estatales que rigen la existencia de las instituciones de enseñanza. Siendo este sub-campo el origen jurídico de la institucionalización constituye la posibilidad oficial de la existencia del campo a través de las instituciones que son su objetivación, y aunque ella no acontece ni como resultado inmediato de las normas, ni como efecto de las decisiones de sus agentes, por más autoridad de donde provengan, establecen control sobre el campo y son una evidencia de su historia.

2) **Sub-campo político**. En tanto la educación es un hecho político a través de la cual se promueven ideologías y se pretende el poder sobre una nación, la clase política dirigente y sus variados intereses actúan como agentes que definen los rumbos y la evolución del campo manteniendo de esta manera una determinada estructura social. Rastrear las huellas de este sub-campo equivale a contextualizar los acontecimientos durante los procesos de institucionalización en las ideas políticas imperantes en cada época.

3) **El sub-campo económico**, constituido por las fuerzas de los sectores productivos y financieros, deriva en la parte pragmática de la institucionalización y, por encima de la retórica normativa, hacen posible o no la existencia del campo.

4) **El sub-campo socio-cultural** estaría conformado por aquellos agentes que contribuyen a la presencia del campo a través de la divulgación y/o el cuestionamiento de sus resultados, otorgándole su reconocimiento como institucionalidad. Para el caso en estudio la expresión de estos agentes pueden ser tanto las publicaciones académicas, como las de opinión pública, la crítica del arte, así como las mismas exposiciones, salones y muestras de la producción académica realizada al interior de las instituciones.

5) **Sub-campo curricular**: Integrado en este caso por aquellos agentes y componentes que tanto teórica como prácticamente trazan el rumbo de la enseñanza en las instituciones educativas, actúa como fuerza-puente entre los sub-campos legal, político y socio-cultural, y permite percibir los conceptos o las nociones del arte y los

intereses del Estado que motivaron en cada época el proceso de la institucionalización. La institucionalización aquí procede a través de las directivas y los docentes que como agentes, reproducen y mantienen los sub-campos señalados, de la selección de contenidos, métodos, textos... mediante los cuales se controla la enseñanza, de los componentes teleológicos institucionales como los objetivos educacionales que describen la función social del conocimiento artístico, y en general de las prácticas curriculares y de enseñanza que como tales institucionalizan el conocimiento.

1.2.3. Institucionalización y profesionalización

Un correlato de la institucionalización de la enseñanza, dependiendo del nivel en el que se ubique la institución educativa y de si ellas son instituciones especializadas en una determinada área de conocimiento, es la profesionalización que, entendida como fenómeno propio de las sociedades modernas a partir del siglo XIX, ha sido objeto de variados estudios adelantados por diversos autores y desde distintas teorías y escuelas de pensamiento, como la estructuralista, la funcionalista, la neofuncionalista, la weberiana... El mismo Bourdieu ha aportado al análisis de este fenómeno, su *Teoría de los campos*. No obstante, y puesto que éste no constituye nuestro objeto de estudio no vamos a detenernos aquí en esos estudios sino en las relaciones tanto conceptuales como prácticas que el fenómeno de la profesionalización establece con la institucionalización de la enseñanza, bajo el presupuesto de que en el caso del arte el proceso de profesionalización presenta sus propias características históricas.

En efecto, en los distintos contextos de tiempo y espacio, las profesiones han cumplido también distintas funciones en torno a la estructuración de las sociedades; así, según Magalli Sarfatti Larson, mientras en el siglo XIX ellas cumplían una

función *eminente económica* como “*intermediarias entre el sistema educativo y el Estado*”³¹ en el siguiente siglo (s. XX) su papel fue más ideológico.

Ahora bien, el interés por el fenómeno de la profesionalización surge a partir de la conformación y rápida expansión de nuevos grupos sociales de la clase media precisamente en la Europa del siglo XIX –y más específicamente en Inglaterra-, cuya importancia en el proceso de la estructuración social era también creciente. Estos grupos, se identificaron como el *sector ocupacional* de la sociedad y fueron instituidos como categoría de análisis a partir de los estudios de Harold Perkin³² bajo la denominación de *profesionales*.

El así llamado *sector profesional*, fue perfilando un determinado ideal de sujeto social representado en la figura del *experto* como producto de una metódica capacitación o de un amplio entrenamiento para realizar labores específicas o actividades especializadas en los otros sectores de la sociedad, en oposición a la hasta entonces tradicional figura del autodidacta formado por la mera práctica de los distintos quehaceres propios de la sociedad del siglo XIX.

Estos grupos sociales fueron modificando paulatinamente la sociedad europea de ese siglo e insertándose en ella de un modo particular a través de las distintas instituciones de orden gubernamental y en general de los organismos de poder que en cada caso tenían ascendencia en el desarrollo económico de los países que a la sazón avanzaban en sus procesos de industrialización. González Leandri recoge lo descrito por Perkin como resultado de sus estudios sobre la sociedad inglesa decimonónica y el papel, incluso político, que desde la perspectiva funcionalista norteamericana, habrían desempeñado los profesionales en aquella época:

³¹ SARFATTI L., Magalli. (1979) *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press. Citada por: GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo. (1999) *Op.Cit.* p91

³² PERKIN, Harold (1989). *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London and New York: Routledge. Citado por: GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo. (1999) *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su análisis histórico*. Madrid: Catriel S.L. p9

*[...] los sectores profesionales comenzaron a transformar la sociedad de una manera bastante peculiar, no reemplazando a los sectores hegemónicos sino infiltrando su espíritu en las organizaciones sociales más importantes (parlamento, gobierno, corporaciones privadas). [...] fueron los sectores profesionales quienes primero alertaron sobre los abusos de la sociedad industrial y encabezaron la crítica que comenzó a mitigar la influencia de los sectores hasta entonces dominantes.*³³

No obstante, a diferencia de la actitud descrita, estudios posteriores abordados desde otras teorías, advierten sobre los estrechos vínculos percibidos entre las profesiones y el afianzamiento del mercado como elemento crucial del modelo capitalista de desarrollo, en la medida en que los servicios de los profesionales por su experticia y su acreditación académica, comenzaron a cotizarse compitiendo con quienes no habían recibido el entrenamiento estipulado; de esta manera se relevaba la importancia de las nacientes *carreras profesionales* como estrategia para la pertenencia a este nuevo sector de la sociedad a cuya jerarquización terminaban contribuyendo mediante el surgimiento de una naciente élite asociada por algunos a la de los *intelectuales*, misma que se consolidaría a partir del siglo XX, al punto de constituirse en uno de los elementos estructurantes de la sociedad de esa centuria.

Como parte de la evolución de este sector y de una marcada tendencia hacia la monopolización del respectivo mercado, se originaron las corporaciones o asociaciones profesionales cuya presencia al parecer coadyuvaría a la generación de los procesos de burocratización tanto de las profesiones como de quienes las practicaban, fenómenos éstos en los que se centraron nuevos análisis como los de Max Weber y que condujeron a la comprensión de la profesionalización como un *“[...] proceso en el que el profesional, técnico o experto, era atrapado en la máquina burocrática como una de sus criaturas”*³⁴. En similar sentido, Foucault, desde sus presupuestos sobre el desarrollo social y las relaciones de poder, permitió el análisis

³³ GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo. (1999) *Op. Cit.*.p10

³⁴ Ver: WEBER, Max. (1964) *Economía y Sociedad*. México: Fondo Cultural Económico

de las profesiones y la evolución de los procesos de profesionalización en relación con esas categorías.

A partir de la concepción de la profesionalización como un proceso de carácter social, otros autores se empeñaron en dilucidar la función que a su interior cumplen los agentes que intervienen en su determinación y las supuestas etapas del mismo, distinguiéndose aquellos grupos y organizaciones que definen tanto su forma como su culminación hasta la inserción de los profesionales en lo que algunos autores como Michael Burrage y otros neofuncionalistas denominan “*triángulo interactivo*”³⁵ compuesto por los usuarios, los profesionales y el Estado dentro de los que se distinguen a su vez cuatro actores del fenómeno, cada uno con su respectivo poder sobre el proceso: los *practicantes* de la profesión quienes realizan sobre ella un autogobierno y ejercen el control del ingreso al sector; los *usuarios* quienes a partir de la demanda de los servicios definen en buena medida el *tipo ideal* de profesional y establecen la organización, las estrategias y el mismo desarrollo de las profesiones; el *Estado*, que regula tanto la formación académica como el ejercicio de las profesiones, e interviene en la evolución del sector a través de las políticas públicas que en cada caso les son pertinentes; y, la *universidad* que aporta el conocimiento, fundamento de las profesiones, junto con el estatus y el reconocimiento social derivados de la acreditación de sus profesionales.

Ahora bien, en este punto conviene precisar que los procesos de profesionalización por ser fenómenos socio-históricos, no ocurren de manera idéntica en el espacio ni en el tiempo, y que para el caso de la universidad como actor del proceso, conviene analizar otras instituciones de enseñanza que en tales o similares eventos han cumplido un papel semejante al de la universidad, llámense Colegios mayores, Institutos, Academias, Escuelas...

³⁵ BURRAGE, Michael, y TORSTENDAHL, Rolf. (1990) *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*. London: Sage. Citado por GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo. (1999) *Op. Cit.*, pp60-61

Indudablemente, a partir de la instauración de los modernos *sistemas de educación nacional* que devienen jerárquicas estructuras de ciencia y enseñanza, la profesionalización corresponde de manera fundamental a las instituciones de educación superior y universitaria; sin embargo, habrá que ver por medio de su estudio, si la profesionalización del arte procede históricamente de igual modo.

De este modo queda expuesta la relación interactiva que tiene lugar en los procesos la estructuración de las sociedades, entre los fenómenos de institucionalización de la enseñanza y de profesionalización.

1.3 ARTE, LA EVOLUCIÓN DE UN CONCEPTO

El concepto de arte y de su función en la sociedad, ha estado históricamente condicionado a múltiples y variados sentidos y ha sido el centro de no menos numerosas discusiones derivadas de cada contexto y cada época, de las perspectivas y los movimientos filosóficos, de la ciencia y la cultura, de los intereses políticos y económicos o en general de los procesos sociales que conforman la historia misma de del pensamiento y de la humanidad, razón por la cual, el arte como definición será siempre, como su propio espíritu creativo, como sus mismas representaciones, lo indeterminable, lo irreductible y siempre renovable, una eterna *metáfora epistemológica*³⁶, una *obra abierta*, como lo expresara Umberto Eco³⁷.

Dada la dimensión simbólica a la que el arte pertenece, podríamos compartir lo que distintos teóricos afirman acerca de que la dinámica evolutiva del concepto de arte nos revela el proceso mismo de la evolución espiritual de la humanidad, a cuyo

³⁶ A partir del análisis sobre la "*Obra Abierta*" de Humberto Eco, la investigadora y profesora de la Escuela de Graduados del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Melba Julia Rivera Rápalo define con esta rotunda expresión no solo lo expuesto por Eco sino al mismo arte en su concepción como conocimiento. Ver: RIVERA RÁPALO, Melba J. (s.d.) *La Obra Abierta: una metáfora epistemológica (Un acercamiento a la propuesta estética de Umberto Eco)*. (<http://www.sabersinfin.com/index.php>)

³⁷ Ver: ECO Humberto. (1985) *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel.

interior es posible comprender el valor relativo de estos conceptos según los tiempos y los espacios culturales que los originan.

Como las definiciones y los conceptos de arte, las funciones a él asignadas han ido variando en el tiempo en una suerte de proceso evolutivo que podría verse desde los principios elementales de *realidad-placer*, a partir de los cuales encontramos las categorías de las obras creadas *para algo*, y de las que son *en sí mismas ese algo*. Desde esta perspectiva encontraríamos sentidos del arte que van desde el de lo artístico-práctico o funcional, hasta el de lo estético-cultural y lo originalmente subjetivo, pasando por otros destinos como los ornamentales, los didáctico-religioso, los didáctico-patriótico..., de los cuales han derivado los contenidos de las obras en cada caso: asuntos propios del orden cósmico o del teológico, hasta los de origen naturalista, telúrico o costumbrista, científicista o meramente existencialista... hasta las representaciones ambiguas e inconmensurables que trasuntan el mundo contemporáneo.

De acuerdo con la relatividad de los conceptos a la que nos hemos referido, podríamos decir, sin tratar de caer ni en simplicidades, ni en reduccionismos, ni menos en extremos relativismos, que en cada caso se define una parte de la esencia histórica del arte, esencia ésta que ha sido mejor referida como “[...] *la objetivación de un proceso trascendental humano*”³⁸

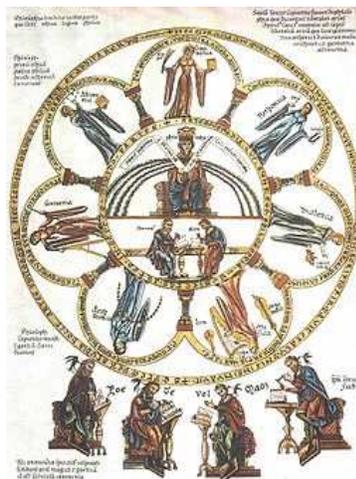
Así por ejemplo, las actitudes feudalista y religioso-trascendental del mundo medieval, que llegaron a la América Hispánica tras la conquista y que habitaron buena parte del período colonial, se extendieron al arte de dos maneras: una dualidad nociónal del arte que refleja el sistema social de la época comprendido en la polaridad amo-siervo, y la preeminencia de la temática religiosa que expone el espíritu sobrenatural de la fe cristiana.

³⁸ ENCICLOPEDIA DE LAS BELLAS ARTES (s.d.) Barcelona: Argos S.A., p118

Efectivamente, en la Edad media, y aún durante el Renacimiento, coexistieron las apelaciones de *artes mecánicas* y *artes liberales*; las primeras, denominadas por Galeno en el siglo II como *artes vulgares*, estaban referidas a actividades que con sentido productivo requerían del esfuerzo manual para su realización y que desde la antigüedad clásica greco-romana estaban destinadas a los esclavos, a diferencia de las segundas que practicadas por los hombres libres presuponían actividades de carácter intelectual o filosófico de las que no hacían parte la arquitectura, la escultura ni la pintura, tenidas entonces como *oficios manuales* junto con otras actividades relacionadas con la construcción y otros muchos aspectos que hacían parte de las necesidades cotidianas y económicas de la época, como la herrería, la cantería, la carpintería, la platería... De hecho, las artes liberales estaban constituidas por el *trivium* –gramática, retórica y dialéctica-, y el *cuadrivium* –aritmética, geometría, astronomía y música-.

Esta clasificación de las artes y su correlato social, tuvo además su propia caracterización en el campo de la enseñanza mediante los *talleres gremiales de artes y oficios*.

De otra parte, el poder eclesiástico y su urgencia expansionista, encontraron en el arte un medio para la materialización de su pensamiento teológico, razón por la cual la arquitectura, la música, la pintura, la escultura, terminarían cumpliendo una función didáctico-religiosa.



Las siete artes liberales (s. XII)
Imagen del *Hortus deliciarum* de Herrad
von Landsberg



Obra de: De Segna de Buonaventura,
pintor italiano (1298-1331)
Fuente: <http://www.pintoresfamosos.cl/obras/>

Exaltar la producción artística a la categoría de artes liberales, fue uno de los más deliberados empeños del espíritu renacentista que históricamente sucedería al medieval. La renovación de las artes fundada en el pensamiento antropocéntrico y el retorno a la estética clásica griega, junto al comienzo de la gran aventura científica de la astronomía y la física con Copérnico, Galileo, Kepler..., de las matemáticas con Descartes y de la filosofía con Spinoza, marcaron el rumbo de una nueva concepción del arte a partir de la cual se separaron los oficios y las ciencias de las artes.

También los tratados de arte surgidos durante el siglo XV, como “*De Pictura*” (1436-1439), “*De re aedificatoria*” (1450), y “*De Statua*” (1460) de L. B. Alberti, o “*Los Comentarios*” (1447) de Lorenzo Ghiberti, contribuyeron a la formación de una base teórica y científica del arte que se traduciría en los nuevos ideales estéticos y ayudaría al esclarecimiento de la comprensión del mismo.

De otra parte, la nobleza europea abrió sus caudales al arte y asumió su mecenazgo, con lo que las obras adquirieron un potencial valor como consumo estético elevándose además la condición social y económica del artista.



Retrato (Fragmento)
Autor: Tiziano Vecellio (1485-1576)



(Fragmento)
Autor: Johannes Vermeer (1632-1675)

En el siglo XVI se abre paso la idea del poder imaginativo y de la originalidad del artista; Giordano Bruno llevó a la máxima expresión esta noción³⁹ del arte asegurando que éste, por venir de la inspiración ni encontraba límites ni era objeto de aprendizaje. La arquitectura, la pintura y la escultura, comenzaron a considerarse parte de las actividades superiores que implicaban el uso del intelecto además de la destreza y el oficio, esto es que entraron al ámbito de las artes liberales. Empezaba así a generarse un concepto moderno de arte que bajo el nombre de *arti del disegno* se mantendría durante el Renacimiento. Cabe aclarar aquí que para entonces, se entendía por *diseño*, la aplicación del dibujo a toda producción artística. Durante el siglo XVII y hasta la primera mitad del XVIII, se fueron sumando a estas artes la música, el teatro y la poesía⁴⁰, hasta entonces asociada a la filosofía.

Junto con el arribo del movimiento de la Ilustración, en el siglo XVIII el hecho artístico y por ende el concepto de arte empezaron a conquistar una relativa

³⁹ Entendemos la *noción* como aquel significado que, parafraseando a Foucault, se instala dentro de una trama de conceptos, a los que sutilmente desplaza incautándoles una parte de su sentido para apropiarse de él. Ver: FOUCAULT, Michel. (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores

⁴⁰ La *Poética* de Aristóteles que para aquel momento había sido traducida al italiano, tuvo una definitiva influencia en la consideración de la poesía como arte liberal.

autonomía al apartarse de las cuestiones religiosas y de los gustos monacales de la época y ocuparse mucho más de aquellas cualidades sensibles o estéticas de la obra de arte como quiera que se consentía como nacida de la facultad volitiva del artista.

En el año 1744 Giambattista Vico, divulga de una parte la noción de *artes agradables*, mientras James Harris difunde de otra la de *artes elegantes*, y dos años después, en 1746, Charles Batteux instauro el concepto de *bellas artes* agrupadas bajo el principio de lo bello y la posibilidad representativa de la imitación. En las *bellas artes* quedaban incluidas la pintura, la escultura, la música, la poesía y la danza, sin que se excluyera la designación de *artes mecánicas* para todas las demás actividades artísticas; la arquitectura y la retórica, entraban a inaugurar una categoría intermedia entre las dos anteriores, categoría que tuvo muy poca duración porque pronto la arquitectura y la retórica se incorporarían totalmente a las bellas artes. Aunque el concepto y la denominación de *bellas artes* perdurarían hasta avanzado el siglo XX, el repertorio de las que eran consideradas como tales tendría no pocas variaciones hasta quedar integradas durante mucho tiempo por la arquitectura, la música, la pintura y la escultura.

El romanticismo de finales del siglo XVIII propuso un otro sentido para el concepto de arte; la creación artística comenzó a identificarse como un camino más directo al conocimiento por la vía del espíritu sensible. De igual manera, surgió la figura del *genio artístico*, como dotado por naturaleza de excepcionales condiciones y del que surge espontáneamente la obra de arte que sin embargo no sufrió cambios en la clasificación hecha por Bateaux.



Retrato (Fragmento)
Pintora: **Marie Louise Elisabeth Vigée Le Brun** (1755-1842)

Estas concepciones del arte tuvieron su lugar en la enseñanza a partir del siglo XV en Florencia a través de las *Academias* y posteriormente también a través de las *Escuelas de Artes*.



Paisaje marino
Autor: Ivan Konstantinovich Aivazovsky (1817-1900)

En el siglo XIX se mantuvo el concepto de *bellas artes*, pero el término se redujo al de *artes* como genérico que incluía solo a las bellas artes toda vez que el resto de actividades no lo eran; sin embargo, hasta comienzos de ese siglo se conservaban también las denominaciones que fueron más el producto del

advenimiento de la Revolución Industrial con la cual, la antigua designación de las *artes* mecánicas sería reemplazada por las de *artes prácticas* y *artes útiles*, para distinguir a las actividades que, sin tener la connotación medieval de los oficios ni pertenecer a las bellas artes, pero sin dejar de ser *artes*, entraban a jugar un papel decisivo en la esfera de la producción industrial; su enseñanza entonces se volvería de orden técnico.

Como podemos apreciarlo, la evolución del concepto de arte refleja el complejo enjambre del transcurrir de la humanidad, de su pensamiento y de sus acciones; es por tanto el del arte, un lindero también en movimiento que aunque relativo a determinadas épocas, ha trascendido los espacios sin plantearse problemas como el de las discronías en la apropiación de sus significaciones, fenómenos que traducen la relación la Metrópoli europea y la América Hispana desde la colonia hasta el siglo XIX.

1.4. LAS TEORÍAS DEL ARTE EN RELACIÓN CON SU ENSEÑANZA

De una parte el arte y de otra la enseñanza ofrecen un amplio campo de teorías, sin embargo, dado el objeto de investigación de este trabajo, se hará un abordaje desde aquellas teorías que vinculen el arte y la enseñanza. En tal sentido, una de las tareas teóricas consistirá en una suerte de revisión que indique los puntos de encuentro o los pasajes en los que se articulen los flujos de sentido de uno y otra.

Para el efecto, y considerando que las aproximaciones comprensivas al arte que aquí interesan tienen que ver más con las funciones que a él se han asignado desde diversos sentidos culturales y sociales y que pueden explicar las razones y contenidos de su producción y su enseñanza, se recurre en primera instancia a algunas distinciones hechas sobre las funciones del arte desde perspectivas como las de las teorías estéticas y las historias de arte, haciendo un intento por inferir lo enseñable del

arte según cada una de ellas, y con la aclaración previa de que no se espera encontrar presencias únicas o excluyentes de estas categorías sino que por el contrario, muy seguramente la realidad histórica mostrará la convivencia de varias de ellas.

Cabe recordar también, que las funciones del arte han sido definidas históricamente, en gran medida, por las formas de relación artista-sociedad, binomio en el que la perspectiva del poder ha mostrado ser un importante determinante.

En este punto conviene precisar cómo los cambios de carácter político, económico y social que se produjeron desde la colonia hasta el siglo XIX como consecuencia de hechos tales como el movimiento de la Ilustración, la Revolución francesa y la Revolución industrial, en el plano mundial, así como los cambios internos generados por la Independencia nacional, los hechos políticos y los jurídicos que tuvieron lugar en orden a la construcción de la nueva República dispuesta a establecer otro tipo de vínculos culturales, políticos y económicos con las diferentes naciones, e incluso las crisis económicas junto con las luchas políticas partidistas, plantearon nuevas formas de relación de los artífices con la sociedad, asignándole al arte nuevas contingencias y diferentes compromisos con su entorno, lo que invita a que la reflexión estética se centre en dichas circunstancias.

Ahora bien, los cambios legislativos, sociales, políticos o económicos, no siempre han producido un inmediato impacto cultural, por ejemplo respecto a lo que cada comunidad espera del arte. Podría decirse que algunas funciones de éste han trascendido en el imaginario colectivo más allá de los mismos tiempos, de manera que acaban por coexistir las nuevas funciones con los viejos odres. Por esta razón, se incluyen aquí desde las funciones más tradicionales hasta las allegadas a la segunda mitad del siglo XIX.

La distinción que a continuación se propone, sirve de categoría de análisis para inferir por ejemplo, de los contenidos de enseñanza, las nociones de arte y las teorías que le subyacen, sin que ello implique la negación a priori del hallazgo de nuevas categorías.

- **Función formadora** o moralista del arte, que hace uso de éste como medio para la enseñanza moral, bajo cuyos criterios se decretan cánones estéticos, formales, compositivos o cromáticos. Esta concepción, que tiene en Platón su pilar original, se funda en las ideas de belleza, bondad y justicia que el filósofo consideraba como aspiraciones supremas del ser humano y que se entendían irremediablemente asociadas a valores morales, por lo que fórmulas como bello=bueno, tenían plena validez y legitimidad filosófica. El desarrollo aristotélico de este concepto describirá luego con precisión las características del arte como idealización de la vida al señalar que éste debía presentar al hombre y al mundo *como podría y debería ser*. La enseñanza del arte para estos fines se limitará en consecuencia al dominio de las técnicas y al desarrollo de altas capacidades para la representación eidética, de modo que se logren imágenes de alto contenido mnémico.

- **Función conmemorativa**. Entiende el arte desde su capacidad de mantener viva la memoria de los héroes, próceres, dirigentes o familiares, a través de retratos o esculturas generalmente idealizantes. Esta función, que se ha mantenido desde la misma Grecia, ha tenido momentos históricos y políticos cumbres para su desarrollo, verbigracia los siglos dorados de las monarquías europeas. Sus obras tienen también por lo tanto, un sentido épico y político. En esta perspectiva la enseñanza del arte privilegia el estudio de la anatomía humana y de las técnicas clásicas imperecederas.

- **Función ilustrativa o racionalista**, que asume el arte como un medio que sirve de apoyo a la divulgación y el conocimiento científico. Promovida en Europa por los intelectuales del XVIII, se aclimata en América a finales del siglo XVIII con la llegada de la Ilustración a través de científicos como José Celestino Mutis, con quien tiene su máximo desarrollo a través de la Expedición botánica. Esta función corresponde a la teoría realista del arte que pretende darle a éste un status empírico en cuanto procura la reproducción de la realidad fáctica sirviendo en ocasiones de ayuda para explicarla, hasta llegar incluso a tener un valor sustitutivo de ella, a la manera de una fotografía. Para cumplir esta función, la enseñanza del arte se centra en el manejo

de técnicas de dibujo y pintura que permitan representaciones muy precisas, figurativistas, con manejo del detalle y de corte naturalista.

- **Función autista** o el arte por el arte, según la cual concepción el arte se justifica en sí mismo, tanto en su motivación y génesis como en su finalidad. El artista es en consecuencia, una persona talentosa, dotado de una vocación propia, con casi sobrenaturales cualidades creativas y cuyo irrenunciable destino es el de producir obras perfectas. Los románticos alemanes como Wilhelm Wackenroder, Johan Ludwig Tieck y otros, preconizaron, en el siglo XIX, esta teoría que le adeuda mucho a Kant por esfuerzo para demarcarle un campo autónomo al arte. Desde estos supuestos la enseñanza del arte sólo sería necesaria en su ejercicio práctico pues se consideraba que la artística era una cualidad innata que sólo se perfeccionaba en la práctica incesante del autor quien *nacía artista*

- **Función social o funcionalismo artístico.** Para esta concepción, nacida como respuesta crítica al romanticismo alemán y defendida en principio por los socialistas franceses del siglo XIX, el arte tiene una tarea social que cumplir en torno a la concientización del pueblo; en consecuencia, el artista debe atender a una irrenunciable responsabilidad social, para lo cual ha de mostrar a través de su obra, un claro compromiso político con su tiempo, razón por la cual el arte producto de este pensamiento se denominó arte comprometido o arte político. Esta función se apoya en la teoría que establece que el arte es principalmente una fuerza social. Autores como Saint-Simon, Comte, Fourier y Proudhon debatieron la idea del arte por el arte y concibieron un mundo libre de explotación y violencia social, mundo que el arte debía ayudar a preparar y en el que belleza y utilidad estarían provechosamente armonizadas. Los ingleses John Ruskin y William Morris, acérrimos críticos de la estética victoriana que encarnaba el autismo artístico, cuestionaron la trivialización del arte a la que se había llegado y centraron en la libertad social la función del arte. En el siglo XIX, Tolstoi fue quien hizo trascendente la idea social del arte, según la cual la obra artística lo sería en la medida en que contribuyera al alcance de la

fraternidad humana.

Por sus características ideológicas, esta percepción del arte fue prontamente acogida en países como la URSS en los que se generó el realismo socialista, concebido como la escuela oficial bloque socialista. La enseñanza del arte en este caso, asumiría unas características de tipo academicista, tal que permitiera la representación fiel de la realidad social a través de imágenes que luego funcionarían de símbolos políticos. Tan importante como la formación artística resultaría entonces la formación crítica y política.

- **Función expresiva:** En este enfoque la expresión de los sentimientos y las emociones del artista constituyen el fin del arte, mismo que se cumple cuando logra la transmisión de ellos a los espectadores, con fundamento en la capacidad humana de experimentar y sentir por y con los demás y a través de ellos. Esta función tiene una particularidad también rememorativa o evocativa en el sentido de recordar, mediante la obra artística, sentimientos y experiencias vividas, tanto individual como socialmente. Esta función aparece asociada a las denominadas teorías metafísicas o teoría de la intuición inicialmente trabajada por Henri Bergson, para quien es la intuición o el instinto autoconsciente lo que permite al artista transgredir la realidad visible para irrumpir en la *élan vital* o realidad última, que es inevitablemente deformada por el intelecto humano.

En esta dirección Croce y su teoría estética, es quien mayor influencia ha ejercido sobre la estética del siglo XX. La estética, según esta teoría, es la *ciencia de las imágenes* o *conocimiento intuitivo*, que junto a la lógica o *conocimiento de los conceptos*, se diferencian del *conocimiento práctico*. Las intuiciones, para Croce, son autoclarificaciones de las impresiones o datos meramente sensoriales y ellas, las intuiciones son *expresadas* en un sentido eminentemente subjetivo, de donde expresar, es crear arte, lo que equivale a su célebre ecuación *intuición = expresión*. Para esta concepción la enseñanza del arte tiene un carácter más psicologista, más experimental y creativo.

▪ **Función simbólica.** Corresponde a los enfoques semióticos de la estética que tienen como pioneros a C. K. Ogden y I. A. Richards, con su obra “*The Meaning of Meaning*” (1923), en la que se enfatiza la distinción entre las funciones referencial y emotiva del lenguaje con implicaciones estéticas que distinguen a su vez el discurso poético del discurso científico, reconociendo la poesía y por ende el arte, como lenguaje substancialmente emotivo, y que identifican los juicios de belleza y otros juicios de valor estético también como meramente emotivos. Estos postulados se desarrollan y enriquecen después con la teoría general de la interpretación artística. Ernst Cassirer intenta armonizar las líneas de investigación de estos enfoques para construir una “*antropología filosófica*” como teoría general de la cultura humana, formulando en la práctica, una teoría neokantiana sobre las llamadas “*grandes formas simbólicas*” de la cultura, a saber: el lenguaje, el mito, el arte, la religión y la ciencia, de las que plantea necesarias distinciones ontológicas y simbólicas. En esta dirección, la enseñanza del arte se nutre de contenidos tanto prácticos como semióticos.

▪ **Función utilitaria,** que considera al arte en su calidad funcional a más de estética, pudiendo ser ella ornamental, generalmente asociada a la arquitectura o decorativa, lo que lo aproxima a las artes aplicadas. La teoría estética más próxima a esta función será la conocida como *naturalismo*, sobre la que filósofos como Jorge Santayana, perteneciente a la tradición del también denominado contextualismo o naturalismo americano, hacia finales del siglo XIX, enfatizaban en la dilatación de la estética hasta el ámbito de lo cotidiano, es decir hacia el totalidad de la vida y de la cultura, lo que implica negarse a aceptar, por estructurante, la división entre las artes “bellas” y las artes “útiles”, aduciendo que *la belleza es un placer objetivado*.

Desde otro ángulo, el análisis de las tendencias artísticas de cada una de las épocas correspondientes al objeto de este estudio, permite distinguir a qué tipo de noción o concepción del arte corresponden los contenidos de enseñanza de las instituciones, concepciones éstas que pueden deberse así mismo a diversas posturas epistemológicas que definen los modos de relación del arte y del artista con la

realidad. Así por ejemplo, desde la categoría relación artista-realidad, podrían inferirse otras características conceptuales como:

- El arte como concreción de lo abstracto o como herramienta didáctica, que develaría una actitud puesta al servicio del fideísmo.
- El arte como mimesis, que correspondería a la doctrina imitativa del naturalismo.
- El arte como representación de una estética universal-ideal o de lo bello absoluto, que evidenciaría la visión idealizante del clasicismo.
- El arte como representación de sensaciones visuales, que manifiesta una postura sensualista, sujeta al contenido de las percepciones sensoriales.
- El arte como una rebeldía nihilista que rechaza tanto la externalidad del mundo visible, como la internalidad del mundo de la imaginación.

De tales concepciones se podrán derivar nociones sobre qué es un artista, qué es la actividad artística, qué es una obra artística, como también se manifestarán las contradicciones entre un tipo de enseñanza asociable a un sistema epistemológico cerrado como el técnico, y la epistemología más asociable al arte que correspondería a un sistema creativamente abierto a nuevas formas expresivas o representativas, propias también de las dimensión volitiva del arte, esto es su dimensión estética.

De otra parte, las historias del arte, tanto universal como latinoamericano y colombiano en particular, constituyen marcos de referencia teórica para este estudio, en tanto definen movimientos, estilos y tendencias que facilitarán el análisis de los contextos artísticos culturales de cada época.

Tanto las miradas eminentemente estéticas, como las sociológicas, las filosóficas o las psicológicas, brindan en su conjunto elementos para el análisis y la comprensión de la producción artística que circuló en el país durante los períodos a considerar.

Para la comprensión general de la historia del arte y de sus métodos, autores ya clásicos, que abordan el tema desde diversas posturas filosóficas como José Ortega y Gasset, H. Wölfflin, o W. Benjamín, psicológicas como E. H. Gombrich, antropológicas como E. Cassirer y C. Lévi Strauss, sociológicas como Arnold Hauser o Pierre Francastel, e historiográficas como H. Bauer, ofrecen elementos teóricos necesarios para el entendimiento de los métodos de la historia del arte. A través de la contrastación de los postulados de estos autores, no siempre coincidentes, es posible un posterior acercamiento a los historiadores, según adopten visiones psicológicas, sociológicas, filosóficas, semiológicas, y según las historias sean descriptivas o enciclopédicas.

En cuanto al arte latinoamericano, autores como Leopoldo Castedo que aborda desde la época colonial su análisis histórico, y Damián Bayón, con sus extensos estudios sobre la historia del arte latinoamericano de los siglos XIX y XX, facilitan la comprensión de los estilos artísticos, tendencias y escuelas que para las épocas de estudio tuvieron lugar en este continente, mientras que Juan Acha, desde su enfoque sociológico, orienta el entendimiento de las relaciones sociogenéticas de este arte.

Las instituciones de enseñanza del arte son, para el caso presente, protagonistas centrales. Con ellas se definen aspectos cruciales de la cultura, la política estatal, la historia del arte y particularmente de la asunción a la posibilidad epistemológica del arte, a su emancipación de la subordinación gremial y su supuesta autodeterminación en los linderos de la ciencia y por ende de su enseñanza.

La academia [...] es, según una antigua tradición que cree en la posible enseñanza de la Retórica, aquel lugar en el cual el concepto regulador del concepto del arte se convierte en intemporal. [...] Con la emancipación del concepto del arte nace el intento de hacer posible la enseñanza de la creación artística, de tal suerte que lo enseñado no fuera tanto el proceso manual como los principios artísticos y las reglas teóricas. Del aprendizaje de un taller surgen los escolares de una academia. Precisamente en el punto histórico en que el concepto de obra de arte se distancia de la "facultad humana", se originan instituciones en la creencia en la norma absoluta,

que sustituye en gran medida a la categoría de la habilidad, y en las cuales se predica el dogma del 'Arte' »⁴¹

1.5. INSTITUCIONALIZACIÓN Y ARTE: LAS TENSIONES DE UNAS APORÍAS

La institucionalización de la enseñanza comporta en su propia génesis una tensión interna. Desde cuando los movimientos modernos como los derivados del pensamiento de la Ilustración provocaron la universalización de la educación para democratizar el acceso a ella, se plantearon serios dilemas que se batían entre la capacidad para condicionar a los individuos regulando sus conductas y los riesgos de la potencialidad liberadora de la educación.

Sin embargo, en el ámbito artístico la potencialidad liberadora atribuida a la educación no ha resultado igualmente atribuible a la enseñanza, de modo que la tensión parece multiplicarse de manera rizomática por entre las fisuras de los que hemos identificado como sub-procesos de la institucionalización: *habitación, rutinización, tipificación* y sus correlatos de *autolimitación, repetición, control* surgen como aporías frente al proceso creativo como *libertad-autorrestricción, originalidad-reiteración, imaginación-control*.

De igual manera tanto agentes como organizaciones institucionalizadas, deberán orientar sus acciones a la preservación del carácter de estos establecimientos, esto es que tendrán que dedicarse a su tarea controladora e iterativa de modo que la persistencia de sus prácticas tenga como logro el reconocimiento social y su inserción en la historia de las instituciones.

Si a esto añadimos el papel de los agentes-docentes reconocidos como intelectuales, tendríamos que acuñar aquí la presunción de Gramsci acerca del

⁴¹ BAUER, H: (1983) *Op. Cit.*, pp30-31

carácter del intelectual quien actúa no solo como productor de ideas sino también como *mediador simbólico* o intérprete con un evidente sentido performativo.

Para el arte, la institucionalización de su enseñanza entraña además una puesta en juego de las formaciones ideológicas, culturales y estéticas dominantes en cada época, pero por sobre todo, prefigura su academización, esto es, el sometimiento de formas, estilos y métodos –tanto de producción como de enseñanza- a los rigores e ideales promovidos desde las distintas esferas del poder, lo que ha generado no pocos debates en torno al efecto y a las tensiones que ella produce sobre la libertad creativa que le es inherente a la práctica artística, supuesta a poría que, desde la lógica de lo artístico, sumerge en un conflicto aparentemente irresoluble estos conceptos. Tal vez éste sea al fin de cuentas también, el conflicto de este estudio.

En el siglo XIX, los prerrafaelitas resultan un buen ejemplo de estos debates al oponerse a la academia predominante en la Inglaterra de la época, personificada en el fundador de la Royal Academy of Arts, Sir Joshua Reynolds, cuestionamiento que se hacía bajo la premisa de que ésta, la Academia, tras convertir en dictados algunos movimientos como el manierismo italiano, originaba un arte carente de autenticidad que supeditaba la creatividad a valores inalterables.

Otra referencia de las discusiones sobre la institucionalización, surgida particularmente en el campo de la pedagogía del arte, la encontramos en la pregunta que en 1984 formulaba el escultor alemán Luis Camnitzer: “¿Es posible la enseñanza del arte?” a lo que él mismo responde:

Dado el tamaño que rodea a la pregunta, la respuesta parece ser que sí, lo cual es un milagro dada la imprecisión de las palabras arte y enseñanza. [...] Estamos en un período de la historia en el cual la mayoría de los artistas operando en el mercado tuvieron una educación formal, organizada y general acreditada institucionalmente. Esta academización de la educación artística es positiva. [...] El tipo de enseñanza artística que tenemos hoy, en la medida en que no es heredera de la Academia Francesa del siglo XIX, es producto de los movimientos reformistas en contra de esta Academia. Los movimientos de reforma [...] se orientan por las escuelas de artesanías y logran su síntesis famosa en 1919 en el Bauhaus. [...] En este proceso,

*sin embargo, los reformistas (y esto incluye e Gropius cuando organiza el Bauhaus) deciden que la enseñanza del arte no es posible. El arte, de acuerdo con los reformistas, es producto de un aprendizaje individual que una institución no puede dar. Lo que la institución puede hacer es enseñar técnicas, capacitar artesanalmente al estudiante para que después utilice o no sus conocimientos.*⁴²

En efecto, bastaría preguntarse si es posible la institucionalización de la libertad, o la academización de la creatividad, para presentir el espacio de conflicto que en la intersección arte-institución se origina, pues las dinámicas creativas de aquel pueden quedar atrapadas en las lógicas de la institucionalización, o ésta puede ver desafiadas su autoridad y sus pretensiones de saber y de verdad.

No obstante, también la institucionalización puede suponer otras contribuciones o virtualidades positivas como las asociadas a la fecundación y confrontación del pensamiento artístico, a la creación de conocimiento o al desarrollo de la misma educación.

Esos son, entre otros, los intereses que animan la siguiente exploración hacia la que partimos desde América Latina en un sucinto recorrido que comienza con las instituciones de los siglos XVI a XVIII, correspondientes a la época colonial, y avanza por el siglo XIX hasta ubicarnos en el umbral del siglo XX, período en el que se incuba el proceso de la institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia.

⁴² BERNAL, M^a Clara, GONZÁLEZ, Felipe (Ed.) (2007) *Antología de textos críticos 1979-2006 ArtNexus/Arte en Colombia. Luis Camntizer*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 38-52

CAPÍTULO II

LOS TALLERES COLONIALES DE ARTES Y OFICIOS, UNA HERENCIA GREMIAL

En América Latina las instituciones de enseñanza de artes hunden sus raíces en el siglo XVI. 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.

Con el asentamiento de las nuevas poblaciones hispanoamericanas sobrevino la necesidad de adiestrar a los habitantes en aquellos oficios básicos para entonces como los relacionados con la construcción de pueblos y ciudades, y todos aquellos que por corresponder a la cultura española de la época, carecían de personas capacitadas en el Nuevo Reino; así, arquitectos, canteros, albañiles, carpinteros, fundidores, herreros, como sastres, barberos, zapateros, calceteros, sombreros, doradores... debían capacitarse para su oficio en algún lugar de enseñanza.

Fueron los propios españoles quienes primero se encargaron de esta tarea; muchos de éstos eran civiles, pero con la simultánea llegada de las comunidades

religiosas la tarea de enseñanza de muchas artes y oficios se centraría en los conventos y monasterios y en las escuelas aledañas.

2.1. PRIMEROS TALLERES DE ARTES Y OFICIOS EN HISPANOAMÉRICA

Uno de los primeros indicios de la existencia de talleres de artes y oficios en Hispanoamérica es el que registra Jesús Paniagua y que señala al mismísimo Hernán Cortés como posible poseedor de uno de ellos: “[...] es ilustrativo, sobre todo, el caso de Hernán Cortés, de tras cuya muerte se hallaron dentro de sus bienes todo un conjunto de utensilios que nos permiten manifestar que disponía de un buen taller del oficio en Cuernavaca”⁴³

En el sur del continente americano los talleres de artes y oficios, aunque a veces bajo denominaciones de *escuela*, se asentaron prontamente según lo anotan autores como Leopoldo Castedo, práctica que se mantuvo más o menos invariable durante los casi tres siglos de la colonización española.

*La primera escuela suramericana dedicada a la enseñanza de artesanías fue fundada casi al mismo tiempo que la ciudad de Quito en 1534 por la orden de San Francisco. Dos misioneros flamencos, fray Pedro Gosseal y fray Jodoco Ricke, formaron albañiles, carpinteros, herreros, canteros, pintores y músicos. Trajeron, además, artífices del Perú y de Flandes que trabajaron en la fábrica y decoración del convento e iglesia de San Francisco. [...] También durante la segunda mitad del siglo llegaron a Quito imagineros españoles, entre otros, Diego de Robles y Luis de Ribera, que abrieron taller y crearon ciertos arquetipos*⁴⁴

Aclaremos aquí que existen diferencias entre las fechas que señalan distintos autores; así por ejemplo, el Museo Franciscano de Quito registra la fundación del

⁴³ PANIAGUA PÉREZ, Jesús. (2005). *La enseñanza profesional en el mundo colonial: La enseñanza y desarrollo de los oficios*. En: **Revista Historia de la Educación Colombiana** Número 8. Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Pasto: Universidad de Nariño, p88

⁴⁴ CASTEDO, L. (1972). *Arte precolombino y colonial de la América Latina*. Navarra (España): Salvat, Alianza, p104.

Colegio de Artes y Oficios de San Juan Evangelista, que después se denominaría Colegio San Andrés, exactamente el día 27 de diciembre de 1551, año que coincide con el citado por José María Vargas (O.P.) en la Historia de la Cultura Ecuatoriana⁴⁵. Por su parte Filoteo Samaniego afirma que fray Jodoco Ricke “[...] fundó en 1553 el Colegio de San Andrés, primera Escuela de Artes y Oficios de América. En ella, maestros de obra, oficiales y artistas europeos, venidos de Flandes, Alemania y España, enseñaban a hijos de caciques, mestizos y criollos [...]”⁴⁶

Respecto a Fray Pedro Gosseal o Gocial, conocido también como Fray Pedro Pintor, franciscano y artista flamenco, al que junto con Ricke se atribuye el inicio de la enseñanza en la mencionada Escuela, debe decirse que llegó a Quito poco después de 1535, año en que arribó a esa ciudad Fray Jodoco Ricke, de quien Gosseal fue su colaborador inseparable. Sus biógrafos además, registran la actividad de maestro de artes anotando que enseñó las artes plásticas en el Colegio San Andrés (1556), donde asistían indios y mestizos y se enseñaba música y pintura, junto con zapatería, sastrería, herrería y albañilería.

Allí mismo, en la Real Audiencia de Quito, funcionó desde 1581 el Colegio de San Nicolás de Tolentino, igualmente de artes y oficios, y que recibiera la aprobación Real en 1583⁴⁷.

Por su parte en el reino del Perú, se tiene noticia de contratos para la enseñanza en algunos talleres de pintores como los de los italianos Mateo Pérez de Alesio o Angelino Medoro. En un documento fechado en el año 1600 en Lima, por ejemplo, se registra la condición de aprendiz de Francisco Bejarano quien en tal calidad asistía desde el año anterior al obrador -o taller- de Alesio, y que con el fin de

⁴⁵ VARGAS, José María (O.P.) (1965). *Historia de la Cultura Ecuatoriana*. Quito: Casa de la cultura ecuatoriana, p.15

⁴⁶ SAMANIEGO, Filoteo (1980) *En: BAYÓN, Damián. América Latina en sus artes*. México: UNESCO – Siglo XXI Ed. (3ª edición), p119

⁴⁷ CAMPO DEL POZO, F., (s.d.) *Las reformas universitarias en los Agustinos durante la época colonial en Latinoamérica*. En: SOTO ARANGO, D., LUCENA S., M., y RINCÓN C. (Dir.) *Historia de la universidad latinoamericana. Estudios sobre la universidad latinoamericana. De la colonia al siglo XXI*. Tunja: Rudecolombia, Colciencias, Doce Calles, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. p. 18

aprender “*todas las artes de la pintura*”⁴⁸, extendía su compromiso por tres años más.

De igual modo se conoce el caso del pintor limeño Luis de Riaño quien se incorpora al taller de Ángel Medoro mediante un contrato del año 1611 suscrito entre Medoro y la madre de Riaño, con el objeto de que, por espacio de seis años, el artista le enseñe el arte de la pintura.⁴⁹

Ahora bien, conviene de partida recordar dos asuntos relacionados con los conceptos de arte y de oficio. El primero es que si bien en la Edad Media, como quedó definido en el capítulo anterior, se designa con el término “artes”, a las siete artes liberales⁵⁰ desagregadas en el *trivium* y el *quadrivium*, el concepto de arte en el que se fundaban los talleres de artes y oficios, estuvo más cerca de lo que hoy corresponde a una formación técnica; el segundo es que algunas otras profesiones como medicina, ingeniería y arquitectura eran entonces también consideradas como oficios. Dentro de éstos se distinguían los *mecánicos*, y los de las *artes liberales*; el propio Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española (1726–1739), presentaba varias acepciones del término oficio.

Oficial. Se llama regularmente el que trata ó exerce algun oficio de manos, con inteligencia y conocimiento, y no ha paffado á fer Maestro.

⁴⁸ LOHMANN VILLENA, Guillermo. (1949) :Noticias inéditas para ilustrar la historia de las bellas artes en Lima durante los siglos XVI y XVII", En: **Revista Histórica**. Tomo XIII. Lima, p11

⁴⁹ HARTH TERRÉ, Emilio. (1963) *Pinturas y pintores en Lima Virreinal*. En: **Revista del Archivo Nacional del Perú**.. Tomo XXVII, Entregas I y 11, Lima. p107

⁵⁰ A lo dicho al respecto en el capítulo precedente, agregamos aquí que la clasificación de las artes en *liberales* y *mecánicas* procede del concepto romano de educación. Si bien se encuentran precedentes en Quintiliano (aprox. 35-95), fue Varrón M. T. (116-28 a.C.) quien codificó las artes liberales y Marciano Capella (410-439) el que las afianzó. En la Roma antigua esta división replicaba la diferenciación social entre hombres libres y esclavos; así, mientras las *artes liberales*, dedicadas a encontrar la ciencia y el conocimiento estaban destinadas al hombre libre reconocido como el único apto intelectualmente para ello, las *artes mecánicas*, consideradas serviles, concernían a los esclavos a quienes correspondía el trabajo manual como el telar, la herrería, la agricultura, la cacería, la medicina, la escultura, la pintura, la arquitectura, el ars theatraica... En sentido amplio las artes liberales designaban los estudios cuyo propósito era ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales mientras que las artes mecánicas que implicaban un esfuerzo físico, se referían a los estudios orientados al desarrollo de destrezas ocupacionales especializadas e incluían saberes utilitarios. El concepto ha evolucionado con el tiempo; así por ejemplo, en la época de la Ilustración, el significado de "artes liberales" se expande hasta incluir las humanidades y la ciencia.

Oficio. Se llama también el trabajo y ejercicio en que se emplean varios Artífices, según las reglas del arte que cada uno profesa, como el oficio de Ebanista, Herrero, &c.

*Oficios de manos. Llamam en Palacio á los Menefráles que trabajan apara él: como el Guarnicionero, el Zapatero, &c. Lat. Officia mechanica.*⁵¹

De otra parte, en la España de finales del siglo XVIII en virtud del tránsito hacia la Ilustración fue especialmente importante la distinción entre arte y oficio para cuyo efecto se recurría a las definiciones formuladas por algunos juristas clásicos del Derecho Romano como Marciano⁵²:

El jurisconsulto Marciano distingue oficio y arte. El primero se entiende del rudo ministerio, como el del criado, del jornalero, del arriero, del peón de albañil, y generalmente todos aquellos trabajos, que consisten en la mera aplicación a la fatiga corporal; cuya enseñanza no necesita reglas, ni otra cosa que ver la faena, y ponerse a ella.

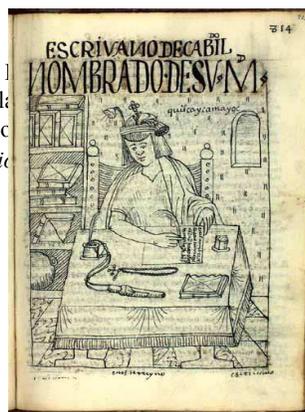
*El arte consta de reglas, y no se debe confundir propiamente hablando con el oficio.*⁵³

Se buscaba zanjar las discriminatorias alusiones a determinados oficios considerados cardinales en el desarrollo de nacientes industrias como las textiles y para el consecuente crecimiento económico de las naciones. No obstante, en la América Hispana se afincó durante largo tiempo la tradición de enseñanza de los talleres de artes y oficios sin una mayor diferenciación entre unas y otros. Así, nos encontramos con una buena variedad de oficios y un número de artífices que variaba de región a región e incluía desde el trabajo de herreros, paileros, carpinteros y albañiles, el de sastres, tejedores, zapateros, barberos... hasta alfareros, plateros, pintores e imagineros.

⁵¹ *Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española* (1979) Tomo Q.

⁵² Jurista

⁵³ CAMP Madrid:



s. Original:
s.
su fomento.

Aunque en la Metrópoli corrían aires de reforma, en Hispanoamérica dichos talleres, mantenían la organización gremial en la que se originaron durante la época medieval.

2.2. LA ESTRUCTURA GREMIAL Y LA PERSPECTIVA ILUSTRADA

La organización de los talleres estaba estrechamente relacionada con la de los gremios que originalmente agrupaban, bajo una comunidad, a todos los artesanos que desempeñaban un mismo oficio. Precisamente los oficios, a la sazón más técnicos que artísticos, revelaban una tradición gremial de aprendizaje hasta el siglo XVI, cuando en Europa las nuevas condiciones económicas impusieron la creación de centros y escuelas para la formación de personas en las distintas artes.

Cabe anotar, que así como las instituciones coloniales no fueron suficientemente fuertes debido a factores como su inédito asentamiento en las Indias, del mismo modo los gremios como tales no siempre se organizaron tan rigurosamente en nuestro continente ni tuvieron, salvo en el caso de los plateros, el carácter relevante que se le reconoció a este tipo de organización en España, entre otras

razones por el escaso número de artífices en este Nuevo Reino, tal como lo señala en su primera parte el documento sobre “Instrucción general para gremios” expedida en Santa Fe por el virrey Flórez el 12 de abril de 1777:

*Exmo. S^{or}. Según que la industria y aplicación de Vex^a se esmera en discurrir los medios mas oportunos para el restablecim^o de este Virreinato, va encontrando dignos obreros en que ejercitar su incesante desvelo en beneficio comun y mayor brillantéz, de aquellos ramos que construyen la felicidad de un estado, p^r cuya falta, carece de ella este Reino. De esta naturaleza es la actual situación en que se hallan las Artes, no solo en esta Capital, si tambien en todas sus Provincias ápenas se encuentra Maestro en alguna capaz de construir una mediana pieza de su oficio ni oficial en quien se note la debida aplicación para aprehenderlo, envilecidos los mas, ó ya por su natural desidia ni procuran su estimacion, ni les estimula su utilidad, careciendo enteram^{te}. De reglas, metodo, e instrucción capaz de solidar una perfecta enseñanza. [...]*⁵⁴

2.2.1. Primeras noticias de ordenanzas y gremios en Hispanoamérica

Uno de los primeros datos que se registran en torno a la expedición de ordenanzas en Hispanoamérica, es el que reseña Jesús Paniagua Pérez sobre las ordenanzas para los herreros y cerrajeros expedidas en México en el año 1524, y debidas a Hernán Cortés.⁵⁵

El mismo autor señala que fueron los herradores los primeros gremios en tener ordenanzas expresas expedidas en Lima en el año 1536.⁵⁶

Específicamente acerca de la conformación de gremios se tiene noticia de la existencia de una organización de esta naturaleza en la ciudad de Coro (Venezuela) en el año 1540:

En Venezuela, en la ciudad de Coro llegó a haber un gremio en épocas muy tempranas, pues en 1540 se envió una cédula a su gobernador comunicándole que los

⁵⁴ AGN/B Fondo Colonia, Sección Miscelánea. Tomo 3 f287

⁵⁵ Ver: PANIAGUA (2005) *Op. Cit.*, p88

⁵⁶ *Ibid.*, p88

*regidores de aquella ciudad, Antonio y Hernando Naveros habían manifestado que en ella se elegían alcaldes de los oficios mecánicos y ordenaba que quienes los ocupaban debían ser personas honradas, hábiles y suficientes, aunque luego desapareciera.*⁵⁷

De 1649 se conoce un documento en el que se consigna la decisión de formar gremio y de establecer reglas y ordenanzas por parte de los pintores, doradores y encarnadores de la ciudad de Lima y de que: “[...] entren en examen todos los que usaren el dicho arte como se hace y acostumbra en otras partes fuera de este reino y en los de España y especialmente en la Ciudad de Sevilla donde se guarda y observa la dicha forma y tienen sus alcaldes y cofradías [...]”⁵⁸

En el mismo documento se confiere poder a los señores Francisco Serrano, Juan de Arce y Bartolomé Luis para que eleven la solicitud ante el Virrey García Sarmiento de Sotomayor, conde de Salvatierra, y en el mes de febrero, un mes después de consignada la decisión, se instauran las Ordenanzas en la Casa de la Moneda, designándose a San Lucas como patrón del gremio; dichas Ordenanzas constan de doce acápite entre los que se establece la autorización para recibir los título de “*maestro artífice*” que les confería el derecho a ejercer los precitados oficios.

Para el gremio de plateros, uno de los que por ordenanzas debía formalizarse con mayor exigencia, las cofradías constituyeron una de las iniciales formas de organización; tal es el caso de los plateros de Quito a finales del siglo XVI. Luego, desde los comienzos del siglo XVII, y durante su curso, se organizaron estos gremios en Panamá y en el actual territorio colombiano, pero es el siglo XVIII el que muestra una mayor concurrencia de ellos y la pertinente legislación para su existencia: Santafé 1745, Caracas 1765, Cuenca cuyo gremio no aparece instaurado oficialmente sino

⁵⁷ PANIAGUA PÉREZ, J. (s.d.) *Plateros y platería colonial en los territorios de la Nueva Granada*. (policopiado) p20

⁵⁸ ESTABRIDIS CÁRDENAS, Ricardo. (s.d.) *Academias y academicismos en Lima decimonónica*. Lima, pp77-80

hasta el siglo XVIII⁵⁹, Montevideo en donde fueron organizados de manera oficial en 1780 por el Virrey Juan José de Vértiz⁶⁰.

Paniagua Pérez ofrece datos concretos sobre los gremios de plateros en la América hispana:

En cuanto a la organización de los plateros partimos de la escasez de gremios en las ciudades donde se desarrolló este oficio, hasta muy avanzado el siglo XVIII. Entre las excepciones tenemos la ciudad de Quito, que probablemente pudiera haberlo tenido ya a finales del siglo XVI, cuando en 1585 sus miembros solicitaron la creación de una cofradía de San Eloy, de cuya advocación solo conservamos restos en Quito [...]. En Panamá se sabe ya de la existencia de gremio en 1603. En el caso de la actual Colombia, sabemos que el presidente del Nuevo Reino, Sancho Girón, el 15 de mayo de 1631, dictó un reglamento para plateros, que provocó las protestas de 16 de ellos; posteriormente, en esta misma ciudad, se dieron unas ordenanzas para el gremio el 17 de marzo de 1745. [...] Lo cierto es que hay que esperar hasta el siglo XVIII para que en Caracas se mostrase interés por la organización gremial, en 1765, momento en el que se planteó al gobernador el nombrar diputados para establecer las reglas pertinentes, aunque al año siguiente se optó por aplicar las de Guatemala, momento en el que comenzaron a aparecer allí los nombramientos de maestros mayores, aunque tales reglas serían reformadas en 1805⁶¹

En cuanto a la Nueva Granada específicamente, amén de los datos expuestos en la cita anterior, se conoce que fue también el gremio de plateros⁶² el que mostró una organización de esta naturaleza, habida cuenta del prestigio y los beneficios sociales que su desempeño producía y del control que sobre esta actividad ejercía la Corona dados los efectos tributarios que dichos oficios causaban.

⁵⁹ PANIAGUA PÉREZ, J. (1989). *La plata labrada en la Audiencia de Quito: (la provincia de Azuay), siglos XVI-XIX*. León (España): Universidad de León, p136

⁶⁰ PIERROTTI, Nelson. *Artes y Oficios en el Montevideo Colonial (Sudamérica - Siglo XVIII)* <http://clio.rediris.es/n31/artemontevideo>. (Consulta hecha en Julio 31/2007)

⁶¹ PANIAGUA PÉREZ, J. (s.d.) *Plateros y platería colonial en los territorios de la Nueva Granada*. Op.Cit. pp19-20

⁶² La denominación *plateros* referida a la época que estamos considerando, abarca por igual tanto a los que trabajaban la plata o plateros de plata, como a quienes trabajaban el oro o plateros de oro, así como a los joyeros en oro -oribes o uribes-, y a quienes desempeñaban otros oficios en este misma actividad como batihojas, doradores, bordadores... todos los cuales pertenecían a un mismo gremio y eran regulados por las mismas Ordenanzas.

La ya famosa leyenda de El Dorado, sumada a la real profusión de minerales preciosos en este territorio y de modo particular a la proliferación de tierras ricas en oro y plata, atrajo a oribes y plateros venidos de la Metrópoli:

Muy pronto se detectaron ricas zonas auríferas y argentíferas en diversas áreas del territorio, principalmente en la cuenca del río Cauca, las regiones alta y media del Magdalena, en la costa pacífica y en las vertientes de las cordilleras andinas. Por ello, no debe sorprender el que las principales fundaciones coloniales coincidan o estén próximas a los centros de explotación minera: desde Mompo hasta Popayán, La Plata y Barbacoas [...]

Con la explotación de las rocas minas comenzaron a llegar plateros españoles y probablemente portugueses, animados por las posibilidades de establecerse y abrir talleres.⁶³

No obstante, autores como Patiño⁶⁴ y Fajardo de Rueda, advierten acerca de la escasez de datos sobre la existencia de los gremios coloniales y de documentos que permitan conocer detalles más específicos de la organización social de estos artífices, por lo que los asuntos respecto a su ocupación deben inferirse de fuentes como las de tipo contractual:

Por desgracia, no son muchos los documentos que puedan ilustrarnos acerca de la organización laboral de los plateros en la Nueva Granada, ni acerca de su posición social o económica.

Lo deducimos de algunos pocos oficios en los que se establecen los contratos con iglesias o particulares...⁶⁵

De cualquier manera, toda vez que la actividad gremial fue objeto de una exhaustiva normativización por parte de la Corona española, las Cédulas Reales y las Ordenanzas son una importante fuente histórica. En tal sentido se reseñan aquí Ordenanzas que datan del siglo XVI y otras que corresponden a finales del siglo

⁶³ FAJARDO, M. (1990). *Oribes y plateros en la Nueva Granada*. Bogotá: Banco de la República – Museo de Arte Religioso – Mayo-Julio 1990, p6

⁶⁴ PATIÑO, V. M. (1993). *Historia de la Cultura Material en la América Equinoccial Tomo VIII Trabajo y Ergología*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, p327

⁶⁵ FAJARDO, M. (1990). *Op. Cit.* p7

XVIII, amén de la Cédula Real de Octubre 12 de 1776 que recopila las conocidas Ordenanzas de Guatemala y que junto con la ya referida “Instrucción General para los Gremios” de abril de 1777, sólo seis meses después de la anterior Cédula, constituye uno de los pocos documentos que para la Nueva Granada fueron el referente más expedito sobre la regulación de la enseñanza de los oficios.

En efecto, la Cédula Real de Octubre 12 de 1776, motivada por el incumplimiento de las Ordenanzas de 1745 que buscaban la organización y el control del gremio de plateros y batiojas, dispone, además de lo relativo a las obligaciones tributarias del gremio y a la calidad de sus obras, algunas instrucciones concernientes a la educación para el ejercicio de estos oficios; de modo particular establece en la tercera y quinta ordenanza los requisitos para acceder a la condición de maestros así como lo pertinente a algunas de sus responsabilidades en torno a la educación y contratación de aprendices.

Por su parte, la “Instrucción General para los Gremios” de 1777, que estuvo también motivada por la carencia de artífices y maestros como se señala en párrafos anteriores, indica la poca preparación de ellos y atribuye a este vacío el aplazamiento del ingreso del Nuevo Reino a la categoría de naciones modernas y cultas.

[...] Y aunque aquí mas que en ninguna parte se notan el abandono de las Artes, no deja de experimentarse en los Reinos y Monarquía de la Europa. Modernamente las Naciones mas cultas trabajan y han trabajado en perfeccionarlas, cuyo logro aun no han conseguido, y sera en Vex^a. digno de la mayor alabanza el connato y esmero con que a tan útil fin dedica su eficacia.

*[...] La actual situación de este nuevo Reino corta los vuelos a tan bello modo de pensar, y es indispensable ceñirse por ahora al estado presente, contemporizando con su decadencia hasta que con el tiempo, mejor restablecido pueda lograrse tan saludable, preciso, y útil establecimiento, que debiera ponerse en ejecución [...]*⁶⁶

A renglón seguido el documento ordena un previo empadronamiento de cada uno de los que ejercen los distintos oficios con detalle de la preparación y examen a

⁶⁶ AGN/B Fondo Colonia, Sección Miscelánea. Tomo 3 f287, 287v

que se hubieren sometido para acceder a los grados respectivos. Se organiza así mismo el funcionamiento de los gremios para cuyo efecto administrativo se establece lo pertinente a los cargos desde los cuales se habría de ejercer el control respectivo en cada ayuntamiento: veedor y tesorero fiscal.

Desde los primeros párrafos esta Instrucción revela los cambios aplicados por la política borbónica en la España del siglo XVIII, particularmente durante la segunda mitad de ese siglo, período bajo el dominio de los grandes ministros ilustrados de Carlos III⁶⁷ quienes intentaron varias reformas conducentes al ingreso a la Ilustración. Muchas de ellas fueron de tipo económico y aunque finalmente fracasaron en la Metrópoli al no contar con la aprobación del clero y la nobleza, constituyeron no obstante, el principal referente para la posterior legislación sobre la enseñanza de las artes y oficios en las colonias.

*El Autor del discurso sobre la Industria popular propuso q^e. en España se pusieran dos cátedras de Matemática en cada Capital, una de Aritmética, Geometría y Algebra, en que se enseñase los principios que necesitase cada Artista, y otra de Maquinaria en que aplicandose estos principios al progreso de cada arte, perfeccionando los Instrumentos que respectivamente cada qual necesitara, se consiguiera con ellos sus mejores operaciones.
Conoce muy bien el sabio autor que nada conduce tanto para las ciencias especulativas como las Matemáticas, auxilio preciso sobre las Artes prácticas⁶⁸*

Cabe señalar aquí que Campomanes, el autor al que se refiere la anterior cita, expone en el *Discurso del Fomento a la Industria popular* (1774), sus ideas acerca de

⁶⁷ Carlos III, quien vivió el florecimiento de las ideas emancipadoras de la Ilustración y debió afrontar los ya endémicos problemas fiscales de la Corona además de la guerra con Inglaterra declarada en 1779, buscó fortalecer el control de la Metrópoli sobre las colonias mediante diversas políticas: unas de carácter fiscal y tributario que imponían nuevos gravámenes y mayor eficiencia en el recaudo; otras de tipo comercial y económico que pretendían robustecer el monopolio mercantil a favor de la Corona restringiendo el comercio interno americano, y otras más de orden administrativo tendientes a afianzar la centralización de las jerarquías y a impulsar la inmigración de los españoles, medidas que le merecieron ser llamado el “Déspota ilustrado”. Al tenor de estas políticas monacales se pretendió el impulso de la industria popular, medidas que cobijaban a los gremios y artesanos.

⁶⁸ AGN/B *Colonia, Miscelánea*. Tomo 3 f287v

los gremios como organizaciones que dados los privilegios de los que eran objeto, deterioraban la capacidad económica de las naciones.

XV De la falta de nociones sólidas en materia de industria han nacido providencias dadas con el mejor zelo, y que no han contribuido á fomentar las artes, ni á los que la profesan, como se deseaba y convenia.

Nada es mas contrario á la industria popular, que la erección de gremios y fueros privilegiado; dividiendo en unas sociedades pequeñas al pueblo y eximiendolas de la justicia ordinaria en muchos casos. [...]

En cada gremio se ha erigido su Cofradía: de suerte que en lo espiritual forman otra congregacion apartada, y contribuyen con cantidades exorbitantes, y acaso mayores que los tributos reales y municipales. Los Oficiales y Mayordomos de tales Cofradias gremiales huelgan todo el año en que les duran los oficios. Los Mayordomos se arruinan con los desarreglados gastos, á que una vanidad fuera de proposito y el mal exemplo de otros, les empeña. Este mal en una Nacion honrada y piadosa, tiene mayor cebo que en otros países de genios diferentes de los nuestros. [...]

Las restricciones, á que sujetan toda especie de manufactura de la dotacion del gremio, producen notables impedimentos á la industria popular y es otra de las fundamentales causas de su atraso en España, y la que constituye el estanco de los gremios. [...]

El fomento de las artes es incompatible con la subsistencia imperfecta de gremios: ellos hacen estanco de los oficios, y a titulo de ser únicos y privativos, no se toman la fatiga de esmerarse en las artes; porque saben bien, que el público los ha de buscar necesariamente, y no se pára en discernir sus obras.⁶⁹

A cambio, en el mismo texto Campomanes desarrolla un verdadero tratado sobre la importancia que tiene para las naciones y su progreso, la enseñanza moderna de las artes y oficios en el propósito de la creación de las industrias populares.

En los gremios de artesanos hay poquisima enseñanza. Falta dibujo en los aprendices, escuela pública de cada oficio y premios a los que adelanten ó mejoren la profesion. Todo es tradicional, y de poco primor en los oficios por lo comun. [...]

Si los gremios de artesanos pueden ser útiles en lo que mira á la industria, sería para alguna de estas tres cosas, conviene á saber: enseñanza, fomento o adelantamiento de los oficios.

La enseñanza y leyes del aprendizaje es lo que menos se cuida en los Gremios. Ni los Maestros saben dibujo, ni tienen premios los discípulos, ni pruebas públicas de sus

⁶⁹ CAMPOMANES, R. Pedro. (MDCCLXXIV) *Discurso sobre el fomento de la industria popular*. Madrid: en la Imprenta de Antonio Sancha pp cvii, cx, cxi, cxvi, cxvii

*maniobras; y todo va por un mecanismo de pura imitacion de unos en otros sin regla, gusto, ni direccion.
De aquí nace, que las gentes tampoco saben distinguir la perfección de los géneros que se fabrican, porque nunca ven expuestas al público las piezas de exámen de los que quieren pasar á maestros.
El dibujo y la exposicion de estas obras formarian el gusto general y daria Jueces competentes de las artes que sabrian distinguir, como se hace en Roma con las obras de las artes, para oír las críticas.⁷⁰*

Atendiendo la orientación de Campomanes, la regla número cinco de la *Instrucción general para los gremios* plantea una estratégica relación entre la carencia de maestros que contribuyeran al mejoramiento del método para enseñanza de las artes y la creación de las *Reales Sociedades Económicas de Amigos del País* entidades que, como es conocido, fueron motivadas por los ilustrados bajo la convicción de que mediante ellas se abordarían las reformas necesarias para superar el atraso de la población dedicada a la agricultura y por extensión a los oficios. Éstas y otras medidas como las *Reales Fábricas* pretendían fomentar el avance de la industria y a la vez acabar con el monopolio de los gremios.

5. La mayor dificultad para el perfeccionamiento de los gremios consiste en el método de enseñar las Artes. Dudo haya por ahora en este Virreinato sugetos capaces de darlo á todas generalmente aunque se halle para alguna otra: pues interín V.E. no resuelva establecer sociedades económicas de los Amigos del País en cada Capital de las Provincias con dificultad llegará á lograrse.⁷¹

La orden de crear las dichas sociedades económicas se trasladaría posteriormente a las colonias, aunque en muchos casos no se establecieron, como lo registra José Rafael Sañudo en un escrito en el que da cuenta también de una reglamentación sobre los gremios en Pasto, actual capital del Departamento de Nariño –sur de Colombia- que data de 1796:

⁷⁰ *Ibid.* pp cix, cxv, cxvi

⁷¹ AGN/B *Colonia, Miscelánea*. Tomo 3 f289v

*El Virrey mandó que se pusiesen escuelas de trabajo y Sociedad de amigos del país en cada Provincia; pero aquí no las hubo. Los oficios manuales se agrupaban en gremios; por esto en 26 de enero de 1796 se reglamentan los gremios de músicos, silleros, escultores, tejeros, herreros, carpinteros, alarifes, plateros, sastres y pintores de barniz: (de un árbol de la familia de las Rubiáceas cuyo nombre botánico es *eloeagia utilis*, según Goudot [...])⁷²*

Los postulados de Campomanes formulados en el precitado *Discurso del Fomento a la Industria popular* (1774), y en el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* (1775), resultaron definitivos para la modernización de la enseñanza de los oficios, habida cuenta de las reformas ilustradas que a través de tales proclamas su autor impulsó como promotor principal de las transformaciones que buscaba el movimiento regeneracionista de la Ilustración hispánica, cuyo punto culminante, como lo hemos señalado, tuvo lugar durante el reinado de Carlos III de quien Campomanes fue su ministro, consejero y defensor. Tal movimiento centró sus esfuerzos en la búsqueda de soluciones al problema de la decadencia tanto económica como social y política, que durante buena parte del siglo XVIII padecía España.

Dos aspectos del pensamiento de Campomanes resultan especialmente importantes para la comprensión de las novedades que se vislumbraban para los gremios y para la enseñanza de artes y oficios tanto en la península ibérica como en las colonias españolas; el primer aspecto se deriva de su concepción neoclásica de la educación, y de la consideración de ésta como hecho clave para todos los ilustrados.

La educación es la norma de vivir las gentes, constituidas en cualquier sociedad bien ordenada.

Es diferente y respectiva a las clases de la misma sociedad; y para que se arraigue entre los hombres se ha de dar desde la más tierna edad.

Tiene la educación principios comunes a todos los individuos de la república: tales son los que respectan a la religión y al orden público.⁷³

⁷² SAÑUDO, J. R. (1940) *Apuntes sobre la historia de Pasto. Tercera parte. La colonia bajo la casa de Borbón*. Pasto: Imprenta La Nariñesa, p132. Nota: La orden a la que Sañudo se refiere al comienzo de la cita, corresponde a la "Instrucción General para los Gremios".

⁷³ CAMPOMANES, P. R. de (M.DCC.LXXIV) *Op.. Cit.*, p2

El segundo aspecto es el relacionado con su visión modernizante según la cual la educación de los artesanos requería renovaciones, no sólo en su orientación sino también en cuanto al mejoramiento de los métodos, a fin de que respondieran a las necesidades productivas y económicas de la nación española y se pusieran a tono con los trascendentales cambios operados en otras naciones europeas que habían alcanzado entonces un mayor progreso económico. De hecho, para Campomanes una causa matriz de la decadencia española era la falta de instrucción en la que había permanecido el pueblo.

[...] Tienen necesidad los cuerpos de oficios o gremios de artesanos de una educación y enseñanza particular, respectiva a cada arte y al porte correspondiente al oficio que ejercen.

Esta educación técnica y moral suele ser defectuosa y descuidada entre nuestros artesanos, persuadiéndose no pocos de que un menestral no necesita educación popular.

De aquí procede el abandono de muchos y los resabios que continuamente se introducen en las gentes de oficio: los cuales van creciendo con la edad e influyen notablemente en la decadencia de las mismas artes y en la tosquedad que conservan algunas en España por ignorancia de lo que han adelantado las otras naciones.

[...] Necesitan también fomento y discernimiento de los medios que pueden contribuir a este fin, y la relación que el comercio tiene a las artes, conforme al sistema constitucional de nuestras leyes e intereses públicos⁷⁴

En consecuencia, si bien con el discurso de Campomanes, cuya mira estaba puesta en el fomento a la industria popular, se abre paso la exaltación de los oficios en virtud del papel que jugaban en la economía del país por la incidencia en el aumento de la tasa de productividad, el desarrollo de dichos oficios se condiciona a su perfeccionamiento, al mejoramiento técnico de sus prácticas y a la regulación de su enseñanza. Con tal propósito Campomanes plantea las bases de las reformas en este campo, de las que destacamos dos aspectos pertinentes al asunto que aquí nos ocupa:

⁷⁴ CAMPOMANES, Pedro R. de (1978) *Op. Cit.* p40

sus propias consideraciones sobre las artes y sobre su utilidad, y el cuestionamiento de las divisiones que de ellas se había hecho en menoscabo de los oficios.

Respecto a las artes, conviene precisar que durante el siglo XVIII en la Metrópoli la acepción abarcó un espectro casi indefinido de actividades y oficios como se desprende de las definiciones dispuestas por el Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española en 1726:

ARTE. La facultad que prescribre reglas y preceptos para hacer rectamente las cosas. Debaxo de este nombre se entiende la generalidad de las artes liberales y mecánicas
ARTE. Se llaman así también los oficios de manos: como arte de feda, de lana, &c.
*ARTE. Se toma por ciencia algunas veces: como el curso de artes, esto es de las ciencias Metaphyfica y Phyfica. Lat. Ars ingenua, liberalis*⁷⁵

Campomanes a su vez, precisa su propia comprensión sobre las artes y su función, orientada por el pensamiento ilustrado en el que se conjugan ciencia, razón, fe cristiana y confianza en la educación, con especial convicción en la importancia de los buenos métodos de enseñanza.

La voz artes, comprende las ciencias especulativas, y á todos los oficios prácticos, que constan de reglas; porque unos y otros conocimientos necesitan ayudarse del artificio de ellas, y de las demostraciones, mas ó menos.
Las ciencias dependen del ánimo, son meramente especulativas, y su estudio requiere una combinación ordenada y progresiva de ideas; y además, de una reflexión continuada sobre ellas. [...]
Pero si sus especulaciones recaen sobre cosas vanas, que ni conducen al conocimiento del Criador, ni a la sólida instrucción de los hombres, para ser virtuosos en sí mismos y útiles a la sociedad humana; o a rectificar las ideas, que se propagan por muchos, oscuras o torcidas, con el determinado objeto de encontrar la verdad o el provecho común: inútil por cierto será el estudio [...]
Todas las naciones cultas han trabajado en perfeccionar el método de enseñar las ciencias, estando firmemente persuadidos los sujetos verdaderamente sabios, del atraso que sufren cuando el método de aprenderlas no es acertado [...]

⁷⁵ *Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española* (1963) Edición facsímil. Madrid: Gredos. Original: *Tomo Primero (1726)* Madrid: Imprenta de Francisco del Hierro, Impresor de la Real Academia Española la Real Academia Española, p422

Es digno de mucha alabanza el conato y afán que se ponga en mejorar el método de la enseñanza, encaminando los estudiosos a lo sólido y útil [...] Por artes sólo entiendo a las que necesitan de reglas y aprendizaje; y en éstas voy a proponer la utilidad y necesidad del dibujo⁷⁶

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.

Está pues tan lejos de que el dictado de prácticas cause descrédito a las artes, que tal opinión, si se adoptase por las naciones industriales, haría lo mismo que desterrarlas del mundo.

Y como el diseño sea absolutamente necesario casi en todas ellas, para imitar o inventar, se sigue que siendo en parte prácticas las artes, incluso la pintura, escultura y estatuaria, y estando todas las artes y oficios bajo la indispensable dirección del dibujo, todos los profesores y artistas deben estimarse a medida que cada uno aventaje en su profesión, y en el conocimiento general del dibujo, aplicativo a su oficio, como que ejercen científicamente las operaciones, contenidas en la extensión de él, si saben por reglas y con verdadera enseñanza su arte [...]

[...] Mi intento en este discurso es excitar a cuantos profesan las artes y oficios en España, a que se dediquen al dibujo y ejerciten los oficios respectivos bajo sus reglas, simetría, y proporciones.⁷⁷

Se advierte también la discusión teórica que sobre el concepto del arte, su naturaleza y funcionalidad, tenía lugar en la época y la importancia dada al dibujo

⁷⁶ CAMPOMANES, P. R. de (1978) *Op. Cit.*, pp80-81, 91

⁷⁷ CAMPOMANES, P. R. de (1978) *Op. Cit.*, pp69-70

como que se consideraba el soporte científico de todas las artes y oficios, así como las matemáticas se estimaban a su vez como el fundamento racional para lograr la excelencia en el dibujo, pensamiento éste que produjo cambios en la enseñanza de las artes y oficios.

De las ciencias especulativas es la matemática la que inmediatamente influye en las artes prácticas u oficios [...]

Sin el socorro de las matemáticas, jamás podrán adquirir las artes prácticas el grado de perfección necesaria.

Por esta razón en el discurso anterior sobre la industria popular se propusieron en cada capital dos cátedras.

Una de aritmética, geometría y álgebra, en que se enseñasen los principios que necesite saber cada artista; y otra de maquinaria, en que se apliquen estos mismos principios al progreso de las artes, al perfeccionar los instrumentos que necesita cada una, y a facilitar con ellos sus respectivas operaciones.

*[...] La academia de las Ciencias de París, y sus dignísimos individuos, han hecho ver en los Tratados de los oficios, cuánto debe esperar una nación del cultivo de las matemáticas.*⁷⁸

Como puede apreciarse, desde la perspectiva ilustrada la educación de los aprendices no debía limitarse a la instrucción sobre el oficio. En su enseñanza se estipulaban además tres tipos de rudimentos: los cristianos, los morales y los útiles. Los primeros instruían en la guarda de los preceptos de la religión; los morales se ocupaban del comportamiento ciudadano que comprendía normas tales como las de aseo y decencia en el vestir⁷⁹; los útiles se referían al aprendizaje de la lectura, la escritura y la formación aritmética que suponía las llamadas cinco reglas: “*sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir*”⁸⁰.

De otra parte, el aprendizaje de un oficio constituyó una forma de controlar el comportamiento de los jóvenes y de ocupar de una manera productiva el tiempo libre

⁷⁸ *Ibid.*, pp81-82

⁷⁹ Muchas de estas normas se refrendaron en Hispanoamérica mediante ordenanzas que se adecuaban a las costumbres de las colonias. Tal es el caso de la *capa* cuyo uso por parte de los artesanos en la Metrópoli fue proscrito por Campomanes al considerarla una suerte de disfraz para su abandono y ociosidad, medida que en la Nueva Granada se trasladó al uso de la *ruana*.

⁸⁰ CAMPOMANES, P. R. de (1978) *Op. Cit.*, p113

tenido a la sazón como tiempo propicio para el *arte de la tuna*⁸¹, es decir para el ocio, la bebida, el juego de naipes y otros vicios. Muy probablemente en referencia a este hecho, Triana y Antorveza cita a Sergio Elías Ortiz. Cabe destacar que de tal cita se infiere también la discriminación social que tenía lugar a partir del sistema educativo.

[...] La edad de iniciación profesional comenzaba entre los 10 y los 12 años, pues una de las obligaciones de los gobiernos locales era la de que todos los jóvenes no se constituyeran en una carga para el vecindario, ya que debían tomar un oficio menesteral o una profesión liberal, según su categoría social. Tal es el caso de Pasto en el Sur de Colombia, a finales del siglo XVIII. Allí era costumbre hacer listas de los muchachos de 10 años en adelante con indicación de la calidad de la familia, para que las respectivas autoridades los repartieran a los carpinteros, albañiles, canteros, pintores, escultores, músicos, plateros, zapateros, fundidores, tejeros, etc., y en esta forma aprendieran un oficio lucrativo.⁸²

En líneas generales, el sistema gremial desarrollado en Europa y en particular el afincado en la Península Ibérica, tuvo en Hispanoamérica directas repercusiones durante la colonia a través de los talleres de artes y oficios, primera forma institucional que fueron de esta enseñanza. No obstante, la estructura gremial llegó a América en los últimos estadios de su evolución y habiendo recibido las nuevas orientaciones del pensamiento ilustrado.

En efecto, en tanto gremial, la comunidad en sus orígenes estuvo animada por principios democráticos de solidaridad y cooperación, pero distintas razones de orden económico y social principalmente, hicieron que muy pronto los gremios se cerraran monopolizándose y transformándose en corporaciones que defendían determinados intereses fruto de algunos privilegios, lo que a su vez dio lugar a una organización de tipo más jerárquico que tuvo inmediatas repercusiones en la enseñanza. Así, durante la época más democrática de los gremios el aprendizaje se desarrollaba en un solo proceso, de aprendiz se pasaba directamente a maestro, sin gradaciones ni etapas;

⁸¹ Como *tuna* se entendía entonces la “*vida holgazana, libre y vagabunda*” *Ibid.*, p100

⁸² TRIANA Y ANTORVEZA, H. (1965) *El aprendizaje en los gremios neogranadinos*. En: Boletín cultural y bibliográfico. Vol. VIII, N° 5. Bogotá: Banco de la República. Biblioteca Luis-Angel Arango, p735

posteriormente, ante el riesgo de la competencia representada en los nacientes colegas, los gremios introdujeron el *oficialato* como una instancia intermedia entre el aprendiz y el maestro⁸³.

Los discursos de Campomanes a los que nos hemos referido parten de la existencia de esta especie de gradación en el aprendizaje cuyas etapas se describen a continuación.

2.2.2. El proceso educativo

Partiendo del reconocimiento del concepto de taller, que en su acepción educativa alude no a un espacio sino a una manera de aprendizaje que hoy consideraríamos en el universo de las metodologías como un método práctico y que corresponde a *aprender haciendo*, nos detendremos aquí en el proceso de la formación de un maestro al interior de los talleres de artes y oficios, el cual se ha descrito de modo general así:

Tal y como sucedía en otros lugares del mundo hispánico, la vida laboral de un artífice, en principio, debía pasar por sucesivas etapas de evolución. El desarrollo, en términos generales, era el siguiente. Hacia los 14 años se iniciaba el proceso de aprendizaje, tras el cual, hacia los 18 años, se pasaba al grado de oficial y, por último, se llegaba a la maestría; sin embargo, esta última estaba en una situación más indefinida, en la medida que alcanzar aquel grado dependía tanto de la formación como de las posibilidades económicas para abrir una tienda⁸⁴

Por su parte, la *Instrucción general para los gremios (1777)*, al referirse a la enseñanza de las artes y oficios, prevé la edad de nueve o diez años para el inicio de

⁸³ CASTRO GUTIÉRREZ, F. (1986). *La extinción de la artesanía gremial*. México: UNAM, p73

⁸⁴ PANIAGUA PÉREZ, J y TRUHAN D. (2003). *Oficios y actividad paragremial en la Real Audiencia de Quito (1557-1730). El corregimiento de Cuenca*. León (España): Universidad de León, p291

dicho proceso: “15. *A este intento los harán ir a la Escuela desde la edad de cinco años, hasta la de nueve ó diéz, que es en la que p^r. lo comun entran al aprendizage*”⁸⁵

En el mismo documento se distinguen los tres niveles de la formación de los artesanos, los que reproducían la organización interna dada por los gremios para el aprendizaje de los oficios. “60. *En tres clases se dividen las q^e debe tener cualquiera de las Artes q^e son Aprendiz, Oficial, y Maestro.*”⁸⁶

2.2.2.1. En el inicio del proceso, los aprendices

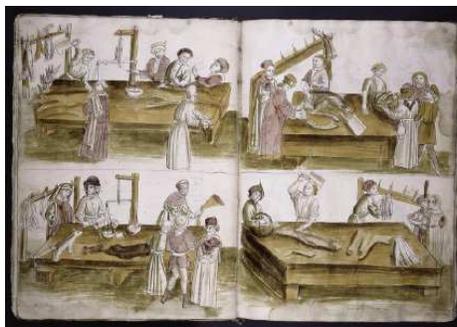
La primera etapa del proceso correspondía a los aprendices, adolescentes quienes de manera usual al terminar los estudios elementales eran puestos por sus padres bajo la custodia de un maestro con el objeto de que se adiestraran en un oficio y ocuparan en el taller el tiempo libre. De esta manera, como lo hemos señalado, el aprendizaje de los oficios constituía también una medida de aconductamiento social, como lo describe José Rafael Sañudo refiriéndose a lo que al respecto acontecía en Pasto en el siglo XVIII:

*Representó el Procurador de la Ciudad [D. Ramón Tinajero] que: ‘hay dos faltas que requieren la atención del gobierno. La una es, la falta de oficiales menesterales de manera en cada oficio apenas se encuentran uno o dos... La otra es la ociosidad y abandono de la juventud, en que no se reconoce otro ejercicio ni aplicación que a la embriaguez y al juego de gallos, naipes, dados y cruces [...] Al Procurador general le parece que este año (sic) se remediará prohibiendo V. Mercedes absolutamente el juego de gallos [...] y que se mande a los alcaldes de barrio que dentro de 15 días presenten lista de todos los muchachos de 8 años en adelante, con expresión de la calidad de la familia, para que en vista de ella, se repartan por la justicia a carpinteros [...] con obligación de hacerlos trabajar, corregirles los excesos que notaren y enseñarles los respectivos oficios’*⁸⁷

⁸⁵ AGN/B Colonia, Miscelánea. Tomo 3 f291

⁸⁶ *Ibid.* f298v

⁸⁷ SAÑUDO, J. R. (1940). *Op. cit.*, pp132-133



Grabado que ilustra el funcionamiento de los talleres de Artes y Oficios. (s.d.)

En Santa Fe, y para todo el virreinato de la Nueva Granada, la *Instrucción General para los Gremios (1777)*, promulgada por el virrey Manuel Antonio Flores, establece lo propio del aprendizaje para esta primera etapa del proceso, en desarrollo de las directrices venidas de la Metrópoli.

61. El Aprendiz no sólo debe saber la fatiga corporal de su Arte: necesita tambien instruírse perfectam^{te}. En sus reglas, conocer y manejar sus instrumentos, discurriendo su uso, y los materiales y simples que p^{ra} cada una de sus composiciones sean precisos cuyo conocimiento adquirirá de su Maestro, mediante su estudio, aplicacion y practica á imitarle, y en el tiempo que la dificultad y variedad de las manobras de su oficio le permitieren, y se le señalare p^{ra} ello.⁸⁸

El lapso de la etapa de aprendiz variaba de acuerdo con el tipo de oficio y podía oscilar entre el año y medio y los cinco o seis años. El aprendizaje constituía un hecho público; como tal debía ceñirse a las cédulas reales y se regulaba mediante ordenanzas, con lo que se configuraba entonces la institucionalización de la enseñanza de las artes y oficios. La mayoría de las ordenanzas que rigieron para Hispanoamérica se hicieron inspiradas en las primeras que se decretaron en México para los gremios de los herreros, los plateros y los bordadores⁸⁹, aunque se tiene

⁸⁸ AGN/B *Colonia, Miscelánea*. Tomo 3 ff298v, 299

⁸⁹ BAGÚ, S. (1949). En: PATIÑO, V. M. (1993). *Op. cit.*, pp328

conocimiento, además de las registradas en páginas anteriores, de ordenanzas emitidas también en la Nueva España para los pintores y doradores (1557), para los escultores y entalladores (1589), para los arquitectos (1599) y para los loceros de Puebla (1666), entre otras.⁹⁰

Por razón de las ordenanzas se pretendía el control del proceso educativo y se perfilaba el sentido de la educación, entendido entonces como medio para disciplinar y catequizar a los jóvenes. La iniciación se legalizaba a través de escrituras y dichas formalidades incluían la expulsión y una suerte de degradación en el trabajo, por fuera del gremio, para los aprendices que no corrigieran su comportamiento. Así se expresa la Real Cédula de Octubre 12 de 1776:

ORDENANZA QUINTA.- De los Aprendices. Por cuanto el poco cuidado, y aplicación de algunos Patronos, ó Maestros en la educación y enseñanza de los Aprendices, es causa de daños irremediables, ó por falta de educación, ó por falta de enseñanza, ó porque los que conocen que por sus malas costumbres no son para estos Oficios no los repelen, ó porque sin estar suficientes salen de sus Tiendas á trabajar á otras de Oficiales, y aun a querer poner Obradores, siguiendose de la falta de educación el poco temor de Dios con que algunos viven, por la falta de enseñanza, las obras que malogran, y los que son de malas costumbres se valen de los Oficios para abusar de la legalidad, engañar, y estafar á otros, y los que sin estar suficientes salen a trabajar de Oficiales, y aun á poner Tienda, con desdoro de las obras que ejecutan, por falta de enseñanza. Para remediar estos daños, ordeno, y mando: Que los Patronos, y Maestros, que tienen Licencias para poner Obradores, y no los Oficiales, puedan recibir Aprendices con Escrituras, por quatro ó cinco años, haciendo obligación de darlos Oficiales perfectos, y bien doctrinados dentro de dicho termino; y que reconociendo ser mal inclinados, y de depravadas costumbres, puedan, con intervención del Veedor, Diputados, y Mayordomos, cancelar dichas Escrituras, y expelerlos, para que se ocupen en otras servidumbres, en que no causen los daños que deben temerse de una habilidad mal aplicada, para que por estos prudentes medios se consiga el lustre, y credito que en este Gremio se pretende⁹¹

Como hemos advertido, varias de estas ordenanzas instituían la obligación de efectuar un contrato que se registraba ante escribano público y estipulaba las

⁹⁰ NIETO, V. y CÁMARA, A. (s.d.). *Arte colonial en Iberoamérica*. Madrid: Grupo 16, p70

⁹¹ A.G.N./B *Fondo Reales Cédulas y Órdenes*. Tomo XXII, ff.404-411

obligaciones que contraían las partes: los maestros, los aprendices, los padres de familia o tutores y los gremios.

El acceso al ejercicio de un oficio, como ocurría en la Península y en casi todos los lugares de la América española, se hacía a través de un contrato de aprendizaje entre un maestro y un aprendiz, este último, por ser menor de edad necesitaba la presencia en la firma de un representante legal, que podía ser el padre o tutor. Ambos firmantes contraían derechos y obligaciones en el documento.⁹²

Para el seguimiento de estos contratos se recurría a los veedores, quienes entre otras funciones, se encargaban de vigilar tanto lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje, realizar los respectivos exámenes y otorgar los correspondientes certificados de idoneidad, como lo que competía a las demás responsabilidades derivadas de la manutención y el comportamiento de los aprendices. De otra parte, el maestro acordaba con los padres el pago por la enseñanza.

En la práctica tales protocolos generaban una particular relación entre maestros y aprendices en la cual no se distinguían los roles de maestro/tutor/patrón-aprendiz/protegido/sirviente. De hecho, al ser entregado por sus padres el joven pasaba a vivir en casa del maestro, lo que representaba una especie de cesión de la patria potestad toda vez que mientras el aprendiz no tenía libertad para abandonar a su maestro, éste en cambio sí tenía facultades para castigarlo aún cuando las faltas fuesen cometidas fuera del taller. Efectivamente, cuando un aprendiz era arrestado por la justicia se devolvía al respectivo maestro para su castigo; los correctivos podían incluir castigos físicos como los que les propinarían los propios padres.

No obstante, los acuerdos más formales se celebraban sólo en el caso de los gremios que ostentaban mayor representatividad social como el de los plateros y cuando el aprendizaje tenía lugar en talleres de maestros con una importante tradición y prestigio. En los demás casos eran frecuentes los acuerdos verbales, lo que no los eximía del valor legal; la palabra tenía tanto valor jurídico como el documento.

⁹² PANIAGUA PÉREZ, J. y TRUHAN D. (2003). *Op. cit.*, p293

En este nivel el aprendizaje del oficio se reducía a las tareas más elementales que iban desde el mantenimiento del orden y el aseo del taller, junto con el de los pinceles y demás instrumentos, hasta servir en diversas oportunidades de modelo a los maestros en el dibujo de ángeles o santos; estas tareas incluían otros menesteres secundarios al mismo aprendizaje como moler los colores o dar las primeras manos a los fondos, y a cambio de este subordinado trabajo el aprendiz era orientado en su práctica por el maestro bajo cuya vigilancia debía avanzar y de quien podía tomar respectivos apuntes o hacer copias como una forma de adiestrarse en el oficio. Como compendio de los deberes asumidos por la condición de aprendiz, Triana y Antorveza reseña así las obligaciones más importantes decretadas en la *Instrucción General para los gremios*:

- a) *Obedecer y respetar al maestro, reconociéndole el derecho de cuidado, vigilancia y corrección [...] el derecho de corrección conducía al castigo del aprendiz perezoso, indisciplinado o vicioso, lo cual debía hacerse corporalmente, dentro de ciertos límites 'pero del modo que lo haría con un hijo' o como a 'hijo de hombre honrado'*
- b) *Aplicarse al aprendizaje del oficio [...]*
- c) *Asistir a la misa en los días de precepto [...]*
- d) *Madrugar todos los días y trabajar todas las horas correspondientes y útiles del día*
- e) *Aprender a leer y a escribir*
- f) *Andar siempre aseados y bien vestidos*⁹³

Conviene detenerse en la segunda obligación transcrita en la anterior cita por cuanto la dicha Instrucción contemplaba ya la posibilidad de que en el aprendizaje influyera la aptitud del estudiante:

*27. Como hay artes que requieren mucho ingenio, otros q^e necesitan mas fuerza y mayor fatiga: los Padres, Tutores, o encargados de los muchachos, procurarán en orden de la misma Naturaleza aplicar los hábiles à aquellos y los fuertes y robustos à estos, à fin de que con semejante discernimiento se logre acomodar à cada uno con respecto á su habilidad, y inclinación*⁹⁴

⁹³ TRIANA Y ANTORVEZA, H. (1965) *Op. cit.* pp736-737

⁹⁴ AGN/B Colonia, *Miscelánea*. Tomo 3 ff292v, 293

Tal y como ocurría en la organización gremial, al término de esta etapa el aprendiz debía presentar un examen ante los veedores. Acerca del origen de los exámenes gremiales Triana y Antorveza expresa:

La primera noticia que existe sobre el origen de los exámenes gremiales en España data de 1389, y se refiere a los alfareros de Barcelona a quienes el municipio ordenó la obligación de aprobar un examen ante los cónsules del gremio para ser calificados de maestros. Dichos exámenes se generalizaron a todos los demás gremios entre 1480 y 1562.

En el reino de Aragón existió únicamente el examen para quienes aspiraran a maestros, constaba de una prueba para acreditar la capacidad técnica y otro examen de las posibilidades económicas del aspirante⁹⁵

De acuerdo con lo dispuesto por Campomanes, en 1775 persistía la exigencia de los exámenes; así se concluye de lo expresado por él al referirse, en el capítulo V, al *Examen de los aprendices*: “[...] Debe, pues, todo aprendiz sufrir este primer examen, en razón de lo que ha adelantado durante su aprendizaje. Y si saliere reprobado no podrá ascender a la clase de oficial hasta que a fuerza de aplicación resarza el tiempo que ha malgastado.”⁹⁶

El ascenso de aprendiz a oficial no requería de un examen tan riguroso y minucioso como el que habilitaba para la práctica de los maestros, sin embargo el proceso en general era el mismo para ambos casos y constaba de dos pruebas; una prueba teórica que versaba sobre tres grandes aspectos: las herramientas e instrumentos según el oficio en el que se examinaba el aprendiz, las calidad de las piezas, su peso y medida, y el procedimiento para su realización; la segunda prueba era práctica y radicaba en la elaboración individual de una obra. Los gastos ocasionados en las pruebas debían sufragarse por parte del examinado, incluyendo los costos de manutención del veedor durante los días que duraran las pruebas.

⁹⁵ TRIANA Y ANTORVEZA H. (1966). *Exámenes, licencias, fianzas y elecciones artesanales*. En: Boletín cultural y bibliográfico. Vol. IX, N° 1. Bogotá: Banco de la República. Biblioteca Luis-Angel Arango. p65

⁹⁶ CAMPOMANES, P. R. de (1978) *Op. Cit.*, p120

Del resultado del examen, aprobación o reprobación, se dejaba constancia en el llamado *libro de exámenes* de cada gremio cuya custodia correspondía al escribano del ayuntamiento.

Si el aspirante era reprobado los veedores le determinaban un tiempo durante el cual debía volver al aprendizaje y al final del mismo podía presentar de nuevo el examen. En caso de una segunda aprobación podían ocurrir dos eventos: disuadir a los padres o tutores si la causa era inhabilidad del aprendiz, o trasladarlo a otro taller si la causa residía en el maestro y en su enseñanza.

En la Nueva Granada, como en la totalidad del Nuevo Reino y aún en la misma Metrópoli, el aspirante debía presentar una solicitud escrita o memorial para su realización, adjuntando a ella los certificados del respectivo maestro en los que se atestiguara que el candidato había cumplido el tiempo de aprendizaje estipulado, que era apto para la realización del examen, y que había cumplido a cabalidad las obligaciones establecidas en el contrato refrendado al comienzo de su proceso.

Aprobado el examen el aprendiz recibía el certificado respectivo y accedía al siguiente nivel, el oficialato.

2.2.2.2. Los oficiales, un escalón intermedio

Los oficiales constituían ese escalón intermedio propiciado por el mismo gremio para sortear la competencia de maestros prolongando su formación. Su paso era obligatorio para acceder a la categoría de maestro. El ingreso a la oficialía podría estar ocurriendo a la edad de 16 años, si se considera el tiempo que debía cumplirse como aprendiz. En cuanto a la duración de esta etapa, no obstante existir períodos mínimos, ella variaba también según el tipo de oficio pudiendo ser entre uno y cuatro años.

La enseñanza en esta fase tenía por objeto la transformación del obrador en un maestro capaz de manejar su propio taller o tienda y de enseñar a cabalidad el oficio a nuevos aprendices. Empero, este factor, aunque necesario, no siempre era suficiente para lograr el máximo escalafón; factores exógenos al aprendizaje como la capacidad monetaria que se requería para pagar los derechos de exámenes y uno que otro gaje que de manera abusiva exigían algunos veedores, frustraban la feliz culminación de un proceso que por demás suponía un mejoramiento en la situación social y económica del artesano.

Los oficiales, conocidos también como *maestros oficiales*, trabajaban por *tarea* equivalente a un día de labor y únicamente podían laborar en el taller de un maestro, haciéndolo de ordinario en donde había sido aprendiz. Pese a que recibían un salario por su trabajo, conformaban un grupo bastante desprotegido por las leyes, las cuales sólo consideraban su existencia como una provisionalidad. Por tal razón, no era extraño encontrar casos de excesos, abusos y explotación de los trabajadores oficiales por parte de los maestros, particularmente en lo atinente a la forma y pago del salario y a la jornada laboral, lo que provocaría ya hacia finales del siglo XVIII en México “[...] formas incipientes de organización, al resistirse a trabajar por el salario habitual y a asociarse para pedir un aumento al maestro mayor.”⁹⁷

Respecto a la situación económica de los oficiales puede señalarse que si bien ostentaban un salario mejor que el de los indígenas, los peones y los jornaleros no calificados, éste no era lo suficientemente alto para permitir una posición diferente a la de los sectores más pobres de la sociedad, lo que haría presumir una apremiante aspiración de lograr el siguiente nivel de maestro.

El examen de los oficiales para la promoción a la siguiente etapa, aunque seguía en general el mismo procedimiento descrito para los aprendices, era mucho más riguroso que el del anterior nivel, habida cuenta de la importancia que ellos

⁹⁷ CASTRO GUTIÉRREZ, F. (1986) *Op. cit.*, pp83-84

revestían en el empeño de perfeccionar la enseñanza y como quiera que constituían la última clasificación dentro del proceso, equivalente, al decir de Campomanes, al *Bachiller* formado en las universidades.

La clase de oficial en las artes, después de haber sido examinados y aprobados delante de la Justicia ordinaria, equivale a lo que en las Universidades la de Bachiller en cualquiera facultad. Por lo mismo es justo que se haga el examen con la mayor diligencia (presidiendo y asistiendo la Justicia) por los veedores o examinadores que ha de haber destinados a este objeto [...]»⁹⁸

Este examen ostentaba así mismo mayores costos por cuanto se partía de la presunción de que durante la oficialía, éstos habían devengado el dinero suficiente para asumir sus propios gastos. Para 1777, por ejemplo, según lo señalaba la Instrucción del virrey Flores, un oficial debía pagar un total de diez pesos y medio entre las cuotas a los veedores, el tesorero fiscal, el juez etc. En prevención de lo anterior y estimando que dichos costos eran una de las razones por las cuales pocos oficiales solicitaban ser maestros, el mismo virrey determinó el descuento de una cuota mensual fija del salario de los oficiales, suma que era sistemáticamente depositada en el *arca del tesoro* y que servía para sufragar los respectivos gastos de examen de los aspirantes.

Superadas las pruebas ya descritas, el oficial, previa la presentación de las correspondientes certificaciones y con la licencia debida, podía *abrir tienda* y ejercer entonces su actividad como maestro.

2.2.2.3. Maestros, la meta en la acreditación

El último grado en la escala de aprendizaje lo constituía la maestría, máximo nivel en el desarrollo de esta jerarquía artesanal que acreditaba no sólo el

⁹⁸ CAMPOMANES, P. R. de (1978) *Op. Cit.*, p120

conocimiento del oficio sino además la capacidad para *abrir tienda*, o abrir su taller propio. Para acceder a ella, el oficial debía demostrar el cumplimiento de los siguientes requisitos: ser varón, demostrar responsabilidad y edad legalmente válida para el trabajo, pertenecer a uno de los estamentos que la ley preveía según el oficio, haber realizado el aprendizaje y el oficialato con un maestro acreditado, tener autorización del Cabildo y del gremio para trabajar y presentar un examen que por lo regular consistía en dos pruebas: una teórica que versaba sobre aspectos generales del arte, y una práctica en la cual debía ejecutar una o más obras.

En algunos casos se emitían disposiciones particulares para los exámenes de determinado tipo de gremios. Así por ejemplo, en México, en las ordenanzas sobre doradores y pintores suscritas por el virrey Luis de Velasco en el año de 1557, se disponía “*que se examinara a los pintores de su conocimiento de lo Romano*”⁹⁹. En las mismas ordenanzas, de acuerdo con lo declarado por Nieto y Cámara, se estipulaba que pintores y doradores “[...] *supieran pintar al fresco y al óleo, dibujar y, [...] que conocieran no sólo la perspectiva sino también la pintura de romano, es decir, los grutescos*”¹⁰⁰

El examen se hacía en presencia del veedor y con la intervención de los diputados y mayordomos quienes certificaban la inteligencia e idoneidad del examinado. Si el examen era aprobado se procedía al registro del acta respectiva ante un escribano y a la expedición del respectivo certificado de idoneidad; en caso contrario el oficial podía presentar hasta tres veces más el examen en un lapso no menor a seis meses para el segundo y de un año para el tercero. Cabe anotar que existía también la figura de la recusación a los veedores ante la Junta de Gremios, cuando a juicio del examinado ellos le guardaban alguna animadversión personal.

⁹⁹ NIETO, V. y CÁMARA, A. (s.d.). *Op. cit.*, p 52

¹⁰⁰ *Ibid.*, p70

Sobre la importancia de ser examinado para el caso de la platería, por vía de ejemplo, en la Cédula Real del 12 de octubre de 1776 se reitera la Ordenanza Tercera de Guatemala que al tenor señala:

*ORDENANZA TERCERA.- De los Obradores y Tiendas. Para tener Obradores, y Tiendas, se han de presentar primero á este Superior Gobierno, para remitirlo á examen, que se ha de hacer de su inteligencia por el Veedor, Diputados, y Mayordomos; y constando de su aprobación, ocurrirán con ella á este Superior Gobierno, para que se mande afianzen pagar los Quintos á S.M. de todo lo que labraren; y dada fianza á satisfaccion de Oficiales Reales, volverán con ella á este Gobierno, para que se libren los Despachos acostumbrados [...]*¹⁰¹

Obligados por la carga que tales requisitos representaba, particularmente los de tipo económico, muchas veces los oficiales preferían mantener esta categoría y en casos como el de México, se crearon talleres clandestinos cuyos artesanos fueron conocidos como *rinconeros*, debido a que buscaban para desempeñar su oficio, un rincón oculto de la vivienda, generalmente ubicada en la periferia o arrabales de la ciudad. Las condiciones de los *rinconeros* eran verdaderamente penosas, como bien lo describe un documento citado por Castro Gutiérrez: “*casi desnudos tanto a ellos como a sus mujeres e hijos, y algunas ocasiones esperando aquel corto retazo que maniobran se venda en el día para comer*”¹⁰²

La existencia de estos artesanos era vedadamente cohonestada por los mismos maestros quienes recurrían a ellos como una mano de obra barata, y por los comerciantes a quienes interesaba resquebrajar el monopolio de los gremios.

¹⁰¹ A.G.N./B *Fondo Reales Cédulas y Órdenes*. Tomo XXII, ff.404-411 El párrafo que prosigue en esta Tercera Ordenanza reza: “y para que en lo venidero pueda reducirse á el lustre que corresponda á este Gremio; de aquí en adelante ordéno, y mándo Que no pueda poner Obrador el que no fuere Español, y de las calidades que requieren Oficios de tanta confianza [...]”, norma ésta que expresamente fue revocada en las primeras líneas de la Cédula en mención.

¹⁰² CASTRO GUTIÉRREZ, F. (1986) *Op. cit.*, p.90

2.2.2.4. La enseñanza y el aprendizaje en los talleres: una instrucción funcional

En cuanto corresponde propiamente al proceso de enseñanza en los talleres coloniales, señalaremos los siguientes aspectos. En primer término, como hemos visto, los fines de los talleres de artes y oficios estuvieron directamente asociados a la producción; fue ésta en consecuencia una instrucción de tipo funcional y justificada por la complejidad de algunos de estos oficios como el de los plateros.

Respecto a los métodos se conoce lo establecido en los Discursos de Campomanes quien centraba en ellos el éxito de la buena enseñanza y por ende del perfeccionamiento del oficio. Cabe aclarar que, debido a la variedad de los oficios existentes para la época, dichos discursos planteaban líneas generales alusivas a la necesidad de seguir un método en la enseñanza, dejando un amplio margen a la invención y la recursividad de los maestros, de acuerdo con las especificidades de cada actividad.

Los oficios y artes que no son puramente ministeriales, no sólo requieren la fatiga corporal: es necesario saber las reglas del arte, conocer y manejar los instrumentos que son propios a cada una de sus maniobras, discerniendo distintamente su uso y el de los materiales que entran en las composiciones de él.

Las artes fueron saliendo de su rudeza a fuerza de experiencia y observaciones [...] Todo este progreso de combinaciones formó cada arte, el cual resulta de teorías constantes, que ignora el aprendiz a los principios, y debe adquirir de su maestro, mediante el estudio y la aplicación práctica a imitarle.

[...]El aprendizaje de cada oficio ha de tener tiempo señalado, dentro del cual pueden enterarse los muchachos del conocimiento de los instrumentos [...]

Deberán sucesivamente ser instruidos en las operaciones más sencillas de su oficio, y pasar por grados a las compuestas. [...]

*Los oficios no son igualmente pesados y difíciles. Y así conduce al acierto en la enseñanza fijar un método, progresivo de los rudimentos de cada arte y de las operaciones que se deben aprender una tras otra, para que la enseñanza sea conocida y metódica en ellos, arreglada por unos principios constantes [...]*¹⁰³

¹⁰³ CAMPOMANES, P. R. de (1978) *Op. Cit.*, pp86-87

La naturaleza de la enseñanza fue eminentemente práctica, de manera que en términos pedagógicos el obrar modelaba el acto de aprender; el adiestramiento en el oficio era de carácter empírico, operativo e inducido por la experiencia cotidiana, esto es basado en la observación e imitación de las rutinas artesanales propias de cada taller.

El aprendizaje en los talleres era en general dispendioso y exigente, amén de *humilde y servil*¹⁰⁴, lo que evidenciaba además el sentido de *arte*, equivalente entonces a la noción de *oficios manuales*, los cuales ya desde el medioevo se menospreciaban en la España monárquica y cristiana por ser mecánicos y no trascendentales para la eternidad. La rutina de aprendizaje contemplaba específicamente la realización de tareas que iban de sencillas a complejas, mediante las cuales se estructuraba el conocimiento de los artesanos como fruto de un *hacer razonado* o un *aprender haciendo* tal y como corresponde hoy al concepto de taller pedagógicamente hablando. La práctica de estas tareas permitía a cada artífice un conocimiento total de su oficio, desde las labores más elementales como serían la preparación y mantenimiento adecuado de los materiales y las herramientas, hasta la elaboración final de una obra.

Resulta pertinente incluir en este punto, la descripción que recoge Gil Tovar sobre la manera como funcionaba por ejemplo en Amberes el taller de Rubens (1577-1640), y que aunque catalogado como un *taller de producción a la moderna*, sirve para hacerse a una idea de la dinámica de los procesos de aprendizaje y producción:

Uno de los visitantes del obrador de Rubens, el alemán Otto Sperling, lo describe así en su 'Correspondencia': '...vimos un salón sin ventanas, iluminado desde arriba, y en él había muchos jóvenes que trabajaban en cuadros que Rubens había dibujado con el carboncillo, indicando aquí y allá, a veces con anotaciones extraídas de su propia paleta, los colores y los tonos. Los jóvenes pintaban ateniéndose a tales indicaciones y Rubens terminaba personalmente los cuadros'.

¹⁰⁴ BARNEY-CABRERA, E. (1980). *El arte en Colombia. Temas de ayer y de hoy*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, p34

Una serie de nombres se conservan entre los de aquellos que ayudaron a pintar los cuadros en aquel taller de Amberes en que grupos especializados en pintura, en paisaje, animales o naturalezas muertas, pasaban a mayor escala las manchas del maestro, transformando (sic) así en director de orquesta que aprovecha la habilidad de cada profesor para obtener una mejor interpretación de su propia pintura¹⁰⁵

Aunque en líneas generales el proceso de enseñanza en los talleres coloniales ha sido resumido en las expresiones de *habilidad para hacer y destreza para copiar o imitar*, habida cuenta de la necesidad de atemperar los procesos de enseñanza a la realidad del nuevo mundo se fueron originando modalidades propias, no siempre previstas en las disposiciones legales. Al respecto, Patiño distingue para el último cuarto del siglo XVI, por lo menos cinco modalidades en el aprendizaje de oficios por parte de los indios:

A) por imitación de lo que veían hacer, sin que hubiera enseñanza intencional por parte del operario español, que, por el contrario, se resistía a compartir sus conocimientos; B) actuando como auxiliares de menestrales, en calidad de encomendados o mitayos, o ambos; C) por entrenamiento concertado en virtud de contrato debidamente tramitado ante las autoridades competentes; D) por enseñanza impartida mediante intervención de autoridades laicas; E) por adiestramiento dado por miembros de comunidades religiosas que dominaban algunos oficios.¹⁰⁶

El llamado *entrenamiento concertado*, modalidad diferente a la de encomendados o mitayos¹⁰⁷, alude a un modo de enseñanza formal de tipo contractual, en virtud de la cual los artesanos convenían instruir a los indígenas en su oficio; en pago los indígenas se obligaban a servir de manera personal y voluntaria al artesano durante el tiempo del aprendizaje, que podía ser de varios años. Tal es el caso que refiere Patiño y que se dio en la ciudad de Mérida situada en los Andes

¹⁰⁵ GIL TOVAR, F. (1997). *Colombia en las artes*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Presidencia de la República, pp243-244

¹⁰⁶ PATIÑO, V. M. (1993). *Op. cit.*, p330

¹⁰⁷ Los indígenas fueron sometidos a la legislación española, principiando por la evangelización y por la creación de instituciones como la encomienda y la mita, destinadas a aprovechar su mano de obra a cambio de recibir protección y educación religiosa.

venezolanos: “El 18 de diciembre de 1579, el carpintero Cristóbal Pérez concertó con Marcos, indio ladino, la enseñanza y aprendizaje del oficio por dos años, al cabo de los cuales el discípulo recibiría un vestido, una azuela y un escoplo.”¹⁰⁸

Acerca de lo que se enseñaba en los talleres de la Nueva Granada, de las diversas fuentes documentales se infiere que se observaron los postulados de Campomanes, desarrollados particularmente en la *Instrucción general para los Gremios*, y que en orden a su pensamiento ilustrado abarcaba, además del aprestamiento en el oficio propiamente dicho, la enseñanza de los tres rudimentos a los que nos hemos referido en páginas anteriores: religiosos, morales y útiles como la lectura, la escritura y la aritmética. Sañudo reseña por ejemplo, que: “D. Francisco Robledo en 79, [1779] asesor general, hizo un reglamento para las artes, en que se prohibía llevasen ruana los aprendices, y manda enseñarles a leer, escribir y religión”¹⁰⁹. Entre tanto Barney-Cabrera, al referirse al reglamento que para la enseñanza de los oficios promulgara en 1787 el visitador de Antioquia Mon y Velarde, anota que los maestros además de cubrir las necesidades de vestido y alimento de los aprendices, debían “darles buena crianza instruyéndolos primeramente en el santo temor a Dios y después en la mecánica de su oficio”¹¹⁰

¹⁰⁸ PATIÑO, V. M. (1993). *Op. cit.*, p331

¹⁰⁹ SAÑUDO, J. R. (1940). *Op. cit.*, p132

¹¹⁰ BARNEY-CABRERA, E. (1980). *Op. cit.*, p34.



Pintura que ilustra el funcionamiento de un taller de Artes y Oficios (s.d.)

2.2.2.5. Prácticas discriminatorias en la enseñanza: un atavismo gremial

La organización y el trabajo gremial eran tanto social, como sexual y étnicamente discriminatorios, exclusiones estas que por ende eran extensivas a la enseñanza. En efecto, en lo relativo al género las mujeres eran excluidas de la tenencia de talleres puesto que sólo a las viudas, mientras no se volviese a casar salvo con alguien del mismo oficio, les era permitido continuar con el taller y la tienda de los maestros. Así mismo eran excluidas de la enseñanza y práctica de muchos oficios, quedando reducida sólo al ejercicio de aquellos que no exigían mayor capacidad intelectual ni física y que por el contrario solamente requerían de observación, norma que refleja a la sociedad patriarcal de la época; de este modo lo señala para la Nueva Granada, la *Instrucción general para los Gremios*:

26. Procurarán el que aquellas faenas que parecen oficios, y en la sustaⁿcia lo son: mas sin necesidad de tantas formalidades y en que ni se requiere □onveniente, ni exámenes, y se ejecutan por pura imitación se desempeñen p^r las mugeres, como son el de Molinero, [...] Molendero de chocolate, Confitero, Pastelero, Colchonero y otros semejantes; pues asi quedarán los hombres mas desocupados para los otros q^e necesitan mayor aplicación, ciencia y trabajo¹¹¹

¹¹¹ AGN/B Colonia, Miscelánea. Tomo 3 f292v

Pese a estas prohibiciones, se tiene conocimiento de la existencia de casos de mujeres pintoras como lo ocurrido en Cuenca en los siglos XVII y XVIII:

*A pesar de ser los oficios de pintor y escultor actividades fundamentalmente masculinas, no deja de llamar la atención la importantísima presencia en la ciudad de Joana, una india pintora del siglo XVII, así como un siglo más tarde la de su colega, la religiosa sor María de la Merced.*¹¹²

De igual manera las ordenanzas establecían barreras étnicas de acuerdo con el tipo de oficio, algunos de los cuales estaban limitados únicamente a los españoles quienes debían demostrar *limpieza de sangre*. Esta condición resultaba directamente asociada a la jerarquía y el reconocimiento social del gremio: “*En los gremios que pretendían tener una posición más elevada se establecía que el aprendiz debía ser español –con constancia de su calidad- o al menos indio, mestizo o castizo, prohibiéndose la admisión de negros libres o mulatos*”¹¹³

Así por ejemplo, la práctica y enseñanza de la platería, oficio considerado de mayor celo, estuvo en un comienzo restringido en América.

*En 1526, Carlos I prohibió bajo pena de muerte el ejercicio del arte de la platería en las Indias. Por aquellos tiempos Perú no había sido descubierto y, coincidiendo con su descubrimiento, se derogó tal prohibición, pero se comenzó a desarrollar todo un cuerpo legislativo en torno al arte de la platería, que posteriormente recogerá la **Recopilación de las leyes de Indias.***¹¹⁴

Respecto a los negros, fueron notorias las ordenanzas que originalmente restringieron para ellos la práctica y por ende el aprendizaje de los oficios, siendo las de Lima (1604), dirigidas a pasamaneros y orilleros, las que indicaron el camino a

¹¹² ARTEAGA, Diego () *Contribución al estudio de los pintores y escultores de Cuenca entre los siglos XVI y XIX*. p6

¹¹³ *Ibid.*, p75

¹¹⁴ PANIAGUA PÉREZ, J., y TRUHAN, D. (2003) *Op. cit.*, p91

seguir en el sentido de “[...] *excluir del gremio a negros, mulatos, zambaigos y berberiscos*”¹¹⁵

Eran contadas las excepciones que por esa época permitían examinar a negros y mulatos, mismas que estuvieron motivadas más por la escasez de maestros como en el gremio de de zurradores, o por la innegable habilidad de algunos como en el evento de orfebres y plateros. Debe recordarse que muchos de los negros traídos como esclavos, fueron en sus lugares de origen expertos en el arte de la fundición y la forja de metales, o la talla de madera¹¹⁶.

En la misma Cédula Real de Octubre 12 de 1776, Carlos III al tiempo de exhortar al cumplimiento de las ordenanzas de *Goathemala* expedidas por Don Tomás de Rivera y Santa Cruz, siendo presidente de esa Real Audiencia en 27 de marzo de 1745, suspende el cumplimiento de la parte correspondiente a la Ordenanza Tercera en cuanto hace a la restricción étnica para el ejercicio de este oficio, suspensión que se hace con el objeto de aprovechar las habilidades y la mano de obra de indios, mestizos y negros. Recuerda entonces la precitada Cédula, que por Auto de 8 de noviembre de 1771 se dispuso que dichas ordenanzas “[...] *se guardasen inviolablemente, limitando la tercera en la parte que excluía de la facultad de poner Obrador á los Indios Mestizos, y Mulatos (de cuya clase son casi todos los mas habiles Individuos del Gremio) [...]*”¹¹⁷

Los indígenas por su parte, aún contrariando la voluntad de los agremiados, eran protegidos por las políticas monacales que les permitían desempeñar cualquier oficio sin ser examinados excepto si los naturales deseaban examinarse en oficios conocidos por ellos, lo que produjo una suerte de sistema artesanal paralelo que a la larga terminó siendo absorbido por los mismos gremios.

¹¹⁵ KONETZKE (1958). En: PATIÑO, V. M. (1993). *Op. cit.*, pp328 - 329

¹¹⁶ PATIÑO, V. M. (1993). *Ibid.*, p251

¹¹⁷ A.G.N./B *Fondo Reales Cédulas y Órdenes*. Tomo XXII, ff404-411

Ahora bien, merece tenerse en cuenta que no siempre en la América Hispánica fue necesaria la existencia de los gremios para el desarrollo de los oficios, ya fuere por no tener una gran demanda o por no contar con un número importante de artífices que lo justificara. Así mismo, conviene precisar que el cumplimiento de las disposiciones en el Nuevo Reino no siempre fue tan estricto, bien porque su conocimiento era tardío, lo que mantenía a algunas poblaciones durante determinados períodos sin normas precisas, bien porque la naturaleza de las ciudades y de sus pobladores no las hacían ni convenientes ni fáciles de cumplir, o bien porque como lo anotamos anteriormente, el reciente advenimiento de las instituciones coloniales derivaba en la omisión o en la violación de algunas normas.

Por vía de ejemplo, al interior del gremio de plateros y habida cuenta de la importancia y de los beneficios económicos de algunos cargos como el de ensayador y marcador mayor de Indias, tuvieron lugar algunos hábitos cuya práctica transgredía la capacitación debida a los gremios; así sucedió con la venta de oficios:

Las ventas de cargos a partir de 1581 habían complicado la situación, pues con frecuencia se beneficiaron de ella personas ajenas a los conocimientos que se requerían. Esos particulares que compraban el cargo lo pretendían con frecuencia a perpetuidad en función de la rentabilidad, como el platero Francisco Ruiz, de Cartago, que lo había comprado en 2.500 pesos y que, en 1581, pedía se le transfiriese a su hijo, ya que él debía abandonarlo por problemas de salud [...] Algo parecido sucedía paralelamente en el Nuevo Reino de Granada, donde en 1606 acudía como visitador de las cajas reales el presidente de Charcas, Nuño Núñez de Villavicencio, comprobando los fraudes que allí se cometían a causa de la venta de los cargos de ensayador y fundidor, especialmente en Santa Fe, Zaragoza y Los Remedios.

La situación de esta venta de oficios se mantuvo hasta el siglo XVIII, pues a partir del último tercio de ese siglo se ordenó que los cargos de ensayadores y fundidores no fuesen vendibles y renunciables y que se proveyesen por el virrey de Santa Fe.¹¹⁸

¹¹⁸ PANIAGUA PÉREZ, J. (s.d.) *Plateros y platería colonial en los territorios de la Nueva Granada*. (policopiado) pp7-8

Como quiera que fuera, si de una parte para los artesanos peninsulares la enseñanza a los indígenas implicaba el riesgo de su posterior competencia por cuya razón se negaban a instruirles, para los indígenas el sistema peninsular constituía un nuevo orden social que ponía en juego sus capacidades casi siempre subestimadas y exigía la práctica de oficios, muchos de los cuales no eran del todo desconocidos para ellos, lo que facilitaba el proceso de su aprendizaje.

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 facilidad 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 relacionados con el ramo textil o de la cerámica, sino en otros tan desconocidos en su cultura como la herrería¹¹⁹

En el mismo sentido, Patiño cita a un misionero que al observar la facilidad con la que aprenden los naturales, comenta:

Qué diré de la prontitud con que, si les son enseñadas, aprenden las artes? Está fuera de toda duda que todos los indios son de ingenio mecánico, y que sin aplicarse a ella mucho tiempo aprender cualquier cosa. Su ojo es sumamente cuidadoso, la memoria es igualmente tenaz. Vista una vez una persona, como también dijimos en otra parte, un camino, un río, un monte, y cualquier otra cosa, se acuerdan por siempre. De aquí nace en ellos una aptitud increíble para cualquier oficio. Les basta, para hacer por lo menos una imitación, ver los trabajos.¹²⁰

En cuanto a razones que expliquen la discriminación étnica motivada por el celo de los gremios y legitimada mediante las ordenanzas, algunos autores señalan los prejuicios racistas propios del sistema social de la Metrópoli que derivaban en desconfianza hacia los indios, mestizos, negros y mulatos, y en general hacia los pardos o de *color quebrado* a quienes consideraban personas de exigua reputación, propensos a la ociosidad, de escasa inteligencia, poco dignos de crédito y proclives al

¹¹⁹ PANIAGUA PÉREZ, J., y TRUHAN, D. (2003). *Op. cit.*, p47

¹²⁰ PATIÑO, V. M. (1993). *Op. cit.*, pp329-330

soborno. No obstante, otros análisis coinciden en que la razón más poderosa radicaba en la aspiración de monopolizar la economía artesanal por parte de los gremios. Es posible que existan también factores más complejos propios de los sistemas culturales que acunaron la tradición gremial desde la Edad Media, y otros que como la religión y la monarquía, se asumieron herederas de lo sagrado y lo ultraterrenal, convicción desde la cual se propiciaba la exclusión y se ostentaba el poder sobre el conocimiento y la educación.

Llegados a este punto, es necesario subrayar que gremialmente artesanos y artistas eran uno, obradores y artífices de la pintura y la imaginería, igual que canteros y talladores, orfebres y plateros, sastres y barberos... Empero, debe tenerse en cuenta que aún siendo todos un mismo gremio, la jerarquizada sociedad colonial a la que hemos aludido hacía que aún al interior de ellos existieran rigurosas distancias cuyo desconocimiento o desacato era severamente sancionado.

[...] De donde resultaba que en la misma clase de artesanos existían divisiones y escalones jerárquicos de obligado acatamiento. Por ello las rebeldías de este orden merecían condigno castigo e inclusive expulsión del taller o tienda del artesano mayor y, como suele suceder en otros estadios superestructurales, si la indisciplina luego era coronada por el buen éxito del rebelde, algo de leyenda se concebía justificando el rompimiento de la convención tradicional”¹²¹

Las diferencias en este campo incluían así mismo lo étnico, toda vez que de acuerdo con las prácticas discriminatorias analizadas, los pintores y escultores, como en el caso ecuatoriano, fueron por lo general blancos o mestizos aceptados como blancos y en casos bastante esporádicos indios: “[...] Casi todos los imagineros quiteños que ganarían justa fama al siglo siguiente eran indios o mestizos [...]”¹²²

Así pues, estos talleres coloniales, primeras instituciones de enseñanza de las artes y los oficios en la América Hispana, dieron testimonio de la organización social,

¹²¹ BARNEY-CABRERA, E. (1980). *Op. cit.*, p34

¹²² CASTEDO, L. (1972). *Op. cit.*, p105

económica, política, cultural y religiosa de la época. La discriminación estipulada evidencia además una de las tensiones sociales que la institucionalización de la enseñanza ha generado en muchas ocasiones: la exclusión de unas minorías. En el caso de la enseñanza de las artes se presenta este fenómeno, de contera, asociado al mismo concepto de artes y su clasificación en nobles y serviles. No obstante los intentos, mediante disposiciones legales especialmente en el siglo XVIII, por superar este equívoco que condujo al menosprecio y degradación de actividades muy importantes para el desarrollo económico de los pueblos como el oficio textil entre otros, esta discriminación se mantuvo durante varios siglos, tantos como los que se necesitaron para que algunos artesanos mejoraran su situación económica y social mudando hacia lo que se reconoce como una burguesía incipiente a la que pertenecerían luego los maestros, dueños de obrajes o talleres de pintura y escultura.



*“De Ávila llega un pelaire,
de Burgos un cerrajero,
de Palencia un alguacil
ha traído su consenso.
A Salamanca se escucha
por la voz de un pellejero,
por Medina un tundidor
y por León un herrero.”*
(Verso popular alusivo a la itinerancia de los artífices)

2.3. LOS TALLERES DE ARTES EN LA NUEVA GRANADA

Si bien para los siglos XVII y XVIII en la Metrópoli, merced al influjo del pensamiento ilustrado, ya se habían diferenciado los oficios artesanales de las artes

liberales como las leyes y la medicina reconocidas entonces como profesiones que se aprendían en las instituciones universitarias, en las colonias americanas prácticas como la arquitectura, la pintura, la escultura, la música, entre otras, permanecían aún en el terreno de los oficios.

Por esta razón, en Hispanoamérica en el ámbito de las hoy denominadas artes plásticas, los talleres de pintura y escultura siguieron la tradición de los de artes y oficios aunque sin la rigurosidad de la organización gremial de oficios como el de la platería, regulado como hemos visto por ordenanzas y reglamentos detallados. Una de las tradiciones que se prolongó hasta los talleres artísticos fue por ejemplo el concepto medieval que no distinguía entre maestros de pintura y maestros de escultura, lo que constituye una característica de este período colonial. De la organización gremial de las primeras épocas se mantuvieron también las jerarquías – maestro y oficial- especialmente reflejadas en el proceso de enseñanza; no ocurrió así con la severidad en el ejercicio de la profesión aunque para ello se requiriera la respectiva licencia que implicaba a su vez determinada condición económica.

En efecto, los maestros, en principio españoles o en algunos casos como los de Quito, México, Perú, también italianos y portugueses y posteriormente criollos, además del oficio debían tener la capacidad económica necesaria para obtener la autorización legal de su funcionamiento: *“Los dueños de obrajes solían ser personas de alta extracción social y muy entroncados con las autoridades, para poder disponer de mano de obra abundante, mediante la mita.”*¹²³

Dado este requisito, algunos artistas montaron sus talleres que a la sazón formaron escuelas en el sentido en que sus aprendices y oficiales guardaban la actitud estética de sus maestros.

Los talleres de pintores, escultores y talladores, como los gremiales de artes y oficios, cumplían tres funciones: eran al mismo tiempo tiendas, locales de producción

¹²³ PATIÑO, V. M. (1993). *Op. cit.*, p266

y sitios de enseñanza. Esto se explica justamente a partir del propósito eminentemente productivo que tenía la enseñanza de las artes y oficios, en virtud de lo cual el taller que generalmente era también la casa de residencia del maestro, funcionaba como lugar de enseñanza para aprendices y oficiales, como fábrica artesanal u *obrador*, y como *tienda* u *oficina*, espacio comercial destinado a la exhibición y venta de los productos elaborados en él.

Jesús Paniagua describe así la distribución espacial de una casa-tipo cuencana que bien pudo ser la un maestro:

Todo el esquema de construcción de la casa cuencana se organizaba en torno a un patio [...]

En la planta superior se hallaban los espacios destinados a vivienda en torno a un corredor de madera abierto hacia el patio. En esta planta se abrían balcones hacia la calle en las zonas dedicadas a la vida social de la familia. [...] en el piso bajo de la casa estarían la tienda y los talleres [...]

El taller y la tienda estarían perfectamente diferenciados; la segunda sería la parte con vistas a la calle, mientras que los talleres funcionarían en las dependencias del patio¹²⁴

Tales talleres eran así mismo de carácter esencialmente familiar y hereditario.

En la mayoría de los casos son los hijos quienes primero aprenden el oficio del padre. Por ejemplo, el español Baltasar de Figueroa (s. XVI—s. XVII), fundador de una familia de artistas, se estableció en Santafé y organizó un taller en el cual formó a su hijo Gaspar.

Siguiendo el ejemplo de su padre, Gaspar (Mariquita, c., 1594-Santafé, 1658) abrió también su propio taller, en el cual, a más de sus hijos Baltasar y Nicolás (Santafé, 1629-Santafé 1667), aprendieron el arte de la pintura Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos y Gregorio Carvallo de la Parra, así como otros jóvenes cuyos nombres se desconocen.¹²⁵

¹²⁴ PANIAGUA, Jesús. (1989) *La plata labrada en la Audiencia de Quito: (La provincia de Azuay) siglos XVI-XIX*. León -España-: Universidad de León. Secretariado de publicaciones, p130

¹²⁵ FAJARDO DE RUEDA, Marta. (1989) *La pintura santafereña del siglo XVII y comienzos del XVIII, vista a través de una selección de obras restauradas*. En: **Revelaciones. Pintores de Santafé en tiempos de la colonia**. Bogota, Banco de la Republica, Museo de arte religioso, p11

De hecho, el legado material de los maestros coloniales a sus descendientes incluía los haberes de su respectivo taller.

*[...] En el testamento de Gaspar de Figueroa, éste deja a su hijo Baltasar de Vargas Figueroa: 'Los colores, estampas y todo lo que toca a mi oficio de pintor [...] mil ochocientas estampas, seis libros de vidas de santos y uno de Architectura ...' . Otro tanto acontece con los bienes de Gregorio Carvallo de la Parra, quien los lega a Esteban de Tabera así: 'todos los trastes de pintura que se hallen después de mi fallecimiento, con mas un libro de los Siete Infantes de Lara de estamperia, los cuales dichos trastes es mi voluntad que tocaren a pintura se le den a Esteban Tabera, con las estampas que se hallaren en mi poder que sirven para dicho efecto.'*¹²⁶

Sólo eventualmente se recibían como aprendices a personas diferentes a los hermanos e hijos de los maestros, casos en los cuales se acordaban las condiciones específicas mediante la firma de un contrato, como se comprueba en el documento siguiente rubricado en Villa de Leyva el 30 de marzo de 1671, por el maestro pintor Bernabé de Posadas:

*[...] en esta ciudad recivo por pupilo aprendiz de dicho mi ofizio a Alonso Rodríguez hijo de Isavel Rodríguez por tiempo de quatro años que an de correr y contarse desde el día de la fecha desta y me obligo a enseñarle el dicho oficio hasta que sepa con toda perfezion todo el dicho arte y dalle de bestir Calzar Cama y sustento Ropa limpia [...] y lo demás nezessario durante el dicho tiempo y si en el cayere enfermo curalle a mi costa y dalle todo lo nezessario y estando presente la dicha Isavel Rodríguez se obligo a que durante el dicho tiempo no sacara de cassa y compañía de dicho Bernave de posadas al dicho Alonso Rodríguez su hijo por causa y nezesidad urgente que sea y si por algún azidente el suso dicho se ausentare y biniere a esta ciudad (una) diligenzia hasta briverlo a remitir y si algunas personas lo sonsacaren para servirse del da poder y facultad al dicho Bernave de posadas pa que lo pueda sacar con apremio como si fuera su mismo hijo [...]*¹²⁷

En Santafé de Bogotá, uno de los talleres proverbiales y el más prestigioso fue justamente el de los Figueroa, siendo el pintor sevillano Baltasar de Figueroa, (c. 1560) conocido como *El Viejo*, el fundador a comienzos del siglo XVII, y la cabeza

¹²⁶ *Ibid.*, p14

¹²⁷ Archivo Nacional de Colombia, Sección Notarías Núm. 2, Registro de Maldonado, t.81 (1671-1672) ff. 32v-33r. Citado por: FAJARDO DE RUEDA, Marta. (1989) *Ibid.*, p11

de lo que luego constituyó la mas larga dinastía de pintores santafereños: Gaspar, su hijo y padre de Baltasar y de Nicolás de Vargas Figueroa, también pintores. En el taller que posteriormente al de su padre abriera Gaspar de Figueroa, se formaron, además de sus hijos, pintores como Gregorio Carvallo de la Parra, Alonso y Tomás Fernández de Heredia, Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos...



Autor: Baltasar de Figueroa



Autor: A. Acero de la Cruz

De manera simultánea, en la primera mitad del siglo XVII, Antonio Acero de la Cruz, primer pintor criollo del que se tiene noticia, (Santafé, c., 1590-Santafé, 1669) también escultor, arquitecto y poeta, hijo de don Alonso Acero artesano español, instaló en Santafé su taller en el barrio de los artesanos, hoy barrio de Las Nieves, aunque desarrolló también sus actividades en Boyacá. Además de sus hermanos Bernardo, Jerónimo y Juan de Dios, y algunos de sus hijos, tuvo otros aprendices, entre los que se distinguió el pintor santafereño Juan Francisco de Ochoa.

Otro núcleo familiar del que se supone existieron talleres a mediados del siglo XVII en la capital del Nuevo Reino, fue el de los Fernández de Heredia: Alonso, Pedro y Tomas; no obstante, son aún pocos los conocimientos al respecto.

En la segunda mitad del siglo XVII, Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (Santafé 1638-1711), el más fecundo y notable dibujante y pintor santafereño, convertido ya en maestro, abrió su propio taller en la esquina de las calles de la Rosa y de la Candelaria, frente a la Iglesia del mismo nombre. En este taller, uno de los más activos de la época, se formaron a su vez, su hermano mayor Juan Bautista Vásquez y su hija Feliciano Vásquez Bernal, amén de otros pintores entre los que se instituyó una verdadera escuela en la medida en que seguían su estilo y sus técnicas.

De finales del siglo XVII, se tiene noticia del taller del maestro Nicolás Banderas, al que acudieron a título de aprendices Bernabé de Posadas y Joaquín Gutiérrez¹²⁸, éste último autor de una notable actividad como retratista de la sociedad colonial santafereña durante la primera mitad del siglo XVIII, género que de alguna manera señala el tránsito hacia el siglo XVIII, toda vez que durante los primeros siglos de la colonia la amplia demanda de obras de pintura, escultura y talla provenía básicamente de la Iglesia católica como institución, de las cofradías que alrededor de ella se creaban, de sus feligreses, y de amigos de las comunidades religiosas que se convertían en donantes de imágenes para su culto, hecho que explica la existencia y desarrollo de los talleres descritos.

A guisa de conclusiones en torno a estos talleres, el análisis de la relación que planteamos en los primeros párrafos de este capítulo entre la institucionalización de la enseñanza y la naturaleza creativa del arte, nos llevaría a advertir cómo el cerrado sistema gremial sumado al interés centrado en la producción, al riguroso marco legal e institucional que determinaba la práctica de los oficios, y a la noción de enseñanza de la época, impidieron que en los talleres de artes y oficios se ofrecieran espacios democráticos en los cuales los aprendices, como individuos y como parte de una sociedad, hubiesen podido materializar sus propios intereses o su propia voluntad creadora.

¹²⁸ GIRALDO JARAMILLO, Gabriel. (1980) *La pintura, la miniatura y el grabado en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, p125

No obstante, los talleres cumplieron la función que la sociedad de entonces les impuso, un papel práctico, útil y funcional con dominio en el saber de un oficio, y complementada con una formación básica y una disciplina del trabajo. De este modo, no sólo fueron la génesis de la enseñanza del arte, sino que al mismo tiempo lo fueron de la enseñanza técnica e industrial.

2.4. OTRAS FUENTES DE APRENDIZAJE ARTÍSTICO EN LA COLONIA

No solo las formas institucionalizadas de enseñanza sirvieron para el aprendizaje del arte durante la colonia. Dados los lentos avances en la organización de los estudios que no lograban distinguir a veces los niveles de la educación diferentes a los superiores, las graves condiciones de analfabetismo en las que se encontraba la inmensa mayoría de la población, particularmente de las clases populares, la baja oferta de instituciones de enseñanza para ellas, las dificultades de diversa índole que se presentaban para el ingreso a los talleres de artes y oficios, y otras circunstancias como la circulación de impresos -grabados, láminas...-, pero particularmente a la llegada de misiones científicas venidas desde la Metrópoli y auspiciadas por la Corona que requerían el trabajo de dibujantes, otras fuentes como las Expediciones, cumplieron el papel de los talleres.

2.4.1. La Expedición Botánica como fuente de aprendizaje artístico

En las últimas décadas del XVIII, en medio de un propicio ambiente político, científico y cultural favorecido por las ideas de la Ilustración que ya contaban con importantes seguidores criollos, se instauró en la Nueva Granada la Real Expedición

Botánica (1783-1816), hecho que sin duda constituyó un fenómeno no solo científico sino cultural, con especial trascendencia para el arte y para su enseñanza.

De hecho, paralelas a las prácticas de enseñanza de dibujo que sin fueros institucionales se desarrollaban en medio de las actividades expedicionarias de la gran empresa, ésta originó la creación de entidades del ámbito de lo artístico.

Así, la llegada de la Real Expedición sumada a la implementación, aunque breve, del Plan de estudios del fiscal Antonio Moreno y Escandón, hizo evidente en la Nueva Granada el arribo de la Ilustración y de la racionalización de la enseñanza.

Fue el mismo José Celestino Mutis, creador de la Expedición, quien inició a los primeros dibujantes botánicos: el santafereño Pablo Antonio García quien comenzara su aprendizaje en el taller de Joaquín Gutiérrez; Salvador Rizo, comerciante y pintor natural de Mompo, uno de los más eficaces colaboradores del sabio Mutis y a su vez formador de otros pintores de la Expedición; y, el joven dibujante, pintor y notable botánico Francisco Javier Matis, nacido en Guaduas (población vecina a Santafé), quien a comienzos del siglo XIX convertiría su hogar ubicado a cuadra y media de la iglesia de Las Nieves, en escuela de pintura y botánica para niños a los que enseñaba en forma gratuita.¹²⁹

De igual suerte, con las entidades referidas la Expedición introdujo una nueva modalidad en la organización de los artistas: la *Oficina de Pintores* anexa a ella, de la que se derivaron los otros dos productos de la científica empresa expedicionaria, la *Escuela de Dibujo*, y la *Escuela Gratuita de Dibujo*.

[La Oficina de Pintores] se trata de un cuerpo de pintores vinculados orgánicamente a una empresa científica, que laboran, viven, comen, departen y comparten en su sede, que se desplazan con ella, que se hallan en relación permanente con sus naturalistas y colectores («herbolarios»), que, en fin, integran una familia unida por los lazos del amor a la ciencia y al arte.

[...]La Oficina de Pintores generó sus propios mecanismos de reproducción gracias a la creación en Mariquita, en 1787, de la Escuela de Dibujo, que florecería en Santafé

¹²⁹ *Ibid.*, p153

a partir de 1791. Acogió este plantel hasta 32 alumnos simultáneamente y produjo algunos de los mejores pintores que conoció la obra de Mutis (Lino José de Acero, Camilo Quesada, etc.). La creación en la capital a principios del siglo XIX de la Escuela Gratuita de Dibujo permitió que se vincularan a la Expedición vástagos del patriciado criollo, deseoso de procurar a sus hijos una formación en bellas artes.¹³⁰

El precitado don Salvador Rizo fue el Director de la *Escuela Gratuita de Dibujo de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*. Esta fue la primera escuela de dibujo que se fundara en Santafé, y su carácter gratuito contrastaba con la educación de la época, privilegio eminente de las élites criollas: “[...] 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”¹³¹

En dicha Escuela se formaron los sucesores de los primeros dibujantes y pintores de la Expedición, grupo que conformaron el caucano Camilo Quesada, los santafereños Pedro Almansa y Francisco Dávila, y aproximadamente 17 quiteños traídos por Mutis en diferentes momentos.

Toda vez que la Escuela obedecía a la finalidad específica de ilustrar la flora, la representación gráfica pasó de una temática religiosa al naturalismo científico, por lo que en consecuencia la enseñanza se centró en el dibujo a lápiz del natural y en el manejo de los procedimientos que se empleaban entonces para la ilustración de las láminas y los textos como la tinta, la aguada y la acuarela.

¹³⁰ *Los Pintores de la Expedición Botánica*. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Tomado de: **Revista Credencial Historia**. (Bogotá-Colombia). Edición 74 Febrero de 1996. <http://www.lablaa.org/blaavirtual> Edición 2004-02-17Consultado: 2007-11-23

¹³¹ *Ibid.*, p155



Dibujo Expedición Botánica

El trabajo propio de la Expedición era generalmente colectivo, esto es, se hacía por tareas que ejecutaban distintas personas quienes se iban especializando en ellas; así, uno hacía el dibujo preliminar de la planta, otro la perfeccionaba y un tercero la iluminaba o ponía los colores. Tanto al interior de la Oficina de Pintores como de la Escuela y de la propia Expedición se mantuvieron las jerarquías de aprendiz y oficial.

2.4.2. Grabados, tratados y manuales: otras mediaciones didácticas

En Hispanoamérica, además de la enseñanza impartida en los talleres también enseñaron las imágenes. En efecto, la profusa iconografía venida de la Metrópoli a través de las pinturas, los libros ilustrados como los misales y la Biblia, los grabados, los manuales y tratados, obraron como maestros indirectos en el aprendizaje de las artes plásticas, bien por imitación, bien por instrucción como ocurría con los tratados. Los artistas y artesanos de la América Hispánica lograron hacer, por estos medios, particulares apropiaciones de los diversos estilos, del espíritu, la estética, las formas y las técnicas propios de las corrientes europeas, lo que contribuyó a que los sistemas

de representación en el Nuevo Mundo mostraran desde las primeras épocas de la colonia una relación muy estrecha con lo peninsular e hizo que fuera determinante la influencia de artistas como Zurbarán en el arte de México, Guatemala, Lima y Santa Fe de Bogotá.

Sobre la abundancia de los grabados de la época que llegaron de manera permanente a las colonias, y sobre su papel mediador en el aprendizaje se han referido algunos autores¹³²:

*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 secularizadas a partir de la independencia, recogen ese interés didáctico y elaboran una imaginería que se nutre con elementos populares, simbólicos y fácilmente identificables [...]*¹³³

La intensa circulación de grabados que tuvo lugar entre los siglos XVI y XVIII desde la Metrópoli hacia las colonias hispanoamericanas, registrada en algunos casos en los puertos sevillanos y en ocasiones hecha por vías irregulares, incluía tanto motivos religiosos bíblicos como clásicos paganos y se pretendía que cumplieran en general una de tres funciones, según sus temáticas: la de catequizar e ilustrar los misterios sagrados, la de decorar y ostentar las costumbres y los ambientes peninsulares, o la de servir de modelos estéticos, arquitectónicos o pictóricos para su imitación. Aquí radica para nuestro estudio el interés sobre el grabado en tanto que permite colegir que se constituyeron en obligados referentes para el aprendizaje del dibujo como medio de representación y de otros aspectos como los compositivos, los relativos a la perspectiva o los alusivos a la forma, ejerciéndose de esta manera una

¹³² Una sola de las casas europeas que para la época proveían de grabados, como la Plantin, dispuso para la impresión de grabados religiosos todo su equipo humano y físico consistente en “[...] veinte prensas, [...] sesenta y cuatro tipógrafos y recibió en 1541 una orden para dos mil breviarios, seis mil diurnos y cuatro mil misales” Calí, Arthaud, Stevens (s.d.) *L’art des Conquistadors*. París, Arthaud. Citado por SAMANIEGO, Filoteo En: BAYÓN, Damián (1980) *Op. Cit.* p.122

¹³³ PINI, Ivone (1985) *La gráfica testimonial de México, Argentina y Colombia*. En: **Arte y arquitectura latinoamericana**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Colección popular p. 103

verdadera influencia artística y una mediación didáctica sobre los dibujantes y pintores del Nuevo Mundo. Un ejemplo de este hecho es el descrito por el fraile Valentín Iglesias refiriéndose a algunas pinturas del quiteño Miguel de Santiago para el claustro de San Agustín de Quito:

*Bien que se ignora cuándo y cómo viniera hasta acá esta colección de Bolswert es indudable que Miguel de Santiago y los demás artistas que en 1656 pintaron la vida de San Agustín para estos claustros, tuvieron a la vista dicha colección del grabador flamenco; pues la imitaron o copiaron, con más o menos exactitud, y con mayor o menor mérito, según el ingenio o habilidad de cada artista.*¹³⁴

Otro ejemplo de estas mediaciones es el mencionado por Martín S. Soria¹³⁵ sobre la decoración o pinturas de algunos cielorrasos de *La casa del escribano*, casa de habitación de Juan de Vargas Matajudíos en Tunja.



Detalle del cielorraso
Casa de Juan de Vargas (Tunja)

Tres de las imágenes mitológicas que aparecen en el cielorraso de la casa de Vargas, a saber: Júpiter, Minerva y Diana, podrían provenir del holandés Leonard

¹³⁴ IGLESIAS, Valentín, Fr., (1934) *Miguel de Santiago y los cuadros de San Agustín*. **Gaceta Municipal**, Año XIX, número 79. Quito, octubre-diciembre 1934, p268. Citado por: GIRALDO JARAMILLO, Gabriel. (1980) *La pintura, la miniatura y el grabado en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, p. 265

¹³⁵ Citado por: BAYÓN, Damián (1989) *La pintura sudamericana en los siglos XVI y XVII*. En: Historia del Arte colonial Sudamericano. Sudamérica Hispana y el Brasil. Barcelona: Polígrafa S.A., p112

Thiry en Fontainebleau, obra que fuera difundida por el francés R. Boyvin a través de una colección de 20 grabados; los elefantes, por su parte, “*provienen de una estampa del flamenco Collaert (copiada de Stradano que ilustraba con ella el libro venationes ferarum, avium, piscium, 1578)*”¹³⁶; el rinoceronte al parecer se inspiró en un grabado de Durero (1515) que a su vez fue reproducido por Juan de Arfe en *Varia conmesuración para la Esculptura y la Architectura* (1585); así mismo se han encontrado similitudes de otras figuras con grabados del mismo René Boyvin o del flamenco Vredeman de Vries.

Para los mismos pintores europeos de la época el uso del grabado como referente para su trabajo fue una práctica común, de allí que este hábito se trasladara fácilmente a las colonias americanas para efectos del aprendizaje por imitación de la misma manera como ocurrió con las estampas.

De igual modo, las imágenes contenidas en los libros que traían consigo los misioneros y predicadores, como los de *Vidas de Santos*, fueron fuentes de inspiración y aprendizaje. En ocasiones los clientes, eclesiásticos o particulares, hacían especificar en el respectivo contrato de obra la fuente del modelo que el artista debía reproducir.¹³⁷ A través de estas piezas se introdujo no sólo un nuevo temario, que fue de carácter predominantemente sagrado durante los primeros siglos de la colonia; también se implantó una nueva estética y todo un repertorio cultural icónico compuesto por signos, formas y colores que fueron aprehendiéndose tanto en lo formal como en lo técnico, con las naturales apropiaciones en virtud de lo que el medio permitía.

Los tratados de arte por su parte, cumplieron una labor didáctica mucho más directa que la de los grabados y las pinturas. De hecho estos tratados son el compendio, ordenado y codificado, de los conocimientos desarrollados en una

¹³⁶ *Ibid.* p.112

¹³⁷ Uno de estos ejemplos registrado en un contrato celebrado en Perú en 1677, es citado por: NIETO V., y CÁMARA, A., (s.d.) *Arte colonial en Iberoamérica*. Madrid: Grupo 16, p.53

materia artística determinada para proveer su correcta aplicación. Campomanes comenta varios de ellos cuyos escritos evidencian además las ideas preponderantes sobre el arte a comienzos del siglo XVII en la Metrópoli; tal es el caso de *Noticia general para la estimación de las artes*¹³⁸ (Madrid 1610) de Gaspar Gutiérrez de los Ríos, y *Discursos a favor de la pintura* (Madrid 1626) de Don Juan de Butrón, que revelan las discusiones teóricas que a la sazón tenían lugar acerca de las artes y sus divisiones (liberales, mecánicas...), diferencias que, como hemos advertido, el pensamiento ilustrado trataba de superar con el objeto de reivindicar socialmente aquellos oficios que constituirían las denominadas industrias populares para entonces base del desarrollo productivo de otros países europeos.

Valga señalar al respecto, que hasta el siglo XVIII los pintores americanos recibieron el influjo de estas preocupaciones y buscaban que su actividad fuera reconocida como un arte liberal, tal como se desprende de un escrito hallado en México cuyo título *El Arte Maestra. Discurso sobre la pintura*¹³⁹ pareciera reafirmar una condición de superioridad de este arte que le otorgaría el derecho a ser estimado como arte liberal.

Este tipo de tratados conformaba un cuerpo teórico que sustentaba el concepto de arte, una de cuyas principales características radicaba justamente en la necesidad de su enseñanza en tanto que, a diferencia de los oficios, las artes aún las tenidas por mecánicas, comportaban sus propios preceptos y reglas por lo que no podían saberse natural o espontáneamente sino que requerían para su práctica de un proceso determinado y de un método o *doctrina* adecuada, aclarándose de este modo que si bien todo *arte es oficio, no todo oficio es arte*.

¹³⁸ El título completo de esta obra es: *Noticia general para la estimación de las artes; y de la manera en que se conocen las liberales de las que son mecánicas y serviles: con una exhortación a la honra de la virtud y del trabajo, contra los ociosos; y otras particulares para las personas de todos estados.*

¹³⁹ Documento hallado y estudiado recientemente por la maestra investigadora mexicana Myrna Soto, atribuido al pintor José de Ibarra, (Guadalajara 1685) y escrito probablemente hacia la primera mitad del siglo XVIII. La reseña del estudio se encuentra en: FERNÁNDEZ, Martha. (s.d.) *Rastros y efectos. El Arte Maestra y la ilustración novohispana*. En: **Imágenes**. Revista electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas. UNAM, México. http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes (Consulta: Julio 2008)

Al tenor de estas definiciones el dibujo, entonces también denominado *diseño*, era considerado junto a la geometría, uno de los principios diferenciadores de las artes y que por tanto formalizaba su aprendizaje.

Por artes sólo entiendo a las que necesitan de reglas y aprendizaje; y en éstas voy a proponer la utilidad y necesidad del dibujo. [...]

Pablo de Céspedes, ha casi doscientos años, que explicó la excelencia y necesidad del diseño, con mucha energía:

¿Cuál principio conviene a la noble arte?

El dibujo, que él solo representa

Con vivas líneas, que redobla,

Cuanto aire, la tierra y mar sustenta.¹⁴⁰

Respecto a la geometría, ya en el siglo XV Alberti en su tratado *De pictura*, publicado en latín en 1540 había establecido que los pintores, como doctos en las artes liberales, debían ostentar un riguroso conocimiento de la geometría, saber éste que le otorgaba el estatus correspondiente a tales artes.

En torno al dibujo circularon también tratados y manuales escritos con fines notoriamente pedagógicos como *De varia commensuración para la Escultura y Architectura*, (1585, 1587) de Juan de Arfe y Villafañe,¹⁴¹ publicado en cuatro volúmenes de los cuales los dos primeros se ocupaban de los métodos generales del dibujo y las proporciones de las figuras geométricas y la anatomía, el tercero al dibujo de animales y el cuarto a la arquitectura.

A Hispanoamérica llegaron algunos de estos tratados y otros fueron escritos en el siglo XVIII por autores americanos como el precitado *Arte Maestra. Discurso sobre la pintura, y Architectura mecánica conforme a la práctica de esta ciudad de México*, de autor anónimo; el rastro de estas obras se ha seguido a través de algunos

¹⁴⁰ CAMPOMANES (1978) *Op. Cit.*, p.91

¹⁴¹ Nacido en León (España) en 1535, Juan de Arfe y Villafañe perteneció a una familia de orfebres de ascendencia alemana; la obra en comento fue ampliamente difundida y tuvo una gran repercusión y prestigio dentro y fuera de la Metrópoli lo que explica que aún hasta el siglo XVIII se seguía imprimiendo de manera exitosa. La primera edición, incompleta, se publicó en Sevilla en 1585, y se completó dos años después.

historiadores del arte y en el caso particular de la Nueva Granada mediante su localización en Archivos y Bibliotecas. De hecho, la *Instrucción general para Gremios*, al estipular algunas de las materias que deberán enseñarse, remite a estos textos como referentes iniciales para el proceso de aprendizaje de las artes.

58. No solo pues se necesita en semejantes Escuelas dar las reglas generales de dibujo y las partes del cuerpo humano, sino que precisa instruir a los Discípulos de los Dueños de las máquinas, instrumentos y operaciones correspondiente a su respectivo arte, dividiéndolos luego que se hallen adelantado y no antes por clases del gremio o arte a q^e cada uno pertenece.

*59. Tales Diseños se hallarán en los libros de las Artes q^e pueden solicitarse y encontrarse, con lo que la práctica, y el tiempo se adquirirá bastante conocimiento para inventarlos de nuevo, de modo q^e se hagan familiares y comunes*¹⁴²

Uno de los tratados más completos que contribuye a la comprensión de la importancia didáctica de estas piezas en los procesos de aprendizaje del arte para la época a la que nos estamos refiriendo, es el *Tratado de pintura* (finales del siglo XVIII) de Manuel Samaniego¹⁴³ y que Don Jacinto Jijón y Caamaño conservó en su biblioteca particular. Dicho tratado contiene una compilación de varios autores europeos como Francisco Pacheco, Carlos Bexmandes y Juan de Bruxas; así lo señala el mismo Samaniego en algunos apartes.

Fin de las Medidas que pone este Autor quien es FRANCISCO PACHECO de hombres Eminentes, que ha avido en esta Facultad, y su Arte.

*Y pues no es hageno del Intento, y nos hacercamos al fin de este Libro, Lograre algunos preseptos generales de los que escribió en Lengua flamenca **Carlos Bexmandes**, Natural de la Ciudad de Hadem en Olanda, en su Libro de la Pintura, de quien hemos hecho mención, y lo Seguiremos en Adelante.*¹⁴⁴

¹⁴² AGN/B Colonia, *Miscelánea*. Tomo 3 ff 298 - 298v

¹⁴³ Manuel Samaniego y Jaramillo (Quito 1767;?- 1824) desarrolló su obra, de carácter eminentemente religioso, en las postrimerías del siglo XVIII y mantuvo su taller de pintura por la misma época, con especial preocupación por elevar la dignidad del oficio a través de la formación técnica y estilística de sus oficiales y aprendices.

¹⁴⁴ VARGAS, José María O. P. (1944) *Arte Quiteño Colonial*. Quito (Ecuador), [s.n.] p.253

El Tratado expone, en los tres primeros capítulos, aspectos correspondientes al dibujo de la figura humana, particularmente sobre proporciones, simetría y movimiento, diferenciando a su vez lo correspondiente a la mujer, todo ello en orden a observar la estética y el decoro que la sociedad estimaba.

*Dies Rostros tiene el hombre mas gallardo Juan de Arze, y Zespedes
La Caveza por la frontera se divide su altura en 4,3^s el vno desde la superficie del
frontera casco hasta el fin del cavello de la frente: el 2.º desde el cavello, al principio
de la nariz, el 3.º todo el largo de la naris, y el quarto, desde el fin de la naris al de la
barba. El de la frente es señal de la saviduría, el de la naris, de la hermosura, y el de
la barba de la Bondad. [...]
No encamines la Caveza, ala parte donde inclina el Cuerpo en la figura Plantada.
[...] No siga la figura en brazos, y piernas un mesmo movimiento. [...] No tengan los
movimientos de maciada violencia, porque no parescan las figuras Desgonzadas. {...]
Al brazo que sale afuera en la figura le ade corresponder la pierna contraria sacando
la también afuera para mejor movimiento. [...] Pies, y piernas en la Muger, estando
plantada nose hande apartar, porque es contra la honestidad. [...] El demaciado
escorso en vna figura es desgraciado. [...] No sele apliquen ala figura de Muger las
fuerzas en el movimiento, y acción como al Varon, porque sus movimientos son mas
flacos. [...] Y generalmente los movimientos de las Mugerres, honestos, y Recogidos en
qualquiera plantado que tengan.¹⁴⁵*

En los siguientes folios la obra recoge desde adivinanzas y poemas alusivos a la pintura y a sus instrumentos, hasta las normas que Pablo de Céspedes planteara para el dibujo de animales en lo relativo a movimientos y proporciones, así como una extensa explicación acerca del color, la composición de diversos tonos y detalles para la preparación de distintos encarnes, para la pintura de ropajes y celajes, de alegorías como la fe, la prudencia, la verdad... de los continentes, las estaciones...

Se tiene conocimiento de otros tratados difundidos en la Nueva Granada, algunos de cuyos ejemplares se conservan en lugares como la Biblioteca Nacional de Bogotá. Así por ejemplo, encontramos: *El arte de la pintura* (1641) de Francisco Pacheco, *Quilatador de oro, plata y piedras* (1678) de Juan de Arfe y Villafañe, *Le*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p.256, 281-283

dve regole della prospettiva pratica di M. Iacomo Barozzi da Vignola (1611) de Giacomo de Vignola.

En general estos tratados enseñaban, de modo minucioso, todo lo relativo a las técnicas pictóricas y escultóricas, a los órdenes arquitectónicos, así como a la composición de las obras con sujeción a los dictados de la Iglesia católica y particularmente a lo establecido por el Concilio de Trento en cuanto hace al tratamiento de las imágenes sagradas, toda vez que las instrucciones de este Concilio conformaron toda una cartilla en materia iconográfica.

2.5. El universo artístico de Hispanoamérica en los siglos XVI a XVIII

Considerando que las prácticas y los discursos estéticos constituyen un referente condicional en los procesos de aprendizaje, nos ocuparemos aquí de lo ocurrido artísticamente durante los tres primeros siglos de la colonia como contexto que permite inferir cuáles fueron los contenidos de la enseñanza en los talleres.

Al historiarse la época se habla en términos generales de una actitud hispánica que durante los siglos XVI a XVIII mantuvo como propósito reproducir temas, formas y técnicas que se practicaban en los talleres españoles los cuales entonces mostraban influencias flamencas e italianas.

En términos más específicos debemos partir del arribo a tierras hispanoamericanas de los primeros artistas europeos, quienes usualmente llegaban acompañando a obispos, virreyes y marqueses, o llegando por su cuenta terminaban al servicio de ellos a efecto de suplir las necesidades expresivas, testimoniales y constructivas que en el ámbito religioso, monacal y civil se presentaban, hechos éstos que se registran ya en el siglo XVI. Al respecto, Nieto y Cámara manifiestan:

Se ha señalado que la llegada de Luis Lagarto a Nueva España en 1585 coincidió con la del Marqués de Villamanrique. Es probable que con el virrey marqués de Montes Claros llegara a Nueva España en 1603 el pintor sevillano Alonso Vásquez que, entre otras cosas parece que decoró la capilla del palacio. [...] Luis Lagarto, miniaturista que probablemente se formó en Granada, trabajó en las iluminaciones de los libros de coro de las catedrales de Granada y Puebla a fines del siglo XVI [...] el arquitecto Hernando Toribio de Alcaraz llegó a la Nueva España hacia 1543 y fue el arquitecto a quien el obispo Vasco de Quiroga confió la labor de levantar su famosa catedral.¹⁴⁶

Por su parte Leopoldo Castedo detalla lo ocurrido durante el siglo XVI en México y en América del Sur con la llegada de artistas desde los mismos inicios de la conquista española:

El primer pintor español llegado a México formaba parte del séquito de Hernán Cortés, al que retrató en actitud orante [...] La llegada a México del pintor flamenco Simón Pereyns (1566-1603) durante el segundo tercio del siglo XVI, inicia el desarrollo de una pintura de caballete [...] Durante la segunda mitad del siglo varios artistas europeos llegaron a América del Sur. Algunos como Pereyns en México, crearon escuela e influyeron en los artistas criollos. A mediados del siglo Alonso de Narváez, pintor nacido cerca de Sevilla, trabajaba en Bogotá y desde 1587 Angelino Medoro, 'pintor romano', se establecía en Tunja, antes de fijar residencia definitiva en Lima.¹⁴⁷

La mayor parte de los artistas llegados al Nuevo Mundo procedían de Andalucía y Extremadura pero acudieron también flamencos, alemanes e italianos entre cuyos nombres cabe citar a Bernardo Bitti y Mateo Pérez de Alesio, llegados a Lima a fines del siglo XVI pero de notoria influencia también en La Paz y Santa Fe de Bogotá; a México llegaron entre otros, el pintor flamenco Simón Pereyns, los pintores Rodrigo de Cifuentes, compañero de Cortés, Alonso Vásquez, Andrés de la Concha, Baltasar de Echave Orío, el miniaturista Luis Lagarto, el escultor Claudio de Arziniega, los artistas Ortiza de Vargas, Pedro de Noguera, Alonso de Mesa...; a Quito Luis de Ribera...; en Santa Fe de Bogotá se registra la presencia y el trabajo del jesuita alemán Diego Loessing, del entallador español Ignacio García de Ascuá,

¹⁴⁶ NIETO, Víctor y CÁMARA, Alicia. (s.d.) *Op. cit.*, pp. 68- 70

¹⁴⁷ CASTEDO, L. (1972). *Op. cit.*, p.103-104

del andaluz Pedro Laboria, del pintor manierista romano Angelino Medoro quien posteriormente se instaló en Quito y en sus últimos años residió en Lima...

De varios de ellos se conoce que asentados en estas nuevas tierras con el tiempo organizaron talleres de carácter familiar siguiendo la tradición hispánica. Entre éstos se cuentan los Baltasar de Echave y los Lagarto en México y, los Figueroa en Santa Fe de Bogotá.

Resulta así mismo importante el surgimiento de arquitectos y artistas que se generó a partir de las necesidades de orden religioso y militar; el carmelita Fray Andrés de San Miguel en la Nueva España, el benedictino Macario de San Juan en Brasil, el franciscano Antonio Rodríguez en Quito; el capuchino Fray Domingo de Petres en Santafé de Bogotá... son algunos de los nombres que hacen parte de este inventario.

La procedencia de estos artistas se ve reflejada en las tendencias y estilos que pueden reconocerse en la producción de estos siglos entre las que se destacan influencias flamencas, italianas y desde luego españolas. Así, los primeros pintores, como Pereyns, Baltasar de Echave, Bernardo Bitti, Angelino de Medoro, introdujeron en México, Lima y Tunja respectivamente, un manierismo tardío, en unos casos italiano y en otros sevillano.

De igual suerte, el origen de los grabados y las pinturas a las que nos hemos referido, explica que otras actitudes se afincaran también en el Nuevo Mundo como la barroca española de Zurbarán, considerado por algunos el *padre de la pintura americana* por la notable influencia de su obra y el importante volumen de lienzos de su autoría que llegaron principalmente a México, Guatemala, Lima, y Santa Fe de Bogotá.

Además de las escuelas y tendencias citadas, en las colonias españolas se cruzaron diversas constantes artísticas y continuidades: obras que manifestaban influencias platerescas y formas mudéjares, composiciones casi bizantinas y otras de acusado barroquismo, obras que se sujetaban a los estrictos cánones medioevales y

otras, las menos, que mostraban tendencias renacentistas... En general en la Hispanoamérica de estos siglos, es perceptible la expansión de tres grandes corrientes o “*estilos amplios*”¹⁴⁸: el manierismo y el barroco que abarcaron respectivamente los tres siglos, y el neoclasicismo que surgió hacia finales del siglo XVIII.

De estas tres corrientes el barroquismo tuvo en el arte de la colonia una de las más reconocidas expansiones y marcó la esencia expresiva del mundo novo hispano con particulares acentos en México, Lima y Quito, sin excluir por esto las manifestaciones barrocas de otras capitales del Nuevo Reino.

En estricto sentido puede afirmarse que en la América Hispana se produjo la coexistencia de diversas estéticas y la persistencia de ellas a lo largo de las tres centurias y aún hasta iniciado el siglo XIX, lo que revela una suerte de atemporalidad con respecto al tiempo artístico europeo.¹⁴⁹

En lo que sí se advierte una tendencia generalizada es en las temáticas que acusaron una decidida preponderancia religiosa durante los siglos XVI, XVII y parte del XVIII cuando fue surgiendo de modo paulatino el retrato. Tal preeminencia temática se explica porque buena parte de la actividad colonizadora de los primeros siglos se concentró en la tarea misionera de las órdenes religiosas, que adelantada de consuno con el poder político, hallaba en las imágenes pictóricas y escultóricas un provechoso instrumento de evangelización, motivo por el cual las funciones primordiales que debía cumplir el arte de estos siglos consistían en contribuir al entendimiento de las enseñanzas religiosas, coadyuvar a la propagación de la fe, y solventar las necesidades del culto católico.

¹⁴⁸ El concepto de “*estilo amplio*” es acuñado por Filoteo Samaniego para referirse a las corrientes formales, no monolíticas que, como grandes líneas, coinciden con otras de menor presencia en determinadas épocas o contextos como lo ocurrido precisamente en el complejo arte de la época colonial hispanoamericana. SAMANIEGO, Filoteo (1980) *Op. Cit.* p.135

¹⁴⁹ Remitimos aquí a los ejemplos citados en Bayón (1980) y referidos a pinturas hechas en el siglo XVII en México que posteriormente en el siglo XIX se replican en Quito, o a decoraciones platerescas que se inician en el siglo XVI así mismo en México y se repiten también en Quito a comienzos del XVIII. Ver: BAYÓN, Damián (1980) *Op. Cit.* p.124.

Derivando al ámbito de los procesos de enseñanza del arte, un hecho muy importante de este período fue, en consecuencia, la utilización didáctica que se hizo del arte con miras al cumplimiento de esa misión evangelizadora en virtud de que las pinturas permitían educar en los misterios de la fe e instruir en otros asuntos como la virtud y el pecado, lo que admite resaltar que el destino del arte de la época tenía un carácter formativo, el de servir como medio para la enseñanza moral bajo cuyos presupuestos se decretaron rigurosos cánones formales, compositivos, cromáticos y desde luego estéticos, que de paso legitimaban la indisolubilidad de conceptos como bello-bueno, atribuyéndole un carácter moral a la estética. La enseñanza del arte para estos propósitos se limitó, por ende, al dominio de las técnicas y al desarrollo de altas capacidades para la representación eidética, de modo que se lograran imágenes de alto contenido anémico: “[...] *este sentido didáctico del arte enlaza sin solución de continuidad con el didactismo que se planteó en relación con las imágenes por la Contrarreforma [...] en los que los elementos formales se subordinan al ritmo explicativo y apologético de los dogmas de la fe*”¹⁵⁰

Lo anterior haría suponer una suerte de transposición didáctica¹⁵¹ en el sentido en que habida cuenta del alcance y la significación que le fueran asignados al arte en el contexto de la colonización hispanoamericana, tuvo lugar un expreso proceso de traducción de los contenidos artísticos a contenidos enseñables, proceso en el cual además, toda la complejidad del arte fue objeto de simplificaciones debido a la tematización del oficio y la técnica, mientras en lo formal operó una moralización de sus contenidos con sus correspondientes descontextualización de la Metrópoli y recontextualización en el Nuevo Mundo.

No obstante esta transposición, se advierte que pese a la contundencia de los modelos que cruzaron el océano, en Hispanoamérica pudieron darse procesos de

¹⁵⁰ NIETO, Víctor y CÁMARA, Alicia. (s.d.) *Op. cit.*, p.100

¹⁵¹ Se habla aquí de la *transposición didáctica* desde un sentido socio-crítico a partir del cual es posible develar las relaciones e intencionalidades que preceden a un proceso de transformación en el ámbito de la enseñanza en cuanto a la delimitación del conocimiento.

adecuación de técnicas y modos por parte de indios y mestizos, puesto que aunque se mantuvo el rigor de los referentes, las soluciones plásticas debieron ceñirse en muchos casos a los materiales disponibles en el medio y, procesos de apropiación explicables en el hecho de que las corrientes estéticas se desarrollaron con mayor o menor permanencia según el contexto fuera más o menos sensible a ellas como ocurrió con el barroquismo, haciéndose más evidente en aquellos lugares en donde la tensión entre una y otra cultura estética fue mayor como en México, Guatemala, la Nueva Granada y en ciudades específicas como Quito y Lima.

Respecto a las posibles asimilaciones estéticas o a las contribuciones formales que indígenas o mestizos pudieron hacer a las manifestaciones de la época, en orden a la precisión debe señalarse que aunque existentes son pocas las evidencias de estos procesos:

Cuando alguna vez una forma india, una máscara, un motivo decorativo aparecen, sólo se presentan esporádicamente. Tal es el caso, por ejemplo, de ese relieve que reproduce el motivo ritual Chavín, del monolito de Huántar, o el de las sirenas que tocan el charango, en las iglesias de Julí o de Pomata en el Alto Perú. También el de aquellos soles de cabeza fajada a la manera nativa que centran los conjuntos de la decoración serliana del soportal y sotocoro de San Francisco de Quito [...]

Entre los pocos ejemplos en los que el español recoge íntegramente la técnica primitiva y la sigue aplicando, están los casos del kero peruano y de los códices mexicanos [...]

*Mucho más libre, en cambio, es la inclusión de flora y fauna americanas en pinturas y relieves. Si bien en este caso la 'contribución' proviene de una lógica adaptación del paisaje americano a la modalidad plástica europea, no podemos negar que hay una variante evidente de formas y de motivos decorativos: piñas, palmeras, chirimoyas, bananos, aguacates, hojas de tabaco y de asepú, naranjas de Misiones, helechos y papayas, llenan los cestos y guirnaldas [...]*¹⁵²

Tales motivos se entremezclaban con las formas propias de la estética de la Metrópoli y fueron aún más escasas y clandestinas las revelaciones de símbolos prehispánicos como el de la fachada de la catedral de Tunja, en donde los pedestales

¹⁵² SAMANIEGO, Filoteo En: BAYÓN, Damián (1980) *Op. Cit.* p.118

que soportan las columnas muestran tímidamente un signo posiblemente de la cultura calima.¹⁵³

En líneas generales puede señalarse que, por las circunstancias descritas, el ambiente religioso reinante en estos siglos no fue propicio para la libertad temática, compositiva, o en general creativa, salvo casos como los citados, lo que definió una enseñanza centrada en la imitación formal y el adiestramiento en la técnica.

¹⁵³ *Ibid.*, p.118

CAPÍTULO III

ESCUELAS E INSTITUTOS DE ARTES Y OFICIOS, INSTITUCIONES PARA LAS NUEVAS REPÚBLICAS LATINOAMERICANAS

La culminación del período colonial en Hispanoamérica y el consecuente proceso de construcción de las nuevas naciones como repúblicas independientes a partir de las primeras décadas del siglo XIX, habría de tener repercusiones no sólo políticas sino desde luego económicas, culturales y educativas. En el campo del arte, estas implicaciones se funden en un solo ámbito, el de la educación, llamada como estaba entonces a contribuir a la formación de ciudadanos capaces de incorporarse a los procesos nacionales de recuperación de identidades, culturas y economías.

Para aquel entonces en Colombia, la paulatina absorción por parte de las modernas estructuras socio-económicas, de los pocos gremios que como tal existieron durante la colonia, era una realidad que los asimiló a la nueva condición de *artesanos* o de meras fuerzas de trabajo, mientras en lo propiamente educativo el espíritu independentista buscaba distanciarse, por vía de la norma al menos, de las formas coloniales de la enseñanza del arte para optar por unas instituciones más liberales, en el sentido amplio del término, más democráticas o más republicanas, como las escuelas y los institutos de artes.

De hecho en Europa, la denominación de *escuelas* como establecimientos de enseñanza de artes, se va configurando desde la segunda mitad del siglo XVIII con dos características: su oposición a la institución gremial de los *talleres*, y un concepto de arte asociado a la naciente industria, como correspondiera al pensamiento ilustrado plasmado por Campomanes en España en su propuesta de orientar las artesanías a la llamada industria popular.

Así por ejemplo en la Inglaterra que gestó la Revolución Industrial de la segunda mitad del siglo XVIII reemplazando la economía del trabajo manual y los oficios por la de la industria, se funda en 1754 la *Royal Society of Arts* con el propósito de favorecer el desarrollo de las manufacturas, las artes y el comercio de la Gran Bretaña, experiencia seguida de la del *Board of Manufacturers* en 1760 que instituyó una escuela en Edimburgo con el objeto de “[...] *promover el arte del dibujo entre las clases trabajadoras de las industrias del lino y de la lana.*”¹⁵⁴

Desde entonces, hasta por lo menos la segunda mitad del siglo XIX, Europa vive una verdadera expansión de escuelas de artes y oficios y de escuelas de dibujo concebidas bajo el ideal de aplicar el arte a la industria como vía de mejoramiento de ésta última para hacerla más competitiva en los mercados mundiales. La cuestión fue de tal interés que suscitó textos como el de León de Laborde en cuyo título se resume el problema ante el que se debatían esos países: *De L’union des Arts et de L’Industrie* (1856).

Aunque en el mediano plazo, esas experiencias constituyen el origen del *Diseño* como disciplina autónoma y ya no como *dibujo*, en el tiempo inmediato ellas fueron la génesis de las denominadas *Escuelas de Artes y Oficios* y de otras escuelas técnicas que llegadas a los países Hispanoamericanos, podrían contribuir al proyecto de la modernización de sus economías.

¹⁵⁴ DEL CONDE, Teresa. (1985) *Comentario*. En: **Las Academias de arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, p201

El reflejo de esta tendencia, sería la democratización del arte a través de una política de instrucción artística cuyo radio de acción abarcaría las clases populares, pero así mismo, el efecto sería de tipo ideológico en la medida en que la institucionalización de la enseñanza del arte implicaría el control sobre el gusto y la propagación de un concepto de *artes aplicadas* sustentado en la función utilitaria de ellas puestas ahora al servicio de los intereses mercantiles e industriales, esto es unas instituciones de enseñanza del arte destinada a producir técnicos para la industria, al mejor estilo de la burguesía ciudadana de los países europeos.

Ahora bien, antes de avanzar en el tema conviene explicar, que el uso del término *escuela*, nos enfrenta a diversos conceptos que se yuxtaponen en el arte. En efecto, al abordar el análisis histórico de las escuelas como formas de institucionalización de la enseñanza del arte, nos topamos con por lo menos tres significaciones del término:

- a) Escuela como genérico de institución educativa cualquiera que sea el nivel de su referencia –escuela básica, escuela técnica, escuela superior- y que según el pensamiento crítico Gramsciano es “*el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado*”¹⁵⁵
- b) Escuela como estilo regional o nacional o *escuela artística*, esto es, como fenómeno colectivo, nacido bajo los influjos culturales de un momento y lugar específicos o como conjunto de obras con caracteres comunes de estilo, técnica, etc... que artísticamente distinguen una época o una región: Escuela clásica, romántica... Escuela Francesa, Florentina, Quiteña... Para Francisco Gil Tovar, los procesos de constitución de las escuelas artísticas son asociables a los de la construcción de las nacionalidades por cuanto éstas, igual que las escuelas, “*suelen ser consideradas como entidades que se sustentan en el suelo, [...] en la tradición, en el común*

¹⁵⁵ GRAMSCI, Antonio. (s.d.) *Para una historia de los intelectuales. La formación de los intelectuales.* <http://www.opcescuela.org>

destino y con una evolución cultural coherente aun cuando acoja en su seno diferencias raciales y de lengua.”¹⁵⁶

- c) Escuela como institución, técnica o superior, especializada en una rama del conocimiento o como división por rama de enseñanza con dedicación a una de ellas o a las que tuvieran relación con dicha rama: Escuela técnica agrícola, de comercio... Escuela de Ingeniería, de Medicina... Es preciso advertir que este tipo de instituciones, sin ser necesariamente universitarias, fungieron históricamente como organismos de formación profesional.

En este contexto de diversidad semántica, resulta indispensable aclarar entonces que para este estudio concebimos las Escuelas de Artes y Oficios como una forma institucional de educación especializada, consagrada a la enseñanza de las artes aplicadas o artes prácticas, y orientada a la capacitación para el desempeño de los oficios denominados artísticos.

3.1. LAS ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS EN HISPANOAMÉRICA A PARTIR DEL SIGLO DE LAS INDEPENDENCIAS

Una vez definida la significación de escuela a partir de la cual haremos el análisis, es preciso advertir también que si bien son varias las denominaciones relativas al arte con las que podemos encontrarnos, escuela de artes –en general-, escuela de dibujo, escuela de grabado, escuela de pintura, escuela de bellas artes... aquí nos remitiremos únicamente a las denominadas *Escuelas de Artes y Oficios*, relativas al concepto de *artes aplicadas* y correspondientes a cualquiera de los niveles de educación básico, medio o técnico.

En términos generales tales escuelas conjugaron en América Latina variadas tradiciones tecnológicas y también diversos tipos de oficios que se superpusieron en

¹⁵⁶ GIL TOVAR, Francisco. (1997) *Colombia en las artes*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Presidencia de la República, p227

términos de su enseñanza; así por ejemplo junto a tecnologías modernas, de vocación renacentista o propias de los procesos de industrialización, comercialización y profesionalización como las tecnologías de impresión, se practicaban en estos establecimientos otras tecnologías de corte medieval y de naturaleza más doméstica y más artesanal como las de encuadernación, para referirnos al mismo campo tipográfico.

Estas escuelas fueron antecedidas en América Latina por las escuelas coloniales abiertas al interior de los conventos y monasterios por misioneros católicos que enseñaban a los indígenas los rudimentos de la lengua castellana al tiempo que los capacitaban en determinadas artes y oficios permitidos para ellos; pero propiamente como tipo de Escuelas –públicas u oficiales- de Artes y Oficios, surgieron durante el período de la constitución de las repúblicas y como reacción a los talleres coloniales de los que se diferencian porque ellas entran a ser parte de un sistema educativo nacional, quedando de este modo incorporadas a la estructura general de los proyectos democráticos -políticos y económicos- de las nuevas naciones, lo que exigía de los gobiernos la aplicación de reformas tendientes a generar los cambios culturales y educativos que la transformación de las sociedades requería.

Para estos países, la apertura de las Escuelas de artes y oficios encarnó pues un determinado interés estatal, mismo que determinaría a su vez la naturaleza de estas instituciones.

Su creación representó el comienzo de la enseñanza escolarizada y significó el paso de la enseñanza privada practicada en los talleres de ascendencia gremial y potestativa de los maestros artesanos, a la enseñanza pública de competencia del Estado, lo que encerraba un profundo sentido social y político debido al traslado del

poder de manos de los gremios a las del Estado y al relevo de la élite gremial por una emergente élite industrial.¹⁵⁷

En el ámbito curricular los cambios expresaron el espíritu de la Ilustración y particularmente los ideales de progreso y nación que encerraban las aspiraciones políticas de la época. Desde este marco, consideramos que tales cambios abarcaron básicamente tres aspectos: a) La orientación de la educación cuyo nuevo derrotero lo constituirían la razón como forma de establecer un sistema de conocimientos, y la ciencia positiva como vía propia para la formación de mentes ordenadas, prácticas y progresistas, lo que derivaría en una educación de carácter técnico; b) Los planes de estudio que recibieron el influjo positivista a título del cual materias y contenidos requerían una base científica que dotara de las herramientas necesarias para el análisis y demás capacidades propias del ejercicio de la razón. En esta perspectiva se implementaron materias como matemáticas, física, química y mecánica; c) Los métodos de enseñanza que transpusieron el modelo de los talleres basado en la práctica, la experiencia cotidiana y la imitación, que no obstante se mantuvieron en las escuelas e institutos, pero que se acompañaron del método analítico de la deducción a partir de la teoría, la experimentación y la observación directa de los fenómenos.

¹⁵⁷ Es oportuno recordar cómo en Colombia, con posterioridad al establecimiento de la República y hasta la primera mitad del siglo XIX los artesanos constituían una importante fuerza social y política, de tal manera que se organizaron en diversas asociaciones con claras orientaciones partidistas. Revisadas las fuentes y archivos respectivos, logramos establecer el siguiente inventario correspondiente a la primera mitad del siglo XIX: Durante el gobierno del conservador José Ignacio Márquez (1837-1841), se creó la *Sociedad Católica de Artesanos* con el propósito de ejercer oposición política contra el presidente. Para disputarle a dicha Sociedad la fuerza política de los artesanos, el santanderista Lorenzo María Lleras formó la *Sociedad Democrática Republicana*. Pocos años después, en 1846 se instituyó la *Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá*, de filiación liberal y aunque en teoría su propósito central era la instrucción de sus miembros en los ramos propios de su industria, en la práctica esta agrupación se convirtió en una destacada fortaleza política encaminada a encauzar la movilización popular de los artesanos y en un importante apoyo para la elección presidencial de José Hilario López quien promovió la fundación de por lo menos 120 sociedades democráticas en el país. Con el objeto de oponerse a dichas Sociedades, se fundó la *Sociedad Popular de Artesanos* que contó con la orientación de los jesuitas y el apoyo de los conservadores. En el origen de la guerra civil de 1851 algunos artesanos pertenecientes a la *Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá*, dirigieron un movimiento de protesta que a la postre fue uno de los factores desencadenantes de la contienda.

Veamos por ejemplo cómo José Martí, imbuido de la filosofía de la Ilustración y bajo la convicción de que la ciencia y su enseñanza contienen el germen de un nuevo humanismo, señala en 1873:

*Las escuelas de artes y oficios ayudan a resolver el problema humano, que se establece ahora con datos nuevos, desde que van faltando aquellos árboles antiguos, monarquía e Iglesia, bajo cuyas ramas tenían cómoda vida tantos hombres. [...] La felicidad general de un pueblo descansa en la independencia individual de sus habitantes, y esta independencia la obtienen los hombres cuando estudian conocimientos prácticos, útiles, que pueden asegurar a los que los poseen, por ser constante el consumo de lo que producen, una existencia holgada.*¹⁵⁸

A los cambios registrados, en las escuelas se yuxtaponían sin embargo, algunas heredades de los talleres de las postrimerías de la colonia imbuidos de las reformas propuestas por Rodríguez de Campomanes, tales como la radical importancia dada al dibujo, la misma que aparece claramente definida en 1836 por Alexandre Dupuis: “*El dibujo es el medio de todas las aptitudes, el instrumento de todas las industrias, el pasaporte de todas las profesiones, la escenografía del pensamiento*”¹⁵⁹.

No obstante, debemos precisar que en la práctica y durante largo tiempo, en la mayoría de los países hispanoamericanos el concepto de escuela sufrió de una indefinición propia quizás de la relación dialéctica que caracteriza los procesos histórico-políticos en los que las continuidades y las discontinuidades se superponen. Podemos afirmar que tal indeterminación condujo a la concurrencia de dos tipos de estas instituciones: las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas de Bellas Artes. Respecto a las primeras se pueden distinguir a su vez dos patrones: las de enseñanza básica de artesanos, de tipo funcional, asistencialista, orientadas a la formación para el trabajo, y las llamadas de “educación superior” que aunque en realidad

¹⁵⁸ MARTÍ, José: (1965) *Educación Científica, La América, Nueva York, 1883*. Obras Completas, Tomo 8. La Habana: Editorial de Consejo Nacional de Cultura, pp. 277-279

¹⁵⁹ DUPUIS, Alexandre. (1836) *De l'enseignement du dessin sous le point de vue industriel* París (s.e.) p4

correspondían a unos estudios post primarios, empezaron a asociarse a la formación de técnicos y de profesionales.

La enseñanza ofrecida a los artesanos hacía parte de los proyectos nacionales de educación popular y parecieron conjugar así mismo tres tipos de interés desde los cuales podríamos definir los conceptos curriculares básicos de educación, ser humano y arte en los que tal enseñanza se inspiraba: a) dar una formación básica del estilo de los rudimentos útiles de los talleres de artes y oficios, lectura, escritura y aritmética¹⁶⁰; b) instruir en los deberes morales y sociales republicanos, y c) preparar para el trabajo a través de actividades destinadas a ejercicios útiles u oficios – carpintería, albañilería, herrería, sastrería, talabartería...- de manera que ese sector de la sociedad, uno de los más empobrecidos, pudiese integrarse productivamente a ella.

Entre tanto, comenzaban a fortalecerse las otras escuelas de carácter más técnico, dotadas de talleres especializados para determinados oficios y que en algunos casos fueron tomando la denominación de Escuelas Superiores; el apoyo estatal a estas escuelas obedecía a la idea de que ellas eran imprescindibles para los procesos de industrialización de sus naciones.

Pese a las grandes expectativas de los gobiernos y a las esperanzas que los diversos sectores sociales depositaban en las reformas educativas que habrían de mostrar sus efectos positivos en el orden económico, en muchos casos los proyectos morían en el nivel de lo legislativo debido a los diversos factores que precisamente como el mismo financiero, debían contribuir a la materialización de los cambios propuestos.

¹⁶⁰ Tal es el caso del *Instituto Nacional de Artesanos*, establecimiento nocturno promovido por Rafael Núñez y fundado en 1880 con el objeto de ofrecer enseñanza primaria a los artesanos y obreros de Bogotá.

3.2. LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN HISPANOAMÉRICA: TIEMPOS DILATADOS

Por lo expuesto anteriormente, conviene considerar en primer término, que la complejidad de los cambios socio-educativos explica que ellos no ocurran con rupturas drásticas sino que son procesos que se dilatan en el tiempo debido justamente a la confluencia de diversos factores, cada uno de ellos con sus propios intereses y sus diferentes dinámicas, que deben irse articulando mediante diversos mecanismos políticos, económicos, culturales... Por esa razón, ni el surgimiento ni el desarrollo de las escuelas de artes en Hispanoamérica se dieron de manera uniforme; además, éstos fueron procesos asincrónicos con relación a Europa; aunque en principio ellas se surtieron de modelos como el de las escuelas francesa e inglesa, su creación obedeció a circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales locales muy diferentes a las originarias europeas lo que les imprimió características particulares hasta derivar en por lo menos dos tipos de escuela como veremos más adelante.

Efectivamente, mientras en Europa las primeras escuelas de artes, inicialmente de carácter privado, datan del siglo XV¹⁶¹, en Hispanoamérica su florecimiento ocurre en la segunda mitad del siglo XIX en una suerte de tiempo dilatado en el que la tradición de los talleres de artes y oficios de la colonia se prolonga hasta las primeras décadas republicanas yuxtaponiéndose a las nuevas escuelas de inspiración renacentista a través, por ejemplo, de la permanencia de determinados oficios como parte de lo enseñable en ellas.

Esta situación resulta comprensible si tenemos en cuenta que las reformas educativas no ocurren en la práctica de modo inmediato como tampoco hacen tábula rasa con los sistemas anteriores; los cambios sociales y en tal caso los educativos, son

¹⁶¹ Tal es el caso de la *escuela de escultura de Florencia*, fundada en 1480 por Lorenzo el Magnífico y que pese al nombre de “escuela” con el que aparece reseñada, es considerada como la primera *Academia renacentista*. Ver: BAUER Hermann (1983). *Historiografía del arte*. Madrid: Taurus, p.32

como lo acabamos de expresar, procesos complejos en los que se imbrican, como partes del todo social, numerosos factores, múltiples dimensiones con sus diversas lógicas y sus propias fuerzas sociológicas, culturales, políticas, económicas... las cuales suponen a su vez la transformación de prácticas y saberes, de hábitos y conductas, de mentalidades e ideologías, cuyas rupturas que difícilmente llegan a ser definitivas, no ocurren de manera abrupta sino como desenlace de una serie de fases y de experiencias: transiciones, acomodaciones, aprendizajes, hasta llegar a la posible consolidación del nuevo modelo.

En esos términos, hasta las primeras décadas del siglo XIX en Hispanoamérica la enseñanza del arte, tanto de las *nobles artes*¹⁶² como de las *artes mecánicas*,¹⁶³ continúa impartándose en talleres particulares, pero de igual manera surgen escuelas directamente protegidas y vigiladas por los respectivos gobiernos provinciales lo que les atribuiría un carácter público; aún así, en estas escuelas de comienzos del siglo se mantiene la idea de enseñanza propia de los talleres coloniales, su regulación y su sentido. Un ejemplo concreto se encuentra en un documento de 1822 en el que se disponen las relaciones contractuales de don Gaspar Sangurima quien enseñó estas artes en Cuenca (Ecuador); en el expediente se señalan además los contenidos de enseñanza y los apoyos didácticos.

¹⁶² La *poesía, la pintura y la escultura* fueron las denominadas *artes nobles* por Giovanni Pietro Cipriano hacia el año 1555, al considerar que ellas eran más duraderas y por tanto más perfectas.

¹⁶³ Debe recordarse que para entonces ya se diferenciaban las *artes mecánicas* y las *bellas artes*. Pese a que el término *bellas artes* (*boas artes*) al parecer fue utilizado desde el siglo XVI por Francesco de Hollanda, sólo hasta el siglo XVIII éste se generaliza en sus sentidos clasificatorio y nominativo de las instituciones de enseñanza; llámense escuelas, academias o facultades, éstas adoptan en adelante la designación de *bellas artes*. Batteaux, en una definición publicada en 1746, integró bajo esta denominación a la pintura, la escultura, la música, la poesía y la danza y reconoció como rasgo común a ellas su carácter mimético o imitativo siendo su objeto de imitación la realidad. Posteriormente las bellas artes se restringieron a las artes plásticas y las instituciones de bellas artes enseñaron entonces el dibujo, la arquitectura, la pintura y la escultura. La evolución del concepto nos muestra que en general éste las ha clasificado desde muy diversos principios como el de los sentidos (Hegel, Külpe, Delacroix...) el de los medios de expresión (Meumann), los niveles de idealismo (Schelling, Vergel)... Por su parte en Hispanoamérica, a comienzos del siglo XIX ya se habían diferenciado las profesiones liberales como la medicina y las leyes cuyos estudios se adelantaban en instituciones universitarias, de los aún considerados oficios artesanales como la arquitectura, la escultura, la pintura y la música.

REGLAMENTO A que deberá sujetarse el Maestro Gaspar Sangurima Director de la enseñanza de treinta jóvenes, en las nobles artes de Pintura, Escultura y Arquitectura, y en las mecánicas de Carpintería, Relojería, Platería y Herrería.

Art. 1º.- Este establecimiento estará inmediatamente bajo la protección del Gobierno de la provincia [...]

Art.2º.- Desde luego, y a la mayor posible brevedad presentará el Maestro Sangurima al Gobierno los modelos que se propongan para la instrucción metódica de sus alumnos en la Pintura y la Escultura: y el tratado elemental de Arquitectura que se proponga seguir de este arte; recomendándosele como el mejor el de Amancio Brizguz y Bru, y en su defecto, el del Padre Tosca.

Art.3º.- La Relojería reducida a principios exige nociones exactas en la Mecánica. La Arquitectura supone necesariamente la posesión de Aritmética y Geometría práctica. Por estas razones será de su obligación instruir en dichas ciencias a sus discípulos, supuesto que ellas son absolutamente precisas para la posesión de dichas artes.

Art.4º.-En la Pintura y escultura donde parece suficiente la imitación, son necesarios los conocimientos razonados de las proporciones y estructuras del cuerpo humano; que, por consiguiente les enseñará a los jóvenes.

Art. 5º.- [...] será necesario que dedicándose a conocer la capacidad y afición de cada uno de ellos, los dedique al arte o artes en que ofrezcan adelantamiento: proponiéndose en su enseñanza un método constante y suave que los haga adquirirla sobre principios sólidos y científicos, sin abrumarlos con multitud de ellos a un tiempo sobre diferentes oficios.

[...]Art. 7º.-No le será permitido emplear a ninguno de estos jóvenes en servicio personal y doméstico, [...]

[...] Art. 9º.- Las buenas costumbres y las virtudes sociales no deben desatenderse al mismo tiempo que se les instruye en sus oficios. Por tanto les dirigirá en aquellas con sus consejos, doctrina y ejemplo, alejándoles toda ocasión de corromperse y pintándoles los vicios con los negros colores de las fatales consecuencias que producen.

[...] Art. 11º.- Todos los años presentará sus alumnos a un examen público en que den a conocer sus aprovechamientos. [...]. Los espectadores estarán facultados para hacer sus preguntas a los jóvenes alumnos que en aquel acto presentarán una pieza, diseño u obra de su mano. Al que en cada Arte sobresaliere se le concederá una medalla de plata [...]

Art. 12º.-Se le prohíbe castigar a sus discípulos con azote o de otro modo degradante. El arresto, la prohibición de entregarse al juego con los demás a las horas de recreo, u otra privación semejante, serán modificaciones más eficaces y pandonorasas.

Art. 13º.- Este reglamento fijado en una tabla estará siempre a la vista colgado en la Escuela.

Cuenca, Octubre 20 de 1822. Tomás de Heres¹⁶⁴

¹⁶⁴ CORDERO PALACIOS, Octavio. [1920] (1986), *Crónicas Documentadas para la Historia de Cuenca*, Estudios Históricos. Selección, Banco Central del Ecuador, Colección Histórica N° 9, 166-565. En: LEÓN, José Tarquino (1969). *Biografías de Artistas y Artesanos del Azuay*, Núcleo del Azuay de la Casa de La Cultura <http://www.cidap.org.ec> (Consultado: Agosto 2008)

Así pues, aunque los talleres de tradición medieval no se agotaron totalmente, a partir de las postrimerías del siglo XVIII las escuelas de dibujo y pintura les sucedieron como formas institucionales de enseñanza que corresponderían más a los cambios políticos y socioeconómicos acaecidos para la época en Hispanoamérica cuyos países recién constituidos en territorios independientes, afirmaban sus derroteros a través de cartas políticas que proclamaban en común principios como la igualdad y la libertad incluyendo la de trabajo y de empresa, principios que horadarían las cerradas estructuras gremiales y la monopolización de la actividad productiva de los oficios por parte de los gremios, para dar paso a las nuevas políticas económicas librecambistas y al comienzo de la industrialización en las recientes naciones.

Las instituciones educativas de la época, reflejarían en general las aspiraciones que en términos de desarrollo tenían estos noveles estados; fueron ellas las depositarias de las necesidades que éstos ostentaban en el camino de la construcción de los nuevos proyectos de nación y de los ciudadanos que éstas requerían, esto es una educación que tendría como misión fundamental la de brindar los conocimientos y la práctica necesarios para la formación de técnicos que contribuyeran a los procesos productivos y al desarrollo industrial de las repúblicas. Simultáneamente, el pensamiento ilustrado representaba entonces el ideario educativo de los pueblos hispanoamericanos en orden a alcanzar los niveles de modernidad y modernización que los países europeos habían logrado.

En consecuencia, el tránsito de los talleres a las escuelas de artes y oficios en Hispanoamérica tuvo lugar en un ambiente de movimientos políticos, económicos y culturales originados principalmente por dos hechos: la independencia de estos países y la influencia del pensamiento ilustrado; tal contexto, ampliamente diverso al

europeo, constituye el umbral de cambio¹⁶⁵ de la enseñanza del arte en este hemisferio para el que la segunda mitad del siglo XIX resulta ser el período de mayor profusión de estos establecimientos, cuyas principales transformaciones ocurrieron en tres ámbitos: el de la naturaleza de las instituciones, el de la diferenciación entre artes mecánicas y artes aplicadas, y el del currículo¹⁶⁶ propiamente dicho.

3.3. PRIMERAS ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS EN HISPANOAMÉRICA

Buenos Aires (Argentina 1815). El 10 de Agosto de 1815, Fray Francisco de Paula Castañeda abre en Buenos Aires una *Escuela de Dibujo*¹⁶⁷ que, no obstante su nombre, en realidad correspondió a una escuela de artes y oficios del tipo que hemos definido, por cuanto esta Escuela fue en la práctica, una Institución de instrucción primaria que este fraile formó de manera coyuntural, preocupado porque los jóvenes recibieran una formación que además de básica e integral los preparara para el trabajo, según él mismo lo relatara:

¹⁶⁵ Derivamos este concepto de lo que Foucault denomina “umbral de transformación”, aludiendo así a las condiciones dadas en determinados momentos para que se expidan y pongan en marcha nuevas reglas.

¹⁶⁶ Con el objeto de no incurrir en posibles anacronismos, conviene aclarar que el surgimiento histórico del término *currículo* en el sentido que actualmente ostenta tuvo lugar hacia la segunda década del siglo XX en el contexto de la presión que una parte de la sociedad estadounidense comenzó a ejercer sobre la educación tras el proceso de industrialización a fin de que respondiera a las demandas de una formación más pragmática y más eficiente en función del trabajo como lo requerían las nuevas empresas. Hasta el siglo XVIII la preocupación, según se infiere de las fuentes primarias consultadas, estuvo centrada en los métodos de enseñanza, y en lo relativo a los contenidos de enseñanza se aludía a ellos como *conocimientos* que los educandos debían aprender. En el siglo XIX las fuentes documentales comienzan a registrar términos como *plan de estudios*, y *pénsum* para referirse a la organización sistemática de los contenidos de enseñanza. Acá empleamos el término *currículo* en su noción de *campo de estudio* que abarca, explícita o implícitamente aspectos como: unos fundamentos teleológicos, unos conceptos o sentidos de educación, ser humanos, ciencia, cultura, disciplina o arte para el caso presente, unos contenidos de enseñanza o planes de estudio, unos métodos de enseñanza, unos actores o agentes curriculares, unos recursos y medios de enseñanza como textos, modelos..., elementos estos que permiten el análisis de las relaciones estado-sociedad-educación y del papel histórico de ésta en la transformación de los pueblos.

¹⁶⁷ No hay que olvidar que el dibujo constituía, para el pensamiento de la ilustración aplicado a las artes, el conocimiento básico de muchos oficios y de todas las artes, incluidas las artes prácticas o aplicadas.

'Estando yo en la guardia de Luján pasaron por allí unos prisioneros de Montevideo, y habiendo observado que uno de ellos sabía dibujar supliqué al comandante me lo detuviese hasta segunda orden, y bajando a Buenos Aires supliqué al señor director Posadas me diese aquel prisionero pues quería yo aprovechar su habilidad en utilidad de la patria; conseguí mi solicitud; pero esa misma noche se desapareció en prisionero coronel Esteller que se había obligado también a enseñar dibujo, y esta circunstancia motivó que se revocase el decreto favorable; pero fueron tantas mis quejas y sentimientos que de pura lástima me volvió el gobierno a agraciar y puse mi escuela.' *'A poco tiempo habiéndose mudado el director, a cada paso salían ordenes de alejar de la ciudad los prisioneros, y yo mudando mil formas siempre conseguía que se exceptuase mi dibujante, pero una vez salió la orden tan apretada que ya parecía imposible suplicar, ni replicar, en medio de mis aflicciones tomé los cuadernos de todos los niños, y llevándolos debajo del brazo como autos muy voluminosos entré en las salas del fuerte al tiempo que salían de una junta de guerra; los oficiales a la novedad quisieron enterarse de mis papeles, y admirados de los progresos de mis niños no solo alcancé la presencia del europeo, sino también proveerme de algunas cartillas de dibujo que me regalaron los señores oficiales.'* *'De todas estas contribuciones sacaba yo el provecho de que la escuela cada día se hiciese más nombrada; cooperaba también a su celebridad el ser única en Buenos Aires y mucho más el que los niños iban haciendo prodigios, de modo que no me dejaban las gentes del pueblo, y varios individuos del Excmo. Cabildo importunándome a que trasladase la academia hasta que por experiencia he visto que mi docilidad en esta parte no fue regulada por la verdadera prudencia'*¹⁶⁸

La Escuela de Castañeda impartía enseñanzas que comprendían desde las primeras letras, hasta lo que hoy equivaldría a la enseñanza media, pero además brindaba la opción del estudio de Humanidades y Latín a quienes hubiesen culminado sus estudios primarios, y con relación a la formación en artes, esta Institución, pionera en este campo en Buenos Aires, ofrecía enseñanza técnica, como lo atestiguaba el Padre Castañeda: *"las artes mecánicas también se enseñan en mi escuela, para cuyo efecto tengo en ejercicio una carpintería, una herrería, una relojería y escuela de pintura..."*¹⁶⁹

¹⁶⁸ (s/d) Suplemento al Despertador Teofilantrópico Místico Político n° 10, del 26/10/1820. Citado en: *La Academia de Dibujo fundada por el Padre Castañeda (1815-1922)* <http://papelera.eurofull.com>

¹⁶⁹ PAULI, Carlos Eduardo. (2005-2006) *Castañeda: Educador de dos Orillas*. En: **Revista América** N° 18 Centro de Estudios Hispanoamericanos. Buenos Aires. <http://www.santafe-conicet.gov.ar/>

Cuenca (Ecuador 1822). Es asunto divulgado por varios medios, que Bolívar, a su paso por Cuenca y como reconocimiento a la habilidad del pintor Gaspar Zangurima, ordenó la creación de una *Escuela de Artes y Oficios*, en la que el pintor sería el Director de las “*nobles artes de Pintura, Escultura y Arquitectura y de las mecánicas de carpintería, relojería, platería y herrería*”¹⁷⁰. Con un Reglamento redactado por el Gobernador de la época –Don Tomás de Heres- pero bajo la orientación del mismo Zangurima, el Libertador aprobó su fundación el 26 de octubre de 1822.

México (1833) No obstante las circunstancias de inestabilidad política y económica que vivía México como producto de las guerras civiles declaradas durante varias décadas entre centralistas y federalistas, en el año 1833 se decreta la apertura de la primera *Escuela de Artes y Oficios* de carácter oficial, experiencia que estuvo precedida por las escuelas privadas que las fábricas instalaban, a su interior o adyacentes a ellas, para la capacitación de sus trabajadores en los oficios propios de la producción en la que se desempeñaban; la creación de la Escuela oficial, termina siendo sin embargo sólo nominal, puesto que dicha Institución no pudo ser abierta sino hasta la siguiente década.

En 1843, bajo la presidencia del militar Antonio López de Santa Anna, gracias al empeño de Don Lucas Alamán quien desde 1830 siendo Ministro del Interior y de Asuntos exteriores, venía apoyando la industrialización de la nación azteca mediante la instauración de Escuelas técnicas y el fortalecimiento de la industria textil, se abrió la que se ha registrado como la primera *Escuela de Artes y Oficios* de México; sin embargo, debido precisamente a las dificultades por las que atravesaba el país y a la oposición de importantes grupos de artesanos como los de Puebla, esta Escuela tampoco pudo cumplir a cabalidad sus propósitos de enseñanza.

¹⁷⁰ VARGAS, J. M. (O.P.) (1965). *El arte ecuatoriano en el siglo XIX*. En: **Historia de la Cultura Ecuatoriana**. Quito: Casa de la cultura ecuatoriana, p14

Trece años después, bajo el gobierno reformista del general liberal Ignacio Comonfort y ante la urgencia manifiesta de las primeras fábricas que requerían personal capacitado para trabajar en ellas, mediante decreto presidencial del 19 de abril de 1856, se concreta la creación de la *Escuela Industrial de Artes y Oficios*, cuya apertura tuvo lugar en el mes de marzo de 1857 con la asistencia de más de 100 alumnos entre los que se encontraban varios pensionados venidos de diferentes lugares de la República; dentro de las enseñanzas previstas para la Escuela se encontraban las cátedras de dibujo, mecánica, mecánica eléctrica, herrería, carpintería, talabartería, plomería, tejido e hilado, sastrería, hojalatería, alfarería y tornería, química y física entre otras; pese a los alcances proyectados, debido al mismo tipo de dificultades –políticas y económicas- la Escuela tuvo que cerrarse dos años más adelante; en 1864 Benito Juárez expidió nuevamente un decreto para la creación de la *Escuela Nacional de Artes i Oficios para hombres*, (HENAO), la que fue interrumpida durante la intervención napoleónica de México y, sólo en 1876 pudo comenzar la Escuela un funcionamiento regular al amparo de la Ley de Instrucción Pública dispuesta bajo el gobierno civil del mismo Benito Juárez en la época conocida como la de la República Restaurada (1867-1876), norma ésta que además motivó la apertura de otras Escuelas de Artes y Oficios. Efectivamente, en 1868 se modificó el reglamento de la Escuela y en 1872 se consigna la inauguración de los talleres de herrería, carpintería, ebanistería, cantería, tipografía, fotografía y alfarería, entre otros.

Santiago de Chile (1849). Arribando a la segunda mitad del siglo XIX, el 6 de julio de 1849, con el objeto de que proporcionara los medios necesarios para lograr el desarrollo científico-técnico y para contribuir al progreso industrial del país siguiendo el modelo de *l'Ecole d'Arts et Métiers* de París (1780), el presidente Manuel Bulnes creó en Chile *la Escuela de Artes y Oficios* que inició sus labores el 17 de septiembre bajo la dirección del profesor francés Jules Jariez, ingeniero y especialista en

educación industrial, con los talleres de carpintería, herrería, mecánica y fundición y con veinticuatro alumnos distribuidos en ellos.

La apertura de la Escuela respondía a una de las más urgentes necesidades de la época: el establecimiento de la enseñanza práctica o técnica llamada a solucionar los problemas que obstaculizaban el ingreso a la denominada civilización industrial y que detenían el consecuente crecimiento económico. La estabilidad de la Institución junto a su contribución al avance industrial de la nación austral hicieron de esta Escuela una de las más importantes de América Latina, y su prestigio cruzaría las fronteras del país convirtiéndose en referencia obligada para la constitución de otras entidades del mismo orden en países como Colombia.

Hidalgo (México 1869). En México, se conoce que desde 1843 se comenzó a promover la instauración de escuelas de artes y oficios, política que tomó fuerza en 1856 y que buscaba dotar de estas instituciones a los diferentes estados nacionales como alternativa para la educación de los grupos económicamente menos favorecidos; esta pretensión sólo se materializa en 1869 con la creación del *Instituto Literario*¹⁷¹ de Hidalgo y de su *Escuela de Artes y Oficios* en la que se ofrecían talleres de diversos oficios, como el de carpintero y sastre, junto a estudios para la formación de agrimensor, mecánico, agricultor, veterinario, entre otros. De igual suerte, en 1870 se estableció una *Escuela de Artes y Oficios* como parte del Instituto Literario de Toluca, la que siguiendo el patrón de una escuela de artesanos que funcionara en 1851, abrió talleres de litografía, tipografía, herrería, cantería, zapatería, sastrería y carpintería. Esto permite reconocer cómo bajo la figura institucional de Escuela de Artes y oficios se congregaban por igual estudios orientados al ejercicio de una profesión y aquellos otros que preparaban para el desempeño de un determinado oficio, incluyendo los denominados oficios modernos. Al año siguiente, en 1871, al amparo de una ley que exoneraba del requisito de la

¹⁷¹ El sentido del término “literario” se empleaba en su acepción clásica que comprendía las humanidades, las ciencias y las artes.

preparatoria a quienes quisieran ingresar a varias de las escuelas profesionales, entre ellas a las de artes y oficios, se abrió el Instituto Literario del Estado de Morelos.

Quito (Ecuador 1871) Bajo el primer período de gobierno de Gabriel García Moreno, quien se había propuesto fomentar la educación de la juventud ecuatoriana, se fundó en Quito la *Escuela Politécnica*, para la que se contrataron profesores alemanes. La Escuela, cuyo propósito consistía en: “*el desarrollo de las artes en los diferentes ramos de las industrias y Fabricaciones*”¹⁷², tenía a su cargo la enseñanza en tres ramas principales, una de las cuales, la de las *artes técnicas*, comprendía arquitectura, técnicas mecánicas y constructores de máquinas, y contaba además con un plan de estudios que contemplaba las materias de dibujo geométrico, dibujo del natural, mecánica...

México (1872). En 1872 se fundó en la capital mexicana la *Escuela Nacional de Artes y Oficios para mujeres*, establecimiento que se inauguró en el mes de noviembre de dicho año, en el que también se establecieron Escuelas de Artes y Oficios en ciudades como Guadalajara y Toluca.

La Escuela Nacional de Artes y Oficios para mujeres (ENAO) fue considerada en principio una obra de beneficencia dedicada a ayudar a las mujeres de las clases populares ofreciéndoles la oportunidad de desempeñarse en trabajos productivos, tal como se consagrara en su objetivo central formulado en términos de: “[...] *dar a la mujer los conocimientos necesarios en un oficio o ramo lucrativo que la habilite para proveer por sí sola a su subsistencia de una manera independiente y decorosa, y promover su mejoramiento por el desarrollo intelectual y la elevación del carácter.*”¹⁷³

De otra parte, el contexto de la industrialización mexicana durante el porfiriato, las fábricas tabacaleras y de textiles, las entidades oficiales de telegrafía y el naciente

¹⁷² VARGAS, J. M. (O.P.) (1965). *Op. Cit.*, p12

¹⁷³ *Boletín Instrucción* (1905) t. V, p.1. Citado por: BAZANT de SALDAÑA, Milada. (2006) (6ª reimp.) *Historia de la educación durante el porfiriato*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, p119

comercio, mostraban la necesidad de capacitar a la mujer para trabajos más expertos en los que pudiera ser incorporada a la producción que la modernización y el progreso nacional demandaban.

Así, la Escuela inició actividades con un total de 510 alumnas inscritas. El primer taller ofrecido fue el de encuadernación, y a éste se fueron agregando con el paso de los años otros cursos, unos de instrucción elemental como los de escritura, aritmética, nociones cívicas... otros de instrucción más avanzada como teneduría de libros, química, inglés... algunos del campo de las bellas artes como pintura, canto y piano... y unos más de oficios propiamente dichos como pasamanería, pintura esmaltada sobre porcelana, fabricación de pieles charoladas, costura, bordado, tejidos, dorado y plateado sobre metales, filigrana de plata, relojería, imprenta, tapicería, zapatería... Tales cursos eran flexibles en el sentido de cambiar según el interés de las propias alumnas y los requerimientos del país.

Aunque los recursos escaseaban, la asistencia de las mujeres, cuyo ingreso tenía lugar a la edad mínima de trece años, fue siempre muy nutrida. A la finalización de los estudios y ya para el año de 1891 cuando la Escuela entró a depender de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, quienes habían cursado la totalidad de ellos obtenían una certificación de *cursos completos* y las que habían asistido a cursos aislados obtenían certificados *comunes*.

En virtud de la tarea educativa adelantada por la Escuela se tienen los primeros indicios de negocios propios de las mujeres mexicanas como los de costura, amén de que lo producido en los talleres se vendía en la misma Institución que hacía de intermediaria.

Montevideo (Uruguay 1878). En Montevideo, la Escuela de Artes y Oficios nace a finales del año 1878 en desarrollo del proceso de modernización impulsado por el Coronel Lorenzo Latorre, empresa que suscitó significativos cambios en el orden económico y en el socio cultural. Sin embargo, esta Escuela se crea como dependencia del ejército y de carácter correccional, es decir para menores infractores

que las autoridades recogen en las calles o que son entregados a éstas por las mismas madres para su sujeción y con el particular fin de *aconductarlos* mientras se adiestraban en los oficios de herrero, carpintero, talabartero o zapatero, trabajos en los que debían desempeñarse como parte del castigo impuesto. Junto a los oficios se enseñaban los rudimentos básicos: lectura, escritura y aritmética, además de la música a quienes mostraban vocación por ella. Pese a esta condición, predominantemente represiva, la Escuela contó con una notable infraestructura de maquinaria y talleres tales como los de tejeduría, torno, imprenta... que funcionaron en la práctica como una empresa del Estado.

La Habana (Cuba 1882). En Cuba, en 1882, época particularmente importante en el proceso de diversificación y crecimiento del sector industrial antillano, Don Fernando Aguado y Rico funda la denominada *Escuela Preparatoria de Artes y Oficios de La Habana*¹⁷⁴, abierta con el propósito de formar técnicos en aquellas especialidades industriales que como la fabril, constituían una importante alternativa dentro de las industrias menores de bienes de consumo que se pretendía fortalecer. Con el desarrollo de actividades formativas de carácter práctico, se intentaba así mismo integrar los conocimientos adquiridos en esta Escuela y los desarrollados en los centros de trabajo.

Puebla (México 1886). En el año 1886, también en México, con un total de 113 alumnos matriculados¹⁷⁵, inició labores la *Escuela de Artes y Oficios de Puebla* que organizó sus estudios a partir de la experiencia de los talleres artesanales que le antecedieron.

La enseñanza era de tipo práctico y buscaba cumplir con dos propósitos: complementar la educación básica y preparar para el trabajo en un contexto que

¹⁷⁴ Este Centro tomaría después el nombre de Escuela Superior de Artes y Oficios de La Habana, y ya en el año 1938 recibiría el nombre de su fundador, Don Fernando Aguado y Rico.

¹⁷⁵ Según María de Lourdes Herrera Fera, la totalidad de los alumnos eran varones y sus edades variaban entre los 12 y los 35 años. Ver: HERRERA FERIA, María de Lourdes. (2004/2005) *Las mujeres en el proceso de adquisición de conocimientos científicos en Puebla México, a fines del siglo XIX* En: **Diálogos Revista electrónica de historia** Vol. 5. No. 1 y 2 Abril 2004- Febrero 2005. (<http://historia.fcs.ucr.ac.cr>)

ahora correspondía de una parte al pensamiento ilustrado y de otra a un sistema económico fundado en la industrialización. Por esta razón la formación en la Escuela de Puebla introducía nuevos contenidos que respondían a la corriente científicista que como hemos señalado, comenzaba a afincarse en Hispanoamérica: *El plan de estudios de Artes y Oficios, considerado un nivel de instrucción especial, incluía, entre otras cátedras, la enseñanza de la Aritmética, la Geometría, el Dibujo, el Lenguaje, el Francés, el Inglés, la Química y la Física para todos los oficios, enfatizando la naturaleza práctica de la educación*¹⁷⁶

Las cátedras citadas hacían parte del *curso preparatorio* que incluía además clases de moral, derecho constitucional, teneduría de libros, música, taquigrafía, gimnástica y geografía, y que se complementaba con el oficio que cada estudiante elegía libremente de una oferta que en teoría era muy amplia pero que en la práctica se redujo a diez, de los cuales seis correspondían a oficios tradicionales como orfebrería, platería, marmolería, carpintería, zapatería y herrería, y cuatro a los denominados oficios modernos como maquinaria, imprenta, galvanoplastia y latonería. La duración total de los estudios podía oscilar entre dos y cuatro años dependiendo del oficio seleccionado.

Santiago de Chile (1887) Mediante decreto de enero 9 de 1887, considerando como antecedente el proyecto presentado en el mes de agosto del año inmediatamente anterior por la Sociedad de Fomento Fabril para la creación de una escuela de artes y otra de oficios para mujeres, Pedro Montt, quien fuera hasta el año anterior Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública y en 1887 Ministro de Obras Públicas, dispuso la apertura de una *Escuela de artes y oficios para mujeres*. En el citado decreto se establecían las secciones de enseñanza así como las condiciones de ingreso a la Escuela.

¹⁷⁶ HERRERA FERIA, Lourdes (2003). *Las mujeres en el ámbito de la educación técnica en Puebla a finales del siglo XIX*. En: *Colección Pedagógica Universitaria* N° 40 julio-diciembre 2003. México, pp 12-13

Santiago, 9 de enero de 1887.

[...]Decreto:

Art. 1.º Crease en Santiago una Escuela de Artes i Oficios para mujeres. –

Art. 2.º La enseñanza práctica que se dé en dicha Escuela será gratuita i comprenderá los trabajos manuales i razonados de las siguientes secciones:

A.-Comercial.

B.-Modistas.

C.-Lencería i costura corriente.

I). – Bordado.

E.- Guantería.

F. – Cartonaje i marroquinería.

G.- Cocinería.

H –Lavado i aplanchado.

I. – Dibujo.

[...] Art. 4.º Un reglamento especial fijará la duración del curso correspondiente a cada sección i el desarrollo gradual i sistemático de la enseñanza i de las operaciones prácticas de aprendizaje.

Art. 5.º En la Escuela habrá alumnas esternas i medio pupilas, i serán condiciones indispensables para su onvenientec, las siguientes:

1.º Haber cumplido doce años; i

2.º Poseer los conocimientos que se enseñen en las escuelas primarias

Art. 6.º En los cursos de la Escuela será obligatorio el aprendizaje del dibujo para el ejercicio de cualquiera industria manual.¹⁷⁷

Maracaibo y Barquisimeto (Venezuela 188...) En la década del ochenta del siglo XIX, en unos años que pudimos precisar, se fundaron dos *Escuelas de Artes y Oficios*, una en el puerto de Maracaibo y en otra en la ciudad de Barquisimeto, de las que no se poseen mayores datos.

México (1891) Comenzando la última década del siglo XIX se crea en el Estado de México, *La Escuela Normal de Artes y Oficios para Señoritas*, que se origina por la fusión del *Asilo de Niñas* y de la *Escuela José Vicente Villada*. La organización de esta Escuela estaba definida por cinco secciones a saber: Párvulos, Primaria, Secundaria, Maestra de Artes y Oficios y Profesora.

¹⁷⁷ Sociedad de Fomento Fabril. Santiago (1888) *Crónica. Escuela de Artes i Oficios para mujeres*. En: **Boletín. Tomo V. La Sociedad, 1884-1935**. 51 v., año 5, n° 1, (ene. 1888), p. 43-44. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/>

3.4. COLOMBIA, MODERNIZACIÓN Y ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS A PARTIR DE 1823

En Colombia, a partir de la segunda década del siglo XIX una vez proclamada la soberanía nacional y en el marco de diversas acciones jurídico-políticas destinadas a establecer el ideal republicano de gobierno, también comenzaron a implementarse procesos de modernización¹⁷⁸ del nuevo Estado tendientes a constituir una economía capitalista y alcanzar mejores niveles de desarrollo económico a partir de la industrialización, que tuvieron su efecto en la regulación de la educación como vía de transformación, siendo la primera de las disposiciones legales en el ámbito educativo de las artes y oficios, la expedida por el Vicepresidente Francisco de Paula Santander en el año de 1823, época en la que se buscaba la construcción de la nación junto con la reconstrucción de la economía a través de una educación que a más de afianzar el nuevo ethos republicano, fuera así mismo más práctica, más técnica y respondiera a la idea ilustrada de progreso por la que propugnaban los dirigentes independentistas.

De hecho, estos dirigentes no sólo cifraron en la educación la esperanza de unas mejores condiciones económicas para la naciente República, sino que según Frank Safford, “[...] depositaron un exceso de fe en la educación formal, considerándola como el instrumento para lograr un cambio de valores.”¹⁷⁹. De este modo nace en Colombia, al menos desde el discurso legal, el concepto de escuela de estirpe

¹⁷⁸ No obstante el empeño de los independentistas y de sus respectivos gobiernos, los procesos de modernización tanto económica como educativa en el país tropezaron con diversos obstáculos –de infraestructura física y económica, sociales, religiosos...- que en más de una ocasión generaron conflictos internos de orden político y eclesiástico; uno de los factores de resistencia a estos procesos lo constituía la férrea estructura social precedente con marcadas diferencias educativas y económicas entre las élites criollas y la población artesanal o rural, lo que exigía, en las precarias condiciones fiscales por las que se atravesaba, unos mayores esfuerzos presupuestales para la capacitación adecuada de los nacionales.

¹⁷⁹ SAFFORD, Frank (1989) *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores, p31

republicana, que fundada en la libertad, el nuevo orden y la democracia, buscaba superar las limitaciones de la educación colonial.

Las leyes sin embargo, no garantizaban por sí mismas los cambios pretendidos, de hecho tardaban generalmente varios años en consolidarse debido no solo al tiempo que estos procesos de cambio requieren, sino a la insuficiencia de recursos económicos, y a veces humanos, manifestándose de este modo una de las más constantes tensiones producidas en torno al desarrollo de las instituciones de enseñanza del arte: de un lado la expedición de la norma como instrumento de renovación y cambio socio-cultural, y de otro las pocas posibilidades reales para su aplicación.

Dicha tensión permite aclarar que las normas no producen cambios por fuerza de su mero mandato y por tanto no son suficiente evidencia de la historia educativa; las disposiciones jurídicas expresan un ideal de conducta que no siempre se refleja en la realidad. No obstante, en cuanto tienen algún tipo de repercusiones en la educación actúan no sólo como referentes para la ubicación cronológica de los hechos facilitando su estructuración y periodización, sino que además se constituyen en un ámbito de análisis histórico por cuanto ellas configuran los discursos estatales de los que emergen las orientaciones sobre la educación, y porque al poner de manifiesto las voluntades de los gobernantes permiten comprender el pensamiento oficial, las tendencias políticas que las inspiran, las finalidades que a través de la educación se pretenden, los transcurso que ésta toma y en general las relaciones entre la educación, el Estado y la sociedad.

Desde esta perspectiva teórica haremos en primer lugar un examen de las primeras legislaciones promulgadas en el siglo XIX a partir de la constitución de la nueva República, y que de un modo u otro son atinentes a la enseñanza de las artes, para después concentrarnos en las experiencias vividas en las diferentes regiones del país en términos de la creación de las Escuelas de Artes y Oficios.

3.4.1. El decreto de 28 de julio de 1823: un precepto inaugural

En el año 1823, el decreto del 28 de julio, inaugura la institucionalización de la enseñanza del dibujo en la nueva nación. Mediante este mandato, sancionado por el Vicepresidente Francisco de Paula Santander¹⁸⁰ en su calidad de Presidente encargado, “[...] se establecen en Bogotá un museo y una escuela de minería”¹⁸¹. Uno y otra son el resultado de la gestión adelantada en Europa en el año 1822 por Francisco Antonio Zea, a la sazón Ministro Plenipotenciario, quien con autorización especial del Gobierno Nacional celebró en París unos contratos¹⁸² que obedecían al interés oficial de promover e institucionalizar en la naciente República las ciencias naturales a las que se atribuía, como correspondía al pensamiento ilustrado, el progreso de los pueblos; así lo estipulan las motivaciones del precepto que por lo demás, se fundan en la crítica a la educación colonial por el desconocimiento en el que las había mantenido:

Primero. Que al paso que han sido ignoradas en estas regiones opulentas las ciencias naturales por una consecuencia precisa de la pésima administración de su anterior gobierno, son absolutamente necesarias para el adelantamiento de su agricultura, artes y comercio, que son las fuentes productoras de la felicidad de los pueblos.

¹⁸⁰ Bajo la vicepresidencia de Santander la preocupación por la educación fue una constante y su propósito era desmontar la estructura curricular impuesta por la Corona Española durante la colonia para dar paso a la inmediata creación de escuelas primarias, escuelas normales y universidades centrales que entraran a cubrir el déficit de formación de las repúblicas grancolombianas, todo ello en el marco de un nuevo plan educativo y curricular de carácter seglar, científico y práctico. No obstante, los esfuerzos de Santander no se vieron compensados en la realidad durante largo tiempo debido principalmente a dos factores: el clima político generado a raíz de sus diferencias con Bolívar, y los precarios recursos económicos y humanos con los que contaban para entonces las nuevas naciones americanas.

¹⁸¹ COLOMBIA (1823) *Decreto de 28 de Julio de 1823*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. (1924)** Tomo II. Años de 1825 y 1826. Bogotá: Imprenta Nacional, p235

¹⁸² El decreto en mención refrenda los contratos efectuados con el peruano Mariano y con los franceses Bousingault, Roulin, Bourdon y Goudet, quienes se encargarían de poner en marcha las dos instituciones de acuerdo con la experiencia que en este campo ostentaba Francia para entonces.

*Y segundo. Que ha venido ya la feliz oportunidad de que la República pueda promover y difundir las referidas ciencias naturales [...]*¹⁸³

Para entonces, ya José Celestino Mutis, en sus discursos sobre la *filosofía útil*¹⁸⁴, había declarado la importancia del estudio de la naturaleza como base para el desarrollo de los pueblos. Desde esta concepción, la agricultura, junto a las artes y el comercio, constituían las denominadas “ciencias útiles” cuya enseñanza fue el objeto de la Escuela de minería y del Museo. El concepto de *utilidad* de las ciencias, equivale aquí al de *utilidad* en las artes que alude a la contribución que ellas aportan, entendidas aún como *oficios* o como *artes prácticas*, al progreso material de las naciones. En este interés, público-político, se precisaba la preocupación del novel gobierno que hacía propia la idea moderna de la educación secular desde la cual se redefinía el propósito de la enseñanza de las ciencias de modo que fueran más útiles al Estado y más convenientes para su desarrollo económico.

En la misma norma se acordaron otros asuntos como la duración de los estudios fijada en cuatro años al cabo de los cuales se otorgaba el título de *oficial en minas*, manteniéndose así la denominación propia de uno de los niveles de estudio de los talleres coloniales. Los contenidos de enseñanza que debían desarrollarse durante los cuatro años, fueron también objeto de este decreto:

Artículo 3.º El museo tendrá las cátedras siguientes: de mineralogía y geología, de química general y aplicada a las artes, de anatomía comparada, de zoología, de entomología, de conchología, de botánica, de agricultura, de dibujo, de matemáticas, de física y de astronomía.

Artículo 4.º La escuela de minería tendrá las cátedras siguientes: de matemáticas simples y aplicadas a las máquinas, de física, de mineralogía y geología, de

¹⁸³ COLOMBIA (1823) *Op. Cit.* pp.235-236

¹⁸⁴ La llamada *filosofía útil*, a la que aludiera J. C. Mutis en su discurso de apertura de la cátedra de matemáticas en 1762, comprendía, según Renán Silva, dos directrices básicas: “*la apropiación de la naturaleza y un saber mundano para la vida en sociedad*”, enunciación ésta que es perfectamente aplicable a la noción de ciencias útiles. Ver: SILVA, Renán. (1981) *La reforma de estudios en el Nuevo Reino de Granada. 1767-1790*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones -CIUP-, p.56

*explotación, de química analítica y metalúrgica, de geometría descriptiva y de dibujo.*¹⁸⁵

Como puede inferirse, la alusión a las *artes* se hace aquí a partir de su utilidad práctica y en relación con las ciencias naturales, como dibujo científico mas que artístico, esto es desde el concepto de *artes útiles* dentro de las que venían siendo incluidas de tiempo atrás, la minería y la agricultura, en función de las cuales estaban los conocimientos impartidos. Así mismo el dibujo en este contexto, se entiende como un conocimiento auxiliar, como una herramienta de tipo técnico y representativo al servicio de la biología o la botánica, más que como un conocimiento autónomo de carácter artístico o expresivo, lo que no le resta importancia a su enseñanza ni valor testimonial a las representaciones logradas por los artífices de la época. Tres años después, en 1826, bajo la presidencia de Bolívar se promulga la ley de 8 de marzo, norma que sienta las bases de la subsiguiente ley del 18 de marzo de esa misma vigencia “[...] *sobre organización y arreglo de la instrucción pública*”¹⁸⁶.

Es necesario señalar en este punto, que pese a que desde estas normativas inaugurales de la República teóricamente se manifestaba un nuevo concepto de educación con relación al colonial inmediato, en la práctica y mientras comenzaba la construcción jurídica de la Nación colombiana, estos conceptos se superpusieron; los métodos no se modificaron de inmediato, el arraigo de las prácticas aprendidas bajo el régimen colonial y la insuficiencia de los recursos financieros, impidieron que se llevara a cabo prontamente el nuevo ideario educativo fundado en el pensamiento ilustrado que abrigó a los precursores de la independencia latinoamericana.

¹⁸⁵ COLOMBIA (1823) *Op. Cit.* p.236

¹⁸⁶ COLOMBIA (1826a) *Ley de 18 de marzo de 1826*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado.** (1924) Tomo II. Años de 1825 y 1826. Bogotá: Imprenta Nacional, p226

3.4.2. Ley de 18 de marzo de 1826: Norma fundacional de la enseñanza artística

La ley de 18 de marzo de 1826, conocida también como *Plan general de enseñanza pública de 1826*, promovida, orientada y sancionada también por el Vicepresidente Francisco de Paula Santander en su calidad de Presidente encargado, puede estimarse como el primer mandato republicano orientado a la creación de un sistema nacional de educación estatal de la que fuera entonces la Gran Colombia. En rigor, el segundo considerando declara la importancia que para las naciones tiene la organización de estos sistemas: “2º *Que sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles que hacen prosperar a los pueblos*”¹⁸⁷.

Así mismo, la ley instaura la enseñanza pública, su organización en escuelas parroquiales o cantonales y en colegios nacionales de enseñanza básica, en escuelas de ciencias y en universidades centrales y departamentales, y estandariza además los contenidos de enseñanza: “*Artículo 5.º La enseñanza pública será gratuita, común y uniforme en toda Colombia; arreglándose al presente decreto en todos los establecimientos de estudios y educación pública que estén bajo la inspección del Gobierno*”¹⁸⁸

En cuanto se refiere a la enseñanza de las artes, esta ley es considerada como el hecho normativo fundacional de la educación artística en la República de Colombia. En ella se reúnen al menos cuatro denominaciones de arte equivalentes también, al menos nominalmente, a diversos tipos de instituciones de fomento y enseñanza de las artes. En el primer caso tendríamos la noción de *artes útiles*; como segundo caso encontramos la denominación de *artes mecánicas* como parte de las enseñanzas que las escuelas de segunda enseñanza debían impartir; el tercer caso correspondería a

¹⁸⁷ COLOMBIA (1826a) *Ley 18 de marzo de 1826*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado (1924)** Tomo II, Años de 1825 y 1826. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, p.226

¹⁸⁸ *Ibid.*, p227

una concepción de las *artes* derivada del pensamiento ilustrado y cuya divulgación atañía a la *Academia nacional*; en el cuarto caso tendríamos el concepto de las *bellas artes* cuya enseñanza recaía en las *escuelas especiales* que habrían de crear las *Sociedades de amigos del país*.

En el caso de las *artes útiles*, la providencia establece una relación de causalidad entre la industrialización como ruta para el progreso material de la Nación, y la instrucción pública en la que las artes útiles ocupan un importante lugar asociado al desarrollo de la industria, tal como se define desde el primer considerando:

*1º 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 artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotables de riqueza y de poder para la nación que las cultiva.*¹⁸⁹

Respecto al segundo caso, la enseñanza de las *artes mecánicas* recaía en las instituciones de *segunda enseñanza elemental* que se establecerían de las cabeceras de cantón, según se define en el capítulo V:

CAPÍTULO V

De la segunda enseñanza elemental en las cabeceras de cantón y circuito.

*Artículo 28. En los pueblos cabeceras de cantón habrá un establecimiento o casa de enseñanza, en que, a más de las prevenidas para las parroquias en el artículo 20, se enseñe un catecismo más extenso de la religión, la gramática y ortografía de la lengua castellana, la cartilla o principios de dibujo, los elementos de aritmética y de geometría con relación a las artes mecánicas y los elementos de agricultura práctica*¹⁹⁰

En referencia al tercer caso la ley, que aspiraba responder a las exigencias democráticas de los nuevos Estados-Nación al tiempo que buscaba la formación de los nuevos ciudadanos capaces de insertarse prontamente a los sectores productivos

¹⁸⁹ *Ibid.*, p226

¹⁹⁰ *Ibid.*, p231

que el pretendido desarrollo económico requería, procuraba el cambio hacia una educación acorde con el espíritu de la Ilustración, en orden a lo cual mediante el capítulo III dispuso en el Artículo 15, la fundación de la *Academia literaria nacional* como uno de los componentes del sistema educativo. En efecto, el concepto de Academia nacional, cuya instauración concernía a la Dirección General de Instrucción Pública, correspondía al de una corporación integrada por académicos, nacionales y extranjeros, al tenor de las establecidas en países europeos como Francia y España:

CAPÍTULO III

De la Academia nacional y de las sociedades departamentales

Artículo 15. La Dirección General cuidará oportunamente de promover el establecimiento de una Academia literaria nacional en la capital de la República.

Parágrafo 1.º La Academia se compondrá de veintiún individuos de número, y de los corresponsales que elija el mismo cuerpo dentro y fuera de la República.

Parágrafo 2.º El objeto de la Academia nacional será establecer, fomentar y propagar en toda Colombia el conocimiento de las artes, de las letras, de las ciencias naturales y exactas, y de la moral y de la política.¹⁹¹

Otro de los componentes del sistema educativo que esta ley en su Artículo 16 define, es el de las *Sociedades departamentales [de amigos del país]*¹⁹², instituciones en las que se conjugan tanto la noción de *artes útiles*, como el concepto de *bellas artes*, el cuarto concepto que hemos identificado en esta disposición, por cuanto de una parte se refiere a la promoción de la artes útiles como objeto de estas Sociedades, y de otro lado establece como función de dichas organizaciones la creación de

¹⁹¹ *Ibid.*, p229

¹⁹² Es preciso recordar que las *Sociedades de amigos del país*, como vimos en el capítulo anterior, fueron proclamadas, en la Nueva Granada desde 1776 por el Virrey Flórez mediante la *Instrucción General para gremios* siguiendo los planteamientos de Rodríguez de Campomanes.

escuelas especiales para la enseñanza de la arquitectura, el dibujo, la pintura y la escultura, codificadas para entonces como *bellas artes*¹⁹³:

Artículo 16. En las capitales de los departamentos habrá sociedades de amigos del país, con el objeto de promover las artes útiles, la agricultura, el comercio y la industria. [...]

*Artículo 17. Las sociedades departamentales promoverán, y correrá a su cargo, el establecimiento de escuelas especiales de dibujo, de teoría diseño de arquitectura, y también de pintura y escultura.*¹⁹⁴

3.4.3. El Plan de estudios de octubre 3 de 1826 y las cartillas de dibujo

Acercas de los textos en los que se fundamentaría la enseñanza del dibujo, es evidente que hasta los comienzos de la República se mantuvo la práctica colonial de proseguir la tradición de los autores hispanos, tal y como se enuncia en el decreto del 3 de octubre de 1826 o *Plan de estudios* que en cumplimiento de la ley de 18 marzo del mismo año se expidió para la organización de las escuelas, colegios y universidades y en cuyo artículo 14, al referirse a la enseñanza del dibujo en las escuelas parroquiales y en las de las cabeceras de cantón, ordena que éste se haga por medio de: “[...] *la cartilla de dibujo, impresa para las escuelas de Madrid* [...]”¹⁹⁵.

¹⁹³ Tanto la arquitectura, como la pintura y la escultura habían sido clasificadas por Batteaux en 1746 como *Bellas artes*, mientras el dibujo era un conocimiento básico para las tres, o lo que hoy denominaríamos un conocimiento transversal

¹⁹⁴ *Ibid.*, p229

¹⁹⁵ COLOMBIA (1826b) *Decreto 3 de octubre de 1826*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado**. Tomo VII. Suplemento a los años de 1819 y 1835. (1926). Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, p 406

3.4.4. La Constitución de 1832 y la libertad en la enseñanza de las artes

En el año 1832 el Estado, acorde con los principios de libertad que inspiraron la independencia de estas naciones y en orden a facilitar el cumplimiento del principio de igualdad, establece mediante la Constitución Política del Estado de la Nueva Granada la libertad de trabajo, proscribiendo así las discriminaciones que en la práctica de los oficios y de las profesiones caracterizaron la estructura colonial; en consecuencia, el precepto constitucional redime el ejercicio de las profesiones así como el de las artes y oficios y el de la misma enseñanza, poniendo de este modo término jurídico definitivo a corporaciones que, como las gremiales, obstaculizaban su pleno desempeño.

Art. 195.º Ningún jénero de trabajo, industria i comercio que no se oponga a las buenas costumbres, es prohibido á los granadinos, i todos podrán ejercer el que quieran, ecepto aquéllos que son necesarios para la subsistencia del Estado: no podrán, por consiguiente, establecerse gremios i corporaciones de profesiones, artes ú oficios que obstruyan la libertad del ingenio, de la enseñanza i de la industria.¹⁹⁶

A partir de entonces son frecuentes las providencias gubernamentales que disponen la creación de escuelas de artes y oficios cuya instauración se registra en diversos documentos¹⁹⁷.

Con el propósito de visualizar la expansión de las escuelas de artes y oficios durante este período, reseñamos los hechos inaugurales que tuvieron lugar entre la cuarta década del siglo XIX y los años setenta del mismo siglo.

¹⁹⁶ COLOMBIA (1832) *Constitución Política del Estado de la Nueva Granada dada por la Convención constituyente en el año de 1832. 22º de la independencia*. Bogotá: Tipografía de Bruno Espinosa, por José Ayarza. Año de 1832.-22.º, p.57

¹⁹⁷ Ver por ejemplo, PATIÑO, Víctor Manuel (1992) *Historia de la Cultura Material en la América Equinoccial. Tomo IV*, p203, y (1993) *Tomo VIII*, pp349-350. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

3.4.5. El florecimiento de las escuelas de artes y oficios: 1842 a 1866

Desde 1842 y en las dos décadas siguientes, en un contexto signado por el ideal modernizador de la época, se fundaron en Colombia cerca de una decena de escuelas de artes y oficios.

Así, en el año 1842 se abrieron tres escuelas ordenadas por el gobernador de Panamá para la enseñanza del oficio de la sombrerería en distintos lugares; en 1848 se dio apertura a una escuela creada por el gobernador de Pamplona para el aprendizaje del tejido de sombreros y algunas más que se establecieron en Oiba y otras localidades; en 1864¹⁹⁸ continuaban abriéndose escuelas como la de Medellín que sería luego reestablecida por artesanos europeos en 1870¹⁹⁹ y que en sus comienzos se destinó a la enseñanza de los oficios de la carpintería, herrería, cerrajería, telegrafía y música; en 1866 también se constituyó en Sonsón (Antioquia) una Escuela de artes y oficios.

3.4.6. Constitución y puesta en marcha de la Escuela de Artes y Oficios de la Universidad Nacional: los tiempos detenidos (1867-1884)

Después de una historia de casi medio siglo de transformaciones educativas y de experiencias jurídicas tendientes a la enseñanza de artes y oficios en diversas

¹⁹⁸ Para la época, los artesanos organizados en Sociedades Democráticas, revestían una importancia política de tal trascendencia que en la década anterior, el 17 de abril de 1854, se movilizaron en milicias para exigirle al Presidente de turno, José María Obando, el cierre del Congreso y ante la renuncia de éste apoyaron al entonces comandante de las Fuerzas Armadas de Cundinamarca José María Melo para dar el golpe de Estado que lo llevaría a la Presidencia.

¹⁹⁹ Pedro Justo Berrío, gobernador de la Provincia antioqueña de entonces, funda de nuevo la *Escuela de Artes y Oficios*, designando como directores a los ingenieros alemanes Héusler y Lutz, con el ánimo de ofrecer a los jóvenes una educación práctica de *carreras* medias mediante las cuales contribuyeran además al desarrollo industrial de la región. En esta perspectiva, reglamenta pormenorizadamente los estudios y abre talleres de carpintería, fundición, herrería, mecánica, ebanistería, cerrajería, hojalatería y carretería.

escuelas de estirpe republicana así como de instituciones técnicas, en 1867 se funda la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia mediante la ley 66 del 22 de septiembre y con ella se instituye la *Escuela de Artes y Oficios* como parte del Alma Mater, que junto a un decidido carácter tradicional revelado en las proverbiales facultades de jurisprudencia, medicina y filosofía y letras, ostentaría también una clara vocación técnica expuesta en la adopción de las escuelas de ingeniería, ciencias naturales y artes y oficios, estudios correspondientes a los ideales modernos de progreso y a las urgencias educativas que en torno a ellos mantenía la nación.

En efecto, para entonces, el país que parecía estar entrando en franca vía a la anhelada modernidad tanto política como educativa con la constitución de los partidos liberal y conservador creados desde 1848 y tras la paulatina universalización²⁰⁰ y secularización de la educación propiciada por los gobiernos liberales de la época, también manifestaba signos de la pretendida modernización con el interés por la renovación de los tradicionales renglones de su economía y con algunos desarrollos en su muy precaria infraestructura en transporte, comunicaciones y otros servicios como la navegación a vapor por el río Magdalena, vía fluvial neurálgica para el comercio nacional que se iniciara con no pocas dificultades, la construcción de los ferrocarriles, la instauración del telégrafo y de los nuevos servicios públicos; todo esto en el marco de la expansión europea y norteamericana.

En este contexto, la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia constituía uno de los hechos más decisivos en el avance hacia los procesos de modernización y materializaba al fin el frustrado proyecto santanderista de dotar a la República de una universidad estatal –pública y gratuita- que formara la base ilustrada de técnicos y científicos de una Nación que se pretendía edificar sobre los pilares de la modernidad y para la modernización.

²⁰⁰ Bajo este principio fue notorio el incremento de la participación de la mujer en la educación; entre 1850 y 1860 su presencia en las aulas se duplicó pasando del 16% al 30% aproximadamente.

Después de infructuosos intentos como el de la creación de la *Universidad Central de Bogotá* decretada por Santander en 1826²⁰¹, o el del *Instituto Nacional de Artes y Ciencias* creado jurídicamente en 1865 mediante la ley 18 de 24 de Abril, ya en año de 1867 con la precitada ley 66 del 22 de septiembre²⁰² el Congreso Nacional daría el paso decisivo para la fundación de la Universidad Nacional al autorizar al Ejecutivo para la constitución de este centro que entraría a cambiar de manera substancial la historia de la educación universitaria en Colombia y de su participación en el desarrollo nacional y en todos los campos del conocimiento.

*El Congreso de los Estados Unidos de Colombia,
Decreta:*

*Artículo 1.º Autorízase plenamente al Poder Ejecutivo para que éntre en arreglos con el Estado Soberano de Cundinamarca, i con la Municipalidad de Bogotá, con el objeto de obtener la organización de una Universidad en la Capital de la República, la que llevará el nombre de 'Universidad nacional de los Estados Unidos de Colombia'*²⁰³

En el artículo 2º de esta ley se determinan las seis Escuelas que harán parte de ella, entre las que se cuenta la de artes y oficios. Del texto de este artículo se desprende el carácter de escuelas especializadas de cada una de ellas, así como el uso sinónimo de los términos *escuela* e *instituto* al referirse a las de artes y oficios como una misma forma institucional.

²⁰¹ Recuérdese aquí que el Congreso de la República de Colombia mediante la ley de 18 de marzo de 1826, sancionada por Santander en su calidad de Vicepresidente Encargado del Poder Ejecutivo, desde su inspiración benthamista y bajo la convicción que caracterizó las administraciones santanderistas sobre la radical importancia de la educación pública en los procesos libertarios y en la formación de las naciones soberanas, ordenó en el artículo 42 del capítulo VII, el establecimiento de universidades centrales en los “[...] Departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador [...] que abracen con más extensión la enseñanza de las ciencias y artes.”, no obstante, cabe recordar también, que dicha Universidad fue cerrada pocos años después por los gobiernos federalistas que cuestionaron el monopolio de la educación y del trabajo desde los poderes centrales en detrimento de la provincia. Véase esta ley en: COLOMBIA (1826) *Op. Cit.*, p234

²⁰² La ley 66 de 1867 tuvo como base el proyecto de ley presentado tres años antes, en 1864, por don José María Samper, liberal del llamado Olimpo Radical.

²⁰³ COLOMBIA, CONGRESO (1867) *Lei que crea la Universidad nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Archivo General e Histórico Universidad Nacional de Colombia, fl

Artículo 2.º Serán bases fundamentales de estos arreglos:

1.º Que la Universidad consta de seis Escuelas o Institutos especiales a saber Escuela de derecho, Escuela de medicina, Escuela de ciencias naturales, Escuela de ingeniería, Escuela o Instituto de artes i oficios i la Escuela de literatura i filosofía.

*2.º Que en cada una de estas escuelas se enseñen únicamente los ramos especiales que a ellas correspondan.*²⁰⁴

El camino que emprendería la Escuela de Artes y Oficios para su total funcionamiento fue por demás fatigoso. Desde su creación jurídica las dificultades económicas del país fueron la justificación para priorizar otros asuntos y la razón esgrimida para que en el año 1868 esta Escuela aún no operara y por el contrario se hubiese incorporado administrativamente a la de Literatura y Filosofía, como se registra en el proyecto de presupuesto de rentas y gastos presentado por el Rector en el año 1869 para la vigencia fiscal de septiembre 1º a agosto 31 de 1870.

[...] 6. ESCUELA DE ARTES I OFICIOS.

(Incorporada a la de Literatura i Filosofía).

Sueldo de siete repetidores a \$100 (artículo 2.º Decreto ejecutivo de 22 de agosto de 1868)

700

*Útiles de enseñanza... 60*²⁰⁵

Además de las penurias financieras, la educación universitaria en general se veía afectada por los vaivenes gubernamentales y las diferencias que sobre ella mantenían los partidos tradicionales, lo que constituía el contexto político de la época repercutiendo a su vez de modo negativo en la voluntad de los poderes Legislativo y Ejecutivo para la puesta en marcha de la Escuela. Son precisamente los cuestionamientos que sobre los costos de la Universidad hicieran algunos sectores, los que ameritaron el vehemente pronunciamiento del Rector Manuel Ancizar en su

²⁰⁴ *Ibíd.* f1

²⁰⁵ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1870 a) *Presupuesto de rentas i gastos para el año fiscal de 1º de setiembre de 1869 a 31 de agosto de 1870.* En: **Anales de la Universidad, Num. 13 Tomo III.** Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, f3

informe de diciembre 31 de 1870²⁰⁶ presentado al Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores en quien recaía a su vez la función de Director General de la instrucción universitaria.

[...] Empieza en estos días a levantarse un viento de capricho contra la Universidad, alegándose a veces que se gasta mucho en ella, a veces que tiende a centralizar la instrucción a manera de monopolio, i cuando faltan razones aparentes, suponiendo hechos censurables que no existen, de que se piden pruebas i no se dan, con lo que se hace claro que estos cargos no son sino la corteza encubridora de una veledad de opinión que rompe hoy los ídolos de ayer por el mero placer de variar. Conviene examinar lo que valen tales cargos para poner en claro su ninguna solidez, i dejar establecido que si el prurito de destruir llega en esto a satisfacerse, los destructores de la Universidad tendrán que decir a sus hijos, por única justificación, que la destruyeron porque la existencia de toda corporación docente les fastidiaba.

¿Será cierto que la Universidad cuesta sumas tan crecidas, i tan infructuosamente gastadas, que por el bien del país deban economizarse?

[...] Pródigos en cubrir cuentas de fusiles i expropiaciones para la guerra, sin reparar en centenas de miles, nos llenamos de asombro i de escrúpulos cuando vemos en el Presupuesto nacional apropiados 30,000 pesos a civilizarnos un poco mas que en las esuelas primarias, de las que, si no hai en el país enseñanzas superiores que completen la transformación moral que allí comienza, no dejarán de salir bastantes 'pillos perfeccionados,' como llama Huxley a los que se quedan con rudimentos de ciencia que no saben a qué aplicar, sino es a delitos artísticamente cometidos.²⁰⁷

Entre tanto, la Escuela carecía de local para sus labores, y la dotación de los talleres que se requerían para su funcionamiento implicaba una inversión que aún no había sido considerada por el Congreso Nacional, tal y como lo expone el Rector Ancízar en informe del 1º de febrero de 1869.

²⁰⁶ En 1870 se formuló la que constituiría quizás la más polémica de las reformas educativas de la época; promovida por el sector radical del liberalismo nacional, se inspiraba en el modelo de gobierno republicano y en los preceptos democráticos de igualdad y libertad bajo los cuales se buscaba instituir la laicización de la educación junto con el control estatal sobre ella, cambios que resintieron a los sectores conservadores de la sociedad con la Iglesia católica a la cabeza de ellos. Ver: SOTO, Diana. (2005b) *Aproximación histórica a la universidad colombiana* En: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana, No7** Bogotá: RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana

²⁰⁷ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1870 b) *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director general de la instrucción universitaria*. En: **Anales de la Universidad, Tomo IV**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, ff548 a 550

*La Escuela de Artes i Oficios no existe como entidad universitaria, segun lo quiso ka lei de 1867, porque ni pudo refaccionar el edificio para ella apropiado, ni habian podido montarse los talleres: existe un jermen, pues los pocos alumnos que acudieron al llamamiento que se hizo a estudios preparatorios para pasar a los talleres continúan el aprendizaje teórico, i dentro de un año cuando mas tarde, se hallarán en aptitud de aplicar sus conocimientos elementales a la práctica del oficio que elijan. Si ha de subsistir esta Escuela, es urgente que el actual Congreso apropie la suma necesaria para concluir el edificio i organizar los talleres [...]*²⁰⁸

También en el año 1869, en el informe rectoral de finalización de labores de esa vigencia, Ancízar argumentaba sobre la importancia social, política y económica que tenía la apertura de esta dependencia en orden a evitar posibles levantamientos producidos por el descontento reinante en el campo de la producción nacional.

*Por último, baste añadir una reflexion en la que es preciso detenerse: eñ formal i pronto establecimiento de la Escuela de Artes i Oficios es lo único eficaz para poner término al malestar industrial que se generaliza en nuestras ciudades, i evitar los sacudimientos de una crisis que, si llega, es difícil predecir en qué punto se detendrá, i cual será la extension de sus desastres.*²⁰⁹

Con unas apreciaciones que nos permiten comprender el concepto de artes útiles en el que su estudio se enmarcaba, al año siguiente, en informe fechado el 1º de enero de 1870, el Rector Ancízar insiste en la necesidad de poner pronto en funcionamiento la Escuela de Artes y Oficios reiterando su importancia social y económica en tanto la preparación de los artesanos contribuiría al mejoramiento de las condiciones de competitividad frente a los desarrollos mundiales en el sector industrial, lo que a su vez ayudaría a poner fin a las desigualdades laborales de los trabajadores nacionales respecto a los extranjeros, así como al desarrollo de la industria manufacturera del país.

²⁰⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1874). En: **Anales de la Universidad, Num. 13 Tomo VIII.** Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos., f10

²⁰⁹ *Ibid.*, f11

[...] Por falta de local e instrumentos no se pudieron abrir los cursos de Física i Mecánica aplicadas a las artes, Química industrial i Jilología, ni los Talleres modelos que han de completar prácticamente las enseñanzas de Artes i Oficios.

[...] De todos modos, lo esencial es fundar por entero las Escuelas de Ciencias naturales i de Artes i Oficios; si la primera es necesaria para el dirigido fomento de la agricultura i la minería, la segunda es indispensable para la mejoran i sostenimiento de nuestra industria manufacturera, de la que depende el tercio de la población urbana, que no debe dejarse abandonada a los azares de la concurrencia extranjera con la enorme desigualdad de condicion que entre los productores establecen la ignorancia de los nacionales i el saber de los extraños.

*'Las artes no son en el día oficios puramente mecánicos, como en otro tiempo,' dije en mi informe del año pasado, i lo repito ahora, porque quisiera llamar de cuantos modos sea posible la atención del Poder Ejecutivo federal i del Congreso ácia este grave asunto: 'hai en su ejercicio mucho de ciencia, mucho de inteligencia en accion; [...] Hai, pues, verdaderamente un interes social que pide resueltas i efectivas medidas para transformar el modo de ser de nuestros artesanos, infundiendo en sus personas la fuerza de voluntad que viene de la ciencia, i en sus talleres la economía i la perfeccion que se obtienen por el empleo de las máquinas.'*²¹⁰

Es de destacar aquí, cómo tales argumentaciones en torno a la utilidad de la enseñanza de las artes y oficios, se corresponden con los planteamientos de ascendencia ilustrada que sobre el fomento de la educación popular de los artesanos expresara desde la Metrópoli, el ministro español Rodríguez de Campomanes en el anterior siglo.

A renglón seguido, el Rector de la Universidad nuevamente pone de presente las favorables implicaciones sociales relacionadas con el funcionamiento de las Escuelas de Artes y Oficios en otras naciones y refiere, al efecto, los levantamientos obreros que habían tenido lugar en varios países europeos derivados de la falta de atención a las necesidades de instrucción científica por parte de los respectivos gobiernos, distinguiendo en este escenario, lo acontecido en Inglaterra.

²¹⁰ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1870a). *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director general de la instrucción universitaria* En: *Anales de la Universidad*, Num. 13 Tomo III. *Op. Cit.*, ff 8, 13

Sírvanos de algo la experiencia de Europa en esta materia, i el ejemplo de las conmociones sociales que allí se han producido por haberse descuidado los Gobiernos en mirar por la suerte de los obreros [...]

La sesuda Inglaterra vió, antes que ningun otro país, dónde estaba la raiz del mal, estudiando en las exhibiciones industriales las diferencias que en la calidad y el precio de las manufacturas homogéneas establecía el grado de instrucción científica de los productores, i se apresuró a fundar, con una largueza que parecía prodigalidad, numerosas escuelas superiores para artesanos.²¹¹

Para finalizar, Ancízar incluye “[...] el cálculo de lo que aproximadamente costará acabar de fundar la Universidad nacional, tal como debe ser para que se merezca este nombre [...]”²¹², dentro del que se estipulan los gastos de fundación de la Escuela de Artes y Oficios cuyo costo asciende a \$28,000 de los que la mayor parte corresponden a la culminación del lugar en donde ésta entraría a funcionar, frente a \$23,000 de la Escuela de Ciencias naturales dedicados fundamentalmente al funcionamiento de las dependencias especializadas como laboratorios, museo, jardín botánico..., \$4,000 de la Escuela de ingeniería, \$5,000 del Observatorio, \$18,000 de la Escuela Normal y \$2,000 de la Escuela de medicina. .

GASTOS DE FUNDACION

I ESCUELA DE ARTES I OFICIOS.

<i>Conclusión del edificio de Santa Ines.....</i>	<i>\$ 14,000</i>
<i>Máquinas para los talleres modelos.....</i>	<i>12,000</i>
<i>Museo filológico i mobiliario.....</i>	<i>2,000 \$28,000²¹³</i>

A propósito de las dificultades locativas y de dotación de la Escuela, Ancízar en el precitado informe del 31 de diciembre de 1870, aludiendo primero a las medidas del Congreso por las que se había suspendido la apertura de la Escuela, pone al tanto al Secretario de lo Interior –destinatario del informe- de las gestiones que como Rector de la Universidad había adelantado en orden a determinar y presupuestar las

²¹¹ *Ibid.*, f13

²¹² *Ibid.*, f14

²¹³ *Ibid.*, f14

adecuaciones de la edificación en donde funcionaría la Escuela y lo propio para la dotación de los respectivos talleres.

*[...]Las últimas disposiciones del Congreso sustrajeron de la Universidad el establecimiento i la organización de la deseada Escuela de Artes i Oficio; por lo que no hablaría de ella si usted, en nota del 19 de setiembre, no me hubiera encargado que hiciera levantar por los alumnos de la Escuela de Ingeniería el plano del actual edificio de 'La Concepción,' en que se ha decidido establecer aquella Escuela i su aliada la de Ciencias Naturales, el plano del mismo edificio modificado para dar cabida sin inconvenientes a la una i la otra Escuelas, i formar el presupuesto de los gastos de construcción de lo nuevo. Asimismo, en nota del 20, me encargó la formación de la factura de máquinas i herramientas necesarias para Talleres modelos elementales cerrajería, carpintería, talabartería i la talla de piedras, que son las artes que tienen vida natural i propia, por ahora, en nuestro país. [...]*²¹⁴

Sobre el mismo tópico, al año siguiente (1871), el doctor en medicina Antonio Vargas Vega, Rector de la Escuela de Literatura y Filosofía y a la sazón Rector encargado de la Universidad, en su informe de final de esa vigencia reitera las dificultades de la Escuela, llamada por él “*Instituto*”.

*Mui conocidos son los vaivenes que ha sufrido el Instituto de Artes i Oficios. El Congreso de 1870 votó, en el presupuesto nacional, la suma de \$6,000 para su instalacion; i en cumplimiento de esa lei, i a peticion de varios artesanos, se acometió la refaccion y aseo del extinguido convento de la Concepción [...] El objeto de esa refaccion era el de adaptar el edificio para Instituto de Artes i Oficios. En la angustiosa situación del Tesoro nacional, formaría estrañas ilusiones quien pensase en reedificar aquel edificio desde sus cimientos, comprando parte de los inmediatos para fundar un plantel que pudiera parangonarse con los de igual clase establecidos en Chile i en los Estados Unidos del Norte [...]*²¹⁵

Acudir a las experiencias europeas, ya fuera a través de *misiones extranjeras* o del conocimiento directo o indirecto que los administradores tuvieran de ellas, para

²¹⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1870b) *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director general de la instrucción universitaria*. En: **Anales de la Universidad, Tomo IV**. Op. Cit., f542

²¹⁵ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1871) *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, director jeneral de la instrucción universitaria*. En: **Anales de la Universidad, Tomo V**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, f611

determinar los contenidos curriculares de las instituciones o de los programas, era entonces una práctica común, razón por la cual dichos programas resultaban descontextualizados contribuyéndose así, desde el mismo ámbito educativo, a retrasar la independencia estética, cultural, científica, tecnológica y metodológica que la nueva Nación colombiana precisaba; sin embargo, sin prescindir de la experiencia de otros países, en el caso presente se contemplan aquellas actividades y oficios para cuyo desempeño no existían en el país personas idóneas, la mayoría de los cuales tienen que ver con los procesos de construcción y de producción industrial, falencias éstas que Vargas Vega pone de manifiesto en el informe de 1871, en el que a la vez esboza ya algunas ideas sobre el programa con el cual la Escuela iniciaría sus labores.

El Instituto abrirá sus tareas con el modesto programa con que empezó las suyas en Francia el 'Conservatorio de artes i oficios', i en Berlín la 'Asociacion de obreros' de la ciudad. Conferencias nocturnas dictadas por algunos profesores de la Universidad i por ilustrados patriotas que han ofrecido ya su cooperacion, sobre puntos de física, química industrial, agricultura, geometría aplicada, mecánica, geografía comercial, higiene &c, relacionadas con las artes, llenarían útilmente las horas de ocio de los obreros, despertarian en ellos la aficion al estudio de las ciencias, i les harian comprender la necesidad de mejorar sus procedimientos de trabajo, i de razonarlos, a fin de ejecutarlos con mayor precision, facilidad i rapidez.

En clases rejentadas por personas idóneas, se enseñarían las aplicaciones de la aritmética a las artes, elementos de geometría i de mecánica aplicada, nociones jenerales de química tecnológica, i dibujo geométrico en toda su extensión.

Como complemento indispensable de estos estudios, convendría establecer inmediatamente un taller de carpintería, donde los alumnos pudieran aplicar las nociones de geometría i de mecánica, a la construccion de ensamblados, de bóvedas i techos, de edificios, de piezas de puentes, de escaleras, ruedas, tambores i máquinas sencillas, cosas que rarísimos artesanos saben hoi construir, siquiera medianamente. Mas tarde se establecerá una forja, un labrador de cortes de piedra, i algun otro taller de idéntica importancia, a los cuales podría agregarse una escojida biblioteca industrial i una colección de modelos en yeso i madera.²¹⁶

²¹⁶ *Ibid.*, ff611-612

En el año siguiente (1872)²¹⁷ el doctor Vargas Vega, en su calidad de Rector de la Escuela de Literatura y Filosofía a la que, como hemos señalado, se encontraba adscrita la de Artes y Oficios, en nota remisoria del proyecto de estatutos de esta última dirigida al Rector de la Universidad, amplifica las noticias sobre experiencias extranjeras como las francesas, las alemanas y de modo particular la de la *Escuela de Artes i Oficios* de Chile, testimonios a los cuales dice, tuvo que recurrir debido a su desconocimiento en la materia y a la falta de interlocutores o expertos nacionales en el tema, y a partir del estudio de tales ejemplos sugiere adaptar el chileno en virtud de los exitosos resultados obtenidos en el desarrollo de la producción de ese país.

En mi concepto lo mejor que podemos hacer en negocio tan grave es tomar como modelo, adaptándola a nuestro país, la organizacion que Chile ha dado a su Escuela industrial, con las modificaciones que en los 25 años de práctica que lleva su Instituto, se han introducido al plan primitivo.

Allí se fundó la Escuela de Artes i Oficios, en 17 de noviembre de 1849, con cuatro talleres principales de modelaría, fundicion, herrería, i mecánica, a los cuales se añadieron posteriormente los de calderería, ebanistería i carrocería; pero la experiencia demostró los graves inconvenientes de esta subdivision i de la fundacion de obradores especiales independientes; i, por disposicion superior quedaron reducidos los talleres a solo cuatro: carpintería, fundicion, herrería i mecánica, que se consideran como los solo verdaderamente fundamentales [...]

Esta reforma produjo desde sus principios el resultado trascendental que el señor Zegers Recasens, Director de la Escuela, previó, a saber: 'facilitar el trabajo dando mayor unidad i fuerza a la accion colectiva de los obreros de cada especialidad, i haciendo así que la instrucción sea mas general i variada'²¹⁸

Como lo anticipamos en un párrafo precedente, en el mes de noviembre de 1872, es decir pasados cinco años desde la creación de la Escuela, el doctor Vargas Vega presentó a la *Junta de Inspección y Gobierno de la Universidad*, el proyecto de

²¹⁷ En este mismo año se expidió el decreto de 3 de agosto de 1872, orgánico de la Universidad Nacional, en el que se mantienen las seis escuelas originales, se entrega la dirección suprema de la Institución a la Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores, y se establece la organización administrativa de las escuelas que agrupadas para el efecto en cuatro -las de Jurisprudencia y Literatura y Filosofía, la de Ingeniería, las de Medicina y Ciencias Naturales, y la de Artes y Oficios- además del rector de la Universidad contarían con su propio rector y un secretario. Ver el decreto en: Diario oficial, Año VIII, Lunes 5 de agosto de 1872, Núm.2611, ff743 a 745, Hemeroteca Universitaria, Bogotá.

²¹⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1874).*Op. Cit.*, f8

Estatutos para la Escuela de Artes y Oficios, que dos años mas tarde fueron acogidos por el Poder Ejecutivo institucionalizándolos mediante el decreto número 571 del 27 de diciembre de 1874, es decir siete años después de haberse decretado la creación de la Escuela..

Hasta 1874 estuvieron ofreciéndose únicamente las enseñanzas básicas y fundamentalmente teóricas que correspondían a lo previsto para la Escuela, tal y como se desprende de dos fuentes: la publicación de la revista “*La América*” en su edición del 16 de noviembre de 1872 la cual hace parte de la exposición de motivos que acompaña la presentación del proyecto de Estatutos de la Escuela, y el Informe presentado por el respectivo Rector de la Universidad en 1874 pero que corresponde a las actividades y gastos de la vigencia anterior (1873).

La primera de estas fuentes justifica la necesidad social de este tipo de instituciones, que aunque son llamados en la nota *Institutos* se refieren a la Escuela en funcionamiento, tendientes a la formación del intelecto y al perfeccionamiento técnico de la clase obrera nacional, lamentando que tal aspiración no haya sido acompañada de la voluntad política de las distintas Administraciones gubernamentales del país, paso seguido destaca el buen recibimiento que las clases hasta entonces ofrecidas había tenido por parte de los artesanos, así como la capacidad de los profesores.

El entusiasmo con que los artesanos respondieron al llamamiento que se les hacía, i la puntualidad con que han concurrido a las clases dictadas por hábiles profesores, vinieron a comprobar la avidez con que el beneficio se reclamaba, i la necesidad i la justicia con que se debe atender a ésta, que solo es aspiracion, i que habría derecho para que fuese exigencia. [...]

Las enseñanzas puramente teóricas en todo aquello que hace relacion a los oficios i a las artes, objeto especial del Instituto, han servido cuando mas para despertar la sed de conocimientos en los que la reciben, i para que los que las dan lamenten carecer de

*los elementos indispensables para que sean tan provechosas cuanto debiera i pudieran serlo.*²¹⁹

En la segunda de las fuentes señaladas, el Informe Rectoral de 1874, se incluyen tanto la relación del personal que en ese año 1874 prestaba sus servicios en la Escuela de Artes i Oficios, como las estadísticas de los alumnos matriculados durante esa misma vigencia y el correspondiente horario de clases de la Escuela.

PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD EN 1874

ESCUELA DE ARTES I OFICIOS

Bernardino Tórres T. ---- Rector----- Interino.

Daniel Vega----- Secretario----- En propiedad.

Marco A. Pradilla----- Pasante----- Id.

Benito Paniagua----- Portero----- Interino

Catedráticos de la Escuela de Artes y Oficios.

Remijio Pérez----- Lectura, escritura i gramática (principal) ----- En propiedad

Simón Piñeros----- Id. id. id. (auxiliar) ----- Id.

Alejandro Saavedra--Jeografía i Aritmética----- Id.

Sisto Guerrero----- Id. id. (auxiliar) ----- Id.

Daniel Martínez----- Geometría aplicada a las artes----- Sustituto prov.

*Lázaro Escobar----- Dibujo----- Id.*²²⁰

Por su parte la relación de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios es del 38% respecto al total de matriculados en las demás escuelas; de este porcentaje el 87.7% corresponde a estudiantes de Cundinamarca, el 7.6% a Boyacá, 1.2% por igual a Antioquia y Santander, el 0.9% también por igual a Cauca y Tolima, y 0.3% a Bolívar.

²¹⁹ REVISTA LA AMÉRICA (1872) Número 35 de 16 de noviembre. En: **Anales de la Universidad, Tomo VIII.** Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, ff13-14

²²⁰ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1874) *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, director jeneral de la instrucción universitaria.* En: **Anales de la Universidad, Tomo VIII, Op. Cit.,** f51

54 ANALES DE LA UNIVERSIDAD.

ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS.

ENSEÑANZAS.	Alunos matriculados.	Total.	ENSEÑANZAS.	Alunos matriculados.	Total.
Caligrafía.....	250	250	Aritmética.....	171	171
Lectura.....	25	25	Geografía.....	22	22
Castellano.....	48	48	Dibujo.....	55	55

ALUMNOS
QUE CURSAN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL, DISTRIBUIDOS POR ESCUELAS Y POR ESTADOS.

ESCUELAS.	Antioquia.	Bolívar.	Bogotá.	Cauca.	Cundinamarca.	Magdalena.	Perse.	Santander.	Tolima.	EE UU de Venezuela.	Total.
Literatura i Filosofía ..	8	18	36	21	158	29	7	39	30	1	347
Jurisprudencia.....		5	4		7	1		6	7		30
Medicina.....	6	5	6	6	13	4		12	3		55
Ciencias Naturales.....	3	5	8	2	8	2		10	3		41
Ingeniería.....	5	1	7	3	20	2	1	14	6		59
Artes i Oficios.....	4	1	25	3	286			4	3		326
Totales.....	26	35	86	35	492	38	8	85	52	1	858

Relación de estudiantes matriculados a las distintas escuelas de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en el año 1874
Fuente: Anales de la Universidad, Tomo VIII, f54

Así mismo, el horario registra tres bloques de clases que se ofrecían así: cursos de caligrafía, lectura y castellano, lunes, miércoles y viernes de 7:00 a 9:00 p.m.; cursos de aritmética y geografía, martes, jueves y sábado en igual horario; y, un curso de dibujo que se ofrecía todas las noches de 7:00 a 8:00 p.m.

De vuelta a la disposición 571, encontramos que atendiendo la sugerencia del proponente sobre la carencia de personal idóneo tanto para la dirección y organización de la Escuela como para el montaje de los talleres especializados, el decreto autoriza en primer término, la contratación de un ingeniero mecánico y de un herrero fundidor respectivamente, quienes serían traídos de Francia y de la Gran

Bretaña, países que también habrían de surtirnos de las herramientas y los modelos requeridos para la instalación de los talleres modelos que se determinan en dicha norma.

Art. 2° Los talleres modelos que se establecerán, son los siguientes:

1° De carpintería, que comprenderá lo relativo a esta arte, i a los ramos especiales de carrocería, modelaría i ebanistería.

2° De herrería, que comprenderá la fundición de hierro, la tornería, cerrajería &c, &c.

3° De mecánica²²¹

En lo atinente a los contenidos y los métodos de enseñanza, el decreto acoge también la propuesta de Vargas Vega definiendo dos aspectos que a la vez que constituyen lo que hoy reconoceríamos como campos curriculares, aluden a la metodología que en cada caso habría de seguirse. Así, en lo relacionado con la organización de los contenidos de enseñanza –o curriculares-, se distingue un campo o ciclo básico denominado entonces “*conferencias populares*” y otro especializado llamado “*instrucción profesional*”, denominación esta que permite de una parte, percibir la connotación que la profesionalización tenía para la época y el sentido de su enseñanza instruccional, y de otra comprender cómo algunas escuelas universitarias como la de nuestro caso, habida cuenta de la precaria educación de los artesanos, potenciales alumnos de la Escuela, debían asumir simultáneamente la instrucción de nivel básico y la de nivel superior, que visto desde el presente pertenecería más a un nivel de educación quizás tecnológica.

Art. 3.° La enseñanza en la Escuela de Artes i Oficios se dividirá:

1.° En conferencias populares nocturnas, i

2.° En instrucción profesional.

La primera tendrá por objeto la vulgarización de los conocimientos científicos de útil i jeneral aplicación a las artes i a la industria; i la segunda, la enseñanza metódica i

²²¹ COLOMBIA. PRESIDENCIA (1874) *Decreto 571 de 1874 (27 de diciembre)*. En: **Anales de la Universidad, Tomo VIII**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, f334

*profesional tanto de la parte teórica de las ciencias de aplicación a las artes, como de la práctica en los respectivos talleres i en el aprendizaje de las profesiones industriales.*²²²

A las conferencias populares les correspondía seguir el mismo sistema aplicado a la instrucción primaria mientras que la instrucción profesional, distribuida en cuatro años cada uno de los cuales incluía seis materias a excepción del primero que constaba de cinco, comprendía seis tipos de estudio –que hoy posiblemente denominaríamos áreas- a saber: *matemáticas, ciencias naturales, dibujo, historia, ejercicios gramaticales, y música vocal e instrumental*. Los contenidos de estos estudios o áreas se especificaban en *ramos*, que involucraban en menor cantidad conocimientos teóricos y en mayor proporción conocimientos prácticos seleccionados a partir de su relación con las artes y los oficios en los cuales debía capacitar la Escuela, lo que define el carácter técnico de ésta. Las desagregaciones de estos ramos permiten una aproximación epistemológica a la división, que para entonces se estipulaba, de las ciencias y las disciplinas.

Veamos por ejemplo cómo lo pertinente a los conocimientos comprendidos en el área de matemáticas, que agrupa por igual geometría, mecánica, arquitectura y contabilidad, muestra un claro énfasis en el conocimiento de tipo práctico según fuera aplicable a los oficios.

Art. 5.º La enseñanza profesional comprende los siguientes estudios:

1.º MATEMÁTICAS.

Dividido en los ramos siguientes:

A. Aritmética en toda su extensión, con el mayor número posible de aplicaciones.

B. Geometría elemental. Que comprende todas las aplicaciones usuales de la geometría al dibujo lineal, a la nivelación, a la topografía i a las artes industriales. Nociones de trigonometría rectilínea. Puede prescindirse en ambos estudios de la exposición rigurosa de la ciencia.

C. Geometría descriptiva. Que comprende las proyecciones ortogonales i la resolución de los problemas aplicables al dibujo arquitectónico i al de máquinas.

²²² *Ibid.*, f334

D. Mecánica industrial. Que comprende los principios elementales de mecánica i de maquinaria, i especialmente el estudio de los motores i del mejor modo de aprovechar las fuerzas.

E. Complemento de la geometría descriptiva. Que comprende el corte de piedras i de maderas, i la parte teórica de la cantería i carpintería.

F. Arquitectura i construcciones. Que comprende las nociones jenerales de arquitectura, del arte de construir, i de la parte proporcional de los edificios. Estudio especial de los materiales de construcción, i de la resistencia i aplicación de cada uno de ellos.

*G. Contabilidad industrial. Que comprende el estudio de la organización de los trabajos industriales i de la formación de los presupuestos, i las aplicaciones de la aritmética a la contabilidad industrial.*²²³

Por su parte el estudio de las ciencias naturales, también incluidas en la perspectiva de su relación con los diferentes oficios, comprendía tres ramos, uno de tipo básico y los otros dos de aplicación industrial.

2.º CIENCIAS NATURALES

Los siguientes ramos:

A. Física i Química elementales. Que comprende el estudio puramente elemental de ambas ciencias i de sus especiales aplicaciones a las artes i a la industria.

B. Química industrial, o sea el complemento de las nociones de química elemental, con sus aplicaciones especiales al arte del fundidor.

C. Jeología, Mineralojía i Jilolojía industriales. Que comprende el conocimiento de las propiedades físicas, lugares donde se hallan i aplicaciones de los minerales i maderas de uso mas jeneral en las artes i en la industria; i nociones sobre el modo de beneficiarlos.

En cuanto hace al dibujo, contenido en cuatro ramos, encierra una noción igualmente práctica y técnica, de dibujo aplicado y no necesariamente artístico, como correspondía desde la versión ilustrada de este conocimiento considerado fundamental en todo tipo de aprendizaje del arte en la concepción metódica que le era atribuida desde lo científico positivista.

3.º DIBUJO.

Comprende los siguientes ramos:

²²³ *Ibid.*, ff334-335

- A. Dibujo ornamental.
- B. Dibujo de elementos de máquinas. (Copia de modelos.)
- C. Cróquis i dibujo de máquinas al natural; i
- D. Dibujo arquitectónico

El área de Historia, única de las seis que se desarrollaba en un solo año –año segundo- solo comprendía un ramo: “*Estudio elemental de historia patria y nociones de historia universal*”²²⁴ y era también el único conocimiento de tipo teórico del plan de estudios. Los *Ejercicios gramaticales*, la quinta de las áreas establecidas, comprendía “[...] *el estudio puramente práctico de este ramo. Redaccion, correccion de escritos.*”²²⁵, y se desarrollaba durante los tres primeros años. Finalmente, el estudio de *Música vocal e instrumental*, para el que no se desagregaban ramos, se cursaba en los cuatro años del plan.

Aunque el decreto no precisaba requisitos de edad para el ingreso a la Escuela, sí exigía unos conocimientos elementales previos de aritmética, gramática castellana y geografía, que podían ser acreditados con certificaciones de las escuelas primarias oficiales, o verificados a través de un examen realizado por los mismos profesores de la Institución.

Ya en el último artículo se destinaba el ala occidental de la Casa de la Moneda para el funcionamiento de los talleres modelos mientras las lecciones populares continuaban ofreciéndose en el edificio de Santa Inés entre tanto se concluía la construcción de la Escuela de Ciencias naturales que albergaría a la de Artes y Oficios.

En 1876 la guerra civil denominada *Guerra de las escuelas*, frustra de nuevo el proyecto de la Escuela de Artes y Oficios. Con el objeto de resistir la oposición conservadora una de cuyas principales controversias se refería a las políticas liberales sobre la educación pública, y para enfrentar los costos de la guerra, el gobierno

²²⁴ *Ibid.*, f335

²²⁵ *Ibid.*, f335

federal expide primero el decreto de 21 de agosto que suspende las labores académicas y posteriormente dicta la ley 26 mediante la cual se ordena la separación de la Escuela, a la que asistían a la sazón 300 alumnos, del seno de la Universidad

Ocho años más tarde, en 1884 con la ley 23 del 26 de julio de 1884 sobre *instrucción pública secundaria*, la Escuela de Artes y Oficios se reintegra a la Universidad junto con la Escuela de Bellas Artes. En lo referente a la primera, el artículo 6° determina que su enseñanza será práctica y establece en cincuenta su número de estudiantes, dentro de los cuales cinco deberían venir de cada Estado de la Unión y uno para cada uno de los Territorios nacionales que a la sazón hacían parte de la organización administrativa del país.

De igual suerte se prevé una reforma estatutaria para la Escuela, según se infiere del artículo 8° que encarga al Consejo Académico de la Universidad, la definición de las materias. De acuerdo con el Decreto, la Escuela tendría la potestad de vender los productos que en ella se elaboraran, dineros que se distribuían entre los alumnos destacados en su trabajo y la dotación de los talleres.

El artículo 11 por su parte, decreta en los párrafos 1° y 2° respectivamente, las condiciones de ingreso a la Escuela y los contenidos teóricos a enseñarse en ella entre los cuales destacamos la orientación hacia una economía solidaria definida por la enseñanza de los conocimientos necesarios para la creación de cooperativas de obreros.

Art. 11. [...]

& 1.° Para ser alumno de la Escuela de Artes y Oficios se necesita comprobar lo siguiente:

1.° Tener, por lo menos, doce años de edad;

2.° Haber observado una conducta moral intachable;

3.° No padecer enfermedad contagiosa alguna; y

4.° Saber leer mecánicamente, escribir elementos de Aritmética, de lengua castellana y de Geometría lineal.

& 2.° La instrucción teórica de los aprendices de la Escuela de Artes y Oficios comprenderá, precisamente, aquella parte de la economía industrial que enseñe los

*principios que deben regir la explotación de la grande industria por medio de sociedades cooperativas de obreros con prescindencia del patronazgo capitalista; y el estudio comparado de los métodos y reglamentos de organización observados por los mejores establecimientos de esta clase.*²²⁶

En el mismo año (1884) se sanciona el decreto 854 de 21 de octubre que reglamenta la ley anterior y que en cuanto se refiere a la Escuela de Artes y Oficios, haría suponer que los talleres especializados requeridos para la enseñanza práctica aún no estaban funcionando para esa fecha por cuanto el artículo 9º prevé la instalación de la Escuela una vez se hayan ejecutado las obras de los locales destinados a ella: “*Art. 9.º Las Escuelas de Artes y Oficios, de Minas y de Ingeniería civil, se instalarán tan pronto como se hayan arreglado los locales donde deban funcionar, y como se obtenga el material necesario para la enseñanza práctica.*”²²⁷

De este modo se completan diez y siete años desde la creación legal de la Escuela de Artes y Oficios sin que se pueda registrarse su pleno funcionamiento. Más adelante, la Escuela de Bellas Artes la irá absorbiendo, también lentamente mientras otras escuelas se abren en un Estado que aunque teóricamente proclama la búsqueda de su modernización educativa e industrial, en la práctica detiene los tiempos entre los laberintos financieros y políticos.

3.4.7. Otras escuelas locales de artes y oficios (1870-1873)

Paralelamente al lento y parcial desarrollo de la Escuela de Artes y Oficios, en los últimos decenios del siglo XIX, a partir de 1870 año en el que con fecha de 1º de

²²⁶ COLOMBIA, CONGRESO. (1884) *Ley 23 de 1884 (26 de julio)*. En: **Leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidas por el Congreso de 1884**. Bogotá: Imprenta de vapor de Zalamea Hermanos. Fondo Posada, Biblioteca Central Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, p45

²²⁷ COLOMBIA, PRESIDENCIA. (1884) *Decreto 854 de 1884 (21 de octubre)*. En: **Diario Oficial. Año XX. Bogotá, sábado 25 de Octubre de 1884. Número 6.233**. Archivo Regional de Boyacá, Fondo Hemeroteca, Diario Oficial, f13.989

noviembre se expide el *Decreto Orgánico de instrucción pública*²²⁸, se registran algunas experiencias locales de Escuelas de artes y Oficios que buscan llenar los vacíos de la Escuela Nacional.

Así, en 1870 se registra en la ciudad de Medellín la existencia de una Escuela que, aunque ostentaba el nombre de *Artes y Oficios*, se dedicaba también a la enseñanza de la pintura y el grabado, práctica ésta que se realizaba de un modo más académico. En 1871, año en el que el antiguo Colegio Académico se convierte en la Universidad de Antioquia²²⁹, la Escuela es agregada a ella y en 1874 se inaugura a su interior la clase de litografía que abrirá el camino de la importante industria editorial de esa región.

En el año 1873 comienza el funcionamiento de la Escuela de Artes y Oficios Salesianos²³⁰ en Bogotá, entidad que inauguraría un importante capítulo de la educación técnica en el país.

3.4.8. Las Artes y Oficios se instituyen en el nivel profesional: 1880

En el prelude de la década del ochenta, el 23 de agosto de 1880 bajo la Presidencia de Rafael Núñez, el Congreso de los Estados Unidos de Colombia expide la *ley 106 de 1880 que organiza la Instrucción pública nacional* y representa el hito

²²⁸ Este decreto es considerado por algunos como uno de los documentos más importantes de la historia educativa de Colombia y representa en sus 294 artículos, el pensamiento del liberalismo radical de la época sobre la educación. Su principal propósito era organizar y guiar la enseñanza primaria en todo el país para cuya dirección creó la Dirección General de Instrucción Pública; se instituyó así mismo la universalización de la educación y la libertad religiosa, amén de promover los principios de *justicia, tolerancia, respeto a la verdad y amor a la patria*, junto a los valores de una *ética* que en lo económico fomentaba *la virtud del ahorro*. Ver: CATAÑO, Gonzalo (1995) *Los radicales y la educación*. En: *Revista Credencial Historia*. Edición 66, junio de 1995. Bogotá

²²⁹ Al fundarse la Universidad de Antioquia ésta acogió, junto con la de *Artes y Oficios*, otras cinco escuelas existentes en Medellín: Medicina, Literatura y Filosofía, Ingeniería, Ciencias Físicas y Naturales, Jurisprudencia y Ciencias Políticas.

²³⁰ Esta Escuela dio origen en 1890, al Colegio Salesiano León XIII de Bogotá en el que jóvenes de pocos recursos económicos se formaban en los tradicionales oficios de carpintería, talabartería, herrería, zapatería amén de otros oficios modernos como la fundición y la imprenta.

más importante en la historia de la profesionalización del arte en el país al elevar sus estudios a un nivel superior de educación a la manera de los estudios mayores destinados a la preparación para el libre ejercicio de una profesión, por cuanto al regular la dicha instrucción en las secciones de primaria, secundaria y profesional, implementa en este último nivel la formación en artes y oficios, lo que representa en efecto el primer intento, al menos jurídico, de acreditar la formación en artes y oficios en la categoría de enseñanza profesional junto con otras socialmente estimadas de ese rango como la Ingeniería, la Medicina, el Derecho...

LEI 106 DE 1880

(23 DE AGOSTO)

que organiza la Instrucción pública nacional.

Art. 1.º Corresponde al Poder Ejecutivo la organización i dirección de la enseñanza pública-oficial en todos sus ramos.

Art. 2.º La Instrucción pública que costea la Nación se divide en primaria, secundaria i profesional. [...]

*Art. 5.º La instrucción profesional comprende las enseñanzas de Ciencias naturales, de □onvenient civil i militar, de Agricultura, de Artes i Oficios, de Ciencias políticas, de Derecho, de Medicina i de Náutica.*²³¹

Prima para entonces un nuevo ánimo de industrialización del país que contempla la apertura de escuelas de artes y oficios como medio de preparación de una base social que elevada a la categoría de profesionales en sus respectivos oficios, y mediante la aplicación de la ciencia a las artes, contribuyera finalmente a la ansiada expansión de la industria nacional.

No obstante, tal profesionalización solo pertenecía a los sub-campos de la enseñanza y de lo jurídico, mientras el campo artístico propiamente dicho, elevado al nivel profesional no solo en esos sub-campos sino también en los de la práctica, la producción y la divulgación, tenía un mayor ascendente sobre el plano de lo social que cultural y estructuralmente acogían cada vez mejor a las bellas artes; en

²³¹ COLOMBIA (1880) *Ley 106 de 1880*. En: **Leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidas en el año 1880**. Edición oficial. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta de Gerardo A. Núñez, 1880. p212

consecuencia, en el orden de estas estructuras sociales los oficios, se mantenían aún en el nivel técnico-artesanal que sería asumido plenamente en el siguiente siglo por los Institutos técnicos de las comunidades religiosas de los lasallistas y los salesianos, establecidos a lo largo y ancho de la geografía nacional.

3.5. LOS INSTITUTOS DE ARTES Y OFICIOS, ¿FRONTERAS DILUIDAS?

Paralelamente a las escuelas de artes y oficios, de la segunda mitad del siglo XIX en adelante, se constituyeron los *institutos*, establecimientos asociados también a la enseñanza de las artes y cuya importancia radica, para el interés de este estudio, en que el correlato de las *artes* ya no son solamente los *oficios*, sino que desde su denominación algunos de estos institutos establecen una relación entre las *artes* y las *ciencias*; se confirma de este modo la ascendencia del pensamiento ilustrado en la cultura hispanoamericana de la época, y se evidencia además otro sentido en la noción de arte, más cercana ahora a la concepción renacentista de las *bellas artes* que rebasa lo meramente manual y técnico para ascender a los dominios de lo científico sin perder su carácter autónomo, estético y creativo.

No resulta fácil definir en el contexto histórico nacional, cuál es la noción diferenciadora entre *escuela* e *instituto*, por cuanto en varios documentos, de la época y posteriores, como informes académicos y administrativos, actas... y publicaciones diversas en revistas, periódicos, textos de investigación... se emplean los dos vocablos indistintamente en calidad de sinónimos, lo que semánticamente genera las consecuentes confusiones; tampoco es fácil identificar bajo qué concepto se comenzaron a establecer los institutos de arte en Colombia toda vez que en los actos normativos de su fundación no se explicitan las razones de orden educativo, administrativo, político o científico que median en estas decisiones, excepción hecha

de la creación, en 1882, del Instituto de Bellas Artes del que nos ocuparemos en su momento.

En cualquier caso, hemos tratado de inferir, según el contexto nacional y de otras experiencias como las de México, algunos de los motivos que rodearon la instauración de estos organismos, lo que contribuiría a su caracterización. En aras de la claridad, aquí nos ceñiremos a la denominación que aparece en los actos legislativos de las respectivas fundaciones de estos establecimientos.

3.5.1. Los Institutos de Artes y Oficios en América Latina, una transición hacia la modernidad

A diferencia de las Escuelas de Artes y Oficios, en la Hispanoamérica de la segunda mitad del siglo XIX, los Institutos de este ramo fueron escasos. Aunque los nuevos gobiernos republicanos ansiaban la modernización de sus países por la vía de la educación, carecían aún de sistemas educativos bien estructurados que permitieran la inserción de formas institucionales claramente diferenciadas, a lo que se sumarían los múltiples conflictos políticos internos y a diversas crisis económicas que tuvieron lugar durante los procesos de construcción de los Estados-Nación. Por esta razón, la organización de los sistemas educativos nacionales²³² en las nacientes repúblicas tuvo que interesarse, una vez mejorados los niveles en la universalización de la educación elemental, en establecer diferencias críticas con las instituciones coloniales y en disponer así mismo una real diferenciación por niveles educativos en la cual los

²³² La necesidad de organizar la educación mediante sistemas educativos nacionales surge como resultado de los procesos de construcción de nación y deviene de la modernidad entendida, para este tema, como proyecto reivindicador de la capacidad de autodeterminación de los seres humanos sobre su orden y su realidad social a partir de procesos de secularización educativa y de rupturas con la fundamentación trascendente que preconiza la predeterminación de ese orden desde fuera de la voluntad humana. En tal sentido, los sistemas educativos nacionales integran un conjunto de instituciones y procesos propios de ese proyecto histórico. Ver: LECHNER, Norbert (1990). *Los patios interiores de la democracia: Subjetividad y política*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

institutos generalmente correspondieron al de una educación de *segunda enseñanza*, de *enseñanza técnica secundaria* y en algunos casos de *enseñanza técnica superior*, llamada a cubrir los conocimientos técnicos, científicos o artísticos y que bien podían preparar para estudios universitarios profesionales, o para el ingreso laboral al sector productivo.

Por lo tanto, puede afirmarse que dentro del sistema los institutos no establecían una línea de continuidad con la enseñanza de primer nivel, esto es que no se concibieron exclusivamente como ciclo ni como pre-requisito para el paso de la educación primaria a la universitaria, sino como un nivel autónomo con fines propios, y diversificado por ramos de enseñanza, cuyos métodos serían los científicos y cuyos contenidos estaban organizados por cursos simultáneos y progresivos.

Un referente de la motivación política que en algunos casos tuvo la fundación de institutos la encontramos en México, en donde a partir de la segunda mitad del siglo XIX éstos nacieron específicamente como respuesta crítica de los liberales al modelo universitario colonial imperante considerado anacrónico e impropio para las necesidades de la nueva nación que buscaba rápidamente su ingreso a la modernidad educativa, lo que no solo evidencia los intereses de la ideología liberal en la constitución de estos establecimientos, sino que encarna además la transición entre las viejas instituciones y las modernas universidades; así se desprende de la justificación que acompañaba el proyecto presentado al Congreso mexicano en las primeras décadas del siglo XIX.

El nombre de Instituto Literario manifiesta a las claras el deseo de crear algo nuevo, en consonancia con los requerimientos del liberalismo y del utilitarismo en ascenso, descartando a otros términos como colegio o universidad, cuya connotaciones implicaban demasiadas ligas con las instituciones coloniales [...]. En cuanto al calificativo literario no hemos de entenderlo según una simple etimología, empobrecida en el marco de las categorías actuales lo relativo a las letras, a la literatura, o en el mejor de los casos a las humanidades, diversificándolo de lo técnico y lo científico (...) la expresión y la difusión del saber, de la cultura de las ciencias y

*artes, teorías y ejemplos, palabras y letras sabias que merezcan esculpirse como testimonio de la historia y tallarse como eslabones del humano adelanto (...)*²³³

Es precisamente México el país latinoamericano del que encontramos mayores referencias sobre la existencia de institutos de artes a partir de la segunda mitad del siglo XIX; en el resto de Latinoamérica tales establecimientos comienzan a constituirse ya comenzado el siglo XX. El tipo de institutos mexicanos corresponde al que hemos denominado *orgánico* en cuanto agrupan otros establecimientos del mismo campo como academias de dibujo, escuelas de artes y oficios...

Teóricamente los institutos mexicanos nacen con el mismo Estado independiente en cuya primera Constitución se ordena la creación de un Instituto Literario que funcionaría en su capital o en donde residiera el supremo poder de la Nación.

Así, en 1828 se funda el *Instituto Literario del Estado de México* que pretendía formar a los dirigentes liberales del nuevo país quienes asistirían a disertaciones sobre asuntos literarios, humanísticos y científicos a través de dos tipos cátedras: *las introductorias y las humanísticas*. La duración de los estudios era de cinco años preparatorios y seis cursos terminales. En el año 1833 el Instituto se reubica en Toluca –capital mexicana para la entonces- tomando el nombre de *Instituto Literario de Toluca*, e incorpora la Academia de dibujo, dos escuelas de primeras letras y dos escuelas Lancasterianas.

En 1869 se crea el *Instituto Literario de Hidalgo*, entidad que aglutina a organismos como la *Escuela de Artes y Oficios*. Y en 1871 se funda el *Instituto Literario del Estado de Morelos*.

²³³ MÉXICO (s.f.) *Colección de decretos y órdenes del Congreso del Estado de México*. Citado por: BADÍA MUÑOZ, Graciela I. (2004) *Breve reseña histórica del Instituto Literario de la ciudad de Toluca hasta la conformación de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Tesis), México: Universidad Iberoamericana, p4. http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014508/014508_01.pdf

Otra experiencia similar es la de Cuba que crea en 1833 un conjunto de centros orientados a la reestructuración de la enseñanza secundaria, entre los que se cuenta el Instituto Cubano cuyo objetivo era la formación de artesanos blancos encargados de responder a las necesidades de la industria y el comercio.

3.5.2. Los Institutos de Artes en Colombia

El surgimiento del *Instituto nacional de ciencias y artes* (1865), el primero del que tenemos registro en Colombia, bajo el gobierno de don Manuel Murillo Toro promotor del denominado liberalismo radical, permite suponer que fueron esos preceptos, los liberales, los que inspiraron su creación; estaríamos entonces ante una institución laica, moderna, fundada en los principios de gratuidad, universalidad y libertad de enseñanza como oposición a la educación clerical que rigió hasta antes de la independencia. Bajo esta misma orientación, los institutos ofrecerían una enseñanza que, fundada en la razón y en la ciencia, sería más práctica, más utilitaria y al servicio del desarrollo productivo según lo requirieran los procesos de modernización e industrialización de cada nación.

Otra particularidad que del caso colombiano se puede colegir, es el carácter que hemos definido como *orgánico* de los institutos, en el sentido de que funcionan a la manera de un organismo constituyendo una suerte de micro-sistema académico al interior de cuya estructura administrativa se onveni varias dependencias de un mismo campo de conocimiento, de un mismo campo disciplinar, o relacionadas bajo su denominación legal; así, encontraremos institutos de ciencias y artes que congregan dependencias científicas y artísticas, o institutos de bellas artes que agrupan escuelas de artes plásticas, de música... Esta característica podría representar una equivalencia entre los *institutos* y las *facultades* de las universidades modernas.

Cabe también precisar, que aunque la denominación de *institutos* llegó a cobijar desde establecimientos para la enseñanza de *artes y oficios* hasta centros de estudio de las *ciencias*, las *bellas artes*, y aún de la *educación* como los *Institutos normales*, con el tiempo su nombre, al menos en Colombia, se identificaría básicamente con el carácter *técnico y diversificado* de la enseñanza secundaria debido a la histórica experiencia vivida en el país a partir de los institutos educativos regentados por comunidades religiosas como los *Institutos Salesianos* y los *Institutos Lasallistas* que durante muchos años formaron en diversas ciudades, bachilleres técnicos en ramas como la electricidad, la ebanistería, la mecánica...

De regreso al *Instituto nacional de ciencias y artes* (1865), fue éste el establecimiento con el que el presidente Murillo Toro pretendió promover la educación oficial recurriendo a la centralización de todos los establecimientos culturales que funcionaban en la capital. El Instituto fue estatuido mediante la ley 18 de 24 de abril de 1865 expedida por el Congreso de los Estados Unidos de Colombia, destinándose para su funcionamiento el antiguo convento de Santa Inés en Bogotá, y en él se integraban “[...]el museo [creado desde 1823], la biblioteca nacional, la sala de mineralogía, el gabinete de historia natural, la galería de pinturas y la de monumentos patrios”²³⁴, y se reorientaba la administración de esos establecimientos adscribiéndolos al departamento de instrucción pública.

Para la galería de pinturas²³⁵ la ley, en su artículo octavo, estipulaba la contratación de un funcionario en particular quien además tendría a su cargo la instrucción en esa respectiva rama del arte: “El jefe de la galería de pinturas será un

²³⁴ COLOMBIA (1865) *Ley 18 de 24 de Abril de 1865*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo publicado bajo la dirección del honorable Consejero de Estado DOCTOR NICASIO ANZOLA.** Tomo XXII. Años de 1865 y 1866. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932. p29

²³⁵ La *Galería de pinturas* había sido creada por Santos Acosta como presidente encargado en el año 1861, por iniciativa del pintor santafereño don Ramón Torres Méndez.

artista encargado de la custodia y conservación de los cuadros de propiedad nacional, con el deber de dedicarse a la enseñanza de la pintura”²³⁶

Aunque la disposición no especifica más acerca de la enseñanza de la pintura, su función en particular puede deducirse por la adscripción de ella a la galería de pinturas, por la pertenencia de ésta al Instituto cuyo carácter científico se determina en la denominación misma y por la misión de dicho establecimiento, indicada en las tareas del director:

*“Artículo 4.º. El director tendrá a su cargo la vigilancia sobre todos los objetos del instituto; como jefe de él lo gobierna y lo preside, pero estará especialmente encargado del estudio de la historia del país, con sus ramos auxiliares como geografía, arqueología, etc., y de la conservación de los monumentos patrios”*²³⁷

Puede entenderse que entonces las prácticas artísticas preponderantes fueron las de tipo testimonial e iconográfico, de índole patriótica y asociadas en unos casos a los bienes naturales de la nación conforme se había heredado desde la Expedición Botánica, y en otros casos a los retratos de los héroes de las gestas históricas, asuntos a los que se sumaba con menor preeminencia la pintura de tipo paisajista y costumbrista que a la sazón venía desarrollándose liderada por el referido artista Ramón Torres Méndez.

El Instituto no tuvo el desarrollo previsto y a los escasos dos años, en 1867, sería desplazado por dos entidades que a la postre trascenderían el ámbito de las artes en general: la creación del *Instituto nacional de artes y oficios*, y la fundación de la *Universidad Nacional de Colombia*.

Efectivamente, bajo la presidencia de Tomás Cipriano de Mosquera, el 6 de marzo de 1867 época en la cual el sistema educativo nacional vivió una importante expansión, el Congreso de los Estados Unidos de Colombia mediante la ley 2ª

²³⁶ COLOMBIA (1865) *Op. Cit.*, p.30

²³⁷ *Ibid.*, p29

instaura el *Instituto Nacional de Artes i Oficios*, “[...] destinado a la difusión de los conocimientos teórico-prácticos en materia de artes y oficios [...]”²³⁸

Este centro de carácter público, que como indica su nombre giraba en torno de la enseñanza técnica de los oficios, funcionaría en el antiguo convento del Carmen en Bogotá, recibiría de cada Estado un número máximo de diez alumnos en calidad de internos; éstos debían ser seleccionados por la respectiva asamblea legislativa, tenían derecho a la manutención y enseñanza financiada por el tesoro nacional y eran sometidos a un examen previo para la ubicación en los cursos pertinentes. Adicionalmente existía la calidad de estudiantes externos, los que de igual manera recibirían gratuitamente la instrucción correspondiente, pero cuyos gastos personales debían asumir ellos mismos o el Estado de donde provenían.

Con la fundación de la Universidad Nacional de Colombia, en el mes de septiembre del mismo año, el Instituto perdería su vigencia y terminaría subsumido en ella mediante el artículo 5° de la ley del 22 de septiembre de 1867, lo que significa que los Institutos de ciencias, de artes y de oficios creados durante este período, nunca pudieron existir más allá de la teoría, del deseo y de la norma expedida.

*Artículo 5.º Queda derogado el decreto de 24 de agosto de 1861 creando un Colegio militar i una Escuela politécnica, [...] queda igualmente derogada la lei de 6 de marzo del corriente año creando el Instituto nacional de artes i oficios i autorizado por consiguiente el Poder Ejecutivo para reglamentar las diferentes Escuelas de la Universidad de la manera que estime conveniente.*²³⁹

Los proyectos relativos a la educación superior universitaria en Colombia, que irían construyendo un sistema de educación nacional, toman un nuevo aire con la creación de la Universidad Nacional, y aunque su instauración jurídica no será plena

²³⁸ COLOMBIA (1867) *Ley 2ª de Marzo 6 de 1867*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912**. Tomo publicado bajo la dirección del honorable Consejero de Estado DOCTOR NICASIO ANZOLA. Tomo XXIII. Años de 1867 y 1868. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, 1933. p24

²³⁹ COLOMBIA, CONGRESO (1867) *Lei que crea la Universidad nacional de los Estados Unidos de Colombia*. *Op. Cit.*, f3

garantía de su pronto funcionamiento, las ciencias, las artes y los oficios, al amparo del Alma Mater irán redefiniéndose al tenor de los tiempos.

En síntesis, pese a que la institucionalización de la enseñanza de artes y oficios a través de las escuelas e institutos que hemos analizado en el presente capítulo, pretendía el mejoramiento de las condiciones económicas y productivas nacionales en general, y en particular las de los artesanos, el solo hecho no produjo por sí mismo transformaciones en la jerarquizada estructura social del país; si bien se logró la independencia de los gremios coloniales, los artesanos se mantuvieron en condiciones económicas desiguales, lo que propició su posterior reagrupación en Asociaciones de carácter político.

En cuanto a la educación propiamente se refiere, dos factores incidirían en la dilación de sus objetivos, uno de carácter político-religioso y otro de orden económico. En el primer caso, los vaivenes de las normas generados por las contradicciones políticas entre liberales, liberales moderados, liberales radicales y conservadores, y las diferencias administrativas -derivadas de las políticas- entre centralistas y federalistas, en las que la Iglesia católica tomaba partido a través de prelados y fieles, obstaculizó durante buena parte del siglo XIX, la puesta en marcha de los mandatos legales; en el segundo caso, la permanente insuficiencia de recursos, tanto financieros como de docentes especializados en el campo, hizo que la enseñanza impartida en las escuelas de artes y oficios se redujera en la mayoría de los casos, a una alfabetización funcional, esto es a la enseñanza de los denominados *rudimentos*, a diferencia de la instrucción técnica o ilustrada que desde la retórica de las normas se promulgaba.

CAPÍTULO IV

ACADEMIAS, INSTITUTOS Y ESCUELAS DE BELLAS ARTES, LA TRANSFIGURACIÓN DE UN CONCEPTO

La evolución del concepto de arte parece llegar aquí a su más clara expresión cuando adquiere el calificativo de *bellas*, en el sentido de que pretende alcanzar una radical diferenciación del sentido práctico y utilitario de las artes asociadas a los oficios por la vía del valor estético que les confiere la condición de artisticidad.

Independientemente de la discusión de si las artes por ser útiles son o no estéticas, y del sentido relativo que cultural e históricamente puede asignársele a la estética, la explicitación del término nos permite categorizar las entidades de educación que en el proceso de institucionalización de la enseñanza del arte se erigieron durante la época de estudio y en tiempos precedentes en Europa.

En este capítulo entonces, la denominación de *bellas artes* será el hilo conductor.

4.1. LAS ACADEMIAS DE BELLAS ARTES

Dentro de las formas institucionales de enseñanza, las *academias* son tal vez las instituciones que por antonomasia identifican a la educación artística.

Si bien el origen de las academias en su sentido inaugural se encuentra en Grecia²⁴⁰, en el campo del arte la Academia, como institución de enseñanza que establece diferencias epistemológicas, conceptuales, metodológicas y sociales con los talleres de artes y oficios, surge en el siglo XV en Florencia, cuna del Renacimiento italiano, como centros de reunión de artistas, eruditos e intelectuales, organizaciones que concentraron sus actividades en el mecenazgo, la enseñanza y la práctica de la ciencia, la literatura y el arte.

Pero desde luego, la Academia del siglo XV y sus sucesoras, no obstante la evolución y las variantes suscitadas, heredaron no sólo el nombre de la originaria academia platónica, sino algunas de sus características como el carácter erudito y educador, la categoría de *conciencia selecta*²⁴¹ de los académicos, y su condición aristocrática.

Unos de los principales valores propagados por Platón en la llamada *Primera Academia*²⁴² fueron los éticos, en tanto eran considerados la principal meta en la educación de los ciudadanos que habrían de dirigir y poblar la ansiada República

²⁴⁰ No sobra recordar que fue la escuela filosófica de Platón la originaria del sentido general que ostentan estas asociaciones nacidas de la costumbre de los filósofos griegos de reunirse para discutir libremente sus ideas, para cuyo efecto *Academo* ofreció unos jardines de su propiedad cerca de Atenas.

Del siglo IV a.C se conoce también la existencia de una academia fundada por Pánfilo en Sición, cerca de Corinto, para enseñar a los hijos de los ciudadanos libres de Grecia, la pintura y el amor a la ciencia. 270. Ver: ULRICH, Gerhard. (s.d.) *La pintura*. Barcelona: Círculo de Lectores, p355

²⁴¹ La condición de *conciencia selecta* se refiere aquí al halo con el que el mismo Platón rodeó a sus discípulos para distinguirlos y alejarlos de la influencia del estado imperfecto que los circundaba antes del posible advenimiento del estado ideal, esto es el de la República, único en el que ellos podrían gobernar. Ver: RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida. (1985) *Crisis de la academia en el siglo XX en México*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, pp 269-282

²⁴² El estilo abierto de los diálogos empleado por Platón y su método dialéctico, caracterizarían a lo que se conoce como la época griega de la *Primera Academia*, sucedida por la *Academia Media* distinguida por su escepticismo y reemplazada posteriormente por la denominada *Academia Nueva* cuyo sello fue el del dogmatismo. Ver: RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida. (1985) *Ibid.*

perfecta. En la academia de artes que aquí nos ocupa, esta meta educativa sería sustituida a partir del Renacimiento, por unos determinados valores estéticos, los de la estética clásica, como inherentes a todas las instituciones de esta índole.

La radical importancia otorgada a tales valores estéticos convertidos en verdad absoluta, si bien contribuyó a la generación todo un estilo artístico de largo aliento, el del clasicismo europeo y el neoclasicismo en la América colonial, tal sobrevaloración hizo que otras capacidades como la dialéctica, condición fundacional de la Academia griega, se fueran desdibujando en el tiempo para dar paso al dogmatismo, actitud que hizo presa fácil de este tipo de instituciones hasta convertirse, hacia la segunda mitad del siglo XIX, en el más grave de sus excesos, engendrando así el concepto de *academicismo* como alusión peyorativa a toda actitud doctrinaria en el arte y en aquella enseñanza institucionalizada que busca, mediante la aplicación irrestricta de normas, obras técnicamente irreprochables, de incuestionable factura, pero carentes de espontaneidad y creatividad.

Dicho dogmatismo de la Academia decimonónica, deviene una actitud ante la enseñanza y una noción sobre los propósitos socio-políticos de su institucionalización, que habrá de recibir profundos cuestionamientos ante las rupturas que se generan entre Estado y sociedad, tales como los formulados por Gramsci, acerca de la manera como las *altas culturas* agenciadas por las Academias y que responden al gusto de la burguesía –a la que ellas terminan simbolizando-, contribuyen a profundizar la grietas culturales entre los *intelectuales* y el pueblo.²⁴³

No obstante, las academias de arte se distinguirán durante mucho tiempo, por impartir una educación artística que conjuga la instrucción teórica en la que se incluye un componente de ciencias -geometría, anatomía y perspectiva-, y otro de humanidades –historia y filosofía-, junto con la instrucción práctica o técnica en cuyo centro opera el dibujo como fundamento del aprendizaje artístico.

²⁴³ Ver: GRAMSCI, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

4.1.1. Las academias renacentistas del siglo XV

Las Academias italianas del siglo XV reencarnaron por excelencia el espíritu del Renacimiento al ocuparse de revivir la Antigüedad clásica grecorromana a través de la enseñanza del arte; los asuntos prevalecientes fueron efectivamente los inspirados en la mitología griega, y sus referentes estéticos los que respondían al ideal clásico de la Antigüedad; las esculturas griegas, por ejemplo, se replicaron en yesos que sirvieron de modelo para la enseñanza del dibujo y de los cánones de la figura humana. Otros temas imperantes en este siglo, fueron los derivados de las escenas bíblicas y las vidas ejemplares de santos que tenían como propósito transmitir enseñanzas moralizantes.

De las academias artísticas constituidas en ese siglo en Europa, pueden distinguirse dos tipos: las privadas que se formaron en los estudios de los artistas y bajo la dirección de ellos, y las oficiales que amparadas por sus respectivos monarcas, se propusieron unos objetivos de mayor alcance y unas más altas pretensiones con respecto a las privadas, tanto en lo referente a la extensión de sus dominios culturales, como en lo pertinente a lo artístico propiamente dicho que comenzaría a distinguirse por el nivel alcanzado.

Las primeras de estas academias, de finales del siglo XV, fueron de carácter privado o semiprivado como las fundadas por Lorenzo de Médicis en 1480²⁴⁴, y por Leonardo Da Vinci hacia 1490, y se dedicaron preponderantemente a la práctica y la enseñanza del dibujo del natural, la arquitectura, la pintura y la escultura. Justamente Leonardo Da Vinci, sintetizó en una de sus críticas afirmaciones, la razón de ser de las academias en tanto instituciones que fundaban su quehacer en una dialéctica

²⁴⁴ BAUER Hermann (1983). *Op. Cit.*, p.32

relación entre la teoría y la práctica: “*Aquellos enamorados de la praxis por encima de la ciencia son como el piloto de un barco sin timón ni compás*”²⁴⁵

El paso a la academia definió aspectos cruciales como la asunción del arte a una posibilidad epistemológica, la independencia de los artistas respecto a los gremios, la liberación de la subordinación en la que estas guildas o corporaciones los mantuvieron, y la autodeterminación en los linderos de la ciencia, todo lo cual tendría los consecuentes efectos en la enseñanza.

La academia [...] es, según una antigua tradición que cree en la posible enseñanza de la Retórica, aquel lugar en el cual el concepto regulador del concepto del arte se convierte en intemporal. [...] Con la emancipación del concepto del arte nace el intento de hacer posible la enseñanza de la creación artística, de tal suerte que lo enseñado no fuera tanto el proceso manual como los principios artísticos y las reglas teóricas. Del aprendiz de un taller surgen los escolares de una academia. Precisamente en el punto histórico en que el concepto de obra de arte se distancia de la “facultad humana”, se originan instituciones en la creencia en la norma absoluta, que sustituye en gran medida a la categoría de la habilidad, y en las cuales se predica el dogma del ‘Arte’²⁴⁶

La academia italiana del siglo XV fue heredera del pensamiento de Alberti (1404-1472), intérprete del racionalismo cuyas obras²⁴⁷ fueron escritas en el contexto florentino de ese siglo, y quien en oposición a la estética medieval planteó la *estética de la perfección*, pensamiento tras el que se identifica lo bello con lo perfecto. De acuerdo con este razonamiento estético, el concepto de belleza se fundamenta objetivamente en la *mimesis*²⁴⁸ y se define por la *concinnitas*, esto es por la correspondencia armónica de las partes por la cual todo lo que figura en una obra de

²⁴⁵ *Ibid.*, p.32

²⁴⁶ BAUER, Hermann (1983). *Op. Cit.*, pp.30-31

²⁴⁷ Alberti, considerado uno de los principales teóricos de la estética clásica del Renacimiento italiano, plasmó su pensamiento en varias obras cuya influencia trascendió su tiempo y su espacio: *De statua* (1434), *Elementa picturae* (1435-36), *De pictura* (1435), *De re aedificatoria* (1452). Un ejemplo de la trascendencia de sus escritos, es el caso del *Tratado de la pintura* que se constituyó en la *Carta Magna* de la pintura durante varias épocas.

²⁴⁸ El sentido de la *mimesis* planteado por Alberti, rebasa la idea aristotélica de la imitación de la naturaleza como su mera repetición, para concentrarse en el entendimiento y la reinención de la fuerza creadora de ella, sus principios de vida, su organización, su orden, sus ritmos internos...

arte es imprescindible y necesario. Junto con Alberti, otros teóricos como Ghiberti, contribuyeron a la generación de una nueva conciencia artística, en virtud de la cual tuvo lugar un proceso de emancipación del arte respecto de los oficios y de ascenso a la esfera de las *artes liberales*, lo que hace del Quattrocento, una época que produce cambios definitivos en la enseñanza del arte y sus instituciones.

De igual modo el Renacimiento italiano, que como lo hemos señalado constituyó el contexto estético de la academia del siglo XV, imprimió su carácter en estas entidades distinguiéndolas de los talleres de artes y oficios que las precedieron en el medioevo, en al menos cuatro grandes aspectos que hoy denominaríamos fundamentos curriculares y que encarnan la esencia del academismo : a) El concepto y la función del arte, b) Los contenidos y las temáticas de enseñanza, c) La metodología y, d) Los materiales y procedimientos artísticos.

En efecto, el pensamiento renacentista, que a diferencia de la idea medieval de lo bello definido desde lo moral sagrado y lo útil, se apropia del concepto clásico de belleza griega, sensualista, naturalista, que magnifica al ser humano y se funda en la armonía orgánica, busca en la academia el espacio para llevar a cabo una enseñanza que articule estos postulados teóricos con la obra artística que en ella se crea, lo que implicaría una apertura temática de lo enseñable hacia asuntos como el desnudo humano y el paisaje que deja de ser un medio o una ambientación, para convertirse en un fin artístico en sí mismo. Estos nuevos asuntos exigen a su vez una renovación metodológica que partiendo de la observación y el análisis del natural, esto es de los modelos vivos, ejercite en la aplicación de cánones de orden matemático o geométrico, como los patrones para el dibujo de la figura humana, la proporción ideal del justo medio matematizada en el factor áureo como precepto de la máxima armonía compositiva, la perspectiva renacentista, nacida de los desarrollos de la óptica, como vía para la representación verosímil del espacio y su consecuente dramatización... amén de otras normas con las que el arte se reconoce como producto de la ciencia en tanto es objeto de principios, leyes y reglas.

En cuanto a los materiales y los procedimientos artísticos, el uso del óleo, característica inequívoca del Quattrocento, introduce en la enseñanza variadas experiencias y nuevas exigencias técnicas que abren el camino de la experimentación en la práctica para lograr los traslapes y el difuminado del claroscuro, técnica en la que el óleo facilita su regodeo.

En el orden clasificatorio de las artes, la Academia del siglo XV, al delimitar su enseñanza a tres de las *artes liberales*: *arquitectura, pintura y escultura*, aporta una diferenciación que remontará tiempos y espacios para mantenerse durante por lo menos cuatro siglos en instituciones de la América Hispana bajo la denominación genérica de Escuelas o Facultades de arte.

En el ámbito de lo social, el surgimiento de las academias de arte, al elevar a éste a los pináculos de la ciencia, representó también el reconocimiento de un nuevo estatus para los artistas quienes ya no estarían obligados a mantener su anonimato como aconteció con las cofradías y los gremios medioevales, gracias a la individualización implícita en el concepto renovado del arte y de las obras de arte como producto de un *uomo singolare*, lo que contribuyó al advenimiento de la autoría individual y a la emancipación del artista modificando a la vez su imagen social y mejorando en consecuencia su posición.

4.1.2. Las academias del siglo XVI: el modelo italiano

En el siglo XVI se abren nuevas academias privadas como la de Baccio Bandinelli en Roma en el año 1531 y la *Accademia del Disegno* creada en Florencia en 1562 por Giorgio Vasari bajo la tutela de Cósimo de Médici o Cosme I, y en la que, además de las prácticas artísticas del dibujo, la pintura, la escultura, el propio Vasari a manera de conferencias, impartía enseñanzas de geometría y anatomía, conocimientos que, como lo venimos destacando, junto con la aritmética y la

perspectiva le conferían a la arquitectura, la pintura y la escultura, el escalafón científico. La Academia de Vasari, considerada el antecedente de la *Accademia di San Luca*, así como de las demás escuelas de arquitectura, es reseñada por algunos autores, pese a su origen privado, como la primera academia oficial debido quizás al auspicio recibido por parte del fundador del mecenazgo de los Médici.

En ese mismo siglo, alrededor de 1577, promovida por el pintor Girolamo Muziano y bajo el auspicio de Gregorio XIII, se funda en Roma la *Accademia di San Luca*, que entró a sustituir a la *Hermandad de pintores y escultores* existente para entonces y que parece ser la primera de las academias oficiales de la época. Además del prestigio de la enseñanza impartida en esta Academia, reconocida expresamente por otras academias como la de París y la de Turín, un aporte particular desde el punto de vista de la institucionalización, fue la regulación de los estudios artísticos mediante unos *estatutos de la enseñanza* que prevalecieron desde 1593²⁴⁹

En dichos estatutos, propuestos por Federico Zuccari, primer presidente o *príncipe* de la Academia, se establece el sistema de *conferencias* como método de un aprendizaje que podríamos decir fue de tipo deliberativo por cuanto mediante tales conferencias, celebradas quincenalmente, uno de los miembros en presencia de los alumnos, exponía un tema previsto en la sesión anterior, para ser sometido a discusión por parte de los asistentes. Según los estatutos, este método tenía por objeto no incentivar el estudio y el trabajo intelectual de los académicos.

Aparte de estas conferencias, en 1595 se dio comienzo a *cursos* como el de arquitectura y cuyo método incluía una clase magistral que los alumnos recibían el día domingo después de misa, y unos cursos prácticos sobre arquitectura o *dibujo de arquitectura*, que se desarrollaban durante la semana en el taller del profesor o de otro

²⁴⁹ Hay discrepancias acerca de la fecha de aplicación de estos estatutos; mientras algunos textos citan el año 1607 como el de la aprobación de los primeros estatutos conocidos, autores como Bauer afirman que ellos existieron desde 1593. Ver: BAUER, Hermann (1983) *Op. Cit.*, p.32. De lo que sí existe testimonio en el Archivo Histórico de la actual Academia de San Lucas, es de los primeros estatutos conocidos de la antigua Universidad de los Pintores y Miniaturistas de Roma, antecedente que fue de esta Academia del siglo XVI, y que proceden de 1478.

arquitecto. Para efecto de estos aprendizajes prácticos el profesor, de acuerdo con los estatutos, preparaba sus exposiciones apoyándose en las *laminas* que él mismo elaboraba con ejercicios como los de geometría plana, cuerpos geométricos, dibujo de volúmenes, perspectiva, órdenes arquitectónicas... muchos de cuyos referentes se encuentran en la *Regola* de Vignola (1562), a los que hemos aludido en ítems anteriores.

El dibujo constituyó el eje central de la enseñanza en esta Academia, lo que devela el pensamiento de Zuccari para quien el dibujo era, como lo definiera Da Vinci, un *discorso mentale*, es decir, el resultado de un proceso primero intelectual y luego práctico cuya enseñanza debía partir de la reflexión teórica sobre la experiencia de los propios docentes, postulados estos que serían rebatidos por el uso cotidiano de manuales y tratados que como el del mismo Vignola, redundaban en imágenes mientras eran excesivamente pocos en teoría.

También la organización de la Academia se estipulaba en estos estatutos en los que se precisaba su composición así: doce académicos entre los que se elegía al presidente o *príncipe* cuyo período era de un año; dos *rettori* y cuatro consejeros de los cuales dos debían ser pintores, uno escultor y el otro arquitecto.

Por todas las contribuciones referidas, más por los documentos teóricos producidos a partir del método de conferencias, por las mismas actas de las reuniones efectuadas, por el impacto artístico de muchos de sus alumnos y por su permanencia, la *Accademia di San Luca* constituye un hecho histórico de innegable importancia en la enseñanza de las artes del siglo XVI en adelante.

El surgimiento de esta academia oficial no implicó la desaparición de las privadas; de hecho, en las postrimerías del siglo, entre 1580 y 1590, Agostino, Aníbal y Ludovico Carracci abrieron en Bolonia una academia de pintores conocida en sus primeros tiempos como la *Accademia Desiderosi*, la que posteriormente se denominaría *Accademia de los Incamminati* o de los progresistas y que finalmente tomó el nombre de *Escuela de los Ecléticos*, actitud estética esta que en efecto se

convirtió en una de las características más reconocidas de la Academia de los Carracci.

4.1.3. Siglo XVII: el predominio de la academia francesa

En el siglo XVII, con la oficialización por parte del Estado francés de la Academia de París organizada por Charles Le Brun según el modelo de la *Accademia di San Luca*, creada por el Cardenal Mazarino en 1648 y refundada por Luis XIV bajo la denominación de *Académie Royale de Peinture et Sculpture*²⁵⁰, se produce otro acontecimiento decisivo respecto a la institucionalización de la enseñanza del arte.

La prolongada influencia de esta Academia abarcó el siglo XVIII y se extendió hasta el XIX cuando París, convertida en el centro artístico del mundo occidental, irradió sus efectos hasta los más remotos lugares como la misma América. Tal ascendencia se produjo tras llevar sus filiales a Roma, a cuyos estudiantes becaban el Monarca, transnacionalizando así su modelo, su prestigio, y la regulación tanto de los estudios como de la misma producción artística mediante un reglamento que contenía las normas de funcionamiento interno y otras referidas a las obras de arte que a su interior se producían, con lo que se originaría la expansión de la estética francesa, la más puras de las estéticas racionalistas, sintetizada en la rotunda sentencia que

²⁵⁰ Hacia finales del siguiente siglo, en el año 1795, el nombre original de *Académie Royale de Peinture et Sculpture* fue sustituido por el de *Académie des beaux arts*, al ser convertida en un departamento de los institutos de Francia. Ver: ULRICH, Gerhard. (s.d.) *La pintura*. Barcelona: Círculo de lectores. Posteriormente, en 1863, Napoleón III pretendió independizar la Academia cambiándole nombre por el de "*Ecole des Beaux-Arts*". En la actualidad, la Academia tiene el nombre de "*Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts*" y es una escuela universitaria pública dependiente del Ministerio de Cultura de Francia.

Nicolás Boileau escribe en una de sus epístolas: “*Nada es bello aparte de lo verdadero, y sólo lo verdadero es digno de ser amado*”²⁵¹

La característica esencial del racionalismo estético francés parte de la distinción entre las dos *facultas* o esferas del ser humano: la inferior a la que corresponde la *sensibilidad* en donde radican el placer, el apetito, el instinto, lo inmediato, y lo inestable... y la superior en donde habita la *razón*: las reglas, las leyes, el juicio, la medida, la forma, lo universal, lo estable... debiendo estar según el actuar inteligente, la *facultas inferior* completamente subordinada a la *facultas superior*.

Por su parte, en la obra *Conversaciones sobre la vida y las obras de los más excelentes pintores antiguos y modernos*, escrita entre 1666 y 1668 por el Secretario de la *Academia Real de Arquitectura* de Francia, André Félibien, se recogen las discusiones de esta Academia que develan la concepción de la enseñanza del arte en la Francia del siglo XVII, y de su estética:

*[...] la idea de que el arte puede enseñarse, no solamente mediante la enseñanza de la técnica, sino por determinados preceptos que ayudan a los artistas a tratar de manera pertinente sus sujetos. [...] en todas las artes como en todas las ciencias, las luces de la razón están por encima de lo que la mano del obrero puede ejecutar [...] ‘La pintura es uno de los más nobles ejercicios intelectuales’. En la pintura, al igual que en las demás ciencias, el juicio es el que principalmente ha de conducir la obra.*²⁵²

El propio Félibien en el año 1667, en el prólogo de las *Conferencias de la Academia*, clasificó la pintura clásica en seis temas o *géneros pictóricos*, a saber: *pintura de historia, retrato, paisaje, marinas, flores, y frutas*. Esta catalogación daría origen a la *jerarquización de géneros* que distingue a la Academia francesa y determinaría a su vez otras *jerarquizaciones*: la de los formatos y la de los pintores cuya importancia llegó a definirse según los temas a los que se dedicaran.

²⁵¹ BOILEAU, Nicolás. (1669-1696) *Épître IX al Marqués de Seignelay*, V. 43. Citado por: BAYER, Raymond. (1965) (4ª reimpresión). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica, p 130

²⁵² BAYER, Raymond. (1965) *Op. Cit.*, pp 147, 148

Los géneros se clasificaron como más o menos nobles según el siguiente orden: 1º La pintura de historia o *grande genre*, el género más noble y el único que podía emplear grandes formatos, comprende los asuntos religiosos, mitológicos, históricos, literarios y alegóricos, 2º La pintura de género o *petit genre*, referida a la representación de escenas de la vida cotidiana, 3º El *retrato*, 4º El *paisaje* y, 5º El *bodegón* que incluye flores y frutos.

Para la Academia, la *pintura de historia* exigía mayor trabajo intelectual, verdadera fuerza moral y alta imaginación artística puesto que sus fuentes eran internas, debiendo ser ella sin embargo, portadora de mensajes morales y trascendentes que involucraban la psique humana, el pensamiento y el juego de las ideas, razón por la cual ocupaba la primera categoría entre los temas pictóricos; en tanto que la *pintura de género* requería habilidad y hasta ingenuidad, pero no necesariamente un gran estilo, y el *retrato*, el *paisaje* y el *bodegón* se reducían a meras representaciones imitativas de objetos externos.



Ilustración
Velásquez. *La rendición de Breda.*
(1634-35)



Ilustración
Murillo. (h. 1645-1655) *Pintura de género*



Ilustración
Rembrandt. *Autorretrato*
(1634)



Ilustración 2
Rubens. *Paisaje con arco iris*
(1636-1638)



Ilustración 2
Pedro de Campobón *Bodegón*
(1605-1674)

El racionalismo de la estética francesa, bien apostado en la Academia encargada como estaba de incubar la faceta científica del arte, fue generando una pedagogía artística objeto de tratados, manuales y preceptos en los que se prescribían los asuntos, los métodos de enseñanza, las proporciones, el uso del color y hasta la representación de los sentimientos, por lo que no obstante su dilatada influencia, con el tiempo resultaría extremadamente estrecha para los fines creativos.

Hasta entonces, en virtud de la custodia monacal y de los mecenazgos de los que eran objeto, las academias se mantuvieron supeditadas al gusto de las Cortes, lo que les mereció no pocas críticas debido a la idea de servidumbre que este hecho provocaba y al dogmatismo del que terminaron siendo víctimas al heredar lo más riguroso del racionalismo estético francés.

4.1.4. Siglo XVIII: el siglo de oro de las academias

En el siglo XVIII tuvo lugar el mayor florecimiento de academias en el viejo continente, por lo que se ha proclamado como el *siglo de oro* de las academias de

arte. En efecto, de acuerdo con los estudios de Pevsner²⁵³ para la segunda década del siglo XVIII funcionaban en Europa 19 academias, algunas de ellas en vías de extinción, y entre 1720 y 1791 se fundaron o reorganizaron unas 83 academias en Europa y 2 en América, siendo Francia el país con mayor número de ellas: 29 constituidas entre 1738 y 1786, seguido de los Estados alemanes en donde se cuentan 15 entre 1752 y 1787, y de los Países Bajos e Italia cada uno con 13 academias entre 1748 y 1784. En España se contabilizan 6 academias abiertas entre 1752 y 1789, en Gran Bretaña 3 entre 1753 y 1778, en Suiza 2 entre 1751 y 1773, en Rusia 1 en 1724 y en Suecia 1 en 1735.

Factores como el valor otorgado a la educación por el movimiento de la Ilustración, junto con la Revolución Industrial desencadenada en la segunda mitad de ese siglo, hizo de ésta una época propicia para la apertura de estas instituciones por razones como el crecimiento de las ciudades, la prohibición de la continuidad de los gremios procurada por las monarquías liberales y la consecuente demanda de otros espacios para el aprendizaje de las artes, lo que convertía a estas entidades en una nueva fuente de ingreso para las villas que procuraron entonces la fundación de academias emulando a las grandes ciudades.

Fue justamente la perspectiva económica, una de las principales motivaciones para la creación o la reorganización de estas instituciones por parte de los Estados que en un contexto ya marcadamente mercantil, comenzaron a ver en las academias un medio para el mejoramiento de la producción de sus artesanos mediante la enseñanza del dibujo, la ornamentación y el modelado, lo que le confiere de nuevo un sentido utilitario al arte y a su enseñanza en el que predomina la idea del beneficio económico que éste puede proporcionar al contribuir al perfeccionamiento de sus manufacturas y en consecuencia a la comercialización de las mismas. Así lo estipulaban algunos de los documentos que justificaban las respectivas decisiones.

²⁵³ PEVSNER, Nikolaus. (c1982). *Academias de arte: pasado y presente*. Madrid: Ediciones Cátedra

En 1725, en Viena, se pensó en la conveniencia de reordenar la Academia 'como un reconocimiento particular a las artes, pero no menos como una promoción al comercio'. Hagedorn, reorganizador de la de Dresden, decía en su programa que 'el arte puede mirarse desde un punto de vista comercial, y así como redundando en la gloria de la nación al producir excelentes artistas, es no menos importante en cuanto que eleva la demanda exterior de productos nacionales' Heinitz, el reorganizador de la Academia de Berlín, creada por Federico el Grande, asienta en sus instrucciones 'no perseguimos otro fin que engrandecer nuestra industria nacional [...]'²⁵⁴

Empero, además de la proliferación de estos establecimientos, es aún más destacable la diferencia que marcaron las academias de esta centuria respecto a sus predecesoras de los siglos XVI y XVII que trabajaron más como talleres en los que se agrupaban maestros y discípulos en torno al ejercicio de un arte, mientras las del siglo XVIII funcionaron más institucionalmente, esto es sujetas a una suerte de dirección administrativa, y persiguieron unos fines más específicos de enseñanza de las reglas y las técnicas del arte clásico.

Debe señalarse aquí, que con la supuesta desaparición de las organizaciones gremiales, la demanda apuntaba de nuevo al aprendizaje de los oficios; sin embargo, dada la tradición aristocrática que para la época tenían las academias, y la independencia que habían alcanzado las artes liberales respecto a las artes prácticas, ellas no suplieron tales exigencias, por lo que fueron surgiendo de manera paralela las *Escuelas de artes y oficios*, originándose la coexistencia a la que nos hemos referido.

En el plano de las teorías que enmarcaron la concepción del arte en el siglo XVIII, se advierte cómo al pensamiento inspirador de las primeras academias se sumó el pensamiento artístico de la Ilustración y la configuración de la estética filosófica con autores como Vico, Baumgarten y el propio Kant, particularmente desde la segunda mitad del siglo. En este mismo contexto, los nuevos razonamientos

²⁵⁴ BÁEZ MACÍAS, Eduardo. (1985) *La Academia de San Carlos en la Nueva España como instrumento de cambio*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, p38

estéticos produjeron otras independencias del hecho artístico, la de su separación del sentido de ciencia preconizado por el racionalismo estético del siglo anterior, y la de su liberación de las representaciones del poder. En oposición, el arte optaría por la fidelidad a la voluntad del artista, lo que le significaba centrarse más en las cualidades sensibles de su obra que en su significado o en otras motivaciones externas.

Complementariamente, el concepto de arte adquiere la connotación de *Bellas artes*, designación acuñada por Charles Batteaux y divulgada por el año 1746²⁵⁵ que entraría a distinguir a la arquitectura, la pintura, la escultura y a las demás actividades que, siendo producidas de forma intelectual, respondieran a una voluntad expresiva y trascendente con fundamento en un único principio y una única finalidad: la estética. A partir de allí, se perfeccionaron preceptos y se originaron teorías que pretendieron caracterizar el campo artístico y lograron separar las Bellas artes, tanto de las ciencias como de los oficios manuales. La denominación se capitalizó de tal manera, que aún hoy mantiene la vigencia de su sentido, no obstante la proclamación de su muerte referida por autores como Jean Galard²⁵⁶.

Con esta nueva delimitación la práctica del arte comenzaba a verse dotada de unas aptitudes que la harían autosuficiente e independiente en el trance de la representación del mundo visual, y que en consecuencia, la relevarían de toda subordinación a otras formas de conocimiento, mientras colateralmente en el ámbito de la educación, se generaba la posibilidad de acceder a una enseñanza centrada en la originalidad propia del genio creativo, en los principios artísticos y en los postulados teóricos, lo que la apartaría de aquel concepto que reducía el arte a sus procesos manuales y técnicos.

²⁵⁵ La obra *Les Beaux arts réduits à un même principe*, publicada en 1746, se considera el texto canónico del concepto de las *bellas artes*, denominación con que cobijó siete artes: pintura, escultura, música, poesía, danza, arquitectura y elocuencia.

²⁵⁶ GALARD, Jean. (1973). *La muerte de las Bellas Artes*. Madrid: Editorial Fundamentos.

En términos de la enseñanza y de la forma como ella se organizaba, se tiene conocimiento de lo acontecido en las academias francesas y españolas de la segunda mitad del siglo.

La academia francesa disponía de su propia preceptiva, la que con el tiempo se convirtió en sinónimo de rigurosidad y solidez, particularmente en la práctica y el perfeccionamiento del dibujo cuya enseñanza constituía el centro de un proceso que se desarrollaba en dos etapas: en la primera los discípulos se ejercitaban en la copia de grabados y pinturas de los artistas clásicos y practicaban el dibujo con modelos en volumen vaciados en yeso; en la segunda etapa el aprendizaje se hacía a partir de modelos vivos o *del natural*, práctica ésta admitida solo en las academias oficiales. Hacia la segunda mitad del siglo esta enseñanza práctica comenzó a complementarse con contenidos teóricos que se desarrollaban mediante la *disertación* –conferencias o clases de tipo teórico-, y la *disección*, -análisis formal de obras de arte para el que se aplicaban unas normas específicas a partir de determinadas categorías-. Al cabo de los cursos, y superadas las pruebas respectivas para cada uno de ellos, los estudiantes obtenían la certificación de sus estudios académicos.

Del análisis de lo ocurrido en esta centuria se infieren dos paradójicos hechos: la evolución conceptual hacia las Bellas artes y la expansión de academias con fines instrumentales o de apoyo al progreso económico de las naciones, lo que permite reconocer una de las tensiones recurrentes a lo largo de distintas épocas, entre las pretensiones conceptuales del hecho artístico y los intereses de los gobiernos; mientras teóricamente la obra de arte busca los rumbos de la expresión creativa, políticamente la enseñanza del arte se justifica por los efectos económicos que debe tener sobre el mejoramiento de la producción, ora artesanal, ora industrial.

En este plano se advierte el riesgo de la institucionalización del arte en detrimento de la autonomía de éste y se explica, de una parte la apertura simultánea de otras formas institucionales de enseñanza artística tales como las escuelas de carácter técnico-industrial, y de otra la reiterada preocupación de los artistas por la

división del trabajo, esto es por la distinción entre artistas y artesanos y por la diferenciación conceptual entre las artes aplicadas y las bellas artes.

4.1.5. La Real Academia de Nobles Artes de San Fernando en Madrid: matriz de las academias iberoamericanas

Considerando la natural influencia que la Academia española tuvo en la creación y el funcionamiento de las primeras academias iberoamericanas, resulta necesario revisar más detenidamente su historia en la medida en que nos permite comprender las relaciones entre la Metrópoli y las Colonias americanas en términos de la enseñanza de las artes.

Efectivamente, el modelo de academia que se trasladó inicialmente a Hispanoamérica fue el español, específicamente el de la *Real Academia de las Tres Nobles Artes de San Fernando*, fundada en Madrid por Fernando VI según Real Decreto de 12 de abril de 1752 gracias a la iniciativa del escultor italiano Domenico Olivieri y siguiendo el modelo estatal de la Academia francesa. De hecho, hasta iniciado el siglo XIX la apertura de estas instituciones tanto en el resto de España como en las colonias españolas, estaba supeditada a la autorización de la Corona que obligaba a hacerlo, al menos teóricamente, bajo el modelo y la tutela de la Academia madrileña, como filiales de ella.

*“Como ya se había previsto en los estatutos, no tardaron en despertarse fuera de la Corte los deseos d poseer academias análogas, y a este respecto conviene no olvidar que al crearse la de San Fernando el monarca había manifestado el deseo de que las futuras academias que se formasen en sus reinos estuviesen subordinadas a la de San Fernando”*²⁵⁷

²⁵⁷ ANGULO, Diego. (1985) *Segundo Centenario de la Academia de San Carlos de México*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, p22

En tal sentido resulta oportuno observar como aún hasta el siglo XX, se mantiene en algunos casos esta correspondencia, como se desprende de la comunicación enviada en 1933 al Ministro de Educación de Colombia por el entonces Secretario de la Academia Colombiana de Bellas Artes, en la que se insiste en una proposición aprobada por esa Institución, misma que comienza ratificando su dependencia de la Academia española: “*La Academia Colombiana de Bellas Artes, correspondiente de la de San Fernando de Madrid, después de haber tenido a la vista los planos [...]*”²⁵⁸

La *Real Academia de las Tres Nobles Artes de San Fernando* fue antecedida de iniciativas que se remontan al siglo XVII cuando en el año 1606 un grupo de artistas que había abierto una academia particular con la pretensión de que solo se admitiera el ejercicio artístico a quienes hubiesen sido aprobados por ella²⁵⁹, pidieron a Felipe III la creación de una academia que, bajo el amparo real, pudiese llenar más ampliamente las expectativas y necesidades de los artistas.

Tal interés perduró aún hasta la monarquía de Felipe IV, cuando según Vicente Carducho (1633) se buscaba la materialización de esta iniciativa, en una petición que permite inferir las aspiraciones de los artistas en cuanto al rigor, los métodos y los contenidos de enseñanza que no colmaban las academias particulares.

*[...] ya en los días de Felipe IV se trataba de hacer una academia donde se enseñase con método y reglas lo teórico y práctico del dibujo, principio y luz de tantas artes y se estudiase ordenadamente matemática, notomía [sic], simetría, arquitectura, respectiva y otras artes y ciencias que componen un perfecto pintor todo ordenado como modo, tiempo, cursos, grados y actos públicos; [...]*²⁶⁰

²⁵⁸ COLOMBIA, Academia Nacional de Bellas Artes. (1934) *Reseña de labores hasta el mes de abril de 1934*. En: **Iniciación a una Guía de Arte Colombiano**. Bogotá: Academia Nacional de Bellas Artes, p11

²⁵⁹ Reiterando esta intención, Angulo D. señala que ya en 1604, en un retrato del cardenal Cisneros, aparece la firma del pintor Eugenio Cajés, como “*Academicus Matriti*”. ANGULO, Diego. (1985) *Op.Cit.*, pp19-20

²⁶⁰ CARDUCHO, Vicente (1633) *Diálogos de la pintura*. Citado por: ANGULO, Diego. *Ibid*, p20

Otra academia particular como la citada, de la que se tiene noticia antes de la creación de la de San Fernando, es la del pintor Murillo en Sevilla (1660), en la que bajo su presidencia, participaban “[...] *profesores de pintura, escultura y dorado*”²⁶¹, y cuya duración se prolongó por más de una década.

A comienzos del siglo XVIII, en el año 1726, resurge la iniciativa con la propuesta del pintor Antonio Meléndez ante Felipe V para abrir una academia de artes en la que se impartieran las enseñanzas del diseño, pintura, escultura y arquitectura, a imitación de las que existían entonces en París, Roma, Florencia y Flandes. Como la idea no prosperara, el precitado escultor Olivieri consiguió quince años después, en 1741, el permiso real para la apertura de una academia privada que funcionó hasta 1744, año en el que el Rey aprobó, con fecha 13 de julio, un proyecto de *Estudio público de las Tres Nobles Artes*, con el objeto de adelantar una experiencia que sirviera de base para la futura instauración de la Real Academia,. También en el año 1744 el mismo Olivieri elaboró los estatutos que hoy se reconocen como los primeros de la *Academia de San Fernando*.



“Fernando VI como protector de las artes y las ciencias”
Autor: Antonio González Ruiz (1754)

En el año 1757, el propio Fernando VI habiendo recibido el respectivo informe de la Junta Preparatoria que venía funcionando desde 1744, aprobó los nuevos

²⁶¹ ANGULO, Diego. *Ibid*, pp20-21

estatutos de la Academia a partir de los cuales algunos consideran que tuvo lugar su refundación, siendo lo más substancial de ellos el traslado de la responsabilidad de las decisiones administrativas sobre la Institución a la nobleza representada por los Consiliarios, competencia que estaba prácticamente en manos de los artistas. Así, la procedencia real de la Academia de San Fernando definió desde entonces la orientación de sus estudios. La concepción ilustrada de su fundador Fernando VI suponía la necesidad de renovar la producción artística, manteniendo sin embargo el control de ella por parte de la Corona a cuyo ornato y exaltación debía servir el arte.

En lo relativo a la enseñanza, autores como el austriaco Antonio Rafael Mengs, pintor neoclásico que llegara a España por el deseo expreso del monarca Carlos III, y como el escultor español Felipe de Castro, determinaron el método y señalaron a partir de 1776 nuevos caminos en la enseñanza artística de la Academia española al predicar por ejemplo, que los alumnos debían llegar a la perfección técnica y formarse, a partir del estudio de la Antigüedad y de pintores como Rafael, Corregio y Tiziano, en el gusto por lo clásico que constituía el ideal de belleza de la época. El pintor austriaco subrayaba además la necesidad de impartir una sólida formación teórica o de *especulación de las reglas* a fin de que las artes, ya denotadas liberales, no quedaran reducidas a su carácter mecánico.

El proceso de enseñanza cuyo principal fundamento era la práctica del dibujo siguiendo las ideas de Mengs, se desarrollaba en tres cursos denominados *salas*, así²⁶²:

- *Sala de principios*, a la que ingresaban todos los aspirantes; constituía el primer momento del aprendizaje y tenía como finalidad *aprender a soltar la mano*, mediante copias de las llamadas *academias* o dibujos de obras clásicas

²⁶² Ver: RODRÍGUEZ MOYA, Inmaculada (2006) *El retrato en México, 1781-1867: héroes, ciudadanos y emperadores para una nueva nación*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Escuela de Estudios Hispano-Americanos. Universidad de Sevilla. Diputación de Sevilla. Ver también: RODRÍGUEZ PRADOS, Francisco. (2008-2009) *Historia del arte. Arte neoclásico*. Almería (España): IES Cerro Milano, Alhama de Almería.

hechos por los mismos profesores. La práctica se centraba en el dibujo de las partes del rostro –ojos, nariz, boca y orejas-.

- *Sala del yeso y sala del maniquí* en la que se enseñaban los cánones y las técnicas del dibujo y se instruía en el tratamiento de los ropajes, mediante la utilización de *modelos blancos*, moldes en yeso o escayola del arte clásico de la Antigüedad grecorromana, para lo cual debían aprobar previamente las asignaturas de geometría, perspectiva y anatomía.
- *Sala del modelo vivo*, en la que los discípulos más avanzados practicaban el dibujo del natural de la figura humana desnuda, y se especializaban en las distintas técnicas de los diversos ramos: pintura, escultura, grabado.

Al término de este último curso, y aprobadas las pruebas establecidas por la Academia, ésta expedía el diploma que los acreditaba como artistas, o *Académicos*, título que constituía el primer paso para el ennoblecimiento del artista con el reconocimiento como *hijosdalgo* o *hidalgos* al tiempo que les confería algunos privilegios como la exclusión del servicio militar.

En 1844, por medio del Real Decreto de 25 de septiembre, las actividades relativas a la enseñanza de las bellas artes de la Academia fueron relevadas por la *Escuela de Nobles Artes de San Fernando*, dependencia a la que nos referiremos más detenidamente en el acápite correspondiente, que se constituyó inicialmente como parte a ella y que portó sus mismos valores estéticos, pero que a la postre condujo a su drástica segregación. La creación de la Escuela respondió a la exigencia, por parte de los artistas y de los cultores del arte de la época, de someter la enseñanza artística a una profunda reforma que la pusiera a tono con otras naciones y que extendiera sus alcances a la formación de profesores. Los primeros estudios en independizarse de esta Escuela fueron los de arquitectura, lo que hizo evidente la separación de la

Academia la cual asumiría a partir de 1846 una actividad esencialmente teórica, crítica, de resguardo, y de promoción y cultivo de las tres nobles artes²⁶³.

La Escuela mantiene sus labores de enseñanza hasta la segunda mitad del siglo XX, más exactamente hasta el año 1978 cuando se produce su incorporación a la Universidad Complutense de Madrid como *Facultad de Bellas Artes*, acontecimiento a partir del cual tiene lugar una renovación de la enseñanza artística en los ámbitos pedagógico y técnico, sin detrimento de los principios identitarios y de los valores clásicos heredados de la Academia matriz.

4.1.6. Las academias decimonónicas

En el rebelde siglo XIX, el que se irguió ante los absolutismos y la autoridad proveniente de la tradición, el de las declaraciones de libertad e independencia, el del triunfo de la burguesía, el del surgimiento de las nuevas naciones, el siglo que mitificó la máquina y se rindió ante la modernización de los Estados por la vía de la industrialización, en este agitado y tensionado siglo la Academia, como el arte mismo, experimentaron de distintas maneras tales actitudes; el arte se liberó de los poderes monárquico y eclesiástico, recreó irrealmente las realidades, construyó sus propios mundos y sus múltiples bellezas, expresó irreverentemente tanto lo monstruoso colectivo, como lo grotesco y lo excitable y subjetivo.

Por su parte las academias como instituciones de este período, revelan dos rasgos importantes que tuvieron consecuentes efectos en el campo artístico: la consolidación de su carácter estatal, y el afianzamiento de un espíritu profesionalizante que se reflejó particularmente en la estructura social de los artistas elevados al rango de académicos.

²⁶³ En la actualidad, la Academia se dedica a la investigación, divulgación y conservación de su propio patrimonio artístico universal y del arte español en general.

En el primer caso, el mantenerse bajo la égida oficial del gobierno implicaba que éste determinara las pautas de su funcionamiento como institución educativa y por ende de la producción artística que al interior de ellas se promovía, al tiempo que el Estado se atribuía la monopolización de su enseñanza. En el segundo caso, cabe advertir que uno de los cambios que se le reconoce a la Academia de este siglo, es la definitiva y amplia separación que estableció entre lo artesanal y lo artístico, en tanto los distingue como resultado de estados de conciencia distintos, lo que al tiempo se tradujo en una clara afirmación del concepto moderno de arte como sentido expandido, libre y subjetivo, único y autónomo, que rebasa la *□onven* griega; la renovación del concepto de arte se extiende a los artistas quienes al parecer ascienden en la estructura social al convertirse su trabajo en una actividad especializada fruto de una más rigurosa y metódica educación.

La academia francesa, a través de la denominada para entonces *Ecole des □onve-Arts*²⁶⁴, mantuvo en el siglo decimonónico su influencia en Europa y en el Continente americano, guardando la tradición clásica con la que naciera en el siglo XVII pero abierta también desde el siglo XVIII al uso de modelos vivos.

²⁶⁴ Durante el reinado de Napoleón I, la Academia cambió su nombre por el de *École des Beaux Arts*, y sólo aceptaba estudiantes que ya demostraran una gran habilidad como dibujantes, lo que hizo especialmente riguroso y excluyente el ingreso a ella trayendo como consecuencia, la apertura de instituciones privadas para la enseñanza del arte en las que se formaban previamente los aspirantes a la gran Academia.



Fotografía: Los estudiantes de pintura "del vivo" en la Escuela de Bellas Artes de París (h. 1800)
Fuente: Historia de la Ecole des Beaux-Arts

En términos estéticos, las academias del siglo XIX conservaron, mediante el *neoclasicismo*, y la denominada *pintura de historia*, la actitud ecléctica que los Carracci ejemplificaron en el siglo XVI, pese a que la época tendía a un naturalismo de estirpe burguesa. Este conservadurismo académico junto con el monopolio que estas instituciones establecieron sobre la enseñanza, generaron desapacibles críticas sobre estas organizaciones, a las que se tildó de anacrónicas, presuntuosas, dogmáticas y hasta superfluas, lo que provocó el peyorativo término de *academicismo* para referirse al severo institucionalismo en el que cayeron.

Por estas razones, muchos artistas comenzaron a apartarse de ellas evidenciando las tensiones entre la institucionalización de la enseñanza del arte y la libertad creadora propia del espíritu artístico. Son conocidas las luchas que de allí en adelante se generaron por ejemplo entre los llamados *académicos* quienes mantuvieron su estatus social, y los proscritos *revolucionarios* a quienes se aisló moral y económicamente, y cuyos enfrentamientos llenaron buena parte de los anales de la academia decimonónica. De allí también surgieron las históricas oposiciones

entre *tradición y originalidad, formalismo e inspiración, dogmatismo doctrinario y autonomía creativa...*

De lo acontecido en el siglo XIX en el plano de las artes, merece destacarse el largo debate que caracterizó la segunda mitad de esa centuria, y especialmente a sus postrimerías: el de las *bellas artes* y las llamadas *prácticas artísticas menores, artes industriales o artes aplicadas*, fruto éstas de las reformas económicas que trajo consigo la Revolución Industrial y por las cuales, en las Academias de Bellas Artes de países como Inglaterra, Francia, Alemania y España, entre otras, se introdujeron sustanciales cambios en los contenidos de enseñanza, como la incorporación de la geometría, la perspectiva, la composición ornamental y el dibujo ornamental o decorativo, orientados a la adecuación de estas instituciones a las nuevas exigencias de la producción y el desarrollo.

En lo concerniente al concepto, este debate generó nuevas divisiones en el campo artístico como las de las *artes menores o bellas artes secundarias*, denominación con la que se pretendió la concertación de las *artes útiles* y las *bellas artes*, o las de las *artes aplicadas o decorativas*, que aluden a las operaciones estéticas que se insertan o yuxtaponen a objetos no necesariamente artísticos sino productos de las *artes útiles*. En cualquier caso, unos y otros términos buscaron designar precisamente el arte que con fines productivos se comenzaba a enseñar en las Academias, para distinguirlo de las *artes puras* cuyo valor-fin es la propia trascendencia, finalidad de la que carecían las otras artes.²⁶⁵

En el ámbito estético el debate se tradujo en posturas artísticas como la *modernista*, denominada también *Art Nouveau, Jugendstil, Stile Liberty, Estilo moderno...* ideal estético que floreciera hacia la última década del siglo XIX con inicios en Francia, Alemania, Bélgica y Austria primordialmente. Sus promotores, interesados en la ruptura con las viejas tradiciones, se expresaron tanto a través de

²⁶⁵ Ver: CIRLOT, J. E. (s.d.) *Artes aplicadas*. En: **Enciclopedia de las Artes**. Barcelona: Argos, p121

medios habituales como la arquitectura, la pintura, la escultura, como de otros no convencionales para el arte de la época como las artes gráficas, los muebles, los textiles, la joyería y variados objetos decorativos... y recurrieron además al empleo de materiales nuevos como hierro, acero, vidrio...

La fuente de los motivos del estilo modernista fue la naturaleza de la que extraía sus rasgos más sobresalientes en términos de líneas, formas y elementos decorativos: follajes, tallos, lirios, rosas, tulipanes, algas, insectos, aves... colmaron los dibujos que se reproducían por igual en carteles o portadas de libros, en joyas, en cerámica, o en elementos de la arquitectura tanto privada como pública, elaborados en hierro forjado: barandas, puertas, ventanas, verjas, señales del metro... lo que explica las reformas en la enseñanza del dibujo que por entonces se desplazó de la representación clásica de la figura humana a la abstracción geométrica de las formas naturales con fines distintos a los de las bellas artes y por tanto con problemas también diferentes a los expresivos propios de ellas.

En efecto, la aplicación de estas formas a otros soportes físicos, así como su desarrollo mediante otros materiales, exigía dibujar de una manera ajena para entonces a la académica, más plana en su dimensionalidad, más geométrica en la estructura, más simplificada en su concepción y más estilizada en su forma de modo que pudiera reproducirse a través de plantillas y bajo la forma de módulos, lo que reclamaba nuevos métodos para su enseñanza como el propuesto por Alexander Dupuis (1836) basado en el empleo de simplificaciones volumétricas de la figura o dibujo simplificado a partir de los sólidos esenciales: cubo, cilindro y esfera, o los cursos de dibujo de Charles Bargue divulgados entre 1866 y 1867, compuestos por cerca de 200 litografías que se empleaban como guía para los estudiantes quienes debían copiar las respectivas láminas.²⁶⁶

²⁶⁶ Vincent Van Gogh fue uno de los pintores que utilizó entre 1880 y 1881, las láminas de Bargue como método de dibujo

En líneas generales el método de la Academia francesa comprendía varias etapas. En la primera, conocida como *trabajar a partir de lo plano*, se hacían copias de dibujos y de grabados comenzando por el adiestramiento en el manejo de la línea mediante el dibujo de contornos, para continuar con la copia de bajos relieves para el aprendizaje de la representación del volumen mediante el sombreado, el que debía observar unas rígidas normas sobre los efectos y las direcciones de la luz y sobre la perspectiva; el sombreado, trabajado con lápiz grafito, se lograba a partir de la trama de líneas paralelas para lograr las sombras y las medias sombras o medias tintas, y la reserva del blanco del papel que encarnaba la luz de los objetos representados, método que se conoce como la *técnica del claroscuro* y que perduraría durante todo el siglo XX y aún hasta el XXI.

En una segunda etapa los estudiantes pasaban al dibujo de modelos de yeso o escayola en un método que iba de las partes (manos, pies, cabezas, torsos...) al todo (figuras completas). Los modelos de yeso reproducían las esculturas clásicas de la cultura griega y adiestraban así también la visión estética de los estudiantes.

Para la enseñanza del dibujo de la figura humana se recurría al método del *encajado y embocado* que consistía en aplicar los principios geométricos a la construcción del cuerpo humano ajustando la figura o partes de ella a las formas y volúmenes geométricos básicos y mediante el trazado de los ejes que definían su estructura. Este método permitía entender rápidamente la figura reconociendo sus líneas esenciales, al tiempo que facilitaba su percepción y su representación.

La siguiente etapa se desarrollaba con el dibujo de modelos vivos al desnudo que imitaban las poses de las figuras de yeso para facilitar el paso de un aprendizaje a otro que implicaba nuevos manejos de luces, sombras y texturas que debían representarse fidedignamente; el remedo de las poses terminaba también consolidando el gusto por lo clásico y reproduciendo una determinada visión sobre la realidad, una realidad idealizada y por tanto impersonal y artificiosa.

Una vez logrado el perfecto dominio en el dibujo de figuras, proseguía la siguiente etapa en la que los estudiantes se capacitaban en el empleo del color mediante los procedimientos pictóricos de la época, mismos que detalladamente describen autores como Anthea Callen.

Generalmente el maestro daba una breve introducción a los materiales e instrumentos de pintura, después de lo cual los estudiantes empezaban a copiar una cabeza, pintada exprofeso por el maestro, o copiada de un cuadro del Louvre. Solían escogerse como modelos obras de maestros venecianos o flamencos [...] A continuación, los estudiantes pasaban a pintar cabezas auténticas, antes de intentar un desnudo completo. La primera etapa del proceso pictórico era indicar ligeramente las líneas, las masas principales y los tonos medios, que constituían la base de la obra. A esta etapa se le llamaba ébauche, y esta primera capa de pintura debía ser más “magra”, es decir, con menos aceite, que el repintado final, siguiendo la norma de pintar “graso sobre magro”, esencial en la pintura al óleo. [...]

Se enseñaba a los estudiantes a preparar su paleta por anticipado, usando principalmente colores de tierra más azul Prusia, negro y blanco de plomo. A lo largo del siglo XIX, el empleo de colores de tierra, bastante estables químicamente, dio paso a una preferencia por los colores de alquitrán, como el bitumen [...] Los colores se mezclaban cuidadosamente en la paleta con una espátula flexible, ordenándolos en filas siguiendo el borde de la paleta: claros, oscuros y tonos intermedios. Una vez lista la paleta, se dibujaban con carbón los contornos sobre el lienzo imprimado. Luego se soplabla o sacudía el lienzo para eliminar el exceso de polvo de carbón e impedir que enturbiara los colores.

A continuación, se preparaba una mezcla diluida pardorrojiza añadiendo trementina a colores de tierra, y con este color transparente se repasaban los contornos de carbón, usando un pincel fino de marta. Con esta misma mezcla diluida se indicaban las principales zonas de sombras, usando un pincel más grande y duro, de cerda, y siguiendo los contornos. El fondo se esbozaba lo antes posible, para cubrir el color claro de la imprimación, cuyo brillo dificultaba la apreciación de los valores tonales correctos. En estas primeras etapas, se evitaban los detalles, buscando sólo los efectos generales de luz y sombra.

Después, con pintura más espesa y un pincel más duro, se añadían las luces, pero no con toda su intensidad. Venía luego la cuidadosa tarea de elaborar gradualmente los tonos intermedios entre las luces y las sombras, para dar relieve a las formas. Para ello se aplicaba un mosaico de manchas separadas de color, que luego se fundían hasta que los cambios de tono eran imperceptibles y las pinceladas dejaban de verse. Una vez fundidos los semitonos se añadían unas pocas pinceladas de color, animando los claros y los oscuros para que la obra conservara la sensación de espontaneidad. [...] Para terminar el ébauche, se raspaba la superficie seca, eliminando toda irregularidad que pudiera interferir los movimientos del pincel durante el retoque.

*Por fin, se repetía la aplicación del mosaico de semitonos, dándoles a las luces toda su intensidad y acentuando el color de las sombras.*²⁶⁷

Para lograr mejores efectos de realismo en la pintura, se empleaban determinadas técnicas: “*Las fórmulas técnicas más recomendadas en los ateliers consistían en pintar las luces espesas, en impastos opacos, y utilizar lavados diluidos y transparentes para las sombras.*”²⁶⁸

La meta final de los estudios académicos era el manejo de composiciones con mucha mayor complejidad en su representación y en su técnica; su dominio acreditaba la maestría artística y permitía a los estudiantes participar en el *gran Premio de Roma*, lauro aspirado y conquistado por los mejores y que equivalía no solo al logro de becas sino a la popularidad en el medio europeo y por ende mundial.

Proliferaron en este siglo los manuales y las cartillas de dibujo como los de Jean François Perzoz (1846) que ejemplifica muestras originales para el estampado de tejidos, los del profesor de dibujo Moritz Mourer (1895) sobre dibujo ornamental, o los del pintor y xilógrafo Hokusai que enseñaba la fluidez del arte oriental, entre otros.²⁶⁹

En el otro lado del debate estaba el *prerrafaelismo*, movimiento surgido por los años cincuenta del siglo, conformado particularmente por pintores que buscaban el retorno al arte del *quattrocento florentino* por considerarlo más legítimo, más genuino y menos artificioso que el producido en el Renacimiento post-rafaelista, concepción a partir de la cual se opusieron a la normatividad de la Academia decimonónica y a los convencionalismos que ella imponía sobre el dibujo los aspectos estéticos y las

²⁶⁷ CALLEN, Anthea. (1983). *Técnicas de los impresionistas*. Madrid: Blume, pp. 10-13

²⁶⁸ *Ibid.*

²⁶⁹ En este siglo se universaliza en varios países europeos la enseñanza del dibujo extendiéndola a los primeros años de la escuela básica con base en las nuevas teorías pedagógicas que para la época circulaban. Así por ejemplo, autores como J.J. Rousseau con *L'Émile* (1762) y H. Pestalozzi (1746-1827) quienes fundamentaron la pedagogía moderna, predicaban la importancia de la enseñanza del dibujo en los niños bajo la premisa de que éste era tan necesario en su educación como la escritura, puesto que mediante él se ejercitaba la percepción y la coordinación del ojo y la mano. De hecho, con la obra pestalozziana *ABC der Anschauung* (1803) se inició una nueva docencia en el dibujo apoyada en la denominada *intuición de la medida* y en el dibujo lineal.

fuentes temáticas. Por esta razón, los prerrafaelistas asumieron en sus obras asuntos de índole moral-religiosa, histórica y literaria, y optaron por una expresión naturalista al servicio de un idealismo romántico. Del prerrafaelismo se heredó esencialmente un concepto de arte asociado a la idea de lo moderno en el sentido de lo nuevo y en consecuencia se asumió una nueva imagen del artista, la del artista profesional dedicado al arte y al mundo artístico, único al que se debe.

Como efecto de los distintos rumbos que el debate implicaba, llegaron a convivir en el siglo XIX al menos dos grandes corrientes equivalentes también a dos tipos de enseñanza: la del *arte puro*, y la de las *artes industriales*. La primera de índole culturalista, interesada en la modernización de la sociedad mediante la cultura, que comparte el esteticismo prerrafaelista y para la cual las artes decorativas son solo una posibilidad en el proceso estético; la segunda de corte positivista, hermana con el sector productivo, comprometida con el desarrollo de la industria y que motivaría la apertura de las escuelas de artes y oficios de la época, así como de centros y cursos dirigidos a obreros y artesanos para el perfeccionamiento del dibujo y la técnica.

Prototipo de esta segunda corriente fue la *Royal Academy de Londres* bajo la presidencia de Joshua Reynolds quien asoció a esta Institución con las expectativas de desarrollo comercial e industrial en las que Inglaterra se mostraba particularmente interesada, lo que le confirió a la Academia un perfil más pragmático en su enseñanza, sin perder por esto su tradición clásica.

La segunda mitad del siglo coincide también con la formación de los primeros grupos de *artistas aplicados* y *diseñadores*²⁷⁰ que dieron origen a movimientos como

²⁷⁰ Es en este siglo cuando comienza también a utilizarse el término *diseño* y su derivado *diseñador* con una connotación distinta a la imperante hasta la escuela neoclásica en la que se mantenía como sinónimo de dibujo. En este sentido, el inglés Henry Cole inició en 1845, junto a un grupo de seguidores, un movimiento que buscaba integrar al artista y a la industria para mostrar como podían obtenerse así insospechados resultados en lo que él mismo denominó *Art manufactures*, como denominación de la producción hecha con estética o manufacturas bellas, tarea para la cual se precisaba de otro tipo de profesional o de artista, un proyectista que no era otro que un diseñador. Para divulgar sus ideas, Cole emitió lo que sería la primera publicación sobre diseño en la historia, el *Journal of Design and Manufactures* que circuló de 1849 a 1852.

el de las Arts & Crafts, precursores de lo que hoy es la disciplina del *diseño industrial*.

Unos acontecimientos que contribuyeron notoriamente a la adopción de nuevos derroteros por parte de las academias de fin de siglo, fueron las *Exposiciones universales* que se pusieron en boga a partir de 1851, año en el que se realizó la primera de ellas, la *Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations* en Londres. La *Gran Exposición*, abierta el 1º de mayo, fue convocada con el propósito de mostrar el progreso que las diferentes naciones habían alcanzado en cuanto a la manufactura de productos, la invención de maquinarias, el uso de nuevas materias primas y en general los avances de la industria, la ciencia y la inventiva humana, junto a las últimas expresiones del arte académico. Como resultado de ella, quedó clara la supremacía de Inglaterra en el desarrollo de sus industrias y se evidenció además una de las sentidas preocupaciones de la Europa decimonónica que luchaba por el ingreso definitivo de sus naciones a la modernización: la coexistencia, a veces conflictiva, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo artesanal y lo industrial. Otras *Exposiciones Universales* del siglo XIX fueron la de Barcelona en 1888 y la de París en 1889.



The Crystal Palace Londres (1851)

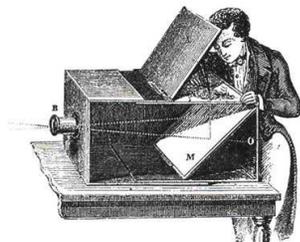


Exposición universal París (1889)

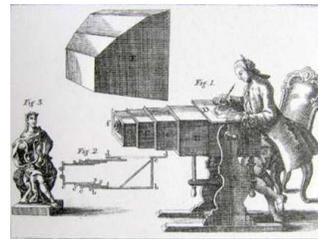
Dado el interés que suscitaban estas exposiciones los países solían nombrar comisiones que viajaban por el mundo para que observaran tanto los avances

industriales como los académicos referidos por ejemplo a la enseñanza del dibujo que llegó a constituir no solo para Europa sino también para América, una cuestión de Estado debido a la suprema confianza que se depositaba en la capacidad del dibujo como medio para realizar una transformación social merced al aporte que éste ofrecía para el desarrollo de la industria. De igual modo, los atributos estéticos y la calidad técnica de los productos comenzaron a ser motivo de preocupación para las naciones originando reformas educativas en el campo de las artes y de su enseñanza.

También la excitación por la inventiva y la mitificación de la máquina, se reflejaron durante este siglo en la implementación de instrumentos y mecanismos que coadyuvaran a la práctica del dibujo. Tal es el caso de los aparatos que facilitaban el dibujo de perspectivas como las primeras cámaras oscuras y otras como el llamado *perspectactígrafo*. Con el tiempo, estos recursos se colmaron de un acento que amenazaba con exagerar el valor per se de la representación fiel de las imágenes como sinónimo de la calidad de las obras en términos de su artísticidad, en detrimento de otras cualidades como la misma capacidad expresiva, al punto de que tal reverencia por los materiales y los recursos técnicos, llegaría a caracterizar negativamente al academicismo.



Dibujando en la cámara oscura s.XIX



. Brander (1769) Desenhando o auxílio de uma Câmara Escura

En términos sociales, el carácter aristocrático heredado por las academias durante tres siglos junto a la jerarquización de los géneros pictóricos definidos por Fèlibien en el siglo XVII, se hizo más evidente en las últimas décadas del siglo XIX

como parte de las veleidades del academicismo, con la estratificación de los artistas según el género que cultivaran, surtiendo en la práctica un efecto de *especialización* entre ellos, lo que de paso revivía el antiguo culto al genio muy propio del romanticismo del siglo XVIII.

De igual suerte, el estatus social y económico de los artistas, cuyo mejoramiento comenzara a darse desde el Renacimiento, alcanzó durante la segunda mitad del siglo un alto nivel, particularmente para los artistas académicos que respondían al gusto de la élite burguesa que para entonces había accedido al poder político.

4.1.7. La Academia Julien de París: una alternativa para las mujeres y los latinoamericanos.

En este contexto se abre en 1868, la Academia Julien de París, institución fundada por el pintor francés Rodolphe Julien en la que nos detenemos por tres aspectos que interesan en este estudio: el carácter de academia privada y su impacto en la gestación de nuevas corrientes, la influencia que a través de algunos de sus alumnos latinoamericanos tuvo en el desarrollo artístico y académico de los comienzos del siglo XX en estos países, y la apertura de la mujer a la Academia.

Las altas y difíciles exigencias estipuladas para el ingreso a la *Ecole des Beaux-Arts* de París –antigua Academia de Bellas Artes- institución estatal que fuera la meta de muchos aspirantes a artistas, fueron uno de los principales motivos para la apertura de centros privados de enseñanza²⁷¹ entre los que la Academia □onven

²⁷¹ Una homóloga de la Academia Julien fue la Academia Colarosi fundada también en París por el escultor italiano Filippo Colarossi; como la primera muy popular entre los estudiantes extranjeros, y de cuyas clases nocturnas participaron los artistas colombianos Ricardo Acevedo Bernal y Ricardo Borrero Alvarez. Como la Julien este progresista centro permitió el ingreso de mujeres como estudiantes y en 1910 designó a la artista neozelandesa Frances Hodgkins (1869-1947) como su primera profesora.

llegaría a ocupar un importante lugar por su influencia en el desarrollo artístico francés y americano de los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX.

Fue precisamente la condición de institución privada, la que le otorgó a la Academia Julien un carácter independiente que hizo propicio el ambiente de reforma que se vivía a raíz del inconformismo experimentado por parte de algunos artistas con el conservadurismo academicista que hemos señalado. En tal virtud, este centro, pese a seguir los cánones del clasicismo impartidos por artistas como William Bouguereau²⁷², al constituirse en una alternativa diferente a la estatal atrajo a jóvenes que al estilo de Henry Matisse²⁷³, Marcel Duchamp y Jean Dubuffet, entre otros, abrigaban posiciones rebeldes ante el arte oficial y sus dictados académicos, lo que a la sazón le deparó a esta entidad un papel relevante como foco de gestación de nuevas corrientes que produjeron rupturas con el arte académico y se convirtieron en uno de los primeros movimientos de vanguardia de finales del siglo XIX.

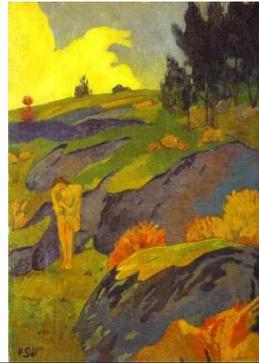
Adicionalmente la Academia impulsó la participación de sus estudiantes en los Salones de artistas, espacios de confrontación que tenían lugar en Roma y en otras ciudades europeas, y que acreditaban mundialmente a sus expositores facilitando así sus carreras artísticas.

²⁷² Bouguereau (1825-1905), uno de los más notables profesores de la Academia Julien, fue en efecto un claro exponente del naturalismo y del arte burgués.

²⁷³ Henry Matisse, quien adelantara estudios en la Julien, participó años después en *Les Nabis (Los profetas)* grupo de vanguardia post-impresionista creado entre 1888-1889 por Paul Ranson, Denis, Bonnard, Sérusier y Vuillard, para quienes el arte era una manera de representación subjetiva de las emociones y el color, puro, plano y vibrante, la base fundamental de la expresión de ellas. Uno de sus propósitos era el de democratizar el arte, para lo cual recurrieron al empleo de variados tipos de materiales y medios como litografías, grabados, dibujos para ilustrar libros, revistas, vidrieras...



H. Matisse
"La raya verde" (1905)



Paul Sérusier
"Eva Breton. Melancolía" (1891)

De otra parte, la *Ecole des Beaux-Arts*, caracterizada por su excluyente elitismo, desestimulaba la inscripción de estudiantes extranjeros mediante la exigencia de un examen de lengua francesa de afamada dificultad, lo que hizo que la Academia Julien fuera un polo de atracción para numerosos estudiantes de diverso origen no solo europeo sino de todo el continente americano, por lo general artistas iniciados que deseaban perfeccionarse en el campo de la pintura y la escultura. Así, superando todo tipo de dificultades, particularmente económicas, llegaron a esta Academia artistas latinoamericanos de la talla del mexicano Diego Rivera y otros que en el siguiente siglo liderarían el desarrollo artístico latinoamericano. En el caso colombiano conviene destacar a Epifanio Garay²⁷⁴ quien sería definitivo durante la creación y posteriormente desde la dirección de la Escuela Nacional de Bellas Artes que antecedió a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

²⁷⁴ De acuerdo con afirmaciones como la de Francisco Cano, las especiales aptitudes artísticas de Epifanio Garay le hicieron merecedor de una beca oficial otorgada por el gobierno colombiano gracias a la cual Garay pudo adelantar estudios "[...] en la -Academia Julien- y bajo la dirección de W Bouguereau [...]" CANO, Francisco. (1934) *Epifanio Garay*. En: **Iniciación de una guía de arte colombiano**. Bogotá: Academia Nacional de Bellas Artes, p128

Un rasgo característico de la Academia Julien, fue pues la liberalidad entendida como apertura a los grupos excluidos de la academia oficial, rasgo que se hizo evidente en la admisión de mujeres a sus aulas desde comienzos de la década del setenta del siglo XIX, época para la cual el ingreso de las mujeres a las academias oficiales estaba prohibido. De hecho la *Ecole des Beaux-Arts* de París solo abrió sus puertas a las mujeres en el año 1897. En la Julien, las mujeres participaban, aunque en salones diferentes, de los mismos estudios que los estudiantes varones incluyendo la posibilidad de pintar desnudos del natural a partir de modelos masculinos, hecho considerado reprobable e impropio para la época. Una de las estudiantes más prominentes es Marie Bashkirtseff (1858-1884), joven rusa, ucraniana, políglota, escritora, pianista y cantante, llamada la “*Petite divinité vivante*” cuya vida y obra, tanto de escritora como de pintora, ha sido hasta hoy objeto de indiscutible referencia histórica.



Imagen :
Marie Bashkirtseff [1883].
Fuente: *Le Cercle des Amis de Marie Bashkirtseff*
<http://perso.wanadoo.fr/>



Imagen :
"L'atelier Julian" (1881)
Autora: Marie Bashkirtseff

4.2. LAS ACADEMIAS DE BELLAS ARTES EN AMÉRICA LATINA: 1780-1880

A diferencia de Europa, en la América Hispana con excepción de México (1783) y Chile (1797) que fundaron sus primeras academias oficiales de artes en las dos últimas décadas del siglo XVIII, el surgimiento de las primeras academias de arte en estos países tuvo lugar desde los primeros años del siglo XIX (Lima 1806) y hasta la segunda mitad del mismo siglo (Colombia 1873, Argentina 1876).

Corresponde ésta a una época de cambios definitivos para la región que comprende desde los postreros años como colonias españolas hasta los de sus nacimientos como estados independientes. El desarrollo y la consolidación de estas instituciones en América Latina, es por tanto, un período en el que la generalidad de los países de este hemisferio se ocupaban de la construcción de sus nacionalidades como repúblicas y de la recuperación –por la vía de la modernización- de sus economías debilitadas por las guerras independentistas.

En efecto, la primera mitad del siglo XIX cohabita con el florecimiento del sentimiento criollo y el surgimiento del espíritu emancipador de las colonias españolas en América Latina cuyas ideas, particularmente en lo cultural, se fueron incubando al calor del pensamiento ilustrado que había inspirado a los precursores de la independencia de estas naciones desde finales del siglo XVIII.

En el ámbito académico, también el movimiento de la Ilustración había originado en España, durante el siglo XVIII, importantes debates acerca de las artes liberales y los oficios de herencia gremial, discusiones al interior de las cuales se fue fortaleciendo el empeño de los pintores y escultores para que su quehacer fuera reconocido como un *arte liberal*. De este modo, se comenzó el tránsito hacia un concepto de arte según el cual la rigurosidad, la perfección, el método y la norma matemática, se imponían sobre el saber empírico y manual de los oficios, para deslindar entonces el campo artístico del artesanal. En el marco de estas razones, se

fueron formando paulatinamente en buena parte de Latinoamérica, las Academias de arte decimonónicas instauradas en su mayoría por los gobiernos republicanos.

Sin embargo, pese a que tales fundaciones correspondieron al tiempo del despertar de las conciencias nacionales y de las independencias jurídico-políticas, estas instituciones académico-artísticas que presuntamente marcaban el devenir cultural, no lograron al menos en sus comienzos, desprenderse del modelo europeo que seguía determinando el carácter artístico de la enseñanza que en ellas se impartía. De hecho, la estética neoclásica europea junto a la ya tradicional práctica académica de la jerarquía de géneros, prevalecieron en las academias latinoamericanas por lo menos hasta avanzado el siglo XIX y aún hasta entrado el siglo XX.

Solo hacia finales de aquella centuria se produjo un viraje temático, mas no formal, hacia el estudio de los paisajes rurales y urbanos y hacia la representación de escenas costumbristas o de temas históricos como batallas y retratos de próceres algunas veces con mayor valor documental que artístico, pero que pretendían reflejar con una nueva personalidad nacional, la realidad socio-política de las nuevas naciones, lo que podemos comprender como una posible búsqueda de identidad nacional a través del entorno y la cotidianeidad.

Esto se explica por la particular relación surtida entre la periferia y metrópoli; primero México replica el modelo metropolitano de la Academia madrileña de San Fernando y luego la experiencia mexicana de la Academia de San Carlos se constituye en referente como metrópoli-modelo para el resto de la región de la América Hispana. De igual manera, los artistas europeos y los latinoamericanos formados en las academias europeas, precursores que fueron de las academias regionales, trasladaron a estos países el modelo de la Academia del Viejo Continente, de nuevo en una especie de transposición del conocimiento.

Advertimos aquí que, aunque no siempre, la creación jurídica de estas instituciones correspondió a su creación real por cuanto entre la norma y su cumplimiento mediaban múltiples circunstancias especialmente de tipo económico

que postergaron o aún impidieron la apertura de las Academias, para el análisis que a continuación realizamos se invocan como fuente empírica en cada caso, las fechas de las disposiciones legales.

4.2.1. La experiencia Novohispana en el siglo XVIII

La fundación de la primera academia real hispanoamericana ocurrió en el año 1783 en México, instauración que correspondió al virrey Matías de Gálvez²⁷⁵ en cumplimiento de la orden del 25 de diciembre de ese mismo año proveída por Carlos III y mediante la cual esta institución sería erigida bajo el nombre de *Real Academia de San Carlos de Nueva España*.

La creación de estas instituciones obedecía a la política de la Corona orientada a fomentarlas en la medida en la que la economía de la Metrópoli lo precisara, siempre y cuando se mantuvieran subordinadas al criterio y el gobierno de la monarquía.

Ahora bien, no podemos aquí pasar por alto el hecho de que antes de la fundación de la academia oficial de San Carlos, existieron en la capital mexicana experiencias de academias privadas como la *Academia de Pintura* fundada por los hermanos Nicolás y Juan Rodríguez Juárez²⁷⁶ a comienzos del siglo XVIII, la *Academia de Pintura* de Miguel Cabrera en 1753 y la de José de Ibarra al parecer fundada por el año de 1754²⁷⁷ con el propósito de: “[...] establecer un sistema de enseñanza teórico-práctica que satisficiera los reclamos intelectuales y de orden

²⁷⁵ Ver: BAYÓN, Damián. (1988) *Historia del arte hispanoamericano*. 3. Siglos XIX y XX. Madrid: Alambra, p8

²⁷⁶ SOTO, Myrna. (2005) *El Arte Maestra. Un tratado de pintura novohispano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Cultura Literaria Novohispana, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, pp59-61

²⁷⁷ *Ibid.*, p35

pragmático, de un grupo de destacados pintores criollos encabezados por el mismo Ibarra”²⁷⁸

De vuelta a la Academia de San Carlos, es importante señalar que para su fundación se siguió el ejemplo de la de San Fernando de Madrid incluyendo la experiencia previa a su constitución real que implicaba un funcionamiento transitorio durante dos años antes durante los cuales se observaba su marcha. Por tal razón la apertura provisoria de esta Institución tuvo lugar el año 1781²⁷⁹. En este orden, entre 1781 y 1783, funcionó en México una escuela regentada por una *Junta provisional de gobierno*, en la que se impartían clases de dibujo, modelado y grabado²⁸⁰.

Los primeros Estatutos de la Academia de San Carlos se expidieron el 18 de Noviembre de 1784, se decretaron en México el día 10 de julio de 1785 y fueron publicados en ese mismo año por la Imprenta Nueva de Felipe de Zúñiga y Ontiveros.

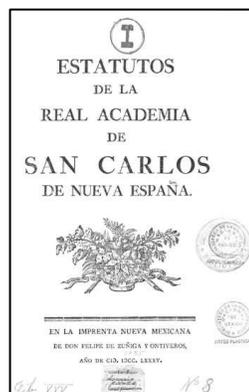


Figura N° Portada de Estatutos
Fuente:
<http://www.cervantesvirtual.com/>

²⁷⁸ *Ibid.*, p81

²⁷⁹ BÁEZ MACÍAS Eduardo. (1974) *Fundación e historia de la Academia de San Carlos*. México: Departamento del Distrito Federal, Secretaría de Obras y Servicios, p20

²⁸⁰ Conviene precisar que tanto el dibujo como el grabado se venían ofreciendo desde 1778 en la Escuela de Grabado fundada en la Casa de la Moneda, Escuela ésta fundada por la Corona ante la necesidad de aumentar la acuñación de moneda en sus colonias puesto que las reformas borbónicas habían generado una gran demanda de ella.

En los Estatutos se hace referencia precisamente al funcionamiento de la escuela arriba mencionada y al informe positivo que presentara la Junta Provisional para justificar la constitución como Academia.

Por cuanto don Fernando Joseph Mangino [...] superintendente de mi Real Casa de Moneda de México, animado del celo de mi servicio, y aspirando a contribuir al cumplimiento de mis deseos en beneficio común de mis vasallos, en veinte y nueve de agosto de mil setecientos ochenta y uno presentó [...] un proyecto para establecer en la misma Real Casa una academia de pintura, escultura y arquitectura, cuyo pensamiento estimó el virrey muy oportuno y conveniente; y para formalizarlo estableció provisionalmente una junta compuesta de su misma persona, [...] y del grabador mayor de la misma Casa de Moneda don Gerónimo Antonio Gil, como director general. Esta junta celebró sus sesiones, hizo sus actas y acuerdos, y tomó las providencias que el tiempo y las circunstancias requerían; y con expresión de todas ellas, el referido virrey en primero de agosto del año de ochenta, y dos me dio cuenta de este establecimiento, prometiendo de él muchas ventajas al real servicio y al bien público, pidiéndome le concediese mi protección, y una dotación competente para su perpetuidad; pues entonces se veían ya sus buenos efectos en la aplicación de la juventud, y en la aceptación y gozo con que todas las clases de aquella capital miraban y procuraban llevar adelante tan provechosa fundación²⁸¹.

En el Artículo 1º de los precitados estatutos se definía la composición del gobierno de la Academia, y en lo que nos atañe se indica que además de un Director General, la Institución contaba para el desarrollo de sus estudios con una nómina compuesta por diez directores así: dos directores de matemáticas, como correspondía a la perspectiva ilustrada, y dos directores por cada rama siendo éstas las de pintura, escultura, grabado, arquitectura. También se contemplaba la vinculación de los modelos hombres que habrían de apoyar el aprendizaje del dibujo, cuyas funciones se regulaban en un artículo posterior.

Artículo I Clases de académicos. 1. Se compondrá la Academia [...] de un director general, de dos directores de pintura, dos de escultura, dos de arquitectura, dos de matemáticas; de dos directores del grabado, y de tres tenientes directores de pintura,

²⁸¹ REAL ACADEMIA DE SAN CARLOS (Nueva España) (1785) *Estatutos de la Real Academia de San Carlos de la Nueva España*. México: Felipe Zúñiga y Ontiveros (imp.) **Edición digital**: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004 www.cervantesvirtual.com/ Consulta: Diciembre 2008

y otros tres de escultura; de los académicos de mérito profesores que la Academia, precedido el debido examen, juzgare dignos de este grado; y últimamente de los supernumerarios.

*2. Para la ejecución de las disposiciones económicas de la Academia, para la custodia de su casa y alhajas, y para las demás funciones que se expresarán, habrá un conserje, dos o tres porteros, y dos o tres hombres bien formados para modelos.*²⁸²

La Academia de San Carlos mantuvo entonces una indiscutible dependencia de la de San Fernando tanto en lo administrativo como en lo académico y en lo estético. En lo administrativo, en tanto las medidas presupuestales, así como las referidas a las formas de gobierno y aún las mismas decisiones sobre la selección, designación y remoción de sus profesores se tomaban desde la Metrópoli y de acuerdo con el criterio de la Academia madrileña.

En lo académico la dependencia se revela desde los mismos estatutos de 1785. En efecto, en el artículo 7º que fija los deberes del Director General de la Academia, al referirse a los métodos de estudio sobre los cuales el dicho director debe cuidar su cumplimiento, se alude a las *salas de estudio*, lo que permite inferir la directa relación de la Academia de San Carlos con la organización que mantenía la de San Fernando: “2. En todas las salas de ellos le darán siempre el primer lugar los directores particulares y los tenientes.”²⁸³

De igual suerte, la Academia de San Carlos estaba obligada a aplicar fielmente el método de estudios ordenado por la Academia madrileña basado, como lo hemos anotado, en el de Antonio Rafael Mengs y consistente en practicar la reiterada copia de los modelos europeos y particularmente españoles traídos por los profesores bajo formas de moldes, medallas, láminas, grabados y en general de diversos tipos de reproducciones, amén de tratados y manuales artísticos como el de Francisco Pacheco *Antigüedades y grandeza de la pintura*, o el de Palomino *Teoría y práctica de la pintura*, el de Presliers *Teoría y práctica del dibujo*, o la *Iconología* de Ripa... con

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ *Ibid.*

algunas de las cuales habría llegado a México Jerónimo Antonio Gil²⁸⁴ artista valenciano formado en la Academia de San Fernando de la que obtuvo el título de *Creador Académico de Mérito de la Real Academia de San Fernando*, enviado por la Corona como primer director la Escuela de Grabado de la Casa de la Moneda de México en 1778, y actor decisivo en la creación de la Academia de San Carlos de la que fue también su director hasta el año 1798. Los libros constituyeron por entonces no solo una valiosa fuente visual de información teórica y técnica para los alumnos, sino un apoyo didáctico que afianzaba la práctica docente.

En cuanto a la sujeción estética, además de que los manuales y tratados referidos reproducían el estilo neoclásico predominante en la Metrópoli, la misma cédula real de 1783 estipulaba el ideal estético que la Academia de la Nueva España estaba llamada a promover, esto es la moderna estética neoclásica que a la sazón definía el *buen gusto* de la Metrópoli y que según Justino Fernández era considerada como: “[...] *lúcida, alegre, bella porque admiraba lo regular, lo espacioso, la sencillez, el adorno moderado, lo grande, la unidad, lo razonable, lo magnífico, la pureza de estilo*”²⁸⁵.



"Academia"
Foto: Jerónimo Antonio Gil (Siglo XVIII)
Fuente: www.arts-history.mx



"Academia" (Dos figuras tomadas del natural)
Foto: Pedro Patiño Ixtolinque (Siglo XVIII)
Fuente: www.arts-history.mx

²⁸⁴ Ver: ANGULO, Diego. (1985) *Op. Cit.* p24

²⁸⁵ FERNÁNDEZ, Justino. (1990) *El Retablo de los Reyes. Estética del Arte Mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Estéticas, p220.

Igual influencia marcaron en este aspecto los profesores de la Academia venidos de la Península quienes profesaban la estética neoclásica como Tolsá, Velásquez, Fabregat, y el propio Rafael Ximeno y Planes, discípulo de Mengs y sucesor de Jerónimo Gil en la dirección de la Academia.

Según lo hemos señalado, uno de los pintores y teóricos más influyentes en la enseñanza de la pintura en la Academia San Carlos, fue A. R. Mengs quien preconizaba el neoclasicismo y repudiaba en consecuencia la estética barroca tan afecta al gusto colonial iberoamericano, y cuyo método publicado en Alemania en 1762, bajo el título *Pensieri sulla*, se basaba en recomendaciones como el permanente estudio del dibujo y el color mediante la copia de estampas y de modelos clásicos de yeso, la implementación de clases de perspectiva y geometría, y el riguroso estudio de la anatomía, todo esto en sintonía con el triunfo de la razón proclamado por el pensamiento llamado desde entonces *moderno*, y específicamente por el movimiento de la Ilustración.

De este modo, se afincó en México la influencia formal del academicismo europeo misma que se extendería por lo menos hasta la segunda mitad del siglo XIX, en contravía al auge obtenido en casi todas las colonias españolas por el barroco, y de modo especial en México por el churrigresco.

En cuanto al proceso y los contenidos de enseñanza²⁸⁶, se conoce que los estudios se dividían en cursos comunes de carácter inicial y cursos mas avanzados por especialidad según las distintas ramas de la pintura, la escultura y el grabado.

Los cursos comunes iniciales eran los de dibujo, en los cuales los alumnos reproducían las *academias* o estampas de manos, pies y partes del rostro de los que pasaban al dibujo de cabezas y de figuras completas para finalizar con el dibujo de

²⁸⁶ Ver: RODRÍGUEZ MOYA, Inmaculada (2006) *Op. Cit.*, y BÁEZ MACÍAS, Eduardo. (1985) *La Academia de San Carlos en la Nueva España, como instrumento de cambio*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

grupos. Estos cursos comunes incluían además clases de matemáticas, geometría y anatomía. Posteriormente, a la manera de lo practicado en la Academia de San Fernando, los alumnos pasaban al dibujo de modelos en yeso que reproducían figuras masculinas, femeninas y de niños. Finalmente los estudiantes se aplicaban al dibujo del natural de modelos masculinos que se copiaban desde diversas perspectivas y se ambientaban con paisajes de fondo.

Con el dominio del dibujo se pasaba a los cursos por especialidad así: los alumnos de pintura aprendían las respectivas técnicas pictóricas, los de escultura se adiestraban primero en el modelado en arcilla o en cera siguiendo la misma secuencia del aprendizaje del dibujo es decir, practicaban en primera instancia el modelado de las partes del cuerpo y luego el de figuras completas y grupos, para de allí pasar a la escultura en mármol, estuco o madera; los de la especialidad de grabado debían dominar primero el dibujo de estampa y yeso para ejercitarse entonces en el grabado de rectas y curvas, hasta llegar finalmente a realizar grabados en lámina o en hueco copiando detalles de grabados o pinturas y de composiciones más complejas.

Los estudios, igual que en la Academia madrileña, se organizaban en salas como lo hemos anotado. Así lo estipulan los mencionados estatutos de 1785 en su Artículo 18 atinente a los *Discípulos*:

1. *En la sala de principios se admitirán indistintamente todos cuantos se presenten, ya sea con el fin de estudiar completamente cualquiera de las tres artes, o la del grabado, o ya sea con el ánimo de adquirir solo el dibujo para aprender después con más perfección cualquiera oficio. [...]*
3. *En la sala del modelo de yeso solo se admitirán los que hubieren obtenido el pase por la Junta ordinaria desde la sala de principios [...]*
4. *En la sala del natural se admitirán los que observado proporcionalmente lo prevenido para la admisión en la del modelo, declare la Junta ordinaria que están en estado de merecer el pase²⁸⁷.*

²⁸⁷ REAL ACADEMIA DE SAN CARLOS (Nueva España) (1785) *Op. Cit.*

Mención especial merece la regulación sobre la práctica de las artes que se establecía en los estatutos, por cuanto según ellos en la realidad se excluía del ejercicio de la profesión a quienes no estuviesen amparados por los estudios en la Academia mientras que a éstos, de igual modo que en las academias de la Metrópoli, se confería por el hecho de ser *académicos*, el título de *hijosdealgo*, primer nivel de la nobleza por el cual se los asimilaba a la aristocracia, estableciéndose de otra parte, la radical prohibición del funcionamiento de los gremios, según se registra en los numerales 5 y 7 del artículo 30 en el que se fijan las disposiciones sobre los *Privilegios*:

5. A todos los académicos de mérito, que por otro título no tengan nobleza, se la concedo personal con todas las inmunidades, prerrogativas y exenciones que la gozan los hijosdalgo de mis reinos; y mando que se las guarden y cumplan en todos los pueblos donde se establecieren, exhibiendo el correspondiente título.

7. Los académicos que residan fuera de México podrán ejercer libremente sus profesiones, sin que por ningún tribunal ni juez, puedan ser obligados a incorporarse en gremio alguno, ni puedan ser visitados por sus visitadores o síndicos. Y si algún académico se incorporase en algún gremio, por el mismo hecho quede privado de ese grado [el de hijosdealgo] y de todos sus honores y privilegios²⁸⁸.

Como en muchos otros casos, la Academia de San Carlos fue objeto de varios cambios en su denominación dependiendo de los distintos momentos históricos que la nación mexicana vivía, así como de la evolución del concepto de arte que en cada época se registraba. La Institución mantuvo el nombre inicial hasta el año 1821 en el que fue designada *Academia Nacional de San Carlos de México*; a partir de 1863 se denominó *Academia Imperial de San Carlos de México*, título que sólo duraría cuatro años puesto que en 1867 se convirtió en la *Escuela Nacional de Bellas Artes* hasta

²⁸⁸ *Ibid.*

1929, año en el que se le asignaría el nombre de *Escuela Nacional de Artes Plásticas*²⁸⁹.

De estos cambios, el de 1867 de –*Academia Imperial de San Carlos de México*– a –*Escuela Nacional de Bellas Artes*–, reviste una particular interés para el caso de nuestro estudio por dos aspectos: la sustitución de la forma institucional con la consecuente redención de la dependencia colonial, y la aparición del concepto de *bellas artes* explícito en su nueva denominación, el que a su vez establece la diferenciación del campo artístico.

En síntesis, la Academia de San Carlos de México, como precursora que fue de estas organizaciones de enseñanza artística en América, operó como un arquetipo vinculante entre la Metrópoli y la Periferia, no solo en cuanto al tipo de institución académica entronizada en el contexto latinoamericano, sino en cuanto a la estética neoclásica que con ella se avenía, al concepto de arte derivado del pensamiento ilustrado, al modelo preceptivo de enseñanza y a la nueva consideración social de los artistas que de acuerdo con las corrientes europeas comenzaba a valorarse, a partir de sus estudios en la Academia, según la nobleza como un hidalgo y según el campo de desempeño como un profesional, la antítesis de los aprendices y oficiales de los talleres gremiales.

4.2.2. Otras experiencias en Hispanoamérica

Chile (1797).– En términos cronológicos, la *Academia de San Luis* fundada en Santiago de Chile por Manuel de Salas en las postrimerías de la colonia, el 6 de

²⁸⁹ Ver: MORENO, Salvador. (1985) *Comentario*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, p32

marzo de 1797, se instituye como la segunda academia hispanoamericana después de la de México.

La de San Luis, de la que se tienen escasos datos, ha sido referenciada como una escuela industrial cuyo objetivo era la enseñanza de la geometría, la aritmética y el dibujo. Algunos de los profesores de esta Academia fueron los maestros Juan Martín de Petris, Ignacio Fernández Arrabal y José Gutiérrez.

En el siglo siguiente, por el año 1849, se establece la *Academia de Pintura y Escultura de Santiago*, gestada por el pintor italiano nacionalizado en Chile Alejandro Cicarelli y fundada junto con la Universidad del Estado por el entonces presidente Manuel Bulnes con el propósito de que, administrada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, se convirtiera en la entidad rectora de los estudios del arte en el país austral.

Cicarelli, fuertemente influenciado por el alemán Winckelmann dirigió durante veinte años la Academia, desde la que mantuvo una posición calificada como aculturizante debido a la actitud euro céntrica asumida sobre el arte, los artistas y en general sobre la cultura hispanoamericana, condición de la que impregnaría a la Academia infiltrándola de esa particular versión de la estética neoclásica que procuraba superar el barroquismo propio de la colonia a partir de nuevas categorías fundadas en el espíritu ilustrado, la ciencia y el desarrollo económico de los pueblos a través de las industrias nacionales.

En 1858, mediante decreto del 3 de agosto sancionado por el presidente Manuel Montt y por el ministro Rafael Sotomayor, la Academia de Pintura y Escultura se convertiría en la *Sección Universitaria de Bellas Artes* como parte de la Universidad de Chile.

Ya como parte de esta Institución, en el año 1866 ingresa a la Academia chilena la primera mujer, Agustina Gutiérrez Salazar de quince años de edad, quien

junto con las hermanas Magdalena y Aurora Mira onv inauguraron la presencia femenina en la historia del arte de Chile.



Ante el caballete (1883)
Autora: Magdalena Mira Mena (peruana)
Fuente: Museo Nacional de Bellas Artes

Lima (1806). La siguiente experiencia hispanoamericana la constituye la *Academia de Dibujo y Pintura* de Lima creada en los tempranos años del siglo XIX, entre 1806 y 1816, bajo el patrocinio del virrey José Fernando de Abascal y Sousa y gracias al empeño del sevillano José Joaquín del Pozo y del quiteño Francisco Javier Cortés. Dicha Academia, cuya enseñanza era gratuita, tenía capacidad para doscientos alumnos, de los cuales apenas llegarían a utilizarse ochenta. Las clases se desarrollaban tres veces a la semana durante los días lunes, miércoles y viernes en horario nocturno, de 6 a 8 p.m. No obstante las múltiples limitaciones económicas que mantuvo, al punto de que los profesores ofrecían sus clases sin cobrar estipendio alguno, la Academia funcionó aún después de la independencia peruana en un sector de la Biblioteca Nacional asignado en el año 1827.

“Academia de Dibujo” Siendo tan necesario el dibujo para las artes, como el idioma para las ciencias no podríamos sin su auxilio explicar en aquellos nuestros conceptos. Así es, que el Supremo Gobierno cuyos desvelos por la ilustración pública no han

*perdonado del deseo de promoverla en esta parte ha Destinado en el edificio de la Biblioteca Nacional dos salas habilitadas con la comodidad necesaria al objeto, cuya apertura se verificará el 11 de julio próximo. A ellas podrán concurrir durante el invierno desde las seis a las ocho de la noche los Profesores y aficionados a instruirse gratuitamente con la debida separación de estas dos clases, y precediendo para ser enrolados el memorial respectivo que presentarán al Director de Beneficencia Pública encargado de la Academia.*²⁹⁰

A lo largo del tiempo también el nombre de la Academia peruana se fue transformando.

Algunos autores²⁹¹ afirman que así mismo en los primeros años del siglo XIX, en el período del virrey de Abascal y Sousa, funcionó una Academia privada fundada por el pintor quiteño Francisco Javier Cortés y conocida como *Academia de Dibujo y Pintura* cuya existencia fue sin embargo muy fugaz por la dificultad de su mantenimiento. Empero, según Ricardo Estabridis²⁹², en los escritos de la época no se encuentran papeles sobre la creación de tal academia, excepto en un documento del 5 de diciembre de 1812 en el que José Munárriz, secretario de la Academia de San Fernando de Madrid, manifiesta el propósito de crear en Lima una Academia bajo el patronazgo de San Hermenegildo, intención que al parecer no llegó a materializarse debido a las dificultades económicas por las que atravesaba la Metrópoli.

En general en los comienzos de la República, la élite limeña mantenía la costumbre de importar obras de arte europeas cuyo contenido académico de estilo neoclásico respondía al gusto burgués de su clase dirigente que aún no entraba en el proceso de construcción de la identidad nacional, razón por la cual los primeros gobiernos republicanos desconocieron la necesidad de crear academias de arte.

²⁹⁰ *El Peruano* 2 de junio de 1827, n° 49, semestre 2. Citado por: ESTABRIDIS CÁRDENAS, Ricardo (2004) *Academias y academicismos en Lima decimonónica*. En: **Tiempos de América: Revista de Historia, Cultura y Territorio**. N° 11 Centro de Investigaciones de América Latina. Universitat Jaume I, Campus de Borriol. España: Castellón, CIAL, p82

²⁹¹ KENNEDY Alexandra. (2002) *Arte y artistas quiteños de exportación*. En: **Arte y de la Real Audiencia de Quito, siglos XVII-XIX**. Madrid: Editorial Nerea

²⁹² ESTABRIDIS CÁRDENAS, Ricardo (2004) *Op. Cit.*

Solo hacia finales del siglo XIX, en el año 1893, por iniciativa de la peruana radicada en Francia Doña Adelina Concha de Concha, se funda una academia privada, la *Academia Concha* que se constituyó en un importante centro de enseñanza artística pionero en el Perú republicano y que mantuvo su vigencia hasta 1918.



Lima: Un aspecto de la Exposición de la Academia Particular Concha. (1919)
Fuente: <http://bellasartesperu.tripod.com>

Venezuela (1809). En Venezuela entre tanto, según Esteva-Grillet, en el año 1809 el cumanés José Juan Franco obtuvo un permiso para abrir una Academia privada de artes con la condición de que “[...] *mantuviera separados a pardos y blancos*”²⁹³. Ya en el año 1835 comienza a funcionar la *Academia de dibujo y pintura*²⁹⁴ propuesta dos años antes por Joaquín Sosa ante la Sociedad Económica de Amigos del País, organización que en 1833 había convocado a un concurso de proyectos culturales siendo seleccionado el proyecto de Sosa. Tres años después de su instauración, en 1838, la Dirección General de Instrucción Pública refundó la Academia bajo la nueva forma institucional de *Escuela Normal de Dibujo* referida en el capítulo pertinente. Esta Escuela funcionó durante once años hasta el 3 de diciembre de 1849 cuando fue sustituida a su vez por la *Academia de Bellas Artes de*

²⁹³ ESTEVA GRILLET, Roldán. (2002) *Op. Cit*

²⁹⁴ Aunque Esteva Grillet se refiere a esta Institución como *Escuela de Dibujo y Pintura*, en diversos textos se encuentra registrada como Academia.

Caracas, entidad creada mediante resolución de la Diputación Provincial de esa ciudad y que se ha reconocido como el centro educativo artístico por antonomasia en Venezuela.

En 1887 tiene lugar una nueva reforma que le asigna carácter nacional a la Academia confiriéndole entonces, a partir del 4 de agosto de ese año, la denominación de *Academia Nacional de Bellas Artes*, título que ostentaría por lo menos hasta el siguiente siglo toda vez que en 1936 la Academia se convierte en *Escuela de Artes Plásticas y Artes Aplicadas de Caracas*.



Carlota Corday camino al cadalso (1889) Autor:
Arturo Michelena
Fuente: Galería de Arte Nacional. Caracas



Cristóbal Rojas en el Taller de la Academia Colarossi (N/D)
Autor: Arturo Michelena
Fuente: Colección Fundación Banco Industrial de Venezuela

Pese a los cambios de denominación, la enseñanza del arte en Venezuela al interior de la Academia siguió en general el tipo de cursos y los postulados de la academia decimonónica aprendidos por varios de sus maestros²⁹⁵ en Europa, el dibujo de modelos de yeso y las copias de pinturas y grabados clásicos sin llegar al dibujo de modelos vivos, hasta comienzos del siglo XX, más exactamente hasta el año 1909 cuando en la precitada Academia Nacional de Bellas Artes estalla una huelga protagonizada por los alumnos quienes reclamaban el cambio de los temas y los

²⁹⁵ Entre los maestros que impartieron su enseñanza en la Academia venezolana se citan a Martín Tovar y Tovar, Antonio Herrera Toro, Arturo Michelena, Cristóbal Rojas y Emilio Mauri.

métodos de enseñanza que consideraban obsoletos. Este acontecimiento dio origen a una serie de renovaciones y cambios que se consideran definitivos para el ingreso a la enseñanza moderna del arte con prácticas al aire libre y propuestas de tipo paisajístico que implicaron transformaciones tanto temáticas como estilísticas y cromáticas en la pintura venezolana.

Cuba (1832). En el área del Caribe, Cuba guarda una experiencia que si bien según algunos datos se remonta al 12 de enero del año 1818 con la que se ha denominado *Academia de Bellas Artes de San Alejandro en La Habana*, en sentido cabal la fundación como Academia data del 13 de agosto de 1832 cuando la Sociedad Económica de Amigos del País mediante el primer Reglamento de la entidad, hace constar que en adelante se designaría como *Academia de Dibujo y Pintura de San Alejandro*²⁹⁶ a la Escuela que venía funcionando desde 1818. Un año después de la designación como Academia, el 26 de enero de 1833, la Corona española por Real Orden de S.M. y previo examen de los trabajos de los alumnos enviados por la Sociedad, la declaró *Sección de la Real Academia de Nobles Artes de San Fernando de Madrid*.



La siesta (1886-88)
Autor: Guillermo Collazo (cubano)
Fuente: www.pprincipes.cult.cu/galeriainmagen

²⁹⁶ Con el nombre de San Alejandro la Sociedad Económica de amigos del País quiso honrar la memoria del fundador de la Escuela, el Intendente Alejandro Ramírez.

Ahora bien, lo que la Real Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana estableció en 1818, fue una *Escuela Gratuita de Dibujo y Pintura*, a la que nos referimos en el capítulo pertinente, Institución que constituiría sí, el antecedente remoto de la Academia San Alejandro, pero que no reunía ni las pretensiones, ni la organización, ni el espíritu mismo de las Academias de Arte hasta aquí analizadas, y puesto que la intención de la entidad fundada inicialmente no iba más allá de la de mejorar la formación de los artesanos de la época a través de la práctica del dibujo ornamental y geométrico, siendo algunas prácticas de dibujo de figuras antiguas, el único supuesto nexo con el método de enseñanza aplicado por las originarias academias europeas.

Es claro entonces que la enseñanza de la primera Institución a la que se alude no sólo no correspondía a la impartida en las Academias, sino que el mismo espíritu fundacional de la de San Alejandro estuvo inspirado en razones socioeconómicas radicalmente diferentes a las de las Academias; de hecho, mientras la creación de San Alejandro estuvo motivada en los precarios conocimientos que poseían los jóvenes habaneros que desempeñaban sus oficios en Cuba y en las desventajosas condiciones socioeconómicas que vivían en el ámbito colonial de la isla, la creación de las Academias europeas obedeció, por el contrario, a la necesidad de procurar la extinción de los gremios con su monopolio en la enseñanza y la práctica de los oficios, y al interés de lograr la consecuente sustitución de los antiguos talleres de artesanos.

De vuelta al año 1833, época de reconocimiento de la Academia cubana como sección de la Real Academia madrileña, tenemos que para entonces funcionaban también el *Instituto Cubano* y la denominada *Academia de Dibujo Lineal*, centros que habían sido creados para la formación de artesanos blancos, como modelos de la reforma de la enseñanza secundaria que se adelantó en la isla bajo un concepto más concreto de *artes aplicadas* y con el propósito de dar respuesta a las necesidades

industriales y comerciales de los nacientes procesos cubanos de modernización económica.

En este contexto, se establece entonces la diferenciación entre las *artes útiles*, cuya enseñanza quedaba al cuidado de dichos centros, y las *nobles artes* que entrarían a ser responsabilidad de la Academia de San Alejandro, la que se consolida el 24 de octubre de 1848 con la aprobación del segundo Reglamento mediante el cual se promueve la enseñanza de modelado y perspectiva. Durante esta época, la Academia siguió el modelo de sus similares: la apropiación de la estética neoclásica, la enseñanza a partir de modelos clásicos, el aprendizaje de la preceptiva de las proporciones a partir de la copia de ellos y la práctica conducente al dominio de la técnica, situación que se mantuvo aún hasta las primeras décadas del siglo XX cuando la necesidad de consolidar la condición de nuevas repúblicas se tradujo en la búsqueda de discursos estéticos de arraigo nacional.

Cuatro años más tarde, en 1852, a la Academia cubana le fue conferido el reconocimiento real de *Academia de Nobles Artes de San Alejandro*, y ya casi diez años después, en 1863, dicha Academia se convirtió en *Escuela de Bellas Artes*, forma institucional bajo la cual entraría a formar parte de las ocho *escuelas profesionales* que para entonces se crearon y a la cual aludimos en el capítulo respectivo.

Ecuador (1860). Respecto al Ecuador, aunque de igual manera nos topamos en los textos que historian el arte y los artistas con el uso sinónimo de *escuela* y *academia* como si se tratase de una misma forma institucional de educación artística, en estricto sentido, bajo la denominación de *Academia* solo se conoce la existencia de una de carácter privado que fundara en Quito el pintor Luis Cadena en el año 1860 a su regreso de Roma en donde adelantó estudios de arte en una academia también privada.



Plaza de San Francisco (1881)
Autor: Luis Cadena (ecuatoriano)
Fuente: Museo de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito

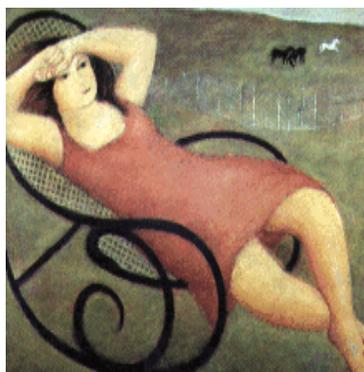


Vista de la Cordillera Oriental desde Tiopullo (1874)
Autor: Rafael Troya (ecuatoriano)
Fuente: <http://www.usfq.edu.ec/liberarte/>

La que fuera designada como *Academia de Pintura* del maestro Cadena, se ha reconocido como el primer establecimiento dedicado a la enseñanza sistemática de las Bellas Artes en Quito que entró a suplir los anhelos de formación artística de los jóvenes quienes habían recibido unos notables fundamentos de dicha formación en corporaciones de enseñanza que, como la Escuela Democrática Miguel de Santiago, si bien se orientaban al cultivo del dibujo como parte de su tarea misional cumpliendo sin duda una indiscutible y trascendental labor en el desarrollo artístico del país, no pudieron abstraerse de las tensiones políticas de la época que acarrearán negativas consecuencias sobre la marcha de tales entidades. A esta Academia le proseguiría la Escuela de Bellas Artes fundada en 1872, establecimiento oficial creado por el presidente Gabriel García Moreno.

Buenos Aires (1876). En Argentina, el 23 de octubre de 1876, como consecuencia de la creación de la *Asociación de Estímulo de Bellas Artes*, se inaugura la *Academia de Estímulo de Bellas Artes*, Institución de carácter privado considerada como el primer establecimiento especializado en la enseñanza artística, por cuyos pasaron buena parte de los artistas argentinos de la época siendo discípulos de varios de sus coterráneos que gracias a las becas implementadas por el gobierno de la provincia de Buenos Aires desde 1857, se habían formado en las academias europeas

de Italia, España y Francia. Al año siguiente de su apertura la Academia tomaría el nombre de *Academia Libre de Bellas Artes* y a comienzos del siglo XX, mediante un decreto oficial de 1905, tendría lugar su institucionalización como *Escuela Nacional de Bellas Artes*.²⁹⁷



La hamaca (1933)
Autor: Raúl Soldi (argentino)
Fuente: Colección Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires.

En cuanto a la apertura oficial de una academia estatal de bellas artes, para Buenos Aires esta experiencia le llegaría tardíamente con respecto a las demás pares de América Latina. Efectivamente, solo en la tercera década del siglo XX, el 1° de julio de 1936, durante el gobierno del coronel e ingeniero militar Agustín Pedro Justo, se funda en esa capital la *Academia Nacional de Bellas Artes*, primera Institución dedicada a la enseñanza del conjunto de las bellas artes que contaría de manera definitiva con el apoyo oficial en Argentina.

La Academia estuvo inicialmente dividida en las secciones de pintura, escultura, arquitectura, urbanismo, museografía, arte mímico y escenográfico, crítica e historia del arte, música, coleccionismo y museografía, a las que correspondían los respectivos cursos y disciplinas de enseñanza.

²⁹⁷ Con relación a la historia de la *Asociación de Estímulo de Bellas Artes* y la de sus emprendimientos, ver: MANZI, Ofelia. (s.f.) *Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Desde su fundación hasta la nacionalización de la Academia*. Buenos Aires: Atenas

Esta corporación fue la materialización de infructuosos intentos de iniciativa particular para crear establecimientos de enseñanza del arte en Argentina desde las postrimerías del siglo XVIII, los que al no contar con apoyo económico tuvieron poca duración. Aunque la indistinta denominación de *escuela* y *academia* que hacen varios autores al referirse a estas entidades antecesoras de la Academia de 1936, genera dudas acerca de la verdadera forma institucional de ellas, según lo hemos revisado ninguna de las abiertas hasta entonces reúne las características propias de las Academias tal como acá las hemos analizado.

4.2.3. Colombia y las Academias de Bellas Artes

La primera de estas instituciones creada expresamente como *academia* en el país y orientada exclusivamente a la enseñanza de las bellas artes, fue de orden privado. Se trata de la *Academia de Dibujo y Pintura* instaurada en Bogotá por los pintores Ramón Torres, Luis García Hevia y seis pintores más, el 7 de octubre de 1846, cuya acta de fundación aparecería registrada dos años después en el periódico bogotano *El día* en su emisión del 1º de julio de 1848:

ACTA DE FUNDACION

DE LA ACADEMIA DE DIBUJO Y PINTURA

En la ciudad de Bogotá a 7 de Octubre de 1846, se reunieron los señores Luis García Evia, Ramón Torres, Simón José Cárdenas, Faustino Caicedo, Eduardo Castro, Juan de la Cruz Garzón, Narciso Garai y Juan Nepomuceno Colobon, profesores de bellas artes, con el objeto de fundar una academia de dibujo y pintura para perfeccionarse estudiando teórica y prácticamente éste ramo, y de la cual dependan más tarde escuelas en donde se enseñe este interesante y necesario arte para todas las clases de la sociedad, propagando al mismo tiempo el gusto por todas las demás artes que tengan conexión con él; y habiendo tomado la palabra el señor Cárdenas dijo: 'que en su concepto lo que se debía hacer ante todas cosas era nombrar Presidente, Vicepresidente y Secretario, y comisionar dos o tres miembros que redactasen el reglamento puesto que sin este nunca podría guardarse el orden tan necesario en toda sociedad bien establecida, cuya proposicion fue apoyada y en consecuencia se procedió al nombramiento de estos empleados y habiendo obtenido mayoría de votos

*los señores Luis García Evia para Presidente, Simón José Cárdenas para Vicepresidente y Ramón Torres para Secretario, la sociedad los declaró legalmente electos. Inmediatamente tomaron posesión de sus destinos los dichos señores, y el señor Presidente tomó la palabra y manifestó que no teniendo facultad para nombrar la comisión que debía redactar el reglamento, lo ponía en conocimiento de la sociedad para que esta se ocupase de su elección, y habiendo pedido los miembros que se votase, recayó por unanimidad el nombramiento de los señores García, Garzón y Cárdenas, los que aceptaron dicha comisión [...]*²⁹⁸

La Academia, que pretendía promover el perfeccionamiento y la unificación de los centros de enseñanza en este campo, funcionó en la casa de habitación de uno de sus fundadores, el pintor costumbrista –retratista, paisajista y miniaturista-, discípulo del taller de Pedro José Figueroa y primer fotógrafo que abrió un estudio de fotografía en Bogotá, Luis García Hevia.

Ni la disposición, ni el empeño, ni la calidad de los fundadores de esta Academia fueron suficiente garantía para la continuación de sus labores; los costos de su funcionamiento requerían de un apoyo oficial que nunca se obtuvo, razón por la cual esta Institución no pudo sostenerse por mucho tiempo.



Muerte del General Santander (1841)
Autor: Luis García Hevia
Fuente: <http://www.colarte.com/>

²⁹⁸ *El Día*. (1848) Bogotá, Sábado 1º de Julio, Num. 524 pp2-3 Fondo Pineda. Biblioteca Nacional de Colombia

Casi treinta años más tarde, en 1873 se establecen dos nuevas academias: una de carácter privado, la *Academia Gutiérrez*, y otra de tipo oficial, la *Academia Vásquez*, que materializaría finalmente un deseo largamente acariciado por artistas y promotores de la cultura, quienes durante todo el siglo venían procurando infructuosamente su creación.

Así, la segunda academia particular de artes que se instaura en Bogotá corresponde a la *Academia Gutiérrez*, abierta en 1873 por Felipe Santiago Gutiérrez²⁹⁹, pintor académico de origen mexicano quien secundado por intelectuales –artistas y literatos- colombianos como el poeta Rafael Pombo, arribó al país en el mismo 1873 para radicarse durante algunos años durante los cuales dejó la huella de su enseñanza fomentando el aprendizaje del arte entre los jóvenes –hombres y mujeres- e impulsando la producción artística de los más veteranos, como lo referiría en 1880 el semanario *El Zipa* en la edición del 23 de julio al reseñar el regreso de Gutiérrez al país luego de un periplo por el sur de América y registrar elogiosamente las obras de algunos de sus discípulos.

“El eminente artista mejicano D. FELIPE S. GUTIÉRREZ, que con tanta generosidad vino en 1873 a revelarnos aquí la pintura actual, como miembro que fue de la Escuela Española de Roma que ha vuelto el arte en Europa á la naturalidad y verdad de dónde tanto se había alejado, ha hecho últimamente una larga excursión por el Pacífico [...] y hácia Octubre ó Noviembre regresar, por poco tiempo, á Colombia, de donde conserva los más gratos recuerdos [...] Lo recibiremos con los brazos abiertos, pues jamás llegó aquí un forastero más exento de egoísmo que él y que nos diese más pruebas de amar nuestro país é interesarse por nuestro adelanto. Además de las escuelas gratuitas que fundó y dirigía, de dibujo y pintura, para uno y otro sexo, respondía liberalmente a toda solicitud de beneficencia, y propuso celebrar el 20 de Julio con una Exposición de Bellas Artes [...] Su talentoso discípulo don Pantaleón Mendoza, ha adornado este año nuestro Capitolio con los retratos de CÁLDAS y de LESSEPE [...] don Julian Pubiano,

²⁹⁹ Gutiérrez (1824-1904) es oriundo de la ciudad de Texcoco (México); estudió en 1836 en la Academia de San Carlos de México en donde fue discípulo del pintor romántico catalán Pelegrín Clavé; entre 1868 y 1872 estudió en Roma, París y en la Academia de San Fernando de Madrid como alumno de José Ribera y Federico Madrazo, quienes lo instruyeron particularmente en el género del desnudo.

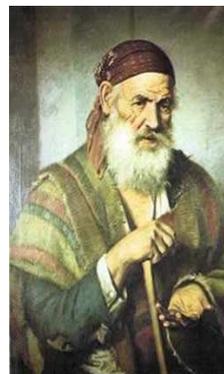
*también discípulo de GUTIÉRREZ, hizo entre otros uno [retrato] admirable del malogrado Ricardo de la Parra [...]*³⁰⁰

La Academia Gutiérrez funcionó en los claustros del colegio de San Bartolomé, constituyéndose en el centro de reunión de artistas –literatos, poetas, dibujantes, pintores...- y en la que se formaron discípulas como las hermanas Valenzuela: Dolores, Paulina y Sofía, las hermanas Tasco: Ana y Helena, Isabel Mier y las hermanas Espinosa: Lucía y Emilia.

Gutiérrez, de conformidad con la formación artística que recibiera en Roma, trasladó a la Bogotá de la época, la estética neoclásica y la perceptiva de la Academia europea decimonónica.



La cazadora de los Andes (ca. 1891)
Autor: Felipe Santiago Gutiérrez
Fuente: www.museonacional.gov.co



Estudio de mendigo (1891)
Autor: Felipe Santiago Gutiérrez
Fuente: Historia del arte colombiano (1983)
Vol. IX. Barcelona: Salvat, p1287

En el mismo año de 1873 Alberto Urdaneta, en alianza con el propio Gutiérrez, logra la creación de la primera Academia oficial de Bellas Artes, la *Academia Vásquez*, instituida por el Congreso de los Estados Unidos de Colombia mediante la Ley 98 del 4 de junio que sancionara el presidente Manuel Murillo Toro, institución que abarcaba la totalidad de las consideradas entonces bellas artes –pintura, grabado,

³⁰⁰ *Pintura*. En: **El Zipa, Semanario de literatura, noticias y variedades**. Bogotá, 23 de Julio de 1880. Año IV. Número 1, pp 8-9

escultura, arquitectura y música- organizándolas a través de *escuelas*, forma que con esta ley asume un nuevo carácter organizacional al dejar de ser institución como un todo para convertirse en secciones de la Academia.

LEI 98 DE 1873

(4 de junio)

Que crea la 'Academia Vásquez'

EL CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA

DECRETA:

Art. 1.º Créase en la capital de la República un instituto para el cultivo i fomento de la pintura, grabado, música, arquitectura i escultura, el cual, en homenaje a la memoria del antiguo pintor nacional Gregorio Vásquez Arce i Ceballos, llevará el nombre de 'Academia Vásquez.'

Art. 2.º La Academia Vásquez se compondrá:

1º De cinco escuelas de las expresadas artes, dirigidas por otros tantos profesores, cada uno con la asignación anual hasta de tres mil pesos;

2º De una biblioteca i archivo de bellas artes; i

3º De un museo, en el cual se recojerán i conservarán, con el orden i aseo convenientes, todos los cuadros, esculturas i demás objetos de mérito artístico que pertenezcan a la Nación [...]³⁰¹

La misma ley faculta al Presidente para traer artistas extranjeros que ejerzan como docentes de la Academia así como para reglamentar el funcionamiento de la nueva corporación, con la consecuente restricción, eso sí, que la débil economía del país imponía. La disposición indica además el interés por contribuir al ornato de la ciudad capital, tarea adicional que debían asumir los profesores y que revela la función que cumpliría la Academia como formadora del gusto y la estética nacional.

Art. 3.º El Poder Ejecutivo dispondrá lo conveniente para contratar, de fuera del país, hasta cinco artistas de reconocida moralidad, buen gusto e instrucción en las expresadas artes, i capaces de dirigir la enseñanza i educación de los jóvenes que aspiren a profesarlas en Colombia.

Parágrafo. Por ahora se establecerán solamente dos o tres de las escuelas indicada, i se contratarán solo dos o tres profesores.

³⁰¹ COLOMBIA (1873) *Ley 98 de 4 de junio del Congreso de los Estados Unidos de Colombia*. En: **Leyes expedidas por el Congreso de los Estados Unidos de Colombia en sus sesiones de 1873**. Bogotá: Imprenta de la Nación, pp 113-114

Art. 4.º Los profesores contratados tendrán a su cargo la inspección □onveni de la enseñanza de su arte respectivo en todos los establecimientos nacionales i en los particulares de aquellos Estados que quietan someterlos a ella.

[...] Art. Será también deber de dichos profesores dirigir el ornato de los edificios nacionales en la capital; [...]

*Art. 9.º Queda facultado el Poder Ejecutivo para organizar i reglamentar la 'Academia Vásquez' de conformidad con las disposiciones de la presente lei [...]*³⁰²

Finalmente destaquemos cómo esta ley exhorta el fomento del arte y el desarrollo de su enseñanza más allá de la misma Academia, esto es, mediante la implementación de la educación artística en las instituciones públicas de nivel básico: *“Art. 8.º Recomiéndase al Poder Ejecutivo la fundación de clases de dibujo, música i canto en las escuelas i colegios costeados por la Nación.”*³⁰³

Pese al espíritu de la norma y al esfuerzo tanto del legislativo como de quienes impulsaron la creación de la Academia, la crisis económica debida a los conflictos políticos internos y más específicamente a la guerra civil de 1885, haría mella en la ansiada empresa y solo doce años después de su constitución jurídica, culminada la dicha contienda la Academia puede organizarse para entrar en funcionamiento el 10 de abril de 1886 ya convertida en *Escuela Nacional de Bellas Artes* –creada desde 1884- y después de haberse transformado en parte del *Instituto de Bellas Artes* como *Escuela Vásquez* en el año 1882.

Este último itinerario de la Academia Vásquez, desde su creación en 1873 hasta su real apertura en 1886, es una evidencia más de cómo los acontecimientos políticos y económicos en Colombia acaban por conjurar históricamente, en una especie de tiempos suspendidos, la realización de las empresas culturales y educativas.

³⁰² *Ibid.*, p114

³⁰³ *Ibid.*, p114

4.3. LOS INSTITUTOS DE BELLAS ARTES, UNA FORMA EN GESTACIÓN

Como ya lo hemos señalado en el anterior capítulo, los institutos, en tanto forma de institucionalización de la enseñanza, surgen del seno de los procesos de modernización de las nacientes repúblicas de América Latina y ostentan unas características de orden organizacional y educativo que los distinguen tanto por su carácter orgánico, como por el tipo y nivel de educación, siendo éstos de orden técnico, científico y de educación media y/o superior.

De igual suerte que ocurrido con los Institutos de artes y oficios en la geografía latinoamericana, hacia finales del siglo XIX estas entidades comienzan apenas a gestarse al fragor de las ideas modernas sobre el desarrollo económico e industrial de las naciones; solo a partir del siglo XX dichas instituciones tendrán una presencia importante al interior de los sistemas educativos de estos países. De acuerdo a los datos recolectados referidos a los Institutos de Bellas Artes fundados durante el siglo XIX, registramos acá el caso de Venezuela y lo sucedido en Colombia en este campo.

Venezuela (1877). Finalizando la década del setenta, se fundó en Caracas el *Instituto Nacional de Venezuela* que congregaba varios organismos tanto científicos como artísticos, como el *Instituto Nacional de Bellas Artes*, creado para impartir la enseñanza de la pintura, la escultura, la arquitectura y la música.

4.3.1. Colombia y el Instituto Nacional de Bellas Artes

En 1882, período presidencial del liberal Francisco José Zaldúa, mediante ley 67 de septiembre 11³⁰⁴, el Congreso de los Estados Unidos de Colombia crea el

³⁰⁴ Esta norma suele citarse como la de la creación de la *Escuela Nacional de Bellas Artes*, lo que en estricto sentido de la norma resulta un equívoco porque lo que esta ley funda es un Instituto.

Instituto Nacional de Bellas Artes, establecimiento en el que se materializaría una dificultosa y pertinaz tarea iniciada por Alberto Urdaneta³⁰⁵ y que reviste una trascendental importancia en el transcurso de la enseñanza y la promoción de las bellas artes al punto de que llegará a figurar como uno de los antecedentes de la constitución de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional que se crearía como tal cincuenta y cuatro años después, en el año 1936.

Las consideraciones que motivaron la decisión se sintetizan en el primer párrafo de la norma y expresan con claridad el papel que para la época se le reconociera a las artes en el proceso civilizatorio de las naciones:

*“El Congreso de los Estados Unidos de Colombia, en uso de sus facultades constitucionales, considerando la influencia que el cultivo de las Bellas Artes ejerce en la civilización de los pueblos, así como las felices disposiciones artísticas que distinguen a una parte de la juventud colombiana [...]”*³⁰⁶

Las razones que al parecer impulsaron a Zaldúa para la fundación del Instituto serían interpretadas treinta y cinco años más tarde en la justificación histórica a la que recurrieron los autores de la exposición de motivos del proyecto de ley sobre *Fomento de las Bellas Artes* presentado en el año 1917 por una Comisión del Senado

³⁰⁵ Alberto Urdaneta (1845-1887), es uno de los principales precursores de la enseñanza del arte y en general del desarrollo de la cultura artística en Colombia desde finales del siglo XIX y hasta comienzos del siglo XX. Fue caricaturista -actividad que le ocasionó por el año 1868 la expatriación-, dibujante, pintor -de retratos y de temas históricos-, historiador del arte, periodista y fundador de *El Papel Periódico Ilustrado*, publicación cuyo primer número apareció el 6 de agosto de 1881 y que se constituiría, en su género, en una de las más importantes de América Latina. En el colegio denominado Academia Mutis, en 1861 Urdaneta fue discípulo de José Celestino Figueroa, uno de los herederos de la estirpe colonial de Baltasar de Figueroa; fue así mismo uno de los primeros artistas colombianos de su generación que viajó a estudiar en París en donde hacia el año 1865 asistía en calidad de estudiante al taller del artista de Pablo César Gariot, experiencia que sin duda estimuló su trabajo a favor de la enseñanza de las artes nacionales a su regreso de Europa, como la creación oficial de la *Academia Vázquez* en 1873 tarea conjunta con Felipe Santiago Gutiérrez, y cuya máxima aspiración y logro sería la creación en Bogotá, de la Escuela de Bellas Artes fundada el 10 de abril de 1886. Ver: MORENO DE ANGEL, Pilar. (1972) *Alberto Urdaneta*. Bogotá: Colcultura; GIRALDO JARAMILLO G. (1980) *Op. Cit* ; BAYÓN, D. (1988) *Historia del arte Hispanoamericano 3. Siglos XIX y XX*. Madrid: Alambra; GONZÁLEZ ARANDA, Beatriz (2009) *Alberto Urdaneta y la edad de oro de la caricatura en Colombia*; BANCO DE LA REPÚBLICA (1992) *Alberto Urdaneta, vida y obra*. Santa Fe de Bogotá: Banco de la República. (<http://www.lablaa.org/blaavirtual/>).

³⁰⁶ COLOMBIA (1882) *Ley 67 de 1882* (11 de Septiembre, En: **Diario Oficial #5,473** Septiembre 16 de 1882. Archivo Central e Histórico Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Bellas Artes, Caja 1, 1884-1940.

integrada por los señores Pedro Carlos Manrique, Francisco Montaña y Nemesio Camacho, quienes refiriéndose a la creación de dicho establecimiento señalaron tres razones que describen el contexto en el que las bellas artes operaron en 1882: la ilustración artística, la educación, y la industria manufacturera.

“[...] A tres fines primordiales nos parece que obedeció el propósito del sabio institutor Vargas Vega³⁰⁷ al fundar aquel plantel: primero a fines meramente estéticos en el sentido de formar dibujantes, pintores, escultores, grabadores que contribuyeran con sus obras a ilustrar la epopeya nacional y a formar el buen gusto; segundo a fines particularmente pedagógicos y educativos: nadie ha de ignorar que el estudio del dibujo del natural desarrolla de manera notable las facultades intelectuales del estudiante y contribuye en alto grado a formar el sentimiento de la proporción, base fundamental del buen gusto, y finalmente, obedeció sin duda la fundación de aquel instituto a objetivos de carácter industrial en previsión del desarrollo de una industria manufacturera, productora de los elementos necesarios para la vida del hombre cuales son la tela, el mueble, los objetos de cerámica, la armería [...]”³⁰⁸

Es preciso destacar que el *Instituto Nacional de Bellas Artes*, de carácter oficial, inaugura en el contexto de las instituciones de enseñanza del arte en Colombia, un nuevo tipo de estructura académico-administrativa al integrar en su seno varias Escuelas que posteriormente se adscribirán a la Universidad Nacional, aspecto éste que quizás ha contribuido a la mención indiscriminada de éste por parte de algunos autores, ora como *Escuela Nacional de Bellas Artes*, ora como *Instituto Nacional de Bellas Artes*, equívoco que conviene aclarar. Por lo demás, el texto legislativo de su creación, anticipa, al menos en la intención, el futuro desarrollo del campo y abre la posibilidad de la expansión hacia otras escuelas al definir las que por el momento, conformarían el Instituto.

³⁰⁷ Antonio Vargas Vega era para 1882, Rector de la Escuela de Filosofía y Literatura de la Universidad Nacional y fue quien elaboró y presentó el proyecto para la creación del Instituto ante los organismos universitarios.

³⁰⁸ COLOMBIA, CONGRESO, SENADO. (1918). *Proyecto de ley sobre fomento de las Bellas Artes. Exposición de motivos del proyecto. Informe rendido por la Comisión del Senado encargada de visitar la Escuela de Bellas Artes*. Bogotá: Imprenta Nacional. Biblioteca Luis Ángel Arango, Misceláneas N° 1334, Libros raros y manuscritos, pp. 10 y 11

“Artículo 1.º Establécese en la capital de la República un Instituto de Bellas Artes, organizado y sostenido por cuenta de la Nación, el cual se compondrá por ahora de las siguientes Escuelas, a saber:

1.ª De Dibujo y Grabado.

2.ª De Arquitectura, que se denominará ‘Escuela Arrubla’, en homenaje al colombiano que tanto se distinguió por sus esfuerzos en el sentido de impulsar la arquitectura civil en el país.

3.ª De Pintura, que se denominará ‘Escuela Vásquez’, en homenaje al insigne pintor bogotano de este apellido.

4.ª De Música, que se denominará ‘Escuela Guarín’, como un recuerdo del malogrado artista, muerto en diciembre de 1854, cuando apenas principiaba a dar muestras de su notable ingenio músico.”

Conviene aclarar aquí, que la Escuela Vásquez de la que se ocupa el artículo 3º, supone la reincorporación de la Academia Vásquez fundada bajo tal nombre nueve años antes, en el año 1873, en la misma capital colombiana como lo veremos en el capítulo pertinente a las Academias de Bellas Artes.

La Dirección del Instituto queda a cargo del Secretario de Instrucción Pública Nacional y los primeros contratos recaen en el artista y periodista bogotano Alberto Urdaneta principal gestor de esta empresa tal como lo hemos referido y quien desde años anteriores adelantara una incesante gestión cultural y política para su creación, en el arquitecto italiano Pietro Cantini, primer Director de la Escuela de Arquitectura, y en el grabador español Antonio Rodríguez.

La norma preveía la designación de becarios de entre los mejores estudiantes de cada Escuela, los que gozarían de auxilios oficiales para perfeccionar sus estudios en Europa hasta por tres años, y quedarían obligados a retribuir a la Nación este beneficio mediante trabajos en sus respectivos campos.

En 1884, apenas dos años después de su fundación, el Instituto sufre las consecuencias de la guerra civil desencadenada en el país cerrándose temporalmente hasta cuando Rafael Núñez, en su segunda presidencia, recupera la que fue entonces conocida como *Escuela de Bellas Artes*.

La creación de institutos de esta naturaleza se prolongaría en las provincias colombianas aún hasta avanzado el siglo XX. En Medellín, por ejemplo, gracias a la diligencia de don Francisco Antonio Cano, en el año 1910 se constituirá el *Instituto de Bellas Artes*, entidad decididamente orientada hacia la formación artística y con la que según algunos autores,³⁰⁹ Antioquia ingresa a la modernidad artística para destacarse en el concierto nacional; aún en la segunda mitad del siglo XX, en 1972, se crea en Pasto (Nariño), el *Instituto de Artes*, adscrito a la Universidad de Nariño, lo que muestra que estas entidades son más hijas del denominado siglo del conocimiento o de las ciencias, el siglo XX.

4.4. LAS ESCUELAS DE BELLAS ARTES

Tras el surgimiento de las Escuelas de Bellas Artes como forma institucional para la enseñanza artística, podrían advertirse dos cambios de sentido: uno connotativo relacionado con el concepto de escuela que la distingue de la academia, y otro denotativo asociado al concepto mismo del arte.

El primero, el de *escuela*, evoca en principio el contexto en el que las academias europeas pasan a ser escuelas; así por ejemplo la *Académie des beaux arts* de París cambia su nombre por el de *Ecole des Beaux-Arts*, a la luz de las reformas educativas dispuestas por Napoleón I quien, no obstante su auto proclamación como Emperador, encarnó políticamente los ideales democráticos y republicanos de la Revolución francesa y las ideas ilustradas asumidas por ésta.

En este orden, la educación se convirtió en un servicio público; las escuelas de enseñanza secundaria y superior fueron las más beneficiadas con las reformas entrando a constituir desde 1808 la Universidad Imperial; y en lo tocante a las artes,

³⁰⁹ Ver por ejemplo, LONDOÑO VÉLEZ, Santiago (1995) *Historia de la pintura y el grabado en Antioquia*. Colección Señas de Identidad. Medellín: Universidad de Antioquia.

el Código Napoleónico establecía que cada uno de los Estados que componían el Imperio francés debía disponer de una institución destinada a la promoción de las artes y las ciencias. Este marco parece asignarle entonces una connotación también republicana a las *Escuelas de Bellas Artes*, en oposición al carácter Real de las academias.

En el caso de España, cabe recordar que la Escuela de las Nobles Artes de San Fernando (1844), surgió como corporación que entraría a sustituir las funciones de enseñanza de las artes que cumplía la Real Academia de Bellas Artes, decisión que obedeció a las reformas en torno a la enseñanza que los artistas reclamaban de modo de ponerla a la par de las demás naciones de Europa, más moderna en sus métodos y de mayores alcances formativos mediante la diversificación de sus estudios.

Era aquel el tiempo en el que comenzaba a acusarse el agotamiento de las academias y de su academicismo, por fuera del cual ya se habían manifestado nuevas propuestas estéticas como el romanticismo como reacción crítica al neoclasicismo pictórico que había entronizado la burguesía y en cuya sociedad se había engarzado. El pensamiento moderno, con su correlato estético el romanticismo, buscaron el camino de huida de aquel severo ideal clásico, de su actitud académica y verista, para optar a cambio por otro espíritu que resultó signo cardinal del siglo XIX: la conciencia individualista, conciencia exaltada, pasional e imaginativa.

Empero, las escuelas de arte que si bien prefiguraban también una supuesta reacción a la academia, conservaron la herencia clásica identitaria de estas instituciones sin cambiar ni los métodos ni el rigor normativo, lo que significa que aunque nominalmente los conceptos de escuela y academia se superpusieron, operativamente la forma académica mantuvo su inercia.

4.4.1. Las Escuelas de Bellas Artes en América Latina

En América Latina las Escuelas de Bellas Artes como tales fueron, en la mayoría de los casos, el resultado de renovaciones al interior de las Academias que en teoría buscaban poner la enseñanza de las artes en contexto con los decursos de la época, lo que prefiguraba también el cambio de la denominación. Así ocurrió en La Habana (1863), México (1867), Quito (1872), Santiago de Chile (1879), Santa Fe de Bogotá (1884), Caracas (1904), y Buenos Aires (1905).

Adicionalmente, varias de las nuevas denominaciones incluían la reafirmación de su carácter nacional: *Escuela Nacional de Bellas Artes de México*, *Escuela Nacional de Bellas Artes* (Colombia), *Escuela Nacional de Bellas Artes* (Argentina). Si además tomamos en consideración el hecho de que los cambios en las designaciones como escuelas en América Latina, ocurren a partir de la segunda mitad del siglo XIX este carácter podría sugerir una connotación republicana para estas instituciones.

En términos de lo denotativo, no resulta casual que las Escuelas impriman junto a su propia denominación, el carácter de *bellas artes* que califica entonces el concepto de arte en el que su tarea educativa se enmarca, un concepto ya adjetivado como bello. Esta designación ilustra, como lo hemos referenciado anteriormente, la evolución del concepto acuñado por Batteaux y difundido desde 1746, que además pretende distanciar socialmente y distinguir curricularmente a estas instituciones de aquellas otras destinadas a la enseñanza de las *artes y oficios*.

De otra parte, el surgimiento de estas Escuelas con la definición específica de *bellas artes* o de cualquiera de sus ramas –*grabado, dibujo, pintura, escultura*–, en el contexto latinoamericano evoca el pensamiento gramsciano sobre las *escuelas especializadas*, según el cual la especialización de la escuela resulta un mecanismo diferenciador y diversificador en la formación de los intelectuales que permite

determinar, de contera, “[...] la complejidad de las funciones intelectuales”³¹⁰ que recurren en cada Estado y la propia complejidad de su mundo cultural, tanto por la cantidad de estas escuelas, como por su jerarquización.

Ahora bien, debemos anotar que las Escuelas de Bellas Artes de América Latina, particularmente la de México, fundadas bajo el precepto burgués del neoclasicismo, mantienen hasta bien entrado el siglo XX la influencia de las ya decadentes Academias europeas principalmente de las de Francia y España.

Veamos ahora el proceso de creación de estas Escuelas de Bellas Artes latinoamericanas dentro de las que se encuentran indistintamente escuelas de grabado, de pintura, de dibujo, de escultura y de bellas artes propiamente dichas.

Perú (1791).- En Lima el pintor sevillano José Joaquín del Pozo, después de su paso por Río de la Plata y Chile, organiza en 1791 una *Escuela de Diseño*³¹¹, cuya instauración oficial se reseñaba ese año en el periódico local *Mercurio Peruano*.

*Don Joseph del Pozo, profesor de Pintura, individuo de la Real Academia de Sevilla, (...) se ha propuesto el laudable objeto de sacar partido en beneficio público de los momentos desocupados, que le proporciona su actual situación (...) ha abierto una Escuela de Diseño (previas licencias necesarias) el lunes 23 del corriente en la Casa número 817 sita enfrente de la cerca de Santo Domingo á los que quieren aplicarse á un estudio tan útil y ameno, mediante la contribución de seis pesos mensuales. El tiempo destinado para las lecciones facultativas es desde las siete a las nueve de la noche, en todos los días de trabajo.*³¹²

Facultado oficialmente por el virrey Gil de Taboada y Lemos, el establecimiento de carácter privado, se abre el 23 de mayo de ese mismo año bajo el nombre de *Escuela de Dibujo y Pintura*, entidad que funciona hasta la muerte de Pozo en 1821.

³¹⁰ A. (s.d.) *Para una historia de los intelectuales. La formación de los intelectuales*. <http://www.opcescuela.org>

³¹¹ Debe recordarse que para la época el término *diseño* tenía una connotación sinónima de *dibujo*.

³¹² DON (1791) *Nuevos Establecimientos de Buen Gusto*. En: Periódico **Mercurio Peruano**, Lima, mayo 26 de 1791, p66. Citado por ESTABRIDIS CÁRDENAS R. (2004) *Academias y academicismos en Lima decimonónica*, En: **Tiempos de América: Revista de Historia, Cultura y Territorio**. N° 11 Centro de Investigaciones de América Latina. Universitat Jaume I, Campus de Borriol. España: Castellón, CIAL, p80

Ya iniciado el siglo XX, en el año 1918, tal como solía ocurrir con las Academias de América Latina, la *Academia de Bellas Artes* de Lima, fundada entre 1806 y 1816 por iniciativa del mismo sevillano, se convierte en *Escuela Nacional de Bellas Artes*, nombre que se mantiene hasta 1957 cuando pasa a ser *Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú*; en 1966 nuevamente se transforma en la *Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú*, nombre que se simplifica en 1972 tornándose en *Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú*, título que a su vez se modifica en 1980 por el de *Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú*.

Argentina (1799).- En Buenos Aires, la que parece ser la primera de las repetidas tentativas por abrir centros educativos de enseñanza de las bellas artes, tiene lugar antes de la Independencia, en el año 1799, cuando Manuel Belgrano, visionario interesado en la difusión de las nuevas ideas a través de la educación, organiza una escuela conocida como la *Escuela de Dibujo del Consulado* que apenas con escasos tres años de funcionamiento (1802) y no obstante que sus alumnos destacados recibían el reconocimiento del Consulado de Buenos Aires, debe cerrarse ante la falta de aprobación y apoyo económico oficial, lo que resulta una manifiesta contradicción con el discurso de la Corona que proclamaba el fomento de las industrias populares y de los *oficios útiles*.



Medalla de premio otorgada por el Consulado de Buenos Aires, como estímulo al estudio del dibujo y de los saberes técnicos
Fuente: www.todo-argentina.net

Pese a la efímera existencia de esta Escuela, Belgrano alcanzó a elaborar un Reglamento provisional entregado en la sesión del 15 de marzo del año de su fundación, en el cual es posible apreciar no solo el tipo de enseñanza artística que se aspiraba impartir sino también otras enseñanzas como la disciplina y las prácticas que formaban en el buen comportamiento y que por lo demás, evidencia la discriminación étnica que se ejercía en estas instituciones:

1° Que solo se haya de admitir en esta Escuela a españoles e indios netos, sin que por ningún motivo, ni pretexto en mas negro o mulato, que aquel que se destinase al aseo de la sala limpia de candeleros y espabiladeras, y tener cuidado de espabilar las luces mientras dura la Escuela. 2° El individuo que entre a aprender deberá dar su nombre y apellido y los de sus padres y patria al Maestro Director, y este lo pasará a la secretaría del consulado. 3° Luego que por este se le señale lugar, continuará en él, hasta que por el mismo maestro, se le pase a otro puesto. 4° Cada uno llevará su cartera del tamaño de menos de medio pliego de papel: también llevará este, que bastará sea del común ordinario y del más grueso: así mismo llevará lápiz de piedra lapiceros o carbones. 5° Entrará a la Escuela y saldrá con la mayor moderación y en ella se guardará un profundo silencio: las horas que se permanecerá serán dos, desde 1° de Noviembre hasta fin de Marzo, excepto la canícula, serán de 7 a 9, y desde Abril hasta fin de Octubre de 6 a 8. 6° A nadie se le permitirá que entre con sombrero, ni fume en la sala de enseñanza. 7° Ningún individuo sacará las lecciones que ejecute, ni

*aun con el pretexto de enseñarlo a sus Padres, hasta que cada tres meses, firmado cada uno las suyas, se presenten a esta Junta de Gobierno por el individuo que se hallase de principal Director, y el Maestro Director el que informará quien mereciere premio, para que se le adjudique el que se señale, que por corto que sea, siempre servirá de estímulo a la aplicación.*³¹³

En general, el ambiente reactivo a las iniciativas artísticas y culturales en la Argentina de entonces, fue drásticamente expresado por funcionarios oficiales en sentencias que como la siguiente parecen haber transgredido los tiempos: “*que todos estos establecimientos eran de lujo y que Buenos Aires todavía no se hallaba en estado de sostenerlos*”³¹⁴

En el primer año del siglo siguiente, en 1801, el madrileño José Salas fundó en la actual capital argentina una *Escuela de dibujo y pintura* que de acuerdo con lo señalado por Nieto y Cámara, replicaba el sistema de enseñanza de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid.³¹⁵

El 10 de agosto de 1815 se abre también en Buenos Aires la *Escuela de Dibujo* de Fray Francisco de Paula Castañeda, identificada en algunos textos como Academia no obstante su condición de escuela de instrucción primaria para niños y jóvenes y que en esencia correspondió a una escuela de artes y oficios según lo hemos visto en el anterior capítulo.

Tres años más tarde, en 1818, el General José de San Martín crea en Mendoza una *Escuela de Dibujo* que tampoco llega a consolidarse por dificultades económicas al carecer de respaldo gubernamental.

Solo en 1821, con la adscripción oficial de la *Escuela de Dibujo* del Padre Castañeda a la Universidad de Buenos Aires, la enseñanza artística en Argentina logra una continuidad al menos de casi quince años, hasta 1835 cuando debido a las

³¹³ Citado por: TROSTINÉ, Rodolfo (1950) *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires desde sus orígenes hasta 1850*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires

³¹⁴ Documentos del Archivo Belgrano publicados por el Museo Mitre, Buenos Aires (1913). Citados en: TROSTINÉ, Rodolfo (1950) *Ibid*, p11

³¹⁵ NIETO, V. y CÁMARA, A. (s.d.). *Op.Cit.*, p65

circunstancias políticas que vive el país bajo el gobierno de Rosas, la Escuela se cierra provocando un vacío en la formación artística que debe ser llenado de nuevo por los pintores de la época quienes se dedican a la docencia particular.

Ya en los albores del siglo XX, en el año 1905, la antigua Academia de Estímulo de Bellas Artes creada en 1876 por la Sociedad de Estímulo de Bellas Artes y acuciada para entonces por los problemas económicos, se oficializa y se convierte en *Escuela Nacional de Bellas Artes*. Tres años después se reforma el Plan de Estudios de esta Escuela y se incluyen los cursos de grabado, litografía y aguafuerte, completando de este modo la formación artística que la época imponía.

Cuba (1818).- En La Habana, alentada por Jean Baptiste Vermay³¹⁶, la Real Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad inauguró el 12 de enero de 1818 una *Escuela Gratuita de Dibujo y Pintura*. La Escuela contó con el patrocinio de la Real Sociedad Patriótica y el del Real Consulado y empezó sus labores en el convento de San Agustín en donde su iniciador Vermay había comenzado meses atrás esta tentativa con un reducido número de niños que tuvo como discípulos.

Aunque en la práctica y según sus propósitos fundacionales esta Institución fue más una escuela de artes y oficios, nos ocupamos de ella en este apartado, en primer lugar por su denominación específica, y en segundo término porque como lo veremos en su enseñanza se mezclaron tanto los ideales derivados de la concepción de *artes útiles* que caracterizaron la propuesta ilustrada del ministro ilustrado de Carlos III, Rodríguez de Campomanes, como algunos elementos inherentes a los ideales estéticos y al método academicista correspondientes al concepto de *bellas artes*.

En efecto, por lo que se deduce de parte de sus materias de enseñanza, dibujo de adorno y geométrico y dibujo de figuras antiguas, y de los propósitos expuestos por la Sociedad Económica de Amigos del País, la Escuela Habanera tuvo como su

³¹⁶ Vermay fue un pintor francés formado artísticamente en el taller parisino del patriarca del neoclasicismo francés dieciochesco Jacques Louis David (1748-1825), vehemente partidario de Napoleón I de quien fue su pintor de cabecera y el mejor propagandista de su imagen y sus batallas.

principal intención la formación de artesanos calificados a través de cuyo perfeccionamiento se buscaría un verdadero desarrollo de las industrias populares; esto es que además del adiestramiento en los oficios, los asistentes recibirían algunos preceptos que, por articular parte de los presupuestos ilustrados impulsados en la España dieciochesca por Rodríguez de Campomanes, impulsor también de las Sociedades Económicas que asumieron en Hispanoamérica la tarea del impulso a la industria, y parte de los métodos de aprendizaje fundados en la copia de modelos clásicos propios del ámbito de las Academias de Bellas Artes, hacen singular la experiencia cubana.

Siguiendo las orientaciones de Vermay, la Escuela tuvo como fundamento de la formación artística, al dibujo, reconocida por el pintor francés como la más útil de las disciplinas por la precisión con la que hacía posible la reproducción de las cosas. Según lo registra la Enciclopedia de historia y cultura del Caribe³¹⁷, el término *arte* que se encuentra siempre asociado a los de *industria* y *comercio*, junto con los argumentos sobre la trascendencia y la utilidad del dibujo, se señalan persistentemente en los informes presentados en la Sociedad Económica de Amigos del País.

En 1830, Francisco Camilo Cuyás (1805-1887), nacido en Cuba y auxiliar que fuera de Vermay, propone el desplazamiento de la Escuela hacia un centro más acorde con la idea de Academia de modo que se orientara más hacia la enseñanza de otras disciplinas de ese ámbito como la composición, la anatomía, la proporción, la perspectiva, el color... que en convicción de Cuyás, se requerían para la formación de pintores académicos especialmente del género histórico.

La Escuela Gratuita de Dibujo y Pintura, si bien deviene en el año 1832 en la Academia de Dibujo y Pintura de San Alejandro, en sus orígenes se diferenció de la paradigmática academia europea, entre otras razones porque nunca tuvo pretensiones

³¹⁷ Enciclopedia de historia y cultura del Caribe. (s.d.) *Academia San Alejandro*. <http://www.encaribe.org/>

ni burguesas ni cortesanas puesto que de hecho surgió con el objeto de facilitar la preparación de los jóvenes de escasos recursos para su posterior incorporación a los procesos productivos de la nación cubana, conjugando así los intereses del Estado y los de la propia estética.

La experiencia cubana de esta Escuela, resulta pues un claro ejemplo de la transposición que algunos países hicieron de las instituciones europeas de enseñanza del arte, transformándolas de acuerdo con sus propios contextos en una suerte de hibridación cultural.

En 1863, con fecha de 19 de julio se fundan en Cuba las *Escuelas profesionales*, disposición a partir de la cual la Academia de San Alejandro se convierte en *Escuela de Bellas Artes* como parte del grupo de las ocho instituciones de este tipo que se crean en ese momento: las Escuelas Profesionales de Ingenieros de Caminos, Ingenieros de Canales y Puertos, Ingenieros Agrónomos, Ingenieros de Montes, Ingenieros de Minas, Ingenieros Industriales, y la Escuela Profesional Diplomática y de Notarios.

La denominación con la que aparece reseñada en los textos³¹⁸ encontrados sobre esta Escuela es exactamente la de *Escuela Profesional de Pintura, Escultura y Grabado*. Con veintiséis alumnos matriculados, la Escuela Profesional inicia sus clases en el año 1865 ofreciendo un plan de estudios constituido por los cursos de anatomía pictórica, dibujo elemental antiguo y del natural, paisaje y perspectiva, colorido y composición, escultura, grabado en hueco y dulce, y teoría e historia de las bellas artes. Al año siguiente, el 2 de julio de 1866 mediante Real Orden, junto con el plan de estudios, se promulga el nuevo nombre de la Institución: *Escuela Profesional de Pintura y Escultura de La Habana*.

³¹⁸ Ver por ejemplo: Enciclopedia de historia y cultura del Caribe; MERINO, Luz (1989) *La Academia de San Alejandro*. En: **Revista Universidad de La Habana**. La Habana; SANTOS MORAY, Mercedes. (2005) *La Academia de San Alejandro*. www.habanaradio.cu/singlefile/; VALDERRAMA, Esteban. (1952) *La pintura y la escultura en Cuba*. La Habana (s.e.)

Venezuela (1838).- En Venezuela, en el año de 1838 la Dirección General de Instrucción Pública reforma la Academia de dibujo y pintura creada en 1835 y establece en su lugar una *Escuela Normal de Dibujo*, Institución esta de carácter público que inició sus clases en 1839 con 39 alumnos que recibirían principalmente las enseñanzas de dibujo técnico, dibujo al natural, pintura a la acuarela y lavado de planos. En el discurso inaugural, el acuarelista Juan Manuel Cajigal hizo una especial apología a la importancia del dibujo en su dimensión utilitaria, lo que refleja el concepto de artes que a la sazón se mantenía en Venezuela: “*Debemos proteger el dibujo y considerarlo no como un arte frívolo y estéril que solo halaga los sentidos, sino como la base de todos los trabajos industriales.*”³¹⁹

Como nota particular reseñamos aquí una Escuela solo para mujeres, la Escuela Federal de Dibujo fundada en Caracas en el mes de febrero de 1897 bajo la dirección de la pedagoga María Brandt³²⁰.

Ahora bien, en cuanto a la institucionalización oficial de la enseñanza del arte en Venezuela, y no obstante los vientos de reforma en cuanto a la responsabilidad estatal asumida con el establecimiento de la Escuela Normal de Dibujo, debe advertirse que ella coexistió con talleres privados de ascendencia colonial como los de Juan Lovera y Carmelo Fernández pintores venezolanos, y los de Arnaud Paillet y E. Forgonel, artistas extranjeros.

Ecuador (1849).- La experiencia ecuatoriana nos ofrece como hecho inaugural un tipo de institución oficial que dista de lo encontrado en el resto de América Latina y que evidentemente ostenta una inspiración francesa: el *Liceo de Pintura*, que por abrirse bajo la dirección del dibujante francés Ernesto Charton, se conoce popularmente con el nombre de *Liceo Charton*, y que funcionó desde 1849,

³¹⁹ *Inauguración de la Escuela de Dibujo* (discurso) (1839). En: **El Correo de Caracas**, Caracas, 5 de noviembre de 1839. Citado por ESTEVA GRILLET, Roldán. (2002) *El dibujo: instrumento o fin*. Charla presentada en el: **Encuentro reflexivo en el marco de una exposición. El dibujo como viaje interior**. 3 de octubre de 2002 (<http://av.celarg.gob.ve/Dibujo/roldan.htm>)

³²⁰ *La mujer y las Bellas Artes*. (1899) En: **El tiempo**, Caracas, 6 de febrero de 1899. Citado por: ESTEVA GRILLET, Roldán. (2002). *Ibid*

constituyéndose en el antecedente inmediato de la también singular por su denominación, *Escuela Democrática Miguel de Santiago*³²¹ inaugurada el 31 de enero de 1852.

La Escuela Democrática fue también, como en el caso cubano, una variación de las academias y de las mismas escuelas de artes y oficios aunque su espíritu correspondiera al ideal de las escuelas inspiradas en el pensamiento ilustrado que promovió Rodríguez de Campomanes. Lo anterior puede inducirse de las declaraciones de su constitución que bajo el lema de *Libertad, Igualdad y Fraternidad* estipulaba: “[...] cultivar el arte del dibujo, la Constitución de la República y los principales elementos del Derecho Público”³²².

La apertura de esta Escuela resultaría definitiva para los nuevos desarrollos del arte ecuatoriano que a partir de ella se interesó más en los asuntos locales al tenor de los postulados de la Institución enmarcados ahora en la construcción de la nueva identidad nacional, como lo atestiguan las obras ganadoras de los premios otorgados por ella a los pocos meses de su apertura; tal es el caso de La Aldea Campesina de Luis Cadena y de otras cuatro obras que se apartaban también de los temas religiosos que hasta entonces dominaban la producción plástica ecuatoriana. El propio Luis Cadena abriría en 1860, ocho años después de la apertura de la Escuela Democrática, una Escuela de Bellas Artes, primera de carácter privado de la época.

Nueve años más tarde, en 1869, Gabriel García Moreno obtendría de la Constituyente del Ecuador, la licencia que le permitía disponer de los recursos necesarios para capacitar al personal docente y técnico que habría de ofrecer los cursos de pintura y escultura en el *Escuela de Bellas Artes* que a la postre fue inaugurada siendo el 2 de mayo del año de 1872 y que comenzó a funcionar bajo la dirección del mismo Cadena contando con un numeroso grupo de estudiantes quienes ya contaron con la dotación de varias figuras de yeso, réplicas de famosas esculturas

³²¹ De Santiago ha sido calificado como el máximo pintor colonial del Ecuador.

³²² BAYÓN, D. (1988) *Arte hispanoamericano 3. Siglos XIX y XX*. Madrid: Alambra, p.38

clásicas, detalle éste que muestra la tendencia en la enseñanza que impartiría esta Escuela.

Algunos de los estudios que debían cursarse en la Escuela de Bellas Artes, eran los de escultura, pintura al óleo y al pastel, dibujo de la figura humana, anatomía y dibujo de los adornos, materias que se complementaban con clases teóricas sobre historia y otras temáticas.

Volvemos a tener noticias de la Escuela en los albores del siglo XX; el 2 de enero de 1904, por iniciativa del entonces ministro de Instrucción Pública, Don Luis Martínez, las noticias registran la creación definitiva de la nueva *Escuela de Bellas Artes*, reconocida por su decidida vocación academicista y por el perfil moderno de su orientación, en la que se incluyen los nuevos motivos pictóricos que a su interior se trabajan: paisaje, figura humana, pintura de género... asuntos que inciden en el cambio de métodos de enseñanza y de espacios de práctica y aprendizaje como las salidas de campo para el dibujo y la pintura al aire libre, para pasar de la copia de modelos foráneos a la representación de los lugares propios y de las escenas urbanas y rurales cotidianas. Además de los cursos ya relacionados, aparece el de litografía que cumplirá un fundamental papel en el campo de la difusión de las ideas.

Entre tanto, en septiembre de 1884 en San Antonio de Ibarra, ciudad reconocida aún en el presente siglo por la habilidad de sus talladores en madera, se había establecido oficialmente una *Escuela de Bellas Artes*, entidad que hoy lleva el nombre de *Daniel Reyes* en memoria del antecesor de una tradicional familia de escultores con cuyas enseñanzas se formó toda una generación artística; y en Cuenca en la década siguiente, (1893) se fundó también una *Escuela de Pintura*. La concurrencia de estas instituciones de enseñanza del arte en el Ecuador, se explica a partir de la gloria adquirida por el arte ecuatoriano durante la época colonial, heredad que han tratado de mantener los centros de enseñanza.

México (1867).- En México, a partir de 1867, mediante la Ley Orgánica de Instrucción Pública expedida por Benito Juárez para el Distrito Federal, la Academia

Real de San Carlos fundada en México en 1783, se convirtió en la *Escuela Nacional de Bellas Artes* con lo queda atrás la forma institucional de *Academia* y la reminiscencia imperial que ella tenía a través de la advocación a San Carlos, para ser sustituido de allí en adelante por el de *Escuela*, sin ser subsidiaria ya de la de San Fernando, con una connotación más republicana que reflejaría la tendencia a la reafirmación cultural que en oposición al coloniaje se pretendía para la época.

La inclusión explícita del término de *bellas artes* en la nueva designación reafirma el interés en que la Institución correspondiera al concepto moderno del arte que las distinguía de los oficios, y explica así mismo los nuevos rumbos que se procuraron en torno a la diferenciación de otros campos académicos al separarse, por medio de la misma Ley, las carreras de Ingeniero y Arquitecto.

No obstante el cambio nominal, el que supondría una mayor libertad respecto al academicismo bajo el cual fue fundada la entidad, la enseñanza del arte se mantuvo en el marco del preceptismo convencional propio de la academia, razón por la cual hacia finales del siglo XIX se hicieron manifiestos los crecientes descontentos que al interior de la Escuela se venían anidando debidos a su decadencia, al anquilosamiento de sus métodos y planes de estudio, lo que hizo urgente su renovación.

Entonces, con el propósito de la reestructuración de la Escuela, para lo que se recurrió al conocimiento de maestros europeos como el pintor catalán Antonio Fabrés contactado por el comisionado Jesús Contreras en París durante la Exposición Universal de 1900, la enseñanza del arte en México ingresaría al siglo XX. La denominación de Escuela Nacional de Bellas Artes perdura hasta 1929, cuando le sería asignado el nombre de *Escuela Nacional de Artes Plásticas*.

Chile (1879).- Finalmente, y de manera por demás sucinta debido a la escasez de datos sobre este caso, tenemos el de Santiago de Chile que por el año 1879, con la creación de la nueva Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes, establecida por el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, incorpora a esa unidad la antigua

Sección Universitaria de Bellas Artes ahora bajo la denominación de *Escuela de Bellas Artes*.

4.4.2. Las Escuelas de Bellas Artes en Colombia

El análisis de la enseñanza en el ámbito específico de las bellas artes en Colombia, nos remonta de nuevo a las primeras décadas del siglo XIX cuando encontramos que a partir de 1832, año de expedición de la Constitución Política del Estado de la Nueva Granada como lo hemos referido, y durante las siguientes décadas, coexisten por lo menos dos tipos de establecimientos en los que tenía lugar el aprendizaje de las bellas artes:

a) Talleres u obradores privados o particulares de *maestros*³²³ dedicados especialmente a la enseñanza del dibujo y la pintura, en los que se prolongaba la experiencia colonial de centros que cumplían de manera simultánea las funciones de producción y enseñanza, o de *fábrica-escuela* para emplear un lenguaje más contemporáneo al siglo XIX, pero que además de no ofrecer ya la enseñanza de los oficios coloniales que estaban a la sazón en manos de las escuelas de artes y oficios que hemos referido en el capítulo precedente, operaban ahora de manera más informal, esto es sin la regulación gremial para su funcionamiento y sin el control oficial en sus contenidos ni métodos de enseñanza y sin niveles de aprendizaje.

³²³ No deja de ser interesante para nuestro estudio, registrar aquí cómo el término *maestro* y su significancia en el arte, que devenida de los talleres gremiales de artes y oficios equivale al último nivel de aprendizaje y comporta una noción de jerarquía en la enseñanza y autoridad en el oficio, perdura en Colombia hasta el siglo XXI, de modo que se ha ido afianzando en el discurso y el imaginario colectivo del ámbito de la educación artística y ha permeado todas las formas institucionales de enseñanza de artes: los originarios talleres, las academias y escuelas de bellas artes y aún hasta las modernas facultades de artes del siglo XX en las que por lo menos hasta la promulgación de la Ley 30 de 1992, el título expedido por las Universidades en este campo era el de *Maestro en Artes* (o en Bellas Artes, en Artes Plásticas, en Artes Visuales... según cada época) y no el de *Profesional en Artes* como correspondería, amén de que el trato dado entre los colegas profesores de artes en el mismo ámbito universitario o de estudiantes a sus profesores, sigue siendo hoy el de *maestro*, a diferencia de otras Facultades en las que sus docentes reciben el trato relativo a la profesión: Ingeniero, Arquitecto...

b) Escuelas que se especializaron en la enseñanza del grabado, el dibujo y la pintura principalmente que, bien pretendían el reconocimiento oficial o bien contaban ya con éste y por lo tanto ostentaban un carácter más formal tanto en la oficialización de su constitución, como en su organización administrativa y académica, esto es, en la planta de docentes y administrativos, en la admisión de sus estudiantes, en la secuenciación y gradación de sus estudios, en los contenidos de enseñanza... Estos establecimientos estaban sujetos pues al control del Estado mediante actos legislativos específicos para su apertura y funcionamiento y para la regulación de los planes de estudio. Estas Escuelas fueron por lo general, como lo hemos señalado, el resultado del cambio de nombre de las instituciones que funcionaban como Academias de Bellas Artes. El caso por antonomasia de estas Escuelas en Colombia, es el de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

En cuanto al primero de los tipos identificados, el de los talleres particulares en los que manteniendo parte de la tradición colonial de los obradores familiares se impartía la enseñanza del dibujo y la pintura, podemos citar el del dibujante, pintor y grabador santafereño Ramón Torres Méndez³²⁴ que funcionó por el año de 1834, y en el que se formaron, además de su hijo Francisco, sus hijas Clementina, Adelaida y Abelina con quienes se da inicio a la historia de las mujeres pintoras en la nueva República.

Otro taller de esta índole fue el del pintor bogotano don Pedro José Figueroa, retratista del Libertador y al parecer descendiente de la estirpe de los Figueroa del siglo XVII, a quien se le debe la formación artística de sus hijos José Miguel y José Celestino, así como de los pintores don José Manuel Groot y don Luis García Evia.

³²⁴ En la historia nacional de la promoción y la enseñanza de las bellas artes, Ramón Torres Méndez, merece ocupar un destacado lugar como pionero que fue de esta instrucción desde la época neogranadina; además de su taller y de la creación de la *Academia de Dibujo y Pintura*, de la que también fue profesor, por su iniciativa se crearía en el año 1861, como lo señalamos en páginas anteriores, la *Galería de pinturas* ante el riesgo de la pérdida y el deterioro de las numerosas obras coloniales que fueron abandonadas en los conventos a raíz de la exclaustración de las órdenes religiosas decretada por Tomás Cipriano de Mosquera en Septiembre de ese mismo año. Posteriormente, en 1868, Torres Méndez se convertiría en el primer profesor de arte de la Universidad Nacional al encargársele la cátedra de dibujo de la Escuela de Artes y Oficios.

José Celestino Figueroa continuaría posteriormente la labor de su padre enseñando el dibujo y la pintura en la *Academia Mutis* en la que tuvo entre sus discípulos a Alberto Urdaneta, cultor de trascendental importancia en la difusión, promoción y enseñanza del arte en Colombia hasta los comienzos del siglo XX, como lo veremos más adelante.

Además de los talleres, las litografías, establecimientos que tuvieron particulares connotaciones en el desarrollo de la nueva cultura política independentista en Colombia y que constituyen hoy por hoy el antecedente histórico del diseño gráfico en nuestro país, fueron durante estas épocas, una suerte de escuelas prácticas para el aprendizaje del dibujo; así aconteció con la litografía de don Carlos Casar de Molina, grabador español contratado en Londres por don Francisco Antonio Zea desde 1823, en donde recibió sus primeras lecciones de dibujo el pintor y litógrafo santafereño Justo Pastor Lozada, y con la litografía la de los señores Fox y Stokes, en donde se empleó el mismo Torres Méndez.³²⁵

Respecto a los centros más formales de enseñanza de las denominadas bellas artes, podría pensarse que la precitada Constitución neogranadina de 1832 propició también su apertura al liberar las condiciones para su funcionamiento.

Así, el 21 de junio de 1837 se registra la apertura de una *Escuela de grabado* anexa a la Casa de la Moneda y fundada por el grabador francés Antonio P. Lefèvre en virtud del contrato que éste celebrara en París con don Rufino José Cuervo, en el que se estipulaban dos tareas básicas: unificar las monedas circulantes y, enseñar *diseño*³²⁶ y *grabado*. Los beneficiarios de estas enseñanzas eran doce jóvenes residentes en la capital entre los que se encontraba Ramón Torres Méndez, y su convocatoria se hizo a través de la *Gaceta de la Nueva Granada*, medio oficial de la época, anunciando de paso el arribo de Lefèvre: “*Los jóvenes que quieran recibir*

³²⁵ GIRALDO JARAMILLO, G. (1980) *La miniatura, la pintura y el grabado en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, pp.164, 165

³²⁶ Debe recordarse aquí que para la época el término *diseño* aún conservaba la acepción de los siglos XVI y XVII equivalente a *dibujo*.

dichas lecciones, se presentarán por escrito al Director de la Casa de la Moneda, quien escogerá los que hayan de ser admitidos’³²⁷

4.4.3. La Escuela Nacional de Bellas Artes, centro nutricao por excelencia (1884)

La fecha de la fundación de la *Escuela Nacional de Bellas Artes* que es el centro matriz por excelencia dentro de esta categoría en el país, ha sido objeto de opiniones diversas. Distintos autores, al datar dicha fundación citan en realidad los años correspondientes a la creación de entidades como la Escuela de Artes y Oficios, la Academia Vásquez, o el Instituto de Bellas Artes, que si bien fueron las antecesoras directas, remotas o inmediatas, de la Escuela de Bellas Artes, jurídicamente no atañen a su constitución como tal.

Así por ejemplo, en la exposición de motivos del *Proyecto de ley sobre fomento de la Bellas Artes* presentada ante el Congreso de Colombia, que en noviembre de 1917 suscribieran Pedro Carlos Manrique, Francisco Montaña y Nemesio Camacho, se alude a una fecha que bien podría tratarse de 1873, año en el que se crea la Academia Vásquez mediante la ley 98, o de 1874 cuando se organiza la Escuela de Artes y Oficios a través del Decreto 571, normas que serían las más próximas a los cuarenta años atrás referidos en este documento: *“Hace cerca de cuarenta años se fundó la Escuela de Bellas Artes como parte de la Escuela de Literatura y Filosofía de la Universidad Nacional; poco después fue erigida en instituto autónomo por una ley del Congreso de 1882. [...]”*³²⁸

³²⁷ *Gaceta de la Nueva Granada*, N° 293. Bogotá, 23 de abril de 1837

³²⁸ COLOMBIA, CONGRESO, SENADO (1918). *Proyecto de ley sobre fomento de las Bellas Artes. Exposición de motivos del proyecto. Informe rendido por la Comisión del Senado encargada de visitar la Escuela de Bellas Artes*. Bogotá: Imprenta Nacional. Biblioteca Luis Ángel Arango, Fondo: Miscelánea. Libros raros y manuscritos.

No obstante, si tomamos la referencia a la Escuela de Literatura y Filosofía hecha en el documento, debemos aclarar que la que aparece incorporada a esta Escuela en 1869, según el Presupuesto de Rentas y Gastos de la Universidad Nacional para año fiscal 1869-1970, es la Escuela de Artes y Oficios: “6. *Escuela de Artes i Oficios. (Incorporada a la de Literatura i Filosofía) [...]*”³²⁹

En cualquier caso, ninguna de las normas presuntamente aludidas por los redactores de la exposición de motivos, corresponde a la creación de la Escuela de Bellas Artes en estricto sentido.

Por su parte Daniel Samper Ortega, en el Discurso: “*Breve Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes*” publicado por la Academia Nacional de Bellas Artes en 1934, señala el año 1873 como el del nacimiento de esta Escuela:

*Cincuenta años hace que a pesar de la indiferencia oficial y del escepticismo de las llamadas clases directivas, algunos ciudadanos conscientes venían trabajando por asentar con firmeza esta Escuela, víctima de toda suerte de vicisitudes desde que en 1873 naciera modestamente en los claustros bajos del Colegio de San Bartolomé.*³³⁰

También al respecto debemos precisar que, como lo anotamos unos párrafos antes, es la Academia Vásquez la que se crea en el 1873.

Según Pilar Moreno de Ángel, la ley 67 de 1882 habría sido la norma fundacional de esta Escuela, y como tal lo reseña en el capítulo XIV de su biografía sobre Alberto Urdaneta, capítulo referido justamente a “*La Escuela de Bellas Artes*”:

La ley 67 de 1882 la había creado y la 23 de 1884, sobre instrucción pública secundaria, habría tratado de hacerla efectiva. Interrumpida a la iniciativa por la guerra, Rafael Núñez pide a Alberto Urdaneta que se haga cargo de la institución,

³²⁹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA (1870) *Presupuesto de Rentas i Gastos para el año fiscal de 1º de setiembre de 1869 a 31 de agosto de 1870*. En: **Anales de la Universidad Nacional**, t. III, Núm. 13. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, p3. Hemeroteca Universitaria, Bogotá.

³³⁰ SAMPER ORTEGA, Daniel. (1934) *Breve Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes*. En: **Iniciación de una guía del arte colombiano**. Bogotá: Academia Nacional de Bellas Artes. Imprenta Nacional, p115

*bajo el nombre de Bellas Artes. El 10 de abril de 1886 abre clases e inicia actividades.*³³¹

Al respecto, y en aras de la precisión que nuestro estudio pretende en torno a las formas institucionales jurídicamente definidas para la enseñanza de las bellas artes en el país, es oportuno recordar que lo que la citada ley 67 de 1882 establece es “[...] un Instituto de Bellas Artes”³³², forma institucional que hemos referido como de carácter nuclear en cuanto agrupa varias entidades, y de cuya composición harán parte según la misma norma, cuatro Escuelas, entre ellas la de *Dibujo y Grabado* y la de *Pintura* como *Escuela Vásquez*.

El escrito “1886-1986 I Centenario de la Escuela de Bellas Artes” que aparece en el catálogo publicado por el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia, “*Presencia de los maestros 1886-1960*”, señala el año 1886 como punto de partida de la Escuela tanto en el título del artículo como en la relación que hace en páginas interiores de los “*Directores y Profesores de la Escuela Nacional de Bellas Artes desde su fundación en el año de 1886 hasta 1960*”³³³, siendo ese año el de la iniciación de labores de la Escuela, dos años después de su creación nominal.

También Ivonne Pini (2000), así como varios autores más, citan el año 1886 como el de la creación de la Escuela: “*La Escuela de Bellas Artes, fundada en 1886 por Alberto Urdaneta, se convirtió en uno de los escenarios locales básicos de formación artística. Con pocas excepciones fue el centro inicial para los artistas más importantes del momento.*”³³⁴

Guardando la fidelidad de las normas, como fuentes primarias que son de la constitución jurídica de las instituciones educativas, se debe reconocer el año 1884 como el de la creación oficial de la Escuela de Bellas Artes como escuela

³³¹ MORENO DE ÁNGEL, Pilar. (1972) *Alberto Urdaneta*. Bogotá: Colcultura, p151

³³² COLOMBIA (1882) *Op. Cit.*

³³³ MUSEO DE ARTE, UNIVERSIDAD NACIONAL. (1986) *1886-1986 I Centenario de la Escuela de Bellas Artes*. En: **Presencia de los Maestros 1886-1960**. Bogotá: Universidad Nacional p9

³³⁴ PINI, Ivonne. (2000) *En busca de lo propio. Inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p199

universitaria o profesional, hecho que acaece mediante la ley 23 de julio 26 “*sobre Instrucción pública secundaria*” emanada del Congreso de los Estados Unidos de Colombia³³⁵, y por la cual se decretan las Escuelas que formarán la Universidad Nacional dentro de las cuales se encuentra la *Escuela de Bellas Artes*, junto con la Escuela de Artes y Oficios, como lo hemos relacionado en el capítulo pertinente, evidenciando así de una parte la diferenciación manifiesta entre los dos conceptos de artes *útiles y bellas*, y de otra el interés en que unas y otras coexistan en el mismo nivel de enseñanza universitaria obedeciendo quizás a los propósitos de orden industrial que pretendían el desarrollo productivo de la nación sin dejar de lado los fines estrictamente estéticos que procuraban el desarrollo del espíritu.

El contexto nacional de la época, se caracterizaba por un ambiente de profundas divisiones políticas³³⁶ justamente en torno a temas como el de la educación, debidas a las reformas que como la de 1870 buscaron la laicización que caracterizó al proyecto de la modernidad en el mundo; en lo económico, la guerra de 1876 sumada a las luchas independentistas, habían hecho mella en la economía del país de cuya crisis no solo no se reponía aún sino que se agudizaba.

La ley 23, sancionada por Ezequiel Hurtado presidente transitorio³³⁷, debió responder a los ideales educativos de su inmediato antecesor, el liberal moderado José Eusebio Otálora (1882-1884) quien durante los escasos dos años de su gobierno, buscó hacer un gobierno de reconciliación y unión entre los partidos que no fue del gusto de los radicales.

³³⁵ Para el momento de la expedición de la ley 23 era Presidente de la Unión, Ezequiel Hurtado y Secretario de Instrucción Pública Napoleón Borrero.

³³⁶ La dirigencia política se debatía no solo entre los dos partidos recientemente formados: el conservador y el liberal, sino entre los mismo liberales que a la sazón se encontraban divididos entre *radicales y moderados o nuñistas*

³³⁷ Hurtado, político y militar, ejerció la presidencia entre abril y agosto de 1884 en su calidad de Designado a la Presidencia de la República y de magistrado de la Corte Suprema de Justicia, mientras se producía la posesión del Presidente elegido, Rafael Núñez. Hurtado fue antecedido por José Eusebio Otálora, liberal independiente, de la corriente liderada por Núñez.

En lo artístico y académico, la creación de esta Escuela, en relación con sus pares de América Latina resulta ciertamente tardía si tomamos en cuenta que la primera de las Escuelas de Bellas Artes que hemos registrado es la de Lima a finales del siglo XVIII, sin embargo, las instituciones que la antecedieron, particularmente la Academia Vásquez (1873) mantuvo a los artistas especialmente a los capitalinos, en contacto con la Metrópoli, de modo particular con París y Madrid, a través de los artistas, nacionales y extranjeros, que habiendo recibido su formación artística en las academias europeas, dirigieron o ejercieron la docencia en dichas instituciones, amén de las reproducciones litográficas de obras que llegaban al país por diferentes medios, muchas veces traídos por comerciantes o miembros de la élite interesados en replicar en la burguesía nacional el gusto europeo.

Diferente era la situación en la que se encontraba el universo artístico de los Estados y las provincias más apartadas de la capital, en la mayoría de las cuales durante buena parte del siglo XIX perduró la estética de la colonia, sus ramas, géneros y asuntos más relacionados con los oficios de tallador, el escultor de imágenes y el pintor de obras de carácter religioso.

El logro de la independencia, fue dando paso a lo largo del siglo y para los años ochenta del siglo XVIII en los que nos ubica la creación de la Escuela de Bellas Artes, a nuevos géneros y asuntos que pueden catalogarse en tres grandes grupos: los retratistas y miniaturistas que se ocupan de los temas de las élites política y económica como la pintura de próceres y dirigentes tanto de la oficialidad republicana, como de la economía nacional; los que imbuidos del nuevo espíritu telúrico y con los primeros visos del romanticismo europeo, se interesan en temas como los paisajes del entorno y las escenas vernáculas o del acontecer cotidiano, nacional o local; y, los dibujantes, grabadores, y nacientes caricaturistas, particularmente del género de la caricatura política, al servicio ahora de la ilustración en la naciente empresa editora, que también harían parte de las categorías artísticas que se desarrollaron durante este período. Todos ellos sin embargo, acuciados por la

estética academicista neoclásica como signo de perfección artística que se expandía en el tiempo y el espacio.

No puede desconocerse así mismo, la influencia que para el dibujo y la pintura había tenido la Expedición Botánica y la orientación naturalista de sus enseñanzas, de las que nos ocupamos en capítulos anteriores, y la que tuvo entonces la llegada de Humboldt y de los denominados artistas viajeros que desarrollaron la también llamada *estética del viajero*³³⁸ característica de esta centuria y más cercana al ideal del romanticismo europeo.

Retornando a la ley fundacional de la Escuela de Bellas Artes en el año 1884, es posible explicar en consecuencia, la presencia simultánea de las Escuelas de Artes y Oficios y de Bellas Artes en la constitución del Alma Mater Nacional, Institución llamada a marcar el derrotero de la ciencia, el arte y el progreso de una Nación que luchaba por constituirse, como se desprende de esta norma.

*Ley 23 de 1884 (26 de julio)
sobre instrucción pública secundaria.
El Congreso de los Estados Unidos de Colombia
Decreta:*

Art. 1.º Desde el 1º de Enero de 1885 la Universidad nacional se compondrá de las siguientes Escuelas:

- 1º Escuela de Literatura y Filosofía;*
- 2º Escuela de Jurisprudencia;*
- 3º Escuela de Ciencias naturales;*
- 4º Escuela de Agricultura;*
- 5º Escuela de Medicina y Cirugía;*
- 6º Escuela de Ingeniería;*
- 7º Escuela de Bellas Artes;*
- 8º Escuela de Artes y Oficios; y*
- 9º Escuela práctica de Minas en la ciudad de Ibagué.*³³⁹

³³⁸ GONZÁLEZ, Beatriz. (1985) *Tras la huella de Humboldt y Daguerre en el arte colombiano del siglo XIX*. En: **Arte y Arquitectura Latinoamericana**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p66

³³⁹ COLOMBIA, CONGRESO (1884) *Ley 23 de 1884 (26 de Julio)* En: **Leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidas por el Congreso de 1884**. *Op. Cit.*, p43

Una de las pretensiones de la ley fue la de unificar las escuelas existentes dedicadas a la enseñanza de alguna de las ramas de las bellas artes, pintura, grabado, dibujo... y congregarlas nuevamente en el Instituto de Bellas Artes creado dos años antes, lo que de algún modo significa que la ley define la prolongación de la Escuela Vásquez reorganizándola dentro de la Universidad Nacional:

Art. 3.º Las Escuelas de Agricultura, Grabado, Música, Pintura, Dibujo y Escultura que existen en la capital, quedarán incorporadas en la Universidad nacional desde el 1º de Enero de 1885 [...]

*Art. 5.º Las Escuelas de Música, Pintura, Grabado, Dibujo y Arquitectura, que existen actualmente, formarán un Instituto de Bellas Artes. Destinase para local de este Instituto, creado por la ley 67 de 1882, la parte suroeste del edificio de Santo Domingo de esta ciudad.*³⁴⁰

En el artículo 12, la norma dispuso que la Escuela de Bellas Artes, como la de Agricultura, “[...] tendrán el personal directivo que hoy tienen”³⁴¹. En el caso de la de Bellas Artes el artículo se refiere, muy seguramente, al personal administrativo de la Escuela Vásquez que era el organismo existente para entonces, como se colige de la mención que se hace de esta Escuela en el artículo 14 al fijar su número de alumnos, mostrando de paso que para los mismos legisladores era indiferente referirse a la Escuela como Academia: “*Art. 14.º El número de alumnos de la Escuela Vásquez será hasta de cincuenta, y no podrá ser admitido en dicha Academia ningún individuo que no reúna las condiciones de que trata el artículo 38 del decreto ejecutivo número 583 de 1882*”³⁴²

En torno a los requisitos de los cargos directivos y al proceso de su designación, la ley solo puntualiza los que respectan a la Escuela de Pintura, de donde se podría inferir que las demás Escuelas contaban ya con un reglamento que los establecía. La determinación de este proceso muestra la permanencia de algunos

³⁴⁰ *Ibid.*, p44

³⁴¹ *Ibid.*, p45

³⁴² *Ibid.*, p45

rasgos de la Academia decimonónica en cuanto a la importancia dada a la práctica del dibujo del natural y devela la importancia que tenía el hecho de que quienes dirigieran la Escuela tuvieran un dominio cabal en la respectiva rama.

*Art. 15.º No podrá ser elegido Director ni Subdirector de la Escuela de Pintura ningún individuo que no posea conocimientos teóricos y prácticos sobre el arte; y al efecto, el Poder Ejecutivo, para hacer dichos nombramientos, promoverá un concurso de pintura de los artistas de la capital, y previo el voto de un jurado de calificación que se nombrará por el Secretario de Instrucción pública nacional, otorgará dichos empleos, por su orden, á los individuos que presenten los dos mejores cuadros al óleo; debiendo componerse dichos cuadros de paisajes y de una figura humana al desnudo, tomada del natural.*³⁴³

El artículo 18 como otros anteriores, evidencia por su parte, cómo la autonomía de las decisiones académicas sobre las Escuelas no recaía aún en los organismos universitarios del tipo Consejo Académico cuyas disposiciones debían ser aprobadas finalmente por el Ejecutivo que mantenía tal autonomía:

*El Consejo Académico determinará, con aprobación del Poder Ejecutivo, las materias que deben enseñarse en cada una de las Escuelas universitarias; y así mismo establecerá cuáles materias que necesitan haber aprobado los alumnos para matricularse en alguna Escuela superior [...]*³⁴⁴

En cuanto hace a los títulos, la norma prevé la diferenciación de los estudios según sus especificaciones, a las que correspondería cada título otorgado, que para el caso de las bellas artes serían, dibujante, pintor, grabador, escultor, músico...

Art. 19.º El Consejo Académico podrá, con autorización del Poder Ejecutivo, subdividir los estudios profesionales de modo que se puedan otorgar por la Universidad diplomas de bachiller, de doctor en Ciencias políticas, en Jurisprudencia, Naturalista, Agricultor, Veterinario, Médico, Cirujano, Farmaceuta, Partero,

³⁴³ *Ibid.*, p46

³⁴⁴ *Ibid.*, p46

*Dentista, Ingeniero, Agrimensor, Arquitecto, Ingeniero industrial, Ingeniero de minas, y por cada una de las artes que se enseñen.*³⁴⁵

En el mismo año el Decreto 854 de 21 de octubre, sancionado por el Presidente Rafael Núñez en desarrollo de la ley 23 que acabamos de analizar, reglamenta las Escuelas universitarias definiendo la composición del *Consejo Académico* de la Universidad y la del *Consejo directivo* que tendría cada una de las nueve Escuelas establecidas en la ley del 26 de julio. En este punto cabe destacar que la figura administrativa de Rector no era exclusiva del máximo director de la Universidad, sino que cada Escuela contaba con uno de ellos, los que se confederaban en torno al Consejo Académico, máximo organismo de la época; así mismo podemos conocer, la importancia que se otorgaba a la tradición de los profesores, factor que les confería al mismo tiempo autoridad administrativa para reemplazar a los titulares del Organismo de dirección.

DECRETO NUMERO 854 DE 1884 (21 DE OCTUBRE)

En ejecución de la ley 23 de 1884 (26 de julio), sobre Instrucción pública secundaria.

El Presidente de los Estados Unidos de Colombia, [...]

Art. 2.º El Consejo Académico se compondrá de los siguientes miembros: 1.º El Secretario de Instrucción pública, que lo preside; 2.º El Tesorero de la Universidad, y 3.º Los Rectores de las Escuelas Universitarias, en ejercicio.

Serán miembros suplentes los Catedráticos de las respectivas Escuelas en el orden de antigüedad de servicios a la Universidad. [...]

*Art. 5.º En cada Escuela habrá un Consejo directivo, compuesto del Rector, [de la respectiva Escuela] que lo preside, y de los dos Catedráticos más antiguos de la Escuela.*³⁴⁶

Internamente las Escuelas se organizaban por secciones y cada una de ellas tenía un Director y un Subdirector designados mediante concurso que, para el caso de la Sección de Dibujo debió aplazarse por problemas locativos y de recursos que

³⁴⁵ *Ibid.*, p46

³⁴⁶ COLOMBIA (1884) *Decreto 854 de 1884 (21 de octubre)* En: **Diario Oficial**, Año XX Número 6,233. Archivo Regional de Boyacá. Fondo: Hemeroteca/Diario Oficial, folio 13.989

impedían el normal desarrollo de los métodos de enseñanza, lo que indica las dificultades económicas por las que ha atravesado la educación pública en el país así como el uso de modelos para la enseñanza del dibujo, práctica heredada de las maneras académicas europeas. De igual modo puede apreciarse el uso de la categoría de *Maestro* para referirse al título de un artista.

Art. 10. El concurso para el nombramiento de Director y Subdirector de la Sección de Dibujo de la Escuela de Bellas Artes, tendrá lugar cuando se haya arreglado convenientemente el local respectivo, con los modelos y enseres necesarios para la enseñanza metodizada del arte. Mientras tanto, el Poder Ejecutivo nombrará con el carácter de interino, un Maestro de Dibujo y Pintura, el cual arreglará la enseñanza como lo dispongan los reglamentos universitarios.³⁴⁷

El nombramiento de los Directivos de las Escuelas y de su planta docente, definido por meritocracia, estaba a cargo del Ejecutivo previa recomendación de una terna conformada por parte del Consejo Académico, salvo que existiese una petición por aclamación de las Directivas y los Catedráticos de la respectiva Escuela; en cualquier caso, la recomendación debía acompañarse de una presentación de calidades, méritos y experiencia de los candidatos.

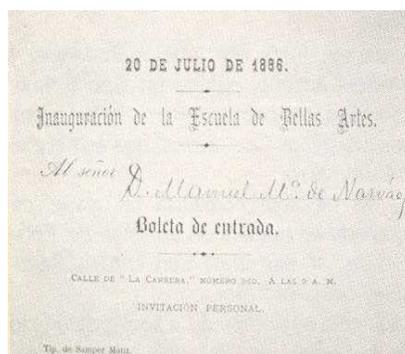
Art. 17. El Poder Ejecutivo nombrará por primera vez para los empleos de Rectores, Directores, Tesorero y Catedráticos, que no estén ya provistos en propiedad. Las vacantes que ocurran en lo sucesivo se proveerán de acuerdo con las ternas que forme el Consejo Académico, ó por solicitud unánime de los Superiores y Catedráticos de la Escuela en que se causó la vacante.

Art. 18. El Consejo Académico remitirá a la Secretaría de Instrucción pública, con las ternas de que trata el artículo anterior, un informe en el cual especificará el mérito moral de cada uno de los candidatos, sus servicios á la instrucción pública, las obras ó trabajos literarios, científicos ó artísticos que hubiere hecho ó publicado, y en fin, todas las circunstancias que obraron en el ánimo de la Corporación para recomendarlo.³⁴⁸

³⁴⁷ *Ibid.*

³⁴⁸ *Ibid.*

No obstante que el Decreto, en su artículo 11, fijaba como período de matrículas para las Escuelas universitarias, entre ellas la de Bellas artes, el comprendido entre el 1º y el 30 de febrero de 1885, debido a inconvenientes de orden presupuestal y público, ésta solo inició labores, en un edificio contiguo a la Iglesia de la Enseñanza, el 10 de abril de 1886³⁴⁹ bajo la dirección del Maestro Alberto Urdaneta. La inauguración oficial se llevo a cabo el 20 de julio en el aniversario de la Independencia nacional con la apertura de una de las más importantes exposiciones artísticas de mucho tiempo, certamen que daría lugar a posteriores eventos de este tipo como la *Primera Exposición anual de la Escuela de Bellas Artes* celebrada el cuatro de diciembre del mismo año (1886), y de muchos otros que como los Salones Anuales de Arte, entraron a jugar un papel definitivo en la plástica colombiana



Boleta de entrada a la inauguración de la Escuela de Bellas Artes (1886)

Fuente: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/>

Por lo publicado por Urdaneta en la edición del 6 de agosto de 1884 del *Papel Periódico Ilustrado* que él mismo había fundado, es posible conocer tanto las diez secciones con las que se abrió la Escuela como los Maestros que las tuvieron a su cargo y el número de estudiantes de cada una de ellas:

³⁴⁹ En el año 1886 el Presidente Rafael Núñez promueve la nueva Constitución Nacional, uno de cuyos cambios más importantes es la abolición del sistema político federal vigente para entonces..

- 1ª. *Arquitectura, con 14 alumnos, bajo la dirección del señor D. Mariano Santamaría.*
- 2ª. *De Escultura, con 12 alumnos, bajo la dirección del señor César Sighinolfi.*
- 3ª. *De Pintura, con 24 alumnos, bajo la dirección del señor D. Pantaleón Mendoza.*
- 4ª. *De Dibujo, con 86 alumnos, bajo la dirección de Urdaneta.*
- 5ª. *De Aguada, con 16 alumnos, nocturna y también bajo la dirección de Urdaneta.*
- 6ª. *De Grabado en Madera, con 23 alumnos, bajo la dirección de D. Antonio Rodríguez.*
- 7ª. *De Ornamentación, con 15 alumnos, bajo la dirección del señor D. Daniel Coronado.*
- 9ª. *De Conferencias sobre Perspectiva, á la que concurrirán los alumnos de Arquitectura, de Pintura, de Dibujo y de Grabado, bajo la dirección del señor D. Francisco Torres Medina y*
- 10ª. *De Música, con 108 alumnos, bajo la dirección del señor Joge W. Price.³⁵⁰*

A la anterior relación añadimos el curso de *anatomía artística* que según oficio dirigido al Rector de la Escuela por Enrique Alvarez de la Secretaría de Instrucción pública con fecha 12 de junio de 1886, sería ofrecido a los alumnos de la Escuela.

*República de Colombia
Poder Ejecutivo Nacional
Secretaría de Instrucción Pública
Sección 1ª Número 421 Ramo de Régimen interior
Bogotá 12 de Junio de 1886
Al señor Rector de la Escuela de Bellas Artes
El Señor Catedrático del primer curso de Anatomía especial de la Escuela de Medicina dicta por una hora semanal una clase de Anatomía artística destinada exclusivamente para los alumnos de la Escuela que U. dirige.
Sírvasse U. disponer la organización de la expresada clase y hacer que los alumnos que deban recibir dicha enseñanza concurren cumplidamente á tomar las lecciones de Anatomía artística, cátedra que el Gobierno costea con tal objeto.
Soy de U. alto servidor.
[Firma] Enrique Alvarez³⁵¹*

³⁵⁰ Citado por: FAJARDO DE RUEDA, Marta. (2004) *Documentos para la historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes 1870-1886*. En: **Escuela de Artes y Oficios. Escuela Nacional de Bellas Artes**. Bogotá: Universidad Nacional, p33

³⁵¹ ARCHIVO CENTRAL E HISTÓRICO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Correspondencia Escuela de Bellas Artes 1886, caja 1, carpeta 2, f. 14*

Las aludidas secciones se dividían en cuatro cursos cuyo estudio tenía una duración de seis años organizados así: Dos años para el primer curso cuya única clase era de dibujo; un año para el segundo curso y otro para el tercero en el que se cursaba pintura, escultura, ornamentación, paisaje y acuarela; dos años para el último curso que tenía las mismas asignaturas, al final de las cuales los alumnos entregaban un trabajo sometible a concurso interno.

En cuanto a los métodos de enseñanza se refiere, no es difícil inferir que éstos, guardadas las proporciones de modo, lugar y presupuesto, replicaban la experiencia de Urdaneta en Europa, lo que se corrobora con el oficio enviado el 8 de noviembre de 1887 al mismo Urdaneta como Rector de la Escuela por el entonces *ayudante de la clase de dibujo*, Roberto Páramo, en el que le solicita que:

[...] para el aprendizaje del dibujo se prevea de lo mas necesario como son modelos de estampa y yeso todos de figura humana, pues Ud. comprenderá que sin estos elementos no llegará el alumno á perfeccionarse y tener un método verdadero en el estudio, de tal modo, que irá llegando insensiblemente á las partes mas difíciles [...]
En virtud de esto me parece combeniente [sic] darle la siguiente lista para que Ud. tome el mayor interés [...] para que se traigan de Europa dichos modelos.
Una colección completa de estampas por Julián desde fracciones de extremidades hasta figura humana, todo que sean estudios academicos.
*[...] y que estos modelos sean tomados sobre las estatuas griegas [...]*³⁵²

La prácticas previstas en el oficio de Páramo correspondían a las primeras *salas* de las Academias de la Metrópoli, mientras que sobre la práctica del dibujo de la figura humana del natural, se conoce también que la utilización de modelos vivos, mujeres, no así de hombres, no contó con la aprobación ni de la conservadora sociedad ni del gobierno de la época, tal como se comprueba en el oficio enviado por Liborio Zerda del Ministerio de Instrucción pública al Rector de la Escuela con fecha 4 de abril de 1894.

³⁵² ARCHIVO CENTRAL E HISTÓRICO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Correspondencia Escuela de Bellas Artes 1887-88-89, carpeta 3, f. 19*

República de Colombia
Ministerio de Instrucción Pública
Número 475 Sección 3ª
Bogotá 4 de abril de 1894
Señor Rector de la Escuela de Bellas Artes
Presente

*En repetidas ocasiones ha hecho presente á Ud. el infrascrito Ministro, verbalmente, que no conviene el uso de modelos tomados de mujeres al natural, en esa Escuela, para las clases de Pintura y Escultura, por que eso pugna contra la moral y las costumbres de nuestra sociedad. Sin embargo, se han seguido pasando cuentas por salarios de dichos modelos, y desde ahora aviso á Ud. que en adelante no se reconocerán en este Ministerio servicios de esa naturaleza.*³⁵³

Los títulos otorgados por la Escuela eran de *Maestro en...*la respectiva modalidad, como se desprende de los oficios 204, 207 y 215 de 14, 15 y 20 de marzo de 1894 respectivamente, remitidos por Liborio Zerda del Ministerio de Instrucción pública, al *Rector de la Escuela Nacional de Bellas Artes*, en los cuales se tratan tópicos referidos a la expedición del *Diploma de Maestro en Pintura y Escultura* para el Señor *Dionisio Cortés*³⁵⁴

De modo general, tanto el plan de estudios como los métodos de enseñanza se orientaban hacia el ideal neoclásico y la observancia de la preceptiva de la Academia europea fundamentada en el dibujo, el que como venimos señalando fue considerado un dominio propio de todo verdadero artista, entendido como condición sine qua non para el perfeccionamiento de las artes y la inserción de ellas en el campo científico según el pensamiento ilustrado promulgado por Rodríguez de Campomanes desde el siglo XVIII en España.

³⁵³ ARCHIVO CENTRAL E HISTÓRICO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Correspondencia Escuela de Bellas Artes 1894, caja 3, carpeta 4, f. 19*

³⁵⁴ ARCHIVO CENTRAL E HISTÓRICO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Correspondencia Escuela de Bellas Artes 1894, caja 3, carpeta 4, ff 11, 12 y 16*

La Escuela de Bellas Artes, que aparece denominada en algunos documentos pertenecientes a la correspondencia institucional de 1894 y 1897³⁵⁵, y en los textos de diversos autores desde años atrás, como *Escuela Nacional de Bellas Artes*³⁵⁶, mantuvo en general el mismo plan de estudios y la estructura de secciones hasta comienzos del siglo XX, cuando se producen al menos tres cambios fundamentales para su historia: el paso de la sección de Arquitectura a la Escuela de Ingeniería en 1904; la creación de la *sección de señoritas* en 1910; y finalmente, la creación de la *Facultad de Arquitectura y Bellas Artes* en 1936, -Acuerdo N° 24 del 19 de Octubre de 1936, Consejo Directivo de la Universidad Nacional de Colombia-, nueva forma institucional a la que se incorpora la que hasta entonces fuera *Escuela de Bellas Artes*.

Este hecho, que tuvo ocurrencia en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, conocido como la *–Revolución en marcha–*, y reconocido como el intento de la primera modernización del siglo XX en Colombia, representa para las instituciones históricamente dedicadas a la enseñanza del arte en el país, la integración definitiva a las estructuras universitarias, último escalafón educativo y máxima aspiración académica por la connotación profesionalizante que la Universidad incorpora para el mundo contemporáneo que opera bajo el modelo de desarrollo que aún hoy impera; representa en síntesis, el comienzo de otra etapa en una historia cuyos orígenes nos remitieron a los talleres coloniales de Artes y Oficios.

En consecuencia, mientras Academias, Institutos y Escuelas de Bellas Artes, históricamente surgieron en América Latina en épocas cultural y socialmente diferentes a sus originarias europeas, reprodujeron tanto los ideales estéticos como los métodos de enseñanza imperantes en aquellos contextos, en una práctica de subordinación poco alejada de la colonialista.

³⁵⁵ Ver por ejemplo, los Oficios N° 200, 204, 207, 208 y 215, de 1894, los Oficios N° 155, 187, 318 y 8900, de 1897 en Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional de Colombia, Correspondencia Escuela de Bellas Artes (1894), Carpeta 4, ff 10, 11, 12, 14, 16 y Correspondencia Escuela de Bellas Artes (1897-98) Carpeta 7, ff 1, 3, 8, 13.

³⁵⁶ No se conoce a ciencia cierta sobre la existencia de una determinación de carácter administrativo mediante la cual se haya designado a la *Escuela de Bellas Artes* como *Escuela Nacional de Bellas Artes*.

En efecto, el uso de modelos que representaban la estética clásica grecolatina y su imitación como método de aprendizaje, fueron la constante en academias, institutos y escuelas aún hasta bien avanzado el siglo XX, lo que hace evidente la tensión entre la institucionalización de la enseñanza y el desarrollo de la libertad creadora, condición sine qua non del espíritu artístico.

De otra parte, pese a que una de las principales características de la Academia fue la diferenciación de las bellas artes y su distanciamiento de las artes prácticas al punto de que, tras el reconocimiento del arte como generador de conocimiento, ella demandó la jerarquización de su enseñanza, en América Latina en general y en Colombia en particular, las Academias de Bellas artes mantuvieron una dependencia directa del Estado para cuyos gobernantes la importancia del arte, en principio, radicaba justamente en su utilidad y en las contribuciones que éste pudiera prestar al desarrollo productivo de sus países, lo que presupone un factor más en la tensión entre el arte y la institucionalización de su enseñanza.

En general, del mismo modo en que durante el siglo XIX coexistieron en América Latina las tres formas de institucionalización de enseñanza de las bellas artes –academias, institutos y escuelas de bellas artes-, y no obstante la caracterización de su denominación, no solo los conceptos de arte –artes y oficios, artes aplicadas o útiles, bellas artes- se superpusieron según el vaivén de los intereses políticos y económicos, sino que estos últimos al no apropiarse las partidas presupuestales que la puesta en marcha de los establecimientos requerían relegando siempre el campo artístico-educativo, dilataron otras independencias como la cultural, manteniendo a los pueblos en una connivencia entre lo viejo colonial y lo nuevo republicano, entre lo exógeno y lo propio latinoamericano.

Con acierto algunos autores han afirmado que la independencia política no necesariamente se tradujo en una independencia cultural y artística en estos países, algo a lo que sin duda, deberían haber aportado decididamente las instituciones de enseñanza del arte.

CONSIDERACIONES FINALES

La inmersión en el objeto pretendido a través de este estudio, hizo posible una comprensión del fenómeno histórico de la institucionalización de la enseñanza en un ámbito del conocimiento humano -el arte- que pareciera resistirse por fuerza de su naturaleza, a ser confinado de su propio mundo simbólico por parte de un proceso -el de la institucionalización- que tiene como finalidad el control sobre lo enseñable a través de la enseñanza y que deriva su existencia de acciones que, como la iteración y la habituación, se oponen a las acciones de lo inimaginable y lo irreplicable como caminos de libertad para la creatividad.

La búsqueda de respuestas sobre la intuitiva relación aporética entre los procesos constitutivos del objeto de conocimiento, permitió comprender la mutua razón de necesidad y complementariedad en las que ella se sustenta, pero que sin embargo, desde nuestro punto de vista no la justifican. Necesidad del arte a través de su enseñanza para la pervivencia como memoria y posibilidad histórica de seguir siendo en los tiempos generacionales; complementariedad del Estado en la responsabilidad social, educadora y cultural.

En general, la duda epistémica que como pregunta-problema motivó este estudio, tiene ahora algunas respuestas que a continuación presentamos, pero así mismo tiene nuevas preguntas que quizás inquieten también a otros.

▪ **Sobre los tiempos de la institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia**

Si entendemos la institucionalización de la enseñanza del arte desde el punto de vista de la legalización de los establecimientos, o de las formas institucionalizadas dedicadas a dicha acción educativa, podemos afirmar que en Colombia ella es el resultado de un proceso que se desarrolló desde el siglo XVII cuando los primeros maestros criollos abrieron sus talleres u obradores de pintura en nuestro territorio.

Estos talleres, aunque eran de carácter particular, necesitaban de la legalización para su funcionamiento, la cual era expedida por la autoridad respectiva una vez verificado el cumplimiento de los requisitos previstos en Cédulas Reales y Ordenanzas y uno de los cuales se refería a la tradición o experiencia que el maestro tuviera en el oficio, de no ser que ostentase de por sí el título de maestro recibido en otro taller.

De este modo se cumplirían dos de las premisas de la institucionalización: la intervención de la autoridad legal como agente que da vía al proceso y lo oficializa mediante el control de los requisitos, la denominación y los contenidos de enseñanza, y la tradición demostrada de los maestros responsables de su funcionamiento, condición esta de habituación y tipificación del proceso que hemos analizado.

Hasta el siglo anterior (s. XVI) las obras pictóricas y escultóricas en la Nueva Granada procedían directamente de España, particularmente de Sevilla, y el adiestramiento en las principales ciudades de este Virreinato corría a cargo de algunos pintores europeos como el romano Ángel Medoro, que recibiría su formación artística renacentista en su ciudad natal y quien realizó varias obras en Tunja entre 1587 y 1598, para cuya elaboración seguramente tuvo que recurrir a la capacitación de algunos ayudantes. Como él, otros italianos y sevillanos llegados a la Nueva Granada habían recibido las enseñanzas en distintos talleres sevillanos o europeos en general, cuyos modelos de enseñanza e ideales estéticos reproducían en el Nuevo Reino. Empero, centrándonos de nuevo en los talleres coloniales legal e

históricamente reconocidos, y a partir de lo acontecido entre los siglos XVII y XXI, el estudio adelantado nos permite proponer algunos hechos en la institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia que se constituyen en hitos por las implicaciones históricas que a largo plazo ellos tuvieron y que podrían en consecuencia, servir de referente para la periodización de este proceso, así:

- **Siglo XVII (1610): Talleres de Artes y Oficios.** En Santa Fe de Bogotá se tiene noticia del funcionamiento de estos obradores desde comienzos de ese siglo con el taller de Don Antonio Acero de la Cruz primer pintor neogranadino conocido e hijo de un artesano español; en su taller, situado en el bogotano barrio de Las Nieves, se formaron allí sus hermanos y algunos de sus hijos. También desde las primeras décadas del siglo (1615 aprox.) existió en la Calle Real de Santa Fe, el taller de *Los Figueroa* iniciado por el pintor Baltasar de Figueroa, de ancestro sevillano-portugués y cabeza de una de las más importantes dinastías de pintores que hicieron parte de la denominada *escuela santafereña*³⁵⁷.

Otros talleres de este tipo fueron el de Fernández de Heredia cuyo funcionamiento se registra hacia la mitad del 1600; el de Vásquez de Arce y Ceballos de la segunda mitad del siglo; y, el del maestro Nicolás Banderas de finales del mismo siglo.

- **Siglo XVIII (1777).** Dos importantes hechos se registran como parte del proceso de la institucionalización de la enseñanza en este siglo: la “*Instrucción General para Gremios*” (1777) que regula la enseñanza en los talleres gremiales de la Nueva Granada y proclama al mismo tiempo la constitución de las *Sociedades de amigos del País* encargadas de crear la escuelas especiales dentro de las cuales se encontrarían las escuelas de bellas artes; y, la *Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada* (1783-1816) que, además de constituirse por sí misma en una verdadera escuela de dibujo y pintura, dio origen a la *Escuela de Pintura* creada por el sabio

³⁵⁷ La denominación de escuela se refiere aquí a la connotación de *estilo regional* que se ha aclarado en el tercer capítulo.

Mutis y a través de la cual se introdujo la visión naturalista del arte con fines científicistas en nuestro país.

- **Siglo XIX** (1823). Varios acontecimientos, algunos de ellos de carácter normativo constituyen en este siglo los momentos cumbres de la institucionalización de la enseñanza del arte, teniendo en cuenta que, pese a que algunas de las disposiciones en referencia no alcanzaron a tener un mayor desarrollo respecto a sus aspiraciones, hacen parte de esos procesos poniendo en evidencia la complejidad de los mismos en cuanto dependen de diversas y múltiples variables para su realización en la práctica. Estos hechos son:

a) El decreto de 28 de julio de 1823, también conocido en el ámbito del arte como la *Ley Santander*, norma mediante la cual se institucionaliza la enseñanza del dibujo como parte de los contenidos de enseñanza de la Escuela de minería creada dentro del propósito nacional de fomentar en el país la institucionalización de las ciencias naturales. El decreto además, dio lugar a sucesivas normas en las que se involucra la enseñanza del arte.

b) La ley de marzo 18 de 1826 o *Plan General de Educación Pública*, considerada por algunos como la norma fundacional de la educación artística en el país y mediante la cual se instaura el sistema nacional de educación pública en Colombia. Como parte de ese sistema, se reorganizan los establecimientos dedicados a la enseñanza del arte en sus diversas acepciones y niveles: *artes útiles*; *artes mecánicas* destinadas a las escuelas de segunda enseñanza; *artes*, que correspondería a la *Academia Literaria Nacional*; y, *bellas artes*, encargadas a las *escuelas especiales* que crearían las Sociedades de Amigos del País.

c) Las academias privadas de dibujo y pintura que pretendían seguir las orientaciones de las academias de arte europeas y de cuya existencia se tienen noticia en Bogotá desde 1846 con la creada por Ramón Torres Méndez, Luis García Hevia y otros seis pintores, seguida de dos academias que datan de 1873: la Academia Gutiérrez de Felipe Gutiérrez, y la Academia Vásquez creada por Alberto Urdaneta

pero oficializada el 4 de junio mediante la ley 98 de ese mismo año, norma que además fomentaba la enseñanza de las artes en las escuelas y colegios públicos.

d) La fundación de la Universidad Nacional de Colombia mediante decreto de 22 de septiembre de 1867, norma que crea además la Escuela de Artes y Oficios y el Instituto Nacional de Artes y Oficios, como parte de la estructura académica de esta Universidad.

e) El reconocimiento del nivel profesional para varios estudios e instituciones de educación en el país, entre ellos la Escuela de Artes y Oficios, una definitiva decisión tomada a través de la ley 106 de 1880.

f) La creación del *Instituto Nacional de Bellas Artes* en 1882, organismo en el que se integran las diversas escuelas de artes del orden nacional, a saber: la Escuela de dibujo y grabado, la escuela de arquitectura, la escuela de música o Escuela Guarín, y la escuela de pintura o antigua Escuela Vásquez.

g) La creación de la *Escuela Nacional de Bellas Artes*, en 1884 mediante la ley 23 de julio 26 y que hasta aquí constituiría el antecedente inmediato de la creación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia en el año 1936.

▪ **Sobre los contextos nacionales de la institucionalización de la enseñanza del arte.**

Los ideales de modernidad-modernización³⁵⁸, entendida la primera como proyecto ilustrado en el que el uso de la razón se justifica en la búsqueda de la autonomía de los seres humanos y la libertad de los pueblos a partir de los principios de equidad y democracia, y la segunda como el uso de la razón instalada y reducida a la dimensión económica y desarrollista de las sociedades, estuvieron presentes con mayor o menor énfasis durante el dilatado período de estudio (siglos XVII a XIX), en

³⁵⁸ Hablamos de la modernidad como proyecto político en la que Berman definió como segunda fase o de la Revolución francesa, que inicia con ésta y abarca todo el siglo XIX. Ver: BERMAN, Marshall. (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Bogotá: Siglo XXI.

la medida en que desde las mismas reglamentaciones dadas para el funcionamiento de los gremios como la *“Instrucción General para Gremios”*, estaban inspiradas en el pensamiento de Rodríguez de Campomanes, el ministro ilustrado de Carlos III que promovía la modernización de la economía española apoyada en el mejoramiento de la enseñanza de las artes y oficios a los artesanos que serían la base de la creación de las llamadas industrias populares, tal como había sucedido en la Inglaterra de la época con su primer proceso de industrialización.

En el mismo sentido, el ascenso de la nueva clase criolla en la escala política y económica de estos países, y sus proyecciones hacia el desarrollo económico, encontraron en los ideales ilustrados caminos para alcanzar la modernización de los procesos educativos e industriales a través de corporaciones como las *Sociedades Económicas de Amigos del País* que, promulgadas en España por Rodríguez de Campomanes en el siglo XVII, contribuirían durante el siglo XIX en América Latina, a la instauración de las diversas instituciones de enseñanza del arte.

Este espíritu frente a la enseñanza de las artes, perduraría en nuestro territorio durante los siglos XVIII y XIX; primero porque esos mismos ideales eran compartidos por la dirigencia política nacional, -independentistas o herederos de este pensamiento fundado en los principios de la modernidad- quienes buscaron afanosamente desde los primeros años de la República y durante el siglo XIX, una salida para la crisis económica en la que ella se encontraba, junto con el rápido ingreso a la modernización del país por la vía de la industrialización, para lo cual, la capacitación de las clases populares en las llamadas artes y oficios resultaba una imponderable estrategia.

Precisamente fueron las crisis económicas y políticas vividas durante los dos siglos en Colombia, las que dificultaron de tiempo en tiempo, el desarrollo de los procesos de institucionalización de la enseñanza; las económicas porque ante las debilitadas finanzas públicas, los gobiernos de turno priorizaron el gasto y la inversión en otros sectores de la economía nacional diferentes a los de la

universalización de la educación dentro de la que hubiese cabido la de la enseñanza del arte, retrasando así la tarea educativa y frustrando en ocasiones el cumplimiento de las leyes que ordenaban la creación de los establecimientos dedicados a la enseñanza de las artes; las políticas, porque justamente las diferencias ideológicas entre liberales y conservadores, partidos que hegemonícamente gobernaron el país desde los primeros años de su independencia y durante el siglo XIX, se radicalizaban frente al tema de la educación, razón por la cual el avance de los proyectos nacionales tendientes a la institucionalización no solo fue lento y dificultoso sino que en más de una ocasión tales proyectos quedarían inconclusos con la llegada del partido opositor al gobierno.

Aquí el círculo se cierra en sus propios vicios: dadas las guerras civiles originadas por las diferencias partidistas, uno de los sectores que mayor presión ejercía sobre los dineros públicos era el militar, por cuyo gasto se veía sacrificada la educación pública.

▪ **Sobre el tránsito de los talleres a las academias.**

Aunque talleres, escuelas, institutos y academias surten, en indefinida convivencia la enseñanza de las artes durante buena parte del siglo XIX, la diferencia entre estas instituciones podría radicar en tres categorías: a) En la naturaleza de su administración, privada en el caso de los talleres y de algunas academias, y estatal en el de las escuelas, los institutos y las academias nacionales; b) En los métodos y contenidos de enseñanza; c) en los contextos políticos en los que surgieron.

Una de las características del proceso de institucionalización de la enseñanza del arte, al menos en Colombia, es precisamente la coexistencia de las formas institucionales *-talleres, escuelas, institutos, academias...*- la que podría explicarse por razones como la escasa o tal vez ausente teorización educativa en este tópico, lo que derivaba en el uso sinónimo, o genérico, de los términos tanto en el habla cotidiana como en el académico, y a veces aún en el jurídico, pero por sobre todo, esa

convivencia de formas explicaría que el proceso de institucionalización de la enseñanza, como proceso social, no es ni lineal, ni sucesivo, ni previsible, y que por tanto, su sola existencia no es índice de periodización debido a que una forma no reemplaza a las otras ni necesariamente las superpone, ratificándose con ello la importancia de estudiarlas en contexto para comprender su sentido.

De cualquier manera, consideramos que las escuelas y los institutos de artes y oficios, configuraron el tránsito entre los *talleres coloniales* y las *academias de bellas artes* propiamente dichas, toda vez que, aunque haya sido de modo paulatino, las escuelas y los institutos estatales fueron adoptando oficialmente métodos y contenidos de enseñanza diferentes a los de los talleres y si se quiere más modernos pese a su finalidad modernizante, esto es menos centrados en la repetición de tareas, sin las jerarquías internas propias del taller y más fundados en la razón ilustrada, lo que las aproximaba a las academias, instituciones que originalmente intentaron representar los ideales de la modernidad en el ámbito de la educación artística.

▪ **Sobre los conceptos de arte que subyacen a los procesos de institucionalización de su enseñanza**

Las concepciones artísticas que subyacen a los primeros planes de estudio de las instituciones de enseñanza del arte en Colombia, responden respectivamente a las nociones del arte como oficio, el arte como mimesis y el arte como representación de los ideales estéticos clásicos universales, con preponderancia del sentido de practicidad o utilidad de las artes, presente en la totalidad del período estudiado.

La oscilación en las denominaciones de las instituciones durante el siglo XIX, entre *artes y oficios* y *bellas artes*, no es representativa de la evolución que el concepto de arte mostraba para entonces. Por el contrario, esta indeterminación revela al menos dos nociones de arte imbricadas en las denominaciones: a) la que deviene de los intereses desde los cuales el Estado define su enseñanza y que se corresponden

con las concepciones prácticas y funcionales del arte como oficio aludiendo a su papel en el desarrollo industrial y el progreso material de las naciones y, b) la de las concepciones de orden simbólico o estético-cultural, a cuyo interior el arte es relativo al progreso espiritual de los pueblos.

Dichas denominaciones ponen de manifiesto las incertidumbres en las que se mantenía el sentido de las artes en el contexto de la educación, lo que puede corroborarse además por los contenidos curriculares, objetos de enseñanza, o por el tipo de materias en las que se organizaban dichos contenidos. Así, para el caso de las *artes y oficios* los objetos de enseñanza eran las técnicas utilitarias y su finalidad la práctica de quehaceres como carpintería, ebanistería, fundición, mecánica... los que en consecuencia aparecían como contenidos de enseñanza, mientras las instituciones de *bellas artes* tenían como su objeto la teoría y la práctica de técnicas artísticas para fines testimoniales, científicos, expresivos... como el dibujo, la pintura, el grabado... que constituían la base de la enseñanza.

Lo que también manifiestan los hechos del proceso a través de las nociones de arte que acompañan a las designaciones de los establecimientos de enseñanza, es el paso de unos ideales teóricamente modernos a otros instrumentalmente modernizantes puesto que, el ánimo inicial de los independentistas por identificarse con las ideas de la modernidad proclamadas por la Ilustración y relacionadas con el espíritu de la razón y de las ciencias, se fue diluyendo ante la realidad social y política que condujo a la preferencia de unas instituciones de orden técnico que respondieran más eficazmente a los requerimientos de las nacientes industrias.

De allí también se desprende una suerte de traición a los principios de equidad social, dado que mientras los establecimientos de artes y oficios fundados en los alcances prácticos del arte, estaban destinados a las clases populares, las instituciones de bellas artes que promovían el sentido formal de la belleza en el que se concentraba el gusto estético de la cultura occidental adoptado por la burguesía de la época, eran las elegidas por la clase media o alta de la sociedad, reproduciendo de este modo la

misma jerarquización entre las artes mecánicas y las artes liberales que habían combatido ilustrados españoles como el ministro Rodríguez de Campomanes.

Desde otro punto de vista sin embargo, esta concepción práctica del arte terminaría por favorecer el proceso de la institucionalización de su enseñanza al entrar a ocupar un lugar de importancia en el orden de las prioridades políticas y económicas, lo que habría de reflejarse precisamente en el número de disposiciones legales tendientes al fomento y a la creación de establecimientos dedicados a la educación en este ámbito de conocimiento. De hecho, es cosa sabida que inclusive el impulso a las escuelas y academias de bellas artes en las sociedades burguesas desde la tradición de la cultura europea, se ha motivado por la premisa de que la producción artística es un indicador del desarrollo y la prosperidad de las naciones.

▪ **Sobre la relación institucionalización-profesionalización en el arte en Colombia**

Si bien, como se lo ha anotado en el primer capítulo, a partir de la instauración de los modernos *sistemas de educación nacional* la profesionalización corresponde de manera fundamental a las instituciones de educación superior y universitaria, para el caso del arte esta categoría subvierte este orden, toda vez que desde los mismos talleres coloniales de artes y oficios la enseñanza estaba orientada a la preparación idónea para el desempeño de una actividad, lo que correspondería a una llana definición del objeto de los estudios profesionales. Como lo afirma Jesús Paniagua, “[...] *en cuanto a la formación dentro de los oficios manuales, no debemos olvidar que la práctica de muchos de ellos llevaba consigo todo un programa de aprendizaje y que ello forma parte de la historia de la educación, como si se tratara de algo parecido a lo que hoy llamamos ‘enseñanza profesional’ que por entonces tenía una reglamentación más o menos severa, dependiendo de cada oficio y de cada lugar.*”³⁵⁹

³⁵⁹ PANIAGUA PÉREZ, J. (2005) *Op. Cit.*, p79

Una característica nocional de la profesionalidad, es la buena reputación en la actividad que se ejerza, la cual incluye no solo la destreza y la calidad de lo obrado, sino otras cualidades como la seriedad y responsabilidad de lo actuado. En el ámbito del arte, a estas cualidades deben sumarse las de la artísticidad de la obra, tanto en su valor estético como en el simbólico y en el técnico.

Desde este punto de vista, lo que queda claro es que ni la artísticidad, ni la maestría, se forman necesariamente al interior de las instituciones, pero aún así sigue siendo la institucionalización de la enseñanza el camino más expedito para el reconocimiento social de los profesionales, aunque sigan existiendo artistas más artistas por fuera de las instituciones que algunos formados en ellas, lo que indica también que en este caso, la enseñanza institucionalizada no garantiza por sí sola la profesionalidad del artista.

No obstante, las repercusiones económicas y de estatus social que la profesionalización suele tener en otros ámbitos de conocimiento, no han ocurrido para el caso del arte. Lo que encontramos por el contrario, es que pese a los procesos de institucionalización y de su correlato la profesionalización del artista, hecho que además se legalizó en 1880 con la disposición precitada, ni las condiciones económicas de los artistas, ni las de los artesanos variaron históricamente durante el período estudiado. Lo que se produjo con la organización de los artesanos en el siglo XIX y su transformación en grupo de presión social, fue tal vez más un fruto de los intereses políticos electorales de los dos partidos que congregaron estratégicamente bajo sus respectivas toldas a distintos grupos de artesanos, y no tanto la consecuencia de una protesta que buscara mejorar el nivel de educación para ellos.

▪ **Sobre las tensiones de la aporía: institucionalización de la enseñanza-arte**

El predominio de modelos, métodos y particularmente de ideales estéticos europeos a lo largo de los tres siglos que abarcó el proceso de institucionalización estudiado, son una evidencia de que ella no tiene precisamente como propósito

fundamental el estímulo a la libertad expresiva y creativa de los artistas. Por el contrario queda demostrado que la tensión no fue resuelta. Tal es también la fuerza de la colonización de los pueblos. Ni los independistas, ni los ilustrados, ni los mismos artistas por fuerza de su necesidad creativa, pudieron sortear la frontera de la aculturación. Si bien, en términos del universo artístico se superó el uso didáctico del arte en la colonia, su reemplazo no fue el resultado de la propia cultura sino de los nuevos ideales estéticos llegados de Europa a través de los ojos de artistas viajeros o de los nacionales que se formaron en los talleres particulares, en las escuelas o en las academias francesas principalmente, del siglo XIX.

El control propio de los procesos de institucionalización se ejerció de diversas maneras: en los contenidos de enseñanza, en las clases, con los métodos, con los tratados y manuales, con los modelos que los estudiantes habrían de copiar... lo que inducía a los estudiantes a mantener una postura de eternos colonizados.

No ocurrió en Colombia lo que en otras ciudades latinoamericanas como México y La Habana en donde al acceder a la condición de repúblicas, por lo menos se produjo una adecuación de los modelos clásicos a los temas nacionales o locales. A más de esto, en comparación con varios de esos países, la llegada de las academias de bellas artes a Colombia, fue tardía.

En consecuencia, podemos afirmar que el proceso de institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia, que tuvo sus inicios en la época colonial y que hemos comprendido hasta el siglo XIX, contribuyó al desarrollo material y espiritual de la nación, y sentó las bases tanto para unas nuevas concepciones del arte y su desarrollo, como para el avance de la educación artística, en la medida en que se generaron cambios conceptuales que fueron redefiniendo su naturaleza y adecuando a ella los contenidos y los métodos de enseñanza.

No obstante, la autonomía del arte, como la del artista fueron durante ese período, solo un supuesto relativo, pero no solamente debido al fenómeno de la institucionalización, sino de otra tensión: la oposición *metrópoli-provincia*, que

devino históricamente en hexogamias y endofobias culturales, entendidas como la persistencia de lo ajeno por la resistencia a lo propio. En este punto debemos reiterar, que la explicación que dimos sobre la mutua necesidad y complementariedad entre la institucionalización de la enseñanza y el arte, no justifican su mera existencia. Retornando a Sócrates, diríamos que si bien la tensión de la aporía es una cuestión que no se puede decidir de un modo objetivo, sí que puede vencerse con otras aporías que habiten de un modo nuevo los lugares institucionalizados del acto creativo: rutinización-sorpresa, habituación-subversión, tipificación-incertidumbre... y que además nos habiten también como sujetos de transformación, sujetos con conciencia de sí y de su mundo, un mundo desde el cual el asombro sea la ruta epistémica del hecho artístico.

En síntesis, tendremos que reconocer, a la luz de las evidencias, que la enseñanza del arte durante la época estudiada y tal vez por las aporías no resueltas, no contribuyó al menos en la medida de sus verdaderas posibilidades, a la construcción de un pensamiento autónomo ni de un espíritu nacional como lo postulaban las disposiciones desde los primeros años de la independencia. Es esta una tarea incompleta, una sinfonía inconclusa.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Santos. (1868) *Decreto orgánico de la Universidad Nacional*. En: **Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia**. Vol. 1, No. 1 (sep. 1868).
- ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. (1998) (13ª reimp.) México: Fondo de Cultura Económica
- AHERN, Evelyn (1947) *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*. Traducción Guillermo Arévalo y Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional,
- ANDERSON, B. (2005) (2ª reimpresión). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANDRADE, Eduardo (1954) *Monografía de la Universidad de Nariño*. En: **Anales de la Universidad de Nariño**. N° 41 (nov.) pp29-56
- ANGULO, Diego. (1985) *Segundo Centenario de la Academia de San Carlos de México*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- ARCINIEGAS, Germán y otros. (2000) *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá: Universidad Nacional
- AUBENQUE, Pierre (2004) *Sócrates y la aporía ontológica*. En: **Azafea. Revista de filosofía**. Vol. 6. Salamanca (España): Ediciones Universidad de Salamanca. pp17-28. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0213-3563/article

- BADÍA MUÑOZ, Graciela I. (2004) *Breve reseña histórica del Instituto Literario de la ciudad de Toluca hasta la conformación de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Tesis), México: Universidad Iberoamericana. http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014508/014508_01.pdf
- BÁEZ MACÍAS Eduardo. (1974) *Fundación e historia de la Academia de San Carlos*. México: Departamento del Distrito Federal, Secretaría de Obras y Servicios.
- _____. (1985) *La Academia de San Carlos en la Nueva España como instrumento de cambio*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- _____. (2009) *Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes (Antigua Academia de San Carlos) 1781-1910*. México: UNAM.
- BANCO DE LA REPÚBLICA (1992) *Alberto Urdaneta, vida y obra*. Santa Fe de Bogotá: Banco de la República. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/>
- BARNEY-CABRERA, Eugenio (1980). *El arte en Colombia. Temas de ayer y de hoy*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero.
- BARRIGA MONROY, Martha Lucía (2005) *La educación musical en Bogotá. 1880-1920*. (Tesis doctoral) En: <http://udistrital.academia.edu/MarthaBarriga>
- BAUER, Hermann (1983). *Historiografía del arte*. Madrid: Taurus
- BAYER, Raymond. (1965) (4ª reimpresión). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica
- BAYÓN, Damián. (1974) *Sociedad y arquitectura colonial sudamericana*. Barcelona: G. Gili
- _____. (1974) *Aventura plástica de Hispanoamérica*. Barcelona: G. Gili
- _____. (1980) *América Latina en sus artes*. México: Siglo XXI
- _____. (1981) *Artistas contemporáneos de América Latina*. Barcelona: G. Gili

- _____. (1982) *Pensar con los ojos. Ensayos del arte latinoamericano*. Bogotá: Procultura
- _____. (1988) *Historia del arte hispanoamericano. 3. Siglos XIX y XX*. Madrid: Alambra
- BAZANT de SALDAÑA, Milada. (2006) (6ª reimp.) *Historia de la educación durante el porfiriato*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos
- BECKER, Hellmuth. (1986) *Educación para la autonomía. Una última entrevista con Adorno*. En: **Revista de Educación**. Órgano de difusión del Ministerio de Educación y Ciencia., N° 280 (Mayo-Agosto) Madrid
- BELALCÁZAR, Benjamín. (1923) *Apuntes para la Historia de la Universidad de Nariño*. Pasto: Editorial Díaz del Castillo y Cía.
- BERGER, G. (1962) *L'homme moderne et son éducation*, París: P.U.F.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. (1972) *La construcción social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu
- BERMAN, Marshall. (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Bogotá: Siglo XXI.
- BEST, J. W. (1982) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata
- BOIME, Albert. (1985) *The teaching of fine arts and the avant-garde in France during the second half of the nineteenth century*. En: **Las Academias de arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas
- BORRERO, Alfonso S.J., (1992) *Simposio Permanente sobre la Universidad, Conferencia XXII: Administración y estructuras académicas universitarias*. Bogotá.
- BOTERO RESTREPO, Juan. (1975) *El Medellín de Berrío el Grande*. En: **Repertorio Histórico de la Academia Antioqueña de Historia**. Vol. XXX - Julio-Diciembre

- BOULTON, Alfredo (1975) *Historia de la Pintura en Venezuela, Tomo I, Época Colonial*. Caracas: Editorial Armitano.
- _____. (1975) *Historia de la Pintura en Venezuela, Tomo II, Época Nacional*. Caracas: Editorial Armitano.
- BOURDIEU, Pierre. (1983) *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios
- _____. (1990) *Algunas propiedades de los campos*. En: **Sociología y cultura**, México: Grijalbo
- _____. (1991) *El sentido de lo práctico*. Editorial Taurus. Madrid.
- _____. (1997) *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama
- _____. (2000a) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión
- _____. (2000b) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo
- BOURDIEU, Pierre y PASERON J. (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA
- BURKE, P. (ed.) (1994) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza
- _____. (1996) *Historia cultural e historia total*. En: **La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad**. Madrid: Editorial Complutense
- BUSHNELL, David. (1985) *El régimen de Santander en la Gran Colombia*. Bogotá: El Áncora Editores.
- _____. (2002) (sexta ed.) *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta
- CALLEN, Anthea. (1983). *Técnicas de los impresionistas*. Madrid: Blume
- CAMPO DEL POZO, F. (s.d). *Las reformas universitarias en los Agustinos durante la época colonial en Latinoamérica*. En: Diana Soto Arango, Manuel Lucena Sandoval, y Carlos Rincón (Dir.) **Historia de la universidad latinoamericana. Estudios sobre la universidad latinoamericana. De la**

colonia al siglo XXI. Tunja (Boyacá-Colombia): Rudecolombia, Colciencias, Doce Calles, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

CAMPOMANES, R. Pedro. (MDCCLXXV) *Discurso sobre el fomento de la industria popular*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha,

_____. (1978) *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Editora Nacional

CANO, Francisco. (1934) *Epifanio Garay*. En: **Iniciación de una guía de arte colombiano**. Bogotá: Academia Nacional de Bellas Artes

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca

CÁRDENAS RIVERA, Miguel y otros. (1993) *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia

CARDOSO, Ciro. (1985) (3ªed.) *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica

CASTEDO, L. (1972). *Arte precolombino y colonial de la América Latina*. Navarra (España): Salvat, Alianza.

CASTRO GUTIÉRREZ, F. (1986). *La extinción de la artesanía gremial*. México: UNAM.

CATAÑO, Gonzalo (1995) *Los radicales y la educación*. En: Revista Credencial Historia. Edición 66, junio de 1995. Bogotá

CELIS GIRALDO, Jorge E. y GUATAME C., Paulo Cesar (s.d.) *La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens*. Universidad Nacional de Colombia. En **Revista Iberoamericana de Educación**
<http://www.rieoei.org/deloslectores/776Celis.pdf>

CIRLOT, J. E. (s.d.) *Artes aplicadas*. En: **Enciclopedia de las Artes**. Barcelona: Argos

COLMENARES, Germán. (1997) (3ªed.) *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo

- COLOMBIA (1826a) *Ley 18 de marzo de 1826*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. (1924)** Tomo II, Años de 1825 y 1826. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional
- _____. (1826b) *Decreto de 3 de octubre de 1826*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado**. Tomo VII. Suplemento a los años de 1819 y 1835. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional
- _____. (1832) *Constitución Política del Estado de la Nueva Granada dada por la Convención constituyente en el año de 1832. 22° de la independencia*. Bogotá: Tipografía de Bruno Espinosa, por José Ayarza. Año de 1832.
- _____. (1865) *Ley 18 de 24 de Abril de 1865*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo publicado bajo la dirección del honorable Consejero de Estado DOCTOR NICASIO ANZOLA**. Tomo XXII. Años de 1865 y 1866. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932
- _____. (1867) *Ley 2ª de Marzo 6 de 1867*. En: **Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo publicado bajo la dirección del honorable Consejero de Estado DOCTOR NICASIO ANZOLA**. Tomo XXIII. Años de 1867 y 1868. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, 1933
- _____. (1878) *Ley 98 del Congreso de los Estados Unidos de Colombia*. En: **Leyes expedidas por el Congreso de los Estados Unidos de Colombia en sus sesiones de 1873**. Biblioteca del Congreso. Bogotá: Imprenta de la Nación
- _____. (1882) *Ley 67 de 1882 (11 de Septiembre)*. En: **Diario Oficial #5,473** Septiembre 16 de 1882. Archivo Central e Histórico Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Bellas Artes, Caja 1, (1884-1940)
- _____. (1884) *Ley 23 de 1884 (26 de Julio)* En: **Leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidas por el Congreso de 1884**. Bogotá: Imprenta de vapor de Zalamea Hermanos

_____. (1933) *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo publicado bajo la dirección del honorable Consejero de Estado DOCTOR NICASIO ANZOLA.* Tomo XXIII. Años de 1867 y 1868. Bogotá: Imprenta Nacional

COLOMBIA, ACADEMIA NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1934) *Reseña de labores hasta el mes de abril de 1934.* En: **Iniciación a una Guía de Arte Colombiano.** Bogotá: Academia Nacional de Bellas Artes

COLOMBIA, CONGRESO (1867) *Ley que crea la Universidad nacional de los Estados Unidos de Colombia.* Archivo General e Histórico Universidad Nacional de Colombia

COLOMBIA, CONGRESO, SENADO. (1918). *Proyecto de ley sobre fomento de las Bellas Artes. Exposición de motivos del proyecto. Informe rendido por la Comisión del Senado encargada de visitar la Escuela de Bellas Artes.* Bogotá: Imprenta Nacional. Biblioteca Luis Ángel Arango, Fondo: Miscelánea. Libros raros y manuscritos.

COLOMBIA, PRESIDENCIA (1872) *Decreto de 3 de agosto de 1872.* En: Diario oficial, Año VIII, Lunes 5 de agosto de 1872, Núm.2611. Hemeroteca Universitaria, Bogotá

_____. (1874) *Decreto 571 de 1874 (27 de diciembre).* En: **Anales de la Universidad, Tomo VIII.** Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos

_____. (1884) *Decreto 854 de 1884 (21 de octubre).* En: **Diario Oficial.** Año XX. Bogotá, sábado 25 de Octubre de 1884. Número 6.233. Archivo Regional de Boyacá, Fondo Hemeroteca, Diario Oficial, f13.989

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (1995) *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad.* (I y II) Madrid: Morata

CÓRDOBA, Estela. (2004) *La Escuela de artes y oficios de la Universidad Nacional de Bogotá y su organización entre 1867 y 1874.* En: La Universidad Nacional en el siglo XIX. Documentos para su historia. Bogotá: Universidad Nacional Facultad de Ciencias Humanas.

CORREDOR MARTÍNEZ, Consuelo. (1992) *Los límites de la Modernización.* Bogotá: Antropos

- CHARTIER, Roger. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa
- _____. (1996) *La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas*. En: **La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad**. Madrid: Editorial Complutense
- CHÁVES, Milcíades. (1983) *Desarrollo de Nariño y su Universidad*. Bogotá: Tercer Mundo
- CHEVALLARD, Yves (1997) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- CHEVALLIER, J. (1981) *L'analyse institutionnelle*. En **CHEVALLIER, J., DRAI R. y otros: L'institution**. París: P. U. F.
- DEL CONDE, Teresa. (1985) *Comentario*. En: **Las Academias de arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas
- DELGADO, Sonia y Rafael (1981) *Fuentes de las Artes Plásticas en Venezuela*. Caracas: Tamayo y Compañía, S.A.
- DICCIONARIO DE AUTORIDADES DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1963) Edición facsímil. Madrid: Gredos. Original: *Tomo Primero (1726)* Madrid: Imprenta de Francisco del Hierro, Imprefór de la Real Academia Española.
- DICCIONARIO DE AUTORIDADES DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1979) Edición facsímil. Madrid: Gredos. Original: *Tomo Quinto (1737)* Madrid: Imprenta de la Real Academia Española
- DUARTE, Carlos F. (1979) *Historia de la Escultura en Venezuela. (Época colonial)*. España: J.J. Castro y Asociados, C.A.
- DUPUIS, A. (1836) *De l'enseignement du dessin sous le point de vue industriel*. París (s.e)
- ECO Humberto. (1985) *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel

- ELÍAS, Norbert. (1982). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica
- ELLIOT, J. (1976) *Entre el ver y el pensar*. México: Fondo de Cultura Económica
- EL ZIPA, Semanario de literatura, noticias y variedades. Bogotá, 23 de Julio de 1880. Año IV. Número 1
- ENCICLOPEDIA DE LAS ARTES. (s.d.) Barcelona: Argos
- ENCICLOPEDIA DE HISTORIA Y CULTURA DEL CARIBE. (s.d.) *Academia San Alejandro*. <http://www.encaribe.org/>
- ESCALLÓN, María (1988) *Zurbarán y el arte colonial neogranadino*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República
<<http://www.lablaa.org/blaavirtual/todaslasartes/przu/przu01.htm>>
(Búsqueda realizada el 10 de agosto de 2008)
- ESCOBAR RODRIGUEZ, Carmen. (1990) *La revolución liberal y la protesta del artesanado*. Bogotá: Fondo Editorial Suramericana
- ESCUELA DE ARTES I OFICIOS. (1874) En: **Diario de Cundinamarca**, Bogotá: 13 de marzo de 1874. Año 5, No. 1283
- _____. (1875) En: **Diario de Cundinamarca**. Bogotá: 5 de enero de 1875. Año 6, No. 1523
- ESTEVA GRILLET Roldán, DÍAZ Natalia y POLITO Isabel. (1992) *Revisión histórico-crítica del dibujo en Venezuela*. En: **El dibujo en Venezuela. Estudio y antología de textos**. Volumen 7 de Colección Rescate. Caracas: Fundarte
- ESTEVA GRILLET, Roldán. (2002) *El dibujo: instrumento o fin*. Charla presentada en el: **Encuentro reflexivo en el marco de una exposición. El dibujo como viaje interior**. Octubre 3 de 2002 (<http://av.celarg.gob.ve/Dibujo/roldan.htm>)
- ESTABRIDIS CÁRDENAS, Ricardo (2004) *Academias y academicismos en Lima decimonónica*. En: **Tiempos de América: Revista de Historia, Cultura y Territorio**. N° 11 Centro de Investigaciones de América Latina. Universitat Jaume I, Campus de Borriol. España: Castellón, CIAL, pp77-90

- FAJARDO DE RUEDA, Marta. (1990). *Oribes y plateros en la Nueva Granada*. Bogotá: Banco de la República – Museo de Arte Religioso – Mayo-Julio 1990
- _____. (2004) *Documentos para la historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes 1870-1886*. En: **Escuela de Artes y Oficios. Escuela Nacional de Bellas Artes**. Bogotá: Universidad Nacional
- FERNÁNDEZ, Justino. (1990) *El Retablo de los Reyes. Estética del Arte Mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Estéticas
- FLORENCIO, Rafael (1963) *Historia del Instituto Superior Dámaso Zapata. Bodas de Diamante (1888-1963)*, Bucaramanga (s.e.)
- FOUCAULT, Michel. (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores
- _____. (1970) *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI
- _____. (1980) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- FRANCASTEL, P. (1984) *Sociología del Arte*. Madrid: Alianza.
- GAJARDO, Marcel, y PURYEAR, Jeffrey. (2003) *Formas y Reformas de la Educación en América Latina*. Santiago de Chile: Preal
- GALARD, Jean. (1973). *La muerte de las Bellas Artes*. Madrid: Editorial Fundamentos
- GARAY CELEITA, Alejandro (2006) *El campo artístico colombiano en el Salón de Arte de 1910* En: **Revista Historia Crítica** N° 32, jul./dic. 2006. Bogotá: Universidad de los Andes
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1992) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- GAVIRIA, Enrique (2002) *El liberalismo y la insurrección de los artesanos contra el librecambio*, Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano

- GIDDENS, Anthony y otros. (1991) *Habermas y la Modernidad*. Madrid: Cátedra
- GIDDENS, Anthony. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu
- GIL TOVAR, F. (1984) *El Arte Colombiano*. Bogotá: Plaza & Janés.
- _____. (1997) *Colombia en las artes*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Presidencia de la República
- GIRALDO JARAMILLO, G. (1948) *La Pintura en Colombia*. México: Fondo de Cultura Económica
- _____. (1955) *Notas y Documentos sobre el Arte en Colombia*. Bogotá: A. B. C.
- _____. (1980) *La miniatura, la pintura y el grabado en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura
- GIROUX, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- GOMBRICH, Ernst (1997). *Historia del Arte*. Madrid: Debate
- GONZÁLEZ ARANDA, Beatriz (2009) *Alberto Urdaneta y la edad de oro de la caricatura en Colombia*. En: **La caricatura en Colombia**. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/>
- GONZÁLEZ, Beatriz. (1985) *Tras la huella de Humboldt y Daguerre en el arte colombiano del siglo XIX*. En: **Arte y Arquitectura Latinoamericana**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- _____. (1986) *Ramón Torres Méndez. Entre lo pintoresco y la picaresca*. Bogotá: Valencia Editores
- GONZÁLEZ, Fernán. (1979) *Educación y Estado en la Historia de Colombia*. En: **Controversia** N° 77-78. Bogotá: CINEP
- GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo. (1999) *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su análisis histórico*. Madrid: Catriel S.L.

- GOYES, I., USCATEGUI M., DÍAZ DEL CASTILLO, S., GUERRERO T., L. A. (1996) *Elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad*. Pasto: Universidad de Nariño
- GRAMSCI, Antonio (1972) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (s.d.) *Para una historia de los intelectuales. La formación de los intelectuales*. <http://www.opcescuela.org>
- GUERRERO VINUEZA, Gerardo León. (2001) *La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. Del modelo educativo laico y utilitario al modelo católico tradicional*. En: **Revista Historia de la Educación Colombiana**. Números 3 y 4 (2001) Doctorado en Ciencias de la Educación. Pereira: RUDECOLOMBIA
- HABER, Abraham (1985). *La pintura argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- HABERMAS, Jürgen. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus
- HAUSER, Arnold (1980) (6ªed.). *Historia social de la literatura y el arte*. Tomos I, II y III. Barcelona: Labor.
- _____. (1982) (5ªed.) *Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna*. Barcelona: Labor
- HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. (1938) *Teatro del Arte Colonial*. Bogotá: Litografía Colombiana
- _____. (1980) *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Editorial Kelly.
- _____. (1982) *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*. Bogotá: Ediciones Fondo Cultural Cafetero
- HERRERA FERIA, Lourdes. (2003) *Las mujeres en el ámbito de la educación técnica en Puebla a finales del siglo XIX*. En: **Colección Pedagógica Universitaria** N° 40 julio-diciembre 2003. México

- _____. (2004/2005) *Las mujeres en el proceso de adquisición de conocimientos científicos en Puebla México, a fines del siglo XIX* En: **Diálogos Revista electrónica de historia** Vol. 5. No. 1 y 2 Abril 2004- Febrero 2005. (<http://historia.fcs.ucr.ac.cr>)
- HERRERA, Martha Cecilia. (1999) *Modernización y Escuela Nueva en Colombia (1914-1951)*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés
- HOBSBAWN, Eric. (1989) *La era del capitalismo (1848-1875)*. Barcelona: Labor
- _____. (1995). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica-Grijalbo
- _____. (1998). *La era del imperio, 1875-1914*. Barcelona: Crítica-Grijalbo
- JARAMILLO URIBE, Jaime. (1964) *El Pensamiento Colombiano en el Siglo XIX*. Bogotá: Temis
- _____. (1984) *El proceso de la educación. Del Virreinato a la época contemporánea*. En: **Manual de Historia de Colombia**. (3ª ed.) t. III. Bogotá: Procultura
- _____. (1990) (3ª ed.) *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- _____. (1997) *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Bogotá: Colcultura.
- KALMANOVITZ, Salomón y otros. (1993) *Historia social de la Ciencia en Colombia Tomo IX Ciencias Sociales*, Bogotá: Colciencias.
- KELLEY, Donald R. (1996) *El giro cultural en la investigación histórica*. En: **La 'nueva' historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà**. Madrid: Editorial Complutense S.A.
- KENNEDY TROYA, Alexandra (1999) *Rafael Troya 1845-1920 El Pintor de los Andes Ecuatorianos*. Quito: Banco Central del Ecuador
- KOSELLECK, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Básica.
- LECHNER, Norbert (1990). *Los patios interiores de la democracia: Subjetividad y política*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica

- _____. (2006). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado* En: **Obras escogidas de Norbert Lechner**. Chile: Ediciones LOM
- _____. (2006). *La crisis del Estado en América Latina*. En: **Obras escogidas de Norbert Lechner**. Chile: Ediciones LOM
- LE GOFF, Jacques. (1990) (2ªed.) *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- LEÓN DUARTE, Gustavo A. (2006) *Sobre la Institucionalización del campo académico de la Comunicación en América Latina*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tesisexarxa.net/TDX-1005107-171349>
- LONDOÑO VÉLEZ, Santiago (1995) *Historia de la pintura y el grabado en Antioquia*. Colección Señas de Identidad. Medellín: Universidad de Antioquia.
- LÓPEZ DE MESA, Luis. (1975) *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Bogotá: (s.n.)
- LORA GONZÁLEZ, Felipe y VARGAS VEGA, Antonio. (1868) *Contrato celebrado con el doctor Antonio Vargas Vega para las enseñanzas en el Colegio de San Bartolomé*. En: **Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia**. Vol. 1, No. 1 (sep., 1868).
- LYNCH, John, (1989) *El siglo XVIII*. Barcelona: Crítica
- LLOYD, G.E.R. (1976) *Las mentalidades y su desenmascaramiento*. Madrid: Siglo XXI de España
- MANZI, Ofelia. (s.f.) *Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Desde su fundación hasta la nacionalización de la Academia*. Buenos Aires: Atenas
- MARQUÉS DOLZ María Antonia. (2002) *Las industrias menores: empresarios y empresas en Cuba (1880-1920)*. La Habana: Editora Política
- MARTÍNEZ, Aída Carreño. (1997) *Artes y artesanos en la construcción nacional*. En: Revista Credencial Historia. Edición 87 - Marzo 1997. Bogotá

- MEDINA, Alvaro. (1995) *El arte colombiano de los años veinte y treinta*. Bogotá: Colcultura.
- MELO, Jorge Orlando. *Algunas consideraciones globales sobre "modernidad" y "modernización" en el caso colombiano*. Colección de artículos sobre sociología. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República.
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/sociologia/indice.htm>
- MERINO, Luz (1989) *La Academia de San Alejandro*. En: **Revista Universidad de La Habana**. La Habana
- MÉXICO (s.f.) *Colección de decretos y órdenes del Congreso del Estado de México*. En: BADÍA MUÑOZ, Graciela I. (2004) *Breve reseña histórica del Instituto Literario de la ciudad de Toluca hasta la conformación de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Tesis), México: Universidad Iberoamericana, http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014508/014508_01.pdf
- MOLINA, Gerardo. (1973) *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*. Bogotá: Tercer Mundo
- MORENO DE ANGEL, Pilar. (1972) *Alberto Urdaneta*. Bogotá: Colcultura
- _____. (1989) *Santander*. Bogotá: Planeta
- MORENO, Salvador. (1985) *Comentario*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas
- MUSEO DE ARTE UNIVERSIDAD NACIONAL. (1986) *1886-1986 I Centenario de la Escuela de Bellas Artes*. En: **Presencia de los Maestros 1886-1960**. Bogotá: Universidad Nacional
- MUSEO NACIONAL (1960) Catálogo. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- NIETO, Victor y CÁMARA, Alicia. (s.d.). *Arte colonial en Iberoamérica*. Madrid: Grupo 16

- OCAMPO LOPEZ, Javier (1984) *El Positivismo y el Movimiento Regeneración en Colombia*. En: **Boletín de Historia y Antigüedades**. Academia Colombiana de Historia. Ene-Jun v. II. Bogotá: Nelly
- _____. (1999a) *Colombia en sus ideas*. t. II. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central.
- _____. (1999b). *Las Huellas de Mutis y Humboldt en la ciencia y la educación colombianas*. En: **Revista Historia de la Educación Colombiana** No. 2. Tunja.
- ORTEGA RICAURTE, Carmen. (1979) *Diccionario de artistas en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés
- ORTIZ R., Alvaro Pablo. (2003) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras 1890-1930*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- PANIAGUA PÉREZ, Jesús. (1989). *La plata labrada en la Audiencia de Quito: (la provincia de Azuay), siglos XVI-XIX*. León (España): Universidad de León.
- _____. (1997). *El trabajo de la plata en el sur del Ecuador en el siglo XIX*. León (España): Universidad de León.
- _____. (2005). *La enseñanza profesional en el mundo colonial: La enseñanza y desarrollo de los oficios*. En: **Revista Historia de la Educación Colombiana** Número 8. Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Pasto: Universidad de Nariño
- PANIAGUA PÉREZ, Jesús. y TRUHAN Deborah. (2003). *Oficios y actividad paragremial en la Real Audiencia de Quito (1557-1730). El corregimiento de Cuenca*. León (España): Universidad de León.
- PATIÑO, Víctor Manuel. (1993). *Historia de la Cultura Material en la América Equinoccial Tomo VIII Trabajo y Ergología*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- PAULI, Carlos Eduardo. (2005-2006) *Castañeda: Educador de dos orillas*. En: **Revista América** N° 18 Centro de Estudios Hispanoamericanos. Buenos Aires. <http://www.santafe-conicet.gov.ar/>
- PECAUT, Daniel. (1990) *Modernidad, Modernización y Cultura*. En: **Gaceta**. Órgano de difusión de Colcultura. N° 8 (Ago/Sept) Bogotá

- PÉREZ PERAZZO, Jesús Ignacio. (s.f.) *Hitos de Nuestro Sistema Musical*
www.histomusica.com
- PERKIN, Harold. (1989) *The Rise of Professional Society. England since 1880*.
London and New York: Routledge
- PEVSNER, Nikolaus. (c1982). *Academias de arte: pasado y presente*. Madrid:
Ediciones Cátedra
- PIERROTTI, Nelson. *Artes y Oficios en el Montevideo Colonial (Sudamérica - Siglo XVIII)* <http://clio.rediris.es/n31/artemontevideo>
- PINI, Ivonne (1985) *La gráfica testimonial de México, Argentina y Colombia*. En:
Arte y Arquitectura Latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- _____. (2000) *En busca de lo propio. Inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2001) *Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Bogotá: Ediciones Uniandes y Universidad Nacional de Colombia
- PLANCHART, Enrique (1979) *La pintura en Venezuela*. Caracas: Equinoccio,
Editorial de la Universidad Simón Bolívar.
- QUIJANO, Alberto. (1996) *La vida en Pasto a fines del siglo XIX. Constitución de 1886*. En: **Manual de Historia de Pasto**. Academia Nariñense de Historia.
Pasto: Alcaldía Municipal
- RAMA, Carlos. (1974) (5ªed.) *Teoría de la historia. Introducción a los estudios históricos*. Madrid: Tecnos
- RAMALLO, Jorge Maria (2005-2006) *Francisco de Paula Castañeda*. En: **Revista América** N° 18 Centro de Estudios Hispanoamericanos. Buenos Aires.
<http://www.santafe-conicet.gov.ar/>
- RAUSCH, Jane (1993) *La educación durante el federalismo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- READ, Herbert. (1980) (4ªreim.) *Imagen e idea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REAL ACADEMIA DE SAN CARLOS (Nueva España) (1785) *Estatutos de la Real Academia de San Carlos de la Nueva España*. México: Felipe Zúñiga y Ontiveros (imp.) **Edición digital**: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004. <http://www.cervantesvirtual.com/>
- REVISTA LA AMÉRICA (1872) Número 35 de 16 de noviembre. En: **Anales de la Universidad, Tomo VIII**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos
- RICOEUR, Paul. (2003) *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trota
- RIVERA RÁPALO, Melba J. (s.d.) *La Obra Abierta: una metáfora epistemológica (Un acercamiento a la propuesta estética de Umberto Eco)*. (<http://www.sabersinfin.com/index.php>)
- ROBLEDO, Emilio (1954) *Bosquejo biográfico del señor Oidor Juan Antonio Mon y Velarde. Visitador de Antioquia 1785-1788*. Bogotá: Banco de la República.
- RODRÍGUEZ BOLUFÉ, Olga María (2008) *México y Cuba: relaciones históricas en la enseñanza artística*. En: Discurso Visual N° 10- Enero-Junio 2008, Revista digital Cenidiap. <http://discursovisual.cenart.gob.mx>
- RODRÍGUEZ MOYA, Inmaculada (2006) *El retrato en México, 1781-1867: héroes, ciudadanos y emperadores para una nueva nación*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Escuela de Estudios Hispano-Americanos. Universidad de Sevilla. Diputación de Sevilla
- RODRÍGUEZ PRADOS, Francisco. (2008-2009) *Historia del arte. Arte neoclásico*. Almería (España): IES Cerro Milano, Alhama de Almería
- RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida. (1985) *Crisis de la academia en el siglo XX en México*. En: **Las Academias de Arte**. VII Coloquio Internacional de Guanajuato 1981. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas
- ROMERO, José Luis. (1999) *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- _____. (2001) *Situaciones e ideologías en América Latina*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- SAFFORD, Frank (1989) *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores
- SAMPER ORTEGA, Daniel. (1934) *Breve Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes*. En: **Iniciación de una guía del arte colombiano**. Bogotá: Academia Nacional de Bellas Artes. Imprenta Nacional
- SANCHEZ CABRA, EFRAÍN. (1987) *Ramón Torres Méndez pintor de la Nueva Granada, 1809-1885*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero
- SANTANA RODRÍGUEZ, Pedro (1991) *Modernidad, modernización y gobernabilidad en la Colombia de hoy*. En: **Revista Foro** N° 14 (Abril) Bogotá: Foro Nacional por Colombia
- SANTOS MORAY, Mercedes. (2005) *La Academia de San Alejandro*. www.habanaradio.cu/singlefile/
- SAÑUDO, José Rafael. (1940). *Apuntes sobre la historia de Pasto. Tercera parte. La colonia bajo la casa de Borbón*. Pasto: Imprenta La Nariñesa.
- SILVA, Renán. (1981a) *La reforma de estudios en el Nuevo Reino de Granada. 1767-1790*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones -CIUP-
- _____. (1981b) *La reforma de estudios en el Nuevo Reino de Granada*. En: **Revista del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional**, Bogotá, CIUP
- _____. (1984) *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada –siglos XVII y XVIII-*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.
- _____. (1989) *La educación en Colombia. 1880-1930*. En: **Nueva historia de Colombia**. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial
- _____. (1992) *Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada*, Santafé de Bogotá: Banco de la Republica

- SOCIEDAD DE FOMENTO FABRIL (1888) *Crónica. Escuela de Artes i Oficios para mujeres*. En: **Boletín. Tomo V. La Sociedad, 1884-1935**. 51 v., año 5, n° 1, (ene. 1888), Santiago de Chile: Imprenta Nacional. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/>
- SORIANO Graciela (1982) *Esquemas de interpretación para la historia política de Hispanoamérica*. En: **Revista de Estudios Políticas (Nueva Época)** Núm. 25, Enero-Febrero 1982 (www.cepc.es)
- SOTO Arango, Diana. (1984) *Mutis y la Ilustración en la Nueva Granada*. En: **Memorias III Coloquio de Historia de la Educación**. Barcelona: Septiembre. pp.192- 202
- _____. (1988) *Ensayo sobre la educación Colombiana. Siglo XVIII. Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- _____. (1989) *Mutis, filósofo y educador*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- _____. (1994) *La Ilustración en las universidades y colegios mayores de Santafé, Quito y Caracas: estudios bibliográficos y de fuentes*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias
- _____. (2005a) *Mutis: educador de la élite neogranadina*. Bogotá: RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- _____. (2005b) *Aproximación histórica a la universidad colombiana*. En: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana, No 7**. Bogotá: RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana
- SOTO, Myrna. (2005) *El Arte Maestra. Un tratado de pintura novohispano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Cultura Literaria Novohispana, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- TIRADO MEJÍA, Alvaro. (1982) *El Estado y la política en siglo XIX*. En: **Manual de Historia de Colombia** (2 ed.) Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, v. 2
- TRIANA Y ANTORVEZA, H. (1965) *El aprendizaje en los gremios neogranadinos*. En: Boletín cultural y bibliográfico. Vol. VIII, N° 5. Bogotá: Banco de la República. Biblioteca Luis Angel Arango

_____. (1966). *Exámenes, licencias, fianzas y elecciones artesanales*. En: Boletín cultural y bibliográfico. Vol. IX, N° 1. Bogotá: Banco de la República. Biblioteca Luis-Angel Arango

TROSTINÉ Rodolfo (1950). *La Enseñanza del Dibujo en Buenos Aires desde sus orígenes hasta 1850*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires

ULRICH, Gerhard. (s.d.) *La pintura*. Barcelona: Círculo de Lectores

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA
(1870a) *Presupuesto de Rentas i Gastos para el año fiscal de 1° de setiembre de 1869 a 31 de agosto de 1870*. En: **Anales de la Universidad Nacional**, Tomo III, Núm. 13. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos.

_____. (1870b) *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, Director general de la instrucción universitaria*. En: **Anales de la Universidad, Tomo IV**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos

_____. (1874a) En: **Anales de la Universidad, Num. 13 Tomo VIII**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos

_____. (1874b) *Informe del Rector de la universidad nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, director jeneral de la instrucción universitaria*. En: **Anales de la Universidad, Tomo VIII**. Hemeroteca Universitaria. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos

_____. (1874c) *Decreto Número 571 de 1874 (27 de diciembre) por el cual se organiza La Escuela de Artes i Oficios*. En: **Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia**. v. 8, No. 67-72 (jul.-dic., 1874)

VALDERRAMA, Esteban. (1952) *La pintura y la escultura en Cuba*. La Habana (s.e.)

VARGAS, José María (O.P.) (1965). *Historia de la Cultura Ecuatoriana*. Quito: Casa de la cultura ecuatoriana

- VARGAS GUILLÉN, Germán. (1993) *La modernidad en Colombia: La secularización de la cultura*. En: **Revista Foro** N° 22 Bogotá: Foro Nacional por Colombia
- VÁSQUEZ, William. (2008) *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*. Tesis de maestría en Historia y teoría del arte, la arquitectura y la ciudad. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- VIVIESCAS, Fernando, GIRALDO ISAZA, Pablo. (1991) *Colombia: El despertar de la Modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia
- VOVELLE, Michel y otros. (1995) *El hombre de la ilustración*. Madrid: Alianza
- WEBER, Max. (1964) *Economía y Sociedad*. México: Fondo Cultural Económico
- WOOD, Yolanda. (1990) *De la plástica cubana y caribeña*, La Habana, Letras Cubanas.
- ZEA, Leopoldo. (1965) *El pensamiento Latinoamericano*. t.II. México: Pormaca
- ZAPATA V., Vladimir (2003) *La escuela en el Plan Santander*. En: **El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX**. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ZAPATA V., Vladimir, y OSSA M. Arley F. (2007) *Nociones y conceptos de "escuela" en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880)* En: **Revista Iberoamericana de Educación OEI**. Número 45 - Septiembre-Diciembre <http://www.rieoei.org/>
- ZULUAGA G., Olga L. (1979) *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia Centro de Investigaciones Educativas.
- _____. (2001) *La educación pública en Colombia. 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Universidad de Antioquia Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- _____. (2002) *Instituciones educativas y libertad de enseñanza. 1845-1868* En: *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo I. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.

ARCHIVOS, FONDOS Y HEMEROTECAS CONSULTADOS

- Archivo General de la Nación (Colombia): Fondos Colonia, Instrucción Pública, Miscelánea, Legajos varios.
- Archivo Histórico Regional de Boyacá
- Archivo Histórico Municipal de Pasto
- Archivo General e Histórico, Universidad Nacional de Colombia
- Archivo Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia
- Fondo Antiguo -Biblioteca Nacional de Colombia-
- Fondo Posada -Biblioteca Central Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-
- Sección Miscelánea, Libros raros y Manuscritos, Biblioteca Luis Ángel Arango
- Hemeroteca Nacional Universitaria, Bogotá
- Hemeroteca, Biblioteca Nacional de Colombia
- Biblioteca del Congreso, Bogotá
- Biblioteca Caro y Cuervo, Bogotá
- Biblioteca Universidad de León, España
- Sala de autores Nariñenses, Biblioteca Universidad de Nariño