

COSTURA Y TRABAJO MANUAL: USOS DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO PARA NIÑAS, ENTRE 1898 Y 1917¹

Sewing and Manual Labor: Uses of Teaching Drawing to Girls, between 1898 and 1917

Silvana Andrea Mejía Echeverri

Licenciada en Educación: Artes Plásticas, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Docente de Educación Artística del Municipio de Bello; docente de cátedra, Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación FORMAPH (Colciencias).

Dirección postal: Cl. 50 #39-27 Torre 2, apto. 114, urbanización Reservas de San Juan. Copacabana, Antioquia, Colombia.
Correo electrónico: silvana.mejia@udea.edu.co

Resumen

La revisión de los planes de estudio —y sus justificaciones—, publicados en Revistas de Instrucción Pública colombiana y antioqueña, entre 1898 y 1911 y, el análisis del Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1917, desde la perspectiva de historia del currículo, produjo hallazgos sobre la forma en que los contenidos escolares para la enseñanza del dibujo fueron empleados como mecanismo de diferenciación entre niños y niñas. Para estas últimas, el dibujo debía contribuir a una instrucción para asumir cuidadosamente las labores del hogar y algunos trabajos que no comprometieran su “delicadeza innata”.

Palabras clave: planes de estudio, enseñanza del dibujo, prácticas discursivas, historia de la educación artística, historia del currículo, educación de las mujeres, Congreso Pedagógico Nacional.

Abstract

The revision of the curriculum and the justifications for it, published in Colombian and Antioquian magazines of public instruction between 1898 and 1911 in Antioquia and the analysis of the National Pedagogical Congress realized in 1917, from the perspective of curriculum studies, produced findings on how school curriculums for teaching drawing were employed as a mechanism of differentiation between boys and girls. For the latter, the drawing was to contribute to instruction to carefully take the housework and some jobs that would not compromise their “innate delicacy”.

Keywords: Study plans, teaching of drawing, discursive practices, history of artistic education, curricular studies, female education, National Pedagogical Congress.

1. Artículo derivado de la investigación “La nación entera, un inmenso taller. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia 1892 - 1917”, producto de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Trabajo ganador del Premio Nacional de Educación Francisca Radke (2012), modalidad maestría. Véase Mejía (2014).

Introducción

No se nace mujer: llega una a serlo

S. de Beauvoir

El interés sobre las cuestiones humanas en general y sobre las de la historia de la educación artística en particular, fundó el rastreo histórico del que proviene este escrito. La intuición de que la enseñanza del arte estaba atravesada por condiciones históricas, sociales y culturales, despertó el interés por indagar, en el archivo, por la existencia de rastros que evidenciaran dichas condiciones. Si bien el interés inicial fue la enseñanza del dibujo como objeto de análisis curricular, se hizo ineludible abordar la forma de situar a niños y niñas en condiciones sociales diferentes, a través de su conocimiento de ciertos tipos de dibujo. Ineludible porque, el archivo consultado, fue arrojando los datos insistentemente. Así, más que una hipótesis, se trató de reescribir un hallazgo.

El escrito está planteado en el siguiente orden: comenzamos exponiendo los referentes conceptuales desde los que nos permitimos hacer de lo dicho un objeto de investigación y una evidencia de ciertas realidades culturales; en segundo lugar, presentamos un breve estado del arte sobre investigaciones en las que se ha mostrado la incidencia de la enseñanza del arte en la formación por diferenciación sexual y, finalmente, enseñamos los apartes del archivo que nos ayudan a comprender cómo, a inicios del siglo XIX, en los currículos para la enseñanza del dibujo, las intenciones formativas asignadas a las niñas alteraron las disposiciones sobre los contenidos, de modo que estos pasaron del dibujo de costura, como labor doméstica, al trabajo manual, como vínculo con el sector industrial y aporte al desarrollo industrial de la nación, sin sacrificar la *naturaleza innata* de las mujeres.

Los planes de estudio como prácticas discursivas

Para nuestra perspectiva, es necesaria cierta concepción del lenguaje, desde la que puede comprenderse el *discurso* como productor de subjetividad. En ese sentido, haciendo parte de los dispositivos² en los que se inscriben

2. En palabras del mismo Foucault, un dispositivo es “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (citado en García, 2011, p. 1). Por eso pensamos que lo dicho sobre la enseñanza del dibujo a las niñas, sería solo una parte de todo lo que, entonces, se planteaba como mecanismo para configurar ciertos tipos de mujer y feminidad. Un análisis completo de los dispositivos con esta intención podemos encontrarlo en Varela (1997).

ciertas formas de subjetividad, el discurso o las *prácticas discursivas* son aquellas con las cuales se pretende instaurar, entre otros, procedimientos y técnicas que impliquen tipos específicos de relaciones de los sujetos consigo mismos y con los demás. Para ese fin, mediante estas prácticas se establecen divisiones que introducen relaciones por identificación y diferencia (como en el caso de la formación por sexos).

Así mismo, entender el discurso como práctica permite revisar las transformaciones por medio de las cuales, históricamente, se legitiman y deslegitiman grupos de saberes,³ tales como la educación artística (entendida como práctica discursiva) en un determinado momento histórico. La pregunta que desarrollamos aquí, interpela las funciones que cumplió la educación artística en la escuela, como elemento de un dispositivo estratégico que apuntaba a producir ciertos tipos de subjetividad, inscritos en una feminización de las niñas (en este caso, a través del dibujo).⁴

En el sentido expuesto, los planes de estudio para la enseñanza del dibujo, en tanto práctica discursiva, formarían parte de un entramado más amplio desde el que se implicaba la “fabricación” de cierto tipo de mujer. Junto a las disposiciones escolares que mostramos aquí, que tampoco describen todo lo que se aportaba desde la escuela a este tipo de formación, ocurrían otra serie de prácticas, discursivas y no discursivas,⁵ que apuntaban a este tipo de poder sobre las niñas. Por tanto, la visibilización del archivo abordado se nos hace útil para mostrar cómo la educación artística, históricamente, se ha implicado en estos horizontes de expectativa social y cultural, sin marginarse en abstracciones, como a veces se pretende, cuando se la piensa como absoluto cuyo único fin es la educación en artes en sí misma, sin revisar las concepciones de *arte, maestro, enseñanza, sociedad*, entre otras, de los que se parte.⁶

Pensar el discurso como práctica nos permite articular los análisis históricos de la educación artística con los estudios de historia del currículo, asumiendo que los currículos y planes de estudio son construcciones

3. Véase Botticelli (2011).

4. Decir que partimos de tal perspectiva no nos implica atenernos a algún método específico de análisis. Se trata de una revisión de *actos de habla*, observables y públicos, que nos muestran el carácter histórico de *lo posible de ser dicho* sobre la enseñanza del arte. Con *actos de habla* nos referimos a aquellos enunciados que producen un cambio en el estado de cosas, realizando acciones mediante palabras.

5. Estas son, siguiendo a Foucault, los elementos de lo “no dicho”, tales como arquitecturas y, más ampliamente, disposiciones estéticas, corporales y formales en general.

6. Nos referimos aquí a una frecuente falta de reflexión política y ética sobre la enseñanza del arte, reiterada, incluso, en ciertas omisiones conceptuales observables en los procesos de formación de docentes en artes. Una pregunta pedagógica sobre la enseñanza del arte debería enfrentar las cuestiones sobre las alteraciones que diversas concepciones (por ejemplo, sobre el maestro, los contenidos a enseñar, las formas de relaciones entre sujetos) efectuarían en las prácticas de enseñanza.

sociohistóricas, no naturales ni estables en el tiempo. Goodson (2000) propone que en las asignaturas escolares como el dibujo podemos observar cristalizaciones de estructuras de poder y control social. Una de las formas de materializar estos controles en los currículos es, entre otras, la diferenciación entre alumnos y alumnas, con el fin de discriminar los fines formativos, posibilitados por distintos tipos de contenidos escolares. Esa diferenciación del dibujo como contenido para las escuelas de niñas es nuestro interés en el presente texto.

En el umbral de los siglos XVIII y XIX en Colombia se pretendía que la educación escolar afectara el progreso material del país, al cual podría llegarse aumentando la producción de tipo industrial y superando la economía basada en la extracción. Con ese fin, los contenidos escolares fueron uno de los principales objetos de las discusiones sobre la educación en general y, por supuesto, sobre la pertinencia y el cómo de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias: ¿qué enseñar del dibujo?, ¿qué tipo de dibujo era adecuado? Con estos interrogantes se buscaba que los contenidos escolares, incluido el dibujo, sirvieran a los intereses nacionales. Los tipos de contenido que se reglamentaban debían apuntar a la asignación de lugares sociales a través de las relaciones de clase⁷ y, en el caso del presente escrito, las diferenciaciones de sexo.

Breve estado del arte

A través de otros estudios podemos darnos una idea más general de cómo, entre los siglos XVIII y XIX, la educación artística atendía, de diversas maneras, a la diferenciación por sexos.

Efland (2002) muestra cómo, en las escuelas comunes norteamericanas, durante el siglo XIX se diferenciaban las enseñanzas artísticas para niños y niñas. No obstante, podrían identificarse diferencias entre lo que, según el autor, ocurría en ese país y lo que, como veremos, dejan ver los archivos analizados. Según él, es posible

[...] caracterizar el arte que se enseñaba en las escuelas comunes, con su énfasis en las estructuras geométricas, como una educación artística masculina. La educación artística femenina, en cambio, tendía a promover la enseñanza del arte como alta cultura. Tal era la enseñanza que se ofrecía

7. En este sentido, encontramos alusiones a la “impertinencia” del dibujo para las clases pobres, en expresiones como que “no es con recargos intelectuales improductivos como se labra la felicidad de la clase obrera” (Botero, citado por Mejía, 2014), usadas como justificación para eliminar el dibujo artístico y del natural de las materias de enseñanza de las escuelas primarias rurales y algunas urbanas. La intención era que, de aprender dibujo, este sirviera a las aplicaciones industriales que se requerían para el progreso material de la nación.

en las escuelas privadas para mujeres, y que posteriormente se extendería a las escuelas públicas, cuando estas mujeres se convirtieron en profesoras (p. 218).

Así mismo, podemos leer hallazgos similares en Hernández (2003), quien nos muestra cómo, en España, desde el final de la Guerra Civil hasta la Ley General de Educación en 1970, los contenidos de la asignatura comprendían trabajos manuales, copia de láminas y dibujo geométrico. En este contexto, las mujeres eran educadas para ser amas de casa, madres y esposas, en una estricta separación de roles que les implicaba ser “el sexo débil” (p. 66).

Las artes musicales no estuvieron exentas de estas diferenciaciones. Barriga Monroy (2002), en una historia sobre la educación musical de la mujer, indaga cómo, a fines del siglo XIX en Bogotá, existieron dos modalidades para la enseñanza de la música: una formal y otra de carácter domiciliario. La música debía constituirse en la “gracia y adorno” de la mujer, de forma que pudiera amenizar las reuniones. Estas enseñanzas también implicaron distinciones de clase, según fuera la capacidad para pagar las lecciones domiciliarias y la Academia (p. 198).

Es sabido que la historia de la mujer en Occidente, vinculada fuertemente con la tradición católica, permite que, a partir de una concepción sobre lo que significa *ser mujer*, se formulen una serie de preceptos para los cuales también la escuela debía prepararla. En palabras de Catalina Reyes, eso puede explicarse por

Una lenta incorporación y transformación de la imagen femenina en la sociedad occidental católica, heredera de una tradición patriarcal, proveniente de la cultura hebrea. La mujer concebida por muchos como Eva, pecaminosa, voluptuosa y asociada con la tentación y la perversión, se reafirma a partir del siglo XIX de manera positiva gracias al ideal de María, la madre virginal de Cristo y la reina de los cielos. La mujer en su imagen angelizada fue entronizada como la reina del hogar y se convirtió en un instrumento importante del discurso religioso católico (1996, p. 170).

Las políticas sobre educación de las mujeres no son nuevas para la época que se abordó en la investigación. En un estudio de Magnolia Aristizábal (2007) se analizan ampliamente las “señales de discriminación” de las mujeres en diferentes niveles y caracteres de la educación (primaria, secundaria y superior; pública y privada), así como el proceso de feminización del magisterio, en un período que va desde 1848 hasta 1868. Una de las principales razones con las cuales comienza a argumentarse la importancia de la educación de las mujeres es precisamente la de ser madre de las nuevas generaciones. Estas formas de discriminación de las

niñas, en cuanto a su educación, se reflejan también en que la educación primaria masculina era financiada por los presupuestos departamentales, mientras que las escuelas de niñas se patrocinaban con los aportes de los habitantes de los distritos (Velásquez, 1989, p. 26).

En síntesis, la separación entre sexos, que en la modernidad configura y asigna lugares sociales, espacios y funciones a las mujeres, fue promovida también por las prácticas educativas, incluida la enseñanza del arte.

Como veremos, los contenidos de enseñanza del dibujo para las alumnas contribuyen a esta manera de asignar espacios, pero al tiempo transforman, con el paso de los años, las tareas asignadas al sexo femenino.

En términos generales, durante el cambio del siglo XVIII al XIX, las niñas eran formadas con determinado tipo de moral, compostura y recato, en una lógica desde la que se les exigía modestia, virtud y control de su cuerpo, así como experticia para las labores del hogar, de acuerdo con varias de las indicaciones del Concordato de 1887, que le daba a la Iglesia católica la potestad de vigilar los contenidos y textos escolares. Como lo muestra Londoño (1995), desde la literatura también es posible identificar ciertas imágenes que, sobre lo femenino, se legitimaban en el pasado:

Una y otra vez, las mujeres se equiparan con criaturas celestiales, bien fueran ángeles o estrellas; se las trata de reinas soberanas; se exalta su triunfo sobre los males que las acechan por doquier, y se compara la pureza femenina con la de las flores [...] La virtud más elogiada en estos poemas es la pureza, luego el dulce y delicado trato, el candor, la bondad y la belleza espiritual, angelical, celestial, y la gracia, la cultura y la dignidad (p. 135).

Dibujo como labor de costura

Las reglamentaciones sobre instrucción pública, del Decreto 429 de 1893 (Carreño, 1911), separaban las escuelas por sexos y recomendaban que las de niñas estuviesen dirigidas por señoras de demostrada respetabilidad y comprobada buena conducta (art. 15), prescripción que se reiteró en el Decreto 491 de 1904, que, además, especificaba que los contenidos escolares debían diferenciarse según se tratara de escuelas de niños o niñas:

Art. 66. En las escuelas alternadas habrá solo cuatro materias de enseñanza para los varones, y serán: Lectura, Escritura, Religión, y Aritmética. Lo mismo para las niñas, y además, costura.

Art. 67. Estas materias serán diarias para los varones, y se hará que cada clase dure tres cuartos de hora. Para las niñas serán alternadas la costura y la Aritmética (Uribe, 1904).

Tal idea es reforzada en las *Instrucciones* de Pouillot,⁸ al proponer los trabajos de aplicación. Por ejemplo, las de circunferencia para las escuelas de niños incluían mosaicos y vidrieras; para las de niñas, ornamentación de la ropa blanca y del vestido femenino. El autor amplía y explicita su postura acerca del dibujo para las niñas con las siguientes palabras:

En las escuelas de niñas solamente se dará desarrollo a la primera parte del programa precedente, y los asuntos que esa parte comprende serán distribuidos para todo el año. En efecto, no se requiere sino una hora de dibujo para esas escuelas. Los asuntos y modelos por estudiar serán tomados, en cuanto fuere posible, de los trabajos de confección y ornamentación del vestido femenino. En fin, será conveniente no perder de vista que *el verdadero trabajo manual de las niñas es de la costura* (Pouillot, 1898, p. 271).

Posteriormente, Botero Guerra, en un informe sobre la instrucción pública en Antioquia, recomendaba imitar las disposiciones inglesas para los contenidos en las escuelas primarias: “se han reducido las enseñanzas obligatorias á Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo, para los hombres, y para las niñas, á las mismas materias, excepto la última, que fue reemplazada con costura” (1903, p. 109).

Esto da una idea de las orientaciones para el “bello sexo”, que se le daban al trazado de líneas, la mensura y la observación propias de la labor de dibujar, según los pedagogos. Esta idea se concreta en el Decreto 491 de 1904, ya que en las escuelas urbanas de niñas se enseñaban “obras de mano”,⁹ desde la escuela segunda, sección elemental del segundo año, hasta la escuela sexta, sección superior de segundo año.

Es decir que, para las niñas, los contenidos de la clase de dibujo se mezclaban confusamente con lo que implicaban las labores de costura. Se privilegiaba la enseñanza de estas últimas y, si se enseñaba dibujo, era únicamente con la intención de emplearlo, de nuevo, en las labores de costura. Se subsumía a estas.

Aunque, para las niñas, la formación como maestras abría las posibilidades de independencia económica y era una opción fuerte junto al matrimonio y el convento, la educación de las mujeres en las Normales también estaba

8. Inspector de la Academia de Cher y más tarde de Melun. Los inspectores eran funcionarios de la dirección de enseñanza primaria en Francia.

9. Estas incluyen principios de costura, remendado y corte.

atravesada por estos presupuestos sobre lo que debía aprender el “bello sexo”. En el Decreto 491 de 1904, el dibujo para las Escuelas Normales de varones comprendía “dibujo, formas geométricas y trabajo manual” (Art. 115), mientras que en las Normales de mujeres incluía “dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y corte” (Art. 115).

Matilde del Real y Mijares (1907), en su disertación sobre una escuela de niñas, explica cómo todas las asignaturas deben estar diferenciadas en forma tal que se dé una enseñanza especial:

El dibujo mismo, a parte de su carácter educador, debe ser también diferente, con tendencias artísticas y aplicación al corte de prendas y á las labores de adorno en la clase de niñas; con tendencias industriales y geométricas en la de niños (p. 186).

En este plan de estudio se expone el uso que el dibujo tenía en la enseñanza para niñas: servía como ayudante para pasar los diseños a la tela que se bordaría.

Así vemos cómo, en varios autores, años y contextos (ya que publicaciones de autores como Pouillot y Real y Mijares eran retomadas de otros países por las revistas de Instrucción Pública de Colombia), se evidencia la asignación de un lugar social para las mujeres y la distinción del sexo femenino, a través de la enseñanza del dibujo. Es decir, la cristalización de estructuras de poder y control social en las materias de enseñanza, con las que se pretendía cierto modo de subjetivación.

La costura y el tejido hacían parte del trabajo doméstico, pero también estaban incluidos en la “educación artística” que podían recibir las niñas en la escuela. De todas las posibilidades (danza, pintura, etc.), se privilegiaba el dibujo sobre otros tipos de arte, teniendo cuidado de no explorar la figura humana, en una clara exclusión con fundamentaciones de tipo moral sobre las posibilidades expresivas o creadoras para el sexo femenino, que garantizarían el cuidado del pudor desde la misma infancia y en la escuela.

Las labores de adorno eran consideradas propias de las mujeres, porque la figura humana era un estudio demasiado complicado y que exigía mucho tiempo (según las justificaciones para esta exclusión). Entre estas labores se clasifican las de aguja y bordado, gracias a que no tenían problemas para su ejecución. Hackerman opinaba que

[...] el bordado se da la mano en el dibujo, o más bien es una de sus ramas. El bordado al tambor, a la mostacilla, al pasado, al gusanillo, y al sobrepuesto pueden imitar perfectamente las flores, el paisaje, y muchos otros modelos (citada por Bermúdez, 1994, s. d.).

Es posible afirmar, además, que la división entre bellas artes y artes aplicadas contribuyó al alejamiento entre el sexo femenino y la producción artística profesional, en tanto el artista genial se hace hombre público y este estatus es prohibido para las mujeres.

Otras razones para este alejamiento pueden haber sido prácticas concretas, como el hecho de requerir estudios de dibujo anatómico, a los que las mujeres no podían acceder.¹⁰ Por el contrario, las labores de bordado no significaban riesgos para la moral y se inscribían, además, en actividades de espacios interiores, como el hogar y el convento. Para algunas, las labores de costura y bordados significaron una manera recatada de hacerse a unos ingresos (sobre todo si se trataba de mujeres de clases pobres), mediante las cuales podían acceder a algunas ganancias cuando sus bordados traspasaban los muros de sus casas y trascendían la obligación de hacer del hogar un lugar armonioso y bien decorado.

Tanta medida era posible para ciertas clases, pero había grupos de mujeres que debían buscar con urgencia formas de sobrevivir y someterse a las duras condiciones laborales que se les imponían, cuando eran solteras. La costura servía a las mujeres casadas para contribuir en los ingresos familiares, sin afectar los valores morales asignados al sexo femenino.

También en el hecho de que se presentaban varias propuestas para planes de estudio de trabajo manual para las niñas, podemos observar el interés por dar forma escolar a los contenidos de estas labores domésticas (asunto que rebasa los intereses de este escrito).

De la costura al trabajo manual: el Congreso Pedagógico Nacional

Durante el Congreso Pedagógico de 1917,¹¹ en varias de las reuniones se mencionó la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias, normales, urbanas, rurales, etc. Esta enseñanza fue objeto de discusiones, sobre todo a cerca de las justificaciones para su inserción en los currículos. En mayor medida, estas justificaciones se inscribían en el proyecto de industrialización al que el sistema de instrucción pública debía articularse, mediante las

10. Según Vásquez, “señoras y señoritas, en razón de cuidar su virtud, nunca fueron consideradas como verdaderas artistas – se decía que ejecutaban estos trabajos como ejercicios académicos y para mostrar sus virtudes y talentos”, refiriéndose a las exposiciones organizadas por la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia en 1886 (2008, p. 51).

11. Realizado en Bogotá, el Congreso se hizo con el fin de fomentar las corporaciones pedagógicas que propiciaban la formación continua de maestros, estudiar el estado de la instrucción pública y proponer reformas adecuadas a las condiciones y los recursos del país, de acuerdo con los adelantos de las ciencias pedagógicas.

reglamentaciones y la formación de los maestros, quienes debían asumir que los trabajos manuales eran “factor importante en el desarrollo económico de las naciones más adelantadas” (Uribe, 1919: 102).

La importancia dada a los trabajos y las actividades manuales como punto de discusión reiterativo en el Congreso Pedagógico se hace visible en las actas de cada Sección y en los trabajos que se consideraron para la premiación. El principal argumento que mostraba la gravedad de la ausencia de trabajo manual en las escuelas era su vínculo directo con el sector industrial. De ahí que una conexión de dibujo y trabajo manual fuera abundante en las justificaciones para la obligatoriedad del mismo en las escuelas (Uribe, 1919).

El conocimiento de ciertos tipos de dibujo restringe o abre opciones en las formas de hacer. En el caso de las mujeres, el tipo de dibujo que podrían conocer confinaba su productividad al interior de la casa, como espacio privilegiado socialmente para su actuar.¹² No obstante, en la lógica de los discursos del Congreso, podemos observar una alteración en los usos de la enseñanza del dibujo para el caso de las niñas.

En 1917, año de la realización del Congreso, el sistema de instrucción pública miraba hacia la escuela como la fuente de formación de poblaciones aptas para los nacientes procesos de industrialización. El dibujo para las escuelas de niñas no se excluía de este horizonte, así que las futuras mujeres debían ser formadas también para la industria, fortaleciéndolas en sus capacidades para el trabajo manual. La siguiente cita es ilustrativa del tipo de relación entre instrucción, trabajo y sexo femenino que caracterizaba aquellas discusiones sobre los contenidos apropiados para las escuelas de entonces:

El trabajo presentado por vuestra Comisión¹³ sobre trabajos manuales femeninos obedece a la necesidad universalmente reconocida de hacer tomar parte a la mujer en esa oración universal que se llama trabajo, para asegurar su vida y reafirmar su dignidad [...] La fundación de los establecimientos profesionales de labores femeninas es hoy un movimiento salvador [...] hace ya mucho tiempo que los campos de la inteligencia y de la acción esperan a la mujer colombiana [...] Los resultados obtenidos [...] prueban claramente que la mujer de hoy está llamada a desempeñar un importante papel económico, sin que por eso se despoje de su delicadeza innata, de su ternura y de su abnegación, que convierte a la debilidad en atractivo y la credulidad en delicado sentimiento religioso que se eleva a Dios (Uribe, 1919, p. 56).

12. Es de anotar que los niños no estuvieron eximidos de estas prácticas discursivas de la enseñanza del dibujo. En Mejía (2014, capítulo 4) mostramos cómo la asignación de lugares sociales implicó un proceso de *obrerrización* de los niños pobres, en el que fue usado, también, el dibujo.

13. Relación de debates de la sección 3era del Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en diciembre de 1917, en Bogotá, en la que se discutió sobre el proyecto de “Trabajos manuales”.

Los contenidos de dibujo para las niñas, entonces, si bien seguían limitados a los aspectos que pudieran ser útiles en el tipo de tareas que les permitieran conservar su “delicadeza innata”, como la costura y las labores de mano, ahora debían prepararlas para aportar al trabajo remunerado. Es decir, labores externas a los espacios domésticos, que implicaban reducir la confinación a la que la ataba la costura.

De nuevo, los contenidos del trabajo manual nos permiten notar muchas de las diferenciaciones de sexo en los contenidos escolares. La relación entre dibujo y trabajo manual, desde las intenciones utilitaristas, es que el primero era asimilado a una forma de apoyar a los segundos, que serían la vía para la industrialización de la nación: “las ocupaciones manuales van íntimamente ligadas con las formas geométricas y con el dibujo, ya que son como el complemento de ellos” (Uribe, 1919, p. 103). En ese sentido, era necesario “poner mayor atención a la enseñanza del dibujo, como auxiliar de los trabajos manuales” (p. 150).

En la reglamentación sobre enseñanza y aplicación de trabajos manuales *Especial para mujeres*, numeral II, se acuerda:

La clase de higiene comprenderá el estudio de la desinfección de las habitaciones, ropas y personas y la higiene de los alimentos y bebidas. En la economía doméstica compréndase el aprendizaje del arte culinario, el arreglo de las piezas de la casa, según el destino que cada una tenga; la limpieza de las manchas en los vestidos y en las telas; el aprendizaje teórico de lavado y planchado de ropa (Uribe, 1919, p. 107).

Como vemos, si bien los usos en la enseñanza del dibujo para las niñas debían articularse ahora a los trabajos manuales (lo cual ya era obvio en los currículos de dibujo para niños), como medio para que su productividad potencial aportara en el desarrollo económico de la nación, la materia de *trabajo manual* continuaba responsabilizando a las mujeres del cuidado del hogar y, por tanto, especializándolas en saberes propios de lo doméstico. Entonces, ¿cómo se articulaba el dibujo en estas nuevas tareas femeninas, que superaban la costura? ¿Qué tipo de dibujo debía enseñarse ahora a las niñas?

La articulación entre trabajo manual, dibujo y su necesaria unión con los nuevos roles asignados al sexo femenino quedó expresada en la propuesta de *Caldense*.¹⁴

Por un parte, leemos que debe reformarse el pénsum, “en el sentido de

14. *Caldense* es uno de los seudónimos que se usaron para enviar trabajos al congreso pedagógico. En la publicación de las memorias se conservó este anonimato y hay varios textos en donde diversos autores acogieron este nombre.

que desde el primer año se enseñe el Dibujo de una manera perfectamente práctica y encaminada a fines profesionales” (Uribe, 1919, p. 407); pero, por otra, que en las Escuelas Normales de niñas “se debe dar igual importancia al Dibujo, inclinando gradualmente los ejercicios hacia fines que se compadezcan con las artes femeninas” (p. 396). Y sigue:

A la clase de Trazo, Corte y Costura se le dará grande importancia, haciendo que las alumnas principien en conocer la máquina de coser en todos sus detalles [...] Desarrollando un programa que principie por trabajos de cuerda [...] Luego seguirán con trabajos de costura elemental [...] De allí pasarán al *dibujo de patrones y costura*, cálculo de materiales para las diversas piezas, *dibujo a escala y dibujo aplicado*, y así irán progresando año por año [...] (p. 396; el resaltado es mío).

Es decir que la manera en la que se transformó el contenido de enseñanza del dibujo escolar para las niñas, según las memorias del Congreso Pedagógico, permitió el paso de un dibujo de motivos de bordado, a otro mucho más sofisticado, que implicaba la construcción de moldes y la precisión, con elementos de geometría y dibujo técnico, así como una producción más eficiente y masificada, con la ayuda de la máquina de coser. Pese a estos cambios esbozados en los planes de estudio, se dio continuidad al confinamiento de las formas de hacer para las mujeres, sometidas a desarrollar su creatividad en la intimidad de la casa, o en los espacios privados. Cambiando los contenidos de enseñanza, se aseguró la permanencia del sexo femenino en la interioridad.

Esta discriminación implicaba que las mujeres no eran capacitadas para el acceso a la educación superior ni a las profesiones liberales (Velásquez, 1989, p. 27), ya que toda instrucción, en cualquiera de los ramos del saber, debía atender el destino social de encargarse de las labores domésticas, incluso cuando las niñas estaban siendo formadas para trabajar como maestras y otros oficios externos a la casa, que no comprometieran su buen comportamiento moral.

Conclusiones

La exposición de estos apartes del archivo analizado es una invitación para continuar reflexionando acerca de cómo, en términos generales, las enseñanzas artísticas se han ido transformando históricamente, con intereses que van más allá del campo artístico, y sin ser aisladas o neutrales, moralmente, en su devenir. En este caso, constatamos cómo los currículos para la enseñanza del dibujo atienden a la designación de lugares sociales, mediante la distribución de determinados contenidos de enseñanza: el dibujo, durante el paso del siglo XVIII al XIX, sirvió para profundizar las diferenciaciones entre la educación masculina y femenina.

En particular, podemos ver cómo la formación del sexo femenino fue objeto de debates sobre los contenidos adecuados para mantener los roles asignados como mujer y esposa, en tanto funciones “naturales”. Estos contenidos van mostrando algunas transformaciones de acuerdo con los cambios en las posturas políticas y los proyectos de nación, que en el contexto de la industrialización del país requirieron la formación de mujeres trabajadoras que aportaran a ese objetivo.

Referencias bibliográficas

- Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barriga Monroy, M. (2002). La educación musical de la mujer en Bogotá de 1880 a 1920. *Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 180-200.
- Beauvoir, S. (1989). *El segundo sexo*. Tomo 2. *La experiencia vivida*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bermúdez, S. (1994). Tijeras, aguja y dedal. Elementos indispensables en la vida del bello sexo en el hogar en el siglo XIX. *Historia crítica*, (9). Recuperado de <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/155/1.php>
- Botero Guerra, C. (1903). Informe del secretario de Instrucción Pública de Antioquia al Señor gobernador del Departamento. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, XIII(74), 93-112.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, (9), 111-126.
- Carreño, P. (1911) Decreto 429 de enero 20 de 1893, sobre Organización Pública Primaria. En *Códigos de Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá: Oficial.
- Efland, A. (2002). *Una Historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires: Paidós.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A parte Rei. *Revista de filosofía*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Londoño, P. (1995). Ideal femenino del siglo XIX en Colombia. En M. Velásquez Toro (Dir.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (pp. 302-329). Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social.
- Mejía Echeverri, S. A. (2014). *La nación entera, un inmenso taller. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia. 1892-1917*. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Francisca Radke.
- Pouillot, M. (1898). Instrucciones sobre la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias elementales. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 9(50), 193-201.
- Real y Mijares, M. del (1907). Escuela de niñas. Segunda parte. La instrucción en la escuela de niñas. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, XXI(2), 185-192.
- Reyes Cárdenas, C. (1996). *Aspectos de la vida social y cotidiana de Medellín. 1890-1930*. Bogotá: Colcultura.
- Uribe, A. J. (1904). Decreto 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102515_archivo_pdf.pdf.
- Uribe, A. J. (1919). *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional
- Varela, J. (1997). *El nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta.
- Vásquez R., W. (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1886-1899* (Tesis de Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad). Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Velásquez T., Magdala (1989). Condición jurídica y social de la mujer. En *Nueva historia de Colombia* (Vol. 4, pp. 9-61). Bogotá: Planeta.