

# La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX\*

Artículo de investigación

173

The History of Artistic Knowledge in Colombian Public Schools in the First Half of the Nineteenth Century

A história dos conhecimentos artísticos na escola pública colombiana na primeira metade do século XIX

Óscar Leonardo Cárdenas Forero\*\*  
Marco Tulio Cárdenas Forero\*\*\*

**Para citar este artículo:**

Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, 50, 173-185.

\* El presente artículo de reflexión se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación en curso "La introducción de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana de la primera mitad del siglo XIX", presentado a la Universidad del Tolima y adelantado por el Grupo de Investigación Historia de las Disciplinas Escolares avalado por dicha universidad.

\*\* Profesor de la Universidad del Tolima; Magister en Desarrollo Educativo y Social e investigador del grupo Historia de las disciplinas escolares.

Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co - osle1972@gmail.com  
Código ORCID: orcid.org/0000-0003-4894-7888

\*\*\* Docente de la IED San Francisco de Asís, en la jornada de la tarde, y de la Universidad del Tolima. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima y Licenciado en Educación Física.

Correo electrónico: mtcardenas08@gmail.com

Fecha de recepción: 3 de abril de 2018  
Fecha de aprobación: 12 de julio de 2018



## Resumen

Inmerso en una perspectiva cualitativa, de enfoque arqueogenealógico y apoyado en elementos propios de la categoría metodológica de la gubernamentalidad, el presente artículo es una reflexión derivada de investigación que busca describir y establecer las condiciones de emergencia, en términos de la procedencia, la función y el funcionamiento, de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana, de la primera mitad del siglo XIX. Para lograr este propósito, el trabajo inicia con la exploración de los documentos de la época y el fichaje de la información encontrada, a fin de identificar las regularidades que permitieron describir las circunstancias en las que emergieron los saberes artísticos, la forma que adoptaron, sus propósitos y su funcionamiento dentro de la escuela pública; con esto se busca enriquecer el campo conceptual de los saberes escolares, territorio de exploración reciente que se ha venido conformando en un ámbito de indagación histórica, pedagógica y educativa.

### Palabras clave

saberes escolares; disciplina; historia; arte; saberes artísticos; escuela pública; enseñanza

---

## Abstract

Immersed in a qualitative perspective with an archeogenealogical approach and supported by elements of the methodological category of governmentality, this reflection paper is the result of a research that aimed to describe and establish emergency conditions in terms of origin, function and operation, of artistic knowledge in Colombian public schools during the first half of the 19th century. To achieve this purpose, the work begins with the exploration of the documents of the time and the acquisition of the information found, in order to identify the regularities that allowed describing the circumstances in which the artistic knowledge emerged, the form they adopted, their purposes and their functioning in public schools; with this, the goal is to enrich the conceptual field of school knowledge, a territory of recent exploration that has been taking form in an area of historical, pedagogical and educational inquiry.

### Keywords

school knowledge; discipline; history; art; public school; teaching

---

## Resumo

Imerso em uma perspectiva qualitativa, de abordagem arqueogenealógica e apoiada em elementos próprios da categoria metodológica da governamentalidade, este artigo é uma reflexão derivada de pesquisa que procura descrever e estabelecer condições de emergência, em termos da proveniência, a função e o funcionamento, dos conhecimentos artísticos na escola pública da Colômbia, na primeira metade do século XIX. Para atingir este objetivo, o trabalho começa com a exploração de documentos da época e com a recuperação das informações encontradas, visando identificar regularidades que permitiram descrever as circunstâncias em que surgiram os saberes artísticos, a forma que eles adotaram, seus propósitos e seu funcionamento dentro da escola pública. Isso com o propósito de enriquecer o campo conceitual dos saberes escolares, território de exploração recente que vem-se conformando em uma área de investigação histórica, pedagógica e educacional.

### Palavras-chave

conhecimentos escolares; conhecimentos artísticos; escola pública; ensino

---

## Preámbulo

Uno de los terrenos que se ha venido constituyendo y consolidando como un objeto de exploración investigativa en el marco de la historia de la cultura, de las prácticas y del saber pedagógico, del currículo y de la educación ha sido el de la historia de los saberes escolares. Respecto a este campo, los estudios realizados por diversos investigadores, entre ellos, Young (1977), Chervel (1991), Goodson (1991), Julia (1995), Cuesta (1997), Viñao (2006), Martínez (2011), Álvarez (2015), Marín (2015), y otros, han permitido dilucidar que los saberes escolares son construcciones históricas que obedecen a la racionalidad de cada época; a las reglas de funcionamiento de ciertos dispositivos de poder y a modos particulares de ser de la historia en determinados momentos. Por eso se consideran emergencias históricas propias de estratos singulares y acontecimientos factibles de permanecer, transformarse o desvanecerse, ya que operan acoplados a las condiciones particulares de cada tiempo. Por esta razón, no son disposiciones que se ajustan al progreso, al desarrollo social o a la voluntad de algún sujeto, institución, política educativa, libro de texto u orientación legal.

Como complemento, dichos trabajos permitieron observar que los saberes escolares son de carácter polimórfico, lo que quiere decir que no siempre han estado presentes en la escuela, ni siquiera como asignaturas académicas ajustadas al conocimiento. Según Chervel (1991), estuvieron asociados al desarrollo del intelecto, a la gimnasia mental de los aprendices y al control de aquellas conductas que afectaban el orden establecido, sin embargo, en algún momento, por efecto de la conjunción de diversas condiciones, su estado se modificó para asumir la forma de un listado de materias escolares relacionadas con el conocimiento; forma que emergió *a posteriori* al florecimiento de la escuela, y que se emplearon como estrategia para la escolarización (o preescolarización) de quienes asistían allí a aprender. Justo cuando los saberes adoptaron la forma de materias escolares, la condición de la escuela y la enseñanza se transfiguró hacia la adquisición y producción del conocimiento, hacia la transmisión de un saber, la formación y la educación de los aprendices.

En tal sentido, los saberes escolares no son naturalizaciones propias del andamiaje escolar, no son realidades dadas y preestablecidas, y tampoco han tenido continuamente la forma de aquello que se enseña ni el mismo sentido, propósito, función y funcionamiento dentro de su estructura y organización, lo cual significa que no son simples amalgamas

anquilosadas en el tiempo como lo señaló Goodson (1991), que permanecen estáticas sin sufrir alteración alguna, o quizás vulgarizaciones o adaptaciones del conocimiento producido en las comunidades científicas, sino que son variaciones temporales con multiplicidad de formas y concepciones que se articulan a cada coyuntura de la historia, a través de las cuales es factible dar cuenta de los modos como la enseñanza escolar se instituye, de sus contenidos, de sus recursos, metodologías, didácticas, y hasta de la misma escuela y el maestro.

A pesar de la importancia de este tipo de investigaciones, aún se hace necesario incluir estudios cuyas apuestas se orienten al enriquecimiento del campo conceptual de los saberes escolares. En esta perspectiva, se pretenden describir las condiciones de emergencia (origen, función y funcionamiento) que hicieron posible la introducción de los saberes artísticos<sup>1</sup>, a modo de ramos de instrucción dentro del armazón de la escuela pública colombiana, auspiciada con los recursos estatales durante la primera mitad del siglo XIX, determinando en ese proceso las formas que asumió este saber en la escuela, sus contenidos de enseñanza, sus temáticas, propósitos, didácticas.

Esto permite develar que su irrupción en la escuela pública obedeció a la convergencia de múltiples condiciones y no solamente a la formulación de reformas políticas como las borbónicas impulsadas por Carlos III (1759-1788); a las modificaciones definidas en los planes de enseñanza que emergieron como positividad resultado de la conjunción de una serie de prácticas híbridas, a los movimientos intelectuales, independentistas e ilustrados; al deseo de desarrollo cultural de sus habitantes, a la voluntad de pensadores como José Celestino Mutis, Antonio Nariño o Francisco José de Caldas, a las profundas transformaciones de orden político y social que se suscitaron entonces, y que desembocaron entre otras cosas, en la construcción de la nueva república, en la institucionalización de las ideas civilizadoras y emancipatorias que se venían agenciando en la vida social, al deseo de formación de nuevos ciudadanos o a la consolidación de la idea de la instrucción pública como la estrategia para inculcar dichas ideas y enfrentar la ignorancia del pueblo colombiano.

Para lograr este andamiaje y mirada preliminar a la historia del saber escolar de las artes, metodológicamente el trabajo ha atravesado una serie de momentos que se inician con la revisión documental de los expedientes de la época objeto de estudio, en

1 Se denominan *saberes artísticos* a aquellas producciones y contenidos de enseñanza elaborados en la escuela o de la escuela pública relacionados con el dibujo, el canto, la pintura y la música.

la que se definen las fuentes (primarias) de información, de las que se hace una selección y la lectura respectiva, tematización y fichaje, para desembocar en el establecimiento de agrupaciones y espacios que permitirán dar cuenta del acontecimiento objeto de trabajo en curso. En este proceso el investigador asume el rol del arqueólogo, quien es el que se encarga de rastrear en el archivo los indicios que se han instaurado como certezas en una época, en relación con el saber escolar de las artes, para lo cual explora las fuentes primarias en las que se encuentran los enunciados y las regularidades que permiten describir aquello que irrumpe, lo que se mantiene y lo que se diluye en el tiempo, para después investirse con el ropaje del genealogista, quien explora en el tiempo los juegos de poder, las acciones sobre acciones y las tensiones que se suscitan alrededor del acontecimiento abordado, que permiten que el saber de las artes se mantenga, transfigure o diluya.

En esta perspectiva, y en el hallazgo del rastreo realizado, se hace fundamental reconocer que la incursión en la escuela pública de los saberes escolares ha sido un acontecimiento producto de la confluencia de una multiplicidad de prácticas suscitadas en un momento determinado, que se ensamblaron y acoplaron para permitir su introducción a través de los planes de enseñanza, los cuales determinaron los contenidos de instrucción, sus múltiples formas, la estructura curricular y esa nueva racionalidad emergente en la que irrumpían las ideas independentistas y anticlericales que surgían como una posibilidad en contra de los principios monárquicos y tradicionales constituidos en la época. Y en la que se producía la formación de la nueva ciudadanía que se requería para el establecimiento del Estado-nación colombiano, en la que se enunció lo fundamental que era la incorporación de la instrucción pública, popular, como estrategia para lograr la formación de esos ciudadanos virtuosos, capaces “[...] de reformar las costumbres de la población pobre e ignorante que solo producía vagos y holgazanes” (García, 2007, p. 33), y que los sacara de su “estado de barbarie” y los involucrara con las ideas civilizadoras de igualdad, fraternidad y solidaridad y, que en última instancia, edificara un sujeto de luces, ilustre y lleno de las virtudes que se requerían para vivir en la sociedad civil emergente.

Así las cosas, el estudio por la procedencia, función y funcionamiento de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana de la primera mitad del siglo XIX, no solo permite dar cuenta de las condiciones que posibilitaron su insinuación e introducción en el contexto escolar y su incorporación en esa nueva racionalidad moderna en la que emergía el Estado-nación colombiano y en la que se impulsaban

las ideas civilizadoras e independentistas, sino que también permite dar cuenta de la cultura escolar de la época, de lo que existió, de lo que posiblemente permanece aún en el tiempo y de lo que se diluyó. Esta es la pregunta por el presente del saber artístico, del saber pedagógico y de la transfiguración del carácter de la escuela pública hacia el desarrollo del ingenio, de lo intelectual, de la razón, de relacionar el conocimiento y la naturaleza, del cultivo de la virtud, del reconocimiento de lo estético, de la exaltación de la belleza, de la armonía y la sabiduría, en fin, de las bellas artes y su perfección. Pues, la inclusión de los saberes escolares en la forma de contenidos artísticos cambió el sentido de la escuela, sus propósitos, su manera de operar, de regular a los sujetos, pero también fortaleció la idea de introducir el conocimiento artístico como estrategia de funcionamiento escolar, la enseñanza como una práctica y al maestro como el sujeto de esa enseñanza.

## La escuela pública y los saberes escolares artísticos (1790-1810)

A finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la escuela pública auspiciada por el Estado neogranadino se enfrentó a la conjugación de una multiplicidad de condiciones singulares que, funcionando articuladamente, determinaron la racionalidad de la época y su manera de operar. Dicha racionalidad se caracterizó por la irrupción de las reformas borbónicas, las ideas de la ilustración de Rousseau, Montesquieu, Voltaire (siglo ilustrado), entre otros, por el establecimiento de la razón y de los derechos humanos en la vida social, por la formulación de una educación cristiana, patriótica, de bases firmes e ilustradas, fundada en un método único de enseñanza, por el deseo de fortalecer política y económicamente las colonias, por enfrentar la ignorancia de la población y avanzar en el desarrollo del comercio, la industria, las ciencias y, por supuesto, las artes, sus avances y descubrimientos, que se insinuaban como uno de los campos a fomentar para alcanzar el progreso y bienestar de la sociedad colonial.

Conforme con esto, se comenzó a enunciar que en las repúblicas civilizadas la crianza e instrucción basadas en el aprendizaje de “[...] una sana política, y [...] Religión cristiana” (31 de octubre de 1775. *Gazeta de Santafé de Bogotá Capital del Nuevo Reyno de Granada* n.º 3, p. 11), así como saber leer, escribir y aprender principios de aritmética en las escuelas públicas desde temprana edad, eran los asuntos fundamentales para contribuir no solo en el logro de dicho propósito sino en la formación moral y política de los habitantes.

A pesar de ello, los saberes artísticos, en el modo de ramos de instrucción, al igual que otros saberes de orden escolar, no se contemplaban aún de manera marcada como parte de esa estrategia ni de los planes de enseñanza (véase en Martínez, 1981), por ejemplo, el plan de enseñanza de Moreno y Escandón o el de Lenguazaque, entre otros) o de los contenidos curriculares, y mucho menos, de los objetivos de la instrucción pública en la escuela de la época, salvo, lo considerado en el Plan de las Escuelas Patrióticas, según el cual se estimaba conveniente, como parte del propósito de formar hombres útiles para la patria, que el director de la escuela

[...] enseñara a cantar á sus niños en la última media hora de escuela, algunos Hymnos compuestos á propósito en alabanza del Ser Supremo, de las virtudes, de los Héroes [...], y en reconocimiento al Fundador, ó Benefactor, de la escuela [...]. (27 de marzo de 1808. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Santafé n.º 13, p. 100).

Por ello, los contenidos de enseñanza relacionados con las artes aparecían dispersos y difusos en la escuela pública. Hacia 1775, en el “Discurso sobre educación popular de los artesanos y su fomento”, escrito por Pedro Rodríguez, se resaltaba el valor y la necesidad del fomento y el progreso sólido de las artes y oficios ante las costumbres y prejuicios sociales respecto a su aprendizaje y la decadencia que vivían en muchos de los territorios coloniales. Su declinación se debía, entre otras cosas, a la fuerte tendencia de los “hombrespreciados de críticos, o por mejor decir de aristarcos, [que vituperan] la instrucción sólida de los que se dedican á las artes, y ciencias; erigiéndose en defensores de la desidia, y falta de instrucción necesaria” (Rodríguez, 1775, p. 58).

Para ese entonces, las artes como “[...] una parte bellísima del crédito y delicia del Espíritu humano” (27 de mayo de 1796. *Papel Periódico de Santafé de Bogotá* n.º 246, p. 457), aparecían articuladas a los oficios realizados por los artesanos y aprendices en los talleres. No obstante, luchaban por convertirse en un saber susceptible de ser enseñado y cultivado dentro del plan de instrucción pública, de ser reconocido como un ramo de instrucción y como un *conocimiento útil* en la enseñanza escolar, pero también, como un aspecto fundamental para el crecimiento económico, el desarrollo del comercio, de las ciencias, de la agricultura y, en general, para el enriquecimiento de los territorios y la formación de una población productiva y culta.

La escuela, entonces, se intencionaba hacia la formación de “una fuerza productiva económica y política, cuyos efectos representan utilidad económica y

política” (Martínez y Bustamante, 1990, p. 41) para el país. A través de este tipo de discursividades se expresaba que los ciudadanos debían no solo aprender a leer, escribir, conocer principios aritméticos y moral religiosa sino un arte y un oficio, para hacer de la población un sector productivo y útil para el sistema económico y social deseado.

Así las cosas, el saber de las artes se fue abriendo paso de manera sosegada en el camino por perfeccionarse y constituirse en uno de esos *conocimientos útiles* para la sociedad, en un saber *sublime* conformado por contenidos de enseñanza como la pintura, la estatuaria y la arquitectura; en un ramo de instrucción para la escuela pública y, en ese proceso, desprenderse de aquella concepción que lo ubicaba como un *saber profano*, rezagado y asignado a ciertos sectores de la población considerados de un nivel económico, social, político y cultural distinto al de los nobles, liberales y la aristócratas, es decir, como un saber requerido para “trabajar y aprender un oficio” (Cuervo, 1805, citado por Martínez, 2011, p. 159), propio de los talleres artesanales.

Ahora bien, para lograr el enriquecimiento y el fomento de las artes y oficios se propuso iniciar con la enseñanza del diseño lineal y del dibujo, pues gracias a estos contenidos era posible “sacar proporcionadas las obras y correctas” (Rodríguez, 1775, p. 15), y por supuesto darle “[...] la ingenuidad y aprecio á las artes y oficios: ora sean prácticos, ó especulativos” (p. 42). De este modo, el dibujo comenzó a constituirse como “[...] la cabeza, y llave de todas, estas cosas y artes de este mundo” (p. 56), como aquel contenido preliminar de las artes, “padre de los oficios prácticos, y sin él [que] nunca podrán florecer” (p. 56). Además del dibujo,

la pintura, arquitectura, y escultura se concibieron como saberes ingenuos, nobles, y útiles artes para la comodidad de los hombres, memoria de ellos, y celebración de sus cultos, que solo se pueden ejercitar por hombres sabios de grande ingenio, que conozcan la antigüedad y los primores del arte. (p. 39).

No obstante, un año después en el “Discurso sobre la legislación gremial de los artesanos” (1776) se reafirmaba que las artes y oficios se constituían en una ocupación y saber necesario en las “sabias repúblicas” (Rodríguez, 1776, p. 43), ya que “sus obras contribuyen a satisfacer las necesidades y los gustos de los hombres” (p. 42), así, las artes comenzaron a insinuarse como un saber propio de las comunidades cultas, civilizadas e ilustradas que debían ser promovidas acudiendo a su enseñanza en las escuelas y a la fundación de escuelas con este propósito.

A pesar de lo que se venía suscitando, para 1801 en el periódico *Correo Curioso de Santafé de Bogotá*, un impreso de literatura, artes y ciencias, se continuaban denunciando los atrasos e inercia de la nación respecto a las artes y los oficios señalando que se hallaban “en un estado de desgreño y de rusticidad” (Caldas, 1849, p. 508), por lo que se destacaba la necesidad de fomentarlas en una población iletrada, poco culta e ilustrada, en un “[...] Pueblo miserable, [...] [en los que hay] malos pintores, y peores albañiles, carpinteros, y herreros” (5 de mayo de 1801. *Correo Curioso* n.º 12. Santafé de Bogotá, p. 46).

Con este tipo de reclamaciones se afianzó aún más la idea de promover el progreso de las colonias, en términos de lo económico, lo político, de la cultura intelectual y del aumento de la civilización general mediante el apoyo a las artes. Para lo cual se formuló, como una alternativa, con la que se buscó también enfrentar “la dura necesidad de enseñar ignorantes, [...] [y] trabajar en la destrucción del imperio del idiotismo” (7 de febrero de 1801. *Correo Curioso, Erudito, Económico y Mercantil* n.º 11, Santafé de Bogotá, p. 2), la educación de la población, forjándola cada vez más hacia una sociedad culta, ilustre y próspera, lo que significó divulgar a través de diversos medios los “[...] conocimientos, y luces, contribuyendo [...] a la instrucción general, para perfeccionarse, quanto sea posible en las artes y ciencias” (p. 2).

Así, en tanto se invirtiera en el desarrollo de las artes, las “de primera necesidad con preferencia á las de lujo” (Caldas, 1849, p. 408), en difundir su enseñanza y extraerlo del acontecer de los talleres de artesanos para introducirlo como ramo de instrucción en la escuela pública, era factible apoyar el crecimiento y desarrollo de una república económicamente sólida, civil, culta y próspera, pues, se consideraban uno de “los verdaderos manantiales de la prosperidad; y [...] los que deben cultivar las naciones que pretenden figurar en el sistema político del mundo” (p. 212).

Para 1808 irrumpió en el marco de la racionalidad moderna que se estaba instalando, en la que se instauraba un movimiento intelectual y político que le apostaba por la formación y consolidación de una nueva república que enfrentaba las ideas dogmáticas, monásticas y religiosas, herencia de la colonia española, establecidas durante un largo tiempo, en la que se manifestaba el deseo de construir una sociedad alejada del yugo español, de su injusticia y tiranía, que reconociera los derechos e intereses de la población y la libertad como “el bien más precioso del hombre” (13 de octubre de 1810. *Aviso al Público* n.º 3, p. 9), el Plan de las Escuelas Patrióticas en el que se manifestó que una vez niños “[...] hayan

perfeccionado bastante su razón, y comience á brillar en ellos el juicio y el discernimiento, se les hará pasar a las clases de Dibuxo, de Música, de Danza, y de Declamación” (2 de octubre de 1808. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada* n.º 40, Santafé, p. 350), para lo cual era necesario además, considerar su genio, temperamento, inclinaciones e imaginación, pues, dependiendo de estas condiciones, se los podía instruir en el dibujo, la escultura o la música.

Como se observa, la enseñanza del saber de las artes se propuso como una estrategia para la formación de los niños en las escuelas patrióticas, pues a través de ellas se conseguía cultivar la armonía, la imaginación, la sensibilidad, las pasiones, el buen gusto, la belleza y acercarlos a la contemplación de la naturaleza.

Con base en estas discursividades se formuló la importancia de incorporar el dibujo, la pintura, la escultura y la música, a modo de ramos de instrucción y como saberes propios de las artes, en la enseñanza de los niños en las escuelas. Así, para la enseñanza del dibujo se planteó escoger las lecciones y los métodos de Mr. Camper, ya que este autor ilustre de origen holandés, conocedor de las bellas artes a través de su trabajo, había demostrado que era factible la formación de mejores dibujantes.

La pintura, por su parte, se consideró un saber fundamental en la enseñanza, pues a través de ella se podían cultivar los sentimientos de los niños y contar las historias ocurridas a las personas; para aprender escultura se debía tener gran imaginación, para la música, cadencia y armonía, puesto que “tiene la magia de poner en movimiento todos los sentimientos del alma” (9 de octubre de 1808. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada* n.º 41, Santafé, p. 355), con la música era posible influir “[...] en las bellas imágenes de la Poesía y la Oratoria, y en las impresiones de virtud, de honestidad y de valor” (p. 357). Es por ello que, durante este periodo, el saber de las artes se fue mostrando como uno de los ramos de instrucción factible de constituirse e incluirse en los planes de enseñanza y de articularse a la educación que le convenía al Nuevo Reino de Granada, como también, al fortalecimiento del patriotismo y la formación de una ciudadanía ilustrada.

## La escuela pública y los saberes escolares artísticos (1810-1819)

Las narrativas que en los años anteriores le apostaron por promulgar la introducción y conformación de los saberes artísticos en la escuela en la forma de ramos

de instrucción relacionados con la música, el dibujo, la danza, la escultura y la pintura, para las décadas comprendidas entre 1810 y 1819 se fueron desvaneciendo. La escuela pública y los planes de enseñanza se comenzaron a orientar e intencionar hacia el fortalecimiento de aquellos contenidos de enseñanza que apoyaban la instrucción (como la escritura, la lectura, la religión, la moral y los principios de aritmética) y el establecimiento de una república libre e independiente del régimen español, con una población alejada de la ignorancia y cercana a la educación, que dejaron de lado, casi invisibles, al saber de las artes dentro de las voluntades educativas.

Para 1810, el amor a la patria, la libertad e independencia se erigían como principios fundamentales que se debían defender y promover entre los neogranadinos, y con ello, la preocupación porque la población conociera sus derechos y la importancia de preservarlos. Para el logro de este propósito se recurrió, entre otras instancias, a la escuela para que a través de la instrucción y de los contenidos enseñados e instalados en los planes de estudio se contribuyera en ello, en el mantenimiento de la enseñanza de la religión católica y la formación política de los ciudadanos. No obstante, las artes como uno de los contenidos a los que se podía recurrir, no se consideraban como una opción para aportar en este camino.

La preocupación, entonces, se enfocó en garantizar la seguridad pública, impregnar el amor por la patria y el deseo del honor lejos del cautivo, la emancipación definitiva de la tiranía de la Regencia Española, en ampliar el progreso de la revolución, la unidad, la igualdad; en proteger la libertad, por tanto, la instrucción de la población se orientó a la enseñanza de sus derechos y libertades centrándose en la formación política e ideológica de los neogranadinos y asegurando con ello, “la Religión y la Patria” (24 de noviembre de 1810. *Aviso al público* n.º 9. Santafé, p. 72), por lo que oscurecieron los aportes e incidencia del saber artístico en ese propósito y su inclusión en los planes de estudio de la época.

## La escuela pública y los saberes escolares artísticos (1820-1850)

Después del movimiento de pacificación española y de las consecuentes guerras independentistas, la instrucción pública irrumpió como una de las estrategias fundamentales para alcanzar los propósitos civilizadores y el proyecto ilustrado surgiendo “[...] como uno de los medios mas poderosos y seguros para consolidar la libertad é independencia” (República

de Colombia, 1821, p. 67), mostrando con ello, a la educación como “la fuente y oríjen de todos los demás conocimientos humanos” (p. 74), reconociéndose que

[...] sin saber leer y escribir los ciudadanos, no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud [...]. (p. 74).

Articulada al reconocimiento de la importancia de la libertad, la instrucción pública se constituyó en la base “[...] de cualquiera sociedad que aspira a una felicidad verdadera [...]” (16 de mayo de 1822. *Correo de la Ciudad de Bogotá* n.º 146. Semestre 6, p. 483), en un principio de felicidad asociado al “[...] arte de leer y escribir, la ortografía, los números, los principios de religión como elementos de paz y esperanza al espíritu, las sabias máximas de la moral, el ejercicio de las virtudes sociales, la urbanidad y civilidad” (Discurso pronunciado por el señor gobernador en la apertura de la escuela de enseñanza mutua de Medellín. En *Gaceta Oficial del Departamento del Istmo* n.º 14. Panamá, 3 de abril de 1823, p. 54).

A pesar que la instrucción pública se convirtió con mayor potencia en “la mas propia para civilizar las naciones é introducir en ellas aquella urbanidad de costumbres que es tan necesaria para la felicidad de la vida” (Caldas, 1849, p. 405), en un mecanismo para enfrentar la ignorancia de la población, de difundir las ideas republicanas entre sus habitantes, para contribuir en el reconocimiento de la libertad y la emancipación como fundamentos para el establecimiento de una nueva nación colombiana, que recurrió a la inclusión de saberes relacionados con la lectura, la escritura, la aritmética o la moral religiosa, las artes, como ramo de instrucción, no fueron contempladas de manera contundente en dicha estrategia escolarizante; aún permanecían por fuera de los planes de estudio de la escuela pública y de las intenciones por constituir las como una acción para apoyar ese proyecto republicano y libertario que brotaba.

Ahora bien, como complemento de la estrategia de la instrucción pública, se introdujeron en la escuela una serie de ramos de enseñanza

[...] en las escuelas de primeras letras se promulgó que se debían considerar por lo menos dos cátedras, “una de gramática española, latina, y principios de retórica, otra de filosofía y de los ramos de las matemáticas que se juzguen más importantes”. (República de Colombia, Ley 6 de agosto de 1821, p. 105).

Con los planes de enseñanza se planteó aquello que se debía enseñar y se reglamentó, normalizó y demarcó la enseñanza, y con ello, al sujeto de la enseñanza como al maestro, apoyando los procesos de escolarización, la civilización de la población ignorante e iletrada, el proyecto republicano y la constitución de un nuevo Estado-nación, que hicieron de la escuela un lugar para el conocimiento y para la enseñanza transformando su carácter y “para el ejercicio de la función educadora” (García, 2007, p. 20). Nótese, sin embargo, que la inclusión de las artes no hacía parte de la estrategia civilizadora e ilustrada ni de los propósitos de enseñanza de la época.

Con la Constitución Política del 30 de agosto de 1821 se manifestó que el Congreso de la República tenía entre sus atribuciones especiales la de “promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, artes y establecimientos útiles, y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento” (art. 55), con lo que nuevamente se insinuaban la necesidad de fomentar las artes como uno de los saberes fundamentales para lograr el avance en el país, en términos de la formación de esa población productiva es que la nueva república necesitaba, “hombres útiles á la patria, benéficos á sus semejantes, provechosos para sí mismos” (Caldas, 1849, p. 68).

Es más, se instauró en ese año el fomento a las artes, y a la par de esto se declaró la necesidad de abolir de escuelas y colegios, todas “aquellas materias abstractas e insignificantes que ocupaban un tiempo precioso y un buen talento” (“Educación”. *Gaceta de la Ciudad de Bogotá* n.º 105, Bogotá, 29 de julio de 1821, p. 344), y suplantadas por materias útiles, ya fuere en el campo de los conocimientos sociales o de los religiosos, que ofrecieran un servicio productivo a quienes lo aprendían” (García, 2007, p. 200).

De este modo, se enunció la necesidad de suprimir de los planes de estudio aquellos saberes poco útiles para el enriquecimiento nacional y la formación de los ciudadanos que requería la República gestante y posibilitar la inclusión de aquellos saberes que no solo fueran útiles para “animar el espíritu de industria” (30 de agosto de 1840. *Diario El Día* n.º 2, trimestre 1, Bogotá, p. 8) sino la formación de capitales, la estabilidad y la paz del gobierno, entre los que estaba el saber de las artes, un oficio de hombres libres y capital para buscar la vida. A través de su instauración se apoyaría la formación de la nueva república económicamente independiente con un sistema productivo y político propio.

En 1822, en el periódico *El Correo de Bogotá*, de agosto 8, manifestó que los progresos de las artes eran cuestiones esenciales, entre otras tantas, para instaurar la república y desterrar la ignorancia y hacer de la patria una nación más culta y lograr la prosperidad de la República. Las artes fueron tomando con más fuerza la forma de un saber útil para la nueva república susceptible de convertirse en uno de los saberes a introducirse con la instrucción pública. Pero aun así, el saber de las artes se encontraba todavía por fuera de la escuela pública, reservado para los talleres de los artesanos, para las localidades de desarrollo industrial, minero, comercial y agrícola, para las casas de educación privada, como la del señor José María Groot, en las que este saber se concibió en la forma de *bellas artes* orientadas al aprendizaje de la pintura, el dibujo, la música y el canto.

Con la emisión del plan de instrucción pública (1826), no solo se impulsó la idea de la educación de la juventud como una estrategia orientada a “fortificar el cuerpo, ilustrar el espíritu, y formar el corazón, á fin de hacer a los jóvenes útiles a la sociedad [...] que [...] se divide en educación física, intelectual y moral” (4 de marzo de 1827. *Gaceta de Colombia* n.º 281. Trimestre 23, Bogotá, p. 151), sino que se empezó a reconocer que la educación intelectual comprendía entre otros saberes a las bellas artes, sin embargo, en la escuela primaria, aún se apostaba por enseñar “á leer, escribir, las primeras reglas de aritmética, los rudimentos de la religión, las leyes políticas del Estado, algunas máximas de moral” (p. 151).

Precisamente, como una manera de apoyar el progreso de la enseñanza pública y la rápida difusión de las luces para obtener los beneficios de la independencia y conservar las “libertades y la prosperidad futura del país” (López, 1990, p. 221), se formuló en Bogotá el Proyecto de Código de Instrucción Pública (1834) para el Estado de la Nueva Granada acordado por el Consejo de Estado, presentado al Congreso en la sesión de ese año, según el cual era fundamental considerar a la educación primaria como un servicio público y una condición necesaria para la existencia de un gobierno constitucional, en el que además, se comprendiera que un establecimiento de instrucción pública era todo aquel “[...] que no se sostiene exclusivamente con las contribuciones voluntarias de los que en él se enseñan” (p. 2).

En dicho proyecto se enunciaron las escuelas especiales, “destinadas, [...] á dar la instrucción especial que exigen aquellos estados ó profesiones



que interesan jeneralmente y son necesarios á la sociedad, y á los cuales ella proporciona medios particulares de instrucción” (p. 42), como lugares en los que se enseñaban las artes y las bellas artes, así como, en los colegios de las niñas, a quienes se promulgó enseñarles dibujo, música vocal e instrumental y en las escuelas secundarias, en las que se instruía alrededor del dibujo y la música.

Para 1841, la escuela se consideraba aquel lugar al que se iba a instruirse en el aseo, el orden, el trabajo, leer, escribir, contar, y por supuesto, en la moral cristiana, al parecer los saberes relacionados con el arte como el dibujo, el canto, la música y la pintura estaban reservados para otras educaciones, las privadas y de saber élite, útiles y determinadas para las gentes cultas de la sociedad. Por ende, se enunciaba que el país respecto a las ciencias y las artes se encontraba aún “en la infancia” (28 de noviembre de 1841, p. 3); infortunadamente, los desarrollos de estos campos en relación con otros países estaban en otro nivel y, por tanto, los avances se debían recibir de ellos. Las artes se concebían como saberes lucrativos, beneficiosos para la patria y su industria.

Más aún, para 1842 se expuso como una manera de impulsar la igualdad social y detener la “desigualdad de inteligencia” (Fernández, 1842, p. 9), la necesidad de que en las escuelas públicas primarias se comenzara a orientar la enseñanza en un doble sentido, es decir, como instrucción *intelectual* y como instrucción *industrial*, una educación en la “que todo muchacho que estudie en ellas, aprenda prácticamente los elementos de la agricultura, y los de las artes manuales hasta donde sea posible enseñárselas” (p. 9), con lo cual, la educación dejaría de limitarse simplemente a enseñarle a la población a leer y a escribir y se daría apertura a enfocarla al cultivo de las facultades intelectuales y hacia la instrucción de aquellos asuntos que les servirían y los harían útiles y productivos después de salir de la escuela a la sociedad, y enfrentar las ideas instaladas según las cuales “enseñando a los pobres á pensar les hagamos olvidar que han nacido para trabajar [...] y que el] el pobre que aprenda á ser racional no quiera ser trabajador” (p. 8).

En conjunto con esto, en el mensaje del presidente de la república al Congreso Constitucional de 1844 se manifestó que el poder ejecutivo más allá de disponer normas para el establecimiento y mejoramiento de escuelas de primeras letras, lo que mejor debía era estimular y proteger la enseñanza de las artes y los oficios útiles, considerados entonces un saber “[...] remedio eficaz contra la vagancia, i único arbitrio

para civilizar la masa de nuestra poblacion, para proporcionarle comodidad, i para mejorar en todo su condición” (Presidencia de la República, 1844).

Con todo ello, se continuaba con la manifestación de la importancia de incluir las artes en la estrategia de la instrucción pública, no obstante, para 1845 se denunciaba el desorden de la instrucción pública en la república, concretada entre otras cosas, en la continuidad y mantenimiento de la falta de desarrollo y fomento de las artes en una nación en la que la ausencia de industria, comercio y vías de transporte, condiciones fundamentales para alcanzar la prosperidad y la riqueza pública estaban aún en proceso de expansión y crecimiento. Ello derivó en que se comprendiera que las artes, su florecimiento, cultivo y fomento, son “el resultado de la civilización i no su causa” (Unos alumnos de Santa Librada, 1845) y una estrategia para enfrentar el atraso e ignorancia de la población, “[...] veneno del individuo i de los pueblos” (Triana, 1851, p. III).

Debido a ello, durante el gobierno del presidente Pedro Alcántara Herrán de la Nueva Granada, se emitió el Decreto 4 de 1845 sobre la organización de la instrucción primaria, según el cual, en su artículo 25, las materias de enseñanza en las escuelas elementales o comunes para niños se orientaban a

[...] la instruccion moral i religiosa, la urbanidad, la lectura, la escritura, los principio de la gramática i de la ortografía de la lengua castellana, los principios de la aritmética, el conocimiento de las bases fundamentales del Gobierno de la Republica, las atribuciones i deberes de los empleados i funcionarios parroquiales. (Herrán, 1845, p. 6).

Destacando, además, la factibilidad de enseñar asociada a la enseñanza de agricultura práctica y economía rural, lecciones de diseño, basados en los métodos de enseñanza mutua planteados por Bello y Lancáster, simultánea o individual, apoyando más que la memorización de lecciones y párrafos de los libros, el entendimiento de lo que se aprende. Es más, se argumentó que cuando la directora de escuela tuviera algún tipo de instrucción en dibujo y canto podría dar lecciones en estos ramos a los aprendices. Como se ve, con mayor insinuación se comenzó a posibilitar la introducción e inclusión de contenidos de enseñanza relacionados con el saber de las artes en la escuela pública.

Cabe señalar que para ese tiempo, uno de los lugares de enunciación del saber de las artes fueron las escuelas-taller, que se propusieron establecer en las ciudades, villas y distritos en “[...] que puedan

encontrar abundante consumo los productos ordinarios de las artes industriales mas comunes, como la carpinteria, la herreria, la zapateria i otras semejantes [...]” (Decreto 4, 1845, pp. 50-51), cuyo objeto se enfocaba a

[...] enseñar a los niños las materias que constituyen la instruccion primaria elemental, i un arte industrial. Esta escuela estará dividida en dos departamentos, uno destinado a los ejercicios de la escuela primaria, i el otro a los del taller de instruccion. (p. 51).

Asimismo, para ese año apareció el *Manual de Enseñanza Mutua para las escuelas de primeras letras*, redactado por el señor José María Triana, director general de instruccion pública, en el que se resaltaba que además de la lectura, la escritura, la aritmética y la doctrina cristiana, uno de los conocimientos más indispensables de la sociedad, que serviría de base para adquirir las nociones propias de los estudios secundarios y que se debía enseñar era el *dibujo lineal*, apoyado en el Tratado de dibujo lineal de M. Boeiface, que se debía enseñar en las tres últimas clases, un ramo de enseñanza relacionado con el trazo e imitación de figuras que el monitor dibujaba para que los discípulos lo copiaran en sus pizarras, asociado con el conocimiento de medidas métricas o de vara. Se enseñaba el dictado de dibujo trazando figuras a las que se les designaba su nombre y las que constantemente eran corregidas, “no se dictan mas que dos o tres figuras, porque se hace mui larga la correccion i porque no pueden caber mas en la pizarra” (Triana, 1845, p. 32).

Este tipo de ejercicios se realizaban, del mismo modo, como se enseñaba a escribir y empleaban como materiales de trabajo

[...] reglas, escuadras, compás, semicírculo graduado, metros ó varas divididas hasta en líneas, lápices blancos, cuadrados negros ó tableros adaptables á los semicírculos, una mesa pequeña para poner estos objetos, pizarras lisas, lápices, los cuadros en que se hallan las figuras que deben ejecutarse, i otros en que estén las séries de órdenes que deben darlos monitores, ó mas claro el testo por donde debe enseñarse este ramo. (p. 31).

Cada una de estas figuras se dictaba con sus respectivas dimensiones y ajustadas al sistema métrico aprendido en las clases y se corregían como se hacía con la lectura,

[...] es decir, si el primer niño se equivoca, corrige el segundo, á este el tercero, i cuando ninguno ejecuta bien la figura, lo hace el monitor sirviéndose de los instrumentos, borra i repite la misma figura ú otra según lo tenga conveniente. (p. 33).

Para ese entonces se mencionó que, a pesar de su utilidad social, este saber poco se desarrollaba en las escuelas públicas, lo cual demandaba no solo su inclusión sino la preparación de los maestros para lograr la extensión que requería esta materia. Más aún, en este mismo manual de enseñanza se enunció que la música debería hacer parte de los ramos de instruccion de la escuela primaria, ya que se consideraba el medio fundamental de la cultura humana,

[...] penetra el alma con impresiones profundas i variadas, dulcifica las costumbres, embellece la existencia i da á los ritos religiosos aquella grandiosa solemnidad que impele al hombre á adorar al Criador: infunde valor en los combates, alegría en las fiestas, paz i calma en la soledad: su benéfica influencia la siente el hombre estudioso que abandona por un momento sus meditaciones, el padre de familia que en el seno de ella se abandona a gozar las mas dulces impresiones, i el salvaje holgazan que en las soledades mas agrestes sigue los impulsos de una música salvaje como el, i agreste como los lugares que habita. (p. 58).

De allí la necesidad de comprender que de “la pagación de los conocimientos útiles i en el perfeccionamiento de la educacion [...], depende la felicidad futura del país” (17 de febrero de 1845. *Semanario de Cartajena* n.º 136, p. 1) y uno de esos conocimientos útiles eran, precisamente, las artes.

Así las cosas, durante la primera mitad del siglo XIX se fueron acoplando las condiciones que iban a impulsar la introducción, existencia y constitución de las artes como un saber y un ramo de instruccion factible de ser enseñando en la escuela pública e incluido en sus planes de enseñanza, el cual en determinados momentos se enunció con fortaleza para su incorporación, pero que en otros, simplemente, se desvaneció para permitir la introducción de otros saberes escolares.

## Reflexiones finales

Durante el final del siglo XVIII y la primera década del siglo XIX se suscitó una conjunción de condiciones que impulsaron la insinuación del saber artístico,

en la forma del saber de las artes, hacia el camino de constituirse en un ramo de enseñanza para la escuela pública. Dependiendo de cada momento, dicho saber adoptó diversas formas. En un primer instante (1790-1810), el saber de las artes se consideró de gran valor no solo para el desarrollo económico y el bienestar de la población de las colonias neogranadinas sino como necesidad de incluirse en la escuela a través de los planes de enseñanza como ocurrió con el Plan de las Escuelas Patrióticas para apoyar la formación de los aprendices. En otro periodo (1810 y 1819) se percibió su desdibujamiento dentro de la enseñanza en la escuela, a pesar del reconocimiento que se le hacía entonces a la instrucción pública, y finalmente para 1820 y 1850, comenzó nuevamente a expresarse su trascendencia, a consolidarse y gestionarse para así permitir su introducción en la escuela pública.

Lo anterior permite denotar el carácter mutable de los saberes escolares en el tiempo, en particular el que corresponde a los saberes de las artes, ya que es posible determinar que su existencia no necesariamente estuvo articulada a la emergencia de la escuela, o la multiplicidad de modos que se adoptan en cada época, considerando que estos en el devenir de la historia se transformaron, mantuvieron o desaparecieron para comprenderlos como fluctuaciones y variaciones temporales que no siempre han existido de la misma forma: en determinado momento, obedeciendo a unas reglas específicas, de funcionamiento, propias de la racionalidad instaurada, irrumpieron para instalarse en la estructura escolar a través de los planes de enseñanza, legitimados y empleados para orientar los procesos de aprendizaje, la constitución, formación y regulación de los sujetos escolares requeridos durante la primera mitad del siglo XIX en el país.

## Referencias

### Fuentes primarias

Alcántara, H. (1845). *Decreto 4. Organizando la Instrucción Primaria*. Fondo Pineda n.º 49. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.

*Aviso al público*. (24 de noviembre de 1810) n.º 9. Santafé, pp. 67-74. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/621/rec/4>

*Aviso al Público*. (13 de octubre de 1810) n.º 3. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/621/show/436/rec/1>

Caldas, F. (1849). *Semanario de la Nueva Granada. Colección de Memorias*. Miscelánea de Ciencias, Literatura, Artes e Industria. Publicada por la Sociedad de Patriotas Granadinos, bajo la dirección de Francisco José de Caldas. Librería Castellana. Biblioteca Nacional de Colombia.

*Correo Curioso, Erudito, Económico y Mercantil*. (7 de febrero de 1801) n.º 11, Santafé de Bogotá. Recuperado de <http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/nuevo2/index.php?idcategoria=38108>

*Correo Curioso*. (5 de mayo de 1801) n.º 12. Santafé de Bogotá. Recuperado de <http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/nuevo2/index.php?idcategoria=38108>

*Correo de la Ciudad de Bogotá*. (16 de mayo de 1822) n.º 146. Semestre 6. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/landingpage/collection/p17054coll26>

*Correo Curioso, Erudito, Económico y Mercantil*. (16 de junio de 1801) n.º 18. Santafé de Bogotá. Recuperado de <http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/nuevo2/index.php?idcategoria=38108>

Cuervo, N. (1805). *El doctor Nicolás Cuervo, sobre creación de escuelas en los barrios de esta capital*. BNC: Fondo Antiguo, Instrucción Pública. Libro 352. Folios 388r-393r. Santa Fe. En A. Martínez Boom (2011). *Memorias de la escuela pública: doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*.

*Diario Político de Santafé de Bogotá*. (27 de agosto de 1810). Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1443/show/1418/rec/1>

*Diario El Día*. (30 de agosto de 1840) n.º 2 Trimestre 1, Bogotá. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>

*Discurso pronunciado por el señor gobernador en la apertura de la escuela de enseñanza mutua de Medellín*. (3 de abril de 1823). *Gaceta Oficial del Departamento del Istmo* n.º 14. Panamá. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>

- "Educación". (Bogotá, 29 de julio de 1821). *Gaceta de la ciudad de Bogotá* n.º 105. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/landingpage/collection/p17054coll26>
- Fernández, M. (1842). *Opúsculo sobre la instrucción primaria*. Imprenta de J. A. Cualla. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Gazeta de Santafé de Bogotá Capital del Nuevo Reyno de Granada*. (31 de octubre de 1775) n.º 3. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll26/id/624>
- Gazeta de Colombia*. (13 de septiembre de 1821). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>
- Gazeta de Colombia*. (16 de septiembre de 1821). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>
- Gaceta de Colombia*. (4 de marzo de 1827) n.º 281. Trimestre 23, Bogotá. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>
- Informe al Congreso (1844). *Mensaje del presidente de la república al Congreso Constitucional de 1844*. Fondo Quijano 207. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ley 271 "Sobre organización y arreglo de la instrucción pública". (1924). Codificación Nacional. t. 2 Imprenta Nacional, p. 226.
- López, L. (Comp.). (1990). *Administraciones de Santander (1834-1835)*. Biblioteca de la Presidencia de la República Administración Virgilio Barco. Fundación para la Conmemoración del Bicentenario del Natalicio y el Sesquicentenario de la Muerte del General Francisco de Paula Santander. Bogotá.
- Papel Periódico de Santafé de Bogotá*. (27 de mayo de 1796) n.º 246. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll26/id/626>
- Plan de Universidad y Estudios Generales que se propone al Rey Nuestro Señor, para establecerse, si es de su Soberano Real agrado, en la ciudad de Santa Fe, capital del Nuevo Reyno de Granada*. Turbaco, 13 de julio de 1787, f. 198. AGN: Instrucción Pública, t. 2, ff. 198v-218v. En
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública: doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*.
- Proyecto de Código de Instrucción Pública para el Estado de la Nueva Granada acordado por el Consejo de Estado, presentado al Congreso en la sesión de 1834*. (1834). (s. f.). Biblioteca Nacional de Colombia. Imprenta de B. Espinosa, por José Ayarza. Bogotá.
- República de Colombia. (1821). *Leyes de la República de Colombia 1821. Colección de Leyes dadas por el Congreso Constituyente de la República de Colombia 1823-1824*. Tomo I. Biblioteca Pineda n.º 154. Biblioteca Nacional. Bogotá.
- República de Colombia. (1826). *Colección de Leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1823-1824*. Imprenta de Manuel María Viller Calderón. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Rodríguez, P. (1775). *Discurso sobre Educación Popular de los Artesanos y su Fomento*. Fondo Pineda. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Rodríguez, P. (1776). *Discurso sobre la Legislación Gremial de los Artesanos*. Fondo Pineda. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Salazar, J. (6 de agosto de 1809). *Semanario del Nuevo Reyno de Granada* n.º 31. Santafé. pp. 221-232. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada. Santafé*. (27 de marzo de 1808) n.º 13. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (22 de mayo de 1808) n.º 21, Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (2 de octubre de 1808) n.º 40, Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (9 de octubre de 1808) n.º 41, Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>

- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Santafé. (27 de marzo de 1808) n.º 13, pp. 99-106. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (6 de agosto de 1809) n.º 31. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (11 de septiembre de 1808) n.º 37. Santafé, pp. 322-329. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (2 de octubre de 1808) n.º 40, Santafé, pp. 346-350. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Triana, J. (1851). *Manual para los preceptores de enseñanza primaria e instrucción moral i religiosa. Adaptado para las escuelas de la provincia de Bogota*. Fondo Pineda 303. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Unos alumnos de Santa Librada. Instrucción Pública*. (9 de mayo de 1845) n.º 381. Cali. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.

## Fuentes secundarias

- Chervel, A. (1991, mayo-agosto). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295. Historia del currículum (I). Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295. Historia del currículum (I). Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Martínez, A. y Bustamante, J. (comps.). (1990). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII- XIX*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martínez, A. (1981). *El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP).