



Publicado en: Teórica. Teoría, Crítica e Historia del Arte Contemporáneo. Revista de la Fundación Rosalía Sonería. Córdoba, 2006. N° 2 p. 29 a 40 .

ARTES VISUALES Y MUJERES EN LATINOAMÉRICA

(1850-1950)

HISTORIA DE UN DESENCUENTRO

Dra. Sonia Raquel Vicente

INTRODUCCIÓN

Este trabajo puede inscribirse en la historia de la educación artística en América Latina, pero el abordaje se realiza desde la situación de la mujer. Y precisamente, el problema gira en torno a la cuestión de la ausencia de la mujer latinoamericana en las artes visuales, en el periodo estudiado (1850-1950). La cuestión puede ser planteada en forma de preguntas: ¿Cuáles han sido las relaciones de la mujer con las artes visuales en Latinoamérica a fines del siglo XIX y comienzos del XX? ¿Por qué las mujeres de estas latitudes prácticamente no ocupan lugar en la historia del arte del período? ¿Cuál era el rol reservado a la mujer en aquella época? ¿Qué incompatibilidades existían entre ese rol y la actividad artística?

La hipótesis general que aquí planteo es la siguiente: *la cosmovisión social, las filosofías subyacentes y las ideas sobre el arte y la educación que predominaron en la época, conspiraron en contra de la formación artística y visual de las mujeres latinoamericanas.*

De esta hipótesis general se derivan otras hipótesis particulares:

1. *Las artes mayores en América Latina no fueron cosa de mujeres, en la división sexual del trabajo, para ellas quedó sólo habilitado el campo de los oficios o artes menores, lo que permite entablar un paralelismo entre la supuesta inferioridad de la mujer y la inferioridad de los oficios.*

2. *En algunas ocasiones las mujeres fueron iniciadas en las artes visuales, pero siempre se les enseñó el arte como adorno y nunca como profesión.*

3. *Pese a que a la mujer le fue negado el reino de la razón y fue considerada "pura sensibilidad", sin embargo no se le permitió capacitarse ni ejercer actividades profesionales relacionadas con las artes.*

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se aborda la concepción del arte, en el segundo la cuestión de la educación y el arte y en el tercero la situación de la mujer, la educación y el arte.



EL ARTE

1.1 El concepto de arte en la Modernidad Europea

A comienzos del siglo XIX se ha consolidado en Europa un concepto *moderno* de arte. Las llamadas Artes Mayores, se han separado de los oficios, éstos permanecen ligados a los antiguos modos de producción, premodernos y precapitalistas, mientras que aquellas, se han constituido en actividades diferenciadas de las técnicas, la ciencia y la filosofía, y comienzan a dar satisfacción a las nuevas necesidades estéticas y sociales de la incipiente burguesía. Como consecuencia, y a partir del siglo XV, empiezan a adquirir un rango muy superior al de los oficios y a gozar de mayor prestigio y consideración social.

El Arte funda su valor tanto en las obras como en el artista que las produce. Igual que la artesanía, la obra de arte está realizada manualmente, pero a diferencia de ella no tiene una finalidad práctica, no es un objeto útil; su finalidad es netamente estética, se trata de un objeto bello.

Por su parte, el artista visual, deja de ser un sujeto desconocido, para transformarse en un *genio*¹, alguien especial, dotado de un talento especial: la *genialidad*, una cualidad innata que el individuo trae al nacer. Desde este punto de vista, el artista nace y no se hace, es decir, la educación cumple un papel importante, como veremos, pero no determinante en la formación de los artistas.

La obra de arte adquiere un cierto valor agregado por el hecho de ser el producto de la genialidad, resultado de ese don innato, que hace especial a una persona, y la distingue de las demás. Este valor agregado es la *originalidad*. En el objeto realizado, aparece reflejada esa exclusiva capacidad para obrar lo nuevo; no se olvide que Kant definía al artista como aquel que "da la regla al arte"², es decir como aquel sujeto capaz de instaurar nuevos cánones, nuevos modos de dar forma a las obras, en definitiva, un sujeto capaz de innovar.

Así, la idea de *originalidad* está estrechamente ligada a la de *novedad*, se trata de la aparición de formas nuevas. Pero también está vinculada a otras dos nociones, a la idea de *mayor perfección* y a la idea de *unicidad*.

En efecto, la originalidad en su sentido de novedad, se relaciona con la noción de *progreso* y de *mayor perfección*. Para el hombre moderno la cultura progresa en todos sus aspectos, y el arte también progresa; gracias a la contribución de cada nuevo genio, se va perfeccionando. En este sentido, en el contexto de la Modernidad, la obra de arte es original, es una nueva forma surgida de un nuevo modo de formar, más perfecto que los anteriores.

Ya dije que la idea de originalidad también implica la de *unicidad*. Desde la visión moderna se presupone que el producto de las Artes Mayores sólo puede ser *único*. Las artesanías en cambio, son seriadas y a través del tiempo reproducen, sin innovación alguna, las mismas formas; ellas permanecen siempre iguales a sí mismas y los secretos de su realización son transmitidos de una generación a otra, por eso se dice que son de factura tradicional. En la artesanía no está la impronta del individuo que la realiza, sino que antes bien, está la tradición, no se trata de una creación individual, sino colectiva. En cambio, la



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

obra de arte es única; a ella se reserva la posibilidad de innovación y su realización es individual, fruto del artista genial.

En síntesis, el nuevo producto estético surgido en la Modernidad, es artístico y no artesanal, se lo piensa y se lo valora como único e innovador, con una función estética pura y como resultado de un proceso evolutivo.

1.1 La formación del artista

Al modificarse la noción de arte, artista y producto artístico, también se modifica el modo de entender la formación de los artistas. Históricamente, los artistas se han formado de tres modos distintos: en el taller (formación empírica), en la academia (formación académica), y en la universidad (formación profesional).

La primera modalidad es premoderna, la segunda es la propia de la Modernidad, y la tercera empieza su época de apogeo luego de la 2° Guerra Mundial. Me interesan principalmente la primera y la segunda, porque atañen especialmente a la enseñanza de las artes en Latinoamérica en el período que estamos estudiando.

El primer modo es el de la **formación empírica o formación en el taller**. Esta modalidad es la predominante en la cultura occidental hasta el siglo XV, con posterioridad a esa fecha, deja paso primero a la formación académica y posteriormente, a la formación universitaria, aunque se puede afirmar que nunca desapareció completamente. Actualmente constituye un modo de educación no formal.

De acuerdo con esta modalidad, el artista se forma en un taller, como aprendiz de un maestro. La enseñanza es práctica, se realiza sobre el proceso de ejecución de la obra, intervienen el ensayo y el error. Se trata de una formación no escolarizada, aunque, y sobre todo a partir de la Edad Media, adquiere una estructura muy ordenada y estable. Su finalidad es fundamentalmente la de lograr que el discípulo aprenda el conocimiento de las reglas que rigen el quehacer del artesano y logre la habilidad necesaria para formar objetos de acuerdo con ellas.³

Como hemos visto, con la Modernidad surgen nuevas ideas en torno al arte, al artista y a la obra. La genialidad del artista, relacionada con la razón, es innata, pero sin embargo susceptible de perfección.

Para comprender mejor las ideas en torno a la formación del artista, es conveniente recordar algunas nociones clave del paradigma teórico vigente por entonces en el campo de las artes, las ideas de León Battista Alberti⁴.

El punto principal de la doctrina de Alberti se centra en torno a la discusión de cuál sea el objetivo de las artes visuales: según él, el fin último del artista visual es la representación de la naturaleza. Esta idea ya existía desde la Antigüedad clásica, no obstante Alberti...

“...introduce una distinción que no había sido explícitamente establecida por la teoría del arte anterior: las artes visuales no sólo se proponen la mera imitación de lo real sino que procuran lo que Barasch denomina una mimesis correcta.⁵ Corrección en este marco, no implica la representación de los objetos tal como ellos se presentan ante nosotros, sino una representación estudiada e intervenida. La pintura y la



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

escultura no deben representar a la naturaleza tal cual ella es, sino tal cual debiera ser. Se trata de una representación idealizada que nos muestra lo natural en su estado de perfección. La correcta imitación de la naturaleza implica mostrarla en su plenitud, perfección y armonía, es decir implica la representación de la belleza. Representar correctamente a la naturaleza es representarla bellamente. Alberti utiliza el término concinnitas para referirse a la belleza. [...] Según Alberti la belleza (concinnitas) está en la naturaleza, pero está oculta en ella, el artista debe descubrirla y plasmarla en su obra. Sin embargo, revelarla es una tarea difícil porque la belleza no se hace patente, no está explícita en el mundo natural, por el contrario, se encuentra diseminada de manera irregular. El artista nunca hallará en la naturaleza una figura completamente bella que pueda después, sencillamente, representar. Por tanto, la mimesis no implica una copia del natural, sino una recreación que se logra sobre la base del análisis y el estudio de la naturaleza. El ojo adiestrado del artista encontrará primero elementos aislados que sean bellos y luego deberá reunirlos en un todo para formar una figura armoniosa, ésta es la difícil faena del genio artístico.”⁶

Con el advenimiento de la Modernidad, el análisis y el estudio de la naturaleza se transforman en puntos fundamentales para la formación de los artistas, ya no se trata únicamente de iniciarlos en las reglas y secretos del oficio, ni de perfeccionarlos en las técnicas de producción vigentes, ahora además, hace falta formarlos en el estudio científico de la naturaleza. La obra de arte deja de ser un objeto artesanal para transformarse en el resultado razonado y calculado del conocimiento y la comprensión de los elementos y reglas que rigen el procedimiento artístico. El artista debe recibir entonces otro tipo de formación. El estudio de la naturaleza no puede realizarse en los estrechos límites del taller, ya no basta con la formación práctica, hace falta formación teórica y el entrenamiento de la mirada para juzgar las formas y poder representar las que son perfectas.

Aparece así una nueva institución llamada a cumplir con las incipientes necesidades en la formación de los artistas: la Academia. Con ella surge una segunda modalidad en la formación artística de occidente: **la formación académica**.

La aparición de las Academias data de los siglos XV y XVI. Las primeras tuvieron un carácter más bien informal, no eran tanto instituciones establecidas, como grupos espontáneos de artistas e intelectuales que se reunían con el objeto de discutir temas relacionados con la naturaleza y la producción artística.

En los siglos XVII y XVIII la Academia se institucionaliza. De aquí en adelante no será ya sólo un ámbito de formación y enseñanza, sino, ante todo, un espacio en el cual se legitimen las prácticas y los criterios de validación artística. Dice Barasch:

“...la Academia se proponía educar la mano del artista, pero en mayor grado lo que intentaba era la formación de su mente y la conformación de sus gustos y criterios. No sorprende, por lo tanto que se desarrollara un sistema global en las enseñanzas de la Academia. Todo ello se pudo llevar a cabo porque la Academia se basaba en un concep-



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

to determinante de lo que era el arte, en particular el “buen arte”, y en qué consistía el proceso creativo”.⁷

La Academia debe ser entendida entonces, como un espacio de formación para los artistas, pero también como un ámbito donde se conforman los valores que rigen las prácticas. En ella, el artista aprende conocimientos de anatomía y geometría, se entrena en el uso correcto de las técnicas propias de las artes visuales (óleo, cincel, etc.) pero ante todo, se forma en los criterios del gusto y aprende los criterios del arte, y con ellos a diferenciar entre lo que es arte y lo que no lo es.

En el marco de nuestra investigación es muy importante destacar que estos criterios del arte, durante los siglos XVIII y XIX, canonizan el gusto clásico. Las teorías renacentistas del arte se van transformando en el dogma académico. La idea de que el arte reproduce la naturaleza idealizada, se transforma en un supuesto incuestionable para los artistas. Entre las principales Academias europeas, destacan la Academia Romana del Arte, y la Academia del Arte de París. Dice Barasch:

“En ningún otro momento o lugar de la historia de la teoría del arte se percibió con tanta intensidad la idea de que la perfección es la finalidad última del artista como en el siglo XVII y en la Academia del Arte de París. Al dibujar la naturaleza el pintor debe corregir los defectos de su modelo y “mejorar” la propia naturaleza; tal es el credo del Alto Renacimiento repetido hasta el infinito en las salas de la Academia”⁸

1.3 La formación en Latinoamérica

En América Latina las Academias de Arte fueron surgiendo lentamente, aunque no tanto por necesidades internas del campo artístico, como por el establecimiento de los modelos europeos. Como consecuencia, las nuevas Academias latinoamericanas fueron muy europeas y clásicas en sus gustos y prácticas estéticas.

La primera que se estableció fue la Real Academia de San Carlos, fundada en la ciudad de México en 1785⁹. Esta institución fue la única que apareció en América durante el periodo colonial. Las restantes, fueron surgiendo lentamente, después de los procesos independentistas. Es interesante observar que la aparición de la mayoría de las Academias de Arte en Latinoamérica, constituidas a imagen y semejanza del modelo francés, se produce recién a fines del siglo XIX o a comienzos del XX, cuando en Europa soplan ya los vientos del “arte moderno”. De modo tal que la aparición de estas instituciones, tan ortodoxas, tan reglamentarias y fieles a la tradición de la belleza y el arte clásico, fue coincidente, en el Nuevo Mundo, con la llegada del revolucionario arte de las vanguardias.

En Río de Janeiro, Brasil, en 1826, se fundó la Academia Imperial de Bellas Artes, el proyecto de su creación estuvo a cargo de un pintor francés, J.B. Debret, que había recibido formación en el taller de Jacques Louis David.

En la Nueva Granada La Ley Orgánica de Educación Pública, del 18 de marzo de 1826, patrocinada por Francisco de Paula Santander, organiza el sistema educativo y dispone sus niveles: desde las escuelas de primeras letras, hasta las Universidades Centrales (se crearon tres: en Bogotá, Quito y Caracas). También ordena la creación de estableci-



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

mientos de enseñanza especial, con la finalidad de preparar para la guerra, la navegación, el comercio, la minería, la agricultura, etc. Entre éstos últimos, la ley contempla la creación de escuelas especiales de dibujo, dibujo arquitectónico, pintura y escultura.

En 1830 se abre una Academia de Pintura y Escultura en Bogotá, que tendrá una efímera duración. Más adelante, en 1853¹⁰, se establece un Escuela de Artes y Oficios en Antioquia.

Pero habrá que esperar más tiempo para que el gobierno se plantee la creación de una Academia de Artes de prestigio nacional. Por la Ley 98, sancionada el 4 de junio de 1873, el Presidente Manuel Murillo Toro, establece la creación una Academia de Artes, denominada *Academia Vázquez*, dando así respuesta a reiterados pedidos de los artistas y de la sociedad. Dice el texto de la ley:

*“Art. 1º. Créase en la capital de la República un instituto para el cultivo y fomento de la pintura, grabado, música, arquitectura y escultura, el cual, en homenaje a la memoria del antiguo pintor nacional Gregorio Vázquez Arce y Ceballos, llevará el nombre de ‘Academia Vázquez’”*¹¹

La misma ley anuncia que esta Academia estaría compuesta por cinco escuelas, una biblioteca y un archivo de bellas artes. Cinco profesores traídos de Europa serían los encargados de las tareas docentes, como así también de considerar el *“el ornato de los edificios nacionales en la Capital”*¹². También contempla la posterior formación de un museo y la adquisición de obras para conformar un patrimonio artístico nacional.

Pero a pesar del impulso oficial la escuela no fraguó. Los artistas debieron conformarse con dos escuelas privadas, fundadas por el pintor académico mexicano Felipe Santiago Gutiérrez [1824-1904]: la “Academia de Dibujo y Pintura”, para señoras y señoritas, que funcionó en la residencia de María del Rosario Suárez de Valenzuela a partir de enero de 1874, y un centro libre denominado “Academia Gutiérrez”, para hombres, abierto el mismo año.

En Argentina, los antecedentes de la creación de Academias se remontan a la propuesta de Manuel Belgrano en 1779, quien sugiere la creación de una institución para la enseñanza del dibujo. Más tarde y merced a los esfuerzos de un sacerdote, el Padre Castañeda, en 1815 se abre una Academia para la enseñanza de las artes, de duración efímera, habrá que esperar hasta la aparición de la Academia Libre de Bellas Artes de la Sociedad Estímulo de 1878¹³ para contar con una institución duradera e influyente.

Ahora bien, las Academias de América, no tuvieron la misma capacidad para establecer reglas y valores que las de Europa. Indudablemente, en el siglo XIX, éstas últimas eran más importantes que las latinoamericanas, y dentro de aquellas, sin lugar a dudas, la Escuela de Bellas Artes de París era el centro de mayor prestigio e influencia.

Las Academias del Nuevo Mundo, estaban muy alejadas de este centro que establecía los criterios del gusto y de legitimación de obras y artistas. El alejamiento no es sólo geográfico, hay ideas, valores, prácticas sociales que los sostienen y contribuyen a acrecentarlo.

Sobre las Academias del Nuevo Mundo, periferias de un mundo artístico centrado en París, pesaba la sospecha y el prejuicio, tanto en la sociedad que las contenía, como al interior de ellas mismas. Había poca confianza en que pudieran alcanzar los niveles espe-



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

rables para convertirse en rectoras del quehacer artístico y cumplir con un rol importante en la producción y en la legitimación del arte local.

Con baja autoestima, las Academias latinoamericanas, formaban a sus discípulos en una perpetua añoranza del auténtico arte, que según se pensaba, sólo existía en plenitud en Europa. Los artistas latinoamericanos de fines del siglo XIX y comienzos del XX, soñaban con encontrarse algún día en “La Ciudad Luz”, pues en ella y sólo en ella, era donde podía aprenderse y practicarse el verdadero y legítimo arte.

Influyen en estos prejuicios tanto las ideas que se tiene sobre el arte, que ya hemos analizado, como las que se tiene sobre las academias y sobre la educación. Como veremos en detalle más adelante, las ideas educativas siguen el modelo napoleónico y ponen el acento en la formación científica, con especial énfasis en las ciencias naturales. El arte es más un lujo que una necesidad social.

Además de las ideas y valoraciones circulantes en la época, me parece importante señalar una limitación de orden tecnológico, que parece haber influido, como un factor más, en la baja estima que tuvieron las academias latinoamericanas. En la actualidad, la fotografía y todos sus derivados, constituyen recursos tecnológicos que hacen posible el estudio del arte en todos los rincones de la tierra. Por aquél entonces, la muy incipiente fotografía aún no se constituía en una herramienta efectiva para adiestrar la mirada. Para la formación de los artistas se usaban (y aún se suele usar) calcos de yeso de esculturas griegas o renacentistas. Estos calcos tenían un altísimo costo, por lo que es factible inferir que sólo llegaran a algunas pocas (muy pocas) Academias¹⁴.

Este estado de cosas se ve reflejado en las ideas, en las palabras y en las prácticas de la época. Resultan ilustrativos de esta situación dos ejemplos que doy a continuación.

En primer lugar cito a Frances Calderón de la Barca, un viajero que recorrió México a comienzos del siglo XIX, que recrea el ambiente de la Real Academia de San Carlos en México...

“...todas las noches, en estos espaciosos salones [...] se congregaban cientos de jóvenes, dibujando los unos modelos de escayola¹⁵, otros del natural, y copiando otros dibujos de mobiliario [...] y que aquí se mezclaban todas las clases, colores y razas; el muchacho indio junto al blanco, y el hijo del más pobre mecánico junto al del señor más rico. La enseñanza era gratuita, y no se limitaba a paisajes y figuras, siendo uno de los principales objetivos propagar entre los artistas el gusto por la elegancia y la belleza de la forma...”¹⁶

Continúa el observador destacando que habría resultado curioso reunir en el patio de la Academia estos calcos con las esculturas del arte azteca que existían en la institución... “y haber comparado los restos de la escultura mexicana, monumentos de un pueblo semibárbaro, con las airoas creaciones de Grecia y Roma”..., palabras que muestran claramente las valoraciones en torno al arte occidental que estaban vigentes en la época.¹⁷

Era común, entonces, que los artistas fueran becados por los gobiernos para completar su formación en Europa. Ofrezco un segundo testimonio, esta vez, resultan muy ilustrativas las palabras del artista colombiano Francisco Antonio Cano, quien, en su discurso de despedida agradece a los funcionarios del gobierno que han hecho posible su viaje estudios a París entre 1896 y 1901 diciendo...



“Al despedirme para el extranjero, debo cumplir, y cumplo con mucho gusto, con el deber de expresar mi gratitud a todas aquellas personas que han contribuido a la realización de mi sueño dorado de hacer estudios en el arte de la pintura en la única parte donde todavía es posible hacerlos bien, en Europa.”¹⁸

En síntesis, para llegar a ser un artista genuino, en Latinoamérica, no bastaba con formarse en las Academias de la región, era indispensable completar esa formación con una estancia en París, y en Europa en general.

No tengo información concreta que diga explícitamente el lugar destinado a las mujeres en este ambiente. Pero no es difícil inferirlo. Podemos concluir que la educación artística y sobre todo la práctica profesional del arte, no estaba a disposición de la mujer. Aunque pudiese formarse en las Academias de la región, nunca llegaría al Gran Arte, pues, las mujeres latinoamericanas, no podían viajar solas. Para la mujer el arte era sólo un adorno, nunca una profesión.



2. LA EDUCACIÓN

2.1 Desarrollo de la Educación en América Latina

A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, la educación en Latinoamérica está en crisis, existe un porcentaje muy alto de analfabetismo, los maestros en general carecen de la capacitación mínima deseable y los métodos que se emplean son anacrónicos. La educación es una cuestión privada y religiosa, antes que pública. Las autoridades españolas prestan poca atención al asunto y declinan toda la problemática en manos de la iglesia, que ejerce una censura ideológica más o menos fuerte, dependiendo de los distintos países, en materia de contenidos.

Por esta misma época comienzan a penetrar, en toda América Latina las ideas de la Ilustración y la educación ocupa un nuevo e importante lugar en las mentes de los patriotas latinoamericanos.

La ilustración dieciochesca que arriba al Nuevo Mundo se caracteriza por un énfasis puesto en la razón, aunque es importante destacar que no se trata de la razón apriorística de Descartes y los racionalistas, sino antes bien, de la razón analítica y fáctica de los empiristas. Para los ilustrados, la filosofía es entendida como un arma ideológica al servicio de la transformación de la sociedad.

En América Latina, estas concepciones, asumen perfiles propios y se integran con la idea de que la educación es un arma eficaz para la constitución de las nuevas naciones, que a partir del siglo XIX empiezan a independizarse de la tutela española. En materia educativa se implanta un nuevo paradigma basado en el denominado “*modelo napoleónico*”.

La expresión designa a la organización que tuvo la educación francesa durante el siglo XIX, con fuerte acento en la razón, en el progreso y en la ciencia. Cabe recordar que entre 1806 y 1808, Napoleón, quien había creado un estado fuerte, organizado y autoritario, implantó un vasto monopolio educacional buscando unificar políticamente y uniformizar culturalmente a la Francia republicana. La educación superior, muy profesionalizante, era pensada como una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad uniforme. Su objetivo era la producción de profesionales que debían desempeñarse al servicio de la sociedad y del Estado. Para lograr esto se establecieron escuelas autónomas de derecho, medicina, farmacia, letras y ciencias; separadamente se estructuraron la Escuela Politécnica, destinada a la formación de los cuadros técnicos y la Escuela Normal Superior, encargada de crear los educadores que actuarían como difusores, en toda la nación, de la nueva cultura erudita de base científica¹⁹.

El modelo napoleónico, tanto en Francia, como en América Latina se instaura como contraposición al antiguo modelo medieval; las inclinaciones humanistas metafísicas y teológicas del pasado, fueron sustituidas por una nueva concepción del humanismo fundada en la ciencia, comprometida con la problemática nacional, con la defensa de los derechos humanos y empeñada en absorber y difundir el nuevo saber científico y tecnológico en que se basaba la revolución industrial.

En América Latina el nuevo paradigma prende con mucha fuerza, se critica enérgi-



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

camente la tradición educativa española y sus metodologías de enseñanza-aprendizaje. Así por ejemplo, se combate la tradición silogística; el método de la “disputatio”; la enseñanza del latín, y el apego al argumento de autoridad (el “magíster dixit”) tan populares en las universidades medievales europeas y en las del Nuevo Mundo en tiempos de la Colonia.

A mediados del siglo XIX, las ideas ilustradas, y racionalistas se van radicalizando con la penetración del positivismo. Los escritos de Comte, Spencer y otros filósofos y teóricos se vuelven cada vez más populares.

Una atmósfera positivista, científicista y utilitarista impregna los ambientes intelectuales. La libertad, la igualdad ciudadana, el orden social, el progreso asociado al desarrollo económico, la felicidad y el bienestar públicos se transforman en los nuevos objetivos perseguidos por los intelectuales y los gobernantes, y la educación es vista como la herramienta adecuada para este logro.

Gerardo León Guerrero Vinuesa, refiriéndose a la educación en Colombia durante esta época comenta:

“...en la república democrática, las libertades de expresión, de cultos, de enseñanza, la libertad de imprenta, de conciencia, de opinión, de educación, de prensa, etc., no tenían validez ni plena realización sin una educación que las fortaleciera y las asumiera conscientemente.”²⁰

El nuevo modelo educativo, liberal y positivista, privilegia la educación *laica, obligatoria, gratuita y con bases en las ciencias naturales*.

Según los positivistas latinoamericanos, la educación *debía ser laica* porque el *progreso* y lo *moderno*, resumidos en la expresión “*civilización*” que se aspira a imponer a través del nuevo modelo, constituyen una reacción frente a la educación confesional, tutelada por la iglesia, y acorde con la tradición medieval, que se asocia con el atraso, la ignorancia y el analfabetismo, en síntesis, con la “*barbarie*” que habían caracterizado a América Latina en tiempos de la Colonia²¹.

Del mismo modo, la educación *debía ser obligatoria y gratuita*, porque se la considera un instrumento eficaz para la constitución de las nuevas nacionalidades, la educación es vista como el medio adecuado para conducir a la sociedad por el camino de la libertad, el orden y el progreso, de la “*civilización*”. Los positivistas creen que el camino de la historia, hacia una sociedad libre, ordenada y civilizada es un camino *necesario*, hay en este pensamiento un fuerte determinismo histórico. Como ideólogos y políticos consideran que su misión es allanar las dificultades y promover las oportunidades que puedan presentarse para recorrerlo, y la educación del pueblo soberano, constituye una de las medidas adecuadas para facilitar este proceso necesario.

Por otra parte, el positivismo puso el acento en la *enseñanza de las ciencias naturales* a las que se consideraban ciencias útiles, (debido a la clara influencia del pragmatismo y del utilitarismo²²) pues, el control de la naturaleza garantizaba el desarrollo económico, y éste la felicidad de los pueblos.

Estas ideas provocan profundas transformaciones educativas, no sólo en lo concerniente a la concepción de la educación y de su rol social, sino también en lo referido a las teorías pedagógicas y a las metodologías didácticas que se empleaban.

En la Argentina, el proceso tuvo su concreción con la Ley de Educación de Sarmien-



to (Ley Nacional 1049), que tuvo vigencia por más de un siglo. En Colombia, en cambio, la reforma educativa duró menos; el nuevo modelo fue implementado entre 1863 y 1880, pero a partir de esta fecha, y luego de una fuerte oposición política por parte del conservadurismo, el modelo económico político liberal radical fue neutralizado y en materia educativa se restituyeron los principios de la enseñanza tradicional. El modelo conservador se mantuvo vigente hasta 1930.

2.2 El rol del arte en la educación

De todo lo que hemos dicho, es factible inferir el rol y las valoraciones que se asignan al arte dentro de la concepción positivista. En primer lugar, podemos concluir que, dado que el arte produce objetos que no tienen una función utilitaria, no puede ser considerado como una fuerza productiva, el desarrollo artístico a diferencia del desarrollo científico y tecnológico, no es percibido como un elemento que influya directamente sobre el progreso, el bienestar social y el desarrollo económico. Por eso, los nuevos modelos educativos, puestos en marcha por el positivismo, ponen el acento en la enseñanza de las matemáticas, la lengua, las ciencias naturales y sociales, y reservan al arte un papel menos determinante.

Por otro lado, también es posible inferir que dado que el arte es, en la época, una actividad manual, no goza del mismo status epistemológico que la ciencia. La ciencia es conocimiento por excelencia, mientras que el arte, definido desde el tiempo de los griegos como un “saber hacer” tiene el acento puesto en su dimensión de *hacer*. El arte no es entendido ni como un modo, ni como un medio para conocer la realidad, sino que es, ante todo, la forma de producir lo bello.

Si el arte no es útil, es entonces un lujo. Para entender esto mejor, es importante destacar el significado que tiene el concepto de cultura predominante en la época. La cultura no es entendida tanto como sustantivo, (como lo hecho por el hombre a través del tiempo, o en su sentido antropológico, el conjunto de lo producido por un grupo social histórica y geográficamente determinado; la cultura inca, la cultura japonesa, por ejemplo) sino más bien como adjetivo, como una cualidad que poseen algunos individuo. En este sentido, poseer cultura, ser culto, implica poseer ciertos conocimientos y valores relacionados con las artes, las letras y las humanidades, desarrollados especialmente por la civilización occidental.

El arte y el artista no contribuyen al desarrollo económico de la sociedad, al menos no de manera inmediata, pero son importantes para ella, pues conforman parte de la *cultura* de una sociedad.

Por ello, la sociedad tiene el deber de ayudar al desarrollo del arte, pues, mientras que el desarrollo de la ciencia contribuye a la economía de la sociedad y con ello al bienestar y felicidad de todos de manera directa, el arte contribuye a la cultura social, y de manera más indirecta al crecimiento y florecimiento de la comunidad. Por ello los gobiernos deben generar oportunidades para que los mejor dotados, los talentosos, desarrollen sus dones. Pero el arte no es algo que concierna a todos ni deba enseñarse a todos, como la ciencia. Es un lujo social y debe reservarse para los “dotados”.

No es difícil entender entonces por qué los gobiernos latinoamericanos hacen reitera-



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

dos esfuerzos e intentos por apoyar el desarrollo artístico en América Latina, que por lo general no pasan de los papeles y las intenciones de los legisladores. La concreción y el sostenimiento de instituciones formadoras de artistas y de otras que fomenten y sostengan la práctica del arte, se ve como una necesidad que finalmente sucumbe frente a otras necesidades educativas y sociales que se estima como más urgentes, aunque igualmente importantes y necesarias. Al recorrer la historia de las academias en América Latina hay una constante: ente la colonia y mediados del siglo XX, pocas instituciones de formación artística o de apoyo al desarrollo del arte, pasan de los papeles a la concreta existencia, y menos se sostienen y prosperan.

3. LAS MUJERES, LA EDUCACIÓN Y EL ARTE

3.1 La educación de la mujer

El nuevo modelo educativo impuesto en Latinoamérica a partir del siglo XIX, incluye a las mujeres, pero no contempla la posibilidad de que éstas reciban una educación igualitaria en relación a los varones.

En la América Latina de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del XX, había una clara división sexual del trabajo, y la sociedad esperaba que varón y mujer asumieran actitudes y roles claramente diferenciados. Mientras a la mujer se le asignaba el papel de madre y esposa, al varón se le adjudicaban todas las otras actividades: políticas, sociales y culturales, económicas, etc.

Los documentos y testimonios permiten inferir que las valoraciones existentes en torno a las mujeres en América Latina son consecuencia del proceso histórico y tienen que ver con las ideas y valores que han circulado entre Europa y América.²³

En tiempos de la colonia se impuso el concepto femenino predominante en las elites españolas. La mujer era la encarnación de la pureza y el honor de la familia, y para preservar ambos, la sociedad estructura una serie de mecanismos que limitan fuertemente la libertad, los derechos y las posibilidades de realización personal de las mujeres.

Como ya hemos visto, en los primeros tiempos de la república, se popularizan en América Latina las ideas de la Ilustración. La humanidad había descubierto el poder de la razón, pero esta razón no era una razón universal, sino una razón masculina. Las mujeres quedaban fuera de la actividad racional y su reino era el de la sensibilidad y la intuición.

Hacia fines del siglo XIX, las ideas del positivismo acentuaron la confianza en la razón, el progreso y la libertad, pero ninguno de los tres fue concedido a la mujer.

En la época que me ocupa las mujeres... (y me permitimos utilizar una expresión de la Mgter. Gabriela Hernández Vega) *...eran consideradas como si fuesen “menores de edad”*²⁴, las normas establecidas por el derecho, la iglesia y la cultura en general, les dejaban muy poco espacio de acción, no intervenían en las decisiones importantes del Estado ni de la sociedad, tenían muy pocos derechos civiles y carecían totalmente de derechos políticos.

La educación que recibían entonces, estaba enfocada a la misión que tendrían que cumplir:



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

Durante el siglo XIX en Latinoamérica en general, las mujeres reciben una la educación que subraya la formación moral y religiosa, y el adiestramiento en música y labores manuales, *éstas últimas catalogadas siempre como "propias de su sexo"*²⁵.

A partir del último cuarto del siglo, el positivismo reinante se preocupó más por la educación femenina instaurando medidas legislativas y políticas tendientes a mejorar la capacitación de las jóvenes, tanto para el cumplimiento de sus funciones de esposas y madres como para el caso de que tuvieran que ganarse el sustento. Como ejemplo, es interesante destacar el caso de Colombia, país en el cual, a partir de 1870 se comenzó a formar maestras y se las capacitó en escuelas vocacionales de artes y oficios, pensadas para las mujeres más pobres. *“Sin embargo, ni las mentes más abiertas cuestionaron la definición, en función del servicio a los demás, del papel femenino”*²⁶.

Habrá que esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para que la educación de varones y mujeres comience a ser más equitativa.

3.2 Las mujeres, la educación y el arte

Del recorrido que hemos realizado anteriormente, es posible inferir algunas conclusiones.

Las mujeres latinoamericanas, en el periodo que estamos estudiando, reciben una educación diferente de la que reciben los varones, porque la sociedad les asigna un rol diferente. Se las forma sólo para cumplir con sus deberes de esposa y madre, pero no se les asignan ni conceden responsabilidades sociales, ni políticas, ni económicas, ni artísticas.

Como se las considera dotadas de escasa razón pero de mucha sensibilidad, el arte, especialmente la música y las artes visuales, integran los contenidos educativos que se les imparten. Pero el arte se enseña con la intención de engalanar su figura, de enriquecer sus virtudes, de destacar su posición en la sociedad, nunca para que desarrolle una actividad profesional. Si la mujer es sensibilidad, la educación artística, que constituye un desarrollo de las dimensiones sensibles, conviene a la mujer. La formación musical y visual, enriquece y dignifica su rol de madre y esposa, pero el arte no le es concedido como espacio profesional.

Hemos mencionado anteriormente la existencia, en Bogotá, de una “Academia de Dibujo y Pintura”, para señoras y señoritas, fundada por Felipe Gutiérrez, que funcionó en la residencia de María del Rosario Suárez de Valenzuela a partir de enero de 1874. La existencia de esta y otras escuelas privadas se relaciona más con el lucimiento de las mujeres ricas que con la formación profesional de artistas mujeres.

Arthur Efland, en su libro, *Una historia de la Educación del Arte*, comenta que en América, en el siglo XIX, se pensaba que...

*“...las clases de dibujo eran un lujo para las chicas jóvenes de clase alta: un “refinamiento”, una señal de estatus y respetabilidad. El arte como “refinamiento” encontró poco o ningún apoyo por parte de las instituciones públicas, aunque era bastante común en la enseñanza privada.”*²⁷



No hemos podido saber cuánto tiempo duró esta Academia, pero tampoco tenemos datos de que de ella hayan surgido mujeres artistas que hayan contado con apoyo gubernamental para viajar a Europa y terminar allí su formación dedicándose luego al ejercicio profesional de la pintura o la escultura, participando en salones, exposiciones y otros eventos del circuito de legitimación artística de la época. Efland señala también que las mujeres de clase alta completaban su formación con clases de canto, dibujo, retórica, literatura y francés. Recibían esta formación como parte de su preparación para el matrimonio, pues se consideraba que una mujer de alta sociedad debía poseer cultura, es decir, cierto conocimiento de las artes, las letras y las humanidades. La mujer de clase alta debía ser culta, pero la cultura como adorno era algo muy distinto al ejercicio profesional del arte. La pintura y la escultura en América Latina no fueron *cosa de mujeres*.

Sin embargo, ellas, las mujeres, como ya anticipamos, podían acceder al campo de las artesanías y los oficios. Es interesante recordar lo que dijimos anteriormente: en la segunda mitad de siglo XIX, en algunos países, por ejemplo en Colombia, se crearon escuelas de artes y oficios, cuya misión era capacitar en las labores artesanales (cerámica, cestería, costura, bordado, etc.), a las mujeres más pobres, para que tuvieran alguna posibilidad de sostenimiento económico.

No me parece casual que la capacitación femenina se dé en los oficios y no en las artes mayores, más prestigiadas por la sociedad. Se relega a las mujeres a un sector de la práctica estética que está, como ellas, menos valorado socialmente, ya vimos que a partir de la Modernidad, las artesanías no gozan del prestigio que tiene el arte, pues producen objetos impuros, en los que la forma estética está ligada a la función práctica. La creación, la innovación, la producción de obras de arte, queda reservada al dominio masculino, mientras que la repetición de formas tradicionales, sin innovación, la mera destreza (sin genialidad) que implican las artes menores, oficios o artesanías (cerámica, cestería, costura, bordado, etc.), es un ámbito al que sí pueden acceder las mujeres.

Consideramos que puede establecerse una relación entre la valoración social que existe en la época para el campo de las artesanías (oficios o artes menores), y la valoración social que tiene la mujer, "*menor de edad*" e incapacitada para la genialidad y la vida independiente. Pese a que la mujer es sensibilidad y el arte también, las mujeres no pueden llegar a ser artistas en el pleno sentido del término.

Como ejemplo que ilustra esta situación, me parece interesante mencionar el siguiente: en las biografías que circulan de Ramón Torres Méndez, pintor paisajista colombiano que vivió en el siglo XIX, se relata frecuentemente que fruto de su matrimonio con María Coleta Medina Morales, nacieron ocho hijos, cinco de ellos (cuatro mujeres y un varón) fueron pintores: Adelaida, Amalia, Clementina, Avelina y Francisco.

Varios textos que hemos encontrado citan una semblanza de Ramón Torres publicada por periódico *El Conservador* en 1882, en la que se describe al hogar del pintor diciendo: "*En la casa de Torres todos dibujan, los hombres y las mujeres. Las señoritas cultivan también la música, y cultivan las flores, y cultivan algo mejor, cultivan la modestia.*"

Hijas de un artista reconocido en el medio, las señoritas Torres Medina tuvieron la oportunidad de aprender el arte de la pintura en su propio hogar. E incluso, algunas de ellas participaron en una exposición nacional de 1871. Sin embargo, hasta aquí parece llegar la carrera profesional de las afortunadas Torres Medina, pues, nuestras búsquedas en las historias del arte colombiano no dan más información sobre su actuación.

De Francisco, sin embargo, sabemos que tuvo una destaca actuación profesional en



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

las artes plásticas de la Colombia de la época. El Banco de la República de Colombia, abocado al rescate y conservación de la obra de pintores colombianos, registra en su colección por lo menos una obra del pintor. Y de él dice Beatriz González:

“Sin duda el más destacado [de los cinco hijos pintores de Torres Méndez] fue Francisco, cuya amplia figuración en la vida artística de Bogotá puede seguirse hasta la exposición nacional de 1899. En la Primera Exposición Anual de 1886, participó con 11 obras. Los jóvenes Torres Medina conservaron cierta independencia artística respecto a su padre. Las obras predominantes entre las mujeres fueron los bodegones y las flores, aunque Adelaida representó también la figura humana. Francisco se destacó por las pinturas religiosas, paisajes y estudios.”²⁸

Cabría preguntarse si el mayor éxito artístico de Francisco tiene que ver con sus dotes naturales solamente, o si su condición de varón le dieron mayores y mejores oportunidades para su formación plástica, para su entrenamiento visual y para el ejercicio profesional del arte, que a sus hermanas, para quienes el cultivo de la modestia y de las flores fueron, en definitiva sus destinos de mujer, pese, a la privilegiada condición de hijas de artista que tuvieron.

NOTAS:

¹ Debemos destacar que el genio es siempre un varón, la genialidad no es atribuible a las mujeres.

² Cfr. Kant, Immanuel. **Crítica del Juicio**. Madrid, Victoriano Suárez, 1958, párrafos 227 y sgtes.

³ TATARKIEWICZ, Wladislaw. *El arte: historia de un concepto*. En su: **Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética**. Madrid: Tecnos, 1997 (Metropolis), p. 39-40.

⁴ León Battista Alberti (1404-1472) personaje renacentista polifacético. Ha sido immortalizado por sus importantes contribuciones a la teoría artística, pero también se lo recuerda como hombre de letras, como pintor, escultor, ingeniero y arquitecto (algunos de sus edificios: el Palazzo Rucellai y la fachada de Santa María Novella de Florencia, las iglesias de Rimini y Mantua. están consideradas obras representativas de la arquitectura renacentista). Escribió tres textos de importancia para la teoría del arte de la época: *De Pictura*, *De re aedificatoria* y *De statua*.

⁵ BARASCH, Moshe. **Teorías del arte. De Platón a Winckelmann**. Madrid, Alianza, 1999. p. 104 y sgtes.

⁶ VICENTE, Sonia. Belleza simbólica. Reflexiones en torno a lo bello en la América prehispánica. Mendoza: inédito, 2003, p. 113-114

⁷ BARASCH, Moshe. **Op. Cit.** p. 252.

⁸ *Ibidem*, p. 267

⁹ Los datos sobre la creación de academias en México, Brasil y Nueva Granada entre 1785 y 1830, fueron tomados del texto de ADES, Down. **Arte en Iberoamérica : 1820-1980**. Madrid: Cátedra, 1980.

¹⁰ El 21 de octubre de 1852 la cámara provincial estableció por Ordenanza 26, una Escuela de Artes y Oficios que empezaría a funcionar, a partir de enero de 1853, anexa al Colegio del Estado. Véase PINILLA DÍAZ, Alexis. **El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario Nacional a comienzos del siglo XX**. [on line].

¹¹ Texto de la Ley n° 98

¹² *Ibidem*

¹³ ROMERA DE ZUMEL, Blanca. *Historia de la enseñanza de las Artes Plásticas en Mendoza*. En: **Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza**. Tercera época, N° 2 (1998) p. 225.



“COMPROMISO SOCIAL Y CALIDAD EDUCATIVA: DESAFÍOS DE LA EXTENSIÓN”

¹⁴ En una descripción del ambiente en la Academia de San Carlos en México, Frances Calderón de la Barca, dice al respecto “*Los moldes de escayola, que sumaban la cantidad de cuatro mil dólares, habían sido enviados por el rey de España...*” El subrayado es mío. BARCA, CALDERÓN DE LA, Frances. *My life in México*. Londres, 1843. Cit por ADES, Down. **Arte en Iberoamérica : 1820-1980**. Madrid: Cátedra, 1980, p. 30.

¹⁵ Se refiere a los calcos de yeso que reproducen esculturas famosas del arte clásico y que aún hoy se pueden encontrar en la muchas Academias.

¹⁶ ADES, Down. **Op. Cit.** p. 30.

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ ESCOBAR, Juan Camilo. *Imaginario identitarios, hombres de letras, artes y ciencias en Medellín y Antioquia* (Colombia), 1830-1920. En: **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, [on line] N°5 (5 de febrero de 2005). Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/document313.html>.

¹⁹ Las características del modelo napoleónico fueron analizadas en el curso de *Educación de las mujeres en Colombia*, dictado por la Mgter. Gabriela Hernández Vega, en setiembre de 2005.

²⁰ GUERRERO VINUEZA, Gerardo León. *La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. : Del modelo educativo laico y utilitario al modelo católico-tradicional*. En: **Revista de Historia de la Educación**. Bogotá: Rudecolombia, N° 3 y 4 (2001) p. 73

²¹ Hago referencia aquí a la famosa disyunción de Sarmiento: “civilización o barbarie”. Se trata de una disyunción excluyente, la una o la otra, pero no ambas. El pronunciamiento de Sarmiento es por la *civilización* (que implica el modelo francés, el estadounidense, y una fuerte creencia en el progreso como fin y en la educación como medio). Para él la *barbarie* es España, colonialista y católica, que representaba la decadencia y la incultura.

²² Se reserva el nombre de utilitarismo para designar un conjunto de teorías filosóficas, éticas y políticas surgidas en la Inglaterra moderna, (siglos XVIII y XIX). John Staurt Mill (1806-1873) y Jeremías Bentham (1748-1832) fueron sus representantes más importantes. Bentham, que visitó Colombia y tuvo gran influencia en América Latina, fue considerado el padre del utilitarismo. Para este pensador, el hombre se rige por el llamado “principio de interés”. Según este principio, el fin de la conducta humana consiste en buscar el placer y evitar el dolor. El principio de interés equivale a un “principio de felicidad”. Ahora bien, para evitar los conflictos interpersonales, la felicidad debe ser una meta social, no sólo una cuestión individual; los gobernantes deben asegurar la mayor cantidad posible de felicidad para la mayor cantidad posible de individuos; el bienestar de todos no puede ser confiado al libre albedrío del individuo, es una responsabilidad de los conductores sociales. El utilitarismo, con base social, no es una mera teoría del egoísmo, sino una teoría filosófica con importantes implicancias políticas, De ahí que la teoría de Bentham haya tenido más influencia política que filosófica y que haya prendido con gran fuerza en las nuevas naciones latinoamericanas.

²³ LONDOÑO VEGA, Patricia. *La mujer santafereña en el siglo XIX*. En: **Boletín Cultural y Bibliográfico de la Biblioteca Virtual del Banco de la República**. Bogotá: Banco de la República., N° 1 Vol. 21 (1984).

²⁴ Palabras vertidas por la docente Gabriel Hernández Vega en el curso ya mencionado sobre *Historia de la Educación de las mujeres*, en Colombia, septiembre de 2005.

²⁵ LONDOÑO VEGA, Patricia. *Educación femenina en Colombia. 1780-1880*. En: **Boletín Cultural y Bibliográfico de la Biblioteca Virtual del Banco de la República**. Bogotá: Banco de la República., N° 37 Vol. 31 (1994).

²⁶ *Ibidem*

²⁷ EFLAND, Arthur. **Una historia de la educación del arte**. Buenos Aires: Paidós, 2002 p. 211.

²⁸ GONZÁLEZ, Beatriz. **Ramón Torres Méndez : Entre lo pintoresco y la picaresca**.