

**EL ARTE EN EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN  
COLOMBIA ENTRE 1930-1945**

**POR:**

Carlos Mario Jaramillo Ramírez

**TUTORA:**

Dra. Beatriz Bernal Rivera

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes

Doctorado en Artes

Medellín, julio de 2021



## **Tabla de contenido**

<b>Introducción</b>	4
<b>Capítulo I. La Idea de Arte</b>	19
Secularización y modernización cultural	31
La configuración del aparato estético	49
Arte y cultura: un desdoblamiento que no termina	75
La urbe, soporte de las simbolizaciones que generó el aparato estético.	114
El trayecto formativo de la bello	144
La virtud es la belleza del obrero	155
<b>Capítulo II. La enseñanza del arte</b>	163
El maestro, la escuela, los artistas y la nación	165
Del catecismo al manual	174
El sonido del texto	189
La partitura de la ciudad: la escuela	200
El dibujo y la racionalidad de la imagen	210
<b>Capítulo III. Arte de la sociedad en la voluntad de sus instituciones culturales y educativas.</b>	239
Modernización estética de los aparatos culturales	245
La ciudad soporte estético de una ética civil	266
El territorio de la Cultura Aldeana	299
<b>Capítulo IV. Cultura: epílogo y límites de la modernización educativa en el proyecto educativo de Escuela Nueva.</b>	326
¿Un sujeto estético, o una apuesta de disciplinamiento a través del sistema cultural?	328
La Escuela Nueva: una lectura de la subjetividad en el umbral de la imaginación creadora	334
<b>Tabla de imágenes</b>	344
<b>Bibliografía</b>	346

## INTRODUCCIÓN

En esta tesis se aborda un acercamiento a la relación que la noción de *arte* determina en la consolidación de esquemas sociales de relacionamiento y para ello es necesario estudiar históricamente aquellos momentos que configuraron la vida urbana, la cual surgió de una espacialidad que puso límites al uso agrícola de la tierra, a la transmisión oral de sus valores y a las experiencias de significación y poder que tuvo la Iglesia sobre comportamientos y valores de la vida.

La imagen del pasado rural en el periodo comprendido entre 1930-1945 quedó en la memoria de las tradiciones, los cantos, el encuentro festivo, los relatos y la artesanía, en donde la familia y la comunidad jugaron un papel importante en las prácticas de transmisión. Imágenes de cultivo, sembrado, cosecha, beneficio, entre otros, pasaron a ser significativos para el cuidado del cuerpo (higiene y deporte); la formación del espíritu (belleza, virtud y bondad); la convivencia (civilidad y nacionalidad).

En todos estos aspectos se matizaron conductas y comportamientos, interacciones y simbolizaciones. La modernización supuso lo urbano en un territorio que superpuso, a las representaciones del lugar y el cuerpo, la racionalidad planificada de los comportamientos; y esta última ordenó, a partir de las formas de producción industrial, el sentido de lo legal.

Una lectura específica de la modernización estética exige releer los hilos que escapan al desarrollo lineal de las ideas y conceptos del arte. Por tanto, es indispensable abordar una lectura de los fenómenos urbanos que condujeron las representaciones del cambio, de las prácticas sociales de interacción definidas por las políticas culturales del periodo liberal estudiado en esta tesis, de las estrategias comunicativas y reproductivas del arte en el periodo de la naciente industria cultural y, por supuesto, de los lineamientos formativos



del proyecto educativo, el cual se reformó desde finales de la década del veinte (Abadía Méndez, 1927)<sup>1</sup>, y no obstante, posteriormente el gobierno liberal, profundizó en los cambios, al conquistar una reforma a la constitución de 1886: Acto Legislativo 01, agosto 05 de 1936. Esta reforma implementó, entre otros cambios, la total responsabilidad del Estado sobre la educación, para lograr este propósito se tuvieron en cuenta los aportes que hiciera al Ministerio de Educación, en la década del treinta, don Agustín Nieto Caballero, quién le apostó a una formación del individuo que calara en la consolidación del proyecto de nación, para ello formuló saberes en pedagogía con nuevas perspectivas en la formación de maestros y planteó otros vínculos de relacionamiento disciplinar en las ciencias de la educación<sup>2</sup>. Este proyecto debía cobijar todo el territorio nacional, la

---

<sup>1</sup> La ley 56 de noviembre 10 de En 1927, cambió el nombre de *Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública*, por el de *Ministerio de Educación*. Con ello el gobierno separó administrativamente las estrategias de la Salud Pública de las de educación. Este cambio refleja, en su escritura, los campos que orientó la reforma en la subsiguiente década del treinta, en la cual se definieron propósitos sociales que identificaron diversos sectores de la población urbana, así, de esta manera, se enfatizó la responsabilidad del naciente ministerio en la administración de la *Educación Primaria* (Infancia), *Educación Secundaria* (Juventud), *Educación Profesional* (Universitaria), *Educación Artística* y *Educación Comercial*. Nótese como los dos últimos campos no corresponden a un esquema de ordeamiento de la población por edades, sino a la identificación de dos necesidades, la primera: tener hilos de correspondencia entre el proyecto de nación, tarea que va a ser encargada a los artistas, ya sea becados o formados en el país, para ampliar la noción simbólica de la cultura y que se urdió con gran exigencia estética, en las formas de una arte nacionalista, durante la década del treinta. Un matiz especial de este aspecto se consigna en el artículo 13 de esta ley, en el cual el Estado asumió la responsabilidad de dictar disposiciones para la enseñanza de la historia y de la lengua oficial de la nación. Asuntó que en la década del treinta fue orientado ideológicamente en los lineamientos del liberalismo que llegó al poder. El segundo campo surgió de la necesidad de las ciudades por asumir los cambios que exigió el modelo industrial de producción, y con ello se crearon y ampliaron las ofertas de formación para oficios urbanos que cambiaron el viejo esquema de saber del maestro artesano.

Esta ley puede ser consultada en el Archivo General de la Nación de Colombia en *Disposiciones vigentes sobre instrucción pública de 1927 a 1933*. en la siguiente dirección [https://biblioteca.archivogeneral.gov.co/pmb/opac\\_css/index.php?lvl=notice\\_display&id=5708](https://biblioteca.archivogeneral.gov.co/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=5708)

<sup>2</sup> Cabe anotar que desde las reformas instrucionista de la Ley 39 de 1903, llamada ley Uribe, los gobiernos conservadores se propusieron hacer reformas a la educación primaria bajo el modelo de la Escuela Activa, esto fue así por influencias discursivas instaladas en reflexión pedagógica internacional desde el siglo XIX, y por la necesidad de plantear nuevas alternativas de acción educativa en la escuela primaria, de tal manera que su modernización fuese acorde a las formas de producción capitalista que generó el desarrollo industrial. No obstante es en el periodo de los gobiernos liberales en donde el modelo escolanovista es asumido políticamente para zanjar diferencias con su concepción católica, a la que se criticó en su momento porque activo en el sector productivo el deseo de disciplinar ciudadanos, reorientado las formas de concebir el castigo. Ahora bien, la apropiación de la *Revolución Liberal*, imagen con la cual se autorrepresentó la reforma educativa, la década del treinta, se propuso establecer diferencias en la formación de ciudadanos, que orientó su formación en producir, en el contexto urbano, libertades sociales, que podrían potenciar modelos de interacción a través de una conciencia colectiva de asociación. Es decir el modelo se propuso pasar del rebaño de dios sociedades cívicas de participación. El umbral que generó el

formación en las Escuelas Normales y la percepción civilista del ciudadano sobre el territorio, que no obstante debió enfrentar la oposición de la iglesia, los sectores conservadores de la educación, y la disminución de los presupuestos para inversión educativa a partir de 1936. Estos procesos, exigieron ampliaciones en las perspectivas de las ciencias sociales que fueron apropiadas en epistemes de la pedagogía, gracias a los aportes nacionales en diálogo con migraciones de intelectuales españoles y alemanes, los cuales se propusieron ampliar concepciones de cultura y educación, no obstante, en este último campo se definió una especial relación entre arte y ciencia, una vez que se hacen transmisibles los saberes de la pedagogía, fundamentados en modelos de las ciencias sociales, y que ganaron presencia en la primer facultad de educación que tuvo el país y a partir de la cual se definieron los modos de comprensión del arte en su enseñanza, subsumiendo sus contenidos en el marco de las ciencias de la educación, mas específicamente en la comprensión que de él formuló la psicopedagogía, ruta que dominó los saberes de las artes, en el contexto escolar, en gran parte del siglo XX.

Se trata de hacer visibles prácticas que generaron simbolizaciones de la cultura, en las cuales residieron planos —aún no leídos— del fenómeno nacionalista y su papel en el escenario educativo y artístico. Por ello, las configuraciones iniciales de la historia del arte en Colombia se constituyen como un punto de apoyo para describir incidencias, límites y mutaciones del valor que tuvieron las ideas de formación, educación y progreso. Hacer una lectura de la institucionalidad cultural y educativa en territorios expandidos a otros escenarios y discursos tiene el propósito de develar la manera como se afianzaron y transformaron, no sin violencia simbólica sobre la población, los mecanismos de transmisión.

---

modelo entre sus dos orientaciones aun resuena en las reflexión pedagógica y en las actitudes formativas educativas de ciudadanía, tanto en el campo cultural como en el educativo.

Abordar un enfoque en esta dirección introduce inicialmente factores de un análisis hermenéutico de la idea de arte. El autor que aporta una extensa reflexión en este campo en el siglo xx ha sido Gadamer, quien introdujo tres conceptos claves para interpretar las coordenadas de valor artístico que configuran el símbolo, el juego y la fiesta (Gadamer, 1991), coordenadas que en una revisión histórica aportan elementos de análisis en la perspectiva de una historia cultural, pues hacen posible una indagación sobre los límites del saber del arte en un plano específico de la historia, que en este caso se detiene en el proceso nacionalista. Se observa así, en esta investigación, la incidencia de su concepto en la educación y en el discurso de la cultura, esto con el fin de estudiar las coordenadas sociales y políticas que afectaron las formas de individuación y desde las cuales son escasos los estudios históricos sobre el arte en la educación, más aún, porque se pueden abordar los rasgos que transformaron las expectativas sobre la creación, que atraviesa la noción de obra de arte, y la formación de la nacionalidad. Ahora bien, este proceso de análisis tiene fuerza no solo desde los aspectos relacionados con el arte y la educación, sino con la forma como se acuñó su valor moral, generando fracturas en tradiciones y memorias, toda vez que la pedagogía introdujo —desde las ciencias de la educación— un discurso específico sobre la finalidad formativa del arte.

Una perspectiva de indagación histórica desde la cultura, hace necesario retomar los aportes que plantea (Shiner, 2004), porque se propone una revisión del concepto moderno de arte una vez que este se compara con su experiencia del pasado. En esta perspectiva, paradójicamente, señala que en cada momento histórico existen modos de sistematización del arte vinculados a instituciones y valores, que también lo definen sin el reconocimiento de su historicidad. Interpretar el movimiento de ideas estéticas que puedan contener la acción de los artistas permite observar, no solo su apreciación y comprensión del pasado, sino también la forma como un periodo determinado se

confronta con la forma de su verdad en historia. Los dos campos configuran acciones del arte en su sentido moderno, y es posible, desde este foco de apreciación identificar las coordenadas de un arte nacional que aspiró ser acción histórica. Es por ello que esta investigación se acerca al proceso de modernización estética en Colombia, y se pregunta por el arte, tanto como por las prácticas sociales de invención del relato para la participación festiva, el encuentro comunitario y el reconocimiento sensible de la realidad a través de sus estrategias de comunicación cultural. Estos asuntos requieren, por ende, de un detenimiento y revisión de las ideas de arte en relación con los fenómenos sociales y culturales que transformaron las ciudades. En este plano subyace una relación con el discurso pedagógico, ya que la educación valora experiencias de significación y de creación en el reconocimiento social y apunta a la formación de una subjetividad acorde con su momento histórico.

En resonancia a esta perspectiva cultural que observa el arte en contextos de su perspectiva nacionalista, se pueden observar los aportes que (M. E. c. Aguirre Lora, 2017), propone en la introducción a una lectura del proceso modernizador, en este caso reflexiona sobre el papel decisivo del arte a través de una lectura que evidencia como los artistas en el inicio del siglo xx, no configuran una mirada lineal de su momento histórico, asumida por lo general por la historiografía del arte, que por el contrario ellos hicieron parte de una lectura en fugas, en donde comparten escenarios, polemizan políticamente entre ellos, y generan diversas alterantivas para comprender en sus formas de creación sensibilidades en un momento histórico en que el arte enfrenta la noción de vanguardia o de revolución. A este trayecto estético de la subjetividad que subyace en el mundo de los artistas propone hacer una lectura de las políticas culturales y educativas que se gestaron bajo el signo nacionalista y con ello hacer un recorrido de diversas historias en la primera mitad del siglo xx en latinoamerica (p.23).

El despliegue de acciones que ponen en evidencia una subjetividad estética conformada, ya sea en los intersticios de la comunicación cultural, en los procesos educativos escolares y profesionales o en las estrategias estetizantes de la urbe que amplían la noción de espacio simbólico de participación a la formación de ciudadanos, acercan la idea de un arte de la sociedad. Es decir de aquellas racionalidades sociales que devienen en acciones colectivas y desde las cuales se definen valores sin instalarse en causas específicas o en tradiciones instaladas. Es el espacio en dónde la investigación histórica permite descubrir el cruce de coordenadas de subjetivación social que hacen singular un periodo específico, en este caso el que se articula bajo la rúbrica de la República Liberal. Desde estas perspectiva es posible retomar los aportes que apropia esta investigación en la línea de estudio que realiza (M. E. Aguirre Lora, 2011), toda vez que acerca una interpretación de umbrales entre la modernidad y la modernización, a partir de la educación artística, con ello destaca expresiones del valor formativo de la música, el canto y el teatro, de los cuales hace una especial recorrido por la tradición que los configura en el escenario educativo y cultural y no obstante, los confronta con la invención social que su apropiación implica al diversificar las distancias entre profano, sagrado, étnico, culto y popular. (p.227)

Sin que este acercamiento a la noción del arte de la sociedad implique un seguimiento a la sociología del arte de (Luhmann, 2005), si es necesario mencionar que sus aportes permiten hacerle seguimiento histórico a una interpretación de los acontecimientos del pasado del arte en nuestra historia nacional, pues pone en evidencia que, así como hubo unas formas de comunicación del arte en los contextos educativos y formativos del sistema de las artes en la ciudad que estetizaron su imagen y configuraron modos de subjetivación social, igualmente estas estrategias tienen que ver con los mecanismos de

comprensión en que la ciudad construyó los contenidos de la comunicación social y en los cuales se anclaron estrategias para la transmisión de valores.

En una ampliación de los aportes de la historia cultural, en esta investigación es necesario mencionar que la relación entre historia y educación pasa por la revisión de los ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización elaborados por (Hamilton, 2003), quien confronta los contenidos de validez del discurso pedagógico, con las formas en que Iglesia y Gobierno conforman la fé en la ciudadanía (p.203), Este interesante estudio ha permitido en diversos capítulos de esta tesis poner en tensión los aspectos ideológicos, educativos y estéticos que ponen en juego la formación del ciudadano, es esta una frontera que problematiza la relación escuela y cultura, pues los procesos de escolarización moderna también pueden ser observados desde la perspectiva cultural, una vez que el proceso modernizador reconfigura coordenadas estéticas en donde se revisan valores, se instalan otras maneras de revisar el pasado y se definen relaciones institucionales singulares de un momento histórico.

En el primer capítulo de esta tesis se observa la configuración de un sistema de valores anclado a un discurso que significa los modos de sentir y pensar el arte, que sirve a la modernización cultural del siglo XX para desplegar un aparato estético que determina semejanzas, instaura mecanismos de resignificación del pasado y propone formas de apropiación de la idea de espíritu. El despliegue de este aparato cumple condiciones especiales en los modos de reconocimiento de la idea de arte y su apropiación y vivencia, puesto que matizó —para la década de los treinta— los dispositivos de comunicación y masificación que exigió al concepto de cultura popular. Este motor de significación tuvo el propósito de generar nuevos valores, vinculando en su proceso el impulso secularizador que caracterizó el deseo de civilización de las urbes modernas, el cual en este análisis es

retomado para develar la violencia e inequidad que configuró el proceso de modernización.

El desarrollo de la idea de arte quedó íntimamente ligado al desdoblamiento político de las ideas de cultura que este aparato generó. Se abrieron, de esta manera, las expectativas del Estado de construir imágenes de la nación, en tanto ellas tuvieron el poder de construir nuevas civilidades. Los valores del poder pastoral quedaron eclipsados por las nuevas estrategias de legalidad que impulsó el ideal estético de formar un sujeto para la ciudad y determinaron sus actitudes sensibles frente a lo ético. Se está, entonces, ante una lectura de la urbe que se configuró simbólicamente, una vez la amplitud política de la cultura incrementó visibilidades sociales y reguló comportamientos. Los medios masivos de comunicación y las estrategias de difusión expusieron el lugar de la transmisión, antes oculto por las diferenciaciones entre lo viejo y lo nuevo. Ahora, en la década de los treinta, dejaron ver su cara ideológica y se crearon nuevos desarrollos del arte en la historia nacional y en los discursos de *folklore*.

Estos desarrollos permiten revisar lecturas respecto al despliegue de las ideas de lo *bello*, tanto en la cotidianidad de los consumos, que reconfiguran imágenes del cuerpo, como en las relaciones que tejieron en los discursos eugenésicos de la primera parte del siglo XX. Todo esto, sin olvidar la condición moral que asumieron, en los procesos de semantización de la virtud, los cuales tuvieron inferencia interefencia en la noción de tiempo de trabajo, ocio y fiesta. Este seguimiento a la idea de arte define las condiciones de posibilidad de apreciación del arte nacional y, por tanto, de los valores que transmite su aparición urbana, debido a que la escuela y las instituciones culturales vincularon dicho ideario.

Se han retomado, de esta manera, los mecanismos que el inicio del siglo XX construyó para transformar la sensibilidad e instaurar en la imaginación ideales progresistas y de

seguridad, lo cual permite comprender cuáles fueron las principales estrategias de formación de la subjetividad urbana.

En el segundo capítulo se realiza un acercamiento a la escuela, puesto que en Colombia esta no contiene un registro homogéneo. No se trata de componer su historia haciendo un inventario de sus diferencias. La perspectiva de una historia cultural de la educación permite urdir una mirada inicial a las ideas de arte y a las formas como los procesos de modernización transformaron su significado, develando los objetos, aparatos y dispositivos que conformó para su transmisión.

La modernidad ilustrada del siglo XVIII instauró ideales educativos que transformaron la formación de docentes y cambiaron por completo el panorama de la formación conventual y las estructuras sociales de transmisión de conocimiento heredadas del pasado. Este giro incidió en el imaginario educativo del pensamiento liberal del periodo radical del siglo XIX (1871-1876), y se registra así en las publicaciones de la Escuela Normal.

Colombia heredó solo de manera parcial, en la educación pública, la tradición de las universidades medievales y renacentistas perjudicadas por una institucionalidad que la Ilustración transformó, este proceso reorientó los proyectos de educación moral del ciudadano y consolidó la formación científica que llevó a otros rangos la investigación de la profesionalidad del ingeniero y del maestro. En estos rangos de transformación se tejieron ideales de sociedad que dimensionaron su poder y se estudiaron los límites para comprender la realidad social en las ciudades industriales

Una mirada a este proceso, desde el arte, no es semejante a la de una historia de la ciencia y tampoco a la de una arqueología de los conceptos, en donde los movimientos tectónicos se desplazan en paradigmas y las preguntas por su enseñanza se develan en los discursos y los sustratos epistémicos que se esconden en manuales y textos escolares. En



el caso del arte, su idea atraviesa la escuela desde el centro mismo de los propósitos formativos y afectan sus textos, ideas y modelos de transmisión. Es por ello que una pregunta por la enseñanza es un cuestionamiento a la idea misma de arte que la escuela ha tratado de dominar ideal y prescriptivamente desde las ciencias sociales. Se trata, entonces, de observar cómo la escuela acogió, de la cultura, las tradiciones, las prácticas artísticas y la memoria oral y escrita que se instalaron en las coordenadas de las estrategias de transmisión.

Por consiguiente, se abordan en este capítulo reflexiones sobre las prácticas de transmisión que históricamente la sociedad definió como arte y, en ellas, las estrategias que retomó la escuela para incorporar actividades como leer y escribir, cantar, dibujar, actuar y enseñar. Todas estas acciones concentraron los primeros esfuerzos asumidos en una conciencia histórica que el siglo XX llamó “modernización educativa”. En cada una de estas acciones se concibió el arte en la escuela.

Las coordenadas sobre la enseñanza, estudiada en este apartado, permiten inferir que no existió un proyecto formativo despojado de un propósito moral y que todo conocimiento concentró un valor, el cual se transmitió en los soportes que permitió la experiencia. Sus contenidos siempre fueron determinados subjetivamente porque afectaron formas para entender la razón, para transformar la percepción y para ordenar el pensamiento y la imaginación. Aunque el arte haya tenido en el pasado el papel de representar ideales civilizados, su contenido siempre puso en tensión la confianza prescriptiva que definió al sujeto educado y puso en evidencia la precaria relación entre teoría pedagógica y práctica educativa, asunto que ocultó históricamente las coordenadas creativas e inventivas de los maestros, de los artistas que hicieron crítica en sus creaciones respecto a la estetización programada de las ciudades y de los recorridos del arte en momentos sociales de participación e interacción festiva.

Nombrar este problema en el marco de la configuración política de las reformas tiene como propósito mostrar cómo en el proceso modernizador se jerarquizaron finalidades ideológicas, es decir, un afianzamiento de la idea de un sujeto social en el modelo económico liberal que se propuso unificar gustos. Para lograrlo fue necesario homogenizar las percepciones de belleza, territorio en donde se pudo construir un espacio de la imaginación que asumió como referentes los insumos de la historia oficial. En este proceso fue determinante el ordenamiento de las ideas y semejanzas que los valores de la sociedad campesina colombiana del siglo XIX trasladó a los rituales civiles de la ciudadanía cultural y que, en especial, en la década del treinta se impulsaron para todo el siglo XX.

El principal terreno de configuraciones sensibles que la enseñanza del arte se aprestó a modificar fue el del educador. Su proyecto se cimentó moral y políticamente en la institucionalidad normalista, no obstante, el devenir histórico se constituyó en las tensiones que generó la tradición cristiana de formación, defendida por intelectuales conservadores que ya desde el pasado habían afianzado las nociones para controlar cuerpos y almas. Al asumir el desarrollo de las ideas estéticas en este proceso, emergieron las tensiones que los siglos XIX y XX plantearon sobre educación práctica y finalidad moral, como campos diferenciadores de dos proyectos.

Este enfoque, que debió hundir sus preguntas estéticamente en las primeras formas de entender la enseñanza como arte, evidencia que la idea de ciencia, que observa la sociedad, provocó giros en la comprensión del proyecto educativo, en su apuesta de formación de la civilidad. Este vector impidió en el arte liberar la imaginación para diseñar nuevas estrategias de transformación de la individualidad. La conciencia del arte como *techné* y como imitación, reforzada por objetivación de la enseñanza de técnicas, recurrió a las viejas estrategias de control en donde el mundo se entrega a la creatividad

para ser ordenado nuevamente, según el proyecto moral, a través de la enseñanza de un saber diseñado.

La enseñanza del arte no puede, por tanto, ser entendida como un plan metódico para configurar habilidad en una acción si en ella no está sujeta la condición misma del soporte que la convierte en un acto transformador de la sensibilidad y la percepción. En este proceso se instalan las acciones de cantar, leer, escribir, dibujar y pintar, y se cuestiona la posibilidad misma de ser arte.

Por consiguiente, se indagaron todos estos soportes para ilustrar las relaciones que la escuela construyó definiendo procesos de subjetivación, en unos casos anclados a férreas apuestas formativas como la música, en donde la imaginación fue controlada por el gusto, pero también en soportes visuales en donde al trazo liberó formas de expresión para hallar camino en modos de interacción y reproducción. Esto, para comprender por qué la enseñanza del arte no fue el territorio que unificó los fines morales, sino que permitió revisar sus finalidades sociales y políticas.

Por ende, en este capítulo se hacen esfuerzos para mostrar que dibujar, cantar y escribir no son lo mismo, en la coluntad del artista, aunque el aparato estético procure en mostrarlos como productos del espíritu unificado en la idea de nación a través de los aportes de la psicopedagogía del inicio del siglo XX que instauró el concepto de *imaginación creadora*. Además, se puede concluir que el camino recorrido entre la institucionalidad educativa, el texto escolar, el acto de su ejecución en la enseñanza y su finalidad moral, constituyeron rutas de transmisión; ahora bien, las coordenadas de su estudio no deben ser observadas solo en los soportes de los discursos impresos o legislaciones escolares, puesto que sus hilos tensionan políticamente ideas estéticas y en ellas se constituye el propósito transformador del ciudadano. Territorio que —en esta perspectiva— abre interrogantes sobre la formación de la individualidad que el proceso

de modernización puso en evidencia, por cuanto intentó domeñar las finalidades de la enseñanza del arte.

En el tercer capítulo se hace lectura de la relación arte-comunicación, la cual introdujo el discurso de la pedagogía al inicio del siglo XX. Esto tuvo implicaciones que obligaron nuevas reflexiones culturales de la educación, sobre todo, en el modelo de Escuela Nueva, pero también en las relaciones que este proceso configuró con la administración de una política cultural. En la tensión entre estos contextos igualmente se evidenciaron los propósitos de formación de la civilidad y la apuesta por definir el ciudadano de la urbe.

El esfuerzo de las instituciones colombianas de la década de los treinta en el siglo XX, por apropiarse la modernidad que exigió el modelo económico y político, provocó diversas fracturas en América Latina. Estas pueden ser leídas en las determinaciones políticas que racionalizaron las interacciones entre las personas a través de las instituciones de la modernidad. En dicha lectura se pueden observar formas de apropiación de los ideales estéticos que impusieron los modelos de comunicación que, en el inicio del siglo XX, se vincularon a nuevos dispositivos de difusión. Desde tal perspectiva, el propósito fue observar los fraccionamientos que artistas, intelectuales y pedagogos ocasionaron al asumir el proyecto moderno en Colombia.

La idea del arte —que se consolida en el proceso de transmisión que activa el sistema de las artes— tuvo influencia en el modelo estético de enseñanza, tanto en las escuelas confesionales como en la educación oficial. A través de ellas se pudo indagar en la década de los treinta por las ideas estéticas que hicieron posible el diseño de sus experiencias no solo en las prácticas educativas, sino también en la institucionalidad formativa de la cultura, sobre la cual tuvo un papel destacado el proyecto de la cultura aldeana. El inicio del siglo XX configuró en los soportes de difusión escritos (revistas, periódicos y

manuales) algunas reflexiones sobre la enseñanza del arte que llegaron a los maestros de la época junto con otros desarrollos de la industria cultural.

En el cuarto capítulo se adentran algunos análisis respecto al ideal de la modernidad cultural de proponer un ciudadano poseedor de una subjetividad sensible que afrontara los valores de la vida, permeado por el mundo de arte que le ofrece la urbe. De esta inquietud surgió el espíritu de reforma educativa de la República Liberal. Ahora bien, si los mecanismos que secularizaron todos los aspectos de la civilidad en el pensamiento autónomo del ciudadano de las metrópolis industriales le permitieron a los gobiernos liberales sostenerse en el poder en la década de los treinta, entonces, fue posible asumir una reforma sustancial al sistema educativo público que, sin la tutela de la Iglesia, pudo asumir el rigor científico que exigió el espíritu pedagógico de la época. No obstante, el interés se concentró en diseñar métodos de enseñanza, en procesos ambiciosos que retomaron los modelos de Escuela Nueva de modelo francés, para los cuales el presupuesto económico de la nación y las condiciones intelectuales de los maestros no estaba formada.

La reforma a la escuela tenía el firme propósito de secularizar finalmente la subjetividad sensible del ciudadano de la urbe. Todas las condiciones sociales, económicas y políticas —se impusieron con violencia y fuertes diferencias sociales— que ya habían generado nuevos valores en el orden social y cultural desde el inicio del siglo XX; ahora solo faltaba que el modelo pedagógico implementara, con los aportes de las ciencias de la educación, la episteme de una psicología heredera de los presupuestos psicoanalíticos, fisiológicos y evolucionistas de la ciencias del siglo XX, con el fin de enfrentar la conformación de un sujeto estético para la nación.

El ideal utópico de tener ciudadanos con un autodisciplinamiento ascético y sensible, medido y moderno, que enfrentara las contradicciones sociales que el capitalismo

industrial comenzó a generar en toda Latinoamérica, se acentuó en el pensamiento liberal de la época. Como toda apuesta ideal, este proceso exigió la administración de aparatos estéticos y racionales que convirtieron la cultura en un componente más de los derechos del ciudadano, de tal manera que, con el modelo de la cultura aldeana, se manejaran todos los hilos de las nuevas lógicas del comportamiento urbano.

Formar la subjetividad diseñando y planificando todas las esferas de la cultura material, acercando comunicación y educación, debió ser la garantía para asumir el conjunto de reformas en el Ministerio de Educación, la Dirección de Bellas Artes y las Oficinas de Extensión Cultural. Sin embargo, se ignoró que los presupuestos de las ciencias de la educación y sus razones psicológicas solo acentuarían las tensiones y desigualdades que había generado inicialmente el proceso de secularización. Hacer de la nación y sus imaginarios la nueva religión del pueblo, a través de la cultura, devino en un proceso distópico de singularidades urbanas, de multiplicidad de memorias locales y regionales, de demandas de inclusión entre la ruralidad y la ciudad, que exigieron reformas agrarias y administrativas de gran calado y que las clases dirigentes de Colombia, en la década de los treinta, tímidamente asumieron.

No obstante, los gobiernos liberales insistieron en la universalidad del modelo de nación para transformar mentalidades. Así, lentamente, sin darse cuenta de las heridas abiertas —y enfrascados en una confrontación bipartidista— fueron perdiendo presupuestos de gobernabilidad, de modo que la formulación del ideario racional y estético de la modernidad cultural —enfocado en la formación de un ciudadano estético— configuró lo que desde el inicio era: solo una idea irrealizable que no pudo enfrentar creativamente sus contradicciones sociales.

## **CAPÍTULO I**

### **La idea de arte**

Este primer capítulo identifica los hilos que se tejieron entre los conceptos estéticos del arte y el proyecto de nacionalidad, pasando por apropiaciones de cultura popular y cultura de masas. Todos ellos tuvieron un papel fundamental en la reflexión pedagógica que los articuló a la práctica educativa y a la formación de ciudadanos. Aunque la enseñanza es un vector que dispone conceptos de interés para esta investigación, su propuesta es tema del segundo capítulo, una vez que el trayecto de las ideas pueda ilustrar los dispositivos sociales que generaron su apropiación social en el terreno de la ciudadanía. Este asunto es importante porque el proceso de modernización dispuso de estrategias para incorporar la relación arte-pedagogía que sobrepasaron los límites de la escuela y validaron la formulación, por parte de los gobiernos liberales del periodo 1930-1945, de una nueva posición ideológica en la invención de políticas culturales.

Inicialmente es posible mencionar un conjunto de estrategias culturales que propiciaron una dinámica formativa de la ciudadanía y que se instalaron en diversos proyectos de la República Liberal, a saber:

1. La reestructuración de la biblioteca Nacional, como proyecto oficial del Estado, pues tuvo la responsabilidad de ordenar el Archivo Nacional, sumándose a él la construcción de su edificio en 1938. (Imagen1). Las bibliotecas en el siglo XIX, en latinoamerica fueron concebidas en el ejercicio de los librereros, no obstante en el desarrollo de la industria editorial a principios del siglo xx, la separación de ambos proyectos se hizo evidente y fueron los estados quiénes asumieron su realización con dos finalidades políticas, la primera conservar y sistematizar la información que relacionaba

339el territorio con las estrategias de administración civil de personas, territorios, edificios y bienes públicos, todos estos procesos, inherentes a la administración del Estado y de este con los ciudadanos, con lo cual surge en gran parte de los países latinoamericanos los archivos nacionales. La segunda finalidad política relaciona la conservación del acervo documental literario y científico que posee la nación y que de manera pública se ofrece a la ciudadanía, emerge en la forma de una institucionalidad cultural de la historia, que hará parte fundamental de los proyectos educativos en todos sus niveles y también de la presencia de una estrategia cultural en todo el territorio nacional. Retomando a (Chartier, 2018), las bibliotecas fueron la expresión de una política cultural que dimensionó la lectura, la escritura y su relación con la oralidad, al recoger en diferentes regiones expresiones que se identificaron con los modos de habla, palabra, relato y poesía en las cuales emerge de manera evidente la expresión de la cultura en la cotidianidad. En esta perspectiva, el proyecto de biblioteca fue encargado siempre a un destacado académico con formación superior que fortaleciera los lazos con el proyecto cultural.



(Imagen 1)

Fotografía del edificio de la Biblioteca Nacional culminada su realización en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, Bogotá. Esta imagen en su publicación original contiene el siguiente texto: “La Biblioteca Nacional, iniciada la construcción de su edificio en las postrimerías del gobierno de Olaya Herrera, obtuvo de Alfonso López Pumarejo apoyo tan decidido como constante que logró convertir la vieja y abandonada biblioteca en el primer centro cultural del país. Al hablar de ella no podría dejarse de mencionar a su



exdirector Daniel Samper Ortega quién realizó en ella una labor, por demás, encomiable.”(Paredes, 1939, p. 16)

2. El proyecto de la cultura aldeana: Fue quizás el modelo secularizado de formación que pretendió modernizar a la población rural a través de la incorporación de estrategias civilizadas de comportamiento. Este proyecto fue liderado por Luis López de Mesa, y su propósito fue elevar la población campesina a los márgenes de la cultura occidental, que no era otra cosa que la cultura europea. Se encargó de la elaboración de los estatutos de la Aldea Colombiana la sr, Ricardo Olano, quien hizo parte, durante muchos años, de la sociedad de Mejoras Públicas de Medellín. Para elaborar un diagnóstico de la ruralidad el estado debió realizar un estudio socio-cultural de diferentes regiones en Colombia. De esta manera la cultura fue pensada en un ideal formativo, y los que administraron el proyecto se vieron en la necesidad de hacer otras lecturas de los comportamientos rurales y las formas de intercambio simbólico en diferentes partes del territorio, observando metodologías de trabajo de campo social. La Cultura Aldeana se difundió a través de una cartilla de estatutos, que llegó a gran parte de los alcaldes y sacerdotes en la zona rural, en su contenido se difundieron estatutos para la gestión, estetización y apropiación del modelo urbano de arte para la población campesina colombiana; asunto que puede apreciarse en la concepción que dicho proyecto tiene de educación popular, y en el cual se concibe en minoría de edad cultural a la población rural.

Dos aspectos en la redacción de estos estatutos plantean cercanías con el proyecto educativo, y son la expresión del formato de educación rural en el que se propone la creación de escuelas aldeanas, en ella tendrán especial participación el sacerdote, el médico y el alcalde, en estas tres figuras se conforma la guía material, espiritual y jurídica de las comunidades (Ricardo. Olano, 1934, p. 6), no obstante es en el estatuto 10 en donde puede observarse como el proyecto dimensiona la formación de un sujeto estético de la nación; al respecto plantea lo siguiente:

El Ministerio de Educación organizará una “Comisión de cultura aldeana”, que recorra las aldeas y enseñe a sus habitantes lo que deben hacer a fin de mejorar su nivel de vida, a la vez que estudie sobre el terreno las reformas que deben implementarse en cada caso para, de este discreto modo, consumir la verdadera revolución social que atienda a la prosperidad económica, a la estética de la personalidad y del ambiente en que actúa, a la cultura de la mente y a la disciplina del carácter (Ricardo. Olano, 1934, p. 7).

Nótese en el propósito orientador de la comisión, un primer esbozo político de la adecuación de los dispositivos de la cultura con finalidades sociales. En la estrategia concebidas por el Ministro López de Mesa y el comerciante y urbanista Ricardo Olano, se diseñó un ideal de sujeto estético de la nación, el cual define el nivel de vida digna campesina en los siguientes parámetros: prosperidad económica, estética de la personalidad y del ambiente, que es finalmente el modelo que lleva la noción de espíritu a la civilidad en donde el ciudadano subjetiva su autoreconocimiento en la austeridad disciplinada del carácter en donde puede asimilar una cultura de la mente. Con esta batería de indicaciones el proyecto cultural se propone un campesino con la capacidad de identificar sus interacciones psíquicas en el terreno de lo sensible y desde el cual se esfuerza el Estado en orientar comportamientos a través de diversos actores: un urbanista, un médico, un agrónomo, un pedagogo escolar y un experto en literatura que debió ser perito social. (Ricardo. Olano, 1934, p. 7). Se proyecta de esta manera la apuesta de un sujeto estético de la nación que en prosperidad económica sea también un buen ciudadano, a través de la guía de expertos en campos de la vida social, la producción agrícola y del arte que se puede observar desde el uso del lenguaje. Se identifica, de esta manera, un acercamiento formativo a las poblaciones más alejadas con el propósito de vincularlas a las dinámicas urbanas.

3. El tercer proyecto cultural fue la Biblioteca Aldeana, que surge del esquema estético proyectado para el ciudadano en la apuesta social de la Cultura Aldeana. Así, el Estado liberal, se propuso formar un entendimiento del arte en la apropiación del lenguaje, del uso de la palabra y de la capacidad de lectura y escritura. Para abordar este proceso

modernizador fue necesario asumir una fuerte estrategia educativa que erradicara el analfabetismo en gran parte de la población. La Biblioteca Aldeana configuró una colección de cien textos que hicieron un recorrido histórico por la literatura nacional, . El responsable de esta empresa fue el director de la Biblioteca Nacional Daniel Samper Ortega. El propósito de la colección fue reunir el inventario de la creación literaria hasta el momento conocida en el país, con el cual proponer estrategias de unidad nacional alrededor de la narrativa escrita y de la difusión de la lectura.

La difusión del libro como política cultural surge en el marco de los gobiernos liberales de la primera mitad del siglo XX, donde se intentó a través de distintas formas reorganizar la sociedad y buscar establecer un nuevo orden social para modernizar las estructuras socioeconómicas y culturales del país. En estos intentos de ajustes institucionales, fue en el gobierno de Alfonso López Pumarejo y su proyecto de Revolución en Marcha, donde se emprendió los mayores esfuerzos –planes y reformas- por modernizar el Estado, donde lo educativo y lo cultural tuvo un papel protagónico como política de gobierno.(Castro Fontalvo, 2019, p. 3)

Fue necesario, en este proyecto dotar de contenidos literarios a la colección, de tal manera que ella misma fuese el hilo conductor de la historia. La labor pedagógica que entrelazaron la Biblioteca Nacional, el proyecto de la Cultura Aldeana y la Colección de literatura de la Biblioteca Aldeana, configuraron contenidos y experiencias estéticas que permearon la subjetividad del ciudadano de las capitales colombianas y fueron estrategias de integración nacional. Es interesante la relación entre estos tres niveles, pues definen el camino de un proyecto formador que contiene su episteme entre el saber del sociólogo, del artistas y del filólogo.

4. Un cuarto elemento se articula a la triada de la Institucionalidad de la Biblioteca Nacional, el proyecto de la Cultura Aldeana y la colección de la Biblioteca Aldeana: la emisora HJC, proyecto radial que inició en 1929, en el último año del mandato conservador de Abadía Médez. La idea de adquirir equipos radiales, y telegráficos se sustentó en la necesidad del Estado de fortalecer sus líneas de comunicación con las regiones y acortar en velocidad de información distancias con regiones apartadas del país. No obstante, es

Daniel Samper Ortega, en 1932, quién integra el equipo de Telegrafía al ministerio de correos y telégrafos y dispone para el Ministerio de Educación el equipo de Radio. Como director de la Biblioteca Nacional es quien queda a cargo de esta estrategia de comunicación. La separación de estos dos formatos de comunicación dan cuenta de la importancia cultural que adquiere la radio en el proyecto formativo de la nación. Su estrategia de comunicación le permite articularse sin ninguna dificultad al sistema de las artes que ha definido un aparato estético en los tres primeros proyectos. Es por ello que el proyecto radial diseñado por Samper Ortega para la radio comprendió la transmisión de los conciertos desde el Teatro Colón y la Escuela de Bellas Artes, además programó la transmisión de conferencias de la Academia Colombiana de Historia. En este proceso se podrá inferir que el aparato estético supone un contenido del arte relacionado con el modelo de belleza implementado en las escuelas de Bellas Artes y los conservatorios, y que deberá enfrentar las derivas planteadas por la oferta de objetos culturales de la industria internacional. Ante esta condición, estamos a medio camino para la consolidación del proyecto cultural nacionalista, pues se tienen articulados cada uno de los dispositivos a un complejo aparato de políticas y acciones que se disponen para la formación del ciudadano, ahora es necesario llenar de contenidos todas las manifestaciones del arte, que den cuenta del imaginario nacional que motiva imaginativamente simbologías estéticas de la nación. El inicio de la Biblioteca Aldeana, ya había cimentado las bases para pensar en una historicidad artística de los productos. Fue necesario enriquecer desde otras perspectivas disciplinares el proyecto nacionalista.

En este trayecto es posible identificar, en las primeras décadas del siglo xx, una idea de arte vinculada al proyecto nacional, dimensionada por su adherencia a las formas del arte europeo, que como impronta de legitimación garantizaba a los artistas el vínculo universal de la creación. Seguir los senderos estéticos y los consumos culturales de las

bellas artes provenientes de Europa eran garantía de una globalización cultural del país en el marco del proyecto civilizador ilustrado. Y esto fue así porque en el proceso de expansión de la cultura europea, que aún seguimos viviendo, la configuración de la nacionalidad estuvo íntimamente ligada a la experiencia de ética y estética de la ilustración, de los siglos xviii y xix. (Rebaza Soraluz, 2017, p. 25)

Ahora bien, para la década del treinta, se suceden cambios institucionales y giros internacionales en la noción de arte y en la estrategia cultural. Otras epistemes se anclan la noción de cultura en la perspectiva liberal. Estos nuevos campos antropológicos, psicoanalíticos y sociológicos de corte marxista, son lentamente apropiados, con algunas dificultades en la ampliación de la política cultural de los gobiernos liberales. En este proceso el país recibe migraciones de algunos intelectuales y profesionales colombianos que se forman en Europa, y en la propuesta nacionalista de arte se comienzan a operar giros en su apropiación creativa que amplían canales de difusión del arte e introducen otras perspectivas en la teorización de la noción de cultura.

4. A este proceso se sumará posteriormente la imagen plástica con la creación del Salón Nacional de Artistas en 1940. El ordenamiento de colecciones de arte en el Museo Nacional que dio cuenta de la tradición pictórica y escultórica del país. El patrocinio en Medellín y Bogotá de propuestas murales y la realización de exposiciones en diferentes ciudades de Colombia de artistas europeos. Se articuló de esta manera el proyecto visual al encuentro entre artistas de regiones, no obstante fueron hegemónicas las posturas estéticas de la capital como modelo estético de las ideas artísticas que se exponen para formar a la ciudadanía a través de la participación pública en el Salón Nacional.

5. En música la Orquesta Sinfónica Nacional inicia funciones en 1936 en Bogotá con el auspicio de la nación y la Sinfónica de Antioquia nueve años después en 1945 con el patrocinio de filántropos y empresarios locales liderados por doña Sofía Echavarría.

En un entrelazamiento de estos procesos, se pretendió en las principales ciudades de Colombia un entendimiento del arte como creación, en la formulación de las primeras políticas culturales a través de la literatura, no obstante, para consolidar la superficie visible de la presencia de los artistas en la ciudad fue necesaria la conformación de una estrategia cultural que orientara la formación del espíritu de la nación a través de la apreciación de las obras de arte canonizadas por la tradición europea y por los discursos de la historia del arte que se impartieron en las academias de arte.

Es por ello que el trabajo cultural realizado por los gobiernos liberales de la primera década del treinta y de los cuales fue responsable el Ministerio de Educación Nacional, promovieron campañas para difundir hábitos de lectura, principios de higiene, prácticas de alimentación, formación estética del buen gusto a través de la apreciación del arte; todo ello hizo que principalmente en las ciudades surgieran nuevos patrones de consumo cultural que se vincularon en su comportamiento a ideales cívicos en la vida urbana. Mientras tanto en la población rural se promovieron modelos de vida, para integrar la población campesina a la actividad económica, política, social y cultural del proyecto político del liberalismo.

El discurso del arte que hiló los elementos antes señalados hace necesarios realizar lecturas que solo están como indicaciones en las grandes unidades discursivas de la historia de la pedagogía, de la historia del arte y de la historia nacional que registran los procesos de modernización cultural. De igual manera, aparecen en la historia de la modernización educativa, la cual ha sido ampliamente retomada por grupos de investigación pedagógica en Colombia. El matiz diferenciador que se plantea en este análisis atraviesa el rango de visibilidad del arte en el territorio de problemas que se constituyeron en el discurso cultural, estético y nacional.

En consecuencia, se indaga por la forma como se fragmentó la idea de arte, resignificando procesos, arrojando continuidades sobre nuevas significaciones y modificando acciones que impusieron nuevos comportamientos. En todos estos aspectos tuvo poder el proyecto idealizado de la modernidad que vio en el discurso del arte la posibilidad de articular un aparato estético, dinamizando discursos y acciones para cambiar las coordenadas morales de la individualidad. Al respecto, Vera (2012) argumenta que

un aparato estético es una configuración técnica del aparecer. De tal suerte, lo que aparece está, desde ya, configurado técnicamente por un aparato. La perspectiva, el museo, la fotografía, el cine y la cura analítica podrán ser pensados como aparatos, pues configuran el aparecer del acontecimiento, por un lado creando nuevas configuraciones de la temporalidad, y por otro determinando nuevas estructuras del espacio, es decir, transformando, cada vez, la sensibilidad. Un aparato técnico funciona como un objeto técnico según Gilbert Simondón, produciendo individuación y sociabilidad. Walter Benjamin fue el primero en atisbar una teoría de los “aparatos”, al considerar que la fotografía y el cine no implicaban únicamente un cambio en los procedimientos de la representación sino que además y por sobre todo, una revolución en las condiciones de la percepción. Jean F. Lyotard, por su parte, en su *discurso, figura* elabora la noción de “bloque de escritura”: la “superficie de inscripción”, es decir el conjunto de configuraciones técnicas que permiten que el acontecimiento tenga lugar. Es a partir de estos y otros autores que Jean Louis Déotte ha desarrollado una teoría que pretende repensar la política, la estética y el mundo contemporáneo desde el punto de vista de la técnica (Vera, 2012, pp. 2-3).

El uso de este modelo de aparato, observado en el análisis histórico, hace lectura del ideal estético de sujeto que fue resultado de un conjunto de superposiciones, toda vez que se relaciona lo bello con unas formas técnicas en el arte y con unos dispositivos específicos de control soportados en formas técnicas de reproducción de la imagen y el texto, que sedimentan las estrategias políticas que dimensionan el proyecto de nación. Desde esta perspectiva, se puede hacer lectura de los niveles de individuación que caracterizaron la modernización cultural y ciudadana; más aún, porque en las políticas que permitieron su implementación urbana se instalaron aparatos de control, con la intención de integrar —en los cambios generados en los modos de percepción de los ciudadanos— el arte y la civilidad.

Se trata, por tanto, de analizar la forma como dichos dispositivos intervinieron la individualidad e introdujeron homogenizaciones del gusto, asunto que tuvo consecuencias en las formas de comprender la creación y el conocimiento en la escuela. Esto generó un detenimiento en los modos de institucionalidad que asumió el museo, el auditorio público y la biblioteca en relación con la formación del buen gusto que registró los índices del buen comportamiento. Una arquitectura cultural, de la que no es ajena una historia cultural de la escuela, tuvo el firme propósito de orientar el buen comportamiento en los escenarios del esparcimiento y uso del tiempo de ocio en las sociedades industriales. Al respecto es interesante notar la preocupación de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín por el comportamiento de los ciudadanos en las salas de cine.

Es muy explicable, que los empresarios, en la libre acción de su negocio, traten de levantar las tablas de aquellos espectáculos que produzcan dinero, y es muy humano que las preocupaciones del cálculo pecuniario hagan que se dejen en el olvido factores de otro orden. Por eso las autoridades están llamadas a vigilar estrechamente los programas y de ahí la constitución de las llamadas Juntas de Censura, sin cuyo pase no habrá de realizarse espectáculo alguno. Pero sucede que las Juntas de Censura, por desidia, por cansancio, por condescendencia, por excesiva amplitud de criterio o por otros móviles, con frecuencia hacen de tal manera pasiva su acción, que ella llega a carecer de resultados prácticos. Las autoridades, en vez de pensar en exprimir el negocio a fuerza de contribuciones, deberían preocuparse, mediante las Juntas de Censura por mejorar la índole de los espectáculos. ¡Cuánto mejor sería dejar a los teatros, libre su ganancia, o menoscabarla con parsimonia con tal de obligarlos a ofrecer espectáculos que no envenenen al ánimo, no fuerzan el gusto, ni inciten al crimen!. (Gaviria, 1935) (221)

Las estrategias culturales encuentran en su ruta de formación del ciudadano, a través del gusto, la entrada en el escenario político de la ciudad a la industria cultural que potencia la cultura de masas. El proyecto cultural de la nación enfrenta un segundo poder: el capitalismo del consumo de espectáculos y la alternativa para combatirlo es la censura. En este caso, el vocero de la sociedad de Mejoras Públicas de Medellín, plantea el deseo de sujetar las relaciones que genera el aparato estético para exigir disciplinamiento a través de Juntas de Censura, que en este caso no decide sobre el público sino sobre el carácter y el contenido presentado, así, es posible sospechar que el sentido de la cultura



en la República Liberal asumió un compromiso secularizado de las viejas conductas del rebaño en las sociedades rurales, para diseñar los contenidos de la cultura a través de la valoración de su historia, su memoria y el modo de entender la noción de patrimonio. En este sentido, la idea de arte, igual que en la escuela, cumple un cometido moral, y su finalidad no puede ejercer control sobre los contenidos estéticos que ofrece la cultura de masas, esto evidencia la grieta social existente entre dos formas de arte, uno culto y otro popular, diferenciado por las finalidades estéticas que señala el aparato cultural que diseña el Estado y que apenas empieza a reconocer el umbral que lo relaciona con el aparato estético de la industria cultural.

De manera especial la escuela constituye un esquema similar. El modo de apropiación de las ideas foucoltianas en el análisis del aparato estético se tejió al contexto escolar para potenciar la idea de conocimiento y saber para la enseñanza, la apreciación, la conformación de públicos educados y la formación de ciudadanos, a partir del análisis de la forma como se produjeron temporalidades y espacialidades urbanas.

En este plano no puede esquivarse el papel que cumplió el discurso sobre la cultura y las formas en que devino su impronta política, puesto que asumió la percepción del arte para constituir valores e imaginarios sobre la nación. La sensibilidad que observó el dominio de la técnica, valoró la idea de cultura en el proceso de modernización estética, allí afectó las nociones de sujeto que la psicología experimental había introducido en la escuela desde las pedagogías pestalozzianas y con ello dimensionó una disciplina de la mente que encauzó discursos de rectitud moral.

Ahora bien, el aparato estético devela la fuerza de su configuración histórica cuando se puede observar cómo en los discursos de *folklore* y *cultura de masas* se desplegó la ideología de la nación liberal. Este hecho asentó en las formas de reproducción técnica de la imagen ventajas para incentivar en la imaginación actitudes de reforma,

emparentadas con modos de disciplinamiento. No fue un asunto exclusivo de la práctica educativa la introducción urbana de la idea de arte. Las capas históricas que se superpusieron en este fenómeno hacen lectura de manifestaciones arquitectónicas, artísticas, pedagógicas y comunicacionales que se confrontaron colectivamente en escenarios, discursos y formas de la vida privada; aspectos que cambian de manera particular el valor fragmentado del arte, que gracias al aparato estético marcó límites entre el entretenimiento y el arte con finalidades formativas.

Se trata de una dimensión desde la cual se puede ampliar una lectura pertinente del proceso de modernización estética que infirió en la educación, en las políticas que la asumieron como un proyecto público masivo y en el discurso pedagógico que prescribió y planificó el deber ser del ciudadano colombiano. Al respecto es significativa la forma como (Samper Ortega, 1938) valora la formación de masas en Colombia..

Para considerar específicamente el caso de la enseñanza de los adultos (que es el tema principal de este artículo) podríamos observar que el gobierno estimuló, vigorosamente, de antemano, la formación de gremios de trabajo, como método de congregar a los obreros con fines culturales: quinientas pequeñas bibliotecas fueron otorgadas por el Estado a estos grupos. Se organizaron, además, dentro de estas corporaciones, orfeones o sociedades de canto, círculos dramáticos, compañías de baile y orquestas típicas, es decir, orquestas especializadas en la música popular. El Departamento Nacional de Bellas Artes, suministró y continúa suministrando los profesores de bailes y los maestros de canto. Dentro de algunos grupos se dan también lecciones, en menor grado artístico, con el objeto de explorar el profundo sentimiento artístico de nuestro pueblo. (P.353)

Con este conglomerado de estrategias, el periodo liberal, dinamizó un conjunto de acciones que tuvieron propósitos formativos. Es por ello necesario despertar el interés de estudiar las semejanzas que introdujo el aparato de conceptualización estética, pues atraviesa de manera transversal los cuatro apartados de este capítulo, interpretando los movimientos que la imaginación operó en la construcción de la idea de arte. Los enunciados que esta investigación retoma para indagar por su apuesta formativa recuperan el estudio de las formas de producción de belleza y virtud que en América —y particularmente, en Colombia— se hizo a través de dispositivos de transmisión y

comunicación. Tópicos que permiten hilar relaciones entre escuela y cultura mediante la conformación política de un dispositivo cultural.

El devenir de la imagen del arte en esta forma de interpretación pasa por territorios conceptuales que permiten observar cómo se cristalizaron, en la década de los treinta, discontinuidades, resignificaciones y valoraciones urbanas que son acotadas por los trayectos que metodológicamente proponen los subtítulos de este capítulo.

### **Secularización y modernización cultural**

Las reformas educativas y culturales realizadas en Colombia en la década de los treinta del siglo XX fueron resultado de emergencias sociales, económicas y políticas, operadas por el cambio ideológico en el ejercicio del poder que activaron —en parte— los gobiernos liberales de turno. La caracterización que inicialmente se presenta de esta década permite hacer lectura de algunos rasgos del proceso de secularización, en el que se pueden percibir las representaciones modernas de la idea de arte que asumió el sistema educativo, en el cual se hizo una especial lectura del pasado, que en este periodo implicó reformas en los contenidos referidos a la enseñanza de la ciencia, los oficios y el arte. En este último se activaron estrategias para revisar los contenidos de su historia y se motivó la participación de artistas y maestros artesanos en el proyecto pedagógico de construir una idea del arte nacional. Se tejió, por tanto, una especial relación entre arte y educación que obligó, entre algunas cosas, a la transformación social de viejas ideas de arte, a vincular reformas culturales con la industria y las sensibilidades nacionalistas de creación y a revisar políticamente el alcance moderno del proyecto urbano que —en sus reformas espaciales— se asumió desde una perspectiva estética. Las tradiciones decimonónicas en educación artística perduraron hasta finales de los años veinte, de ella se tiene memoria

aún en las formas de comprender el arte solo desde la música y las artes plásticas (dibujo, pintura, escultura).

Estos proyectos estuvieron vinculados culturalmente a una territorialidad rural controlada y sostenida, con alguna precariedad, por el poder de la Iglesia<sup>3</sup>. Para entonces, el cristianismo había dispuesto el ordenamiento de los territorios en diócesis que facilitaron la efectividad de un dispositivo cultural cristiano fundamentado en formas del poder pastoral.

Con el cristianismo, con la institución de la Iglesia, con su organización jerarquizada y territorial, así como con el conjunto de creencias relativas al más allá, al pecado, a la salvación, a la economía de los méritos y con la definición del poder del sacerdote, sólo así aparece la concepción de los cristianos como rebaño, sobre la cual cierto número de individuos, que gozan de un estatuto particular, tienen el derecho y el deber de ejercer la tarea pastoral (Foucault, 1999, p. 125).

Desde esta perspectiva foucaultiana puede entenderse cómo en Colombia dicha forma de control y disciplinamiento de los cuerpos tuvieron especial relevancia, sobre todo, en un modo de producción que entendía la tierra como valor fundamental y la producción agrícola como fuente de sostenibilidad. Para el caso del arte, la idea de creación tuvo un acento especial en la manera como se definieron los rasgos de una belleza trascendente y moral, anclada al poder mágico-religioso de la imagen. Es por ello que la idea de arte, observada desde una perspectiva estética-secular, debió esperar el imparable avance de la industria cultural para ser comprendida en los contextos urbanos de la política liberal de la década de los treinta que, con gran dificultad, empezó a introducir cambios en el dispositivo cristiano del poder pastoral. Esto, dado que, en las viejas tradiciones rurales, el catolicismo como imagen del mundo asignó un papel al arte en el acercamiento al

---

<sup>3</sup>El Estado republicano del siglo XIX quiso a toda costa ejercer control sobre la Iglesia, institución que había acumulado un rico patrimonio y tenía un gran peso social, político e ideológico sobre la población de buena parte del territorio nacional. La riqueza y poder de la Iglesia siempre hizo contraste con la pobreza de la población y de las arcas fiscales del Estado, cuya legitimidad y estructura administrativa eran precarias. (González Valencia, Enero-Junio del año 2009).

ornamento religioso y al boato de las celebraciones políticas y culturales que tuvieron su espacialidad en la misa, la procesión, el desfile y la plaza pública. Son estas algunas de las imágenes que se propuso transferir el proceso de secularización porque

el concepto de secularización determina un proceso, transferible y analogable respecto a los bienes, independientes del tipo que estos sean y de las formas de intervención que se produzcan. El uso metafórico del término tiene un valor metodológico y heurístico, que explica la labor del concepto, en ella nos servimos al afirmar como un fenómeno debe ser sucesor de algún otro, estando condicionado por la precedencia y sólo pudiendo ser entendido mediante ese otro (Blumenberg, 2008, pp. 77-78).

Cuando el siglo XX debió encarar dificultades surgidas del crecimiento demográfico desmedido, del desplazamiento sin planificación y de las formas de urbanización colectiva del espacio urbano, fue necesario que el Estado asumiera el control social y proyectara imágenes de seguridad, bienestar y progreso a través de apropiaciones simbólicas de la urbe, de registros de valor sobre la identidad y la memoria que dieran sentido a nuevos relatos de origen y, sobre todo, de fundamentar en los proyectos educativos un conocimiento que prometiera el ascenso social por medio del estudio y el trabajo. Este entorno de condiciones comenzó a trazar límites a la idea del arte anclada al poder pastoral, puesto que se amplió el umbral estético para apropiar el espacio urbano, y definió estrategias seculares vinculadas a proyectos de civilidad que matizaron estéticamente la producción artística y su impacto cultural en la ciudad. Al respecto, Gellener (2008) señala:

El hombre en las ciudades vive en unidades especialmente delimitadas y construidas, en una suerte de acuarios o pulmones artificiales gigantes. Pero estos habitáculos han de erigirse y conservarse. El mantenimiento del aire o del líquido que da y preserva la vida dentro de estos receptáculos gigantes no se produce automáticamente, sino que necesita de una instalación especializada. Esta Instalación se llama sistema nacional de educación y comunicaciones y su único guardián y protector eficaz es el Estado (Gellener, 2008, p. 74).

La modernización de la ciudad, la economía y la educación fue resultado de un proceso de transformación de valores que, anclados a un proyecto político, definieron, respecto de su pasado inmediato, estrategias de control, disciplinamiento y simbolización que

buscaron asumir la dirección moral en un contexto civil. Para el momento histórico de la década de los treinta se inició este proceso, revalorando sobre las ideas de autonomía del conocimiento, productividad y progreso los presupuestos políticos de una economía de intercambios comerciales que los gobiernos liberales en el periodo 1930-1945 impulsaron con decisión:

El descubrimiento y conciencia del fenómeno de secularización, conservan la continuidad entre el presente y el pasado. Hay una continuidad de lo histórico, incluso en una relación negativa del pasado con el presente. La autoconciencia de la autenticidad de la razón mundana sería un encubrimiento engañoso de una realidad, que por otra parte, no podría pasar por alto su continuidad histórica respecto a algo de lo que ella niega ser dependiente. Apuntaría a sí mismo la existencia de un interés de dar por supuesta la discontinuidad, ya que ella permitiría negar el endeudamiento del presente respecto del pasado. La categoría de la secularización nos debe hacer reconocer que se solapa la condicionalidad histórica por el interés que en ello tiene la propia época; nos presenta como algo ideológico, la ruptura con el pasado por parte de la racionalidad moderna. Haría consciente —y esta es una consecuencia inevitable de la presentación teórica a que aspira— de la culpa objetiva que pesa sobre la cultura (Blumenberg, 2008, pp. 77-78).

Observar críticamente el proyecto cultural de la modernidad exige trazar el recorrido de los valores que se forman en el individuo, en las fracturas que generan las reformas educativas. Cada cambio produce extrañamientos, exclusiones y genera incertidumbres colectivas. La modernización, como lo señala (Echeverría, 2011), fue un proceso violento de transformación que impuso la modernidad y que se matizó en los rasgos del proceso de secularización que, como indica (Blumenberg, 2008) antepuso una posición ideológica que ocultó la similitud racional que tuvo continuidad entre pasado y presente.

No se trató, por tanto, de un proceso de acomodamientos armónicos, puesto que la urgencia de convertir las ciudades industriales en centros urbanos, en grandes pulmones de valor, obligó a la implementación de reformas para hacer frente a las dificultades, a las imágenes de valor que trajeron a las ciudades las comunidades rurales. En este nuevo panorama, Latinoamérica intentó hacer fuertes las estrategias de medición y control racional de las conductas y los comportamientos, ahora bajo un espectro ético y moral diferente, enfocado al proyecto de nación. En esta tarea, el Estado, como guardián y

protector eficaz, se propuso un conjunto de legislaciones para adaptar las viejas imágenes a modelos de justicia, control y productividad apoyado en ideales modernizadores.

Por tal motivo, los gobiernos liberales hicieron lectura de las dinámicas de transformación urbana y asumieron estrategias de cambio en algunas instancias de la administración. El mundo de valores cristiano y rural fue retomado por el impulso secularizador —principio de legitimación moderna (Blumenberg, 2008, pp. 13-31)<sup>4</sup>— para imprimir nuevos significados éticos a los individuos y a la sociedad. Con esto se dio vital importancia a la interacción provocada por el nuevo paisaje urbano, proceso que se soportó en el arte y la educación, pues entró a urdir relaciones con prácticas sociales ordenadas en la ciudad en diferentes espacios: salones de baile, retretas, radio difusión con orquesta y radio teatro, salas de cine, industria editorial del libro y auditorios para conciertos y representaciones teatrales.

No puede leerse el proceso de modernización como una continuidad histórica progresiva que evolucionó en la sociedad: el cambio en la idea de arte evidencia el conjunto de fracturas, límites y superposiciones que obligaron reformas. Se trató, por tanto, de una emergencia social y de transformación política que buscó incesantemente cómo solucionar y sostener sus cuotas de control. En este punto, Palacios (2002) afirma:

La Atenas suramericana era una urbe sucia y modestísima, enclavada en la fértil sabana y en los nudos montañosos andinos. Sus mayorías mestizas vivían descalzas, en miseria económica y cultural y en el analfabetismo. Por miseria cultural entiéndase desarraigo y anomía en una ciudad ferozmente desigual e insolidaria, que al crecer caóticamente en el siglo XX, no puede ofrecer un paradigma de civilización a sus semejantes de Lima y Quito, Caracas o Guadalajara (Palacios, 2002, pp. 15-16).

No es obvio que la transformación de la idea de arte dio fundamento a una modernización estética de la educación y el espacio urbano, porque este cambio en la

---

<sup>4</sup> Este tema hace parte de la tesis del autor que aborda una crítica a la secularización como crítica de una categoría de injusticia social. Aunque el tema de reflexión es tratado en todo el capítulo, se ha retomado el concepto en una lectura del estado de su conceptualización.

subjetividad social, no es evidente en conductas observables, no obstante el contrato colectivo de la difusión del arte en la sociedad y de los consumos culturales hacen posible hilar espacios de interpretación del problema. A esto se suma el surgimiento de otros actores en el escenario de las reformas y de los proyectos educativos, tanto en arte como escuelas de oficios y Escuelas Normales. Así, el proceso modernizador fue concebido desde la década de los treinta —y en su continuidad casi a todo lo largo del siglo XX— para responder a problemas realmente graves en la comprensión de la ley, la resignificación de la memoria y la asimilación del tiempo para el trabajo y la productividad comercial y de servicios. La república liberal aceleró la línea del progreso económico, en consecuencia transformó, con profundos impactos, la subjetividad colectiva, pues la noción de tiempo para vivir fue quedando adherida a la noción del tiempo de trabajo y esto transforma la condición estética de cada individualidad.

Estos problemas fueron constitutivos del ideal civilizatorio de un Estado que debió intervenir todos los planos de la convivencia y los comportamientos en las ciudades. La impronta civil activa, de esta manera; la necesidad de revisar los sedimentos de lo legal, por consiguiente, encadenó de manera imperativa cambios en la sensibilidad para comprender en las relaciones sociales nuevas formas de convivencia. La idea de arte en este itinerario de emergencias y exigencias fue importante para todo estudio de las formas de modernización porque su registro definió las condiciones de posibilidad de reconocimiento del otro, de la jerarquía de valores éticos y estéticos y de las formas de aceptación o negación de los nuevos medios de comunicación y, en ellos, de los comportamientos de consumo ante los objetos culturales.

En este juego de tensiones, el arte osciló entre dos poderes: primero, el Estado quiso cumplir en su institucionalidad, es decir, satisfacer el cumplimiento de las metas de transformación moral, territorio que provocó visibilidades sobre la alfabetización, el



libro, la imagen de la nación, la moda, la música y el entorno urbano. Todos ellos, como soportes de la memoria, la tradición y la identidad, tópicos que, en las políticas de cultura, tienen el propósito de orientar estéticamente la finalidad de los valores hacia la unidad del concepto de nación. En otro aspecto, oculto y a veces insondable, estuvo el arte que siempre ha sido invisible, porque es producto de la imaginación que deviene en alternativas críticas, cambiantes y cotidianas, no regidas por las reglas del buen gusto, en tanto configura los valores de la transmisión del habla, la crianza, la artesanía y el encantamiento. Se trata del arte que procedió de las condiciones lúdicas que integraron la vida a la fiesta, dotando de magia los objetos, los lugares y las tradiciones. Es el plano de un arte con aura que convirtió en ritual toda experiencia de interiorización del mundo. Por ende, se trató de ese territorio que una cierta forma de la tradición cristiana y romántica en Colombia aró bajo la impronta del espíritu del individuo, y que puso en evidencia un escenario no sujeto a mediciones ni parámetros de racionalización. Estas expresiones tuvieron un especial aliento en la poesía, la literatura y la música académica. El reto de la civilización moderna fue integrar el registro de los valores del arte dado en todos los planos de la vida, de modo que se pudieran considerar colectivamente las nociones de espíritu (llamado “alma de la nación”), para que individualmente se pudieran resemantizar las relaciones entre las personas bajo formas secularizadas de integración y control.

El proceso modernizador abordó este ideal estético en las políticas de reforma educativa y cultural en un modo de transmisión heredado de la imagen religiosa del mundo cristiano, es decir, en una apuesta evangelizadora que produjo una gran fractura con el ideal civilizador. Esto generó mutaciones en las ideas de arte y artesanía, reacomodamientos semánticos en la noción de tradición literaria e historia nacional, pero sobre todo, delimitó— desde los ideales de belleza— las formas de reconocer la civilidad

y provocó un conjunto de prescripciones, normas y controles a la conducta que llevarían a un nuevo proyecto moral.

El ciudadano de las urbes industrializadas de principios de siglo en Colombia fue considerado un territorio en blanco, que llegó a la ciudad para ser moldeado y, en muchas ocasiones, aliviado. La modernización se asumió para que el nuevo ciudadano se salvara de la ignorancia generada por los nuevos dispositivos estéticos de la urbe, que proyectaron la idea de un arte culto; asunto que señala la importancia que tuvo el apoyo y la desmedida confianza en todos los dispositivos de transmisión que resignificaron los sentidos de lo popular, lo masivo y el beneficio colectivo. En todos ellos, el ideal fue introducir en la subjetividad el deseo de conocimiento para el crecimiento del espíritu de la nación, objetivo final de toda política cultural, como lo manifiesta (Gellener, 2008):

La era industrial heredó tanto las unidades políticas como las culturales, desarrolladas y no desarrolladas del periodo anterior. No había ninguna razón para que hubieran de fundirse súbitamente en una sola, pero sí las había, y buenas, para que *no* fuera así (p. 74).

Cuerpos y espacios tuvieron en los procesos modernizadores metas que reorientaron el proyecto de salvación por el de bienestar y progreso. Es por ello que emerge la política cultural, que tiene la finalidad de articular los hilos invisibles de la comunicación, pues son los que infieren estéticamente en todos los planos de la convivencia. Puede comprenderse así por qué la transformación del gusto fue una tarea fundamental de los proyectos educativos y formativos, es decir, de todos los planos de influencia que llegarían colectivamente para instalar nuevos imaginarios. En publicaciones periódicas de prensa y revistas; en formas de reproducción técnica de la imagen: almanaques, colecciones de fotos, edición de libros y venta de discos y partituras; y en los discursos pedagógicos de intelectuales y funcionarios, el ideal civilizador asumió la cara de la cultura nacional, sombra moral que cobijó los comportamientos que reorientaron las finalidades del arte.

La crítica literaria, el comentario y la crónica histórica, las teorías estéticas y los tratados teóricos del arte en pedagogos e intelectuales, se hicieron en la absoluta confianza de que el *buen gusto* sería el punto de apoyo de la individualidad para construir mejores condiciones de bienestar y progreso moral. Este ímpetu no cuestionó o criticó en sus reflexiones modos de transmisión de valores, más bien, resaltó, en su espíritu de reforma, el deseo de superación del pasado, y en esta imagen asumió la esperanza de erradicar formas de miseria e inequidad generada por el crecimiento desmedido en las poblaciones, olvidando que el contenido material de la cultura se definió inicialmente en el lenguaje, en el juego y en la noción de fiesta que introdujeron los desplazamientos campesinos en las urbes.

La agenda prioritaria de esta ruta representó el beneficio social de una dirigencia política que aspiró a tener ciudadanos más saludables y trabajadores, mujeres más castas y responsables, niños más cultos e inteligentes y poblaciones con menos índices de violencia, forjados por el acceso a los modelos de seguridad, sensibilidad y conocimiento. Por ello, todos los señalamientos al uso y acceso a las obras de arte en las ciudades y en las teorías estéticas tenían por finalidad hacer de las ciudades industriales urbes cultas, las cuales masificaron la educación y procuraron cambios autoperceptivos en la población para que pudieran hacer lectura y usos de tecnologías de comunicación social:

La emergencia de la modernidad fue un proceso de transformación de culturas silvestres en culturas de Jardín [...] La construcción de la cultura reevaluó el pasado y las áreas que se extendían detrás de las recién levantadas cercas, se convirtieron en la selva. [...] Esta fue la pauta ambicionada por el resto del mundo o la que había que imponerle (Bauman, 2005b, pp. 77-78).

La escuela se convirtió en el espacio guardián de la cultura, de la transmisión de la historia y de la apropiación de los esquemas de valor. Estos rasgos secularizaron al ciudadano cristiano que, con celo, defendió en periodos anteriores la Iglesia que tuteló la educación pública en Colombia. En ella se pretendió poner límite a la conducta

considerada socialmente bárbara. En este mismo espacio se confió en que la enseñanza del arte serviría para poder administrar todos los actos de conocimiento y participación que exigió el desarrollo de la ciencia, proceso que tuvo consecuencias en los modos de entender sus métodos y configuraciones como lenguaje, arrastrando inevitablemente una relación entre el arte y su desarrollo funcional en el aula como un beneficio medible, observable y práctico.

Se naturalizaron, por tanto, conductas de la creación, y se midieron capacidades para determinar su alcance imaginativo, con lo cual se secularizaron los procesos lúdicos del pasado comunitario en entornos de comprensión de lo legal, lo preciso, lo armónico. Ordenados según parámetros definidos *a priori* por teorías pedagógicas y estéticas, se fundamentaron epistemológicamente los aportes de la psicopedagogía, introducidos en Colombia por Agustín Nieto Caballero con una estética de la percepción que apoyaba este proceso.

La fuerza de estos cambios cobró sentido cuando los mecanismos de resignificación tuvieron que urdir sus lecturas y validaciones en las viejas formas de sociabilidad y participación, y en los registros del poder pastoral que controló cuerpos y almas en el pasado. Fue el período de la década de los treinta hasta el año 1945 cuando se consolidó una modernidad que activó nuevos mecanismos de secularización, que asumió el ejercicio de resemantizar los significados de la vida, el trabajo y el cuerpo. La escuela debió enfrentar este proceso replanteando orientaciones de la voluntad: el maestro como ejemplo de valores y los manuales de comportamiento para conductas esperadas y observables. El significado de la experiencia, tema que introdujo jerarquías de valor en el deseo de superación del pasado, se acuñó como un territorio oscuro, lleno de ignorancia y esclavitud. Este ejercicio fue, como lo plantea (Bauman, 2005a), un acto de jardinería

de una civilización que comenzó a podar las relaciones extrañas a lo culto, a separar la maleza de la falta de entendimiento que puede surgir incluso en la imaginación.

La secularización fue, por lo tanto, una imagen especial de la modernidad porque dispuso a nuevas interpretaciones el lenguaje mismo con el que se designaron los significados de las cosas, en donde se produjeron complejos esquemas de resemantización y en donde el arte fue motor de prácticas de resignificación moral.

La escuela fue, en su vínculo con las instituciones de la cultura, el motor del proceso de secularización al convertir el discurso estético en pauta de significación del cuerpo, de las formas de subjetividad que disciernen lo bueno y lo malo y en la colectividad del espíritu de la nación. El acto de jardinería que acoge el pasado para relatarlo de nuevo, con el propósito de transmitir nuevos valores, obligó a pedagogos y artistas a configurar imágenes de su tiempo histórico.

En esta tarea fue inevitable un proceso de exclusiones y de expropiación de tradiciones en la memoria de las comunidades. Es por ello comprensible el extrañamiento que tuvo la escuela por las formas de entendimiento del arte desde el hacer del artesano, desde las tradiciones orales que superponen la imaginación a la construcción del relato y desde las sensibilidades condicionadas por estrechos márgenes de comunicación.

Es estas condiciones, la década de los treinta hizo más explícitos e ideológicos los contenidos del arte, sus soportes de difusión y sus reflexiones críticas y estéticas. Los mecanismos de revisión y clasificación, tanto de los comportamientos como de las formas de entendimiento, tuvieron en la formación del gusto una ventana secular que apropió el significado histórico en periodos: descubrimiento, conquista, colonización e independencia, para expropiarlo de sus coordenadas de transmisión oral y decidir de manera unilateral el propósito moral de una época en historias oficiales, colecciones bibliográficas, campañas de higiene y aseo, en fin, un sinnúmero de publicaciones que

insistieron en llamarse *culturales*. En todas ellas hizo contorno el espíritu de reforma que animó lecturas de cada transición histórica y que propuso darle nuevos valores a la acción desde una historia que partió el tiempo de la nación desde el arribo de los españoles en América, puesto que a partir de este momento se configuró el origen del lenguaje oficial de la nación.

De este proceso puede interpretarse el papel que cumplió la idea de arte en la escuela y en la institucionalidad cultural, al definir en el trabajo de los artistas, poetas y músicos, el deseo incesante de hacer converger planos sensibles del pasado como hilos conductores al presente. Es destacable, por tanto, cómo la multiplicidad de publicaciones a principios de siglo —ya fueran de orientación liberal o conservadora— en sus editoriales insistieron en valorar como actitudes civilizadas todas las apropiaciones de relatos de origen en la literatura, la pintura, la música y la poesía. Instalar estos mecanismos de presencia del pasado en los valores de la década de los treinta tuvo en Colombia una labor que especializó discursos como el de la historia del arte, la literatura, la poesía de los pueblos prehispánicos, entre otros, que pusieron en la palestra el carácter de las realizaciones regionales y populares de la música, la pintura, la danza y la literatura, para las cuales fue necesario organizar dispositivos estéticos. En este plano se justificaron y naturalizaron comportamientos en formas de entendimiento de la razón creativa, lo cual da cuenta de su carácter contingente, histórico y cultural. En este propósito el direccionamiento del arte en la escuela tuvo fines nacionalistas, y aunque emerge en los discursos e idearios políticos, se oculta en la memoria no explícita del ejercicio de los docentes en las aulas, quedan las líneas que se instauran en los discursos de los funcionarios que orientaron la reforma educativa en la década del treinta. Al respecto, se observan algunas líneas del ministro de educación Darío Echandía que en 1936 ofrece un informe al senado de la república sobre su gestión:

Queremos que la Escuela Nueva restaure una alegría que parece haber perdido nuestra raza; que en ella aprenda el niño a cantar, a jugar y a dibujar, no por simple acicalamiento, sino por hallarnos conformes con un pueblo que ha perdido la gracia de su expresión afectiva y espiritual más directa, que ya no quiere mitigar sus fatigas con el canto, ni ennoblecer sus ocios con la danza.

En estos cuatro años fugaces de la escuela primaria tenemos que resolver el mas grave de los negocios: darle a conocer al niño su tierra propia en forma tal que espontáneamente la ame, conscientemente la respete, prácticamente la utilice e intelectualmente la entienda en la enorme diversidad de sus aspectos. Aquí, si que cabe hablar de nacionalizar la enseñanza. (Echandía, 1936, pp. 43-44)

El ideario liberal marca una diferencia con la finalidad del arte en la escuela, respecto al modelo católico que le precedió: definir los propósitos de la experiencia del arte en relación al territorio, con ello se sitúa a la escuela en una condición fronteriza entre el territorio y la cultura, entendida esta, en prácticas que acercan sensibilidades activadas por las expresiones del arte.

En esta apuesta, uno de los rasgos más interesantes del impulso secularizador tuvo forma en el discurso eugenésico, que algunas veces se oculta en las caracterizaciones de raza, categoría que pone en tensión la relación del cuerpo con el espíritu de la nación. En la primera es necesario, desde finales del siglo xix, pensar acciones de transformación, sustentadas en la ciencias naturales y en la segunda se diseñan estrategias formativas articuladas a los aparatos estéticos de la política cultural, en las cuales se retoman los aportes de las ciencias sociales. El periodo de reformas educativas de la República Liberal va a enfrentar con ingenuidad estos dos aspectos, pues políticamente no son complementario uno del otro. En la matriz civilizadora de la raza, las ideas estéticas que el arte moderno había generado respecto a la conceptualización de lo bello se constituyeron en imágenes para comprender el concepto de espíritu en un ejercicio de naturalización de todas las condiciones de la vida en la ciudad. El discurso eugenésico tuvo especial presencia en Europa y América, su desarrollo conceptual estuvo acompañado de prescripciones sobre la higiene, el comportamiento civilizado, el buen

gusto y la conducta adecuada, parámetros desde los cuales se clasificaron diferencias de género, razas y clases sociales. Dicho discurso no siempre se hizo explícito.

Desde la perspectiva que señala (Blumenberg, 2008) la conciencia de cambio aspiró a tejer continuidades del pasado sobre una capa de interpretación que autentificara la razón de lo mundano, es decir, de las relaciones que en la cotidianidad definieron las formas de interacción entre las personas y de las visibilidades que la ciudad permitió para verse y representarse socialmente en ella. Naturalizar toda forma de sensibilidad en el marco de las percepciones del arte implicó una comprensión de la realidad como producto del orden establecido. Por ello, el discurso eugenésico se configuró inicialmente en propuestas higienistas como beneficio de la salud, en la diferenciación de las relaciones de género donde se naturaliza el papel del hombre y la mujer en la familia, en las percepciones de raza que señala condiciones naturalizadas en cuerpos de barbarie y civilización, y en la comprensión de la inteligencia como un proceso de conquista y cultivo del pensamiento y la creación. Así, la idea de cultura en este carácter científico, se expandió con gran fuerza en todos los ámbitos en los cuales se pudo definir el carácter del espíritu, pues generó los filtros con los que los funcionarios centrales de la política cultural observaron etnias y población campesina en Colombia.

En el margen de la modernización estética, el proyecto eugenésico fue el tamiz que acogió esquemas de clasificación y asepsias del cuerpo bello, de normalización de las buenas conductas y de la visibilidad y rechazo a toda medida de lo irregular. Se trató de una rejilla que impuso las condiciones de posibilidad para llevar lo no ajustado a cánones de belleza a una lectura de lo anormal y lo enfermo. Sin las formas de ordenamiento estético de lo bello en los comportamientos, el cuerpo y el pensamiento, el discurso eugenésico hubiera carecido de mecanismos de transmisión de sus valores, aspecto que, por el contrario, potenció formas de invisibilidad, exclusión y reclasificación social y



racial que dieron fuerza al concepto de cultura matizado por el pensamiento liberal, que no obstante enfrentó los límites de este modo de pensar lo humano desde la raza, cuando emergen los aportes de la Escuela Normal Superior y del Instituto Etnográfico Nacional a finales de la década del treinta.

El poder absolutista que la ciencia positiva decimonónica, otorgó al discurso eugenésico la fuerza para conformar una comunidad de pensamiento que, en palabras de Mc Nean y Estenos (1951), hizo presencia en Europa y América en las siguientes instituciones:

En Argentina la Asociación de biotipología, eugenesia y medicina social, infatigable en su lucha por la salud de la raza con un sentido eugenésico. En México la sociedad mexicana de Eugenesia con un amplio trabajo formativo y de divulgación social a través de libros y folletos. [...] En Brasil, la comisión central de Eugenesia. En Cuba Domingo Ramos es creador de la palabra “homicultura” que hizo florecer inquietudes eugenésicas en la isla. Todas estas instituciones estuvieron afiliadas a la federación Internacional Latina de Sociedades de Eugenesia con sede en París, y bajo cuyos auspicios se realizó en Agosto de 1937 el primer congreso Latino de Eugenesia. En su agenda se destacaron ponencias como “Eugenesia y Pedagogía” presentada por el profesor Italiano G. Tauro [...] En América se realizaron tres conferencias de Eugenesia y Homicultura, la última de las cuales se celebró en Bogotá en 1938, simultáneamente con la X Conferencia Sanitaria Panamericana (Mc Nean y Estenos, 1951, pp. 363-364).

Se constituyó así un dispositivo científico moderno que aún no asumía para la década de los treinta registros de autocrítica, fenómeno constitutivo de no pocos proyectos de la modernidad. El sello civilizador de las estrategias eugenésicas permeó lecturas estéticas en las relaciones sociales y en los procesos de enseñanza de la educación física y la danza. El proyecto eugenésico es una huella de la forma como los Estados se aprestaron a regular valores para el trabajo, el reconocimiento del otro, la memoria y la salubridad urbana.

La matriz científica de esta manera de visibilidad social tuvo consecuencias en modos de exclusión sobre comportamientos, tradiciones, etnias y valores que observaron tanto el presente como el pasado de la sociedad colombiana en condiciones de asepsia, limpieza, medición antropométrica y orden según el mundo ordenado de las clasificaciones que configuraron la diferencia en un orden jerárquico de valor. Esto

definió la mayor categoría a las tradiciones, formas y prácticas civilizatorias establecidas desde Europa.

De esta manera, puede entenderse por qué el Estado tomó medidas para acoger el cambio, en lo individual y lo social, en una condición teñida de imposiciones, en las regiones y de impresiones entre ciencia del cuerpo y espíritu de la nación en los proyectos culturales y pedagógicos. Definir el carácter unilateral del proceso secularizador en las ideas generadas, por el pensamiento eugenésico, no tuvo otro propósito que el de naturalizar, a través de la formación del buen gusto, toda forma de percepción. Este proceso fue respaldado por teorías estéticas de la modernidad que superpusieron el valor del arte europeo sobre toda realización creativa regional y que hicieron posible la realización de una estética de la percepción.

La impronta civilizadora en la individualidad, tejida por el impulso secularizador, se concretó en los funcionarios de la cultura y en las estrategias políticas de circulación e implementación institucional del arte que exigieron visibilidades de lo nuevo, lo original y lo creativo, renovando la verdad de la nación. Simultáneamente a este proceso, sobrevino el desconocimiento y, en muchos casos, el olvido de las memorias locales, las expresiones y simbolizaciones del espacio, las formas de representarse en los lugares y los rituales que cargaron de sentido la fiesta y el juego. El libro, en la escuela, se impuso sobre el relato, y la norma en la ciudad sobre las formas de comprender la tradición. Estas fracturas civilizadoras se juntaron territorialmente en una desigual repartición de la tierra, una fuerte imposición ideológica de la Iglesia en campesinos y obreros, y un menosprecio a las formas no civilizadas del arte.

Lo que devela el impulso secularizador en las coordenadas civilización-cultura, en la perspectiva de una ciencia positiva del conocimiento de lo social, emerge en la forma como el cambio creó la apariencia de un mundo en disputa, representado en el afán de

abandonar lo viejo del modelo educativo en beneficio de lo nuevo, impulsado por la ampliación del campo epistémico de la pedagogía en las ciencias de la educación que se configuran en la Escuela Normal superior de Bogotá. Esta fantasmagoría ocupó a intelectuales, clérigos, artistas y políticos en diversas esferas de la discusión nacional, pues en la diferencia entre tradición y reforma se reordenaron ideales de disciplinamiento del cuerpo y de homogenización del gusto; en cada proceso la orientación y el propósito fueron estéticamente diferentes. En estas coordenadas se dibujó una transparencia secular de la civilización que reapareció en el discurso de la cultura política de la educación y las artes, toda vez que se pudieron observar los impactos sociales de institucionalidad cultural; por supuesto, en otros registros de unidad, en donde el modelo de justicia, lealtad, cognición, experiencia y trabajo pudieron retomar los signos de libertad en términos de un contrato colectivo. Dicha aspiración retomó ideas de participación que la pedagogía de la Escuela Activa se propuso adelantar con amplitud, a pesar de las dificultades culturales que generó el proceso secular para comprender su apuesta de transformación.

La apariencia del cambio orientó lo viejo como algo negativo y lo nuevo como una presencia salvadora, dejando en la solapa, de aquello que no cambió, el poder simbólico del proceso civilizador y, en la superficie de lo nuevo, la imagen de un arte nacional, censurado casi siempre por la Iglesia y venerado estéticamente por las pequeñas burguesías comerciales que dirigieron las ciudades. Se presentaron así, los trazos históricos de las relaciones entre individuos y políticas de Estado que —a través de la educación y la formación— modificaron los espacios para activar el sentido de la urbe.

Por lo anterior, es necesario interpretar cómo se abordó el arte en experiencias educativas con niños y adolescentes, espacios de encuentro para la familia, instituciones de formación para obreros y ejercicios de participación para empleados. En el juego de

estos propósitos se articularon escenarios de la memoria, discursos del pasado y acciones que re-presentaron la tradición. Los comportamientos exigidos en estos escenarios incidieron en formas de diálogo y discusión y en expresiones colectivas e individuales. En todos estos aspectos jugó un papel determinante el proyecto de alfabetización, lo cual dio un giro a la lectura y a la escritura llevándolas a formas de transmisión que resemantizaron lo oral en lo escrito, al arte hacia los soportes explicativos en lo estético y la norma en la comprensión de la ley.

El proceso de la Escuela Normal culminó, desde el punto de vista de los estudios lingüísticos, con la creación del Instituto Caro y Cuervo, que entre sus muchas publicaciones tiene dos de trascendencia enorme para los estudios lingüísticos y literarios en lengua española: el Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana, del sabio colombiano Rufino José Cuervo, y el Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia. (REY, 2009, pp. 51-52)

La intervención estatal y el patrocinio a todos los procesos estéticos y formales relacionados con el estudio de la lengua, dejan de tener el matiz regulador de los gramáticos del siglo xix, y se afianzan relaciones entre lengua, oralidad y escritura, en los cuales la República Liberal valora estrategias y saberes que relacionan de manera diferente la comunicación social, la transmisión de valores y los hilos ocultos y simbólicos de la comunicabilidad de la cultura, que no obstante continúa subsumiendo al arte como experiencia perceptiva de lo bello. Este cuerpo de estrategias empieza a tener contorno en el conjunto de proyectos, políticas e instituciones, ahora bien, esto no implicó que los funcionarios que las administraron fuerion sólidos al momento de reconocer lo que el cambio había provocado.

El proceso modernizador en estos planos de análisis registra hilos particulares en Colombia que pusieron en tensión lo ético y lo estético, sujetando políticamente los propósitos sensibles y racionales del proyecto de nación. Es una historia que suma acontecimientos en donde se impusieron formas de memoria, exclusiones étnicas y tradiciones regionales que cicatrizaron en las alternativas regionales de la reforma, pero,

sobre todo, en maneras del arte en la ciudad, las cuales tuvieron fuerza por fuera del proyecto cultural y de las formas de su enseñanza en la academia.

Es imprescindible acotar que en todos estos procesos tuvo fuerza el aparato estético que se instaló para generar el discurso de la cultura, en el cual tuvo la idea de arte un poder determinante al servir de ejemplo moral de todos los deseos de civilización de la urbe colombiana. En esta ruta operó una metaforización política que instaló inicialmente en el discurso eugenésico confianza en que lo ético y lo estético se encadenarían armónicamente, no obstante ya a los inicios de la década del cuarenta los aportes de las ciencias sociales y la experiencia del arte en formas de participación urbana volvieron sobre el proceso de homogenizar valores subsumidos en la idea de nación; asunto caracterizador de la modernidad cultural que puso en juego el arsenal de conceptos estéticos para consolidar la cultura popular y la cultura de masas. En todas ellas se resignificaron los discursos del arte y las apropiaciones que de él hizo el discurso pedagógico en la escuela y la ciudad.

### **La configuración del aparato estético**

La imposición de representaciones nacionalistas generó en las nacientes ciudades industriales, un reacomodamiento de los significados de lo rural, que matizaron el sentido de la cultura, orientada a partir de la década de los treinta por una posición ideológica liberal que pretendió naturalizar las relaciones entre las personas en el entorno artificial de la urbe para beneficio de la idea de civilidad. Si se retoma el planteamiento de Gellener (2008), se podrá inferir que

El hombre agrario puede compararse con una especie natural que puede sobrevivir en el entorno natural; el industrial con una especie de interacciones producida o creada artificialmente, que de hecho no puede vivir en la atmósfera natural, sino que sólo puede funcionar o sobrevivir en un medio que posee una composición especial y que se mantiene de modo artificial (Gellener, 2008, p. 74).

La composición especial que señala el autor se trata del proceso que emergió de acontecimientos empujados por nuevas circunstancias históricas de desplazamiento y crecimiento incesante en el plano demográfico. Bogotá, Medellín, Cali o Barranquilla, entre otras, no nacieron de un proyecto de planificación urbana: el aumento de sus poblaciones obligó a las administraciones regionales a ordenar el crecimiento desmedido, la desigualdad de los beneficios y la irregularidad de los procesos de socialización colectiva. La urgencia de estos acontecimientos provocó cambios en las políticas educativas y de participación que transformaron la comunicación, la transmisión y reconocimiento entre las personas. Al respecto, Bauman (2005a) señala lo siguiente:

Lugares de refugio para los extremadamente pobres, y a veces para los desesperados y desvalidos; ciudades como monumentos a la pobreza rural. [...] la urbanización de la pobreza, una pobreza nacida en el campo pero que se manifestaba en la ciudad, creó problemas de orden público, amenazó la salud pública y puso en tensión las pautas tradicionales de aprovisionamiento. La ciudad generó ante todo una tensión insoportable en las pautas tradicionales por medio de las cuales se reproducía el orden social (Bauman, 2005a, p. 67).<sup>5</sup>

Sobre estas poblaciones rurales desplazadas a los nuevos centros industriales y comerciales se ordenó y dispuso todo el arsenal estético que se aplica a cualquier interacción, incluyendo en ello el ordenamiento moral de relaciones de género, raza, etnia y clase social. La apuesta por el cambio racionalizó el cuerpo, las imágenes que representaron las tradiciones y los relatos fundantes de la urbe que afianzaron ideales civilizatorios y de progreso. Estas estrategias marcan pautas para comprender las razones que impulsan a los gobiernos liberales de la década del treinta a impulsar una modernización de sus aparatos de gobierno, no solo porque quiere redistribuir las tensiones en el entorno de las ideas liberales, sino también porque necesita hacer una

---

<sup>5</sup>En la primera parte de esta cita el autor retoma un comentario de Olin Hufton en su texto sobre Europa.

reforma a la constitución de 1986, en la que pueda replantear el uso de la tierra, el modelo educativo y la relación entre salubridad y educación. En estas emergencias el ideario liberal afinó el aparato estético en una dimensión social de participación que se propuso intervenir la formación moral del ciudadano.

En un primer acercamiento a estos registros de secularización puede leerse cómo uno de los propósitos —de los esfuerzos de reforma mencionados— retomó los signos de libertad y orden que se ofrecieron en el escudo nacional y que propuso el general Santander desde el siglo XIX. Su contenido semántico constituye un relato que atravesó, por el umbral secularizador del siglo XX, correspondencias entre el ciudadano —de mejor raza— y su espíritu de participación en el buen comportamiento.

La ciudad fue pensada como territorio de lo urbano para comprender las leyes —que exigieron modelos de comportamiento— en el marco de un modelo pedagógico. En esta línea, el aprendizaje adquirido dio sentido al orden estable, al orden determinado por la norma y al orden del pensamiento que puede dominar la voluntad. Se pudo vivir en la urbe como ciudadano siempre y cuando se integrara el terreno de la subjetividad a una forma de comprender la libertad fundamentada por los modos de interacción y comunicación entre las personas. Para ello fue necesario naturalizar las relaciones entre las personas, a través de un reacomodamiento de las percepciones de lo bello como soporte estético de la propuesta moral. En este sentido, las ideas de Rousseau, apropiadas en el proyecto de formación para las Escuelas Normales, permitieron llevar el proyecto pedagógico a la nación, en la comprensión de la libertad desde condiciones establecidas por lo sensible. “Parece en efecto que si yo no estoy obligado a hacer mal ninguno a mis semejantes es menos por el hecho de que sea un ser razonable que porque sea un ser sensible” (Rousseau, 2008, p. 8).

El proceso modernizador se vio obligado a dar cabida a la formación del ciudadano, a cultivar en su imaginación ideales para que el orden institucional propuesto desde lo cultural, educativo, económico y de salubridad pública permaneciera, para que su registro de valores hiciera posible la convivencia y el bienestar. Por ello, debió retomar en nuevos odres los propósitos del arte, para hacer que el orden natural de la ciudad se integrara el plano de lo legal, como argumentan Zulategui y Huarte (1940):

Al hombre hay que saturarlo de armonías sensibles, ellas estimularán su sensibilidad y ayudarán a formar caracteres robustos. Porque el verdadero carácter, el carácter fuerte, no es el carácter agreste y receloso que sigue principios absurdos sobre la entereza y la hombría. Un temperamento delicado, que sabe hasta sacrificarse, si es preciso, por no causar mal ni herir al prójimo, es mucho más viril que uno de esos caracteres despóticos, víctimas de sí mismos, que carecen de control sobre su voluntad. (Zulategui y Huarte, Dic. 17 de 1940, p. 7)

La ciudad aspiró a ser el terreno de las saturaciones y de los contratos, en donde la voluntad de los individuos debería asumir lo legal a través de la educación, y este sería el beneficio real de la urbe. Se condensaron así, en el inicio del siglo XX, los signos de la alegoría decimonónica del escudo nacional: libertad y orden, en un registro que dio legalidad a la naturaleza de las interacciones bajo un nuevo panorama de significación: el sentido estético y la razón instrumentalizada socialmente en la educación.

En consecuencia, se constituyeron los mecanismos que dieron sentido al proyecto de nación en un ordenamiento político que transformó los enunciados del arte; es decir, se desencadenaron formas en las que hoy se entiende su idea, al imponerle el plano de verdad que el proyecto moral provocó en las reformas educativa y cultural: “La ciudad a comienzos del siglo XX había sido transfigurada en producto de lujo, en moda, en fórmula de etiqueta, en bien de consumo estamental, mucho antes del arribo de la sociedad capitalista de consumo” (Palacios, 2002, p. 16).

Esto quiere decir que las ciudades, antes del crecimiento demográfico generado por el desarrollo industrial, habitaron sensiblemente el imaginario social, (imagen 2) como un



espacio estético de disfrute, seguridad y bienestar, en dónde era posible el encuentro, al acceso a bienes y servicios, y el consumo cultural.



(Imagen 2). Medellín. Fotografía de Melitón Rodríguez. calle Colombia con Carabobo hacia 1915 En el primer plano a la derecha, se aprecia el aviso de la “Librería y Papelería de Antonio J. Cano”.(Anónimo, 1931b, p. 3)

En torno a la librería se agruparon artistas, literatos y políticos. El movimiento que a su alrededor se forjó se convirtió en el ojo y en la conciencia social de la joven ciudad. En la librería nacieron poetas, se consagraron narradores, se conformaron grupos civiles y progresistas, se organizó la presidencia de Carlos E. Restrepo [para 1910] y se constituyeron grupos de todas las tendencias. Para completar su labor de librero Antonio J. Cano se dedicó a la traducción, permitiendo el alcance y el acceso a las obras de Víctor Hugo, D’Annunzio, Whitman, León Dierx.

Con el ánimo de crear una infraestructura de apoyo a la creación literaria se convirtió en editor. Con la publicación en el año de 1912 del libro “Cuadros de la Naturaleza” de Joaquín Antonio Uribe, empieza una generosa empresa editorial de cuidadosa impresión y diseño, gracias a la colaboración de los principales ilustradores y dibujantes de la época: Ricardo Rendón, Pepe Mexía, Gabriel Obregón, Luís Eduardo Vieco. La Editorial del Negro Cano entregó al mundo cultural de la ciudad las primeras ediciones de la “Marquesa de Yolombó”, de Tomas Carrasquilla y “El Libro de los Signos” de León de Greiff.(Anónimo, 1931b, p. 3)

Ya para la década del treinta, las coordenadas de lo sensible en el espacio urbano mutaron en nuevas relaciones de socialización, sin dejar atrás los símbolos de viejas representaciones del espacio, la producción cultural, la circulación de imágenes de la ciudad, la norma y la fe. Los acomodamientos territoriales de poblaciones venidas del campo no olvidaron que el lugar es un territorio de representaciones, “las interacciones de las personas entre sí se articularon a formas de verse de manera conjunta” (Thornberg, 2001, p. 31). La lógica de la ciudad se transformó en la lógica de estas interrelaciones de manera fragmentaria, a veces con planificaciones establecidas y, en la mayoría de los casos, con despojamiento o improvisaciones. El proceso de revisión estética en los planos discursivos de la política educativa respondieron a este fenómeno, racionalizando el cuerpo higiénico, definiendo el propósito de la salud en el plano moral y haciendo popular los ideales para el ser virtuoso en el mundo del trabajo.

Una revisión a los significados del arte, contenidos en los usos discursivos de la pedagogía, la política educativa y la idea de cultura, es el intento de visualizar la estrategia del aparato estético, para ver cómo los proyectos de reforma moral del Estado dejaron huellas, mutaron ideales y valores y, en otros casos, señalaron campos de imposibilidad histórica del individuo en beneficio de una historicidad Nacional. Esta ruta permite observar cómo diversos ideales estéticos hicieron posible despojar al arte en la escuela y la ciudad de toda connotación política, destacando la forma observada como un juego del entendimiento y la percepción.

De esta manera, se validó lo bello cognitivamente porque permitió buscar orígenes en el ordenamiento de las ideas, en el terreno en donde justamente se piensa el orden posible de manera subjetiva. Si el gusto es la vía para transformar las sensaciones de agrado y desagrado (forma de ordenamiento de las sensaciones), entonces, se pudo formar el espíritu de la civilidad a través del arte que transformó la ciudad en urbe, en tanto ordenó

registros de secuencialidad y jerarquía del territorio que urdieron nexos entre lo público y lo privado, valorando el consumo de los objetos de la tradición y la memoria en la búsqueda de su origen, ya sea mítico o civilizado, en todo caso atendiendo a la universalidad histórica de nacional.

De manera extremadamente somera podría argüirse, dentro de esta lógica, que durante la segunda fase de la modernidad, cuando el nacionalismo de la ilustración, se pone en práctica en los centros europeos de la periferia, de manera más rápida y exitosa que en la metrópolis, el nuevo vínculo metrópolis periferia (uno de igualdad y soberanía) no será reproducido consecuentemente. Los centros periféricos se declaran metrópolis independientes y hacen autónomos sus procesos de expansión. Esto trae numerosos conflictos, entre los que está el que estas naciones [...] establezcan centros nacionales de pensamiento europeo, pero no le permitirán a sus respectivas periferias modernizarse bajo la lógica nacionalista, es decir, no aceptan mayores independencias y autonomías. Por ello los procesos internos de modernización en las periferias nacionales no van a ser considerados como transformaciones ilustradas en menor escala. (Rebaza Soralez, 2017, p. 27)

Una vez que los significados del arte se instalan en las políticas educativas para que su fin social sea comprendido como una manifestación del espíritu que reconoce lo bello de las formas, puede entonces ser orientado a la solución de los problemas de convivencia y participación, toda vez que se han instalado lecturas de la subjetividad como terreno de lo estético. En el plano político este ideal ilustrado deriva hacia una comprensión política del buen orden en las ciudades. Así lo señalan Zulategui y Huarte (1940):

Hay un aliado que los gobiernos de todos los países deben aprovechar para el mejoramiento espiritual de sus ciudadanos: y es la música. [...] Son preferibles las sinfonías de Beethoven, regeneran el ancestro más turbio, tiemplan el espíritu para las borrascas de la vida y al mismo tiempo la hacen amable y digna de vivirse (Zulategui y Huarte, Dic. 17 de 1940, p. 7).

Aunque las dificultades de comprender el lugar continuó reflejando desequilibrios sociales, el papel del arte en la escuela, el museo y biblioteca y el auditorio de conciertos fue responder a la exigencia políticas del devenir oficial de la historia y no de ser protagonistas de imaginarios que hubiera permitido leer críticamente la época. El hecho de que el significado del arte sea una comprensión realizada por teóricos de la educación, funcionarios públicos, poetas formados en tradiciones literarias académicas y que además sea una acción planificada como estrategia de realización —tanto en el aula como en las

instituciones oficiales del Estado—, exige a todos ellos comprender su historia y su validez en el presente como un componente fundamental del proyecto de transformación moral.

En esto, el papel del arte en el contexto religioso —así como en las políticas de cultura— se situó en el mismo plano de significación. Por tanto, fue un ejercicio de homogenización, de normalización de los comportamientos que pasaron del poder pastoral al concepto de civilidad nacional y esto implicó un esfuerzo secularizador que no es sinónimo de cambio; se trató de una mutación del registro de lo sensible que soportó la ciudad. Por tal motivo, no desaparecieron en este proceso las marcadas diferencias sociales, simbólicas y culturales en Colombia: el deseo de transformar el espíritu de la nación también contuvo el lastre de viejas diferenciaciones de clase, raza y género, que en la inversión social diferenció regiones que apenas pudieron contener el embate cultural de las ciudades y fueron valoradas con bajo perfil, de acuerdo a los índices de desarrollo generados por el nuevo modelo liberal de economía.

En el caso de la teoría política se ha remarcado con frecuencia que *todos los conceptos significativos de la teoría moderna del Estado [...] son conceptos teleológicos secularizados*. Esta afirmación no se refiere solamente ni de forma primaria a la historia de los conceptos sino a la estructura sistemática en la que tales conceptos funcionan (Blumenberg, 2008, p. 22).

El ordenamiento estético del discurso del arte en la política educativa tuvo el efecto de ocultar lo que no podía ser transformado: la sensibilidad, el pensamiento imaginativo y la voluntad que domina y transforma la técnica. Más bien, se esforzó en mostrar la apariencia del cambio que describió la pedagogía cristiana como vieja y la pedagogía de la Escuela Activa como nueva. La finalidad dada al arte ocultó —al ideal reformista— la posibilidad de entender que entre la ética cristiana y la civilidad urbana había transformaciones en los individuos, pues —no siendo campos antagónicos— en ellos el poder y la participación compartieron significaciones definidas en contratos de

participación, responsabilidad y lealtad. La secularización de signos como libertad y orden obligaron a nuevos ordenamientos del aparato estético que la sensibilidad de la ética cristiana casi siempre rechazó. Por ello, la idea de arte en este proceso quedó subsumida por la orientación que la educación y la teorización pedagógica le impusieron, una vez sus conceptos sirvieron para significar territorios sociales y cognitivos.

Otra consecuencia del impulso secularizador que matizó el aparato estético registra el valor del arte en la significación que toma en el discurso pedagógico. La forma como el Occidente Cristiano concibió su sentido y las maneras como en las ciudades fue acogido políticamente, marcó un territorio que, definió la historia de su idea en un momento que se ha llamado “modernización estética”, por cuanto en ella se observa el deseo de cambio que sistematizó y puso en función práctica sus conceptos. Un registro del proceso que recorre la pedagogía en la valoración de sus saberes puede entenderse en la reflexión que hace Saldarriaga Vélez (2006) cuando describe cómo el plano epistemológico de la pedagogía pestalozziana es una reflexión común entre liberales y conservadores. Puede entenderse, por tanto, por qué en las reformas de la década de los treinta se insistió en retomar los textos del periodo del radicalismo liberal del siglo XIX y en menospreciar el acto de continuidad de una pedagogía conservadora cristiana. El autor afirma al respecto:

Hemos podido constatar la total continuidad entre los métodos pestalozzianos ingresados en 1870 y los utilizados por los pedagogos católicos hasta 1930. Y no solo en los manuales oficiales utilizados para la formación de maestros laicos, sino en los manuales de las congregaciones religiosas docentes —lasallistas, salesianos, maristas y jesuitas—. Para explicar esta singularidad, hemos postulado que, bajo las divergencias ético políticas, entre radicales y conservadores, existió un sustrato epistemológico común, justamente con referencia a las nociones de conocimiento y experiencia que fundaban las pedagogías pestalozzianas (Saldarriaga Vélez, 2006, p. 101).

El sustrato epistemológico activó el reconocimiento y la validez de saberes en la práctica educativa y cuando en este plano de continuidad entre dos tradiciones pedagógicas se presentó el arte, este fue su punto de inflexión. La enseñanza del método y la técnica fueron saberes y la experiencia, una realización práctica de lo creativo,

proceso que fundamentó un campo epistémico del arte en la educación y la ciudad y que ajustó a sus dos territorialidades la música, la pintura y el dibujo como lenguajes.

Por ende, aunque tuvieron contenidos diferentes, la continuidad entre las formas de enseñanza del arte en las escuelas cristianas, los manuales para maestros, los cancioneros y las pedagogías de la Escuela Activa, siguieron siendo fundamentados por los mismos sustratos epistémicos. De esta manera, los contenidos del arte fueron imagen de lo sensible, solo en la expresión individual, y se alejaron de su revisión crítica a la cultura en los procesos de la memoria que los transforma, revisa o les da continuidad en el margen de nuevas tradiciones. Tampoco fue leída en esta configuración educativa y pedagógica las formas modernas del arte que propusieron integrar la experiencia al conjunto de valores, las dinámicas de cambio y las implicaciones sociales del pensamiento estético.

En este sentido, el registro del arte —en la escuela y la ciudad— fue sometido a un régimen epistemológico que definió su saber por la realización de su práctica en la enseñanza y la transmisión de valores, del cual solo pudo ser comprendido lo que se ofreció a la interpretación, a lo reconstruido en el contexto de la imaginación creadora y, en consecuencia, convertido en teoría histórica. Con esto se desconoció el registro de las prácticas festivas, lúdicas, artesanales y de interacción social que se dieron en el inicio del siglo XX. Por tanto, se puede comprender por qué el deseo de cambio permitió a funcionarios de la educación cubrir la escuela con el manto de la ciencia y enfatizar la ciudad como el terreno formativo de la civilidad. Se perfilaron, de esta manera, los contornos discursivos que intentaron fijar límites y correspondencias entre educación y formación. El primero debió enfocar sus teorías para fundamentar experiencias de subjetivación, asunto que dio fuerza al pensamiento racional, la sensibilidad y la imaginación como un estrategia de voluntad hacia lo ético; el segundo retomó los viejos

valores de lo sagrado en un proyecto moral que resignificó el ideal de formar el espíritu de la nación.

Las evidencias políticas de esta división se hicieron presentes cuando el Ministerio de Educación Nacional hizo autónomo el presupuesto, las tareas y la burocracia de la Dirección de Bellas Artes; más aún, cuando al final de la década de los treinta se abrieron oficinas de extensión, diferenciando las tareas del arte en la docencia y proponiendo búsquedas de difusión y gestión cultural. Así, mientras la escuela orientó esfuerzos en fundamentar la práctica educativa, con una pedagogía que validara la formación de maestros en un discurso consolidado por la ciencia, la Dirección de Bellas Artes y las Oficinas de Extensión Cultural debieron administrar las instituciones encargadas de velar por la transmisión de los valores, la industria editorial y las estrategias de patrocinio para la música y las artes plásticas, denominadas ya desde el siglo XIX como “bellas artes”. Todas ellas, siendo fundamento sensible de la historia nacional. La función de esta institucionalidad fue administrar los objetos del arte que el Estado significó para ser convertido en instancia de valor en la escuela y la sociedad.

De este modo, emergió una estrategia política que diferenció dos tareas: la escuela educa y la ciudad forma. Cada una, con sus propias funciones, recorrieron historias que se superponen. La experiencia del arte en las aulas debió ser causa y fundamento de la formación de públicos para museos, bibliotecas y salas de concierto; no obstante, estos lugares proyectaron actividades a la población infantil solo de manera tangencial, puesto que la finalidad de sus misiones fue la conformación de lectores, espectadores y públicos. El valor de su presencia urbana se concentró en los objetos del arte que proyectaron la historia y su devenir en la imagen de la nación, alimentando los contenidos y referencias del arte en la escuela. Ahora bien, el umbral que se situó entre estas funciones puso en oscilación el concepto de arte: por un lado, pensado como medio educativo, configuró

coordinadas propias en las experiencias de aula en una actitud didáctica; mientras que, en la institucionalidad expandida de la formación, dimensionó la idea de verdad, fijándola a la historia nacional, territorio de la conciencia que exigió unidad sobre la creación, la disciplina y el dominio de la técnica. Estos asuntos tuvieron igualmente valor en la semantización del cuerpo, el deporte, el disfrute y el trabajo en el aula.

La separación administrativa no evitó este umbral de significación, ya que la racionalización del saber para enseñar el arte y la implementación de política culturales con finalidades culturales alimentaron diferencias y contradicciones. Esfera de confusión que se cristalizó cuando los objetos del arte en la ciudad fueron incomprendidos por el discurso pedagógico y a su vez los productos de la escuela fueron considerados experiencias menores del arte. La armonía entre escuela y sociedad tuvo inicialmente la forma de un discurso de prescripciones, de señalamientos teóricos que pocas veces tomaron forma en políticas de unidad; máxime porque la actitud transformadora del arte moderno reflexionó sobre los obstáculos a la imaginación que impone el aula. Al respecto, muchos artistas vieron en la escuela impedimentos, muros y censuras al trabajo del artista.

Las aspiraciones de formación artística en el exterior, de Pedro Nel Gómez son un signo de la escasa validez regional que se otorgaba a los contenidos de la formación artística en la institucionalidad colombiana, al respecto es interesante el empeño y la imagen de su formación que se representa Pedro Nel Gómez en su expectativa de formarse en Europa.

¿Cree usted papá, después de tantos años de una vida llena de aventuras, con estudios profesionales, dos años de arquitectura en Colombia y cinco años de artista completamente dejado de las ambiciones frecuentes o comunes entre nosotros rodando por Europa, deseoso de salvar las inclinaciones naturales a toda costo? ¿Cree papá que pueda yo pueda dejar los pinceles o la escultura o la arquitectura para ganarme de otra forma cualesquiera el pan porque me veo lleno de una miseria imposible? Yo no se que pasará de mí en esas condiciones, pero si comprendo que me siento un carácter y una voluntad de artista verdaderamente dura y animosa y me temo terminar malamente entre nosotros sino logro llenas mis deseos mi único sentido para la vida. [...] papá sabe bien que nuestra queridida patria hoy está para todos, desde los sastres hasta los gerentes de grandes compañías, pero no para los artistas, único título que yo deseo para mí, aquí y en mi país. (Gómez, Pedro



Nel, carta a Jesús Gómez González, Florencia, Manuscrito 31, diciembre de 1929 – Casa Museo, Centro de Documentación número 1-168, antes era 1-207) citado por (Arango, 2007, p. 61)

La idea de arte que transita formación y educación tiene antecedentes, entonces, en la secularización de la imagen de libertad y orden que con urgencia se aprestó a homogenizar sentidos y gustos, lo cual se instaló posteriormente en los supuestos epistemológicos de la pedagogía cristiana y de reforma educativa de los años treinta, proyectos que activaron nuevos significados del cambio. No obstante, se puede observar en este proceso cómo los ideales civilizatorios —que incidieron de manera directa sobre el concepto de cultura— transformaron en el siglo XX las ideas de arte en Colombia.

Quedan todas las fundaciones hechas para el futuro de mi luchada carrera artística. Ah! Que no tenga que modificarlas para adecuarlas al espíritu de Bogotá o Medellín [...] En cuanto al problema económico, la Colombia nacionalista liberal de hoy será otra muy distinta de la que yo dejé hace seis años. (Gómez, Pedro Nel, carta a Eladio Vélez, Florencia, Manuscrito julio de 1930 – Casa Museo, Centro de Documentación número 1-166, antes era 1-207) citado por (Arango, 2007, p. 61)

Desde la voz de Pedro Nel Gómez, se puede interpretar un desarrollo histórico en la perspectiva de cambio que puso en marcha un aparato estético —al dinamizar el concepto de cultura— lo que permitió administrar de manera resuelta los lugares, y las funciones docentes de los artistas. Las consecuencias se evidenciaron en la amplitud de reflexiones teóricas sobre la enseñanza, el valor dado al trabajo de los artistas, el significado de la participación y las cualidades del comportamiento en escenarios de encuentro. De esta manera, la relación educación-formación debió buscar territorios comunes en manifestaciones del arte. Este giro fue una reacción que dispuso las ideas al servicio de la memoria histórica; poder que domesticó y neutralizó lo nuevo (lo cual realmente era la presencia de lo viejo, pero en el orden urbano). El discurso pedagógico y de la cultura fueron los soportes de validez que sobrellevaron —en la década de los treinta— la voluntad de verdad de la historia del arte nacional (Bauman, 2005a, p. 66).

Por esta vía se tejieron tensiones y contradicciones cuando la política educativa se propuso integrar a la escuela el trabajo de los artistas para filtrarlos por el tamiz de la historia universal, introduciendo nuevas formas de observar la tradición que generaron olvidos en las formas de transmisión de la fiesta, la artesanía y el relato oral y regularon valores entre la escuela y la institucionalidad cultural. El propósito más evidente del arte en la ciudad se concentró cuando museos, bibliotecas, salas de concierto, programaciones radiales, artículos en revistas y libros, identificaron los símbolos de la nación con la conciencia de transformación de los individuos y vincularon en ellos imágenes de libertad y orden, es decir, la presencia de legalidad prescrita en el escudo nacional.

La acción generada por la escuela y el diseño urbano de las ciudades demarcó el ideal de transformar sensiblemente experiencias de participación. El papel discursivo de temas como cultura de masas, cultura nacional, poder popular, educación para todos, progreso cultural y revolución en marcha, se articularon como signos de las estrategias políticas en los gobiernos liberales de la época:

Todavía en 1930 la mayoría de los colombianos se identificaba más con su región que con la nación y más con un partido político que con una clase social, aunque se aceleraba el proceso de integración política de las oligarquías locales en una clase dirigente de dimensiones nacionales. Junto a este proceso de unificación por arriba, un líder liberal, Alfonso López Pumarejo, propondría la incorporación del pueblo al esquema político, señalando con esto un nuevo quiebre en la historia política del país, la aparición del populismo (Palacios, 2002, p. 54).

En el proceso modernizador, el populismo hizo parte del movimiento estético de las ideas que transformaron los ideales de integración nacional. Esta fue la evidencia de una fractura en la comprensión simbólica del territorio en el que la nación aspiró a convertirse en centro de toda referencia política. Así, todas las estrategias de uniformidad popular subsumieron simbólicamente a las regiones en el orden de un *status quo* ideológico que quiso hacer semejantes los intereses de diversas clases sociales, géneros y etnias.

Los funcionarios de la década de los treinta que implementaron las reformas educativas y culturales, leyeron las demandas de los maestros y los artistas, pues el carácter de los nuevos populismos debió valorar el esfuerzo —en el espacio de las ciudades— de un proyecto que diera sentido a las formas de convivencia y al poder del Estado a través de sus instituciones. La urbe se configuró entre los individuos a partir del reconocimiento de sus derechos, el modo de participación que activó imaginarios y responsabilidades civiles y el acceso a las instituciones que ofrecieron beneficios y contratos, entre ellos —con gran fuerza—, a quienes administraron el arte. La ciudad surgió en Colombia desde el matiz popularizador de la cultura de un modo sustancialmente similar a como surgió en el mundo occidental, es decir, como necesidad de afianzar el poder del Estado en una territorialidad que contuviera su imagen en edificios, políticas, instituciones, normas y prácticas de transmisión. En todas estas acciones se pretendió direccionar y diseñar el tiempo ciudadano como imagen del mundo contenida en la ciudad.

Ahora bien, si uno de los hilos de la modernización estética surgió en la *popularización-homogenización* de las formas de entender la cotidianidad y la legalidad institucional del Estado, no se podría analizar su fuerza y las formas de su devenir social sin observar los trazos que defienden su condición de posibilidad en el concepto de urbe.

En este punto, Sennet (1997) manifiesta que

la creencia en algo expresamente romano, resultó aún ser más necesaria, a medida que el poder romano se fue extendiendo por todo el mundo. Ovidio escribió que “A otras gentes se les ha asignado una cierta porción definida de la tierra, para los romanos, el espacio de la Urbe es el espacio del mundo”.

La ciudad atraía como un imán a todos los que dominaba y se fue llenando de emigrantes que deseaban estar cerca de su centro de riqueza y poder. [...] Adriano mostró tolerancia hacia la inmensa diversidad de sectas y tribus que había a lo largo y ancho del imperio y de la urbe (Sennet, 1997, p. 103).

El autor presenta cómo el concepto de urbe amplifica la concepción de una territorialidad simbólica de la ciudad, en ella adquiere sentido una repartición del territorio junto a unas estrategias de unidad y poder institucional. Así, la relación entre el

proyecto educativo y su correlato formativo provocó acciones que pretendieron dar sentido a la unidad del territorio. El reconocimiento de su espacialidad impuso el significado de su origen y su poder. La ciudad en este registro se presentó para consolidar legalidades en las interacciones, el conocimiento y la comunicación. Incluso, la ciudad romana se cita aquí para observar cómo genealógicamente se compone el territorio de lo legal, la participación y la aplicación de la norma en matices de lectura que configuraron el origen de las urbes modernas del siglo XX. En esta tarea, tanto la agenda escolar como la del museo, la biblioteca y el auditorio cumplieron un papel fundamental, puesto que en las dinámicas de control fue necesaria una compensación del tiempo que sujetara imágenes de seguridad, bienestar, higiene y progreso. No obstante, el aparato ideológico requirió de una apropiación pedagógica que tuvo en las ideas del arte un nexo primordial con los procesos de homogenización del gusto y, por lo tanto, de acogida simbólica del territorio para sensibilizar subjetividades en el orden moral.

En el devenir de estas ideas es posible adentrarse en la dirección que toman las políticas educativas y las formas de la cotidianidad en la década de los treinta. En este periodo se dibujaron un conjunto de estrategias que se plasmaron en la diferenciación de funciones tanto en la escuela como en las formas de diseñar estrategias de participación urbana. En 1935, como parte de las reformas de la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo, se dio autonomía a la Dirección Nacional de Bellas Artes —que orientó Gustavo Santos—, respecto al Ministerio de Educación Nacional.

La dirección pretendía centralizar las actividades de las instituciones culturales del país, entre ellas la Biblioteca Nacional, que incluía la que posteriormente sería la Radio Nacional, el Museo Nacional y la Orquesta Sinfónica Nacional. Simultáneamente en este periodo se llevó a cabo la reforma universitaria de 1936, que entre otros muchos cambios estructurales le confió a la Universidad Nacional de Colombia la tutela de las más importantes instituciones nacionales de formación artística: La Academia Nacional de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música. Además entre otros aspectos de orden educativo y cultural, institucionalizó el programa de descentralización cultural que se denominó Cultura Aldeana inspirado por Luís López de Mesa y continuado por Jorge Zalamea Borda (Bermúdez, 2006, p. 26).

El registro de esta separación fue fundamental en la historia de las relaciones que tejió la escuela con la ciudad, por cuanto en ellas emergieron discursos e ideas estéticas que se valieron de diversas tradiciones y mezclaron los conceptos de cultura y civilización de manera indiferente. En esta separación se evidencia además como el Estado asumió el diseño de los contenidos de la cultura de manera centralizada, decidiendo para las clases con menos acceso al mundo del arte académico, la educación y la ciencia, modos de comportamiento, prácticas de participación y formas de conducta en el espacio público. Con esto se propuso el mundo cultural desde una política racionalizadora del Estado.

La disputa histórica entre cultura y civilización que señala Norbert Elías, una vez culminada la Primera Guerra Mundial en donde el mundo civilizado francés ganó terreno frente a los alemanes que habían cultivado el concepto de cultura, eclipsó el cuerpo de ideas que irrumpió en Colombia cuando el Estado separa del Ministerio de Educación Nacional la Dirección Nacional de Bellas Artes y las posteriores realizaciones de la cultura popular. El concepto de *cultura* fue referido desde diversos autores, no obstante, el soporte de su realización cumplió una agenda civilizatoria en el proyecto de cultura aldeana y en las programaciones radiales de la periferia oficial, así como en las editoriales y publicaciones literarias de las principales revistas y periódicos de la época.

No debe olvidarse que el concepto de civilización comprende el desarrollo armónico de un pueblo desde el punto de vista moral, intelectual y material. La labor pedagógica necesita propender al cultivo de todas las facultades del hombre y de todas las potencias de su alma. Una educación que descuidara la formación artística de los ciudadanos y que no procurara infundirles el sentimiento de lo bello sería una educación manca y ciega, indigna por lo mismo de ese nombre (Yepes, 1926a, p. 22).

En el texto, el autor atraviesa los dos escenarios y hace énfasis en el comportamiento pedagógico que debió tener el proceso civilizatorio tanto en el plano de la educación como de la formación. De esta manera, la división social del trabajo en estas dos instancias asignó —al funcionario de la cultura, al artista y al docente— dos territorios de acción y un mismo propósito; pero cada cual debió planificar y proyectar formas de conocimiento

y transmisión que fundamentaran la idea de un arte nacional en todos los soportes de las bellas artes y pensar el proceso de civilización como un acontecimiento armónico de la sociedad.

Sin embargo, lo que superpone la idea de civilidad sobre la cultura es una estrategia de significación, que acota experiencias, orienta imaginarios, define territorios de conceptualización sobre el arte, ya sea en las regiones, en las ciudades o en la escuela. De tal manera, puede entenderse cómo secularmente las instituciones que administraron el arte se asumieron como componentes de aparato estético del proceso de modernización con la idea de armonía como un ideal. Yepes (1926a) relata que

es necesario que los dirigentes se convenzan de que la enseñanza de las bellas artes es una imperiosa necesidad para un pueblo culto y quizás harían algún esfuerzo para dar a aquellos nobles estudios, toda la importancia que se les reconoce en las naciones civilizadas (Yepes, 1926a, p. 12).

En esta recomendación al Senado de la República se percibe cómo las ideas del arte son dispuestas políticamente entre la escuela, la ciudad y la nación. En tal sentido, se podría inferir igualmente que el sustento ideológico de su realización política se hizo a través de la popularización de la cultura. El discurso estético se ajustó en la pedagogía y su orden de significados, en el plano de la cultura, permitiendo a las dirigencias regionales apropiarse imágenes del arte que sirvieron para orientar lineamientos en la práctica educativa y en la formación de la civilidad.

Desde esta perspectiva, es oportuno introducir las coordenadas que la década de los treinta entretejió con el proceso civilizador que se había iniciado desde el siglo XIX, puesto que cultura y educación fueron planos de realización social que cumplieron una detallada agenda de acciones e intervenciones que cambiaron el paisaje y la mentalidad urbana.

Si la Escuela Nacional de Bellas Artes se construyese en las instalaciones de la quinta *La María*, podría llegar a ser con el tiempo y en pequeño una escuela como la famosa de Barbizón, situada entre París y Fontainebleau donde se formaron algunos de los artistas que en los tiempos modernos han conquistado más gloria para Francia (Yepes, 1926a, p. 19).

Este comentario del autor es apenas un breve apunte de la imagen del modernismo y actitud civilizadora de Francia que influenció las letras, el eclecticismo en arquitectura, las ideas de Escuela Activa, las propuestas educativas de comunidades religiosas en educación, la moda, las técnicas de paisaje y retrato en pintura, las tendencias impresionistas de la música y la planificación urbana. Territorios que la historiografía del arte etiquetará como expresiones modernistas. En la práctica esta disposición del aparato estético en casi todos los países latinoamericanos reavivó la imagen de cosmopolitismo surgida en el siglo XIX. No obstante, su perspectiva es nacional.

La cosmopolitización cultural tiene una línea correcta. Esta es progresiva y se encamina hacia la revolución. [...] lo paradójico de esta fuerza dinámica es que en lugar de ir hacia afuera y dirigirse interminablemente hacia el desarrollo universal acaba mostrando una naturaleza circular o elíptica. (Rebaza Sorraluz, 2017, p. 32)

La cosmopolitización que activaron los modernismos, inicialmente siguieron las pautas de la actitud civilizatoria, pero si observamos con detenimiento sus giros, en el momento histórico de las reformas liberales y del impulso secularizador de los valores, afinado en las reformas educativas, podríamos inferir las condiciones de posibilidad del un arte nacional, pues en el ánimo de hacer, presentar y transformar los hilos simbólicos de la nación no queda mas que inventarse el territorio. Es decir que la línea recta del cosmopolitismo que activó los modernismos termina urgando en las expresiones regionales su universalidad, es decir un arte intencionalmente colombiano. Es posible que alguna de las causas que modifican el desencanto civilizador de orden frances sean los que señala Frédéric Martínez.

El viaje al viejo mundo significa el desvanecimiento de la ilusión europea de los letrados colombianos: descubren que los europeos están infinitamente menos dispuestos a reconocerlos por el origen y la cultura de lo que ellos, imbuidos desde la infancia en un universo literario e intelectual europeo, habían secretamente imaginado. 537

La materialidad de la expresión civilizatoria, comienza a desvanecerse en el aire, pues el regreso a las técnicas observó el repudio que una actitud culta había ejercido sobre el

saber del artesano que reivindicó formas de hacer que tuvieron la memoria de lo festivo, no es ingenuo reconocer porque en la inauguración oficial de la emisora estatal HJN en 1929 uno de los invitados a ofrecer su música hayan sido Pedro Morales Pino y Alejandro Wills. El juego de las formas sin crédito de su origen, el ordenamiento de las técnicas sustentado en la tradición y la presencia simbólica del territorio en amplios umbrales entre lo público y lo privado matizó los giros a un arte nacional que observó el valor de las tradiciones creativas en una actitud crítica a las propuestas civilizatorias.

Las capas sociales más elevadas de estos pueblos de gentes madrugadoras y rezanderas buscaron aun en sus pueblos el ideal cosmopolita, puesto que en todo este trayecto de la historia colombiana la oligarquía no vio disminuido su poder por ninguna revolución social... .. el cosmopolitismo pueblerino cayó abatido en un limbo estético... ..sus prohombres políticos y literarios fueron seducidos por el llamado de *Action Francaise*. Así fue plasmada la estética grecoquimbaya, con su sed de ideales machos, como lo expresara uno de los grandilocuentes *Leopardos* de Manizales.

...los ideales estéticos de este orden político fueron ideales de una estética *Kitsch* que empleó los formidables talentos de talladores y ebanistas como Gabriel Orrego en Manizales, o Eliseo Tangarife en Salamina, para imponer los moldes del Art Nouveau a las maderas preciosas que abundaron en la región. En esta sociedad rural, católica y patriarcal, de orden capitalista surgieron en las primeras décadas del siglo XX, con la acumulación cafetera, y con veinte años de retraso marcados por el modernismo artístico, las penumbras de los zaguanes con sus portones y contraportones labrados y calados con preciosos vitrales importados de Francia, con sus puertas cancelas de comedor, cielos rasos y balcones que dibujaron serpentinas y volutas lánguidas y asimétricas.

Estaríamos entonces ante un seudobarroquismo decorativo y literario que parecía invadir todas las esferas de una sensibilidad desorientada. Así por ejemplo, estos acendrados católicos no parecieron percibir el conflicto inminente entre su ciega veneración del arte modernista y la diáfana encíclica *Pascendi Dominici Gregis* de 1907, que, de modo imperativo, condenó toda manifestación del modernismo, pero como advertirlo si la decoración interior de los templos y su eclecticismo gótico estaba empapada de tal estética modernista? (Palacios, 2002, pp. 92-93).

La legitimación estética de las ideas unificadoras del ideal nacional tuvieron sustento en un juego del exterior contra el interior, como señala Palacios (2002): el proceso civilizatorio importó de la regeneración del siglo XIX un modelo de orden público ilustrado que a su vez era copia de la tercera república francesa, en la cual fue necesario imponer una estrategia que observara la diversidad bajo una herramienta de vigilancia y control.



El ideal civilizador tuvo así su impronta modernizadora, en las formas estetizadas que representaron las manifestaciones literarias, arquitectónicas y artesanales en las primeras décadas del siglo XX. Sobre el trabajo de los artesanos, los escritores y los poetas, el cosmopolitismo imprimió una estela imaginativa que puso todos estos esfuerzos al servicio de una forma de comprender el devenir histórico en las ciudades, marcando territorios de origen, fuentes del conocimiento y causas de lo sensible.

Se plantea, entonces, cómo este predominio tuvo en los enfoques estéticos del arte, el diseño, la pedagogía y la educación, un campo predispuesto para apropiarse localmente imágenes de nación, pues en todas las expresiones citadas residió una imagen que la resignificó en diversos momentos, sobre todo, en los escenarios del arte en Colombia y en los manuales de comportamiento ofrecidos a estudiantes y obreros, además de los textos de urbanidad difundidos en almanaques y revistas.

El giro cosmopolita, ofreció a las políticas oficiales fundamentos de control de la urbe en diversos planos simbólicos, haciendo fuerte la diferencia entre formación y educación. Es posible, entonces, retomar el hilo que, complejizando las relaciones entre escuela y cultura, permiten apreciar cuál fue su relación en el ordenamiento estético del arte. Las cicatrices sociales de este proceso aparecieron en imposiciones a comportamientos y cotidianidades que matizaron modelos de cuerpo y belleza: la presencia que tuvieron sus correlatos en el cine, la prensa, la fotografía, los almanaques de ciudad y los manuales de conducta; también en la forma como proyectaron valores de virtud, bondad y compasión en las buenas maneras, en los sentidos compartidos del gusto y las formas de participación en escenarios de encuentro.

De esta manera, el ideal civilizatorio que describe (Eliás, 1989) en Francia, surgido de las relaciones de cortesía en la aristocracia del siglo XVII y XVIII, en muchos países latinoamericanos fue apropiado a través del aparato estético que dispusieron las bellas

artes, toda vez que sus signos, consumo, circulación y uso, fueron extendidos a la cotidianidad, al aula y al discurso de la historia del arte. Ahora bien en el giro de las reformas liberales se reorientó su fuerza hacia el interior nacionalista, con esto, se permitió a los Estados ajustar nuevas estrategias de control y disciplinamiento del cuerpo y la imaginación.

Las convenciones del estilo, las reglas del trato, la modelación de los afectos, la valoración de la cortesía, la importancia del bien hablar y de la conversación, las matizaciones del lenguaje y muchas otras cosas, todo lo cual empieza a generarse en Francia dentro de la sociedad cortesana y, merced a un movimiento continuo de difusión, se va convirtiendo lentamente en carácter social y nacional (Elias, 1989, pp. 83-84).

La civilización se configuró como un signo de distinción que ya desde el siglo XIX había marcado diferencias entre las grandes ciudades y los pequeños pueblos, entre las costumbres rurales, artesanales y las expresiones de las bellas artes, entre el saber popular y el buen gusto, pero, sobre todo, en los modos de entender la civilidad que el espacio urbano exigió para comprender: habitabilidad, cooperación y solidaridad. Fue una imagen de la conciencia de modernidad que hizo circular diversos significados en la voluntad, la acción y el deseo de los habitantes de las ciudades. Este imaginario tuvo un gran peso en las clases dirigentes colombianas que miraron a Francia como el modelo a seguir en arte, arquitectura, literatura y moda, con el fin de obtener ejemplos de cómo articular el buen gusto, la educación, el comportamiento y los modales que caracterizaron a la burguesía comercial de las principales ciudades colombianas que a principios de siglo crecieron a la sombra del proceso industrializador.

La afirmación de que el éthos moderno del trabajo es una secularización de lo sagrado y de sus formas de ascesis ha seguido siendo no menos impresionante. Hasta el dandi sería un sucesor secularizado del santo cristiano, pero nos recordaría igualmente —según la fórmula de Baudelaire, que genera asombro, pero él no se dejaría asombrar— al sabio estoico, al fin y al cabo el autodesenmascaramiento desconsiderado que aparece en las formas más diversas de autopresentación literaria no sería otra cosa que el autoexamen secularizado del pietismo y puritanismo, transformándose la sinceridad de la reflexión religiosa en una exactitud cuasicientífica [...] con sus fines de pesquisa de la certidumbre de la salvación (Blumenberg, 2008, pp. 21-22).

Lo que señala Blumemberg (2008), activando la matriz secularizadora, es cómo el influjo del modernismo literario y poético translució en actitudes estéticas urbanas en el cuerpo del dandi, en el carácter crítico del intelectual que miraba con desdén el pasado católico y del docente que atravesaba el umbral de la ciencia para construir certezas en toda forma de lo enseñable, incluyendo el arte. No obstante, envuelve también la posibilidad de su condición crítica y autoreflexiva, elementos que la experiencia de manifestaciones como la música y las artes plásticas nunca esquivaron, pero que no configuraron valor en su proceso de enseñanza en la escuela. Ellas siempre se instalaron como el desarrollo de una capacidad práctica que tuvo en la base el concepto de trabajo manual.

La impronta cosmopólita en la individualidad —tejida por el impulso secularizador— se concretó en los funcionarios de la cultura y en las estrategias políticas de circulación e implementación institucional del arte que exigieron visibilidades de lo nuevo, lo original y lo creativo, renovando la verdad de la nación. Así, en el periodo de ascenso al poder del Partido Liberal en el siglo XX se registra una revisión del proceso civilizatorio y, en consecuencia, de las formas del modernismo en las artes. Su correlato se evidencia en la revisión a toda estética del ornamento, el exceso de esfuerzos artesanales y la presencia de ideales de belleza clásica.

Ahora bien, no se desarrolló esta apuesta porque haya existido una realización urbana de todas sus propuestas y mucho menos porque se haya consolidado como imagen de un mundo que incluyera a todos en ideales de belleza; todo lo contrario, sirvió para señalar inferioridades de raza, género y color de piel, para situar cánones de comportamiento virtuosos y quiénes deberían trabajar para lograrlo, para definir objetos como ideal de tenencia, menospreciando formas de habitabilidad comunicación y gustos. En fin, para

hacer presente estéticamente los valores de una comprensión eurocéntrica del arte que permitiese políticamente ordenar ideas, sensibilidades y conocimientos.

La disposición política de los ideales estéticos modernistas marcaron diferencias entre la música académica y la no institucionalizada, se hicieron connotaciones especiales al arte como sustrato superior de la artesanía, se menospreció el relato oral como fuente del texto escrito, se prescribió la habilidad como fuente de la aptitud y fue separada del dominio racional de la técnica, que ya no pudo integrarse al terreno de las actitudes. Los ideales estéticos precisaron reglas de exactitud, elevando el rango de las bellas artes al plano de la perfección de las formas, elemento fundamental para entender el devenir de la estética de la modernidad artística que apropiaron Institutos y Academias de Bellas Artes durante todo el siglo XX.

Estos contenidos generaron, por tanto, distancias entre clases sociales, poblaciones y reconocimientos urbanos. La crítica a los supuestos estéticos del modernismo artístico proyectó ideales de civilidad que esbozaron el carácter funcional y práctico de la enseñanza del arte en la escuela y de categoría histórica en el devenir de las instituciones culturales. Con esto se produjo un conjunto de reglas en comportamientos y formas de interacción entre las personas, asunto que hizo aún más fuerte la diferencia entre lo culto y lo popular, entre lo académico y lo profano. Cuando las reformas educativas y culturales de los años treinta intentaron subsanar en algo las distancias y los fraccionamientos sociales ocasionados, dirigieron sus críticas al modelo pedagógico cristiano, al provincianismo que hizo emerger formas irregulares del encuentro, al mal uso del tiempo de ocio sin un cultivo de las bellas artes, a la irregularidad de las formas que no generaban una apreciación colectiva del ornamento en las ciudades, a la condición degenerada de la raza que, no pudiendo acceder a lo bello, excluiría la norma. Sin embargo, una mirada atenta permite descubrir que la revisión al modernismo estético dejó intactas las

coordinadas del proceso civilizador. Aunque se mencione su agotamiento en aquello por lo cual se justificó que el cambio quedó oculto y su poder continuó funcionando en el aparato estético.

Para zanjar las deudas con el olvido regional, este registro cultural del arte proyectó el ideal de civilidad más allá de sus fronteras urbanas, no con el fin de ampliar registros, sino de convertir todo el territorio en un aula, en una región que aspirara a ser ciudad. Las viejas exclusiones entraron a ser leídas por una historia nacional que provocó una resemantización del pasado, de la cual surgió en Colombia una forma particular de entender la cultura (Elias, 1989, pp. 61-62)<sup>6</sup> y que tuvo forma cuando sus contenidos —que se venían construyendo en la historia nacional— fueron pensados en el tamiz de lo popular.

Uno de estos proyectos modernizadores para el periodo, fue la “Campana de Cultura Aldeana”, puesta en marcha durante el gobierno de Alfonso López P., y cuyo gestor fue Luis López de Mesa; la idea central de la Campana era que, acercando y colocando en contacto a la población rural del país con conocimientos propios de la cultura occidental, se elevaría el nivel cultural de la población; pretendiendo lograr con esto aumento de la producción en el país, cohesión política, cultural y territorial de la nación y sus habitantes en torno al gobierno, entre otros aspectos; con este proyecto, se pretendía instaurar una manera diferente de vivir, una forma de vivir “más civilizada” (Díaz Soler, 1999, p. 3).

Con esta estrategia, el orden civilizatorio centralizó la política cultura, y jerárquicamente se situó por encima de las políticas de difusión, de esta manera se activó un dispositivo que tuvo por finalidad acciones en la idea de civilidad (Elias, 1989, p. 123). Las vías de este recorrido se hicieron regulando el acceso a la información, a los medios de comunicación, al uso del tiempo de ocio; también, se hizo disponiendo patrocínios y becas para proyectos artísticos, editoriales y arquitectónicos. En el margen legal, la escuela fue imagen de los derechos civiles que proyectaron a diversos sectores

---

<sup>6</sup>El autor sustenta una diferencia entre cultura y civilización, retomando a Kant: “Estamos en sumo cultivados por el arte y por la ciencia, y estamos exageradamente civilizados por todo tipo de diferencias y de buenas maneras sociales. La idea de moralidad pertenece a la cultura.[...] Es prolífico el concepto de cultura si se piensa en clases sociales que apenas van a construir el [...] concepto de nación cuya legitimación resida fundamentalmente en sus realizaciones espirituales, científicas o artísticas”.

sociales la responsabilidad del Estado en la educación y, por ende, en su direccionamiento y funcionalidad. Este plano de exigencia introdujo cambios en el enfoque pedagógico de la escuela, su relación con la formación de maestros y su papel en la comprensión del arte y la ciencia.

Esta dimensión que puso al arte como una expresión de la cultura ya era de total dominio en intelectuales y pedagogos desde el siglo XIX, no obstante, en la década de los treinta se articuló para hacer lectura de cotidianidades y tradiciones en grandes poblaciones de obreros. Esto, con especial desarrollo en la formación de las ciudades industriales, toda vez que fue necesario planificar estrategias de transmisión y comunicación tanto en la escuela como en la ciudad.

La década de los treinta configura un periodo histórico de singular interés porque presenta las cicatrices del proceso modernizador en tejidos complejos, en discusiones que definen más su método que su estrategias de realización, en formas de disputa entre artistas y en políticas educativas que definen los límites de lo enseñable por encima de sus fuerzas de transformación. Esta perspectiva puede ayudar a reconocer los puntos de tensión que generaron las coordenadas, civilización, cosmopolismo, modernismo, arte, educación, cultura , una vez que la urbe se esforzó en leer su devenir territorial en la imagen de nación. En la escuela, la idea de arte no surgió de la práctica educativa y en la sociedad no brotó la idea de cultura como una memoria del arte en las poblaciones. El papel que en esta relación tuvo la consolidación política de la ciudad industrial y el ideal civilizatorio fue determinante para este proceso.

Para concluir, es necesario acotar que en todos estos procesos tuvo fuerza el aparato estético que se instaló para generar el discurso de la cultura, en el cual el arte desempeñó un poder determinante al servir de ejemplo moral de todos los deseos de civilización de la urbe colombiana. En esta ruta operó una metaforización política que instaló en el

discurso científico de la raza, confianza en que lo ético y lo estético se produciría armónicamente al homogenizar valores subsumidos en la idea de nación.

### **Arte y cultura: un desdoblamiento que no termina**

En Colombia fueron diversas las publicaciones que proyectaron ideas de arte y educación en la primera mitad del siglo XX. Sus contenidos destacaron especialmente a las artes plásticas, la literatura, la poesía, la música y el teatro. Con algunos intervalos de presencia en la primera mitad del siglo XX, difundieron el discurso estético que operó un cambio de registro en la idea de arte, alimentando los propósitos y contenidos de la historia nacional.

En estas columnas, diversos autores aparecen y desaparecen presentando matices estéticos del arte en la educación y la ciudad. En consecuencia, no podría establecerse que un personaje o un grupo selecto de intelectuales dirigieron el desarrollo de estas opiniones; en cada región y en cada publicación se configuró un cuerpo de ideas sobre el pensamiento estético para formar el espíritu, con lo cual se desencadenó en funcionarios y educadores necesidades de significación del discurso cultural.

Es importante anotar que, aunque muchos de los archivos referidos son publicados en Bogotá, fueron destacadas las orientaciones que otras regiones como Antioquia, Viejo Caldas, Santander y Norte de Santander, Tolima, Atlántico y Cauca, tuvieron en la difusión de diversas revistas y periódicos a sus docentes. En este proceso se puede entender que las revistas de instrucción pública de las regiones se convirtieron en los principales órganos de difusión de ideas entre los docentes y que, por tanto, el diálogo establecido con las ediciones capitalinas generó lecturas en diferentes planos de apropiación. No es posible decir que el proceso de modernización en Colombia fue

históricamente homogéneo, aún falta mucho por indagar cuáles fueron —en algunas regiones— las connotaciones históricas que el desarrollo de los conceptos estéticos tuvieron en el entendimiento del arte y la idea de cultura que de manera acelerada se aprestó a homogenizar la década de los treinta.

Ahora bien, una comunidad de escritores se gestó entre todas las publicaciones. Los diferentes columnistas adoptaron en sus propuestas un territorio común para describir y hablar del arte desde una perspectiva moral. Esto implicó —en el análisis que se hace de sus exposiciones— una postura formativa que instaló en diversas publicaciones valores para zanjar el buen gusto. Orientar y formar fueron acciones de la crítica, la crónica y el comentario histórico en la urbe, los cuales partieron de un discurso que no reconoció *in situ* el valor estético de la obra de arte. Esto fue así porque gran parte de las expresiones validadas oficialmente en espectáculos de ópera y zarzuela, de declamación y de apreciación del eclecticismo arquitectónico, de la pintura y el dibujo académico, hicieron urgente la formación de sensibilidades para la construcción de imaginarios y percepción de lo bello. Así, la difusión que teóricos e intelectuales asumieron respecto al discurso estético tomó la forma de un discurso pedagógico, contenido en un conjunto de recomendaciones y acotaciones críticas, en donde se orientó —a los extrañados habitantes de la ciudades— la comprensión de los valores de las obras de arte y de las instituciones que las validaron.

En todas las publicaciones, la voz de pedagogos, intelectuales y músicos fue bastante prolífica, cada uno de ellos se encargó de presentar fórmulas de comportamiento y apreciación para que los lectores pudieran en su momento reconocer qué era arte y qué no. En este sentido, ganó fuerza moral el discurso estético que definió lo bueno en la obra terminada, expuesta, publicada o emplazada en la ciudad y el mal gusto como falta de formación que imponía lo feo. Como señala (Becker, 2008) en un estudio dedicado a la



función social del arte, se trató de un dispositivo de transmisión de ideas, sobre lo digno y lo indigno:

Los estetas no adoptan una actitud inclusiva en relación con el arte, no desean incorporar todo aquello que pueda tener algún tipo de interés o valor. En lugar de ello buscan una fórmula defendible de excluir cosas. La lógica de la empresa es el reconocimiento, y esto exige separaciones, ya que no hay honor especial alguno en un título al que pueda acceder todo objeto o actividad. Las consecuencias prácticas de su trabajo exigen la misma actitud excluyente, dado que los distribuidores, el público y los demás participantes del mundo del arte buscan en los estetas una forma de tomar decisiones difíciles respecto de los recursos de manera clara y defendible, no discutible ni confusa (p. 166).

Sin las publicaciones no hubiera tenido el arte un dispositivo de transmisión de su poder estético a principios de siglo, pues la idea de arte moderno no preexistió como una condición social en la cotidianidad, sino que requirió de una apuesta formativa de la percepción que apoyara sus intuiciones en la experiencia creativa; actitud que fue valorada por quienes expusieron sus puntos de vista en revistas y periódicos. Los soportes de difusión tuvieron una función política que amplificó la percepción del cambio. Las ciudades fueron el soporte de una institucionalidad que registró los nuevos valores y ganó territorio en formas de reconocimiento social. El soporte de difusión que caracterizó toda la primera mitad del siglo XX, fueron las revistas impresas.

En el año 1903 nació la revista *Lectura y Arte*, propuesta por el escultor Marco Antonio Mejía con el objetivo de difundir la creatividad de los artistas y literatos en nuestro medio. Al lado de Tobón Mejía (creador de la escultura monumental, pública, intimista de las medallas y los relieves) asumieron la empresa el poeta Antonio J. Cano y los artistas Enrique Vidal y Francisco Anotonio Cano, este último dinamizador de la tradición plástica en Antioquia.

Un despliegue de calidad artística caracterizó a *Lectura y Arte* durante los tres años de existencia. La tarea de estimular el talento creativo continuó con la revista *Alpha* que gozó de una larga vida entre 1906 y 1915. Entre sus directores figuró el Negro Cano quién atrajo la colaboración de los más importantes intelectuales de la época: Baldomeros Sanín Cano, Alfonso Castro, Francisco Rendón, Tomás Carrasquilla, Max Grillo, Abel Farina y el Tuerto López, entre otros.(Anónimo, 1931a, p. 2)

Este recurso de la modernidad se instaló porque los estetas y los críticos tuvieron como propósito aportar conocimiento para reconocer teorías de la creación de valor. Es por ello que se detuvieron con especial énfasis en personajes o en sus obras, en objetos específicos

que debieron constituirse en modelos de realización artística, en fin, en un conjunto de realizaciones sociales que fueron escogidos minuciosamente para descargar en ellas apreciaciones de su capacidad para contener lo bello.

El motor de la función estética es siempre autoreflexiva, preexiste en la condición especulativa de lo observado y se apoya en la reflexión filosófica que indaga por las formas en que se constituye la sensibilidad, la subjetividad que determina la sensación de agrado y desagrado y, en consecuencia, la configuración del gusto. Estos toman independencia de su matriz filosófica cuando el arte se constituye en ejemplo de realización de dichas ideas.

No obstante, el motor que activó la ruta de los estetas al reflexionar sobre formas de creación de valor se volvió de manera imperativa una preocupación de otros campos como la pedagogía y la formación de ciudadanos, ya que la posibilidad de decidir sobre el gusto instaló un principio de autonomía en la individualidad que hizo posible a todos los habitantes de la urbe generar juicios sobre las cosas.

Si este elemento parte de la subjetividad, entonces, el arte debe ser mirado con detenimiento por legisladores, intelectuales y maestros, una vez que se dibuja el propósito de fundar imágenes unificadas de lo nacional. Para desarrollar esta lectura y observar cómo se imprimieron significaciones que activaron acciones y validaciones —en la que el discurso estético entretejió el proyecto de transformación moral—, se recogen las apreciaciones de personajes anclados a la práctica artística, administrativa y docente que tuvieron a principios del siglo XX un lugar destacado en diversas publicaciones.

El propósito no es profundizar en sus pensamientos como autores o intelectuales conocedores del tema del arte y la educación, sino observar cómo registraron en sus escritos el movimiento de ideas que —con mayor regularidad— se encuentran en muchas publicaciones observadas en archivos. Estos personajes tuvieron la responsabilidad de

dirigir políticas, diseñar propuestas y tomar decisiones que convirtieron el discurso de la cultura en un tema central de la agenda educativa del país a principios del siglo XX.

Un breve recorrido por algunas de estas posiciones permite cualificar la manera como fue sustentado el papel social del arte, tanto en las aulas como en los cambios que exigió la ciudad para ser pensada como una urbe. Sin embargo, para que socialmente esta actividad fuera reconocida y sus ideas fueran aceptadas como verdaderas, fue necesario —desde la segunda mitad del siglo XIX— incrementar reflexiones sobre el arte, su enseñanza y el proyecto pedagógico que debió sustentarlo en sus coordenadas escolares y urbanas. Se fundamentó un reconocimiento a personajes que, casi siempre vinculados a la administración pública o a la reflexión pedagógica, desarrollaron funciones críticas en literatura, poesía, música y artes plásticas. De ello dan cuenta revistas y periódicos ilustrados, ampliamente difundidos debido a la responsabilidad que el Estado asumió en su edición y entrega gratuita, sobre todo, a inspectores de educación, maestros y funcionarios de la instrucción pública en Colombia. Estas publicaciones se complementaron en todo el inicio del siglo XX con las revistas de instrucción pública de las regiones. Asunto que da cuenta de las expectativas que generaron las ideas estéticas y el cuidado del que se dispuso para mantener sus aportes al servicio de los educadores.

Estas acciones hicieron posible el reconocimiento del oficio del esteta, personaje que expuso, en diversas publicaciones y traducciones, argumentos para justificar *mejores* rutas de apreciación. No obstante, las ideas dominantes surgieron muchas veces de la observación que hicieron de los modos de percepción de las personas en la ciudad y en otras se definieron por la traducción de teorías que buscaron interpretar lo bello en el arte.

Esta función en Colombia tiene una génesis especial en las publicaciones de final del siglo XIX y principios del siglo XX, pero el cuerpo de sus realizaciones cristaliza en sistemas del arte en la ciudad una vez que el desarrollo industrial permitió una mayor

especificidad del oficio tanto del artista, el crítico, el historiador y el pedagogo y, sobre todo, el editor y el cronista de arte. Se dimensiona, de esta manera, una génesis del discurso que atravesó diversos campos de significación, no obstante, el territorio en el cual se hace necesario un detenimiento especial se presenta en la emergencia del oficio del esteta, teórico del arte que tuvo presencia con sus ideas en las configuraciones sociales del arte antes de que las ciudades asumieran su condición urbana. Puede entenderse así como se constituyó gradualmente un cuerpo de significaciones y clasificaciones sobre lo bello, el buen arte y el gusto.

Una de estas publicaciones editada en Bogotá a finales del siglo XIX, fue *La Revista GRIS*, que difundió algunas de las apreciaciones que teóricamente permitieron a otros intelectuales y pedagogos fundamentar ideas del arte que ordenaron el cuerpo de saberes de la academia. Uno de los artículos que llama la atención por el espacio que ocupa en diversas entregas de la revista se titula “Apuntes Estéticos” (Oyuela, 1893 - 1894), escrito por el argentino Calixto Oyuela,<sup>7</sup> y permite discernir el origen de algunas de las configuraciones discursivas que envolvieron el significado del arte en el inicio del siglo XX.

La editorial de la revista destaca el valor de este texto debido a la función pedagógica que cumplía en Argentina este escritor. Es por ello que pueden encontrarse resonancias en una reflexión que configura en el proceso formativo índices de semejanza con el pensamiento de Gonzalo Vidal, desarrollado en su *Revista Musical*, y posteriormente ampliado en la *Revista Cultura* de Bogotá y *Revista Progresol* de Medellín, que

---

<sup>7</sup> “En la Argentina, los comienzos de la crítica literaria están relacionados con los salones del Siglo XIX, espacio de exposición ideológica, discusión y ensayo. Durante esta época comienza a institucionalizarse la actividad literaria en la Argentina mediante la organización de grupos de intelectuales y la fundación de revistas literarias. En 1893 se funda el Ateneo, centro para los literatos de la época -Carlos Guido Spano, Lucio Mansilla, Calixto Oyuela, Miguel Cand, Enrique Larreta, Ricardo Gutiérrez. Este grupo participó en la formación y desarrollo de un gusto literario y de los criterios utilizados en la formación del canon”. (Rosman-Askot, 1989)

difundieron las ideas estéticas de Gustavo Santo, Luis López de Mesa y Agustín Nieto Caballero. Todos ellos, funcionarios de la educación y la cultura en la década de los treinta.

Con esto se quiere decir que la circulación de publicaciones y la emergencia de una formación del buen gusto hizo posible el intercambio en espacios de difusión periódica que se instalaron en revistas culturales y comenzaron a generar un capital de saber que ordenó las coordenadas de apropiación pedagógica de lo estético.

Ahora bien, estas ideas se acuñan de acuerdo con la percepción del arte que se instaló desde el siglo XIX en la literatura y la poesía, es decir, en estudiosos e intelectuales que tuvieron gran influencia en los discursos gramaticales y en los estudios filológicos y de historia de la literatura. Por ello, las ideas estéticas fluyeron y circularon con mayor énfasis formativo en las apreciaciones que se hicieron de la poesía, la novela y el cuento; de la conformación de sus lógicas se desprendieron en gran medida las conceptualizaciones estéticas, que articularon tropos de comprensión para las artes visuales, la música y el teatro.

Es necesario destacar también el valor de esta publicación por el papel intelectual que tuvo en Argentina este escritor. Formado profesionalmente en el derecho, desarrolló funciones diplomáticas, fue catedrático de literatura y director del Conservatorio Nacional de Bellas Artes. Quiere esto decir que cuando la revista *GRIS* dedica —en cuatro entregas— un espacio considerable para editar su obra, estaba introduciendo en el país uno de los pensamientos literarios y estéticos que ayudaban a generar resonancia en las ideas y el valor pedagógico del arte, afianzando en diferentes intelectuales de estas tierras el interés de pasar el arte por el tamiz formativo de la civilidad.

Estos críticos literarios que con gran dominio de la poesía y la literatura romántica elevaron el estatus reflexivo del arte a teoría estética en Latinoamérica, introdujeron

amplitudes conceptuales al contexto formativo. Es destacable además que en los espacios de canje con otras publicaciones se hayan encontrado los aportes del *Ateneo de Buenos Aires*, grupo de intelectuales que en sus publicaciones generaron un cuerpo de ideas relacionadas con las proyecciones sociales del arte en el contexto de las literatura, la música y las artes plásticas en su acepción nacional, sobre todo a principios del siglo XX.

Ahora bien, en los aportes retomados de este autor editado en la revista *GRIS*, se precisan los siguientes fragmentos:

Entiendo por fondo el conjunto de ideas y sentimientos de un hombre o de la especie humana, en un país en una época determinada. No debe circunscribirse el fondo a la manera de ser filosófica, moral, científica o religiosa del espíritu, sino a su estado total, lo cual comprende sus hábitos e inclinaciones, sus pasiones y los impulsos de su voluntad.

Entiendo por forma la encarnación de estas ideas, afectos, etc, [sic] hechos sensibles por medio de la línea, el color, el sonido o la palabra, según sea el arte elegido para la manifestación del fondo.

Establecido esto, véase claramente que no puede haber en el fondo belleza artística, sino simplemente belleza natural, moral o científica y que el arte comienza justamente con la encarnación, con la forma, la cual, cuando se refiere a la concepción general de la obra, al asunto a la acción, a los caracteres, a los símbolos o alegorías, es *conceptiva o imaginativa* (entelequia o forma esencial); cuando a las descripciones, imágenes, diálogos, etc.. contenidos en la obra, es *narrativa o expositiva* (forma externa externa); y cuando a la exteriorización de las anteriores por medio del lenguaje, es simplemente *expresiva o significativa* (forma externa). De todas estas formas la que constituye la verdadera creación artística es la invención poética, que es la forma conceptiva o esencial (Oyuela, Bogotá Junio de 1893 entrega 9, p. 2).

La reflexión del autor tiene especiales resonancias de una cultura artística e intelectual que, como ya se había dicho, se consolidó en Latinoamérica bajo la influencia de la poesía y la literatura modernista. La diferenciación que este crítico literario hace entre fondo y forma tiene como propósito definir las condiciones de posibilidad de la creación, dimensionada como un desarrollo interpretativo de lo sensible en la apariencia de la forma. La estética modernista tuvo en este trayecto un amplio campo de reflexiones, todas ellas destacando cómo el arte transforma la acción, siempre y cuando exista una modificación radical de la subjetividad.

El territorio que se dispone a intervenir esta reflexión estética en Latinoamérica a través de la poesía, la música y la pintura es la que relaciona experiencias, emociones y

sentimientos, pues en esta vía se pudieron instalar en la subjetividad condiciones para comprender la expresión creativa. Las tensiones entre fondo y forma en la teoría estética de este autor se realizaron en diversos planos, con una diferenciación que permitió a la crítica y a la actitud formativa del arte definir los trayectos, para instalarlo en la ciudad, como un territorio de afecciones sensibles.

Desplazar la lupa de la estética hacia la creación impuso una detallada observación sobre las formas de valor que debió asumir moralmente la acción. Los estetas se dedicaron especialmente a observar cómo los sentimientos afectaban la memoria, toda vez que el relato registra en la imaginación una forma de autoconciencia; la creación del relato del poeta dimensiona así el origen de una sensación. Esforzarse en publicar poesías de cuño modernista y romántico en todas las revistas y periódicos impactó jerárquicamente el valor del sentimiento en la lectura como un acto de compunción que obligó a observar el mundo desde un sentimiento y desde la pasión. Con esto incitaron la sensación de arrobamiento como percepción sensible de lo bello. La poesía, el ensayo y el cuento tienen especial presencia en las publicaciones periódicas, pues conciben el arte en una belleza que urde líneas de interioridad que conectan la experiencia del mundo, esto implica que difundir las estrategias del poeta hará un llamado sensible de las masas.

Los instrumentos teóricos del Psicoanálisis y la teoría de Jung impulsan la imágenes del artista que concibe el inconsciente colectivo como la materia de la nacionalidad y la nacionalidad como la serie de procedimientos no racionales, o -pasos hacia resultados o explicaciones (probablemente mágicas)- aplicados a una comunidad para organizar o dar sentido -primitivamente- a experiencias primigenias. Esto implica concebir la actividad poética como un proceso que lleva al inconsciente colectivo, un ente este que puede pensarse tanto local (perteneciente a una comunidad) como universal (perteneciente a lo humano). (Rebaza Soraluz, 2017, p. 53)

De este modo, puede entenderse por qué en la literatura residieron formas de indagar por la transformación de la subjetividad, en tanto el acto de aprehensión del relato tuvo en el sentimiento el nexo más fuerte con la individualidad. Lo anterior, debido a que, una vez realizada esta operación, no se podía tomar distancia entre el acontecimiento emotivo

y la conciencia de realidad. La imagen de la nación, la constitución de lo bello y la conciencia de creación se instalaron en el propósito de esta ruta subjetivadora de los críticos y pedagogos del arte a principios del siglo XX, por cuanto el motor de valor generado por las ideas estéticas del modernismo literario abrieron camino a un amplio desarrollo del proyecto nacional del arte.

Se ha mencionado cómo el modernismo matizó las formas de entendimiento estético del proyecto romántico, generador de las inquietudes creativas de casi todos los gramáticos y poetas. No obstante, se hace necesario definir cuál fue el terreno del cual tomó distancia el modernismo, respecto del romanticismo, sin que ello signifique que hubiera diferencias sustanciales. Más bien, se trata de tejer el camino que las ideas estéticas recorrieron en diversos planos, a saber: el de la cultura, en el cual se definió el concepto de espíritu, y el de civilización, en el cual se tejió con mayor fuerza el proyecto moral del arte en la idea de nación.

Acerca del romanticismo, se puede encontrar el siguiente planteamiento de Argullol (1994):

En oposición a los valores ilustrados es el concepto radical de la subjetividad el que domina el enfrentamiento entre el individuo y el mundo [...] El tono exagerado en el sentimiento tiene una función programática de quien quiere poner de relieve sus reservas con respecto a la concepción del mundo que está asumiendo. Se activa por tanto un doble plano de conflictividad [...] por un lado el conflicto sin solución, abocado a la autodestrucción, por el otro el camino que sin alcanzar tampoco la conciliación definitiva supera la tentación autodestructora a través de la acción. [...] La descarga de sentimentalismo romántico señala los ritmos del hombre y de la naturaleza que marcan incesantemente el retorno del hombre al lugar natal (Argullol, 1994, p. 56).

Este autor expone en las “Paradojas del joven Goethe”<sup>8</sup> una de las operaciones programáticas del romanticismo sobre la subjetividad: esta es la comprensión de la

---

<sup>8</sup>Este es el título del capítulo en donde Argullol demuestra uno de los matices del Romanticismo que desde Goethe permiten comprender las formas en que se va a desarrollar su proyecto en el siglo XIX. Se considera esta lectura desde la interpretación que hace Goethe porque es un autor citado con regularidad por Oyuela.



naturaleza desde el sentimiento que integra realidad y pensamiento. Es la palabra, y en su recorrido, el relato, el que instala puentes entre estos dos puntos. No obstante, el poeta señala que no existe posibilidad alguna en que sea un trabajo prescrito racionalmente, que la búsqueda y construcción de la subjetividad no surge porque haya un señalamiento a la acción desde una naturaleza ajena al pensamiento; todo lo contrario, surge de un enfrentamiento que toma forma en la palabra una vez que su relato puede señalar mejores formas de acción, además, porque el relato es significativo para alguien y para algo en el pensamiento.

Este territorio interior del significado devela una verdad que solo la conoce quien la ha padecido y le ha permitido llegar a su origen, momento en el cual se dibuja la idea de espíritu. La acción no es, por tanto, un acontecimiento. Esta esfera de reflexión romántica tuvo continuidad especial en el modernismo, pues se trató de un devenir que se instaló el lugar del caminante —pero no de quien va a cualquier sitio, sino de quien encuentra en su recorrido siempre los sentimientos que lo conducen a su hogar, que no está en el mundo sino que está en los lugares en donde da valor a las cosas—. Por tanto, se establecieron en su interioridad, donde se permite configurar el territorio *a priori* de las cosas.

En esta operación se puede constituir verdad desde el interior mismo del sujeto, aspiración que inundó todos los esfuerzos de los pedagogos en el siglo XIX. Fue un tema de especial relevancia en las orientaciones críticas que señalaron valor en experiencias de lectores, escuchas y observadores del arte.

El margen limítrofe entre romanticismo y modernismo es un umbral de diferenciación muy tenue, pero se pueden identificar las acotaciones que el devenir estético de estas ideas tuvieron —una vez que es posible recoger los aportes a la individualidad que entrega el pensamiento romántico— para mencionar cómo el modernismo lo identificó con la realización de una acción moral y, por ende, técnicamente bien hecha, involucrando la

elegancia que impulsa al buen gusto. En este último rasgo se anuncia ya un alejamiento del pensamiento romántico, movimiento de ideas que hundió sus raíces en la experiencia de juego, en la actitud subjetiva de lo irracional y en las catástrofes a la imaginación que provoca el pensamiento racional. Ideas que permitieron a los estetas latinoamericanos presentar imágenes alegóricas del espíritu nacional.

Este señalamiento a la forma como devino la reflexión estética entre el romanticismo y el modernismo llama la atención porque en la propuesta estética que señala Oyuela (1893) se evidencia un territorio de continuidades. Conviene acotar que en su apuesta al camino y al caminar existe un señalamiento moral que solo produce lo bello cuando se pueden emparentar a lo bueno y lo verdadero en todos los territorios de significación. El romanticismo dejó abierta una brecha de oscuridad que la estética modernista se aprestó a cerrar, puesto que en el propósito de llegada se identificó el territorio de la memoria y en ella se describió el espíritu de la nación como consumación del ideal.

La altura y belleza moral de las ideas y sentimientos realzan la obra artística, comunicándoles su más puro resplandor y brillo, y esto por el estrecho lazo que une los conceptos de lo bello, lo bueno y lo verdadero (Oyuela, Bogotá Junio de 1893 entrega 9, p. 270).

El matiz que diferenció el margen de continuidad entre las ideas románticas y modernistas vinculó lo bello al propósito de dar armonía a la relación fondo-forma. Esto hizo que la idea fuera el proyecto de realización y su límite estuviera contenido en el objeto. Así, todo producto del arte es un producto bueno y su verdad define el sentido histórico que orienta la conciencia y la sensibilidad. La idea queda determinada en el proyecto que define la acción del artista como creación porque vincula, en él, el gusto por la verdad, convalidando su reconocimiento social. Este movimiento de las ideas en el modernismo hizo necesario arrebatar a la poesía sus contenidos pasionales y oscuros para volcarlos al ornamento de la ciudad, al cuento infantil, a la alegoría del monumento conmemorativo, en fin, a la dignidad que pudiera otorgarle a toda significación de lo

nacional. En el poema de Canto a la Patria escrito por una maestra, se publicaron un conjunto de poemas que transitan el contenido de enseñabilidad de la geografía, con exaltación de valores cívicos que tuvo como propósito la infancia en la escuela primaria.

#### CANTO A LA PATRIA.

(para la geografía de Colombia)

Cruzando los pueblos, las grandes ciudades,  
mi patria querida logré conocer  
la más dulce y bella de las heredades  
la patria amorosa que me vió nacer

Sus cordilleras, sus ríos torrentosos  
sus valles alegres y selvas oscuras  
graban en la mente recuerdos preciosos  
que del alma ahuyentan muchas amarguras

El gran Tequendama, los dos océanos  
que sus aguas bañan con ronco murmullo  
pregonan la gloria de los colombianos  
y exaltan los hechos con íntimo orgullo

Por ti, yo quisiera, Colombia adorada  
tener en la mente muy grande instrucción  
y verte en riqueza y gloria bañada  
porque eres mi bella, mi amada nación. (Pardo Ortiz, 1938, p. 49)

Puede interpretarse, de esta forma, la gran difusión de expresiones poéticas y literarias de procedencia italiana y francesa en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.<sup>9</sup> Dichas expresiones fueron instaladas en la ciudad, en todos sus planos de difusión literaria. Oyuela (1983) habla del arte, como una forma de acción, un devenir que activa al motor que construye valoraciones internas porque compromete en ellas todo su sentimiento y su pasión. La música, la pintura, la poesía, el dibujo y la escultura, se articulan como estrategias de acción que hacen posible una pedagogía de lo estético.

---

<sup>9</sup> En el siglo XX fue interesante el interés que la separata literaria de *El Mundo al Día* en la década de los veinte tuvo sobre literatura italiana.

Las ideas de Oyuela en este tratado resuenan también en otros críticos y escritores colombianos a principios de siglo. Los supuestos morales de la acción son bien recibidos por la dirigencia políticas que administró el arte y la educación, en tanto fueron ideas que permitieron argumentos para legislar políticas culturales dentro de las fronteras que marcó el relato oficial de la historia.

Desarrollando este margen de conceptualización —ya conocido con amplitud en las publicaciones de finales del siglo XIX y principios del veinte—, se puede encontrar uno de los personajes que asumió una actitud pedagógica en su discurso para abordar reflexiones sobre la función interpretativa, creativa y social del artista: Gonzalo Vidal. En la “*Revista Musical*”, de la que además fue el director, se difundieron textos y partituras que acotaron reflexiones estéticas en diversas apreciaciones. Se destaca al respecto la siguiente observación:

Ponemos a disposición de los buenos poetas y prosadores colombianos, las columnas de esta revista para que las engalanen con sus producciones, siempre que ellas versen sobre asuntos directamente relacionados con la música o con el arte en General (Vidal, Noviembre de 1900, p. 1)

El propósito de la revista se orientó exclusivamente a la reflexión del arte, no solo fue un espacio de difusión de trabajos literarios. El matiz que introdujeron publicaciones como esta tuvo en los aportes estéticos el fundamento de sus valoraciones: el arte al que se refiere el autor es el que producían quienes se habían formado en la academia. Por ello, difundir partituras exigió del público un conocimiento previo de las formas de lectura y escritura que ofreciera un maestro o una escuela de música. Se abordó un espacio de validación del trabajo de músicos, poetas, escultores y pintores que —una vez nombrados en la revista— pudieron ser considerados como artistas (solo después de haber pasado por el exigente filtro estético de director de la revista y el reconocimiento que les otorgara la academia).

En esta ruta tiene un origen especial en Colombia el discurso de la crítica y la crónica sobre el arte: en ella, las publicaciones ofrecieron un singular espectro de los matices que adquirió el discurso estético en el medio. Uno de los desarrollos que más exigieron estos comentarios estuvieron enfocados a discusiones y disputas que evaluaron el propósito del arte en la ciudad y en la imaginación. Este enfoque desarrolló el discurso estético y amplió las coordenadas de reconocimiento social del artista. Se tejieron así, de manera inicial, las estrategias y fundamentaciones pedagógicas de lo formativo que orientaron el buen gusto.

Lo que hacen los estetas y los críticos es proporcionar una revisión de la teoría de creación de valor, que bajo la forma de la crítica, adopta constantemente las premisas de la teoría a los trabajos concretos que producen los artistas (Vidal, Noviembre de 1900, p. 1).

El discurso estético no tuvo el mismo valor de otros discursos, pues no se trató de clasificaciones, tampoco de nuevas series de acontecimientos, mientras que el esfuerzo de la crítica y la pedagogía de la formación ciudadana sí enfatizó sobre categorías de la creación. La fuerza de las ideas estéticas tuvo la mística de un ordenamiento religioso, esto es, de orientar imágenes que diseñaron formas del sentimiento en todo aspecto referido a lo bello como una valor esencial, como una forma de cultivar moralmente el espíritu. El motor para activar una actitud creativa se alimentó de la imagen de belleza que el arte clásico y romántico expuso y mostró.

No obstante, a principios de siglo, la presencia de colecciones, traducciones y composiciones masivas de estas formas de expresión no llegaron a Colombia sino a través de la visión y el esfuerzo de algunas compañías de ópera y zarzuela, para el caso de la música, pues la constante circulación de partituras logró cristalizar los esfuerzos de configuración de una gran orquesta sinfónica nacional hasta finales de la década de los treinta. Las grandes obras del romanticismo pictórico europeo llegaron filtradas por grabados, reproducciones litográficas y comentarios de cronistas y viajeros que acogieron

sus efectos en la sensibilidad y que a través de sus interpretaciones lograron calar valor de estas expresiones.

En el teatro se asimiló el romanticismo en la lectura de textos dramáticos sin que ello significara la creación de compañías de presencia constante en la ciudad que difundieran su propuesta escénica y actoral. El asunto fue diferente con la poesía y la literatura. La existencia y constante circulación de revistas y periódicos culturales, el intercambio y discusión que sobre sus temas generaron tertulias y traducciones, permitieron difundir de manera masiva la producción intelectual de escritores de otras latitudes. Esto quiere decir que las formas de apropiación de las ideas románticas en Colombia se hicieron a través de la lectura de textos y de los comentarios y funciones pedagógicas que desarrollaron críticos y cronistas literarios de la época. El tamiz de la estética modernista asumió una detallada agenda de interpretaciones sobre la creación como valor fundante de una forma de arte que exigió instalar, en la subjetividad, los valores relativos a la belleza.

Se podría con algún optimismo pensar que la academia nacional de artes hubiera logrado este cometido, pero la precariedad de sus recursos, la insistencia por valorar la técnica y la actitud formativa de un esfuerzo por lograr la belleza clásica o natural de las formas no abrió caminos de reflexión sobre la rebeldía romántica. Las desiguales condiciones formativas de sus docentes y las escuelas extranjeras en las que se formaron (París y Roma) también provocaron rejillas de visibilidad marcadas por la prescripción de los métodos de enseñanza.

El asunto que es necesario destacar en esta apreciación radica en que las formas de reproducción técnica de la imagen y el sonido que se incrementaron paulatinamente en las primeras décadas del siglo XX hicieron presentes las formas románticas europeas. No obstante, para que sus imágenes y composiciones musicales fueran asimiladas como formas de arte exigieron un denodado esfuerzo de escritores, poetas y filósofos en

ejercicios de divulgación y normalización del gusto; del armonioso ejercicio que lograron sus configuraciones entre fondo y forma, lo cual reforzó el valor de su difusión como instrumentos de validación cultural. En este sentido, tuvo lugar una categoría diferente de apropiación, que no fue similar a las formas de aprehensión de conocimientos, sino de un aprovechamiento de las formas interpretadas por teóricos y pedagogos para definir y jerarquizar valores.

En consecuencia, a principios de siglo, un músico como Gonzalo Vidal, procedente de una familia caucana de principios católicos, conocedor del romanticismo musical a través de partituras y obras literarias, encontró en la Iglesia el espacio para ejercer su trabajo como músico y docente, roles que le permitieron jerarquizar los valores educativos de la academia que introdujo a principios de siglo supuestos estéticos de la creación romántica, tanto trasladando conceptos de las artes plásticas a la música. Su conocimiento teórico y su función como director de banda, compositor y arreglista hicieron posible que en este atril encontrara el camino para ser reconocido como artista organista de la catedral y como docente de la Escuela Normal de Varones de Medellín. Esta posición le dio el poder de tutelar estéticamente en sus editoriales puntos de vista sobre el valor del arte, en la ciudad sino en la formación de maestros.

Su actitud, al igual que los intelectuales de principios de siglo, se tejió inexorablemente a la función salvadora del arte en la ciudad, a la posibilidad de formar con sus contenidos el espíritu y la conciencia y, en esta última, a la posibilidad de discernir lo que no fuera buen arte. Aunque se puedan nombrar, de este destacado músico, diferentes roles, en cada uno de ellos tuvo claro el fin moral, con lo cual tejió de manera coherente cada una de sus responsabilidades, acciones y significaciones.

El discurso de este músico presentó —con acalorado esfuerzo— una actitud evangelizadora, en donde lo sagrado fue el propósito fundante del arte nacional.

Surgieron, de esta manera, las primeras condiciones de posibilidad de la idea de formación anclada a dispositivos sociales vinculantes de roles, soportes, ideas y acciones, acotados posteriormente como elementos claves de las políticas de cultura. Siguiendo las apreciaciones de Vidal (1900) en estos planteamientos, se pueden registrar las siguientes consideraciones:

A un hombre que se alegra, se entristece o se conmueve a bulto, que se apasiona sin gusto ni discernimiento con toda especie de música, cuyo oído halagan o cuya alma desgarran acordes sonoros que a un inteligente, dotado de organización especial y cultivada, dejarían acaso indiferente y frío, a un sujeto así, tan al uso común y tan sin educación musical, que ideas nuevas, originales y delicadas pueden pedírsele?, ¿qué crítica ilustrada y propia será la que pueda aplicar para formar sus juicios? Ignorante hasta del vocabulario profesional, ¿cuántos no serán los horrores tecnológicos que cometa confundiendo lastimosamente melodías y sinfonías, arias, romanzas, ópera seria con ópera bufa y hasta fugas con preludios?, todavía inhábil domador de las palabras, ¿cómo no aparecerá rota en mi inculta prosa la armonía que debiera reinar entre las ideas que el ausente sugiere y su representación hablada?.

Vayan todos esos desafueros, si los cometiere, a cargo de los que me hicieron la honra de nombrarme, ¡hay! Y el flaco servicio de ponerme aquí en berlina, y discúlpenme la buena voluntad de servir a la Escuela y el deseo de contribuir al adelanto de una obra pública importante por el aspecto del embellecimiento y progreso de la ciudad (Vidal, Noviembre de 1900, p. 3).

El autor conserva en su discurso una exigencia de formación estética del hombre. El proyecto que recorre en su actitud pedagógica y en su proceso de creación consolidó imágenes del arte musical como estrategia de subjetivación del ciudadano. Aunque no sea un propósito reconocible en esta forma discursiva, el autor representó una de las figuras que acogió el proyecto de formación artística en el marco de un proyecto pedagógico que tuvo a la reflexión estética como soporte de conocimiento para evaluar la sensibilidad (trayecto que contuvo el proyecto formativo de la civilidad en el ordenamiento del gusto).

En este ejercicio, el autor asume una evaluación del buen gusto que surge en la percepción de la música, describiendo en una prosa modernista imágenes que se pueden discernir de la siguiente manera: el ánimo se apresta a la fascinación, cuando una melodía o un conjunto armónico de formas se ofrece en alegría, tristeza o conmoción; en todas ellas, el espíritu es presa del arrobamiento. Este plano es inherente a la curiosidad y la



serenidad de quien escucha y observa, pero es también el territorio de las formas que la tradición académica valida y hace filtro de las manifestaciones de la fiesta y el retorno de lo conocido. El agrado inicial es la forma del gusto que funda identidad con lo reconocible, imagen que ha sido producto de una subjetividad que surge de formas particulares de una sociabilidad formada.

Cuando en el espacio de la ciudad se superponen valores y formas de arte que ya no responden a estas sensibilidades y que es necesario formar, entonces, emerge de manera artificial una lectura fundante del origen, del retorno y de la subjetividad que funda territorios con lo conocido.

¿Acaso con esta actitud aprestó la modernidad cultural el territorio de los simulacros? La suma de expresiones que ya no son resultado de la socialización urbana quedaron ancladas a un pasado popular, denso, oscuro y borroso, que apasiona sin conocimiento, que mueve a la fiesta sin reconciliación con el espíritu, que desgarró la certidumbre de la audición y que no puede ser calificadas sino como *bulto* informe, irregular, por tanto, fuera del registro del buen gusto que debe orientar el artista.

Este comentario en la editorial de la Revista Musical de Vidal evidencia el deseo de afectar la sensibilidad, pero no con las formas de entendimiento de una memoria rural, sino con las formas civilizadas del modernismo. La cara pedagógica de este proyecto se configuró al fundar un terreno de lo sensible a través de los sentimientos que configuran la percepción del mundo.

El proyecto de Vidal insistió en traducir toda experiencia regional de subjetivación a los matices de elaboración estética que el romanticismo de las formas musicales permitió en las academias, filtrada por la estética modernista que validó en ellas la creación. Sin una experiencia social de estas formas de expresión en la urbe en todos los soportes de las bellas artes, la percepción y la experiencia creativa se debieron formar sobre la

capacidad individual y cognitiva que reconoce las formas, disponiendo intelectualmente de los sentidos.

El autor describió brevemente en este texto las condiciones de extrañamiento que esta exigencia impuso a la sensibilidad, y las calificó de desorientación moral, sin constatar el despojamiento que imprimió la urbe sobre todo pasado inmediato; además, atravesando el registro de la percepción por las dificultades —de la población no educada— para comprender el orden, la posibilidad de hacer reconocer el buen gusto y la confusión frente a un lenguaje que no es cercano a la imaginación.

En este sentido, el proyecto formativo del buen gusto que señala en sus escritos definió los caminos a seguir, orientó en las obras clásicas de la música las percepciones de lo bello y fundó un territorio nuevo de esperanzas y formas de comprensión del arte para transformar la subjetividad, cubriendo con un blanco lienzo la sensibilidad de las viejas memorias. Nació así la infancia del gusto, hoja sin escritura sobre la cual es necesario subrayar las formas de lo sensible urbano que cambió las coordenadas del agrado y el desagrado por unas que son resultado de las coordenadas estéticas de interpretación.

Gonzalo Vidal enfrentó esta apariencia de vacío; él sabía que el menosprecio de las tradiciones que no se ajustan a los supuestos estéticos del romanticismo musical tenían la irregularidad de un espíritu que puede ser formado. Con esto reconocía que —aun cuando faltara educación— existía musicalidad (condición sensible del cuerpo que en la emergencia de crecimiento urbano ha perdido la memoria sensible de lo sonoro). Este músico payanés tenía en su señalamiento, a este estadio de la percepción, una actitud de guía. En sus escritos, obra y labor pedagógica pretendió ordenar este mundo de sensibilidades informes y olvidos hacia la salvación del alma configurada en la nación. En su función como esteta asumió la responsabilidad de conducir la imaginación del acontecimiento sonoro —que preexiste en la idea de musicalidad— hacia la unidad de lo

idéntico, ilusión que retornó de nuevo como territorio fundante del agrado y, por tanto, como catalizador de la subjetividad. El manto que cubrió las sensibilidades de viejas formas de socialización no pudo olvidar el objeto borrado; el pasado reapareció, pero esta vez para ser validado bajo nuevos ordenamientos del gusto y filtrado por nuevas ideas de arte ancladas a la percepción de lo bello en la ciudad. En esta tarea es posible comprender no solo a los músicos, de la misma manera se situaron diversos intelectuales y pedagogos a principios del siglo XX.

Dicha acotación no es un hallazgo novedoso, lo que hace interesante el proceso histórico es que la buena educación excluyó cualquier percepción inicial de la música como fascinación, es decir, que un oído formado tuviera la posibilidad de negarse un disfrute que no fuera pasado antes por el entendimiento de la forma sonora, textual o visual.

La exclusión nombrada por Vidal, en la formación del buen gusto, es un territorio que ya habitaba en la percepción: no se trataba de un condición negativa del arte, es más bien el señalamiento a una forma de conciencia que antepuso el entendimiento sobre la percepción. En este ejercicio, el autor dimensionó una sensibilidad intelectualizada por el discurso estético. Así, hacer buena música fue una responsabilidad del artista y fue el crítico quien pudo orientar los senderos de su buena realización y excluir aquellos que no cumplían su cometido.

Este sería el valor fundamental de la formación que tuvo en el arte los ejemplos para acondicionar posibilidades imaginativas en el entendimiento. De esta manera, lo nombrado como arte, registrando validaciones estéticas, mereció estar en la ciudad, porque su sola presencia objetualiza un valor que por sí mismo es guía, toda vez que pudo ser sancionado políticamente por un discurso que actualizara su lugar en el proyecto de transformación moral.

Por ello, fue necesario que la academia asumiera con rigurosidad técnicas para la educación de los artistas, pues el primer territorio de la sensibilidad urbana que debe ser conquistado es el de la formación del gusto que excluya de la imaginación la irregularidad y el desorden de las formas.

Inherente a este proceso, la disciplina del artista —que logra su realización en la ciudad— jerarquizó el dominio de la técnica: precisión, constancia, esfuerzo y control de la proporción en el matiz, el material y la forma, fueron estrategias que sirvieron al crítico para interpretar en la ejecución instrumental, en la obra plástica, teatral y literaria, el valor de la obra de arte. Dichas indicaciones, pasadas por el registro estético y educativo, elevaron la técnica a la condición de un saber comunicable, que pudo olvidar el mismo trayecto que cumplieron estas ideas en el trabajo del artesano. Así, el hacer que predominó en la sensibilidad de viejas formas de socialización afloró como desarrollo de un pensamiento estético, ajustado al hacer en usos de una gramática que contuvo la idea de arte como lenguaje.

El dominio de la técnica caracterizó en la academia la naturaleza del oficio e hizo semejantes el hacer y la actividad artística. Solo los textos críticos publicados en revistas y periódicos superaron en esta interpretación dos condiciones: arte bueno y arte malo. De nuevo se aplicó una lectura moral, esta vez en un lugar en donde la academia no tuvo jurisdicción, pues no fue la encargada de las instituciones de difusión del arte. Personajes como Vidal sabían, desde principios de siglo, que el aparato estético del arte moderno no hacía posible formar artistas en la academia, que el imperativo moral de la nacionalidad se imponía por fuera de toda realización teórica y que, en esta dinámica, el artista se formaba en la participación, intervención, publicación y emplazamiento de su obra, obligándolo a entretejerse a la escuela y la institucionalidad que lo validara como tal.

En esta tarea, el artista fue medido por el canon sagrado del alma nacional como *bueno* o *malo* y para ello estaba el papel de la crítica. Dicha coordenada exigió una incorporación social de su trabajo y la exposición política de sus motivos, cumplida en gran medida en el desarrollo de ejercicios pedagógicos sobre la formación del espíritu y de orientaciones en las formas de enseñanza del arte.

El dominio del hacer —que la academia nunca pudo superar para formar artistas— hizo que esta se esforzara en transmitir lo que valora el discurso estético como propósito final: el carácter público que embelleció la ciudad, hizo de la técnica su instrumento de interpretación y la realización, en el emplazamiento urbano como texto literario, obra de exposición, pieza de museo o concierto público. En todas estas acciones, el discurso estético apareció dándole a las obras de arte niveles de ordenamiento social en publicaciones, estrategias de difusión, textos de la memoria o contenidos de la historia nacional. En todos ellos, el arte se hizo representativo de la idea de nación. Así, fue el medio para formar el espíritu, en un contexto que deploró y excluyó imágenes de las regiones, semejándolas a índices de barbarie, que la academia nunca pudo observar en la primera mitad del siglo XX y que, una vez centralizada la política cultural, gestó, en los legisladores, el borroso y excluyente filtro de periferia cultural.

Esta forma de comprender la teoría que indujo a la formación y la educación por medio de la apreciación del arte estuvo soportada en el desconocimiento de las tradiciones, en la dificultad de fundar un territorio de reflexión estética haciendo lectura del pasado artesanal de los músicos, los pintores y dibujantes. El inicio del siglo XX fue un territorio que sembró la apariencia de baldío en la imaginación. En su desarrollo se puede observar el siguiente paso de Vidal en su pensamiento estético, en tanto conectó la idea a la memoria colectiva y afianzó aún más la idea inicial de cultura que se había forjado en la formación del buen gusto:

La música es una lengua, la lengua de los sonidos y de las relaciones entre ellos.

Los sonidos no bastan para producir música, para ello es preciso que guarden entre sí algunas relaciones determinadas que son la condición indispensable de su *musicalidad*, si se me permite el neologismo. Los sonidos por sí solos no constituyen la música, como las palabras por sí solas no constituyen el lenguaje, las palabras no forman una frase, un miembro de una frase, en una palabra, una proposición inteligible si no están asociadas entre ellas por una trabazón lógica que responda a las leyes del entendimiento.

Lo mismo sucede con los sonidos, los cuales no forman una realidad musical sino cuando obedecen a ciertas leyes que rigen su producción sucesiva o simultánea. Entonces es cuando pertenecen al dominio del arte y a la lengua musical.

La música es pues un lenguaje que posee todos sus caracteres; se lee, se escribe, se enseña y se propaga, percibiéndose por medio de la vista y el oído, como los demás idiomas. Una sola cosa la distingue de las lenguas propiamente dichas, *se siente o no se siente*. Sin embargo, aunque no tenga como la palabra, el privilegio especial de una representación precisa y explícita de su objeto, esto es, la imagen o la idea, que es una imagen inmaterial; la música es una lengua: y los que la hablan se entienden perfectamente por medio de los signos de que se compone, ya que no en virtud del sentimiento o de la idea que estos expresan.

Así pues si se medita de la prodigiosa facilidad, de la rapidez sorprendente con que los niños aprenden las lenguas, y no sólo su lengua materna, sino varias lenguas a la vez, sin confundirlas jamás, debería admitirse sin esfuerzo lo que voy a decir sobre la primera enseñanza musical (Vidal, Medellín Febrero de 1901, p. 1).

La formación literaria que había sido fuerte en las Escuelas Normales y el trabajo realizado para entender los procesos de enseñanza afianzados en las formas de lectura y escritura llevaron a un músico como Vidal a intuir, en el uso del lenguaje, una herramienta que fundamenta los contenidos racionales del arte. Este proceso activa el funcionamiento de lo sensible para ser acogido por el entendimiento. La imaginación queda supeditada al dominio de la técnica en sus coordenadas de exactitud y es el proceso cognitivo a través de signos el que interpreta lo que se siente.

El proceso de enseñanza de la música se fija (en las directrices de un maestro como Vidal) en un lenguaje que se apresta para la educación: el niño llega a la escuela sin escritura de la misma manera que llega sin la comprensión de los signos y formas musicales. No obstante, la musicalidad que subraya es parte de una forma de percepción que ahora debe pasar por el registro educativo. La música que se forma en la escuela afina la percepción que contiene el desorden de la musicalidad, a través de reglas gramaticales que definen el carácter de la creación.

Este ejercicio de semejanzas que se manifiesta en el pensamiento estético de Vidal fue un correlato que se presentó desde el siglo XIX y se fortaleció con nuevos matices en la década de los treinta, una vez que, sobre la configuración de lenguajes, la pedagogía dimensionó los procesos de experimentación y cognición. Se presentó un umbral especial entre formación y educación, pues la diferencia acotada entre sentir, leer y escribir señaló el valor y la ruta de lo sensible y lo racional, planos en los cuales se ubican las formas iniciales de subjetivación que permite el dominio de una técnica.

Siguiendo a Vidal en esta línea de coordenadas entre técnica, arte y lenguaje, en la imagen fundante de la musicalidad residió una forma de reconocimiento de la actitud sin gusto, territorio en el cual habitan las tradiciones de crianza, los acercamientos a la expresión popular y a las formas de transmisión de la tradición oral que lee en la infancia del gusto. La matriz alfabetizadora, la que exige el dominio de la técnica como apropiación de un lenguaje para la escritura, instaló en la cognición el primer filtro de lectura con esa primera imagen de lo sensible. La dificultad que enfrentó la escuela en este proceso (y que los artistas así lo consideraron) fue que el significado de las formas no es semejante al de las palabras: que dibujar y escribir no son la misma cosa y, por tanto, que dominar la intuición que ofrece la imagen hacia un único fin solo podía ser lograda si sus valores estaban reforzados en la ciudad: orden y libertad, según la interacción. La semejanza debió resolver su contradicción en la ciudad, y ello implicaba un acomodamiento de toda forma a una norma validada por las formas de transmisión.

Así, la enseñanza de la música y el dibujo señalaron caminos que la escuela compartió con la ciudad, como vía para formar la sensibilidad y el espíritu de participación, sustentado en la lectura de signos comunes. Vidal puso a la música en el centro del problema al reconocer que la condición sensible es producto de formas de socialización, con lo cual se exigió a la escuela conexión con una territorialidad que borrara a las viejas

formas de sentir para que la musicalidad surgiera en un nuevo entramado de significaciones. Así, se comprende que el reconocimiento de una práctica que concentra el esfuerzo disciplinado de la técnica —que asume el cuerpo como territorio del lenguaje sonoro— lleva al dominio de la forma y, en este ejercicio, a una expresión que define la realidad.

Si en la música se fundan nuevas tradiciones, entonces, desde esa sensibilidad convertida en lenguaje se aspiró activar la imagen histórica de la nación. Quedó cerrado el plano de exclusiones, lo diferente no pudo ya en este ejercicio ser siquiera imaginado, solo podría ser nombrado como algo extraño, oscuro y diferente. Es por ello que un pedagogo, músico y compositor como Luis Miguel de Zulategui y Huarte, llegado de España en función evangelizadora para la comunidad carmelita a principios de siglo, y siendo docente del Instituto de Bellas Artes, escribe en la *Revista Micro* en 1940:

No hay mejor tónico para el espíritu que la música sublime, suministrada en dosis racionales a los niños diariamente, mejor en la fresca de la mañana, sería el medio más a propósito para que el mundo, en vez de ametrallarse y aplastarse, pudiera congregarse sin recelos a entonar el Himno de la Alegría de Schiller, en los coros de la novena sinfonía de Beethoven (Zulategui y Huarte, Dic. 17 de 1940, p. 7).<sup>10</sup>

Observada en la relación entre la escuela y la sociedad, esta dimensión apareció como vínculo necesario que justificó el discurso pedagógico, la responsabilidad interna de la escuela por generar imaginarios y subjetividades de lo urbano y las ventajas que esto articuló en la percepción de reforma política de la educación. Por tanto, pedagogos y artistas a principios de siglo hicieron el esfuerzo por configurar el arte como lenguaje con el cual se pudieran superar las condiciones del mal gusto que ofrece la sensibilidad informe de las expresiones artesanales y regionales. Estas fueron observadas como

---

<sup>10</sup>A este músico, como homenaje póstumo, la Asociación Pro Música de Medellín le concedió la Medalla al Mérito, en reconocimiento por su labor periodística y docente en beneficio de la música en Colombia. Su catálogo de obras comprende todos los géneros musicales, el cual abarca música sinfónica, coral y de cámara. Su legado musical reposa en la Sala de Patrimonio Documental de la Universidad EAFIT.



obstáculos que la gramática de los métodos nunca pudo comprender y que, cuando lo apropió, lo hizo pasar por la rejilla de su interpretación. Así, la formación del buen gusto se configuró como expresión de la sensibilidad y, por ende, como una estrategia para superar el estado de ignorancia que fue pensado en el margen de lo educable.

Se puede así comprender por qué, en Vidal, la sensibilidad sin lenguaje es un estadio infantil de la creación. Esta consideración supone la necesidad de formar el gusto sin el cual la capacidad técnica no podría tener sentido; y fue producto de un nuevo cultivo del alma que solo dejó ver sus frutos en las relaciones de socialización que ofreció la urbe en la institucionalidad del arte.

La escuela y la cultura se tejieron en el proceso modernizador para un solo propósito: formar el ciudadano educado que tuvo su máxima expresión en el trabajo del artista, pues proyectó su imagen como guía y salvador de la incertidumbre que generó la ciudad, homogenizando la sensibilidad de viejas formas de socialización, dimensionando el arte como lenguaje y envolviendo el poder de la técnica como herramienta de interpretación. El cuerpo del artista y su capacidad de abstracción de lo creativo a través del dominio de sus ideas, es decir, del entendimiento de su función en la ciudad, fueron los rasgos que esbozaron en un primer momento idealizaciones del sujeto estético.

En consecuencia, los fenómenos que se analizaron en los planos de enseñanza, educación y formación artística, a través de los supuestos teóricos del arte, revisaron históricamente su dimensión estética, los ideales que instalaron formas de comportamiento, el orden que tomaron en el discurso de la historia y la forma como la escuela se esforzó en visibilizar estos conceptos en la práctica educativa. Estos planos de análisis pueden ilustrar cómo el Estado tuvo el propósito de vincular el *deber ser* a todas las esferas de la vida, aspirando idealmente a lograr todos los fines de una formación estética del individuo.

Este esfuerzo —que provocó la diferenciación política entre formación y educación— exigió la incorporación de un dispositivo que —retomando el saber sobre las tradiciones, sus formas de transmisión y su codificación en la historia del arte— se hiciera fuerte en una sensibilidad que incorporara estéticamente conceptos de identidad y memoria. Aunque el pensamiento de Vidal se extiende a imágenes del arte como fundamento de la cultura —si en ella subyace una educación disciplinada y de acercamiento al buen gusto—, no es posible ahondar en todos sus matices, pues a principios de siglo solo aparecieron elementos de crítica y crónica que defendieron la formación del espíritu.

Es necesario entrar, entonces, en la década de los veinte para encontrar muchos más aportes de este proceso desde enfoques artísticos en textos estéticos y pedagógicos. Se recogen así, someramente, algunas de las ideas que a principios de siglo ubicaron el arte de frente al proyecto de ciudad, a través de un personaje como Gustavo Santos, quien hizo eco del pensamiento de otros autores y se movió en las esferas de la enseñanza y del reconocimiento social como músico, con lo cual aportó a la construcción del umbral entre educación y formación.

Santos<sup>11</sup> fue director en algunos periodos de la *Revista Cultura*, nombre que además apareció en diversas publicaciones. Con sus ideas orientó otros matices del arte en relación a la propuesta cultural. En su función pública y en su labor como intelectual y músico afianzó una lectura sobre el origen del arte en Colombia, disponiendo su contenido y valor en la tradición española que lo introdujo al continente americano. Desde principios de siglo se habían hecho esfuerzos en desconocer procesos históricos en el arte, con el fin de institucionalizar nuevos valores; en esta tarea, Santos no fue diferente a sus antecesores, pero el matiz que propuso para designar lo bueno y lo malo fue situado en

---

<sup>11</sup>Gustavo Santos fue pianista y escritor, publicó y dirigió en varias oportunidades la *Revista Cultura* que se publicó en Colombia desde 1915 (Medina, 1978, p. 283).

un registro histórico. Se apartó de Vidal, quien se apropió de una interpretación de lo sensible, y amplificó el valor dado a la práctica artística en la tradición. Al respecto, expone lo siguiente:

Los testimonios de quienes han estudiado la música de nuestras regiones aún salvajes, acaban de convencernos del estado primitivo de la música precolombina; aquellos testimonios convienen en que la música entre nuestros salvajes era una forma de magia; con cantos que curan las enfermedades, las mordeduras de culebras, con cantos que producen la lluvia [...] Hemos insistido sobre este carácter rudimentario de la música precolombina, porque necesitamos para nuestras conclusiones finales sentar firmes bases que justifiquen nuestras conclusiones parciales; y es la primera de estas que nuestra música nacional no puede esperar nada de la música precolombina, analizada rápidamente en los párrafos anteriores [...] La música en esta primitiva manifestación es, en efecto, incolora, es como el primer anuncio del amanecer en el cual no se puede adivinar el día que hará; es impersonal y tan rudimentaria que apenas si se puede encontrar en ella un elemento propiamente musical; el ritmo y esto es su forma más simple, y más bien como elemento instintivo de la naturaleza que como fuerza consciente (Santos, 1926, p. 422).

El pasado de la música al cual refiere el autor es quizás el de la presencia de músicas que, aún en el siglo XX, existieron en muchas tradiciones indígenas en Colombia. Aunque no se nombren los autores que hicieron lectura de la música precolombina, no es posible desconocer que su estudio solo pudo haberse hecho observando las expresiones de diversos pueblos y en las manifestaciones de algunas tradiciones. Tampoco puede olvidarse que los aportes a una historia de las manifestaciones precolombianas fueron recopiladas en su mayor parte por misioneros, con trabajos que recogieron en sus crónicas una visión de la música en la percepción de lo mágico, como sentido profano de la música religiosa occidental.

Entre las dos posiciones, el concepto de arte rudimentario —fijado a una instrumentación extensiva de la boca y las manos que solo pudo alcanzar una forma de creación monótona y repetida— le permite a Santos fijar una imagen de la apreciación en el filtro modernizador, excluyendo la particularidad social. En otras palabras, la población indígena existente aún en el siglo XX, con identidades y tradiciones en amplias zonas del territorio nacional, en las ciudades no fueron consideradas como elemento integrante de

la territorialidad de la urbe. A diferencia del registro que sobre las expresiones precolombinas tuvieron los misioneros en el proceso evangelizador, en el siglo XX se nombraron filtros de exclusión que tuvieron, en la rejilla del proceso civilizatorio el tamiz para excluir políticamente a un grupo humano; caracterizado además a principios de siglo por una gran multiplicidad étnica, aún presente con sus tradiciones en algunas regiones de Colombia.

El orden de significación de lo salvaje, primitivo, impersonal, instintivo e incoloro, que asignó este autor a la naturaleza de la música prehispánica, impidió históricamente el reconocimiento de su presencia en el devenir histórico del arte de la nación. Acto que se refuerza cuando el discurso estético describe que estas expresiones ni siquiera ofrecen posibilidad de adivinar. Dicho aspecto impidió incluso a la curiosidad académica acercarse a su conocimiento y, por lo tanto, al reconocimiento de su presencia. Decir que estas músicas son un conjunto de prácticas desordenadas, inclasificables, es ejercer el poder de nombrar lo excluido, de moralizar su estética, de tal manera que lo negativo queda sin posibilidad de difusión y transmisión, y genera la posibilidad de imaginar la presencia del otro, en este caso, de toda imagen relacionada con lo indígena. Si en la Colonia la compasión cristiana permitió la convivencia de tradiciones y expresiones prehispánicas y africanas con el ritual cristiano, el proceso modernizador tuvo en la imagen civilizatoria el tamiz de la exclusión que exigió ver, para no ver. Se trató de la apropiación de una herramienta facilitada en el proceso de modernización estética que funcionó igual para las prácticas afrocolombianas.

Ahora bien, la justificación natural del fin que hiciera presente la imagen de la nación consideró justos los medios de transformación moral del espíritu. En ellos, el discurso engrandeció la lectura de los filtros y configuró los puntos de referencia para nombrar la imposibilidad social de lo excluido y la apertura civil de lo que sancionó la historia; que

no fue otra cosa que los intereses de los grupos que tuvieron la oportunidad de dirigir y ordenar los medios de transmisión de valores. Con estas coordenadas se superpone el plano de legalidad que asumió la década de los treinta cuando tuvo ya plena conciencia de las metas políticas de reformas a la educación y la cultura.

El tamiz que con más insistencia fue utilizado para transformar el gusto —por buen gusto, como ya se había mencionado anteriormente— provino de las lecturas del arte francés, adalid de la civilización. Al respecto, Santos (1926) señala:

Ebrio de libertad, el trovador francés recorría las tierras de Francia agitada, inquieta de entonces, con el instrumento en la mano, la alegría en el corazón y la canción en los labios: jocosos, picarescos, espirituales, a todas horas andaba mezclado con toda clase de gente; conocía todas las clases de vida de entonces, desde la del gran señor hasta la del humilde labriego; en las bodas reales como en las plazas y las aldeas, fascinaba a su auditorio con las flores de su ingenio musical. Y así empapándose de la vida de su pueblo, a ese pueblo devolvía su imagen, como la placa fotográfica, en canciones: el trovador era como una inmensa lira que pulsaba todo un pueblo; como un árbol, él daba fruto que había alimentado las entradas de la tierra, sus canciones eran una fuerza de la naturaleza, eran el registro espontáneo de la masa. De tales cantores populares, surgió ese hermoso folklore francés, cuyo vigor es sólo comparable a su portentosa variedad. Este tipo de cantor popular jamás ha existido entre nosotros, ni es posible que exista quién sabe por cuánto tiempo. El canto, la música, no surge sino de pechos agitados por vida exuberante, y nuestro pueblo no ha empezado a vivir, aún se encuentra en estado de vegetación.

Observad en los campos al pobre trabajador; ¿cómo queréis que aquellos seres lamentables canten? ¿qué melodía puede surgir de seres raquíuticos, hambrientos, cuya personalidad linda con la del animal? La música es una manifestación de aspiraciones superiores, y nuestro pueblo, en el que duermen aún ciertas reminiscencias de esclavitud, no las tiene; por eso no canta. El canto popular entre nosotros no puede ser sino el producto de las ciudades y su repertorio no puede estar compuesto sino de variaciones de tonadas vulgares importadas, porque a esta clase de cantores les da nombre su voz, y no el ser intérpretes del alma popular.

Y sin embargo, precisamente en estos meses de veraneo en nuestros oídos suenan como una protesta contra lo que venimos diciendo los mil aires llamados nacionales, que hacen adorablemente sonoras las claras noches de enero. En realidad, que son estos aires? Podrían ellos constituir nuestro folklore? En ningún caso. Son aquellos aires lamentaciones, quejidos, suspiros, florituras lloronas en las que la poesía está a la altura de la música. El elemento popular, que rápidamente analizamos ya no existe aquí.

Aquello es un poco de neurastenia cantada en malos versos; aquello no es sano, y nunca un canto popular fue malsano, porque, ya lo dijimos, el canto popular es un brote de vida vigorosa. Ninguna de estas canciones sale del pueblo o llega a él; salen de ciertos medios románticos, y allí encuentran sus éxitos. Y no queremos negar esos éxitos; ¿a quién no evocan nuestras canciones mil recuerdos adorables?, pero no confundamos estas asociaciones de ideas con la música verdaderamente popular, no concluyamos, porque nos conmueven por razones de índole personal; que aquellos aires son la síntesis del alma musical de nuestro país (Santos, 1926, pp. 426-428).

En la primera parte de la exposición, la imagen del artista, como un sembrador que ofrece los frutos de la cosecha para que florezca en las personas el espíritu de la nación, hace del trovador un artista con verdad en su arte. El tropo de la agricultura hizo presencia en las formas de cultivo del espíritu que dominó la política cultural durante todo el siglo XX. El artista debe vivir entre las personas, no importa su rango o su lugar, debe saber transitar todas las formas de la expresión. Esta descripción, asociada a la agricultura, contuvo potencialmente el propósito de formación de los artistas en la academia. Santos superpuso un nuevo plano al proyecto formativo y describió el tamiz de lo que es sancionado por la historia: el verdadero artista debe aspirar a esta condición de verdad y asumirse como un guía del gusto para que la experiencia generada resuene armónicamente en la sensibilidad.

Si la vida de los pueblos y regiones se encuentra en estado *vegetal*, entonces, es necesario cambiar el poder del pastor del rebaño de alma, por el del *maestro-artista* que dirija y zanje la tierra de la sensibilidad, principio de conceptualización con el cual se matiza la idea de cultura. No obstante, Santos objeta que, desde esta perspectiva, un artista en Colombia sería un dios, un genio que aglutina las diferencias raciales, étnicas y sociales con el poder de convocar tales símbolos de resonancia.

Para ello, fue necesario un proyecto, pues los intelectuales aspiraron ver un Wagner, un Litz, un Berlioz, quien fuera capaz de fundar con el arte una nueva religión. Sin embargo, este mesías no nació en Colombia a principios del siglo XX, por ende, fue necesario acotar, cercar, delimitar y excluir del territorio simbólico de las fragmentadas memorias urbanas, imágenes que no se dejaron cultivar, y fue labor de los estetas abonar el terreno de las escisiones para que la academia hiciera al artista merecedor de vivir en la ciudad.

El trovador francés no podría habitar en suelo colombiano porque las coordenadas sociales que hacen brotar en una sociedad el reconocimiento del *genio* surgen de relaciones estéticas y políticas asentadas en el espacio, tópico que los intelectuales nacionales, imbuidos por el matiz modernista, no pudieron ver: observaron la catástrofe de la población heredada para añorar la posibilidad de su transformación futura. Este asunto lo encargaron a la escuela y la cultura, y en los dos campos se esforzó la reforma educativa y cultural en educar maestros y artistas.

La urbe fue un sueño de las clases dirigentes de las regiones que aspiraron a verla brotar por la fuerza natural del artista creador; no pudieron diferenciar que las marcas provocadas por los procesos de exclusión e invisibilidad, impuestos no solo a las comunidades indígenas, sino a muchos otros aspectos de la memoria y las tradiciones, impidieron construir lazos de tensión entre discursos, públicos, normativas e instituciones que hicieran de la ciudad el caleidoscopio de las diferencias, de las cuales se alimenta el artista. Estos intelectuales, administradores de la cultura, quisieron hacer de las ciudades terrenos de uniformidad étnica, racial y social, rebajando toda práctica desordenada, diferente o densa a la condición de inculta. En este sentido, es significativo un corto texto escrito por Sofía Ospina de Navarro, en su columna del periódico *El Colombiano*, en la cual hace alusión a una imagen —en la estación del ferrocarril— al momento en que regresan viajeros de Francia.

Pero como venís de cambiada, dice otra, Pepe no te va a conocer; estás más blanca, haz crecido, te has vuelto una parisiense completa [...] el pobre pepe no tiene riesgos de venir a saludarte, porque en estos trenes tienen la costumbre de vender tiquetes de primera clase para tener que subir a plataformas de tercera, por ahí vendrá tragando carbón y rabiando por verte pronto (Ospina de Navarro, 2007, p. 81).

Fue una escena típica en la década de los treinta y los cuarenta del siglo XX, la cual registra cómo el tamiz civilizador transformó la subjetividad de la construcción regional de lo bello por los modelos que impuso la ciudad sobre el cuerpo y la conducta, y describe

los procesos de blanqueamiento que generó el proceso formativo cultural. Este proceso transformó la presencia y la apariencia, dualidad que contuvo ideales civilizatorios en los cuales el arte se convirtió en herramienta y soporte. Ahora bien, como el proceso modernizador no cuestionó su verdad, sino que la asumió como una identidad secularizada en el discurso estético (con expresiones clasificadas como populares), entonces, el discurso acudió a reforzar las ideas de imitación en el artista; en ellas, el dispositivo de copia fotográfica resonó como verdad verificable. Esto le permitió a Santos ver al trovador como el personaje que activó las fibras de lo sensible en la comunidad y no a las dinámicas febriles de la tradición que cambiaban colectivamente el significado del arte.

No fueron las condiciones de sociabilidad que generaron sensibilidades prestas a leer el discurso de este funcionario educativo y de la cultura, pues las vio como expresiones lamentables, raquílicas, salvajes y hambrientas; se trató, más bien, de leer las imágenes de una apariencia que se pudiera juzgar, que se pudiera naturalizar para desconocer que su verdad puede cuestionar la mirada de quien clasifica y separa. Es la imagen que ha pasado, como en el fragmento del cuento de Ospina de Navarro, por el blanqueamiento de la civilización parisina, aunque irónicamente esté unida a lo informe que la soporta.

Este trayecto devela la manera como se significó en la reforma cultural el concepto de *folklore*, interpretando la cultura como imagen de lo sensible, en la que lo popular toma la apariencia de un rasgo fijo, repetido y repetible hasta el infinito, con un origen turbio y oscuro de la unidad, es decir, con una procedencia impura que, frente al arte nacional, debe ser observado en las formas que su registro permite su lectura como lenguaje. Así, en la segunda parte del discurso retomado en este análisis, el *folklore* debe tener una copia en aquellas tradiciones que han mostrado el papel del artistas en el centro de la observación sensible de las cosas. Quiere esto decir que incluso la matriz del *folklore*



debe ser acogida de otras tradiciones, pues la *neurastenia*, observada en las propias, no puede ser germen de tal concepto.

No se juzga, por tanto, si la lectura de Santos sobre las tradiciones francesas están bien o mal leídas, es el orden de valoración que antepone en esta lectura, pues se asume en ellas una aproximación al filtro que va a contener —en la década de los veinte y los treinta— el concepto de *folklore*. Se trata de un concepto que surge como terreno de significación de los enlaces construidos en el dispositivo cultural, pero que en la sustentación de su origen tiene ya una apuesta a lo sensible como elemento de una territorialidad que debe ser copiado de otras tradiciones.

Resulta paradójico que incluso la significación que buscó dicho concepto en la construcción de la idea de arte haya hecho parte del mismo proyecto civilizador, cuando su intención fue observar aquellas fracturas sobre las cuales la uniformidad de lo urbano había provocado invisibilidades. Esto demuestra que el direccionamiento político de la cultura hacia un fin moral fue capaz de convertir la idea de arte en aquello que ya no era, y dejar a la reforma actuar solo para el control y la exclusión de lo que no pudiera sancionar el discurso histórico oficial.

Dicho camino señala por qué los gobiernos de la época abrieron lecturas de lo popular, pues una vez señalado el terreno de las exclusiones a favor de lo sensiblemente semejante fue necesario disponer la imagen de *folklore*. Este filtro permitió convertir en arte culto las manifestaciones regionales que lograron pasar por una configuración de lenguaje que fueron llamadas cultura popular.

Nosotros nos forjamos la ilusión de que la Escuela Nacional de Bellas Artes, pudiera ser en Colombia lo que en otros países más cultos, un centro radioactivo de cultura, donde se dieran conferencias populares, que contribuyeran a formar el buen gusto en el público y a despertar en las masas, entusiasmo por la contemplación desinteresada de lo bello. ¿Por qué no podría conseguirse este bello resultado? (Yepes, 1926a, p. 20).

En este registro se puede observar cómo las manifestaciones de viejas sociabilidades festivas, lúdicas y simbólicas se convirtieron en expresiones estéticas que dieron nombre a las *danzas folclóricas, artesanía y música tradicional* de alguna región. El teatro escapó a este filtro civilizatorio que observó la tradición desde los soportes de las bellas artes, pero pagó cara su ausencia, pues hoy no hay una historia del teatro en la escuela y poco se ha reflexionado históricamente sobre su enseñanza y sus nexos con la pedagogía del arte en la primera mitad del siglo XX.

El filtro estético convirtió la mirada del hacer en un objeto de belleza que solo desde la visibilidad de la academia pudiera observar y justificar la expresión. Las bellas artes aspiraron a popularizar sus expresiones en lugares colectivos, en la convocatoria y amplitud de públicos. Cultura y cultivo del buen gusto tuvieron en la ciudad el territorio de uniformidad de lo sensible; las bellas artes debieron ser el soporte de unidad técnica de las expresiones del *folklore* y, por tanto, la estrategia para nombrar como *popular* un sentimiento común.

Este movimiento de las ideas que debieron servir para observar con detenimiento el orden estético de las manifestaciones regionales y liberarlas de los registros comparativos del arte europeo fueron usadas para poner sus contenidos como extensiones inconclusas o menores de un orden no conocido en estas regiones, por ende, carentes de toda forma de liberación del espíritu y la imaginación. Esto afianzó una génesis europea del arte en América, en los contextos académicos, por ello, se estudiaron a fondo las sensibilidades y formas de socialización que la hicieron brotar en España o Francia. En este sentido, tomó cuerpo una corriente de pensadores que tuvo presencia en diversas publicaciones y autores en muchos países de habla hispana y que impulsaron lecturas comparativas de identidad latina con el mundo europeo del arte. Llegar a la altura de los grandes relatos del arte Occidental puso a todo el continente en grandes esfuerzos de racionalización de

la historia. Un ejercicio interesante en este proceso se puede observar en la aparición y duración que tuvo el *Boletín latinoamericano de música*, colección localizada en archivos de México, Uruguay, Brasil o Colombia.

Desde esta plataforma se insistió en una valoración regional que afirmara el origen en el lenguaje castellano, es decir, en una forma de entendimiento dada por la literatura y la poesía escrita, en la validación del texto y en el afianzamiento de toda lectura artística como lenguaje. Terreno que sancionó al discurso estético en plano de legalidad.

En este proceso de validación histórica del discurso del arte, Santos (1926) expone lo siguiente:

Nuestra historia musical propiamente dicha comenzó el día en que Colón, rodilla en mano con la cruz, y el pabellón castellano en la otra, tomó posesión del continente americano al son de los clarinetes y trompetas del rey de España, como cuentan los historiadores, aquella fue nuestra primera página de historia nacional. [...] ¿Cual será la obra cuyo análisis nos permita hacer el balance de nuestra genialidad musical? En vano lo buscaremos, el alma nacional aún no aparece en ninguna obra de grande aliento (Santos, 1926, p. 432).

Esta es la apreciación de quien fuera pianista y, en la década de los treinta, director nacional de Bellas Artes. Aunque en el artículo mencionado introduce una apreciación sobre las músicas indígenas —en un apartado más extenso del cual se han hecho lecturas fragmentadas—, se situaron las expresiones populares en un lugar sin historia, en un registro de discontinuidades que no pueden ser formas expresivas de la nación. El relato fundante que presenta en este apartado se ubica en el marco de lo historizable, en el cual se puede afianzar una fundamentación de principios con validez cultural porque conectan su primera experiencia con las formas de arte que deben administrar las academias de música y las salas de concierto. Es una forma de presentar el origen y su alternativa presente en la institucionalidad cultural.

Solo puede ser comprendida el alma de la nación cuando la presencia de la obra de arte permite conectar el origen de su primera experiencia o aparición con las formas espirituales, que en tiempo presente superponen ideales de unidad y apreciación del gusto

en la ciudad. Esto ubica, por tanto, el origen y su devenir como una exigencia de continuidad: el aliento del alma nacional fue el grado de creación exigida al artista, pues en su imagen debió hacer aflorar el sentido histórico de la obra de arte, acercando su legitimidad como una expresión civilizada.

Las obras que la nación posee, muchas veces bien hechas técnicamente, son infantiles, frías y muy cerca de no ser más que buenos deberes de armonía. Y esto es natural, es necesario, como que estamos en nuestra infancia musical. Por esto, injusto sería deducir de esta falta de obras musicales, que somos un pueblo amusical. Somos un pueblo, sin música, pero no un pueblo amusical.

La comprensión de obras sólo al alcance de temperamentos realmente musicales no es raro encontrarla entre nuestros intérpretes pianistas y violinistas especialmente, y esto sólo es ya una prueba de que aquel temperamento musical no nos falta.

[...] Pueblo en donde la música, aún de manera vaga, es necesaria para la vida diaria de algunos pocos, es un pueblo dotado de preciosas cualidades musicales y al cual no es arriesgado preverle un bello porvenir musical. El que aún no tengamos obra musical, no indica falta de preparación, debilidad que no es sino infancia (Santos, 1926, p. 433).

Insistir en la imagen de la infancia tuvo el propósito de describir la incapacidad de leer un origen en las regiones, de indagar la dignidad de la expresión artesanal o de la tradición oral que instalaron valores en formas de transmisión; fue la autoimposición de no ver y de excluir lo que hizo fuerte el ideal homogenizador. La relación entre infancia y percepción sin gusto tuvo los rasgos de una categoría rebajada de la percepción llamada, amusicalidad.

En la música es posible identificar este proceso con más fuerza porque cuando la escuela hace lectura de su tradición hacia la formación del oído musical naturaliza el aprendizaje que predispone o niega la creación en un asunto de aptitud cognitiva. Ahora bien, si se retoman las ideas de Vidal sobre la necesidad de enseñar arte a mentes inteligentes, cultivadas y dotadas de un ordenamiento especial, a las cuales podría pedírseles creación, entonces, la naturaleza del arte es un terreno del espíritu de aquellos con acceso a las experiencias y sensibilidades que un hacer determinado exige, es decir, el arte es un privilegio de pocos, pues su naturalización del origen en la aptitud inteligente solo se podría lograr en la escuela y ella sería producto de una territorialidad singular de

aquellos que sí tienen historia. El arte en la ciudad fue para un grupo humano que tuvo la oportunidad de acceder a unas formas expresivas que alimentaron su musicalidad en una forma reconocible por el sistema de enseñanza escolar y que invitaron a configurar el relato de lo nacional.

Una observación del arte que el carácter universal de su presencia moderna ocultó fue que las coordenadas estéticas —diseñadas obligatoriamente por las escuelas en experiencias de cognición— estuvieron ancladas a validaciones históricas que antepusieron el origen de lo sensible en revisiones y homogenizaciones de lo regional, que han valorado solo algunos aspectos y sectores de la tradición llamada *folklore*. El proceso modernizador universalizó así la idea de arte en la educación, en un terreno acotado por el discurso estético que dispuso a la escuela en el umbral de lo formativo. El arte evidenció la particularidad histórica que obligó a revisar las condiciones de la imaginación que activó sensibilidades de la razón. Ella respondió a las coordenadas de unidad que orientaron las regiones en intereses muy diversos y en exclusiones muy amplias.

En consecuencia, se puede entender por qué la musicalidad, registro de la percepción sonora, se convirtió en la escuela en un filtro de exclusión de muchas músicas, pues se ordenó en la enseñanza una vez superadas las condiciones de *caos* que impusieron otras formas de percepción. Así, todas las artes tendieron a ser pensadas como territorios de iniciación que en la experiencia de los niños configuraron y predispusieron el pensamiento hacia la armonía y el equilibrio. Además, desde esta perspectiva, fueron fundamentos naturales de la percepción que organizaron el discurso pedagógico del inicio del siglo XX una vez asumidos como objetos centrales de la enseñanza a la música, la pintura y el dibujo.

Puede asumirse, por tanto, en este desdoblamiento constante de las ideas estéticas, cómo el arte en la ciudad fue un producto de la cultura moderna, a través de una estrategia que naturalizó las percepciones y reintrodujo significados de la tradición en la perspectiva inicial del *folklore*.

### **La urbe, soporte de las simbolizaciones que generó el aparato estético**

Se inicia el estudio de este tema observando las apreciaciones que Jesús María Yepes, jurista y presidente del senado en 1926, elaboró al presentar informes sobre los procesos de reforma que fueron necesarios en educación. Dos textos de este senador son fuente de acceso a las ideas que perfilaron la manera como se configuraron las condiciones de posibilidad conceptual de lo popular en Colombia. El primero de ellos fue “Arte y cultura” (Yepes, 1926a)<sup>12</sup> y el segundo fue el informe de la Comisión del Senado que estudió el proyecto de ley sobre reforma, llamado “La reforma educacionista en Colombia”.

Las bellas artes tienen en los pueblos una influencia moralizadora, porque el que sabe distinguir lo feo de lo hermoso, ha adelantado mucho camino para diferenciar el vicio y la virtud. Y en cuestiones de ética saber que es bien y que es mal es una superioridad que capacita para el ejercicio de todas las virtudes (Yepes, 1926b, p. 1).

Para este funcionario, las bellas artes en sus contenidos y registros técnicos fueron el punto de apoyo para orientar el proceso de selección y separación de lo bueno y lo malo, del vicio y la virtud, acercándose de manera especial desde lo estético a lo ético. Esta coordinada exigió a los legisladores interpretar el camino de la legalidad que existe entre la percepción sensible y el orden que institucionaliza la norma. Se trata de un simple

---

<sup>12</sup>Este texto tiene la siguiente indicación en el encabezado: “Publíquese en folleto, y distribúyase profusamente a todos los colegios y escuelas del país, el informe de la comisión que visitó la Escuela Nacional de Bellas Artes y de que es el autor el honorable senador Yepes”.

comentario el que hace Yepes en este texto de recomendaciones al Senado, donde destaca la importancia que tiene, para el ente legislador, pensar en la formación artística.

Para el Estado fue importante el proyecto cultural porque introdujo vías para pensar lo colectivo y su homogeneidad en una instancia diferente a la aplicabilidad punitiva de la norma. El esfuerzo de llevar los umbrales de reflexión entre formación y educación en diferentes formas institucionales, visionando moralmente la colectividad, permitió a diversos funcionarios observar el arte que impuso un tipo de experiencia que transformó el poder de la voluntad. Sin embargo, fue en el margen del proyecto cultural que esta experiencia fue valorada como buena. Este breve indicio ubica el eje arte-cultura en el plano político que apoyó la comprensión de la civilidad, prefigurando imágenes de una colectividad hermanada por la idea de lo popular.

El apoyo oficial a la educación y formación artística dibujó moralmente en el dispositivo estético el imaginario ético de la sociedad en la idea de lo culto. El ideal de formar el buen gusto zanjó formas de participación en donde se aspiró a separar el vicio de la virtud, la pereza del trabajo y lo feo de lo bello, utilizando el arte como ejemplo y realización del sujeto. Se puede observar, por tanto, que lo popular surgió de una comprensión moral de lo sensible en su plano de participación, pues su apreciación colectiva se ofreció como experiencia planificada para habitar la ciudad. Es por ello que las significaciones de este concepto tuvieron tanto poder en la escuela y en expresiones colectivas. Al respecto, se pueden observar líneas de desarrollo en el siguiente texto:

Nos cuenta un notable escritor, que en el célebre establecimiento de Iverdum formado según el sistema de Pestalozzi y en los dos bellos colegios pertenecientes a la sociedad de agricultura de Hojrvil, se introdujo desde el principio, la enseñanza de la música vocal, como una parte esencial de la educación. Porque sus directores estaban persuadidos de la utilidad del canto para mejorar la educación del pueblo, ya que por esos medios se suaviza el carácter de los jóvenes, se modifican sus pasiones, se entibian o apagan las inclinaciones viciosas, y se establece entre el entendimiento y el corazón una armonía concordancia, para desarrollar el amor al orden, a lo bello y a la patria.

Es por consiguiente de vital importancia que en todas las escuelas primarias y desde las clases inferiores de la sociedad, se dé, con todo el esmero necesario la clase de música y canto; ojalá que al empezar el institutor cada clase o labor educativa, inicie su tarea con un

canto escolar, patriótico o popular, para así conquistar mejor la atención de sus discípulos y barrer la imaginación de toda preocupación, para entrar con mayor facilidad a laborar con éxito en aquellas inteligencias infantiles (Villa M, Medellín Enero Febrero y Marzo de 1936, pp. 307-308)

Lo popular surge como alternativa de visibilidad de lo colectivo, enlazado a una respuesta estética de participación. La sociedad debe poder acceder al arte para que en su experiencia se constituya una sensibilidad compartida, siempre y cuando ella permita reconocer lo armónico, lo simétrico y lo bueno. El canto coral puede ser leído en este texto de Villa como un relato extensivo de la configuración de una estrategia de control para atrapar la atención sobre algo que en la individualidad no es percibido, esto es: el trabajo colectivo que dirige el sentimiento.

A la Junta Técnica de Educación en Antioquia, esta alternativa le ofreció la oportunidad nombrar lo popular porque su significación se pudo diseñar en el aula, ofreciendo en experiencias musicales aportes a los procesos de socialización. El esfuerzo del trabajo mancomunado, la proyección de una sociedad trabajando toda por un mismo fin y el reconocimiento sensible del otro en la estetización de su experiencia, se ofrecieron como coordenadas para construir el sentido de lo popular.

El canto puede tener diversas procedencias, lo importante no es su contenido musical, sino la apropiación de un sentimiento que hace posible reconocer la guía, el sendero y el fin del proyecto moral. Así, el arte es un medio para desarrollar el amor al orden, lo bello y la patria. Lo popular es, de esta manera, el único sentido posible de la cultura, es la forma que adopta el sentimiento una vez comprendida la pureza de la tradición: terreno que ha zanjado el sentido del orden, la armonía, el trabajo y la simetría en las relaciones e interacciones personales. Lo popular es la aspiración de todas las expresiones que solo en contextos urbanos dimensiona políticas de interacción y participación. El orden de lo popular deja de ser una referencia al oscuro pasado de las tradiciones y se convierte al interior del dispositivo cultural en la fuerza de toda expresión política de unidad.



Se puede entender así por qué en el pensamiento de (Yepes, 1926b), senador y funcionario educativo, se concentró un gran esfuerzo en pasar la educación al plano de lo popular. A tal fin, presenta las siguientes observaciones:

La educación popular sirve para incorporar a las gentes de los campos en la vida social del país, porque es obra de convivencia y de justicia. Al pueblo hay que educarlo para que aprenda a conocer sus derechos y sus deberes [...] Es preciso despertar en las capas más profundas de la sociedad el deseo de instruirse y de progresar. Un pueblo medianamente ilustrado y consciente de sus derechos, será más fiel guardián de las libertades públicas, que una mesnada de gentes ignorantes (p. 60).

Esta fue la forma de recomendar al Senado de la República en 1926 el propósito de reforma en la educación. El estudio realizado en diversos temas reforzó el carácter que debió tener la escuela como un proyecto que permitiera la participación. La imagen de orden ha sido expuesta en el plano de identidad entre lo cultural y lo popular, no obstante, la justicia se comprende una vez se puedan usar los derechos y ejercer deberes y responsabilidades, y es la educación el territorio que defiende en estos casos el concepto de equidad y equilibrio entre lo diverso.

La escuela tomó en las coordenadas cultura-educación un papel que definió el proyecto de reforma al constituir experiencias para comprender la legalidad de las interacciones. Se configuró el sentido discursivo que abordaron en la década de los treinta los gobiernos liberales al dimensionar un sentido del cambio, encontrando en los lineamientos de la Escuela Activa un terreno propicio para el desarrollo de estas ideas. La reflexión pedagógica que expandió el sentido de la experiencia del arte al territorio de la experiencia estética fundó una esperanza real de cambio en el registro del arte. Sin embargo, fue un recorrido con grandes escollos y dificultades en su apropiación.

Se ajustaron así las coordenadas del concepto de cultura, tejidas a lo popular, toda vez que en el terreno arado de lo sensible se proyectó el trabajo colectivo. Se trató de dos conceptos en el mismo plano de identidad: la masa informe del gusto no pudo ser reconocida si no se activaba en ella una actitud de orden que le permitiera reconocerse

sensiblemente frente a lo desconocido; lo popular generó la ilusión de que toda expresión compartida era una imagen del origen y, por lo tanto, de validez del trabajo colectivo con un fin moral. El ordenamiento de las políticas culturales que diseñaron la finalidad de la enseñanza del arte fueron fundamento de las condiciones de posibilidad de todo populismo futuro y de la fuerza moral que defendieron sus discursos.

El dispositivo cultural develó su poder en el discurso liberal cuando el Estado definió y legisló sobre el concepto de “cultura de masas”; horizonte que mostró su cara populista en el discurso político de los gobiernos liberales que aspiraron bajo esta sombra acercar las diferencias de clase. Con dicha estrategia se hizo posible la ampliación y uso colectivo de bibliotecas, la financiación y apoyo a sociedades del arte que trajeron espectáculos públicos como la ópera y la zarzuela, también en proyectos que llevaron el cine a zonas rurales o en la ciudad, permitiendo la construcción de salas de cine en periferias urbanas. A este proceso correspondió el proyecto de la radio educativa HJN, la ampliación y uso de medios fotográficos en la prensa y la amplitud de géneros en revistas, con lo cual se produjeron estrategias de mercado a diversas industrias.

Al observar las condiciones de posibilidad de la cultura de masas como un fenómeno de cultura administrada, es posible revisar su apuesta por disolver las distancias entre lo culto y lo popular, brecha que se había constituido como barrera de diferenciación entre clases sociales en los gobiernos anteriores. La reforma liberal incorporó esta lectura al indagar por los saberes que permitieron orientar el cambio, determinando socialmente registros de lo popular que transformaron la idea de arte en la década de los treinta y que fueron determinantes en todo el siglo XX.

Diremos pues que el programa liberal y ante todo la forma como fue propagado y apropiado en las aldeas (las veredas, los corregimientos, “las fracciones”, los pequeños municipios), se instituyó como un elemento más de la compleja división de lo social que recorría la sociedad. Por una parte introdujo nuevas formas de separación (las divisiones modernas que provienen de la existencia de las clases sociales y de la conciencia que las acompaña). Por otra, se reforzó el viejo principio de división política partidista de lo social, con lo que volvió más profunda la diferencia en terrenos en donde ya existía y llevó el principio de

división (liberal/conservador) y las formas de oposición que lo acompañan hasta los sitios más recónditos de la pedagogía, la educación, la cultura, la higiene, la moral y el cuerpo (Silva, 2009, p. 231).

La expansión de toda experiencia de lo popular trajo también procesos de escisión. El empoderamiento legislativo que sucedió a todo esfuerzo por hacer colectivas las ideas del arte y la nación implicaron proyectos para llegar a todos los rincones del país. El deseo de reforma que tuvo cuerpo en las políticas de educación popular se dimensionó en su aspecto formativo en las políticas de la cultura de masas, en un proceso que no pudo evitar la separación bipartidista. Si por un lado lo que se buscó fue ampliar las fronteras de lo urbano a lo rural a través de los esquemas de formación y educación como esfuerzo conjunto de las instituciones educativas del Estado, por otro no se pudo evitar una polarización de la sociedad, cada vez que al impulsar reformas se evidenció el pasado cristiano y conservador como un estadio a superar en las formas de pensar y de sentir.

Dos planos de simbolización se superpusieron de esta manera en la conciencia de los funcionarios y en los maestros en las escuelas: el primero cubrió de optimismo el esfuerzo oficial por llevar bibliotecas, armonios, cancioneros y edificios con espacios adecuados al arte, el deporte, el conocimiento y el saber para el comercio. A esta frontera de esperanzas se le impuso la diferenciación de un pasado inmediato que obstaculizó cualquier índice de progreso señalado en la reforma.

De esta manera, surgió en los habitantes de las ciudades un marcado terreno de polarizaciones políticas, introducido por el concepto de cultura de masas. Dicho panorama de significación matizó la idea del arte en relación con la cultura y su propósito de popularización, pero anclado a un plano ideológico que hizo más esfuerzos por nombrar lo viejo que por reflexionar críticamente lo nuevo. Trabajo que además reforzó la Iglesia en su virulento ataque a todo intento de reforma educativa, con lo cual robusteció la idea de mundos separados entre pensamiento liberal y conservador.

Estos tópicos de enfrentamiento ideológico en donde se configuró el perfil masivo de la sociedad permitieron desglosar lecturas de la relación saber y poder que en la reforma educativa y cultural se consolidó en diversos proyectos. La idea de cultura que se dibujó inicialmente en las políticas de Estado tuvo la forma de un recurso que dispuso de las instituciones, las ideas y los trabajos de los artistas e intelectuales hacia la configuración de formas de experiencia, simbolizaciones urbanas y ampliación de los roles burocráticos relacionados con el trabajo del arte en la ciudad (Yúdice, 2008).<sup>13</sup> La cultura de masas sustentó significaciones urbanas en las cuales el Estado se proyectó políticamente.

Emergió así un conjunto de estrategias que superpusieron el carácter de lo sensible, el origen, y lo colectivo como línea de acción del Ministerio de Educación Nacional y la Dirección Nacional de Bellas Artes. La información que ahora se disponía en nuevos enlaces de difusión fueron acotados para dimensionar valores que favorecieron el interés de centralizar el poder, y acotar y corregir las irregularidades que el discurso folclórico había permeado de las regiones. Para los directores de educación, la cultura fue un recurso de orden y unidad, el cual no era ajeno a la misma noción de cultura que ya había zanjado a principios de siglo intelectuales, maestros y artistas; solo que ahora, es transformado técnicamente por los medios de difusión y por las formas de apropiar la transmisión de valores, asunto que fue acogido ideológicamente, y en esta perspectiva es en donde el proceso modernizador estético ara fracturas en la sociedad.

En este contexto se desarrolló una apuesta masificada de la cultura que en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, con mucha insistencia y pocos recursos, se implementó; no obstante, los temas que definieron dicho concepto se pueden describir en los acontecimientos que transformaron el paisaje urbano y las formas de interacción entre las

---

<sup>13</sup>La ampliación de los contenidos de la cultura a la educación la convierten en un derecho fundamental en la construcción de la ciudadanía. Tema desarrollado en la “Ciudadanía cultural” y la “Cultura como reserva disponible”.

personas. Estos factores obligaron cambios en las ideas y el devenir de los conceptos de arte, cultura y educación, los cuales habían dominado el desarrollo de los procesos de reforma hasta finales de la década de los veinte.

Es posible hacer esta lectura porque la apropiación y uso de la radio expandió los medios de acceso a expresiones como la música y la crítica de arte. El direccionamiento de la idea de museo como un elemento fundamental del ornamento arquitectónico de la urbe lo involucró como signo constitutivo de su imagen en la ciudad. En esta apuesta a una fundamentación de la cultura de masas se importaron tecnologías de reproducción y de imprentas que dieron fuerza a la fotografía, la impresión serigráfica y el fotograbado. Con ello, se amplió el acceso a los acontecimientos y se compartió con la publicidad nuevos formatos de verificación que generaron nuevos reconocimiento del tiempo de la ciudad.

El dibujo no escapó el influjo masificador que ilustró paisajes privados y colectivos en las revistas, ahora bajo la impronta del diseño gráfico que modificó su significación icónica al terreno de los fotomontajes y usos del *collage*. Revistas, periódicos y almanaques dieron a las ciudades posibilidades de compararse con el mundo que llegaba en publicaciones extranjeras. En este sentido, el espacio fue valorado por la fijación de las coordenadas estéticas de embellecimiento que había caracterizado el ideal de las ciudades civilizadas. Es por ello que como alternativa de gestión para el embellecimiento y la toma de decisiones sobre el urbanismo y la estetización de la ciudad, surgieron en algunas ciudades de Colombia Sociedades de Mejoras Públicas, que vincularon empresario y políticos a los proyectos de transformación urbana. En Medellín esta sociedad tuvo un papel protagónico en el liderazgo que impulsó los valores y la presencia del arte moderno, proceso que matizó con los intereses de proyección económica de la ciudad en el nuevo orden de mercado global. En este orden masivo y popular impulsa la

publicación de calendario y álbumes de la ciudad, en el cual vincula relatos visuales, económicos e históricos de la ciudad. La estrategia de publicaciones que esta empresa generó creó relatos de la ciudad que aportaron imágenes para comprender sensiblemente el territorio (imagen). Su vínculo con el Instituto de Bellas Artes le permitió contar con el aporte de artistas plásticos y músicos, con los cuales gestionó la estetización de la ciudad en su amoblamiento y en la gestión de espectáculos musicales, entre otros.



(Imagen 3 y 4) carátula y contenido de Album de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín 1932 (Medellín, 1932, pp. 1 - 64)

Fue en la década del treinta que se implementó la estrategia de difusión y promoción de las ciudades a través de álbumes, para su realización se vincularon los avances técnicos de las empresas editoriales y se difundieron registros fotográficos que dieron presencia al documento visual en un proyecto de divulgación urbana que tuvo el propósito de mostrar la ciudad en su perspectiva de belleza. Es común, por ejemplo que en estos textos se impriman fotografías de lugares icónicos y representativos de la civilidad. El parque de Berrío (imagen 4) fue uno de esos espacios que en más fotografías sobre Medellín se difundieron en este modelo de gestión y promoción de la ciudad.

La cultura de masas abrió el mundo de los habitantes de la ciudad a exigencias de lectura escritura y alfabetidad visual. Estos cambios de la imagen ampliaron prácticas editoriales y se difundieron libros con amplios contenidos, no solo de poesía y literatura,

sino que textos escolares y académicos, libros de recetas, manuales de comportamiento urbano, homilías e idearios políticos poblaron las colecciones de librerías y bibliotecas. No se puede olvidar que igualmente el fonógrafo y la reproducción discográfica redimensionaron el sentido de la escucha, por cuanto modificaron los modos de percepción y, por ende, del sentido del disfrute y la escucha atenta; asunto que volvió masivas las voces populares del agrado regional.

El acercamiento a estos fenómenos es nombrado ahora en relación al cambio de las acciones y las reflexiones exigidas en el espacio urbano, y es en esta medida que la década de los treinta avanzó en una revisión de las políticas de cultura, pues en ella se comenzaron a tejer dispositivos de saber que se convirtieron en un repositorio de información para reflexionar de nuevo lo público, no obstante, a partir de estos proceso en torno a la aparición masiva de consumos culturales. Con ello emergieron igualmente deseos de control y censura, que pocas veces fueron efectivas, pues la imagen reproducida e impresa, la radialmente difundida o fonográficamente distribuida, escapó a los controles morales y estéticos de las tutelas del poder. Esta discusión ya había hecho presencia en las ciudades desde el siglo XIX, en la cual la Iglesia ejerció una oposición histórica, pero el desarrollo de medios masivos y la aparición de nuevos umbrales entre lo público y lo privado, señalados por las formas de interacción en estos fenómenos, hicieron difícil el control y la censura en estos consumos. Esta tarea se confió al aparato estético que debió enfrentar desde su propuesta formativa una valoración específica de lo popular y lo masivo.

La forma como se había dimensionado ideológicamente el arte a principios de siglo y el proceso de significación que sus conceptos había sostenido en el margen de la estética modernista y la ética cristiana tuvo que enfrentarse con los cambios provocados por el desarrollo de nuevas formas de comunicación. Las interacciones urbanas consolidadas en

los gobiernos conservadores permitieron concretar ideológicamente el arte en el contexto moral, posibilitando el camino a la secularización de lo nacional; principio de modernización que el proyecto educativo y artístico nunca abandonó. No obstante, el ímpetu de las transformaciones y la acelerada masificación de los comportamientos y consumos culturales signados en libros, discos, radios, prensa, revistas, almanaques y espacios públicos de diferente orden, ofrecieron a los gobiernos liberales la oportunidad de reorientar ideológicamente el proyecto artístico y la imagen de nación.

El respaldo a proyectos de difusión del buen gusto en el plano de medios masivos de comunicación y la ampliación de las estrategias de difusión del trabajo artístico en lugares como la radio y la grabación fonográfica hicieron brotar una visibilidad de consumos que reforzó el concepto de cultura de masas. Para la pedagogía cristiana de las escuelas lasallistas, salesianas y jesuitas, entre otras, se trató solo de la ampliación de los soportes, pues en todos ellos debió hacerse posible el proceso evangelizador en el cual el arte había tenido un lugar protagónico en la formación de la sensibilidad urbana. Sin embargo, para los gobiernos liberales fue mucho más que eso: se aprovechó la oportunidad de dimensionar, en nuevos soportes, formas de comunicación que exigieron la apropiación de nuevas experiencias y en ellas se configuraron nuevos valores que podrían transformar los modos de percepción de la historia, el origen de las tradiciones y, por tanto, de las políticas de cultura. Este último, tema de gran importancia, pues contuvo las estrategias para transformar las condiciones ideológicas del arte en el margen del proyecto educativo y de los valores de la nación en la idea de progreso, aspecto que comenzó a eclipsar las fronteras que habían dominado, en el proceso civilizatorio, los conceptos de lo popular y lo folclórico.

Una deriva interesante en este recorrido se presenta en la diferencia del cine mudo de la década de los veinte y su extensión sonora en los años treinta. En la primera parte de



este desarrollo se encuentran producciones cortas que fueron expresiones, muchas de ellas, de relatos de la historia nacional, o de trabajos que hicieron apología de las formas de vida de clases dirigentes de las ciudades; ejemplo de ello es “Bajo el cielo antioqueño” (Nieto, 1999)<sup>14</sup>. No obstante, cuando la cultura administrada de la masificación debió cumplir una agenda ideológica, los recursos que el Estado dispuso para su patrocinio, administración, y sostenimiento hicieron inviable el proyecto; es por ello que el incipiente desarrollo de la industria cinematográfica de las décadas anteriores comenzó a depender exclusivamente de los lineamientos oficiales que exigieron formas de realización. Finalmente, se configuró un territorio de precariedad en dicho soporte y habría que esperar décadas posteriores para que este recurso volviera tímidamente a llamar el interés de los funcionarios de la cultura que debieron dedicar recursos para su desarrollo.

Con la esperanza de masificar, en los proyectos de educación y formación, el alcance de los soportes y los contenidos de la nacionalidad, se superpuso una capa de ajuste ideológico y económico de la cultura que pudo ofrecer el panorama de las industrias culturales. Esta superficie se asentó sobre las realizaciones presentadas en el pensamiento de intelectuales y pedagogos al diseñar, en los entornos urbanos, la historia del arte, su enseñanza y significado. La cultura de masas y su correlato ideológico en las políticas de cultura implicaron revisiones al discurso estético, a la noción de técnica y a la presunción de valor y reconocimiento del trabajo del artista. Aunque el concepto tuvo diversas vertientes de análisis en teorías sociales y comunicativas desde principios de siglo hasta el presente, el proceso histórico en el cual es menester ubicarlo, estuvo relacionado con la forma como este registro modificó y amplió los valores del arte. Las derivas que su presencia urbana presentó tuvieron diversas configuraciones entre la redefinición de

---

<sup>14</sup> Gonzalo Mejía reclutó a toda la "alta sociedad" del Medellín de 1925 para que actuara ante la Cámara de los Acevedo por su duración de más de dos horas de proyección y por su presentación con tonos épicos de lo que era entonces lo "antioqueño", representado en el café, en la minería y en los transportes modernos.

políticas institucionales y los roles profesionales en artes que ampliaron la exigencia a reconocimientos sociales de músicos, pintores, escultores, poetas intelectuales y pedagogos. Este proceso atrajo un deseo de masificación que nunca abandonó el proceso de homogenización que ya desde los primeros sentidos de cultivo del espíritu había brotado secularmente en los conceptos de libertad y orden. Acogiendo el desarrollo de esta política, el Estado tuvo intenciones de dotar las escuelas públicas con bibliotecas, instrumentos musicales, espacios e insumos para el arte. La idea de configurar masivamente el recurso cultural, la implementación de políticas de patrocinio para escuelas, bandas, orfeones e institutos de bellas artes en ciudades por fuera de Bogotá hizo inviable económicamente el proyecto de masificar las expresiones de la cultura moderna. En la imagen 5, se observa la Orquesta Sinfónica que Medellín, que patrocinada por un grupo de filántropos de la ciudad, consigue establecerse en el Instituto de Bellas Artes de Medellín, no obstante la vida de estas agrupaciones es corta, pues los recursos para su funcionamiento no son estatales. El costo de sostener los proyectos modernos del arte para masificar sus consumos exige a las instituciones educativas y por lo general a los artistas de grandes esfuerzos, lo que hace económicamente costoso este tipo de proyectos

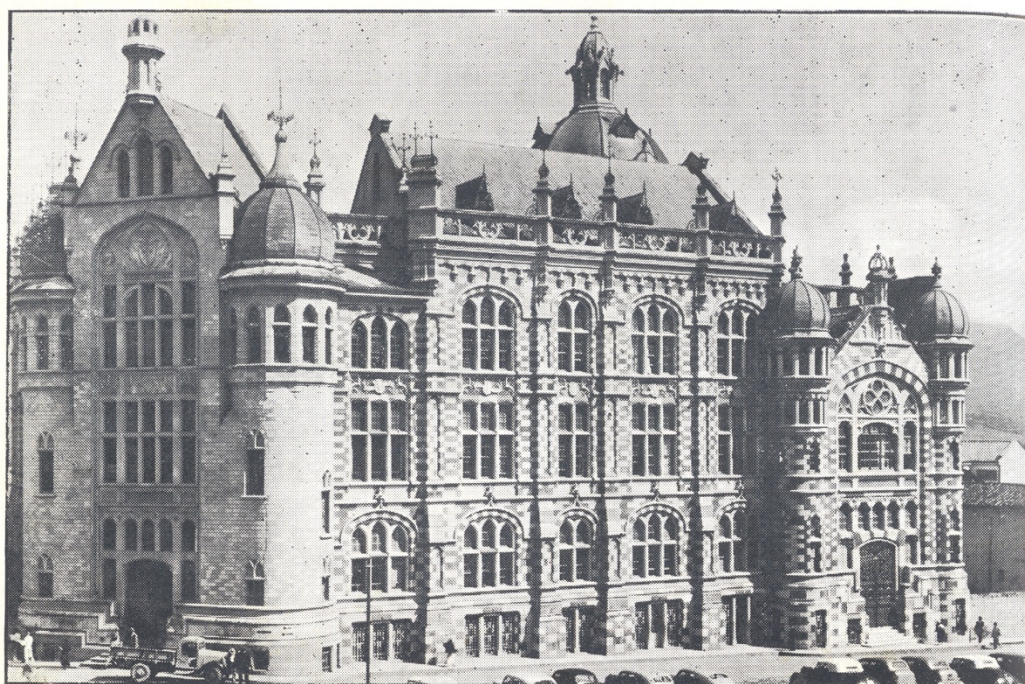


(Imagen 5) Orquesta Sinfónica de Medellín creada por la sociedad de amigos de la música afiliada al Instituto de Bellas Artes de Medellín de la Sociedad de Mejoras Públicas. (Medellín, 1932, p. 75)

Cada región aspiró a vincular valores semejantes al centro que los proyectos educativos habían impulsado, los cuales se habían erigido en las ideas de lo popular, y se aprovechó este registro para acoger estrategias de masificación como logro fundamental del Estado. En todas estas tareas, los artistas utilizaron recursos que en el pasado pocas veces habían logrado demandar. Es así que los procesos de ornamentación de las ciudades, el patrocinio a espectáculos para públicos masivos y el apoyo que tuvo la industria editorial en el crecimiento de bibliotecas en universidades y secciones académicas del Estado, fue configurando una masa documental de estrategias y de acciones que obligaron al diseño de nuevas formas de transmisión y a la ampliación del proceso de formación del espíritu. La cultura de masas fue el eslogan usado incluso por los discursos de Alfonso López Pumarejo en sus alocuciones políticas, los cuales en varias oportunidades fueron difundidas por la radio, instaurándolo como un recurso de transformación social.

La ruta que con más insistencia apropió la educación y las instituciones culturales fueron de nuevo las expresiones del arte, aquellas sancionadas por el espíritu de la historia nacional y que —pasadas por el filtro de los medios— imprimieron nuevos valores a sus contenidos. Esto quiere decir que la cultura de masas acotó las formas de entender el valor de la técnica para la creación y la educación, observando sus contenidos históricos y las formas de difusión en los moldes de la reproductibilidad técnica. Se instaló, de esta manera, un dispositivo que homogenizó en las ciudades —y en las zonas más apartadas— las condiciones de lo sensible; fueron así ampliados los significados de las exposiciones de pintura o salones de arte que reemplazaron las viejas exposiciones universales de ciencia y técnica; la construcción de edificios públicos para connotar territorialidades urbanas (imagen 6) y la transformación de los usos y sentidos de los espacios públicos. Puede entenderse, entonces, por qué los museos, las salas de concierto,

las bibliotecas y las escuelas tuvieron nuevas presencias simbólicas y físicas en todas las ciudades.



(Imagen 6) Edificio de la Gobernación de Antioquia, (Medellín, 1932) emplazado en la carrera Bolívar, que une la ciudad de norte a sur, en cuyos extremos simbólicos se encuentran el cementerio san Pedro, el principal de la ciudad, al norte y el puente municipal del sur, que marca el camino de salida de la ciudad en el inicio de la década del treinta.

Se conservó en dicho registro masivo el valor universal de las técnicas de la creación artística, la enseñanza de las bellas artes y la uniformidad de valores en el reconocimiento del pasado que sustentaron la idea de arte nacional. Este esfuerzo por juntar la experiencia del arte, el gusto y la imagen del pasado en un plano de correspondencias sensibles, ahora filtradas por las experiencias del libro, el disco, la radio y el espacio público, hizo fuertes las coordenadas para sujetar con más decisión, desde el discurso pedagógico, la idea de formar un sujeto estético que, pasando por el artista, debió llegar a la individualidad del ciudadano. Este fue un campo expandido de la experiencia, al cual aspiraron los moldes de formación y educación que se desarrollaron en las políticas de reforma en la década de los treinta.

El proyecto de cultura de masas llevado a las regiones, a las aldeas, municipios y corregimientos, amplió el valor del arte que ya se había fundamentado en las ciudades; sus coordenadas morales se ajustaron a los mismos valores que sobre él ya habían acuñado pedagogos y artistas católicos en décadas anteriores. Esto involucró el nuevo desarrollo de estrategias culturales que, al llevarlas como recurso a los sitios más apartados, se consideró como la visión de un mundo en pugna con valores del pasado, apariencia que tomó inicialmente la imagen de oposición entre liberales y conservadores. No obstante, es posible urdir un poco el análisis en las implicaciones que generó el acomodamiento de las ideas y valores del arte a nuevos soportes de comunicación y valores de transmisión.

Una de las caras más interesantes de este desarrollo tomó forma cuando las políticas de reforma en la década de los treinta generaron gradualmente en los proyectos de formación la idea de que el soporte era parte de la cultura, es decir, que el contenido del texto literario y su valor histórico se expandieron al objeto que las contiene. Con ello, se designó como cultura al mismo libro, a la lectura y la edición, proyectando significaciones semejantes a la producción, reproducción y difusión de imágenes. Las ciudades pudieron ser lectoras y todo poblado, por más apartado que estuviera, pidió recursos a la Dirección Nacional de Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional para tener mínimamente una biblioteca, un armonio, una lira (agrupación musical de cuerdas) y un docente de artes. De esta manera, una tarea que había sido exclusiva de la escuela que entendió el arte como un lenguaje se amplió a políticas que identificaron cultura en los lectores y en todo proceso relacionado con los procesos de transmisión de valores.

Cultura fue, por lo tanto, a partir de estos lineamientos, un concepto que podía designar tanto un contenido, un valor, una acción o una forma y en esta explicación del sentido, para finales de la década de los treinta, su multiplicidad sirvió para nombrar casi todo.

Existió así una cultura en el comportamiento: reflejo del mundo civilizado. Cultura urbana: en los modos de planificación urbanística y en la designación de obras de arte en la ciudad. Cultura del libro: presencia de librerías y demanda de consumo por diversos lectores. Cultura musical: cantidad de agrupaciones, conciertos, públicos y radioescuchas, entre otros. Se llegó incluso a ser objeto de designación hasta de un medio de transporte. En consecuencia, se cumplió históricamente la disolución del sentido del concepto que a principios de siglo tuvo el valor sagrado de asignar significados al arte en el proyecto de formar el alma nacional. Una incesante actitud secularizadora, enmarcada en los procesos de modernización estética, convirtieron finalmente a cultura en un concepto comodín que pocas veces pudo servir para asignar valor a un concepto. Sin embargo, el principio de participación hizo posible el reconocimiento en la urbe, dado que el acceso a todos sus contenidos se convirtieron en dispositivo de acción, en tanto la ciudad exigió ciudadanos cultos.

Ahora bien, que la década de los treinta haya dejado la impronta de una disolución del sentido de cultura, no significa que históricamente los registros del arte hayan dejado de tejerse a sus constelaciones estéticas. En esta ruta de análisis es necesario leer los cambios que generó en las poblaciones, debido a que el Estado quiso llegar a todas las regiones con esta amplitud de significados de lo cultural, pues en las tradiciones y formas de vivir cotidianamente, el proceso modernizador generó un vacío que antes del recurso cultural no existía. Esto produjo mutaciones en el espacio y tiempo de la cotidianidad, por cuanto en las regiones más apartadas o en el contexto de interacciones urbanas más complejas cada individuo quedó estéticamente sujeto al ideal modernizador de la nacionalidad. En esta medida, lo urbano conformó una memoria que ocasionó olvidos de valores en las regiones y una capa de discontinuidad y límites en las prácticas educativas y de transmisión; asunto que reacomodó significados en todas las esferas de la vida. La ciudad

fue, en la década de los treinta, una máquina que transformó el pensamiento y en ella se configuraron los soportes que idealizaron las promesas de bienestar que generó el siglo XX.

Desplegar las formas del aparato estético en este plano masificador de la cultura implica una revisión de las coordenadas de comprensión y semejanza que expone el arte en el contexto urbano, afinando sus sentidos entre la experiencia, la participación y el proceso de subjetivación que permite imaginar la ciudad. Este recorrido introdujo una lectura de los aportes que la historia local del arte ha hecho respecto al trabajo de artistas, medios y estrategias de transmisión, observando cómo en ellas se plantea una revisión de las tradiciones desde las cuales se introduce el imaginario de la identidad.

La ciudad como escenario de la participación, la simbolización y el encuentro contuvieron en su perspectiva moderna el proyecto de civilidad y nacionalismo; el arte tuvo en estas acciones un papel fundamental cada vez que en sus lecturas se dimensionó una forma para visitar con nuevos enfoques el pasado. Por ello, se tejió de manera intrínseca al proceso de modernización educativa y, en él, a los mecanismos de transmisión para entender la validación social de sus productos en la cultura. Estas lecturas obligaron a teóricos, intelectuales y pedagogos a definir posiciones estéticas que devinieron, en la década de los treinta, en enfoques de la enseñanza, el reconocimiento social de los artistas como creadores y la ampliación de estrategias de transformación para el desarrollo social.

En las principales ciudades de Colombia, este proceso estuvo vinculado al surgimiento de la ciudad industrial, acontecimiento que se hibridó inevitablemente con la tradición cristiana de crecimiento urbano. Significa esto que la territorialidad de las capitales más importantes se configuró en multiplicidades geométricas, en las que pocas veces hubo correspondencia entre lo arquitectónico y urbanístico. Se mencionan estos aspectos

físicos de la ciudad porque estuvieron anclados de forma inmanente a lo simbólico de su apropiación.

Esta forma de territorialidad definió comportamientos que resignificaron la convivencia y transforman las coordenadas de interacción. El crecimiento de las ciudades fue un magma de dinámicas y movimientos tectónicos en lo social y en lo individual, factores ineludibles al observar las dinámicas de su transformación. La espacialidad urbana develó históricamente formas de la cotidianidad, en ellas se registraron rompimientos y fragmentaciones del poder, la comunicación y la convivencia.

Como un antecedente importante de la ciudad industrial, este análisis retoma la forma en que el proyecto religioso de ciudad, diseñado en gran medida desde el siglo XVIII y XIX en las principales ciudades de Colombia e incluso de América Latina, develó valores impuestos como tradición, hegemonías ideológicas, apropiaciones estéticas y desconocimientos sociales que contuvieron una idea de arte.

Las imágenes fundadoras de la modernidad urbana tuvieron continuidad con estrategias de limpieza y arado de las ideas, estrategia fortalecida en las formas de apropiar el territorio. Es posible así entender cómo Medellín, nombrada inicialmente como la Villa de la Candelaria, pudo sumar un calificativo a esta territorialidad en su aspecto moderno —de principios del siglo XX— denominado la *Tacita de plata*. Incluso Bogotá, que fue nombrada como Santiago de Bogotá y Santa Fe de Bogotá, también pudo desde la primera mitad del siglo XX sostener el calificativo de *Atenas suramericana*.

Los nombres no desaparecen, pero históricamente se abren camino cosechando en nuevos territorios estrategia de proyección, construyendo sobre el mismo plano la impronta de nuevos acontecimientos históricos. Como dice Felix Duque: se concede el sitio dando lugar a la exclusión, la superposición o la destrucción del terreno ya ocupado, en este sentido, las ciudades se dan al lugar que las nombra.



La modernidad que corresponde a los procesos de industrialización reconoció muy bien esta función, es por ello que simbólicamente toda apuesta del arte quedó vinculada a sus mecanismos de impacto sobre la subjetividad. Es así necesario leer las huellas que reflejan asuntos relacionados con la idea del arte y su configuración en el proyecto educativo y moral, toda vez que la ciudad fue el escenario político de la cultura de masas.

La ciudad quedó vinculada a la memoria de los acontecimientos que en los modos de apropiación cristiana del espacio, los cuerpos y las almas se generó desde el siglo XIX. Un breve recorrido por fiestas patronales y festivales regionales entrega una rica tradición de músicas, comidas, tejidos, formas habitacionales, tradiciones orales y comportamientos sociales que presentan el paisaje de una suma de representaciones; en ellas se hicieron posible en las poblaciones una lectura simbólica de lo real. No se puede desconocer que en estos acontecimientos se produjeron unas formas de subjetividad que habitaron en la memoria musical, dancística, literaria, plástica y arquitectónica de los habitantes de la ciudad en el siglo XX. Ahora bien, el factor que es necesario descorrer en este acercamiento estético que se presenta está relacionado con la idea de fiesta:

Lo propio de la fiesta es una especie de retorno [...] Las fiestas que retornan no se llaman así porque se les asigne un lugar en el orden del tiempo; antes bien, ocurre lo contrario, el orden del tiempo se origina en la repetición de las fiestas [...] todo ello representa la primacía de lo que llega a su tiempo, de lo que tiene su tiempo y no está sujeto a un cómputo abstracto o a un empleo de tiempo. [...] el tiempo de la fiesta se experimenta como algo que se tiene que pasar o que ha pasado, por lo tanto el tiempo no se experimenta como tiempo (Gadamer, 1991, p. 106).

La subjetivación que activa el tiempo de la fiesta tiene que ver con formas de llenar el vacío que deja el aburrimiento, con la insoportable carga enajenante de la repetición. La fiesta es una forma intrínseca de la comunidad religiosa y se hizo mucho más fuerte en las tradiciones de poblamiento cristiano que tuvieron los principales centros urbanos en el siglo XIX y principios del XX en Colombia.

Por ello, las tradiciones que concentra las fiestas de Santo Patrono hacen alegoría a la ciudad. El nombre se convierte en lo *nuestro*, y su repetición acentúa el carácter de esa realidad. Esto genera unas formas de solidaridad, de encuentro y de participación que contienen formas de interacción. La fiesta contiene los elementos estéticos de una subjetividad que hace posible en lo social la lectura de entramados simbólicos que configuran las condiciones objetivas de la comunidad. Sobre este asunto, Bauman (2005a) llama esos hilos como *sociabilidad densa*:

Tanto campesinos como residentes de las ciudades tenían que depender de sí mismos para la protección de su seguridad física, lo mismo que la psicológica. La seguridad procuraba alcanzarse a través de un conjunto de solidaridades sociales. De la misma forma que se cubrían con ropa para protegerse de la congelación, se rodeaban con capas sucesivas de relaciones humanas a las que denominaban familia, parentela y comunidad rural o urbana. La comunidad urbana daba forma última a las relaciones efectivas y reales de solidaridad en todas sus dimensiones: familia, amistad, barrio, diversas corporaciones. Como las murallas esos símbolos de la ciudad, trazaban el horizonte que separaba el peligroso afuera y el adentro donde se tejían varios lazos de solidaridad. Esto significa que la sociabilidad de la época necesitaba un espacio relativamente restringido, cerrado, y contactos frecuentes, hámbitos para el encuentro, ni demasiado numerosos, ni demasiado distantes, para expresarse en plenitud (Bauman, 2005a, p. 60).

Lo que se pretende con esta cita es mostrar cómo, en el tejido sensible, las relaciones que se activan en el reconocimiento entre las personas en el territorio contienen hilos que urden, de manera especial, a las formas de tradición, a las construcciones del tiempo y a las consideraciones de relación personal. La fiesta es, por tanto, un tema acotado con gran esfuerzo por el discurso folclorista, el cual contiene las formas de sociabilidad en unos rasgos necesarios de interpretar, pues sus coordenadas de relación no son objetivas, por el contrario, se instalan sensiblemente en formas de comprensión de lo bello. En este territorio se configura la idea de comunidad, pues la fiesta es una forma de seguridad interior, de confianza en el otro, que reproduce *otros* en su representación del tiempo. Es por ello que fiestas y carnavales en Colombia tienen la imagen de un santo patrón, de un animal o de una familia que se repite en la imaginación y se activa sensiblemente en la conmemoración.

Ahora bien, la proyección folclórica de sus contenidos en la cultura de masas la convirtió en una imagen despojada de la comunidad que habitó sensiblemente sus formas de subjetivación y propició la idea de comunidad como una ilusión del sentido, basada en una forma de presencia del espectáculo social. El despojamiento de las viejas formas sensibles, producto de la fiesta y el encuentro lúdico y simbólico, tuvo en los procesos de urbanización cristiana del territorio —en gran parte de Latinoamérica— una perspectiva que permitió darle sentido a la idea de comunidad.

En esta condición, el pastor cuida su rebaño y vela porque la interacción entre las personas constituya un proyecto moral en el cual se logre la salvación. Físicamente, los edificios de las poblaciones se convirtieron en un símbolo de estas relaciones que tuvieron, durante la época de la colonia y el siglo XIX, un papel determinante en las formas de poder pastoral. El ritual que concentra la fe de la población hizo que estos edificios e hitos geográficos, igual que sus símbolos sagrados y mágicos, contuvieran el acontecimiento que provocó el encuentro y la festividad.

Ahora bien, el hecho de que se pueda vincular el edificio, sus acontecimientos, su presencia en la distribución urbanística y su poder sobre la construcción de la individualidad, tiene que ver con los soportes del arte que provocó un proceso de subjetivación que amplificó estrategias de sujeción y control. El poder de la Iglesia sobre las almas fue un antecedente importante en la construcción del poder del Estado y en este trayecto la idea de arte cumplió una agenda especial.

El poder del Estado, y esta es una de las razones de su fuerza, es una forma de poder individualizadora y totalizadora [...]nunca ha habido una combinación tan compleja de técnicas de individualización y procedimientos de totalización en el interior de las mismas estructuras políticas (Foucault, 1988, p. 8).

En Colombia, el proceso de urbanización cristiana se dio con mayor fuerza en las zonas andinas y algunas costeras, es decir, en los territorios que ya desde la Colonia se anclaron con mayor fuerza a los procesos de explotación y tenencia de la tierra y en donde se hizo

fuerte una clase social criolla que tuvo el poder político en la época de la República. Al topar con la presencia arquitectónica cristiana en las principales ciudades colombianas, es posible rastrear cómo el eclecticismo arquitectónico del modernismo del siglo XX tejió con el pasado estrategias que resignificaron el territorio con dispositivos similares al proceso colonial. Esto implicó una reacomodación de los supuestos estéticos de la imagen que dimensionaron la subjetividad que comprendió el barrio, el centro y la periferia. Factores estos últimos que debió planificar el Estado para hacer comprensible su estrategia de poder y control. El Estado cerró así el proceso de despojamiento simbólicos que había generado la fiesta en viejas formas de solidaridad. Apoyándose en los valores morales que retomó de la Iglesia, no suplió en la cultura de masas la resignificación de lo bello y acentuó en lo urbano brechas de diferenciación social, territorial y educativa, aún insalvables.

Este registro estético se amplió aún más cuando en las ciudades tuvieron lugar acontecimientos por fuera de las fiestas patronales, relacionados con lo secular y lo político y presentado en la retreta, la sala de cine, el salón de baile, el café y la biblioteca; factores que vincularon jerárquicamente imágenes de la música, la literatura y la plástica en contextos populares. Los sustratos, en los cuales se comenzaron a nombrar expresiones que no pasaron por el filtro de la cultura urbana, se interiorizaron colectivamente como expresiones populares, artesanales y de rumba que cohabitaron en la vida privada, mientras las manifestaciones oficiales que pasaron por una lectura histórica del arte se convirtieron en cánones de belleza reconocidos socialmente.

En este proceso de exclusión cumplió una tarea importante en el movimiento modernista del siglo XIX. Con una gran influencia francesa, acotada por escritores españoles, arquitectos belgas, músicos formados en París, pintores formados en Madrid y Roma y poetas iberoamericanos, se dio una presencia del arte en la ciudad que no tuvo

precedentes en el periodo republicano. Este registro histórico introdujo exigencias a la ciudad que caracterizaron su nombre como centros urbanos, los cuales no fueron otra cosa que las imágenes en el espacio que impuso el proceso modernizador. Los supuestos estéticos de este fenómeno tuvieron igual presencia en las reflexiones del arte y su enseñanza, en la percepción social del artista y el artesano, en los modelos arquitectónicos y en los cambios de canon en la creación literaria.

Estas ideas fundaron los contenidos académicos del arte y las finalidades de su presencia en la ciudad. Sin deshacer las estrategias de subjetivación que el cristianismo había planteado en la comprensión de la ciudad en el siglo XIX, se comenzó a transformar la percepción del paisaje rural en paisaje urbano.



(Imagen 7) Terreno para la construcción de la iglesia Metropolitana de Medellín en 1875.  
Fotografía del pastor Restrepo Maya.

El paisaje decimonónico emerge en la fotografía en líneas de horizonte (imagen 7). La montaña predomina sobre el firmamento envolviendo por completo el espacio. El registro abarca toda la imagen como una suma de eventos que se superponen. La fotografía presenta el paisaje a la percepción en líneas que se superponen una a otras solo en horizontes conocidos hasta entonces por la literatura, ahora, en silencio y en los modelos de reproducción de la imagen, el paisaje emerge como quietud reveladora. La propuesta

documental de la fotografía convoca en las academias de bellas artes un impulso por lograr representaciones del paisaje que, de manera directa se entrelazan en la historia del arte pictórico, no obstante cuando la fotografía pone en evidencia el territorio que se habita, el lugar que se transita, impone una mirada estética, que en el pasado solo era sensible desde las experiencias de la poesía popular o los relatos orales que dieron cuenta del espacio.

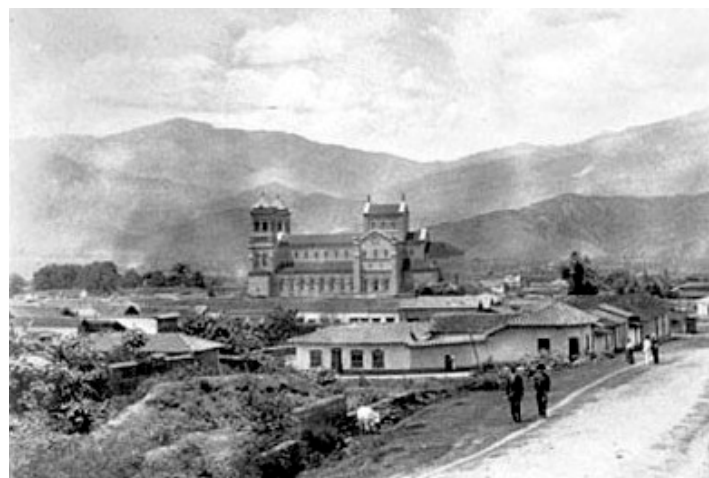
La imagen 07 es de 1874 y la imagen 08 es de 1922. Este intervalo de tiempo comprende el periodo en el que emergen y se consolidan las escuelas de Bellas Artes en latinoamerica, no obstante la fotografía, en su alcance profano, difunde y populariza imágenes que recodifican el sentido del paisaje con la posibilidad de un consumo masivo que lentamente modifica la percepción de lo real, en códigos que permearon las expectativas pictóricas que luego hicieron presencia en los artistas de la primera mitad del siglo xx. La estrecha relación de la imagen reproducida con la percepción del tiempo y el lugar se juntan con las certezas del un arte popular, cercano a la experiencia de lo cotidiano y con posibilidades de consumo cultural que se amplían a gran parte de la población. Su experiencia, sin aura, tiene el poder de modificar masivamente los modos de percepción de lo real, y el primer objeto de interés en esta modernización de la imagen será el paisaje urbano, pues la fotografía descarga toda posibilidad de sustraer de él abstracciones que estén por fuera de sus coordenadas de luz y sombra.

En la imagen 10, se observa un paisaje de Humberto Chávez, quien fue alumno de Francisco Antonio Cano y en las primeras décadas del siglo XX profesor en el Instituto de Bellas artes de Medellín. Este acercamiento a la noción de paisaje comparte hilos de percepción sensible con los rasgos de la fotografía que se detiene en el lugar, en el modo de adentrarse en la particularidad de una experiencia que se habita en formas de lo cotidiano, tal como la fotografía ya lo había presentado desde finales del siglo XIX.



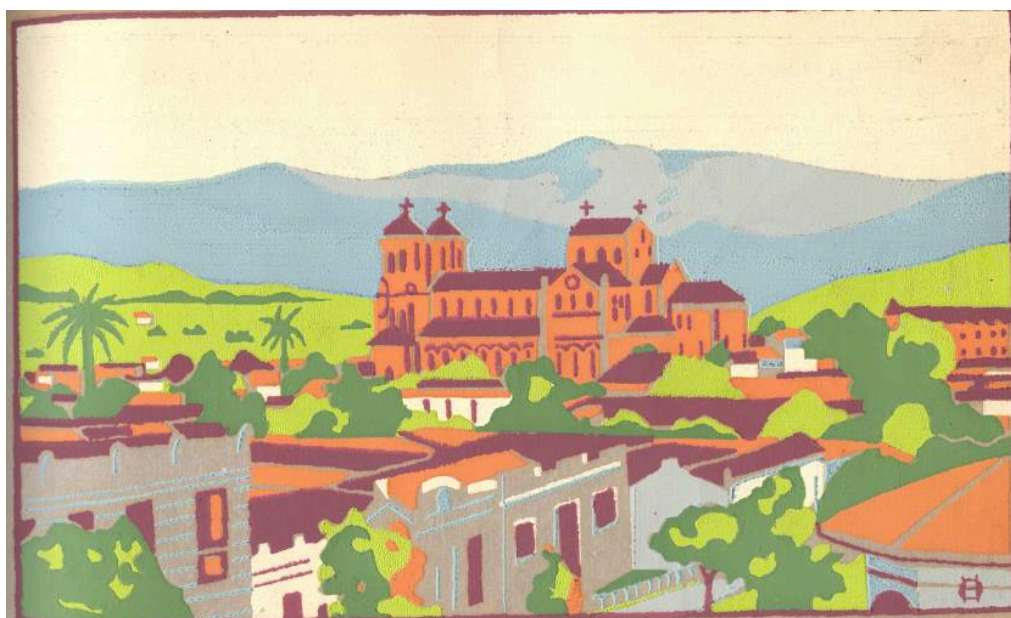
(Imagen 08) Amanecer, Humberto Chávez, óleo sobre tela. Colección Privada

Toda forma de paisaje que el siglo XX representa, es por tanto adherente a la sensibilidad que la fotografía había popularizado desde finales del siglo XIX, el detenimiento de la mirada en el pintor, no pretende la introspección de la pintura romántica, se trata de un arte que se ha dejado encontrar por la sensibilidad que subjetiva lo urbano. Es la ciudad la que imprime en la sensibilidad de los artistas de lo bello, la estrategia que la fotografía ha masificado. Por ello no podría escapar en sus formas de representación de los sustratos de adherencia estética al territorio.



(Imagen 09). La iglesia culminada en 1922.  
Fotografía de Alfonso Echavarría.

En la década de los veinte, la ciudad ha modificado la percepción del horizonte (imagen 8). La iglesia como un hito arquitectónico renueva la presencia del poder. La fotografía captura en esta imagen los signos de una visualidad que ha mutado la idea de paisaje al espacio arquitectónico, los espacios urbanos se inscriben en la mirada, porque ya habitan en la lectura cotidiana del transeúnte que la observa en el periódico o la revista. Los códigos sensibles de los espacios arquitectónicos emergen igualmente en la pintura y la escultura. La superficie de la pintura y la fotografía urden hilos invisibles con la ciudad que las provoca.



(Imagen 10). Medellín presentada por el taller de artes gráficas en 1935. Álbum de propaganda de la ciudad de Medellín, editado por Herman Oppenheimer en los talleres gráficos de Editorial Bedout.

La serigrafía en la imagen 10, configura la forma de reproductibilidad técnica de la imagen que dispone con precisión planos de color, de ellos emerge un paisaje planificado de la ciudad. El diseño como un aparato estético ordena correspondencias de color en el carácter de lo urbano.

El horizonte arquitectónico que a finales del siglo XIX se configuró en el paisaje geográfico de las montañas, en el siglo XX fue dominado por el edificio eclesial, generando en la percepción de sus habitantes una imagen de superioridad trascendente,



pues funcionó como un referente simbólico del espacio, a partir del cual se configuraron los trazos de la ciudad. No se puede desconocer que esta apropiación de lo urbano vinculó el trabajo de pintores, talladores, constructores, carpinteros que tuvieron en la vida privada de la ciudad un gran reconocimiento. Se registra por ello cómo la serigrafía de la imagen 10, en un álbum promocional de la ciudad consiguió presentar el horizonte de la catedral como signo que dominó la idea de paisaje, aunque las huellas de una imagen reproducida técnicamente hicieran emerger nuevos dispositivos estéticos.

Los cambios a los cuales culturalmente las nuevas urbes se enfrentaron estuvieron determinados por el encuentro con hondas tradiciones cristianas, con la persistencia de los lazos comunitarios que describieron sociedades densas. De esta manera, las ideas del arte que comenzaron a circular en las ciudades latinoamericanas tuvieron un componente de dominio simbólico de la representación, asunto que generó una enorme tradición de búsqueda de significado, pues la disolución de los signos de seguridad y solidaridad —que había producido la fiesta— hizo necesario emerger nuevos dispositivos estéticos que hicieran comprensible la idea de arte que la ciudad imprimió con matices de racionalidad.

La sociabilidad que impuso la ciudad tuvo escasas memorias de la comunidad y las relaciones que impuso la división social del trabajo superpuso nuevas formas de entendimiento del poder. La cultura de masas intentó ser ese nuevo cobijo de seguridad que antaño tuvo la idea de comunidad, por ello, el Estado recurrió a la estrategia cultural, para resemantizar, borrar y excluir un conjunto de expresiones y memorias al introducir el arte como imagen de la cultura.

La percepción de la belleza comenzó, de esta manera, un amplio recorrido en la educación, abordada como proyecto moral en la recuperación de su religiosidad. La imagen del arte religioso contuvo su vinculación al mundo de la vida como un acto

sagrado y esto le permitió compartir su aura mágica con la imagen del mundo como un texto de la creación. En consecuencia, muchas de las manifestaciones de la cultura urbana que generó el influjo modernizador de la economía requirieron de bendiciones que aprobaron o produjeron su posibilidad social. Es decir, su aprobación para el mundo de la vida.

Los modernismos artísticos presentes en la arquitectura devinieron en esta actitud en similares condiciones respecto a las estrategias para crear comunidades. La iglesia que se erigió en los contornos del paisaje decidió el lugar de la seguridad y esperó contener en ella su imagen del mundo. Tejer los hilos de la idea de arte que procedieron de su valor religioso con los modernismos que activaron formas eclécticas en arquitectura, experiencia literaria e iconografía urbana, tuvieron el propósito de ilustrar los soportes en donde el Estado retomó los mecanismos de producción de sentido y creación de experiencia, que en la cultura de masas tuvo el adjetivo de *patrimonio cultural*, *memoria* o *identidad nacional*; actitud necesaria para pasar, al plano jurídico, contenidos estéticos que validaron su apuesta formativa.

Activar una lectura histórica de las ideas estéticas en la perspectiva del impulso secularizador que atraviesa la urbe en las políticas de cultura de masas es pertinente, ya que el arte en la ciudad obliga a pensar su validez en el plano jurídico. Ya desde el Renacimiento, esta había sido una condición secular del arte. Blumenberg (2008) acota este contenido cuando propone cómo los objetos del arte y la acción de los artistas se convierten en una representación de la historia, en donde un acontecimiento de valor simbólico se registraba de manera objetiva en monumentos, edificios, fiestas civiles y festivales. Es por ello que la idea de arte, necesaria para la educación en la *civitas urbana*, contiene un proceso transferible en términos de bienes objetuales y morales (Blumenberg,

2008, pp. 28-29). Esto es independiente del tipo y de la forma de intervención que produzcan.

Desde esta perspectiva, el impulso secularizador de la modernidad impuso la huella política del arte como un plano de identidad. Esto tuvo incidencias en el discurso estético que una tradición universal de sus ideas pocas veces registra. Es por ello que tanto Blumenberg como Felix Duque insistieron en rechazar una lectura del proceso de secularización como una metáfora de tránsito de lo sagrado a lo civil, como si existiera un desarrollo de un paso hacia el otro. Los planos de la secularización se convierten para este análisis en uno de esos movimientos tectónicos de la sociedad que activa mecanismos para comprender dispositivos que resignifican y resemantizan el papel político del arte en las ciudades modernas, y este cometido solo puede abordarse en un análisis histórico.

Es menester identificar cómo con la idea de arte —que históricamente registra el inicio del siglo XX— surge un sincretismo, resultado del impulso secularizador de la modernidad, que en Colombia tiene un especial desarrollo a través de las resemantizaciones que los soportes de comunicación le dan al arte. Se menciona este contexto porque en él se han estudiado formas de comprender la ciudad de inicios del siglo XX. Las ideas del arte contienen elementos estéticos que entran en diálogo con los discursos que exigen su revisión histórica. El territorio conceptual que esta lectura presenta podría acotar coordenadas sobre el ser ciudadano, idea que orientó el Estado hacia fines formativos.

Se trata, en consecuencia, de mirar el horizonte de las ciudades colombianas en los cuales se planteó el reto modernizador de una perspectiva racional de la naturaleza y la ciudad, en esta última aplica un alto grado de instrumentalización planificadora que tuvo como tutela espiritual el acompañamiento religioso y la política de masificación cultural.

## **El trayecto formativo de la bello**

La década de los treinta confió en el discurso estético del arte para hallar una mediación formativa del ciudadano, pues apenas comenzaba a registrar los afanes de conceptualización que vinieron acuñados al proceso de industrialización cultural. Las experiencias radiales y el desarrollo de publicaciones escritas habían apenas logrado algunas estabilidades, lo cual permitió la difusión del libro, la escucha de conciertos, músicas populares y radionovelas; en ellas se valoró ese ente unificado llamado *autor*. Dicho asunto no fue ampliamente conocido en el siglo XIX: se presentó con toda su fuerza en la década de los treinta y originó recorridos en capas sociales diversas, apropiaciones ampliamente conocidos en la historia de la literatura y la música en Colombia. De la misma manera, el ejercicio de observar imágenes más allá de su valor y su significación religiosa tuvo en las ciudades un soporte de validación que obligó a una percepción estética del contenido. La imagen del arte en la música estableció igualmente diferenciaciones entre las tradiciones orales, que instalaron su ejercicio en el encuentro festivo y litúrgico, para establecerse en la sala de conciertos de la experiencia interior que da la escucha.

La década de los treinta fue un periodo en el que se tuvo conciencia ya del funcionamiento de su aparato estético político. Por un lado, de la proyección de los elementos de belleza que el arte en la historia nacional generó sobre la educación y, por el otro, se dispuso de legislaciones que implementaron oficinas de extensión cultural para vincular simbólicamente el tiempo a la nacionalidad.

De esta manera, se tiene el eje articulador de la idea del arte, en la línea de lo bello. Es un concepto articulado en su reflexión por el discurso estético. Por tanto, es el objeto de creación en la obra de arte, donde se ve justamente al arte como vía de formación que

busca configurar en la imaginación sus registro. Aunque de manera inicial se haga desde la fortaleza de lo bueno, es determinante el logro de lo *bello interior*. Este fundamento neoplatónico funcionó para las ideas de enseñanza del arte en los proyectos religiosos. La imagen de lo bello, que presenta el arte, es un eje transversal de lo individual hacia lo social, en tanto bondad hacia el mundo. Así, toda forma de expresión es representación de una voluntad creadora que ordena la naturaleza, por ende, es imagen del orden, la disciplina y el control del cuerpo, imagen que estéticamente propone en la escuela el grado más alto en la imagen del estudiante virtuoso, espectro al que se orienta la escala de valor en el aula, en el taller y en el escenario público. Es por estas relaciones que una persona puede tejer virtud y belleza.

No obstante, la configuración de lo bello en las ciudades no tuvo origen en el reconocimiento de su forma en la obra de arte, pues las ciudades colombianas apenas tenían algunas tradiciones académicas de su enseñanza como asignatura en diferentes planteles y los museos apenas lograban sostener colecciones de tradición histórica que representaran el pasado creativo de los artistas. No obstante, los templos cristianos sí contenían formas de esta tradición, pero el deseo de la República Liberal fue separar el concepto de obra de arte de su condición religiosa y esto implicó darle un impulso al arte de las academias e institutos, lugares a donde accedían solo algunas élites sociales. La tradición cristiana había enseñado que lo bello estaba relacionado con el ordenamiento de los comportamientos y las actitudes de convivencia, de tal manera que se convirtió en un eje articulador del proceso modernizador. En este ejercicio, el Estado en un primer intento pedagógico acercó el concepto de lo bello a la higiene y es apenas lógico, pues desde la constitución de 1886, la educación estuvo contenida por la esfera social de la salud pública.

No extraña que uno de los elementos de control social fuese el cuidado y depósito seguro de las basuras, puesto que en ello existe una motivación estética de embellecimiento adherida necesariamente a un acto de control de residuos, que se validan porque favorecen la salud. Se estableció así una primera tríada en esta relación belleza/autocontrol/participación que articuló lo estético desde lo bello a una autonomía que cuida de sí en beneficio de todos. Al respecto, puede comprenderse cómo iniciaron las primeras estrategias higienistas:

El investigador francés Dominique Laporte. Habla de este tipo de fenómenos de control a partir de la higiene, como proceso para el fortalecimiento del Estado. En el papel de obscuro y feroz, obligó a los individuos a oler sus excrementos. “El olor se convierte en lo innombrable y lo bello surge de la eliminación del olor, concomitante al proceso de individualización del desperdicio y a su instauración en la naturaleza de lo privado” (Betancur, 2006, p. 34).

Desde esta perspectiva, el arte presentado en la escuela surgió por expulsión de lo feo, más que por reconocimiento de lo bello desde una experiencia estética. El camino, allanado por las estrategias de arte en los años treinta, hizo conciencia de este proceso y al final de ese periodo es posible identificar experiencias que ya lo tuvieron incorporado. Esto hace posible identificar también modos de apropiación del fenómeno de expulsión de lo feo en el aula, que tuvo su correlato en lo inmundo y lo amoral. Se presenta de esta manera en ilustraciones de fotografías y láminas —utilizadas de la prensa o las revistas locales— un registro que no estuvo orientado a una imagen para la educación, sino a la descripción del texto. Se puede entender así como la pornografía (mal vista), las palabras obscenas (mal hablado) y los versos pícaros de doble sentido (mal cantado) son expulsados de los materiales y los posibles registros que hubieran atravesado la escuela:

No sólo los olores eran perseguidos, a la lista de sospechosos se unían las sensaciones provocadas por los ojos, las manos, la boca y el oído. Nada ni nadie podría escapar del afán policial, herramienta fundamental del proceso civilizatorio (Betancur, 2006, p. 38).

El territorio inicial de lo bello se aprestó a fundamentar estéticamente la función de control y catalización moral en una ciudad que acogió poblaciones provenientes de diversos territorios. En este sentido, la imagen de belleza configuró una conciencia de limpieza, orden y autocontrol. La expansión de la ciudad obligó a revisar el valor de acontecimientos y actos en un régimen de autonomía que no podría ser vigilado por un acto de censura, sino que debía instalarse en un campo de comportamientos que autónomamente repudiara y expulsara de sí lo feo, emparentado por el discurso de belleza a lo feo. En la escuela, este dispositivo operó en relación a su propio contenido, el territorio escolar fue un terreno de limpieza, al que acudieron aquellos que socialmente eran válidos para la sociedad. Las formas que adoptó, por tanto, la belleza, en los discursos de higiene, describen el fin de la educación. En la revista *Alma Nacional*, Arango (1936) hace la siguiente acotación:

El escolar es un producto familiar modelado por la escuela [...] Educar es una función primordial del maestro y entraña no sólo la corrección de todos los defectos sino también la adopción del educando al medio en que le toque actuar y la adquisición de cualidades y virtudes que le proporcionen bienestar. El fin de la escuela no es sólo procurar que el niño rinda exámenes brillantes, ella tiene una misión más elevada como es la de preparar al hombre para la lucha por la vida. “Dotar al niño y al adolescente de esa energía moral consciente, de ese equilibrio que le presta capacidad para soportar el dolor sin fatiga, de ese autogobierno que le lleva a amar y practicar la justicia, la verdad, la lealtad, la caridad, la filantropía, la generosidad con lo que adquiere una belleza moral que ilumina todo el sendero de su vida”. La educación bien entendida debe ser integral, es decir, que debe esforzarse en formar sujetos completos, y esto se consigue precisamente por medio del maestro que debe estudiar al niño desde el punto de vista de su desenvolvimiento orgánico, intelectual y moral [...] la higiene escolar debe comenzar a ejercer su acción sobre el niño, desde el momento en que este atraviesa por primera vez el umbral de un establecimiento docente.

Casi podríamos decir que la escuela es la casa del niño porque en ella pasa la mayor parte de las horas de su niñez [...] En la infancia no pertenece a sus padres por completo [...] La escuela es la casa de la higiene del cuerpo y la limpieza individual, del vestido, de la alimentación, del sueño y del ejercicio físico (Arango A, 1936, pp. 3-4).

De esta manera, la primera tríada se invierte y puede tomar la siguiente forma: higiene/orden/belleza, en la cual funciona el acceso al mundo civilizado. Este proceso se cumplió con iguales características en todo el mundo occidental y configuró un proceso de autoreconocimiento del cuerpo. La idea de arte que se establece inicialmente en lo

bello privilegia, en tradiciones urbanas, la expresión escrita que expulsa la actitud del mal hablado, el canto que dimensiona el valor de la escucha y la vista que configura la percepción de lo bien hecho. Percepciones que no se aprestan al control estético de lo bello no podrían ser expresiones de arte.

Por consiguiente, la escuela en Colombia no incorporó la danza, pues la diversidad de tradiciones no unificada de las sociabilidades densas del siglo XIX no presentaron una sola percepción estética del movimiento, algunas de ellas se vieron en distancias raciales seguidas de rechazo; este fue el caso de danzas de tradición afroamericana y músicas de tradición indígena. Asociado a esto, el olor fue entonces un campo de separaciones sustanciales, de tal manera que no quedó sino una superficie en blanco, pues a falta de reconocer bondad en algún olor, su fea presencia el hedor pudo ser insalubre y, el perfume, imagen de suntuosidad.

El correlato de limpieza e higiene apareció también en la cotidianidad de las publicaciones y revistas, en los manuales de comportamiento civilizado y en las normas de trabajo laboral. En la publicidad que mostraron los almanaques de uso común en Colombia en toda la primera mitad del siglo XX se puede apreciar cómo se enfatizó, en la imagen de lo bello, una relación muy especial con lo higiénico y en una acepción interesante con la belleza y el género: la mujer se emparenta al concepto de belleza en tanto sea una mujer aseada. El registro de su pulcritud configura su valor en la imagen de lo bello, que a su vez genera en la percepción una gran atracción. El registro de la belleza, que tiene en el campo religioso una condición de limpieza en el alma, se trasladó a una condición publicitaria que imitó el mismo canon de belleza. Asunto que presenta el registro en imagen y texto de la perfección en el aseo (ver imagen 11).



24

## Una irresistible atracción...

**E**L MAYOR encanto femenino —bion lo saben Uds. queridas lectoras!— es la pulcritud. Una mujer bien peinada, bien vestida, bien calzada, discreta en los cosméticos y moderada en las joyas, ejerce siempre, sea fea o bonita, una irresistible atracción. Y la base de la pulcritud—Uds. también lo saben— es un perfecto aseo. Cuando todo el cuerpo está limpio y fresco, parece que la expresión del rostro es más bella y que las ropas se lloran con más doñaire. Para esa perfecta limpieza, sobre todo en los países calurosos donde el sudor y las impurezas que con él se acumulan, requieren algo más efectivo y científico que los simples jabones ordinarios, nada hay comparable con el

### Jabón de Afridol

Es tan suave como el jabón de tocador más fino; pero, debido a su gran poder bactericida y desodorante, no se limita a limpiar, sino que purifica la piel, dándole frescura y vigor, a la vez que elimina por completo cualquier olor molesto.

Sobre decir que durante ciertas épocas cuando el cuerpo femenino requiere un mayor grado de aseo y profilaxis, este Jabón es de excelencia incomparable.

*Si a estos usos preciosísimos se agrega que en casos de epidemia, o cuando hay un enfermo, el JABÓN DE AFRIDOL usado para las manos, el cuerpo y el aseo de ropas y utensilios, evita la posibilidad de un contagio, bien puede apreciarse con cuánta razón decimos que el JABÓN DE AFRIDOL no debe faltar en ninguna casa.*



(Imagen 11). Una irresistible atracción. “Una mujer bien peinada, bien vestida, y bien calzada, discreta en los cosméticos y moderada en las joyas, ejerce siempre, sea fea o bonita una irresistible atracción. Y la base de la pulcritud —ustedes también lo saben— es un perfecto aseo [...] es un jabón que no se limita a limpiar sino que purifica la piel”. Fuente: (BAYER, 1931b, p. 25).

Esta elaboración estética conduce a una interpretación del cuerpo en la ciudad, en el escenario de participación en el cual se adhieren los conceptos religiosos de la imagen sagrada con los nuevos descriptores discursivos que indican el valor de esta, proyectada en la imaginación. Se trata del almanaque BAYER, difundido en toda Latinoamérica con el fin de cumplir una función de divulgación cultural. Nótese también en el discurso una apreciación especial en negrilla por las palabras “perfecto aseo”, es decir, en su totalidad, el cuerpo es un recipiente que debe expulsar de sí todo rastro de impudicia, mal olor y mala presencia.

Un elemento particular que hace de esta imagen un rastro interesante del proceso modernizador es la forma que han tomado los almanaques para el primer tercio y mediados del siglo XX, pues en el pasado fueron considerados textos de no muy santas lecturas y con imágenes pornográficas o de alusión al adulterio. No obstante, para 1931

ya adoptaron un modelo de divulgación en la expresión estética de sus contenidos, con alusiones específicas incluso a las diferencias regionales. El uso de la belleza se masificó a todos los estratos de la sociedad y a todas las condiciones regionales. En este sentido, el texto describe lo siguiente:

Para esta perfecta limpieza, sobre todo en estos países calurosos, donde el sudor y las impurezas que con él se acumulan, requieren algo más efectivo y científico (BAYER, 1931b, p. Portada)”

La limpieza que se naturaliza por la científicidad del jabón se convierte en un ejercicio de purificación. El bañarse está asociado al uso del jabón y en esta dimensión debe potenciar la presencia de un cuerpo sin sudor y sin olor, por lo tanto, un cuerpo bello. El proceso de masificación cultural introdujo un valor de carácter universal: el referente debe hacer homogénea su comprensión racional y después de convertirse en una percepción sensible no hay camino atrás para reconocer la multiplicidad del olor o de lo feo.

La descripción que presenta esta publicidad se orienta a la construcción de una imagen colectiva de gusto que aprecia, sobre todo, en el cuerpo femenino, las virtudes de un cuerpo bello en su dimensión de limpieza y pureza. Conceptos de lo bello que ya en la educación tenía valor del cuerpo femenino en la formación religiosa. El registro de lo bello tomó así una significación especial en el discurso eugenésico. La *Revista Cultura* del departamento de Boyacá, difundida a los docentes en la década de los veinte, expuso sus observaciones respecto al papel de la mujer en el hogar y la sociedad en las siguientes consideraciones:

La mujer debe educarse, debe alcanzar una alta personalidad, debe comprender por modo serio y sensato, su misión noble y adorable y para esto debe someterse a estudios, ir a la universidad, empaparse en la cultura de su siglo y hacerse así digna de ser la raíz, de nuevas generaciones, inteligentes ellas, herederas de madres que supieron prepararse realmente para serlo.

La tendencia actual es orientar la inteligencia de la mujer, y cuando digo mujer digo sociedad, porque ella y sólo ella es la base firme del hogar, célula del organismo social (Hernández, Tunja Mayo y Junio de 1935, p. 13).

En la presentación de sus conferencias de eugenesia en Tunja, Juan Hernández antepuso el lugar en donde socialmente se debe comprender el papel de la mujer en la sociedad. No importan cuáles fueron las condiciones de discusión que se presentaron sobre el feminismo de la época, el marco científico en el cual se basa el discurso eugenésico comportó un determinismo moral: en él, la familia fue la base de la sociedad y la mujer, la responsable de su sostenimiento real. Su educación debe obedecer, por tanto, a condiciones de adiestramiento para los oficios de crianza, cuidado y sostenimiento de la familia. No obstante, el devenir de los conceptos estéticos en este discurso se articularon moralmente en los siguientes contextos:

Esa ciencia [...] La Eugenesia [...] lucha por el mejoramiento de la especie humana, lucha contra el dolor y a favor de la belleza y de la felicidad. [...] La Eugenesia bien vista no es otra cosa sino una lucha contra el dolor humano. Quiere ella acabar contra el dolor que puebla los asilos de locos, los hospitales, los asilos de retrasados mentales, las escuelas ciegos y sordomudos, las cárceles de pequeños criminales [...] Eugenesia es pues una tarea de selección, de escogencia, de cuidado a favor de la raza, a favor del pueblo, a favor del hogar.

El más sagrado deber de un padre es el de saber escoger la mitad ancestral y hereditario carácter de su hijo, e igualmente en la madre es sagrado deber esta selección. Esa elección es en realidad la Eugenesia (Hernández, Tunja Mayo y Junio de 1935, p. 13).

Si se observa cómo socialmente ya se había desplegado un aparato estético desde las formas de apreciación de los modernismos, de cómo el arte había introducido en su percepción de lo bello el deseo de las formas armónicas y ordenadas, y en los medios de comunicación se habían desdoblado los conceptos de belleza hacia el blanqueamiento y la buena presencia que describe el buen gusto, entonces, es posible entender por qué el discurso eugenésico no pudo haber observado el carácter excluyente de su configuración científica. Si las bases científicas de este modelo de subjetivación —que buscó en la ciencia orientar el deseo y los sentimientos respetados socialmente— se basaron en formas estéticas de comprensión de lo bello, sería determinante su función como un discurso evangelizador, en pos del *aconductamiento* de la raza y de las formas de reconocimiento sensible entre las personas. En este umbral, en donde el hombre y la mujer

cumplen una detallada función social en el hogar, todas las apreciaciones respecto a las relaciones de género quedaron subsumidas en el aparato estético que fungió en los dispositivos morales como índice de comportamiento ético.

En tal medida, el plano de realización del pensamiento eugenésico ordenó no solo las maneras de exclusión racial, sino también los modos de identidad del cuerpo en relación con su función social. En ello, la base de cientificidad defendida en sus principios no pudo contener el impulso secularizador que el aparato estético ya había desplegado en la ciudad y en las formas de comprender la norma. No obstante, el discurso de Hernández (1935) llega a límites como el siguiente:

¿Hay algo más natural que tratar de mejorar una raza, tratar de eliminar toda causa de degeneración en una futura familia? ¿hay algo más humanitario y cristiano que tratar de eliminar a los nuevos seres del dolor? ¿Hay algo más moral que evitar por medios sencillos el poblar las ciudades, los países de gentes degeneradas, incapaces para su defensa, su sostenimiento honrado y digno? No y precisamente la civilización, si algún sentido tiene, no es otro, sino el de transformar algo que instintivo, brutal, ciego, en acto inteligente, meditado y sensato. La selección natural, fruto del instinto puro, y que ha sostenido a la especie, para el hombre verdaderamente civilizado, debe ser ya un acto consciente, fruto de la inteligencia y la razón (Hernández, Tunja Mayo y Junio de 1935, p. 56).

Se invoca en este apartado el sentido de la civilización, esto quiere decir que el discurso se ajustó a condiciones culturales que, establecidas en la idea de progreso y bienestar social, pudieron ser naturalizadas por la ciencia como un comportamiento sensato de cualquier sociedad moderna. El proceso de exclusión tuvo en esta apuesta su forma más violenta, pues utilizó el sentido de los conceptos estéticos para instalar en la imaginación un reconocimiento de lo bello en formas morales, válidas solo para un grupo social, una condición de acceso a los beneficios de la urbe y, en el peor de los casos, a una forma de identidad racial.

El cristianismo de la urbe no fue, para el inicio del siglo XX, el mismo de las sociabilidades densas del siglo XIX. La bondad a la que aludió el proceso eugenésico fue definida a causa de una observación científica de la sociedad, en donde los procesos de

sociabilidad que no se ajustaran a los nuevos modos de desarrollo industrial se convirtieron en enfermedad y, por lo tanto, en condición de comportamiento degenerado.

Si en el pasado existieron formas de exclusión de raza debido a condiciones de un mestizaje criollo que comenzó por desconocer la presencia indígena en las ciudades, el proceso eugenésico —desplegando valores estéticos para justificar razones científicas— incrementó y dio continuidad al mismo fenómeno, pero esta vez popularizando su alcance en conferencias y publicaciones a los maestros. Con esta continuidad, se presentó el deseo de deshacerse de los rasgos de diferenciación social heredados de la época de la Colonia y que subsistieron aún en el siglo XX, pues el discurso eugenésico en sus rasgos de ciencia positiva instauró valores estéticos, resultado del proceso de metaforización secular de la modernidad, en los cuales los valores para excluir emergieron en los sentidos y visibilidades del mestizaje.

Ahora bien, en este proceso fueron acotados también los alcances y propuestas de la cultura aldeana que, implementada por Luis López de Mesa en la década de los treinta, tuvo una lectura sobre las condiciones de civilización que debió alcanzar la raza, en el marco de los supuestos culturales que ya el aparato estético había hecho fuerte en todos los esquemas de transmisión de valor. Es interesante además cómo este proceso tuvo desarrollos semejantes en Latinoamérica, pues el proceso de incorporación a la modernidad que prometía mejores condiciones de vida, bienestar y progreso se articuló como un mundo ideal y utópico, dominando todas las aspiraciones políticas de este periodo en la construcción del Estado.

Puede entenderse, por consiguiente, cómo los dispositivos sociales instaurados en las formas de comunicación masiva que legalizó la década de los treinta no fueron autoreflexivas, es decir, fueron asumidas como guías del gusto estético: determinados por una política que dominó desde la cultura los fines de valoración de lo bueno, y en ello el

cuerpo racialmente productivo fue un valor determinante. Para mediados de la década de los veinte e inicios de los años treinta, el discurso eugenésico adquirió la forma de un proyecto evangelizador e introdujo, en todas las formas de comportamiento, ideales de verdad, basados en una ciencia que valoró estéticamente el cuerpo para el beneficio de una nación blanqueada.

Sobre el desarrollo de las apuestas conceptuales que dispuso este discurso y las formas como articuló arte, estética y ciencias sociales, se abrió un panorama de estudio y profundización que se hace interesante hoy con los desarrollos conceptuales del alcance del humanismo para transformar realmente las sociedades o de los estudios culturales que erigen históricamente las ideas coloniales que dominaron en los procesos de mestizaje y que aún pocas vertientes indagan sobre las consecuencias que en estas consideraciones tuvo el despliegue del aparato estético. Como no se puede desarrollar esta vertiente debido a su amplitud, se mencionan sus alcances, pues afectaron de manera determinante el propósito y reforma de la educación colombiana.

Se cristaliza de esta manera el alcance del concepto de belleza, una vez que el sistema del arte y la cultura definió su función. En ello tuvo gran importancia la imagen del mundo civilizado que expuso para el progreso los medios de comunicación, pues la idea de lo bello se pudo articular a los discursos de higiene y de ornamento urbano. En la imaginación operó una transformación de la subjetividad, toda vez que pudo activar el motor de la construcción de valor para reconocer los beneficios de la convivencia y la civilidad. De este proceso emergieron los deseos de uniformidad del gusto y de homogenización de la raza, en otras palabras, el deseo de darle científicidad al discurso estético en un proceso de exclusión que continuó siendo significativo en el siglo XX.

## **La virtud es la belleza del obrero**

El control de los cuerpos generó en las reformas laborales de la década de los treinta un eje estético. La cultura fundamentó esta acción en percepciones y acciones de intercambio en el gusto y se estableció así una percepción que puso en la escena urbana la presencia de los cuerpos en la ciudad. De esta manera, cuando se fundó el Patronato de Obreras en Medellín en 1912, en cabeza de los jesuitas, el ordenamiento del tiempo y las recomendaciones morales estuvieron ligadas al mejoramiento del tiempo para el trabajo desde una buena conducta. Un patronato era un lugar con un espacio físico diseñado para albergar a las trabajadoras de las fábricas, sobre todo, aquellas que, provenientes de otras poblaciones, pudieran tener habitación y alimentación. El gobierno interno y las formas de convivencia establecidos en ellas tuvieron características de control moral: en sus espacios siempre hubo oratorio o lugar de rezo y las mujeres que allí vivían, debían conservar respeto por los sacramentos de la Iglesia, en especial, asistir a la eucaristía y participar de la confesión. Se trató de una institución de control que tuvo extendida su estructura a la población femenina. No es difícil inferir cómo el buen comportamiento en el patronato se debió extender a la obediencia y buen uso del tiempo de trabajo en la fábrica.

Un patronato que fuera como un asilo, en que se recogen las hijas del trabajo para ganarse honradamente la vida, aprender a conocer los peligros del mundo y las verdades fundamentales que les sirven como escudo para el porvenir, cuya ventura depende del cuidado con que recojan las flores de ese jardín de hermosas enseñanzas para formar con ellas su corona... puestos los ojos en la profundidad del cielo y recordando los peligros a los que están expuestas las obreras sin una mano cariñosa que les señale el camino luminoso del deber y las bellezas de la virtud (Mayor Mora, 2005, p. 261)

El mundo del trabajo contuvo también una alusión religiosa a lo bello, en ella se construyó un modelo de virtud y este valor actuó como orientador de la vida buena. La virtud en este apartado fue producto de una vida bella, no de una actitud virtuosa. Llama

la atención este giro porque el trabajo a realizar no era exploratorio, ni creativo, se debió disciplinar la vida, porque el mundo del oficio es bello si se realiza virtuosamente, en cuyo caso es significado de obediencia. Es por ello que surgieron los Patronatos de Obreras, pues antes de su creación ya en Medellín se había presentado huelgas en las fábricas de Bello y una de las razones fue el abuso y persecución de género por parte de empleados en cargos superiores, razón que llevo a la Iglesia a intervenir en los conflictos laborales y direccionar un eje religioso de comprensión del tiempo. Con esto se propuso formar como religiosas a las obreras de Medellín.

En consecuencia, muchas de estas misiones de obreras alimentaron vocaciones misionales en trabajos urbanos que aun hoy tienen en las principales ciudades intervenciones sociales en zonas de amplia población laboral. Fue un perfil de sujeto estético que tuvo en el discurso religioso un matiz secular, el cual hizo posible la creación de misiones religiosas para las mujeres trabajadoras.

Ahora bien, la escuela también tuvo una misión transformadora de los índices de subjetividad que permitieron construir imágenes del tiempo para el trabajo. Es necesario señalar cómo, en el campo de las reformas educativas, la conciencia de un presente productivo y disciplinado dimensionó una racionalidad con la cual se pudo comprender el futuro con seguridad. Fue imprescindible que la escuela enseñara a planificar el tiempo: en su medida de control, este debió ser productivo, vinculante y progresivo.

La tarea que se desprende de esta actitud estuvo asociada con el establecimiento de valores y censuras, por ello, la escuela disciplinó la imagen del trabajo como dignificación del tiempo y la fiesta, como impedimento del progreso, a fin de evitar el ocio. Se generó así un desplazamiento del tiempo de ocio, pues se instauraron imágenes que determinaron hilos de sociabilidad al interior de las instituciones. La escuela tuvo sus



propias fiestas, sus conmemoraciones simbólicas y de ellas el niño debió aprender a reconocerlas en la ciudad.

En el contexto urbano, la imagen del obrero que llegó a la ciudad en condiciones sociales de incertidumbre civil obligó a la adopción de estrategias de asociatividad, configuraciones de entramado social que tuvo su poder en la construcción de la conciencia de tiempo que se afina en una racionalidad, contenida en los modos de apropiación de la idea de progreso y desarrollo, con mecanismos de difusión y control del cambio. Surgieron así asociaciones de obreros, cooperativas de ahorro y sociedades mutuales, estas últimas proliferaron en comunidades abiertas, ya que velaron por los gastos relacionados con velaciones y entierros. No fue gratuito que muchas de ellas estuvieran relacionadas con iglesias y comunidades religiosas. Este germen corporativo trató de retener sistemas de reconocimiento social que comenzaron a tejer el régimen de la fiesta a la conmemoración. Entre los beneficios que ofrecieron, resaltan el calendario de fechas para celebrar el Día de la Madre, la Navidad y algunas fiestas patronales según el vínculo religioso que hubieran tenido.

Siguiendo esta línea de análisis, es posible identificar cómo en el programa del Partido Liberal en 1935, respecto a la educación, se planteó la idea del hombre para el trabajo, en la cual se evidencia una imagen de formación del ciudadano productivo. Esta es garantía de progreso en una sociedad que debe superar los dogmatismos.

El partido liberal, considera el problema de la educación nacional como hecho económico y social, y en consecuencia lucha por el establecimiento de la escuela del trabajo, gratuita, única, laica y obligatoria, teniendo como base la selección del mérito. La escuela está en el deber de capacitar a los ciudadanos como unidades de producción al servicio de la sociedad y tiene como base ideológica una nueva posición del hombre ante el mundo y ante la vida que rechaza los dogmatismos reaccionarios (Pumarejo, 1935, p. 118).

Los conceptos mencionados condujeron a los desarrollos que se presentaron una vez se formalizó una institucionalidad que abordó los problemas sociales que intentaron resolver dicho enfoque. Estos fueron: la educación pensada para el trabajo, la capacitación

de ciudadanos, el posicionamiento de la imagen del hombre frente al mundo y el condicionamiento de una ideología que permitía identificarse con una forma de pensamiento, espacio en el cual es posible generar imágenes de formación en el proceso inicial de la modernización educativa.

Históricamente, el crecimiento de las ciudades colombianas son el resultado de un proceso de industrialización que incorporó la máquina en los modos de producción. En ella, la división del trabajo separó al obrero de la imagen del producto terminado y generó un alejamiento de comprensión del objeto artesanal, que en la tradición rural fue la forma de comprender la relación con los objetos del mundo.

Ahora bien, en el análisis de las relaciones de subjetivación que provoca la pertenencia a modos de producción fabril, se puede reconocer que en el nuevo habitante de las ciudades se operó una transformación moral. La pertenencia al mundo medido de la producción generó una abstracción del tiempo en el cual se midió la productividad, planificada por ingenieros para ser incorporada en beneficio de la empresa. Las estrategias que inicialmente se presentaron para impulsar en los obreros formas de comprensión simbólica del tiempo, en espacios de pertenencia social para el trabajo conjunto, se evidenciaron en formas de normatividad punitiva, es decir, en castigos y señalamientos individuales a la falta de compromiso, la pereza y la desidia laboral. En este punto, señala Alberto Mayor Mora (2005):

El obstáculo común con el que han tropezado los organizadores iniciales de las fábricas ha sido lograr de sus obreros la disciplina necesaria para que renuncien a sus hábitos intermitentes de trabajo y se identifiquen con la regularidad del dispositivo mecánico, a cuyos movimientos uniformemente continuos es necesario adaptar los ritmos y hábitos del trabajador, en una palabra, el problema primero es el de la disciplina del tiempo (Mayor Mora, 2005, p. 255).

Si se observa el proyecto de educación para el trabajo, de la Revolución en Marcha presentada por Alfonso López Pumarejo en 1935, y los problemas evidenciados en la organización del tiempo para la producción industrial —mediada por la máquina—, se

puede rastrear cómo la imagen del cambio obedeció en las coordenadas sociales a la incorporación de una estrategia de formación que dimensionó formas de humanidad, en una sociedad que se aprestó a institucionalizar la función educadora. Es decir, se propuso asumir desde el Estado su responsabilidad con la educación. En ella, plantearon formas de la imagen del hombre que asumió el tiempo desde la responsabilidad, desde la autonomía que incorporó autoexigencia en la productividad.

Las formas de conducta exigidas en el ámbito urbano se les transmitieron a los migrantes de las ciudades, por medio de manuales y cartillas de urbanidad, no obstante para la gran mayoría los nuevos comportamientos llegaron por la vía de la Iglesia, la escuela o la fábrica (Pérez Builes, 2004, p. 36).

Este ideal de nuevo ciudadano, que el proyecto moral subjetivó en la imagen de virtud, fue el sujeto que aspiró a formar el Estado en las nacientes ciudades colombianas de la primera mitad del siglo XX. Esto significó asumir, en el proyecto educativo, una conciencia del tiempo medido para la productividad, donde el principal valor fue el trabajo. Los índices que marcaron este acercamiento hicieron de la acción el mejor aprendizaje y su más importante significación, la responsabilidad, asunto que calificaba la virtuosidad del obrero. Esta abstracción del cuerpo se configuró subjetivamente desde una mediación sensible que tuvo como estrategia proyectar una conciencia de autonomía en la responsabilidad, plano de significación moral que fue compartido con la imagen del mundo cristiano. Se transformaron así los espacios de ocio, entretenimiento y actividad laboral.

Desplegar en este sentido el concepto de virtud implicó abordar la imagen de lo bello interior con un propósito: generar un espacio de autocontrol para mejorar la productividad en los espacios laborales. De esta manera, el mundo del trabajo fue un correlato de la cotidianidad en cualquier otro lugar, pues su realización comenzó a tener características estéticas como un acto de virtud. Se dimensionó una percepción del tiempo, en la cual existió una diferenciación: el tiempo del disfrute y el tiempo laboral.

Durante las fiestas patronales, las celebraciones decembrinas, y otras efemérides, el pueblo se dedicaba al baile hasta altas horas de la madrugada, en sitios públicos o en las casas particulares [...] se registra en los periodos de huelga en 1920, que los obreros y obreras se dedicaban al baile en horas de la noche. A lo largo de la década del treinta, los sitios públicos de diversión y de baile debieron aumentar, a la par con el crecimiento, extendiendo el periodo de baile y de diversiones anexas a los fines de semana como pasatiempo típicamente urbano (Mayor Mora, 2005, p. 295).

El esfuerzo en extender la virtud como una forma bella topó con el crecimiento cada vez más amplio de lugares de encuentro para la fiesta y, en consecuencia, con la dificultad de extender la comprensión de la vida en un trayecto adecuado con el proyecto de obediencia. El dispositivo de la virtud apareció como una técnica de control para el buen comportamiento del obrero, que posteriormente fue direccionado al ciudadano. En él, se dimensionó el respeto por el trabajo como una forma de conciencia, asunto que se matizó estéticamente al considerarse alejado de la idea de belleza toda manifestación que no estuviera relacionada con la vida virtuosa, por eso no pudieron ser bellas aquellas expresiones que una vida laboriosa no contuviera en la vida cotidiana.

Las implicaciones de este despliegue de valor estético tuvieron la imposibilidad de reflexionar sobre las formas de obediencia. Por encima de cualquier acto de realización, prevaleció la responsabilidad del trabajo asignado: en ello había honradez y reconocimiento, por ende, la virtud activaba el autoreconocimiento del buen hacer, del buen trabajador. Tema que los manuales para obreros se esforzaron en divulgar como humanamente bueno:

Lejos de vosotros la terea indecente, la romería desenvuelta, el baile sensual, el garito innoble, la orgía, y el espectáculo licencioso, la reunión ocasionada y cómplice, del amorío ilegítimo, buscad en domingo la diversión honesta (Mayor Mora, 2005, p. 295).

Se planteó así como una experiencia de percepción de lo bello que determinó una forma de comprensión desde la virtud, filtró su idea de arte y la incluyó en un sistema que posteriormente desplegó el sistema de ordenamiento estético de las ideas. De esta manera, la música popular, que se había constituido en un espacio de intercambio festivo al igual

que el baile, fue luego partícipe de una expresión a rechazar. Las sociabilidades densas de los pueblos comenzaron a mutar en estos dispositivos hacia la industria cultural y se asentaron en los lugares de encuentro que se resistieron al proceso modernizador.

Ahora bien, la población de Medellín y del resto de las ciudades colombianas creció con más celeridad en la década de los treinta y muchas de estas alusiones a la virtud que debe tener la vida buena, es decir, la vida consagrada al trabajo, se cruzaron con nuevos intereses sociales de nuevas capas de migración. No obstante, el registro de belleza que puede apreciarse en el terreno de la educación tuvo las características de la virtuosidad, la cual acercó el autocontrol en el dominio de la técnica y que ya las bellas artes habían generado en sus propuestas de enseñanza.

La capa de discontinuidad se presentó en una separación entre la idea de arte que construyó la escuela, en relación a la idea de una buena vida que se rompe en el encuentro de la fiesta y la reunión colectiva. Al respecto, señala Alberto Mayor Mora que, aun cuando el periódico *Obrero Católico* hubiera hecho señalamientos a la moral del trabajador, los espacios de encuentro y fiesta se extendieron, incluso se multiplicaron los espacios de esparcimiento en ríos y praderas, que de manera dominical sirvieron de territorio a bañistas, parejas y familias enteras que se dieron encuentro luego en la ciudad y, específicamente, en el salón de baile, el café y la sala de cine.

Las ciudades de Colombia no fueron, por tanto, desde el siglo XIX, territorios de uniformidad de las sociabilidades densas, por el contrario, se sumaron unas a otras, se hicieron en ellas extrañamientos y reconocieron solo en los dispositivos de control una idea unificadora. Es por ello que la imagen de cultura nacional no es aplicable al pasado de las tradiciones que configuró el siglo XIX. Antes bien, siempre han sido escenario de mutaciones que, sin haber consolidado una estructura de valores estéticos, pues no era el fundamento de acogida en las sociedades densas, han podido dimensionar una idea

unificada de belleza con el encuentro constante con tradiciones y memorias regionales que generan sincretismos y cambios sustanciales en la percepción de una forma estética para habitar la ciudad.

En Medellín el nivel de alfabetización alcanzado desde el siglo XIX —y durante las primeras décadas del siglo XX— permitieron accesos a la formación artística de diversos estratos sociales y diversas procedencias regionales. Es por esto que una diferenciación social del arte entre culto y popular en Colombia no siempre corresponde a diferenciaciones socioeconómicas e incluso tampoco a formas de acceder a la educación.

## CAPÍTULO II

### La enseñanza del arte

En los acontecimientos escolares de la primera parte del siglo XX, la ciencia comportó las más altas formas de valor, lo cual obliga a revisar históricamente la función que en ella tuvo el arte. Este matiz plantea un acercamiento a las relaciones que culturalmente se hicieron fuertes en la formación de formadores, sobre todo, en la práctica de la enseñanza, a la cual se tejen inquietudes sobre lo estético.

Abordar la conciencia de revisión —desplegada por pedagogos y funcionarios, en la cual se activaron formas de comprender e interpretar la cotidianidad escolar— presenta un territorio en el cual los cuerpos se dispusieron a la formación para activar una conciencia del pasado. La tarea de poner en marcha un proyecto humanista que diera fundamento a la escuela —la reforma educativa de los años treinta— introdujo modificaciones a la tradición, ordenando saberes, sensibilidades y comportamientos. El propósito fue generar actitudes de autoreconocimiento en la acción y de solidaridad y lealtad a la nación.

Se dibujaron así los fines de la educación a los que aspiró dar contorno el pensamiento estético. El pensamiento pedagógico retomó de estas líneas conceptos para configurar autonomía en las decisiones y reconocimiento social en el hacer, proceso en el cual se propuso instaurar sensiblemente sentidos del otro en la autopercepción. Ese reconocimiento fue condicionado por el lugar, por los nexos invisibles del trato cotidiano, y por un sistema de valores sociales históricamente definidos. Es por esto que la formación de un pensamiento autónomo requirió de la mediación del orden social, es decir, de las dinámicas internas de participación que genera la cultura. El margen de revisión a la reforma pretendió, en tal sentido, observar la frontera de subjetividad que este horizonte dibuja. La enseñanza del arte, en este propósito, pudo servir para

evidenciar cuáles fueron las apuestas de visibilidad de dicha frontera, cuáles los dispositivos de saber, poder que desplegó desde el ideal de belleza para direccionar pensamiento autónomo, y cuáles los hilos que tejió en el aparato generador de valores de la cultura. Este último, de vital importancia para reconocer cuáles fueron los mecanismos que definió la reforma para comprender sensiblemente los modos de interacción social.

Por consiguiente, la actitud de revisión del siglo XX no se gestó por un giro conceptual o por una dinámica interna de los conceptos sobre arte, ciencia o educación, ellos emergieron porque los procesos a los cuales se exigió una minuciosa revisión se concentraron en la forma de una visión del mundo —no siempre uniforme— que atravesaba la idea de historia y de orden político y social de los saberes en el aula.

Quisiera arriesgarme a presentar lo que concibo como educación: No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene derecho de formar personas desde afuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una conciencia cabal. Sería a la vez la mayor importancia, su idea viene además políticamente, exigida por así decirlo. Lo que significa que para no limitarse a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con sus conceptos, una democracia exige personas emancipadas, no es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipado (Adorno W, 1998, p. 95).

Adorno (1998) propone que histórica y políticamente la educación debe conformar un pensamiento emancipado. En su despliegue hacia la individualidad, esto tiene que ver con formar un pensamiento autónomo. No obstante, la autonomía de pensamiento es obligada por el sentir mismo. La escuela es, entonces, un lugar en donde la palabra y la escucha se comparten, en donde la voz y el canto resuenan con la ciudad, en donde la imagen transita y se negocia con el agrado o el rechazo, pero, sobre todo, es el lugar en donde toda negociación se reflexiona y su sentido se adhiere a la piel.

Si la escuela de los años treinta en Colombia se ordenó con el proceso modernizador, que buscó en sus formas secularizadas impulsar un pensamiento autónomo, es posible investigar en ella qué alcances sociales tuvo y cómo distribuyó estos valores socialmente



en el plano de la cultura para transformar la individualidad y para instalar sensibilidades y valores en la subjetividad.

Desde esta perspectiva, se propone un recorrido por las tradiciones que generaron saberes sobre la enseñanza del arte, territorio para revisar acciones de formación que orientaron una búsqueda histórica en la educación, desde la cual se puedan contextualizar los antecedentes de la idea de espíritu nacional que aspiró a dibujar la reforma. El propósito es indagar en esa imagen los aportes estéticos que resignificaron el discurso pedagógico, observando las acciones provocadas y las conceptualizaciones resemantizadas. Se puede estudiar así, desde el escenario del aula, los vínculos que estableció la escuela con la cultura.

### **El maestro, la escuela, los artistas y la nación**

Caracterizar el campo de prácticas en donde el significado del arte toma cuerpo en la educación permite estudiar uno de los planos en donde el discurso estético configuró significaciones en el discurso pedagógico. Teniendo en cuenta que los dos tienen continuidad en la institucionalidad cultural, se observa cómo la escuela los pone en tensión a través de la idea de arte. Las fortalezas o falencias históricas en la formación de formadores se caracterizan en umbrales como este, porque allí se conjugan enfoques disciplinares diversos, desde los cuales se tiene la intención de comprender saberes para la enseñanza.

Uno de los tópicos de significación simbólica de la escuela fue su edificio. Las configuraciones espaciales y arquitectónicas participaron en una concepción que dio funcionalidad vivencial al aprendizaje; también al encuentro y a la reunión pública. La escuela debió adecuar los lugares de comodidad para el trabajo individual, tanto como de

los territorios de interacción. Es por ello que asumió la planificación de sus construcciones desde un sentido colectivo de participación que hicieron posibles lugares como la biblioteca, el laboratorio o el taller. En el área de las ciencias naturales, su acercamiento pedagógico con el sentido estético configuró *museificaciones* de la historia natural.

La escuela tuvo que significar el espacio interior de encuentro y dotar de auditorios y espacios para que los discursos y expresiones de entretenimiento y aprendizaje fueran colectivos. Esta funcionalidad física reflejaría su interpretación y apropiación del mundo, pues en cada lugar se configuró un escenario dispuesto para la enseñanza y la transmisión de valores, evitando en su ausencia una cosificación de sus contenidos

El espacio físico escolar aspiró a convertirse en una pequeña urbe y definió su nombre como un fragmento de la patria. Por tal razón, una de las principales funciones de la década de los treinta en la fundación de escuelas fue asignarse nombres de próceres y mártires de las gestas de independencia, y luego en la influencia del proyecto americanista fueron las escuelas nombradas con repúblicas latinoamericanas. Este fue el momento en el cual el lugar de las experiencias escolares se pudo constituir en un microcosmos, que contuvo las relaciones que se presentaron entre la ciudad y la historia oficial. Esta forma de la escuela obligó a una condición elaborada de sus proyectos que puso en evidencia la necesidad de interactuar tiempos, saberes y acciones en los cuales se configuró el sentido de la experiencia de aula.

El modelo arquitectónico no fue más que la puesta en escena de esa dimensión estética pensada como una microciudad, la cual se ideó para regular las formas de encuentro y reunión, al igual que la imagen de la ciencia para comprender la función social del arte, la artesanía y el oficio técnico funcional. No obstante, la escuela no pudo, en su realización física, adecuar en todas las regiones espacios para cada función simbólica

(lectura en la biblioteca, auditorio para las celebraciones, patio central para la reunión colectiva y el encuentro, enfermería, tienda, comités cívicos, de aseo y ornamento; gimnasio, administración, talleres y piscinas).

Aun así, se constituyeron escuelas modelo, prototipos que solo las capitales pudieron implementar; el efecto producido por el canon arquitectónico fue la virtualización de funciones en conductas de responsabilidad: la biblioteca requirió un encargado de vigilar el silencio; el patio, un acompañante del comportamiento; el taller, un administrador de herramientas; los comités, un eje central de asignación de tareas; los espacios para el deporte, un profesor de cultura física; y los auditorios, un docente de músicas o artes representativas que definiera una agenda de participación cultural. La superposición de funciones en la que se erigió la escuela moderna evidencia prácticas para explicar y comprender la norma antes de hacer explícita una acción. Diferenciación que señaló el uso que estos espacios tuvieron en la ciudad, modificando la forma cómo el estudiante lo vivenció en la escuela. La idea de creación, expresión y arte que validó el uso de estos espacios estuvo sujeta a condiciones de apreciación y participación, generadas por el dispositivo escolar y las formas de significación que su espacio proyectó en la imaginación.

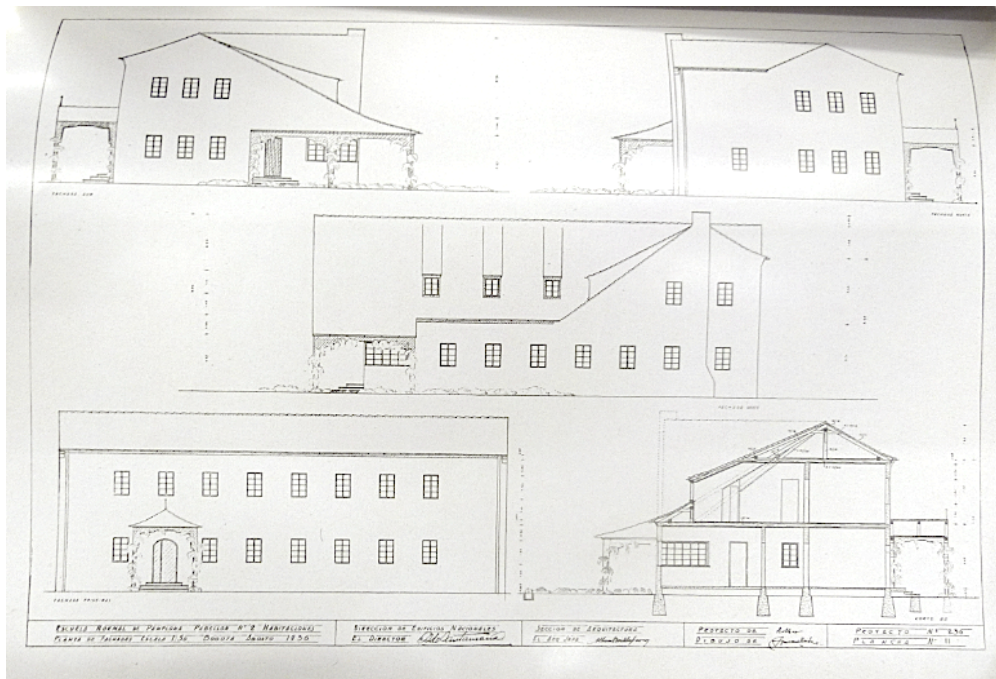
Luis López de Mesa (1937), quien abogó por la centralización de los recursos educativos y por su disposición administrativa, planteó lo siguiente en la *Revista de Indias*:

Una política pedagógica, una conducta docente estudia primero la índole del grupo racial y del país, a que tiende para encauzar sus virtudes y corregir sus defectos [...]

Obtenida esta información básica se procede a la distribución de los recursos técnicos y fiscales de que dispone el gobierno para este ramo especial de la administración pública, conforme a la importancia y urgencia que debe remediar, en el mismo orden severo de una ecuación algebraica. La improvisación en el espacio denota pecaminosa incertidumbre en la materia. De la idea madre han de radiar los remedios en la proporción de una demanda periférica, consciente graduada y advertida.

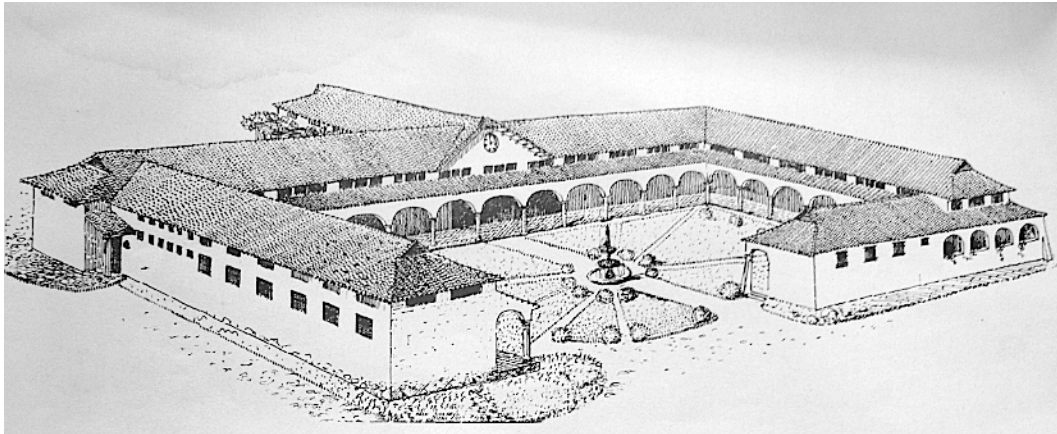
La intuición y la fantasía son útiles, sin duda, mas sólo como acicate de un entendimiento iluminado ya y definido (López de Mesa, Octubre de 1937, p. 50).

Con esta introducción, López de Mesa asumió el proceso modernizador en un estudio de las regiones, para que en sus resultados se pudieran calificar las apropiaciones espaciales, adecuando sus contenidos a la noción de la urbe. En este propósito es significativa la lectura que puede hacerse de la separata que la *Revista de Indias*, en su número 7, dedicó a la estandarización de las construcciones educativas, haciendo énfasis en los elementos arquitectónicos de las Escuelas Normales y diferenciando las funciones que estas debieron tener en las zonas rurales. El suplemento educativo de esta revista propuso las siguientes estrategias espaciales en la Escuela Normal de Pamplona y la *Escuela de Artes* para comunidades indígenas en Valledupar:



(Imagen 12). Planos Escuela Normal de Pamplona.

Al igual que otras escuelas, la de Pamplona (imagen 12) debió ajustar las funciones de su repartición física a espacios de formación. El director de edificios nacionales veló por la unificación de estándares espaciales en la construcción de edificios escolares. Santamaría, (1937, pp. 56-63).



(Imagen 13). Diseño de la Escuela de Artes Indígenas de Valledupar.

Esta imagen es un diseño de la escuela que se prometió construir para impartir industrias, entre ellos hilados y tejidos, mecánica, carpintería y cerámica a los indígenas guajiros, motilones y arahuacos. Santamaría, (1937, pp. 56-63).

El estudio de las condiciones regionales se basó y observó necesidades formativas en las demandas de transformación de la sociedad rural al mundo del trabajo, de tal manera que, para los indígenas de Valledupar, el diseño de la Escuela de Artes (imagen 13) respondió al deseo de implementar industrias artesanales como medios de producción, las cuales debieron ser considerados elementos de cultura popular, pues la función de los talleres pensados en estos espacios fueron concebidos como lugares para la enseñanza de la mecánica, la carpintería y los tejidos. La cerámica debió implementar espacios para su desarrollo industrial, ya que los pueblos indígenas fueron ricos en estos modos de expresión y producción de objetos, por tanto, se concibió un proyecto instruccional de oficio en la escuela para la enseñanza del saber que procuró leer el dominio de procesos técnicos artesanales en comunidades indígenas.

En la configuración y estudios de los espacios escolares en la década de los gobiernos liberales residió una imagen del mundo que se aprestó a ser entendida y sentida desde una moral laica. Es por ello que se abrió del microcosmos institucional a la imagen de civilidad, esperando ser relacionada y conjugada en la escuela con el modelo de

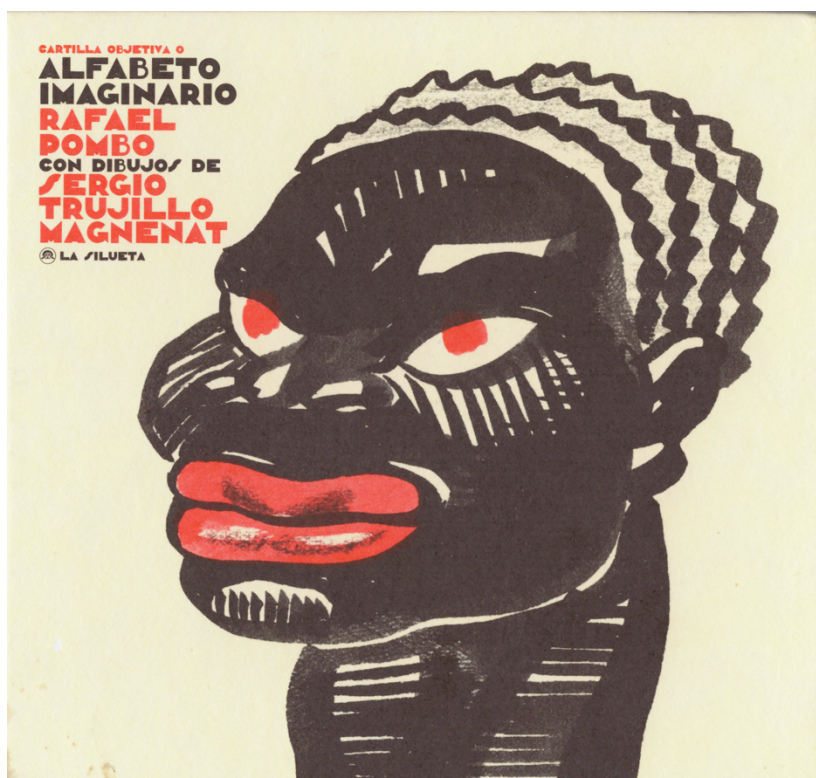
producción de expectativa laboral en el dominio de un oficio. En este proceso, las coordenadas del arte producidas por las arquitecturas de estos espacios ya no fueron tan visibles, sino que se instalaron en beneficio de las interacciones, configurando espacialmente una disposición para el trabajo y entendimiento del arte como función aplicada.

El edificio debió ser bello, en su ideal de hacer lecturas de las necesidades laborales de la población que va educar. En el caso de la Escuela de Artes en Valledupar, su belleza rememora la hacienda española de patio central, con una fuente que redistribuye el agua, como en los viejos parques coloniales. Mientras que en la Escuela Normal de Pamplona se rigió por los cánones arquitectónicos que tuvieron la influencia de la arquitectura urbanos de construcción del siglo XX. Los edificios se transformaron luego debido al uso de los espacios, pero revelaron la idea de cultura que dominó en el discurso pedagógico y que ayudó a consolidar las ideas del aparato estético.

Luego de la centralización de las políticas de construcción y de la cultura que observó las necesidades de las regiones, las cuales fueron los deseos de homogenización de las ideas de espacio, este umbral condujo a una experiencia conductora: la enseñanza de la lectura y escritura. Dicho proceso, que entendido desde su dimensión cognitiva tuvo antecedentes en modelos de aprendizaje pestalozzianos, se vinculó a ideas estéticas que tejieron un puente con la tradición y la memoria, aunque también con el lugar en donde se abrió una apreciación sensible de la lectura por el territorio.

El proceso de aprendizaje de la escritura siempre tuvo hilos muy cercanos a la tradición oral y cuando se planteó su relación en la enseñanza adquirió rasgos diversos. El entendimiento de un texto es, en la perspectiva que aquí ocupa, un saber complejo que define la relación del educador y del estudiante con su entorno y en ello están en juego las primeras experiencias del arte en el aula, pues el aprender a leer se vincula a la

percepción de imágenes del mundo. Este conector es fundamental para entender algunas tradiciones formativas de lectura y escritura que se dieron en la década de los treinta. Su implementación en la escuela transformó el diseño de manuales y cartillas escolares, en donde trabajaron artistas y se hizo recursos de escritores de reconocida trayectoria nacional.



(Imagen 14). Ilustración de Sergio Trujillo Magnenat. (Pombo, 2013)

Sergio Trujillo Magnenat fue diseñador del Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional en la década de los treinta. El alfabeto imaginario de Rafael Pombo es una colección de 28 cartones, impresos a dos tintas. Es posiblemente una edición del Ministerio realizada entre 1934-1938 que sirve como elemento didáctico para la instrucción del alfabeto. Probablemente, para niños de escolaridad básica o adultos sin educación, pues existen algunas cartillas de la misma época realizadas también por Trujillo para la instrucción en el campo, así como cartillas escolares (Pombo, 2013, p. 2).

La idea de vincular artistas como ilustradores (imagen 14), en procesos didácticos de lectoescritura, lectura de textos infantiles y presentación de imágenes para la lectura ideográfica tuvo también ejercicios similares en la música y el teatro, donde el maestro enfrentó estéticamente experiencias en el explicar y el comprender. De esta manera, se



abrió, igual que con el espacio arquitectónico, un puente entre la escuela y la comprensión del arte en la ciudad. Escenario en donde se validaron tradiciones que actuaron en la configuración del entramado social de las prácticas artísticas.

En este trayecto de valor cultural en la escuela se dimensionó la capacidad expresiva y las formas de representación de imágenes de un mundo cercano a la experiencia cotidiana. Se trató, por tanto, de una configuración de imaginarios, de donde devienen prácticas sociales y educativas que amplían la noción de lo pedagógico. El arte en estas formas de transmisión se presentó en la práctica de aula como una alternativa de intervención colectiva, que lo situó como un proyecto participativo. La lectura de textos se instaló en la función de una lectura en voz alta que comprende lo que lee, sin más intermediación que las ideas del autor, pero se socializó colectivamente, se dialogó o discutió el desarrollo de sus ideas, con el propósito de volver sobre la palabra en el proceso de escritura. En este diálogo de la imaginación con el texto se generaron umbrales y discontinuidades que caracterizaron formas de práctica social del arte de leer y escribir en su enseñanza escolar.

Devienen así surgimientos y ocasos de imágenes del *arte, lo bello y lo bueno*, que se escenificaron de manera discontinua entre la escuela, la Iglesia, la biblioteca, el auditorio, el museo y la plaza pública. Terreno de fragmentaciones que describen prácticas de formación en los límites de la enseñanza y comprensión del arte de la ciudad, de su configuración de experiencias en la interpretación imaginativa del mundo y de las coordenadas que implicaron la lectura de una perspectiva política, en la cual el discurso pedagógico sobrevino históricamente en formas de entender espacios de participación y comunicación.

Este aspecto del arte, que cambió de registro en el impulso secularizador, se convirtió en experiencia de aula, en ejercitación de la técnica, en imitación y revisión de modelos



y en los casos en donde logró permanecer en formas de expresión musical y teatral para los actos públicos de carácter cívico y religioso. No obstante, el trayecto del arte en esta divergencia tuvo en Colombia algunos desarrollos en el proyecto de Escuela Nueva, pues su configuración práctica estuvo adherida a una noción de la experiencia de aprendizaje que le permitió cambiar modos de apropiación de la práctica artística en el aula. Sin embargo, su validación de una *techné*, que devino en trabajo manual y canto coral y que sirvió para apoyar procesos cognitivos, no le permitió asumir los nuevos registros que el arte estaba planteando en la ciudad, en su comprensión imaginativa de escenarios culturales.

Se tiene así un gran alejamiento de las coordenadas estéticas para el trabajo de aula. Los normalistas de la década de los treinta debieron enfrentar viejas dificultades aún ancladas a los procesos de confrontación entre educación religiosa y moral civil. Esto generó un velo que ocultó reformas sustanciales en la educación artística. Más grande se hizo la dificultad cuando en la comprensión del nuevo registro del arte, generado por la institucionalidad modernizadora de bibliotecas, museos y auditorios, no se pudo hacer lectura del arte en la ciudad, por parte de la escuela, con lo cual se provocó en su enseñanza un nuevo registro de censuras. De esta manera, se evidencia una gran distancia en la comprensión de los maestros, asunto que llevó a indagar sus contenidos en las ideas estéticas y en las teorización prescriptivas de los textos pedagógicos.

Para rastrear estas disoluciones escolares respecto a la cultura, este capítulo identifica diversos momentos de la enseñanza del arte, a saber: una primera aproximación en el campo confesional, una segunda concéntrica a la primera de naturaleza cognitiva, dada por los diálogos establecidos por las ampliaciones del dibujo a la comprensión de la realidad visual, y una tercera, de carácter social, expandida al concepto de cultura para la nacionalidad. Al respecto, se hacen algunos análisis de bibliografías, de documentos

encontrados en diferentes archivos y de los diálogos establecidos con artistas y administradores de influencia nacional en algunas manifestaciones del arte.

Entre las primeras experiencias de formación artística en el siglo XX se encuentran las propuestas religiosas, de ellas se revisaron algunas de las formas de enseñanza de la música en la comunidad lasallista y de lectura dramática y teatro en la comunidad salesiana. Esto fue así porque en la primera hubo una tradición de formación normalista desde Francia que también asumieron en Colombia a principios del siglo XX. La comunidad salesiana revisó sus presupuestos de enseñanza del arte porque entre sus docentes contaron con un proyecto pedagógico relacionado con la lectura dramática y el teatro. Los jesuitas se han dejado sin revisar por la extensión del proyecto y porque se privilegió el cubrimiento poblacional que estas comunidades tuvieron en la década de los años treinta en una sola clase social.

### **Del catecismo al manual**

En Colombia, a principios del siglo XX, fueron significativos los aportes de las ciencias sociales y de los estudios en psicología que en el siglo XIX se habían comenzado a implementar. Apoyados en nuevas formas de la ciencia para los maestros, se buscó fortalecer la Escuela Primaria y los direccionamientos investigativos del ejercicio docente. La educación primaria recibió la mayor atención en todos los proyectos de transformación y reforma educativa de los años treinta. Los aportes que estos cambios realizaron en el terreno de la educación fueron bastante amplios y han sido estudiados con gran empeño en Colombia por algunos historiadores de la educación.<sup>15</sup> En este

---

<sup>15</sup>Al respecto, en Colombia ha sido amplio el trabajo del grupo de Estudio de la Práctica Pedagógica conformado por docentes de diversas universidades entre Bogotá, Medellín y Cali. Un segundo grupo,

proceso de reformas, la escuela asumió una mirada al arte que resignificó sus contenidos y exigió una mayor atención al aparato estético desplegado en la cultura. Este proceso generó un extrañamiento inicial que despojó al arte de los contenidos escolares que había tenido hasta el siglo XIX. Las nuevas coordenadas exigieron un vínculo moral directo con el proyecto de nación. Algunos de los antecedentes que van a poner el acento en esta revisión se dieron en el espacio de formación de docentes que planteó el modelo confesional de educación.

Cuando se habla, entonces, de un antecedente que obliga a la revisión de los años treinta, se ilustra cómo la dirección de la Escuela Normal, encargada a la comunidad lasallista de Bogotá, en 1903, se hizo en el marco de una reforma legislativa, la ley 39 de 1903 llamada Ley Uribe. En ella, el énfasis en la formación de maestros estuvo orientado a una educación confesional, en donde el recurso de evaluación fue verificar conocimientos adquiridos en el texto, a su vez, el estudiante debió reflejar en sus conductas los valores transmitidos por dicho soporte. En este trayecto se esperó sustentar el impacto en la individualidad que produjo la apropiación doctrinal.

Los contenidos de una exposición prescriptiva y normativa del comportamiento definieron un orden de las cosas y, en ellas, el valor de las acciones que las modificaron. Las acciones que exigió el texto doctrinal identificó el valor de lo escrito que señala la acción, acotando el terreno práctico de exigencias éticas. Ese orden del saber definió lo aprendido que se diseñó en forma de normas. De esta manera, la conciencia de aprendizaje enfatizó su esfuerzo en el dominio de los contenidos textuales, amén de los autores y la exactitud geográfica y temporal de sus enunciados. Por tanto, se generó un respeto total por el texto impreso que ordenó valores en la escuela en el siguiente orden:

---

atento a los estudios históricos en educación ha sido el grupo del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, RUDECOLOMBIA.

a) Quien enseña su contenido: a tal grado, que el maestro fue una autoridad responsable de guiar —bajo la orientación de buenos textos— el aprendizaje al estudiante, configurándose uno de los trazos más importantes de transmisión del modelo religioso que, sustentado en la palabra escrita, guía el orden del aprendizaje. En muchos casos, el respeto al texto hizo prevalecer su memorización sobre su comprensión.

b) Del autor, de quien sin cuestionamiento (puesto que de ser así no es un texto digno de enseñanza) se reconoce verdad en su decir. Es por ello que las escuelas contuvieron un índice de valor y a menudo revisión de los textos en las bibliotecas escolares. Este fue, en principio, el ordenamiento de un texto escolar, que tuvo su génesis en el catecismo, usado para aprender los sacramentos y las imágenes del buen cristiano. El texto contuvo herramientas para la lectura individual y reflexiva con instrucciones de buen comportamiento.

c) Del contenido mismo, como un orden discursivo que enfatizó un lenguaje prescriptivo que relacionó el contenido con metáforas y metonimias, de las cuales se dependieron comprensiones alegóricas de su contenido. Esto implicó un ejercicio de comprensión comparativo de imágenes entre el pensamiento y la realidad, que buscó confrontar la mirada del lector.

d) Del lector, al que está orientado el propósito del texto, y que se espera pueda interiorizar en lecturas silenciosas su contenido como un ejercicio de lectura interior. Supone este último momento que el texto debe trascender moralmente la conducta del lector y generar motivaciones hacia el conocimiento, el buen comportamiento y, en un nivel menos valorado, el disfrute.

El ordenamiento del conocimiento en los textos escolares supuso una construcción práctica que orientara el aprendizaje a fines realizables, a transformaciones posibles y a memorias que permitieran, desde la escritura, acercamiento al conocimiento necesario

para el lector. Estas actitudes derivaron de una escritura orientada hacia intenciones performativas de doctrina y tuvo un propósito de transmisión: entregar el texto al alumno, leído por lo general en voz alta, para validar la condición de verdad del texto. Luego, para describir la comprensión se introdujeron comentarios y preguntas que se validan si coligen el texto narrado.

En este momento, el docente decidía la verdad de la buena interpretación, etapa que define la comprensión del estudiante. Una lectura introspectiva sin la vigilancia del maestro debía permitir la comprensión como una aplicación práctica para la vida, en donde el buen comportamiento era el índice que validaba la comprensión. El texto escolar se caracterizó por contener el proyecto moral de manera prescriptiva, haciendo posible la acción ordenadora del buen comportamiento o del contenido que estaba al servicio de tomar buenas decisiones: pocas veces los textos escolares fueron para el disfrute estético. Es por ello significativo el encuentro que se generó en la década de los treinta con la creación de colecciones literarias para las bibliotecas escolares, como el proyecto de biblioteca aldeana o de partituras para la ejecución musical.

Ahora bien, el texto escolar tuvo la estructura de un manual, en el cual se instalaron indicadores de buena conducta que definieron la verdad de la norma en la realización de buenas acciones. Es decir, en comportamientos aceptados socialmente. El direccionamiento moral de la sociedad tuvo en estos soportes una vía para introducir en la subjetividad correspondencias entre lo bueno y lo bello. En la primera mitad del siglo XX fueron prolíficas las publicaciones de catecismo, manuales de comportamiento y textos de normas de urbanidad, debido al valor innegable dado al texto escrito e impreso.

Se abrió así la comprensión del texto como glosario de las representaciones, en donde tuvo sentido el proyecto de cristianización de la educación y el de virtud para el mundo del trabajo. Esta herencia del texto escolar que inició los catecismos tuvo el apoyo de la

imagen impresa que muchas veces, con estampas, fue publicada durante la época de la Colonia y de la República a principios del siglo XX. Se puede observar en un breve recorrido cuál fue el poder que desplegó el catecismo: este soporte dominado por el texto cristiano cumplió una función moral que hizo de la ciudad un territorio de intereses comunes; también, del sentido de unión que debió configurar todo modo de representación en el cual el valor de lo bello vinculó directamente el propósito de los artistas en la ciudad en términos de un trabajo de orden artesanal.

El surgimiento de este formato literario, desarrollado inicialmente en el siglo XVI para los maestros de capilla, fue el texto de los misioneros en el inicio de la Colonia. No obstante, tuvo también una incidencia fundamental al momento en que la Iglesia asumió su papel administrativo de la educación oficial. Se trató de un dispositivo literario que tuvo la función de convertir la palabra en instrucción, en señalamiento. Por tanto, debió tener muy claro su proyecto formador (en este caso, evangelizador). La misma noción de *instrucción pública* definió su nombre por la intención performativa del texto sobre el ánimo y la comprensión de las personas. La escuela estuvo ligada estéticamente a la construcción de sus textos y el recorrido por esta reacción solo puede abordarse desde una perspectiva cultural.

Los permisos que tuvieron las comunidades religiosas de hacer uso de imprentas les permitió en la formación de maestros escoger los autores, definir los contenidos, formar a partir de sus prescripciones y mantener el control del aprendizaje a partir de la evaluación constante del dominio de la gramática. La dedicación de las comunidades religiosas a la escritura de cartillas y textos de aprendizaje llevó el formato literario al aula y, entre los maestros de capilla, catequistas y las personas formadas para el ejercicio de la docencia, se exigió un dominio del conocimiento que se basó en la función educadora del catecismo. El proyecto de formación tuvo en esta dimensión de la lectura

una función coordinada entre lo que se explicaba y lo que se esperaba que el estudiante comprendiera.

Responde, por otra parte, a la necesidad universalmente sentida de salir al paso de la ignorancia de los fieles —¡y de muchos pastores! —, que vivían en un cuadro político-eclesiástico culturalmente cristiano, pero con escaso conocimiento y fundamentación personales del mensaje vivo del Evangelio [...] Es fruto, a la vez, de los movimientos de renovación espiritual y de reforma eclesial que se dan de un modo o de otro en todos los países europeos y que se originan en un deseo de espiritualidad y formación en amplios sectores del pueblo cristiano (P. Rodríguez, 1994, p. 4).

El papel educador de la Iglesia tiene en el catecismo un dispositivo literario que, apoyado en el desarrollo de la imprenta, le permitió llegar a muchos lugares en Latinoamérica, en todos ellos instauró proyectos de formación que ampliaron el papel modernizador del cristianismo en la educación. Este proceso tuvo un matiz especial que configuró estrategias de unión del saber con el proceso de lectura interior, para afianzarlo en modelos de participación. El catecismo fue así el antecedente del texto de aula, de aquel que leen juntos el maestro y el estudiante, pero que, al tener estrategias de lectura propia, se convirtió en un texto de lectura individual y silenciosa.

El catecismo desarrolló estrategias para aprehender imágenes del mundo, a través de ilustraciones en donde la iconografía del cielo y de la tierra aparecieron siempre de manera alegórica; la interpretación de su verdad se instala en el orden del mundo. Respetar ese orden asignó el valor de las buenas acciones. La belleza interior se vinculó al verbo que ejecuta su indicación. Fue el catecismo un texto para el control de los cuerpos y la comprensión imaginativa de las personas en la ciudad, en ellos se contuvo incluso el poder evangelizador de la imagen. Ahora bien, liberada a la interpretación de la lectura el catecismo se vio obligado a su deriva en el manual de comportamiento y posteriormente al texto de estudio.



(Imagen 15). Portada del *Catecismo en estampas*.  
(Anónimo, 1909)

Para el inicio del siglo XX, este dispositivo había desarrollado estrategias de impresión que le permitieron acoger los oficios del grabador para ilustrar la dimensión geográfica del cielo en las aulas: al respecto, se encuentra una forma de representación del espacio celeste en una geografía de preceptos que anunciaron formas de comprensión de la realidad a partir de imágenes del mundo (Imagen 15). Correlato extensivo a la pinturas y la arquitectura religiosa de las iglesias desde la época colonial. En otras palabras, el catecismo se convirtió en dispositivo estético de evangelización para el entorno escolar, por ello sus ilustraciones cumplen a la vez una función didáctica y artística.



Los catecismos, en todo el movimiento escolar religioso, son una forma de representación de la estructura de gobierno de las almas, por eso pueden, desde el poder normativo de la prescripción del comportamiento, proyectar formas de control. Su comprensión del mundo se apoya en el texto como un manual para la cotidianidad. En este sentido, el maestro enseña cómo conservar la fidelidad a la religión y en ella está dada la condición del aprendizaje.

De esta manera, las comunidades del siglo XVII y XVIII acumularon un saber sobre la enseñanza, la comprensión de la historia y la participación en el mundo. El trabajo del misionero inició en este registro un proceso que continuó en el siglo XIX con la imagen del pastor. Se fundaron así los primeros hilos de sociabilidad que una lectura estética permite al definir el poder pastoral. Este proceso le ganó reconocimiento a la Iglesia sobre su capacidad para controlar y disciplinar comportamientos colectivos en orientaciones morales. Los teólogos pudieron pensar, con mucha más antelación a los pedagogos, los contenidos de subjetivación que exigió un modelo educativo.

En el catecismo residió, por tanto, un valor de la aldea colonial que configuró el sentido histórico de la comunidad. En ella, todos compartían el valor moral de la imagen normativa de lo bueno en una relación directa con lo bello, cargando de aura toda comprensión icónica y toda realización artística. Este proceso homogenizó, en pequeñas poblaciones y en diferentes comunidades, el sentimiento de respeto, base de socialización que no hizo diferencias entre lo ético y lo estético. Estas coordenadas de unidad y su eficacia simbólica se erigieron como estrategias de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, se puede registrar cómo el catecismo devino en dos formas el llamado *catechismus maior*, que era escrito especialmente para el docente o pastor de capilla, el cual acentuaba el valor doctrinal y el respeto que habría de seguirse a los dogmas de la fe; y el *catechismus minor* (P. Rodríguez, 1994, p. 6), en el que se presentaban estrategias

de unión entre imagen y texto, entre conceptos y ejemplos, entre disposiciones doctrinales y ejercitación moral. Finalmente, en los dos catecismos se ponderó un saber que se configuró de manera diferente, en cada parte fue necesario separar el contenido mismo y sus valores de transmisión, pues el primero constituyó el saber del pastor y el maestro, y el segundo se encargó de construir imágenes para comprender el orden del mundo.

En esta segunda forma del catecismo se concentró el verdadero poder de enseñanza de la Iglesia, que indujo una intención performativa del espíritu. Este proceso eclosionó en el siglo XIX en la emergencia de procesos de alfabetización, primero en los signos de lo sagrado, representado en grabados y pinturas, y luego en el ejercicio de lectura que comprendió el poder prescriptivo del texto. Las imágenes del catecismo fueron siempre ilustraciones del orden de las cosas en el mundo, y en ello estuvieron comprometidos los valores para conservar su permanencia eterna. Esto implica una subjetividad contemplativa que se convierte en aprendizaje en tanto se respeta el orden de su contenido, de esta manera el catecismo es un campo que se instaura de manera diferente en otros manuales y textos escolares.

No obstante, el catecismo introdujo una diferenciación en los textos escolares que posteriormente transitó a otras estructuras de formación, cuando pedagogos, docentes y funcionarios diseñaron manuales de conducta y comportamiento. La imagen del catecismo estuvo subsumida en su valor formador, en su direccionamiento a la comprensión de un comportamiento en donde los contenidos icónicos de la imagen representaron el aura religiosa de lo sagrado y provocaron la lectura silenciosa, introspectiva de su enseñanza, toda vez que sus contenidos fueron indicativos de comportamientos y acciones. Esto quiere decir que el texto del catecismo estuvo orientado a permanecer en la acción que sigue a su lectura.



(Imagen 16). *Catecismo en estampas*. (Anónimo, 1909, p. 12)

Estos grabados requirieron un ejercicio de dibujo que copia de la pintura sus huellas de color en formas de gris. Los elementos que definen su relación con el contorno están delimitados por la semejanza pictórica que en muchos casos hace parte de altares de iglesias y de elaboraciones espaciales que tienen su historia en la narrativa de la evangelización.

Este dibujo, que es indicio de la realización del texto que habita en los cuadros y las esculturas religiosas, propone conservar el sentido sagrado de su elaboración original e instala una geografía vertical de lo divino a lo terrenal.

El catecismo fue una estructura heredera del tríptico pictórico que funcionó como soporte de prédica, es decir, retuvo las indicaciones de todo aquello que podría ser

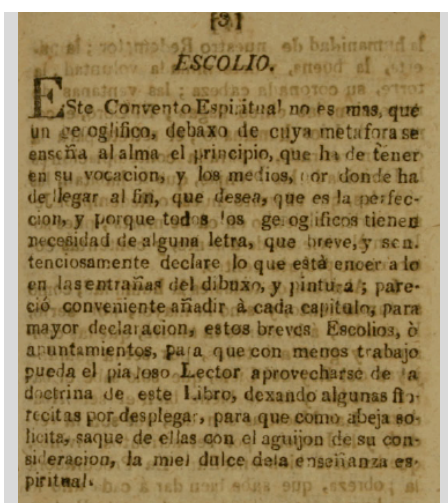
explicado y exigió en su forma de lectura el reconocimiento de valores. La relación entre imagen y texto anunció formas de aprendizaje, que dispusieron la interpretación para la acción, desdoblamiento que contuvo el poder del proyecto moral. Este sistema de enseñanza y aprendizaje, resultado de varios siglos de evangelización, se interiorizó de tal forma en la sociedad del siglo XIX que solo se pudo pensar en la Iglesia para asumir la responsabilidad de la educación. En esta tarea se reacomodaron los inmuebles urbanos, la Iglesia se convirtió en el principal hito urbano, significando de manera sagrada el espacio público. A esto se sumaron los cantos litúrgicos, las fiestas de santo patrono que se hicieron en las fechas de celebración indígena, y que tuvieron en la imaginería religiosa correlatos en las novenas y misales

Desde la reforma constitucional de 1886, el Estado delegó a las instituciones religiosas el poder de administrar el proyecto instruccional. Con las premisas cristianas de simbolización textual e icónica, el texto prescriptivo moralizó la acción. Fue esta una de las principales razones por las que la Iglesia defendió su papel tutelar en la formación de maestros, oponiéndose a toda reforma en la década de los treinta. No obstante, no pudo reconocer que las diferencias que había introducido entre el catecismo mayor y el menor fundamentaron la presencia de los primeros textos escolares de lectura, los cancioneros y los manuales de contenidos para los maestros. Estos últimos fueron siempre difundidos por los gobiernos locales en las revistas de instrucción pública. Dicha separación de los contenidos desplazó el lugar de la comprensión a nuevos territorios, pues el lugar de la prescripción podría no estar controlada por un texto guía, liberando las experiencias de aprendizaje a procesos de experimentación, incluso de observación científica.

El concepto de dispositivo tiene sus referentes teóricos en la idea del filósofo francés Michel Foucault, quien entiende el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos: discursos instalaciones arquitectónicas, reglamentos e instituciones, a través de las cuales es posible describir las relaciones saber poder (Palacio Mejía, Mayo Agosto de 1998, p. 12).

Una de las configuraciones de *saber-poder*, en las cuales Foucault define el concepto de dispositivo, tuvo en el catecismo su acepción práctica, introduciendo la posibilidad de articular la idea de conciencia. Esta línea de análisis se puede rastrear desde las formas que este soporte tuvo como texto educativo con la llegada al final del siglo XIX de comunidades religiosas en misión educadora a Colombia. Desde dicho periodo se estableció que el poder de la palabra —que contiene el texto escrito— debía transformar las condiciones sensibles de quien comprendía su texto para vivir en el mundo. No obstante, debió tener fuerza moral su contenido de tal manera que pudiera ser modelo de autoridad para asumir cambios en el comportamiento.

El texto fue pensado para provocar actos de contrición. Es por ello significativo cómo, en el periodo de la Colonia, las comunidades religiosas dispusieron de los manuales para la formación de monjas, como ejemplos de buen comportamiento. En ellos residieron las coordenadas de ordenamiento sensible de la imagen religiosa para ordenar las interacciones de las personas. Las coordenadas de relación entre lo ético y estético aparecieron cuando el acto de contrición celebraba la alegoría del texto urbano en la imaginación. Al respecto, es interesante la ilustración de la (imagen 17) que contiene el siguiente texto:



(Imagen 17). Texto conventual.

Este convento espiritual no es más que un jerglífico, debajo de cuya metáfora se enseña al alma el principio que ha de tener en su vocación y los medios por donde ha de llegar al fin que desea, que es la perfección, y porque todos los jerglíficos tienen necesidades de algunas letras, que breve y sentenciosamente declare lo que está en orden a las entrañas del dibujo y pintura; pareció conveniente añadir a cada capítulo, para mayor declaración, estos breves Escolios, o apuntamientos para que con menos trabajo pueda el piadoso lector aprovecharse de la doctrina de este libro, dejando algunas florecitas por desplegar, para que como abeja solícita, saque de ellas con el aguijón de su consideración, la miel dulce de la enseñanza espíritu (Capuchina., 1813, p. 2).

Sobre este texto es necesario un desarrollo que desglose la condición y génesis de un texto explicativo. Un manual que alude al comportamiento establece primero una semejanza con el espacio, en este caso, con la arquitectura de lo habitacional. La morada del convento que presenta el texto es un laberinto, propuesto como una metáfora de tránsito, imagen que exige un hilo de comprensión. En este manual para monjas, la primera parte alude a la existencia de un convento que establece una relación metafórica y orienta la posibilidad del entendimiento, pues habitar el *convento del alma* es configurar el pensamiento como un edificio sagrado; pensar no es una acción, sino un entramado de relaciones espaciales en donde se transita de la mano de Dios. El convento se apresta a ser diseñado como figura de la imaginación porque —para las monjas— es el edificio arquitectónico de su experiencia. La vida conventual es la realización de la norma y sus horarios, formas de vida que se rigen por condiciones prescritas con anterioridad al edificio. Así, todo catecismo o manual prescriptivo contiene la descripción de un mundo entregado, de un mundo cerrado.

En la segunda parte de este análisis es necesario abrir la imagen de vocación, la imagen del maestro que encuentra forma como hilo conductor por los pasillos del conocimiento, pues el deseo por la perfección, dada en la imagen sagrada, es logrado solo si existe vocación. Es la intención misma, es la forma corporal del deseo que tiene en la voluntad el segundo plano del texto: aquel que solo puede ser descifrado si quien lo habita tiene sensibilidad para lograrlo, es decir, está compenetrado con el valor moral. Habitar el mundo en la imagen de lo sagrado implica develar la voluntad a la textualidad inscrita y en ello es necesario formar a quienes estén comprometidos con el sentido de la alegoría, de quienes entienden la perfección en la forma de habitar el entendimiento. Se configura en esta imagen el oficio del maestro evangelizador, el que debe desplegar, para su oficio, una vocación.

Una tercera parte hace alusión al entendimiento, en el cual se diseña una nueva apuesta metafórica, pues hacer que *con menos trabajo*, con menor dificultad, se pueda aprovechar la enseñanza que contiene la doctrina, exige una estrategia de aprendizaje. Es posible derramar a la interioridad, al ejercicio de introspección por la observación de la naturaleza, ya no sacada de la estructura arquitectónica del edificio, en donde se habita por recorridos, por estancias de habitabilidad individual y compartida, sino por el detenimiento en las formas de la creación recibida. El entendimiento debe acoger la semejanza, pero para llevarla a la sensibilidad y desde ella interpretar aquello que se desea comprender. Se cierra así una dimensión que propone pedagógicamente —en el modelo cristiano— una lectura del ver. En ese sentido, se puede hacer mejor uso de la lectura, como ejercicio de introspección. Por tanto, los catecismos elevaron a texto a toda la apuesta pictórica de la época colonial y arquitectónica del periodo barroco, significando para el siglo XX patrimonios incuestionables de la urbe moderna, pues su sola presencia fue un texto de la historia.

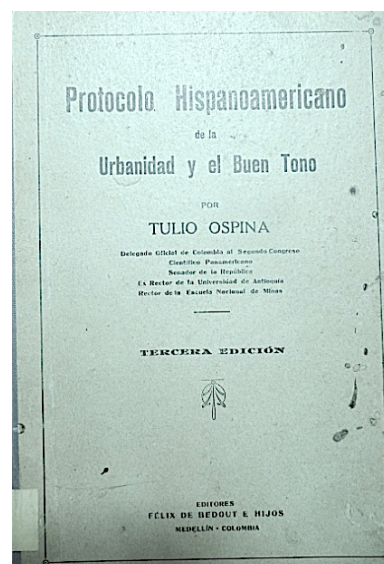
Para concluir este registro de interpretación sobre la lectura sensible del mundo desde el catecismo y el manual formativo desde la perspectiva religiosa, es necesario asumir el texto como una explicación fundante. Es responsabilidad del evangelizador generar la similitud entre el individuo y el mundo de los valores; las coordenadas las debe configurar el discurso pedagógico, pues determina las acciones que se deben seguir para lograr una buena comprensión. Las estrategias hunden sus raíces en la sensibilidad, puesto que se valora la acción de manera subjetiva; en el contexto religioso, este sentimiento se activa en la fe y en el civil en la imagen de la nación. Se consuma el proceso de apropiación cristiana del entendimiento a través del texto. Una vez fundada esta ruta, se puede orientar la lectura de cualquier texto a una subjetividad que aprehende porque comprende el orden prescrito, el mismo que propone el evangelizador o el pedagogo. El aprendizaje es, por

tanto, un autoreconocimiento del orden entregado, es un sentimiento de ubicación en un lugar.

Es necesario acotar que estos textos fueron el antecedente de catecismos civiles, manuales de comportamiento y conducta, muy comunes desde el siglo XIX y primera mitad del siglo XX para estudiantes en las escuelas primarias, secundarias, en las fábricas y en las ciudades, en donde se diseñaron textos prescriptivos para inmigrantes, estudiantes universitarios, y público en general (imagen18 y 19).



(Imagen 18). *Catecismo republicano para instrucción popular* de Nicolás Sáenz Pinzón (1864).



(Imagen 19). *Protocolo hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono*, de Tulio Ospina Vásquez (1919)

El detenimiento en la crítica que se hizo la década de los treinta al modelo cristiano no fue una simple alusión al rechazo por el aprendizaje memorístico. No es un asunto que se puede despachar como si se tratara exclusivamente de una condición de la enseñanza en la cual primó metódicamente una aprehensión mecánica de contenidos, como si en ello hubiera aflorado solo una repetición sin sentido. Los aspectos de la educación con los cuales la reforma de los años treinta intentó revisar el proyecto educativo no pudo visualizar la frontera moral que hizo posible los procesos de entendimiento del texto;



tampoco pudo comprender las continuidades estéticas aún no exploradas pedagógicamente en los mismos modos de comprender la urbe para dimensionar condiciones reales de participación social. Ahora bien, en esta estructura del texto escolar es importante también caminar un momento por la historia de la lectura, pues las prácticas que ella tuvieron a nivel escolar entraron en juego con las formas mismas de la ciudad como texto y con las prescripciones realizadas en los catecismos.

### **El sonido del texto**

En Colombia, las comunidades religiosas permanecieron durante gran parte del siglo XX haciéndole frente y resistencia a las políticas culturales desde sus prácticas de enseñanza del arte. De la misma manera, los gremios artesanales se resistieron a la enseñanza impartida en las escuelas de artes y oficios, y las asociaciones cristianas señalaron inmoralidad al perder recursos para administrar instituciones de caridad. Esto no impidió que pedagogías modernas para la enseñanza del arte fueran desplegadas con gran fuerza por las comunidades religiosas que llegaron a finales del siglo XIX y principios del XX. Asunto que configuró un trayecto aún no estudiado en la historia de las prácticas artísticas en Colombia y que tuvieron en este proceso —de resistencia a la reformulación ideológica de los gobiernos liberales— un ocultamiento de la forma como se dio continuidad al proceso evangelizador en las aulas.

Las políticas de reforma trataron de fortalecer los espacios de formación en la ciudad, confiando al museo, la biblioteca pública, el auditorio y la sala de conciertos, su apuesta performativa de la subjetividad. Se hizo así un gran esfuerzo por caracterizar el la enseñanza de técnicas y oficios que pudieran posteriormente configurar experiencias de

aprendizaje, conservando el concepto de creación que reconoce el orden instituido de las cosas. No obstante, otras estrategias religiosas acogieron el desarrollo de los conceptos estéticos del arte para ampliar dispositivos de poder sobre la imaginación y la sensibilidad. Es posible, en este sentido, comprender cómo los salesianos, bajo la orientación de Juan Bosco, hicieron del teatro una fuente de trabajo escolar, con proyecciones de valor civil de ética cristiana, que desplegó en la lectura dramática de estrategias para el reconocimiento del texto en la lectura en voz alta y configuró esfuerzos por crear sensibilidad en la lectura colectiva.

El teatro permitió exponer textos clásicos que se presentaron con la fuerza canónica que permitió la puesta en escena y no tuvo el mismo registro del teatro evangelizador —que con tanta fuerza se desarrolló en el México colonial, también por comunidades religiosas a cargo de la enseñanza—. Los salesianos reconocieron la apuesta poética del teatro moderno escolar, el cual hizo un acento en la representación de los sentimientos y, en ellos, de una interioridad que debió corregir la conducta y la capacidad de autoaprendizaje interior de la norma. En las comunidades salesianas, el teatro fue un componente fundamental del proyecto de formación. El mismo Juan Bosco supervisó las representaciones teatrales en su proyecto inicial y generó un reglamento para la dramatización en donde se conducía el comportamiento para comprender y aceptar la norma a través de la introspección dramática; así, el estudiante se puso en diálogo con el texto, reconociendo la norma y el orden que la configura. La interpretación dramática fue una axiología que pasó de las tablas a la cotidianidad. El ideal de este método de enseñanza fue configurar una belleza interior que definiera éticamente la presencia del ciudadano en la urbe.

El proyecto formador salesiano propuso un teatro para instruir moralmente al estudiante, a través de la lectura de un texto que debía ser guía reflexiva del

comportamiento. Este método tuvo tres formas de lectura, que describen su ruta los *actores estudiantes*, así:

- 1) Lectura dramática general, para quienes se inician en la lectura.
- 2) Lectura dramática salesiana, en donde se establece un espacio de representación de vidas de santos, de comportamientos y modelo en situación de tensión moral.
- 3) Galería teatral salesiana, en donde se guarda memoria de buenas prácticas teatrales llevadas a cabo por estudiantes de diversas instituciones.

El trabajo de los padres salesianos tuvo un especial acento escénico en la música. En su trabajo de difusión de lectura dramática pusieron en circulación un gran número de partituras que difundieron en sus centros educativos y que hicieron de la lectura dramática una puesta en escena para un teatro didáctico. Las colecciones generaron cancioneros y sus contenidos fueron minuciosamente vigilados en su ejecución. Se contaba, además, en estas formas recreativas de las clases con el apoyo de un armonio, instrumento musical que se encontró en casi todas las instituciones religiosas a principios de siglo, como un elemento esencial al igual que el piano de las Escuelas Normales.

El acercamiento del texto dramático a la música fue muy corto, los montajes propuestos en las escuelas salesianas tomaron el formato de las zarzuelas. Espectáculos comunes a principios de siglo en muchas ciudades latinoamericanas.

El ordenamiento del canto coral estuvo dirigido a la actuación, por lo tanto, constituyó una forma de musical infantil en donde fue necesario abordar procesos de lectoescritura en la música. Este ejercicio se extendió incluso en la formación media y comprendió una de las actividades más valoradas en el trabajo académico del estudiante. Los formatos de estas canciones siguieron la tradición de las zarzuelas y los cantos populares españoles e italianos.

Las tradiciones de lectura en el siglo XX fueron muy diferentes a sus periodos anteriores. El desglose y emergencia de los indicadores de alfabetización introdujeron en los países latinoamericanos —y en las regiones— reconocimientos de su desarrollo cultural. Saber leer o escribir fue en la ciudad un valor civil, una exigencia de participación y un indicador de apropiación cultural, necesario para el reconocimiento de las artes. Este proceso tuvo un primer indicador en el impulso a proyectos editoriales, colecciones bibliográficas y publicación de libros, en fin, todo el entramado de valor que significó para la urbe tener una biblioteca.

Esta condición del texto configuró en la modernización económica y política cambios en los modelos educativos. La lectura en voz alta e introspectiva caracterizaron la historia del manual escolar que devino en la ciudad en el consumo de libros. Así como el catecismo había tenido la función de contactar alegóricamente la imagen con el proyecto moral de la ciudad para generarla idea de comunidad, el proceso de modernización en la década de los treinta acentuó el carácter heterónimo del significado, al punto de modificar los código de interpretación que generó moralmente el texto dramático. Al ampliarse los modos de percepción de la realidad, en las urbes se reconfiguraron las formas de entendimiento e interpretación del texto escrito. Esto diluyó las condiciones de unidad espiritual de las viejas formas de socialización.

En las urbes modernas, la imagen se independizó de su explicación, y su alfabetización comenzó a estar sujeta a condiciones de reflexión estética; la formación del gusto liberó el origen rector de la alegoría en el catecismo y se pudieron hacer lecturas metafóricas del arte, pues las posibilidades de interpretación que la ciudad le impuso hicieron posible nuevos modos de ejecución instrumental y técnica.

Se trata ahora del texto escolar, abierto a formas diversas de la metáfora, en donde el discurso de la educación debió enfrentar los retos de una forma diferente de aprender, en

donde las coordenadas de la enseñanza ya no estaban en manos de un pastor o evangelizador, sino que compartían con la ciudad un poder formativo. Es por esto que ya las imágenes no tenían el mismo poder evangelizador que tuvieron en la época de la Colonia y la República; se trató ahora de una infinita posibilidad de relaciones entre la imagen y su continuidad en el grabado, la fotografía y el cine que significaron su contenido en el uso y presencia urbana. Para ello se valieron de los recursos de reproductibilidad técnica y se presentó así una territorialidad del texto y la imagen, que convocó nuevas tensiones entre la escuela y la ciudad.

Fue necesario desplegar una estrategia que permitiera comprender, entonces, a principios de siglo, el mundo sin aura; el que amplía las percepciones de lo bello en los medios de comunicación de masas, lugar en donde se amplía también el proyecto estético que configura subjetividad y reordena las coordenadas de la apreciación artística. Estas formas de la lectura —en las décadas de los años veinte y treinta— se instalaron en los intereses de diversas capas sociales, pues cada grupo intentó resolver en sus interacciones nuevas formas de reconocimiento y entendimiento.

El inicio y desarrollo del siglo XX fue un escenario político con formas particulares de entender el derecho y la civilidad y, en consecuencia, las validaciones que la prensa escrita, la radio y el libro le dieron a la norma. La imagen del arte configuró para estas nuevas sociedades el ideal civilizador y operó en él una estrategia formativa que devino en la transformación de la subjetividad. Sin el recurso de la lectura y la popularización de la alfabetización, no se hubieran transformado las condiciones sensibles que comprendieran el proceso de apropiación urbana del arte.

El margen de interpretación puede, en este sentido, ser valorado en la expresión de sus contenidos. Al respecto, es interesante ver cómo en Antioquia, uno de los departamentos que a principios de siglo, según señala (Helg, 1989, p. 38), existió un índice de

alfabetización superior a la media nacional, la lectura de poemas en público y la recitación fueron entendidas como formas de espectáculo cultural. Estos hilos permiten reconocer cómo en una ciudad en donde la Escuela de Bellas Artes no había desarrollado un pánsum amplio en actuación o en declamación,<sup>16</sup> siguiendo el modelo inicial de la escuela de Bellas Artes Francés, hubiera tal aceptación pública de la representación oral de textos.

En la siguiente noticia de *El Heraldo de Antioquia*, de 1928, se puede observar lo siguiente:

MAÑANA MIÉRCOLES A PETICIÓN DE NUMEROSAS FAMILIAS, SE REPETIRÁ LA HERMOSA VELADA DEL TEATRO BOLÍVAR.

Concursos de pensamientos sobre la madre, en una segunda velada es sustituida por una película.

Presentación del cuadro vivo: los claveles simbólicos.

Presentado por un grupo de señoritas.

Cantos de fragmentos de una opereta. “Rose – Marie”

Interpretación de una danza oriental

El baile de las colombinas, danza clásica interpretada por mujeres de la ciudad.

Se alternó esta interpretación clásica con baile de tangos y Charleston interpretado por dos varones, En todos los números el público pidió.

Sobre la difusión crónica de este evento es necesario acotar que se trató de un espectáculo que tuvo como escenario uno de los teatros más concurridos de la ciudad, dedicado a las representaciones que se validaron como cultas; es decir, en ella existió un valor superior en el cual residió la posibilidad de ofrecer al espectador una experiencia estética que la hizo merecedora de ser creación artística. La fecha de este espectáculo, 1928, registra el reconocimiento estético que a principios de siglo tenía la declamación y el baile popular. Sobre la tradición expresiva del texto, el origen de su reconocimiento proviene del canto coral, la zarzuela y la ópera, que por fragmentos se representó en las principales ciudades del país. Se configuró así, en estas improntas de la memoria, una

---

<sup>16</sup>Aunque de manera no oficial existió en Medellín una escuela de declamación que, siendo informal, tuvo una gran demanda entre la década de los años veinte y cuarenta.

relación con el aparato estético que trazó en la declamación un puente de reconocimiento entre el texto y el sonido, diferenciándose del mismo modelo que tuvo el proyecto evangelizador.

No hay que olvidar que en el contenido de la zarzuela existen partes declamadas y que su relación con el texto es determinante del valor de la música. De la misma manera, en el canto coral religioso existen formas de canto llano que solo son posibles en una relación entonada del texto. Si se retoma que la transición cultural que introdujo la lectura introspectiva, en el texto religioso, tiene una valoración que asume características intimistas, puede entenderse cómo el texto declamado es una variable de belleza anclada a la música que comparte con la poesía un territorio de significación.

Ahora bien, en la separación del texto religioso, la declamación asume también en su representación pública temas profanos, es por ello que el concurso de declamación citado se orientó a pensamientos sobre la madre. En estos se valoró tanto la capacidad interior de producir metáforas sobre el afecto y el sentimiento como la capacidad de exteriorización que exigió la declamación en público. La necesidad posterior de vincular el cine mudo con la interpretación musical amplió la coordenada estética a la relación texto-imagen-sonido. Asunto que se evidenció cuando en las primeras décadas del siglo XX se proyectaron películas que exigieron, del acompañamiento instrumental, un componente esencial de su representación pública.

El carácter del concurso de declamación y la presencia en el escenario de estudiantes de la ciudad puso en evidencia un dispositivo social que validó culturalmente la capacidad de leer como una actitud sensible frente a la sonoridad del texto, proceso que activó un gran reconocimiento social.

Un pensamiento sobre la madre debió ser una confesión de amor, de respeto y de obediencia a la imagen que debía ser configuradora del mayor grado de orden jerárquico,

por ende, fuente de toda forma de respeto social. La disposición de la poesía para ser declamada tiene especial relación con la partitura dispuesta para ser interpretada. No obstante, prevaleció por su fuerza subjetivadora y de homogenización del gusto que hundió su impronta sensible con tradiciones orales de *repentismo*, sainetes y costumbres rurales que tuvieron en el pasado presencia en verbenas y festividades populares.

El poema de los claveles rojos, que también se presentó en la velada, generó una imagen de texto declamado para una puesta en escena, eje de aproximación con la representación teatral que no exigió de escenografías y mucho menos de técnicas de representación corporal; fue un acto puro de entonación cercano a la lectura dramática. Este proceso transformó el registro oral de transmisión que tuvo poder en el teatro y en la lectura de poemas en las tertulias y configuró una puesta en escena que validó la capacidad del texto de expresar imágenes, sentimientos y emociones. Se constituyó así en la ciudad una práctica que recuperó el poder introspectivo del texto, pero en un modelo de transmisión diferente a la lectura silenciosa. La fidelidad entre lo escrito y el juego sonoro de su interpretación enfatizó el poder del poema, relación que valoró moralmente la creación. El valor estético de su puesta en escena concretó el dispositivo escénico para que el público reconociera en imágenes la palabra que transitó la emoción.

El texto puso en circulación elementos sociales del gusto. La experiencia interior de su lectura se convirtió en expresión declamada, elemento de sensibilidad que compartió con la música los mismos valores estéticos. No se trató, por tanto, de la capacidad privada de lectura y de la comprensión que debe suscitar su exigencia de ordenamiento de imágenes y emociones, pues la puesta en escena procuró recuperar una forma de experiencia interior en espectador, señalando la sensación que se puede escuchar interiormente a través de la voz del declamador. Esta forma de arte también convirtió el



sentimiento en valor social a través de un nuevo canon: *el gusto que se socializa en su escucha*.

De esta manera, una vez que se terminaba la velada, la apreciación no era sobre el contenido, ni de la comprensión gramatical del texto, sino sobre su buena interpretación y de la capacidad del poeta que obligaba al declamador a tener fuerza expresiva, lo cual se evidenciaba en la exteriorización de las emociones del público, que podía llorar o alegrarse, sentir ira o rabia, a través de la capacidad expresiva de quien leía, declamaba o hacía oratoria.

La formación confesional aparece así ligada a la oratoria, y devino luego en su configuración retórica que buscó su puesta en escena en una sociedad con un nivel medio de alfabetización. Se pueden encontrar diversas interpretaciones en la tradición del texto hablado que tuvo, en la poseía, correlatos muy amplios en la tradición urbana, presentes en las estructura de declamación.

#### LA CONFERENCIA DE BARBA JACOB

Muy seriamente llamamos la atención de nuestros lectores hacia el importante acto cultural que se efectúa hoy a las cinco y media de la tarde en el teatro Bolívar. El poeta Barba Jacob dictará su anunciada y ansiosamente esperada conferencia sobre México y resucitará su último canto lírico “El cuerpo de cristo” que es quizás su más bella obra.

Barba Jacob conoce como nadie los asuntos de México por haber vivido cerca de quince años en ese país, y su palabra cálida y galana nos revelará claves del terrorífico enigma de ese país. Nos dirá porque aquel pueblo se debate hace casi cuatro lustros en la revolución más sangrienta, mas ruínosa y mas compleja que haya presenciado América.

...Así lo asegura el espíritu cultural de Medellín donde con tanto interés se ha seguido, desde hace diez y ocho años el sangriento drama de México (Jacob, 1928, p. 3)

La ciudad escenificó la poesía en la declamación, pues ella aún no se configuró en la idea académica de arte. Es por esto que se encuentra el canto poético también en la voz de los poetas nacionales. Sin el recurso a la lectura y sin su soporte en el canto o la declamación, el correlato escolar de la lectura dramática como arte no hubiera sido incomprensible. La visibilidad que la escuela orientó para observar la imagen del texto transformó la experiencia de leer y comprender, ampliando las distancias entre explicar y

comprender que se generan en formas de expresión urbana. El canto, la poesía, la declamación y, en ellas, el valor individual del disfrute, describieron uno de los rasgos fundamentales del arte en la ciudad.

En el espacio público estas formas tuvieron un gran valor en la escucha de sermones, sobre todo, en la Semana Santa, espacio en donde oradores religiosos fueron escuchados masivamente en toda la nación a través de la radio. Los poetas grabaron sus textos y los políticos alentaron masas enteras en plazas públicas gracias al modelo de entonación de la oratoria. La década de los treinta provocó todas estas emergencias del texto escrito en su relación sonora de una manera mucho más fuerte que en otras épocas. El universo de imágenes de la poesía y la literatura fueron llevadas a la interioridad del espectador, gracias al poder formador que tuvo en la sensibilidad esta relación con la lectura. En dicho ejercicio, la escuela cumplió una detallada agenda educativa, puesto que la escucha configuró un diálogo con emociones y sentimientos y, el texto, una introspección de la significación. Finalmente, el sonido alimentó sensiblemente el ideal de armonizar la sensación de orden.

Ahora bien, no es pertinente en este apartado desarrollar una teoría del gusto por la lectura o de una forma social del gusto en la escucha de lecturas públicas, se trata más bien de la necesidad de evidenciar una de las formas sociales en que devino uno de los fenómenos de modernización, anclado a los procesos de alfabetización, en los cuales residió una forma interna de confesión y que, una vez estatizado en su puesta en escena urbana, se presentó en la capacidad individual de expresión. Este momento registra una fase de cambio en el arte que atravesó la constitución de la subjetividad, en la apreciación-comprensión del texto, a través de su ejecución pública. Con esto se generaron validaciones sociales de dicha expresión.

La diferenciación en formas de lectura de textos y el índice de desarrollo en alfabetización provocaron experiencias con la palabra y, por lo tanto, la declamación como una práctica artística. La ruta por la cual se llegó a su configuración social no fue a través de las Academias de Bellas Artes y mucho menos por la lectura ejemplar de textos clásicos por parte de los maestros en el aula, fue quizás por su cercanía con la música y con las puestas en escena del texto recitado de la comedia francesa que deviene en formas como la zarzuela, y la opereta, en donde es posible recordar cómo es *bellamente* expresado un texto. Es decir, se expuso su valor por las condiciones de semejanza sensible que había instalado el aparato estético.

Si se retoma el análisis que se viene desarrollando respecto a la estructura confesional del aprendizaje, la distancia entre los procesos de aprehensión del texto en la lectura mística de monjas en el siglo XVII y XVIII, su consecuente desarrollo con los textos que aluden a la confesión cristiana, los modos de apropiación del catecismo en los manuales de conducta y comportamiento y las relaciones que devienen en el siglo XX entre sonido y texto en la declamación, se pueden observar rasgos de identidad en los procesos de subjetivación que activó la práctica de lectura y que una perspectiva estética abrió la posibilidad de comprender la apropiación que la pedagogía hizo de todos estos procesos. La modernización educativa se propuso en estos desarrollos llevar a la experiencia estética al sujeto, para que en ella se configuraran nuevas coordenadas sensibles y nuevos modos de percepción y subjetivación. En este proceso se puede identificar la construcción de una dimensión comunicativa, generadora de gusto, en donde se cualificó el sentido de la buena lectura.

Así, con el desarrollo de una interioridad que construyó subjetividades a través de la literatura religiosa y confesional de textos, la declamación y el canto, se pudo fijar un sistema de valores estéticos en los cuales se significó el libro, la partitura y el espectáculo

urbano. La provocación de la década de los treinta no pretendió cambiar estas coordenadas de la subjetivación, lo que deseó modificar fue la orientación de los valores de lo sagrado, provocando mutaciones en las ideas de belleza y reconocimiento social del arte. Es por ello que la frontera entre el proceso evangelizador y el espectáculo público, patrocinado por las políticas culturales, tuvieron continuidades. Sin embargo, para el momento de las reformas liberales existió conciencia de la transformación de contenidos estéticos que ayudaron a comprender la presencia política del arte en la ciudad.

### **La partitura de la ciudad: la escuela**

Existieron cercanías entre la experiencia de aprendizaje del método de enseñanza simultánea, introducido por la comunidad lasallista en sus colegios y Escuela Normal en las primeras décadas del siglo XX, y el ordenamiento jerárquico de la orquesta clásica —surgida en el siglo XVIII—. Algunas de las características de este encuentro se pueden reconocer de la siguiente manera: en el método simultáneo de lectura, utilizado por los hermanos lasallistas, se propuso una separación de los estudiantes por grupos, y se detectaron así habilidades individuales para este ejercicio; una vez identificados los estudiantes más destacados, se procedió a conformar un nuevo grupo de aventajados. Los grupos se volvieron a constituir y así cada vez, en un mecanismo de movilidad y selección, se fueron dando las condiciones de apropiación de la lectura. Esta separación que en principio generó exclusiones, propuso un aprendizaje regulado por imitación.

En la forma de organización social de los músicos en una orquesta, se presentó de manera similar el ordenamiento del aprendizaje: el director reconocía a los ejecutantes más hábiles en la interpretación de instrumentos y a ellos asignaba el lugar de jefes de fila. Siendo jerárquicamente más importante el *concertino* (primer violín, el cual es

nombrado como *institutor*), se responsabilizaba a un grupo de destacados ejecutantes la buena interpretación de cada sección. Cada músico mejoraba su interpretación imitando el modelo que ha seleccionado el director. Por esto, se entiende por qué el método simultáneo es una forma de lectura colectiva por imitación que guarda semejanzas con el índice de aprendizaje para la interpretación orquestal.

En este sentido, el ensamble sinfónico mide la buena ejecución en la afinación, el cual no es más que un ejercicio colectivo de imitación en donde todas las partes deben unificarse, a través de la partitura. En el método simultáneo de lectura, la entonación oral pone en evidencia a los estudiantes rezagados de su lectura del texto, de la misma manera en que en los ensambles musicales el intérprete desafinado es escuchado como disonante, pues existe una coordinación armónica que evidencia la separación sonora del grupo guiada por el *core* del director.

De esta manera, un texto guía, por cada estudiante, era como una partitura que contenía indicaciones para que cada uno lleve a cabo su aprendizaje. En este proceso de guías en donde el texto, la partitura o el institutor eran siempre medios que hacían posible el aprendizaje, se daba una buena interpretación si existía el esfuerzo de hallar el entendimiento en el seguimiento al mejor lector y se generaba, en los menos hábiles, una clasificación excluyente. En consecuencia, fue surgiendo la necesidad de establecer mediciones individuales de los estudiantes para afianzar científicamente el índice de reconocimiento entre hábiles y menos destacados.

En el siguiente cuadro se ha tratado de retomar las principales acciones de ordenamiento metodológico del método de lectura simultánea para relacionar la formación musical como un acercamiento a las relaciones que se generaron entre las escuelas de capilla y su umbral de acercamiento con los saberes de la enseñanza, pues en toda organización sonora se tuvo la necesidad de un dominio de técnicas de control en la

participación y la interpretación que hicieran posible la producción musical en ensambles, aspecto altamente privilegiado en las comunidades religiosas cercana en las técnicas de dominio de grupos en procesos pedagógicos. Esta tradición de formación musical provocó en algunos colegios confesionales la presencia de coros, bandas sinfónicas y bandas marciales.

Cuadro 1.

	Método simultáneo	Organización de la orquesta clásica
1	El maestro determina la inteligencia relativa de cada alumno en su clase.	El director nombra primeros atriles por cuerda entre los mejores ejecutantes.
2	Adapta su lenguaje y explicaciones a la capacidad de su clase y tiene cuidado en no ignorar a los pupilos más lentos.	Se identifican los pasajes de mayor dificultad técnica y se espera que en su señalamiento cada músico resuelva una buena ejecución a partir de indicaciones.
3	Se asegura que los alumnos conozcan el significado de las palabras que emplea.	Se hacen señalamientos a la dinámica con acotaciones a la partitura que toda la orquesta deberá respetar en la interpretación final.
4	Avanza de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil.	Una vez que se ha hecho un ensayo general se identifican cuáles son los pasajes difíciles. Y cuales las dificultades técnicas de los músicos, este proceso se resuelve interpretando muy lento, luego lento y después a tempo.
5	Insiste grandemente en la parte elemental de cada material; no avanzando sino hasta que los alumnos tienen bases firmes.	Se hace un segundo o tercer ensayo en donde se identifique la superación de las dificultades técnicas de ejecución. Se les exige a los jefes de cuerda que revisen a sus integrantes y ayuden a resolver problemas de ejecución con indicaciones técnicas.
6	Establecer pocos principios a la vez, pero explicarlos bien.	El director imprime dinámicas, asunto que puede incorporar incluso desde el primer ensayo general. El intérprete respetará la orientación en dinámicas del director.
7	Hablar mucho viendo a los alumnos, utilizando el pizarrón.	Dar indicaciones con gestos sobre la fuerza expresiva y de precisión en pasajes valorados de manera significativa por el director. Exigir en cada pasaje y en cada indicación una mirada que simultáneamente observe la partitura y al director.
8	Preparar con cuidado cada lección.	Cada músico debe tener dominio de su parte. Antes de cada ensayo general debe haber estudiado su partitura y tener la posibilidad de acceder al instrumento.
9	No dar malos ejemplos a los alumnos; siempre hablar con corrección y con claridad y precisión.	Referir siempre explicaciones que sean de carácter musical. No hacer acotaciones que de manera subjetiva, pierdan en el estudiante la concentración técnica de la ejecución, pues por encima de cualquier observación está la precisión rítmica, el dominio instrumental y la afinación.
10	No emplear sino definiciones exactas y divisiones bien fundadas.	

11	No asegurar nada a menos que se esté completamente seguro de su veracidad, especialmente hechos importantes, definiciones o principios.	Definir como bella una interpretación que por la calidad de ejecución acerca la belleza espiritual a la experiencia inicial del compositor, es decir la música debe tener el espíritu de quien quiso proponer una experiencia musical en la composición.
12	Hacer uso frecuente del sistema de preguntas y respuestas.	Solo se podrán acotar elementos de explicación técnica para que sean explicadas por el director de cuerda.

La relación tejida entre los modelos de apropiación del texto escrito y la posibilidad de articular su valor a la enseñanza de la música permitió la aparición en las instituciones educativas religiosas de ensambles orquestales y agrupaciones corales que dimensionaron sensiblemente el trabajo colectivo.



(Imagen 20). Banda Lasallista de 1943.

La formación instrumental fue amplia. En la fotografía se pueden apreciar inicialmente tubas y cornos franceses que permiten deducir la presencia de clarinetes, fagotes, flautas, oboes y percusión. En 1943, una banda de estas dimensiones describe una rica tradición formativa de varios años y por lo tanto una dotación instrumental para un proyecto de formación musical complejo. (Anuario, 1943, p. 17)

El arte se asumió en las instituciones de ascendencia confesional como una manifestación de la belleza interior, en la cual se evidenció al músico como intérprete transformador del texto escrito. En las escuelas confesionales hubo poca formación en composición, talleres de ensamble, lectura y revisión de músicas locales o de tradiciones

estudiosas de la composición en diversos autores. La enseñanza de la música se concentró en la formación de intérpretes con capacidad y dominio de la técnica; a esto se sumó la posibilidad de fundar y tener repertorios clásicos para la creación de bandas marciales, coros y bandas sinfónicas que pudieran conformar el escenario sonoro para los grandes eventos de boato religioso y político en los que participaban las grandes orquestas de los colegios religiosos.



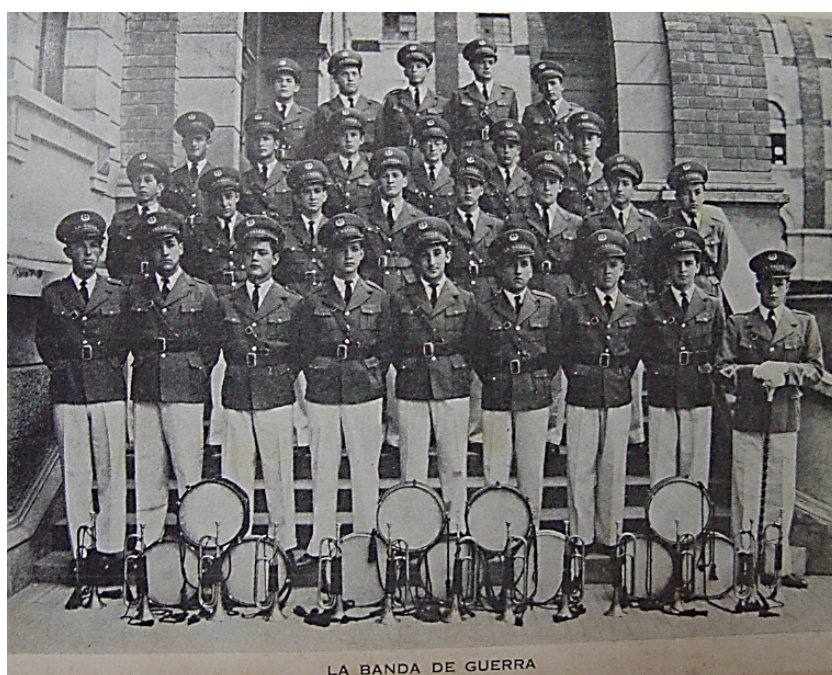
(Imagen 21). Coro infantil.1943. Archivo Lasallista (Anuario, 1943).

El Coro Polifónico de la Escuela Apostólica es muy posible que hubiera tenido diversos tipos de repertorio no solo por su número, sino por su denominación. El valor de estas agrupaciones se adhería a la calidad interpretativa de música religiosa, máxime en una institución de carácter confesional católico. Estas agrupaciones corales, introducidas por los hermanos lasallistas, hicieron comprensible una idea de arte en la apreciación de obras polifónicas del repertorio universal, puesto que, a principios de siglo, la circulación de partituras a varias voces era limitada. De esta manera, la belleza de su presencia escolar se reconoció en la capacidad interpretativa de cantores de la música clásica, entendiendo



como clásica interpretaciones reconocidas en la historia de la música universal y canonizados por la academia como interpretaciones de valor estético.

Se preparó así, desde la escuela, la forma estética de la experiencia en la escucha introspectiva del canto coral, en donde el intérprete ubicaba en diálogo al compositor con la elevación mística del sonido, para lo cual debió tener poder formativo en las comunidades de estudiantes que participaron del canto. En el Coro Polifónico de la Escuela Apostólica se puede identificar un número aproximado de treinta voces, incluyendo el director. No obstante, es su presencia en diferentes escenarios el gesto que da sentido a la técnica, proceso en el cual se encarna la validación colectiva de la belleza y el reconocimiento al director del coro como artista. Valor que emerge posteriormente en la masificación de la actividad coral en los orfeones de obreros.



(Imagen 22). Banda de Guerra Escolar. Fuente: Anuario Lasallista (1943).

Otro de los elementos de encuentro con otra tradición musical en Colombia —y que está de alguna manera vinculada a la técnicas de control de grupos utilizadas por el sistema militar— son las bandas de guerra. Las instituciones confesionales asumen el reto

de una formación disciplinada del espíritu a través de la conformación de este tipo de ensambles, máxime porque en América fueron bastas las influencias de intérpretes de este tipo de música en las bandas militares.

La banda de guerra surgió al interior de las comunidades educativas como signo de disciplina y control, esta banda de la comunidad lasallista es imagen de obediencia y templanza, aspectos moralmente difundidos en la educación confesional. En Colombia fueron tradicionales las bandas de los regimientos militares que, una vez desplazadas a las ciudades para el control policial, fueron protagónicas de la música en las retretas y de los acontecimientos públicos, significando socialmente el valor de la técnica.

En las bandas de guerra escolares, el objeto de su presencia en la ciudad estuvo ligado el boato religioso en plazas públicas, en escenarios de participación religiosa y se vinculó su fuerza expresiva a las celebraciones de la Semana Santa y Corpus Christi. El impacto de su presencia en el escenario público hizo, paralelo al proyecto de secularización estética en las bandas de guerra militares, un reconocimiento de la población por una oferta de espectáculos en las cuales el Estado y la Iglesia demostraban el papel que la música jugaba en la estetización de los espacios urbanos.

La banda de guerra fue por excelencia —y de manera exclusiva— una agrupación para el espacio de la calle, para el recorrido y para el acompañamiento en la marcha hacia o desde un lugar sagrado, ya fuera este un templo o una celebración política. En cualquiera de los dos casos, la banda daba al encuentro colectivo el valor simbólico que lo acercaba a su dimensión sagrada. Por eso, cuando decayó su práctica tanto a nivel escolar como oficial en los años setenta y ochenta del siglo XX, el papel convocador de las procesiones, marchas y discursos políticos públicos debió cambiar de registro y asumir nuevas estrategias comunicacionales que remplazaran su valor estético musical.



(Imagen 23). Misa del Centenario de la Independencia en el atrio de la catedral primada. Bogotá, julio 20 de 1910. Colección Carlos Vélez. (Bermúdez, 2006)

La celebración civil y religiosa tiene en toda Latinoamérica grandes registros. El papel educador que cumplió el ritual civil se heredó de las viejas tradiciones urbanas de las metrópolis europeas. La manifestación pública estuvo al servicio de la imagen del poder. La fastuosidad de los eventos y espectáculos públicos conservaron la finalidad estética de sostener imágenes de respeto en la percepción sensible que tuvo el orden alegórico de la celebración.

Las procesiones vincularon la expresión musical al conjunto urbano como acontecimiento efímero, marcando simbólicamente el espacio para el recorrido. El espacio ideal de formación de los músicos de las bandas se afincó en la educación musical de los jóvenes. De esta manera, en Medellín y Bogotá, la mayor parte de las instituciones confesionales se hicieron representar públicamente a través de la participación de sus bandas de guerra en las celebraciones.



(Imagen 24). Procesión Corpus Christi en la calle Junín. Fotografía Melitón Rodríguez 1917

Al interior de las instituciones se guardó el mismo respeto y configuración ritual por el acto de la procesión, su función no fue meramente decorativa, su participación fue signo evocador de presente victorioso.



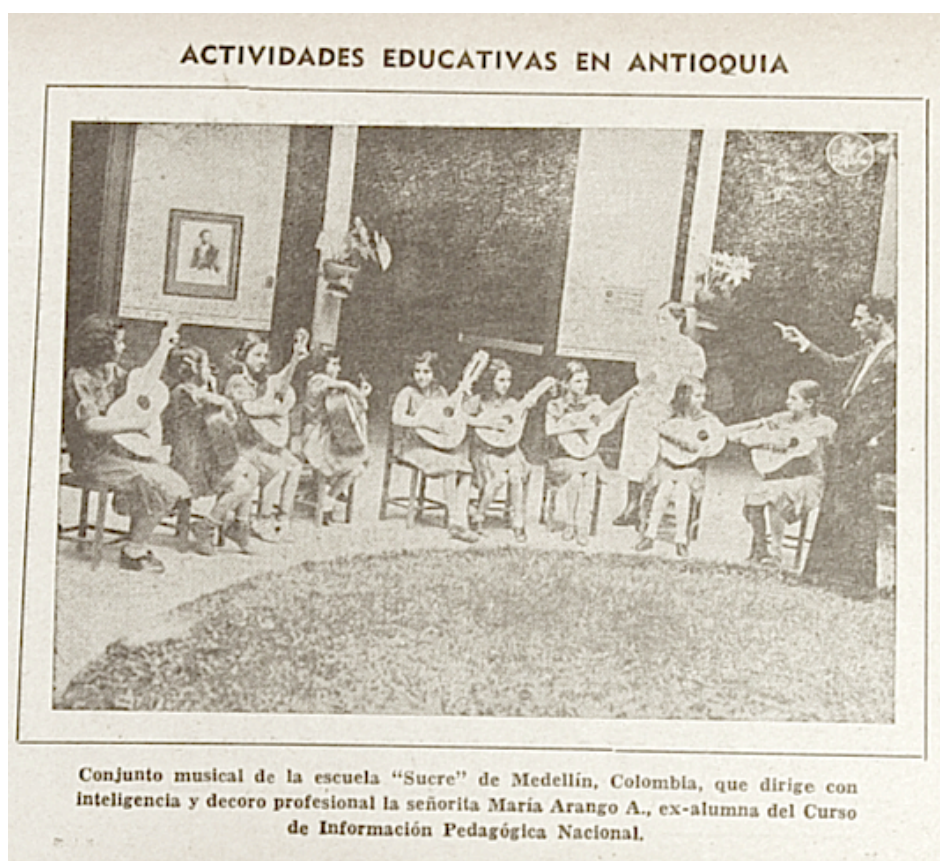
(Imagen 25). Corpus Christi. Al interior del Colegio Lasallista en 1943. Anuario Lasallista

Las bandas marcaron simbólicamente el tiempo como acto heroico en una población que durante el siglo XIX presencié cruentas devastaciones bélicas. Cuando esos ensambles se configuraron en el escenario escolar de las instituciones confesionales, se esforzaron en marcar simbólicamente el territorio. Ejemplo de ello fueron los recorridos de las procesiones, en los cuales hubo despliegues de ejecución de todas las bandas escolares.



De tal manera que la población asistía a ellas para identificar virtuosismo y destreza técnica del mismo modo en que alegóricamente fueron comprendidas como expresiones del poder.

Por su lado, la educación oficial buscó otros territorios de significación del lenguaje musical, afincando en sus discusiones con el pasado folclórico una nueva partitura para la ciudad. El nombre dado a los ensambles oficiales se denominó *lira escolar*. Debido a la disputa ideológica —que existió desde principios de siglo entre el derecho a nombrar la música académica como la verdadera música nacional y la exclusión generada a las músicas populares— emergió escolares que tuvieron, en los músicos formados en las Escuelas Normales e institutos pedagógicos, difusores de músicas nacionales.



(Imagen 26). Conjunto instrumental de la Escuela Sucre de Medellín. Dirigida por María Arango y formada en el curso de información pedagógica. (S.A., Julio de 1940).



(Imagen 27). Lira Córdoba. Dirigida por Francisco Congote. (S.A., Julio de 1940)

Se configuró, por consiguiente, un trayecto de formación ciudadana que tuvo en la música un especial acento cultural, una vez que su práctica se generalizó en todas las instituciones educativas. Fue también el puente sobre el cual transitaron los diálogos simbólicos con la topografía, la historia de la ciudad y la nación, además de ser un ordenamiento de diversos niveles en la configuración estética de la música como instrumento de formación del sujeto.

### **El dibujo y la racionalidad de la imagen**

El dibujo no tuvo en su configuración escolar la misma historia de la música. Sus coordenadas de visibilidad se pueden observar en diversas tradiciones e instituciones educativas. Su historia quedó vinculada como una expresión de las bellas artes, como programa de formación a maestros, como orientación para el diseño y como herramienta

de medición de la inteligencia en el niño. Su imagen pudo describir el esbozo artístico y el objeto de descripción científica, la línea del universo, la máquina del ingeniero y la elegancia de la escritura. Sus derivas impresas fueron aún más complejas, porque sus expresiones fueron congeladas en placas de metal y litografía; también fueron objeto de reproducción fotográfica. Un trazo definió el recorrido de la letra y del límite geográfico.

Nombrar el dibujo y separarlo de cada uno de estos umbrales tendría sentido. No obstante, cuando este relato presenta sus evidencias, deja una estela de huellas que describen penumbras en la línea y sombras en el trazo. Lo único que se puede decir de los datos que han dejado papeles, fotografías y placas, es que esta expresión hizo parte de una actitud humana en la que solo hay dibujo si se puede leer el acto. Es pertinente, por tanto, preguntar históricamente al maestro por su actitud artística al enseñar el espacio, de la manera como señala un lugar, un objeto o un signo, sin importar si se instala en la Escuela Normal, la Escuela Primaria o la Escuela de Artes y Oficios, incluso si su acto descriptivo es bitácora de viaje o lupa de observación de las estrellas, ejercicio de caligrafía o escritura de jeroglífico. El dibujar del maestro es el texto que permite reconocer el recorrido de este soporte por el territorio de la educación.

Cuando el dibujo deriva en contenido enseñable, su registro apropia la naturaleza de su finalidad. Aparecen así definiciones como dibujo técnico, lineal, expresivo, topográfico, arquitectónico y caligráfico, dejando de nombrar quizás muchos más. El objeto de su presencia se configura como valor cuando dentro de él y se disponen contenidos a los que el dibujo dará rigurosidad, pues la presencia de la línea solo es evidente cuando denuncia el horizonte al cual se orienta su significado. Es por ello que si el canto tiene la voz y la palabra, el pensamiento, en las artes el dibujo, es la condición de posibilidad del cuerpo que indica y que contiene una imagen. Aunque su cercanía con el texto visual le permite describir contornos, en ese acto es ya abstracción de un borde

imaginado, que delimita, separa, recorre o indica; es por ello que cantar, escribir y dibujar no refieren a la misma condición artística.

Las expresiones visuales del arte en la escuela no tuvieron un ordenamiento riguroso ni homogéneo; las acciones acotadas por los maestros para su enseñanza no definieron los mismos objetos de observación. Esto multiplicó las interpretaciones que los maestros hicieron para su enseñanza.

Las representaciones de lo visual, dispuestas en métodos, se diferencian de la música porque no parten del orden de un lenguaje; el trazo busca develar el orden, por eso el dibujo del paisajista, del docente de geometría o de ciencias naturales solo pueden exigir la cercanía a la experiencia visual, pero el ojo fue siempre arbitrario, porque las metáforas del mirar no fueron incorporadas tan rápidamente al aparato estético.

Por consiguiente, en las conferencias y teorizaciones sobre las bellas artes, desde el siglo XIX prevaleció la conceptualización y enseñanza de la música y la literatura; las artes visuales pudieron fugarse con gran rapidez al diseño, el trabajo manual, la artesanía y la pintura, enriqueciendo siempre en su retorno al arte las posibilidades de su expresión y significado, y causando ruido y malestar en las ideas de unidad y homogenización del gusto. Un ejemplo de ello es el dibujo del caricaturista.

Fueron los modelos confesionales los que diseccionaron la función moral de los soportes visuales y, en un ejercicio de exclusión, abordaron un proceso parecido al que habían iniciado desde el siglo XIX con la música. Separando el dibujo de condición técnica para las escuelas de oficios y el dibujo del texto expresivo para la enseñanza del arte, es interesante observar cómo en la formación de docentes en la Escuela Normal y en la Escuela Pública, las experiencias para la enseñanza del dibujo se tejieron en lo geométrico y lo expresivo sin ninguna dificultad; no obstante, en el modelo confesional se diferenció incluso el dibujo para el trazo femenino y el conocimiento que sobre su dominio técnico



se debió orientar a los hombres. La aparición de las escuelas de artes y oficios operó un registro de valor sobre la enseñanza de las artes que poco se ha observado, pero también diferenció el dibujo necesario para los obreros, de aquel que se enseñó en la Escuela de Minas.

El proceso que posteriormente describió esta separación identificó, por un lado, el arte como oficio —ejercicio del artesano—, en donde el maestro dispuso las experiencias para formar el espíritu, respetando técnicas de ejecución en el trazo, según modelos de dibujo ejemplar. Es de suponer que toda experiencia estética allí planteada estuvo al servicio de una comprensión contemplativa de lo bello, de la cual tampoco pudo librarse la experiencia estética en la Academia de Bellas Artes.

El aparato estético observó las finalidades de las artes visuales con un propósito diferente al de los modelos confesionales: la idea de arte se configuró socialmente en las escuelas públicas alrededor del oficio y en las academias de arte al servicio de la idea de nación. En los dos proyectos se asumió la formación para un modo de enseñanza que tuvo en la academia un propósito estético y en la escuela una función práctica.

En lo referente a la enseñanza primaria los ideólogos siguen los dictados pedagógicos de la Ilustración respecto a la doble educación: la educación ha de mantener aisladas las dos clases que la naturaleza ha establecido [...] La escuela primaria está dedicada a las clases obreras y en ella «se enseñará a leer, escribir, calcular y los elementos de la moral republicana» (Art. V de la ley de 3 brumario). La enseñanza elemental de los futuros alumnos de las escuelas centrales no se realizará en las escuelas primarias sino en el seno de las propias familias ilustradas (Fernandes Cepal, 1983, p. 6).

Lo anterior quiere decir que la experiencia de formación concebida desde el siglo XVIII en la enseñanza del arte obedeció a dos proyectos sociales diferentes: las clases obreras debieron comprender los fines prácticos del arte, apropiados para la demanda industrial; y, por otro lado, las clases medias o burguesas tuvieron, en la tradición familiar y el acceso a los objetos de la cultura (producidos para su propio disfrute), los contenidos de su

formación. Sin embargo, se legisló un ordenamiento educativo para esta población de jóvenes, implementándose históricamente la educación media.

La enseñanza a impartir en estas escuelas está ampliamente detallada por la ley en tres secciones: La sección I comprende **dibujo**, historia natural, lenguas clásicas y lenguas vivas; la sección II, matemáticas, física y química; la sección III, gramática general, **bellas artes, historia y legislación**. Se previno además adjuntar a cada escuela central una biblioteca pública, un jardín, un gabinete de historia natural y un gabinete de física y química (Fernandes Cepal, 1983, p. 6).

La enseñanza del dibujo fue fundamental en esta asignación de conocimiento a los jóvenes, pues se incluyó a las artes como un componente esencial de todo proceso de aprendizaje; su enseñanza fue considerada un saber necesario, tanto para la formación del científico como del artista. Este proceso es fundamental para reconocer por qué se orientaron sus contenidos de manera separada en la formación de niños en la escuela pública y de jóvenes de la burguesía, y por qué sus finalidades fueron múltiples, a tal punto de orientarse de manera práctica en todo conocimiento. El dibujo, de forma independiente a sus contenidos, se articuló a la historia natural, a la geografía, al estudio minucioso de las formas, de la misma manera como se tejió a la descripción geométrica del espacio y el paisaje. Su saber fue estimado en todo proyecto educativo y fue una vía de formación de la técnica que brindó la rigurosidad del control del trazo a través del autodomínio y concentración que exigió representar lo observable.

El saber del dibujo es, en suma, la reunión de las habilidades del pensamiento y de la técnica que recoge sensiblemente lo observado para medirlo, consignarlo, describirlo y representarlo con trazos de libre direccionamiento. No obstante, el dibujo que adoptaron las Academias de Bellas Artes y el que se enseñó a los estudiantes en la Escuela Normal observó la herencia renacentista en la cual se presentó un dominio sobrio del trazo, con definición de contornos finos, que configuró su saber en una técnica de rigurosa exactitud y expresión. Así, la enseñanza del dibujo en las bellas artes caracterizó la creación para dar cuenta de la exactitud del ver y, en ella, de ajustar la realidad en la superficie del

soporte usado. En este sentido, el dominio de la línea fue igualmente enseñado al estudiante de ciencias, al botánico y al que observa las estrellas. Se configuró una herramienta que luego observó el siglo XX con fines estéticos, pero que inicialmente fue del orden del diseño y, por tanto, más cercano. La representación de lo verás.

Ahora bien, la cercanía que desde el Renacimiento ofrece el dibujo y la enseñanza de la ciencia configuró en los educadores la percepción de una técnica que sirvió para expresar el orden visual, siempre y cuando se describiera con rigurosidad el objeto observado. Mirar la naturaleza ofreció la posibilidad de clasificar, ordenar y describir el mundo en forma de galería. Inventario de imágenes que permitió a la ciudad acoger la idea de museo de ciencia natural. Fue en esta actitud de observación que se dibujaron objetos, animales y situaciones. Esto permitió al dibujo realizar mapas del mundo, conservar herbarios y museos de insectos, incluso de tener observatorio astronómico en el espacio escolar. En la ciudad, el dibujo de la naturaleza se convirtió en parque y jardín botánico; resignificando desde la ciencia natural la imagen del cuerpo. Se pudieron así crear dibujos de órganos, enfermedades y deformidades, disponiendo sus contenidos como objetos para la enseñanza. Las plantas y los animales fueron visitados en láminas y grabados, para ser observados en su presencia natural. En todo proceso de ilustración gráfica se exigió gran rigurosidad en el dominio de técnicas de elaboración.

EXPOSICION UNIVERSAL DE 1878



(Imagen 28). Jenner Vacunando a su hijo. Imagen de la exposición universal de 1878, Grabado impreso. (Canedi, 1878)

Francia, a finales del siglo XIX, instauró un espacio para el reconocimiento de los objetos de la ciencia en formas de museo y fueron las instituciones educativas las que evaluaron su orden, su contenido y su uso pedagógico: el trazo ordenado configuró una visión objetiva de la naturaleza, evidenciado en la confianza de que lo observado fuera dibujable, y en su presencia se pudieran imaginar incluso los movimientos de las estrellas

Esta forma de expresión que trasladó a la razón gráfica una confianza constructiva objetivó la condición del mirar, prefigurando la certeza del hacer. Esta misma disposición permitió sumar la actitud artística a la habilidad de imitar, con exactitud, formas de lo observable. La sospecha que definió el dibujo fue el contorno de las formas, que surgió

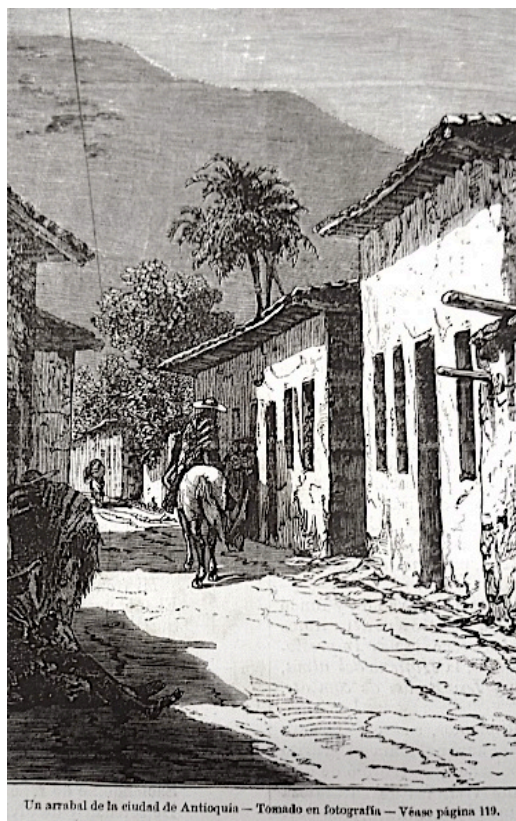
de la imaginación del mirar en un proceso que impuso un significado a lo representado. Se trató de la experiencia estética del mirar la que ofreció esta perspectiva observable en los objetos.

Así como el canto llano fue cercano en la Escuela Normal a la formación en los procesos de lectura y escritura, el dibujo fue un vecino con límites significativos en la formación de hombres de ciencia que debe dominar el lenguaje de las formas observadas. No es difícil inferir en los ordenamientos pedagógicos el dibujo como una forma de representación de las estructuras gráficas, del diseño de la visualidad que capturó formas para ser explicados con trazos e imágenes compuestas.

El dibujo fue también para el viajero una herramienta que hizo aparecer el paisaje de lugares inexplorados, llevándolo a colecciones que hicieron con ello inventario de riqueza, recurso y mapa. En todos ellos se expuso una cuidadosa selección que clasificó con criterios científicos el orden de lo explorado. Esta fue una práctica necesaria, incorporada a la habilidad como herramienta y, por tanto, instaurada en el saber de la enseñanza como sistema de reflexión. Se trató de un registro en las práctica educativa de la imagen que dio precisión al trazo, la proporción, el gesto, la dimensión y medición de la espacialidad. De esta manera, los ejercicios de dibujo exigieron un esfuerzo de control disciplinado del movimiento de la mano sobre el papel, ordenando gráficamente recorridos y secuencias, superficies y horizontes. En los útiles de los hombres de ciencia y viajeros del siglo XIX, el dibujo configuró el mirar, estrategia que hizo, de las libretas de notas, lugares destacados de expresión visual.



(Imagen 29). Ilustración de un viajero. Recolección de cera en el Quindío. André (1869)



(Imagen 30). Descripción de un arrabal. Dibujo tomado de fotografía. S.A. (1882).

En las dos ilustraciones subyace una intención objetivada de la mirada que convierte lo observado en proyecto de representación. En la primera, llevada a Francia para ilustrar la práctica de recolección de cera, lo significativo es la acción recopilada en la ilustración, por ello, muchos de estos esbozos de viajeros tuvieron solo la intención de mostrar el acontecimiento, sin importar la precisión geográfica de lo observado. En el segundo grabado se referencia el límite visual de la exactitud, que no obedece a la imaginación que define el contorno de las cosas, sino a la confluencia entre el ojo del pintor y el del fotógrafo, asunto que constituyó, para la escuela y las formas de transmisión de la imagen, una ampliación de las estrategias de percepción.

Por tal motivo, no es difícil encontrar la enseñanza del dibujo en los planes de estudio de las escuelas politécnicas, de las escuelas de oficios y de la formación militar. Francia en el siglo XVIII formuló, en la estructura del plan de estudios, el dibujo, enseñabilidad que debió cumplir una función importante en la representación de las coordenadas de realidad que priman en la planimetría, la cartografía y el paisajismo. Aspectos que ya habían tenido un desarrollo también en el taller del artista, pero que, una vez conjugado con las formas racionalizadas de la observación, se volvió el territorio de afinación de la mirada respecto a la rigurosidad y la exactitud.





(Imagen 31). Mapa de Colombia. Fuente: (Humbolt, 1864).

El índice de precisión que alcanzó el dibujo cartográfico constituyó en el siglo XIX el plano de identificación objetivo más exacto del territorio. A esto se sumaron las observaciones de viajeros y posteriormente fotógrafos, con lo cual se configuró a lo largo del siglo XIX como un dispositivo de la visualidad que fue gradualmente modificando el registro de observación objetiva del dibujo artístico. Sin la actividad formativa y pedagógica que tuvieron estos trazos, no se hubiera configurado socialmente una nueva máquina del ver que, durante el siglo XX, alimentó los supuestos estéticos que validaron todas estas expresiones como objetos de la cultura.

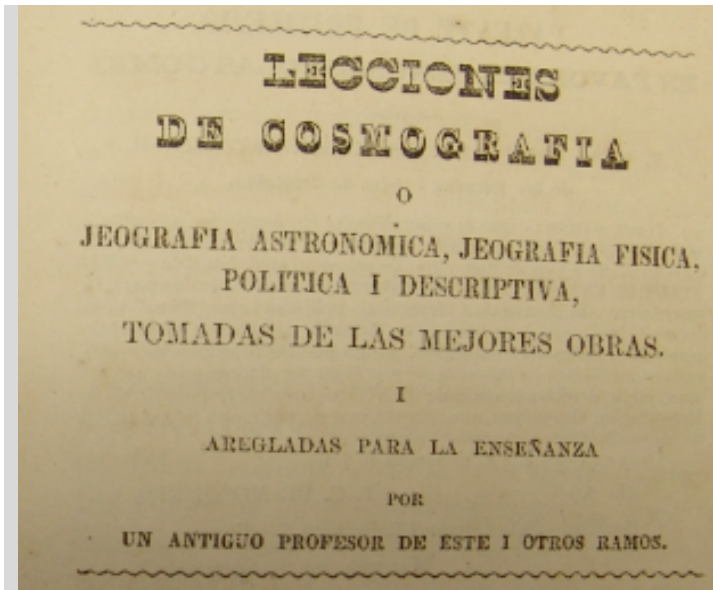
El soporte de las expresiones de viajeros, cartógrafos y paisajistas fue el grabado. El siglo XIX, en esta medida, caracterizó el valor de la imagen reproducida. En su distribución se registraron no solo índices de reconocimiento de la territorialidad en otras latitudes, sino también valores en las formas del ver. La imprenta y los periódicos



ilustrados introdujeron a través de la imagen gráfica matices civilizatorios que exigieron una formalización académica orientada a la enseñanza del dibujo. Esta disposición amplió el poder comunicativo de la imprenta, convocando y exigiendo un nivel alto de exactitud en sus grabadores e ilustradores; apropiación de la mirada que también se extendió a la comprensión de la lectura. Los esfuerzos editoriales por coser, pegar o acomodar, dentro de los textos, imágenes y luego fotografías, vio en las técnicas de grabado nuevas estrategias para comprometer el interés del lector en una experiencia de texto ilustrado. La transmisión de los valores del ver hicieron emerger oficios del ilustrador, diseñador de imagen, editorialista y clasificador. En el lector se recodificaron formas de interpretación, índices de veracidad y apreciaciones estéticas de lo bello en la imagen.

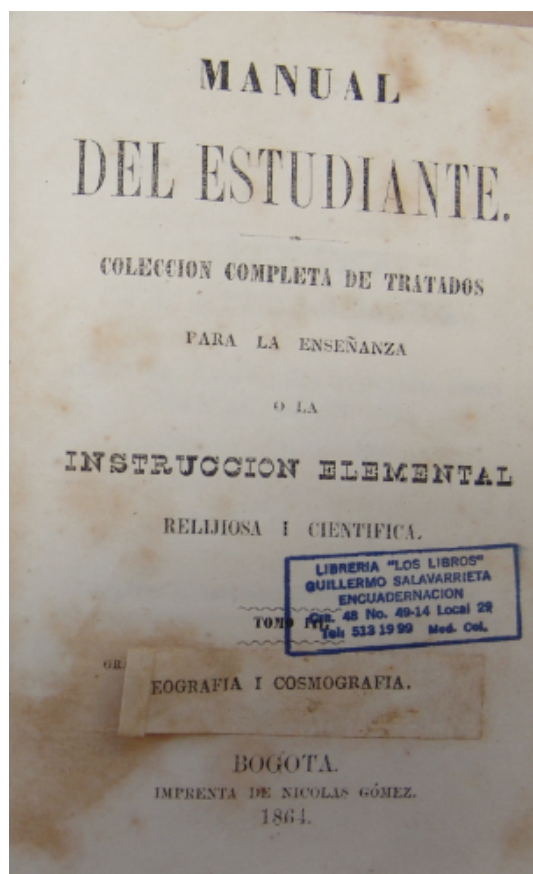
Así como el diseño —que desde el Renacimiento se perfiló como proyecto del ver—, la reproducción de su contenido en los soportes del grabado transformaron su propósito estético en la enseñanza, lo cual se evidencia en proyectos formativos de cartógrafos, astrónomos y geómetras. El maestro que enseñó dibujo estuvo más cercano a la ciencia, configurando la ilusión de que sus trazos describirían los objetos de la naturaleza. Así, las formas de expresión visual tuvieron una procedencia diferente a la formación musical.

Una vez adoptadas las reformas de instrucción pública, el dibujo fue índice de la capacidad de observación, definiendo en este trayecto las técnicas de su enseñanza. No se trató de una herramienta artística, su enseñanza fue concebida para afinar el autocontrol y la disciplina en la observación; el dominio del hacer fue el ordenamiento de la mirada. En la enseñanza, el dibujo describió la capacidad de apropiación del orden visual, no tanto por lo que fue registrado en el papel, sino por la forma como capturó realidades observadas.



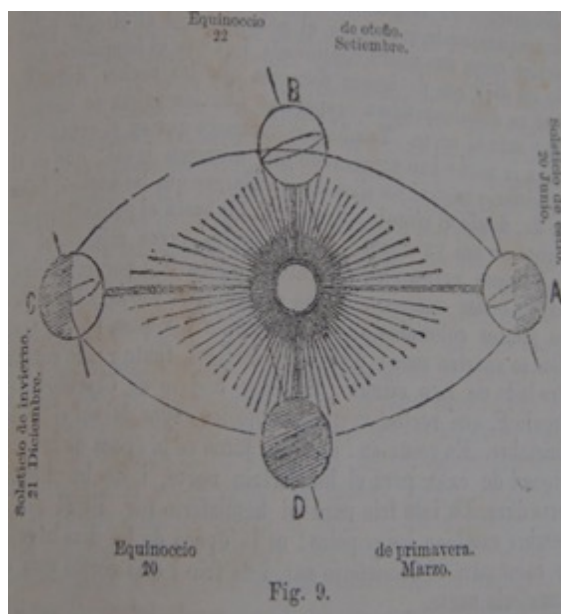
(Imágenes 32 y 33). Manual del estudiante. Lecciones de Cosmografía. (S.A., 1864).

En la preparación a lecciones de astronomía, el texto ilustrado del cosmos cambió las coordenadas del catecismo para comprender el lugar de las cosas en el universo, siendo estos manuales del estudiante los primeros esfuerzos científicos en modificar el orden significativo de lo visual respecto a la comprensión del espacio. Para ello, debió constituir la técnica de observación como ciencia, donde la habilidad en la descripción se ajustó a los códigos ya intuidos desde el proyecto de diseño renacentista. Este proceso permitió en el siglo XX ajustar, en las coordenadas de transmisión, un proyecto pedagógico que ayudó a desplazar el saber del arte al territorio de una configuración técnica y práctica.



(Imagen 34). *Manual del estudiante*. Portada. (S.A., 1864).

Este texto de 1864 (imagen 34) presenta indicios del cambio de registro del dibujo, una vez que la ciencia dispone en medios de reproducción técnica, una actitud explicativa de su contenido. El valor que domina su cambio es que en estos registros comenzó a dibujarse la naturaleza de lo enseñable en la imagen. Ahora bien, el índice de figuración que imprime el dibujo definió la racionalidad del ver que se acerca a un objeto. Se trata de un dibujo que puede ser enseñado en cualquier institución bajo las coordenadas de la geometría, la perspectiva, el dibujo lineal y el topográfico.



(Imagen 35). Movimiento de la tierra, Manual del estudiante. Dibujo impreso

Con la misma actitud, el periódico de la Escuela Normal asumió las indicaciones y formas de apropiación del texto grabado en las lecciones elementales sobre la física del globo. Fue escrito por Henry Fabre y traducido por César Guzmán. Algunas de las pocas ilustraciones que este periódico imprimió en estas primeras ediciones. (S.A., 1871 (Tomo I No 8 febrero 25))

Este ejercicio fue un esfuerzo editorial por situar en el dibujo la explicación de una teoría. En su representación debe ser comprendida la realidad observable. Es decir, la experiencia imaginable de la astronomía. Se trata de un dibujo que es documento y debe introducir en la imagen un índice de comprensión de la realidad. Se generó así un dominio de las proporciones, las distancias, la descripción de volumen, en una función explicativa del contenido de la ciencia.

El dibujo se convirtió —en el registro de su enseñanza— en representación del orden racional, configurando moralmente principios explicativos. En este momento ya es contenido para normalistas, ingenieros y artistas. Esta forma de entender el dibujo definió la noción de espacio que pudo imaginar el niño en la escuela, el docente de artes y el

estudiante de ciencia. Solo la aparición masiva de la fotografía, el *collage* y el fotomontaje en el siglo XX comenzaron a liberar estéticamente esta forma de expresión

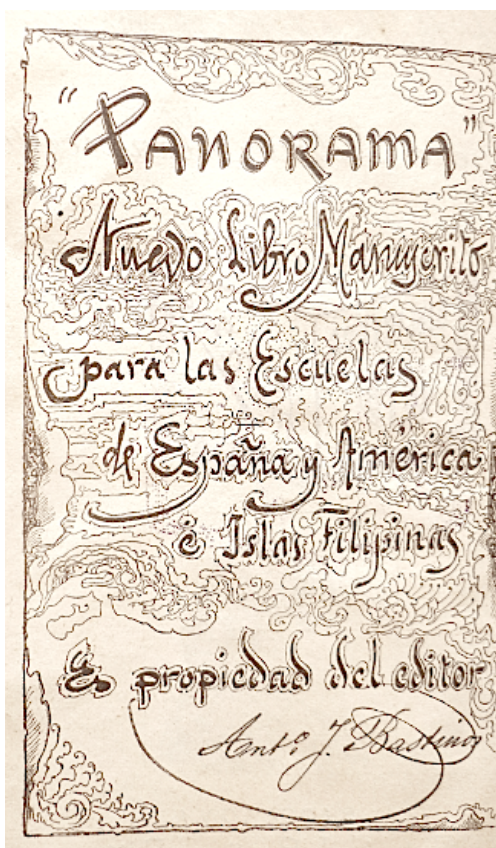
La formación en dibujo exigió a los maestros una detallada comprensión de la realidad. En su ejercicio primó una visualidad para objetivar la descripción y evitar las abstracciones de la explicación verbal. Esta misma habilidad se le pidió a cartógrafos y estudiosos de las ciencias naturales, validándose como instrumento de observación en múltiples matices. La línea rigurosa, exacta y firme tuvo, por tanto, diversos tránsitos. Por un lado, es dibujo medido, con precisión matemática, que se enseña en la Escuela de Artes y Oficios; por el otro, es trazo expresivo que captura en la imaginación el contorno de las cosas, enseñado en la Academia de Bellas Artes.

Cuando el desplazamiento de estos valores conjugó exactitud y expresión, se convirtió en línea de escritura. Así, cuando el dominio de la línea se desplaza sobre la imagen pensada, configura en la escuela el saber de la caligrafía. La exactitud y disciplina exigida al trazo manual registró en este matiz al acto de escribir. Desde el siglo XIX fue signo de una persona educada demostrar dominio de la pluma en la comunicación. El maestro de la Escuela Normal supo que una bella escritura era signo de elegancia, disciplina y sensibilidad, que demostraba el dominio sobre un saber civilizado y la capacidad de un dibujante en el acto de escribir.

La caligrafía fue una de esas fragmentaciones del ver, que tuvo exigencias de dibujo a todos los que se formaran en una institución educativa. Se evidencia de esta manera una línea al servicio de la palabra, que aún a principios de siglo se realiza con pluma y tinta. Esto no significa que la pizarra fuera desplazada, por el contrario, al maestro se le exigió tener dominio de sus técnicas en todos los soportes del aula.

Se constituyó un apéndice de la disciplina que vio emerger, durante todo el siglo XX, ejercicios de construcción lineal. En ella se pidió llenar en hojas blancas largas jornadas

de escritura, en pequeñas líneas rectas, curvas, círculos, cuadrados, guiones y flechas, cuyo propósito fue separar las acciones de la buena escritura. Ejercicios que finalmente solo fueron formas de disciplinamiento que restringieron el trazo al texto. La exigencia caligráfica se basó en la imitación de signos y en el dominio de la expresión para la ilustración de detalles. En este sentido, es posible interpretar la intención del libro manuscrito.



(Imágenes 36 y 37). Libro manuscrito portada e ilustración. Historia de la civilización y las artes. (Bastinos, 1905).

Es interesante cómo un texto orientado a describir una historia de la civilización y las artes retomó, para el texto escolar, la fuerza expresiva del dibujo que ya había sido común en el siglo XIX en periódicos y revistas ilustradas. En ellas, cada país o región difundió el trabajo de sus artistas y poetas, demostrando en las formas de ilustración la imagen de su



acceso a la civilización. El dibujo fue, en los medios impresos, el signo de un dominio culto que describió la altura moderna de las publicaciones.



# Índice

	Págs.
Época antigua . . . . .	7
Edad Media . . . . .	37
Edad Moderna . . . . .	61
Época Contemporánea . . . . .	83
Artes plásticas . . . . .	107
La Música . . . . .	145
Literatura . . . . .	167
Ciencia . . . . .	205

Imprenta Elzeviriana, Rambla de Cataluña, 14; Barcelona

(Imágenes 38 y 39). Libro manuscrito. Historia de la civilización y las artes. (Bastinos, 1905).

Este libro, dedicado especialmente para el espacio escolar, trazó el recorrido que acercó los matices de la enseñanza del dibujo en relación a la escritura. En este territorio de encuentro entre la imagen y el texto se presentaron las relaciones que posteriormente asumió el diseño gráfico. No es extraño que entre dibujo y palabra se configuraran las portadas de las revistas. El dominio de este saber inscribió el sentido de la buena escritura como proyecto estético, en donde el orden es múltiple, la posibilidad de escribir es arbitraria y el contorno de las cosas es imaginario. Así, uno de los caminos más interesantes entre las formas que adoptó el dibujo en el plano de la enseñanza se configuró en la ilustración, transformando y definiendo códigos de alfabetización civilizada.

En este contexto, la imagen tomó distancia de la relación sonido-escritura, pues mientras en la música el ojo sigue los signos que permiten el canto y unifica el sentido de su sonoridad al coro, principios de homogenización que cumple registros civilizados; el trazo compone una letra que puede igualmente ser escrita con diversas caligrafías, desplazando a múltiples interpretaciones el dibujo, que de manera expresiva configura una relación con el texto ilustrado.

En este nexo, que imagina el contorno y libera a la imagen del texto en una figura, existe un umbral irregular, incontrolable, con particularidades que no contienen referencias a la función del trazo en la palabra ni en el sentido de la imagen. Este corto espacio fue el terreno de exclusión que hizo aparecer la pureza de las técnicas, pues todas trataron de escapar de esta irregularidad.

Cuando aparece el método ideo visual, ya el dibujo había recorrido un gran camino, ganándole terreno al método de enseñanza mutua que tenía como fundamentación estética a la música. No obstante, fue necesario esperar los desarrollos del pensamiento que ordena índices de comprensión en una doble relación: sonora y visual. Este ajuste al uso del dibujo en la enseñanza fue aprovechado por el proyecto de Escuela Activa.

Es interesante notar cómo en los pocos archivos encontrados de textos de dibujo para su enseñanza quedan pocas evidencias, pero en algunas de ellas es significativa la ausencia de planos de orientación, territorio en el que el dibujo aún no se configuraba en relación a las coordenadas de observación de la realidad, ubicando la mirada en un objeto aislado. Es por ello que la elaboración del dibujo es rastreable en múltiples posibilidades, la función ilustradora, a la cual es sometida la técnica en el manejo del contorno, convierte la percepción sensible del espacio en construcción del mismo.

La siguiente es una de las hojas de un cuaderno de dibujo de un maestro de Yarumal (Antioquia) en 1905, en donde aún no subyace el ordenamiento de un horizonte, y el ver



es una suma de objetos que se suceden como en un museo de historia natural. En cada uno hay una estampa, que arbitrariamente se ordena con otra.



(Imagen 40). Cuaderno de dibujo docente de Yarumal en 1905. (S.A., 1905).

Se observa el esmero por construir una relación entre el diseño caligráfico, que se presenta ya en el inicio del siglo XX, pues ya habían circulado revistas ilustradas como *El Repertorio* o *El Montañés*, y partituras con presentaciones caligráficas de amplia ornamentación. Por tanto, el dibujo es un campo de enseñanza que se deja a la destreza del docente y que no configura un plan detallado de formación por ciclos, ya que, al no estar determinado por las exigencias de construcción geométrica exigidos a los ingenieros y los artistas, permanece ajeno a toda comprensión práctica y es finalmente una habilidad de destreza del docente.

A pesar de los pocos manuales de dibujo encontrados en Colombia a finales del siglo XIX y principios del XX en diversos archivos pedagógicos, se puede comprender por qué fue necesario el desarrollo de reformas en la enseñanza del arte en la Escuela Normal en la década de los treinta, lo cual evidenció el esfuerzo de integrarlo a ciertas formas de comprensión de la espacialidad, de la expresión artística y del diseño gráfico.

El camino de mayor exigencia técnica y racional de este saber se presentó en la Escuela de Minas. En ella se disciplinó la mirada que captó la rigurosidad que corresponde a la exactitud matemática de la razón. Este proceso se aplicó también en la Escuela de Bellas Artes, en donde se programó su práctica como asignatura, para llevar al estudiante a una instrucción sencilla, de modo que se acercara a un conocimiento sin abstracciones y con la confianza ciega de que el dibujo era la llave para observar lo objetivo. Es por esto que su técnica se orientó a la capacidad observable, a la destreza que requiere el dominio del grabado y a la construcción de planos en donde se estudiaran las relaciones estéticas de contorno, y proporción. Se heredó de la caligrafía la sobriedad y exactitud del trazo, que requiere de grandes dedicaciones de tiempo para su dominio.

La Escuela de Bellas Artes configuró una exigente disciplina de métodos en dibujo, música y pintura, en las cuales residió un ejercicio interior de dominio del cuerpo, de introspección detallada de la sensibilidad y en una búsqueda incesante de estilo y expresión. Fue este el camino de entrada al estudio del bodegón, del paisaje urbano, en donde se describe la relación con lo privado y en los estudios de desnudo del cuerpo humano.



(Imagen 41). Dibujo. Bolívar Libertador (S.A., 1918 pág 15).



(Imagen 42). Ilustración de Francisco Antonio Cano. (Cano, 1899).

Entre los dos trabajos se diferencia un proceso diferente de construcción. En el dibujo de Bolívar está implícita la exigencia en el dominio de la técnica que descubre una línea sobria y firme para describir el contorno. En el trabajo de Cano, los trazos responden arbitrariamente a los contenidos del texto que ilustra.

La imagen que da cuenta del control de la pluma es la misma que se exige al calígrafo, por tanto, no es un dibujo para acercar estudios de la realidad en la inmediatez de su observación, sino en la más cercana expresión estética. En otras palabras, se usó para dar cuenta de la destreza del artista, más que de la captura de secuencias o acontecimientos efímeros en su acción.

En el trabajo de Francisco Antonio Cano se presenta un trazo que ilustra un texto. Es la descripción de la línea que juega un papel importante en la captura del movimiento, pero sobre ella prima el manejo que hace de la proporción en las distancias. Se trata de un observador que tiene en el dibujo el soporte para equilibrar proporciones en los objetos, por ende, no es imprescindible la línea de contorno en cada animal, sino el manejo de la proporción que en repetidas líneas marca el desarrollo de la composición, configurando veracidad con el texto ilustrado. De esta manera, puede jugar con las

proporciones irregulares que aparecen en los bordes del texto impreso y hace de la hoja escrita y dibujada un solo plano. El objeto de este análisis, en estos dos ejemplos, trata de orientar y comprender cuáles fueron los caminos que se diseñaron para el estudio y la enseñanza del dibujo y cuáles eran en su dimensión estética las configuraciones que permitieron adoptar formas de transmisión.

Se abrió de esta manera el camino que permitió a la Escuela de Bellas Artes consolidar el dibujo como arte del ver. En este tópico se configuraron ideas de naturaleza referidas desde los objetos representados a las actitudes de la mirada de los artistas, las cuales no referían a los objetos, sino a una propuesta constructiva de la imagen. En ellas se constituyeron estudios que detallan la luz, asignándoles un nuevo valor al contorno dibujado. Este trayecto, que describe el territorio de la pintura, afianzó aún más la figuración de una imagen que tiene el gusto determinado por las formas de visualidad. Puede entenderse, entonces, por qué los contenidos de formación orientados hacia el dibujo en el Instituto de Bellas Artes en Medellín, en un curso inaugurado en la Pascua de 1928, tuvo pocas variables en las academias de formación durante todo el siglo XX, pues hizo referencia a esa capacidad observable que debe tener herramientas para objetivar la naturaleza, ordenada sensiblemente en un plano, según el límite de la percepción.

#### PROGRAMA PARA LA CLASE DE DIBUJO LINEAL Y NOCIONES DE GEOMETRÍA.

Instituto de Bellas Artes – Medellín.

Principales instrumentos y modo de usarlos; dibujo y trazado de figuras geométricas; líneas, ángulos y polígonos; problemas de geometría plana.

Sistemas de medida e instrumentos más usuales; superficies y volúmenes; rumbos y distancias; fórmulas empíricas; problemas prácticos.

Denominación y trazado de arcos y molduras más acostumbradas; signos convencionales más usados en la ejecución de planos; representación gráfica de los distintos materiales.

Lectura y uso de la escala, sistemas métricos y otros sistemas; interpretación y lectura de planos; ampliación y reducción de planos; ejercicios de dibujo.

Acuarela, sistemas de aguadas; prácticas del dibujo; letreros, reproducciones; impresiones azules; otros sistemas y aparatos.

Levantamiento de planos; sistemas más usuales; práctica en mesuras con cadena; cortes y secciones, etc.

Abril de 1928 el profesor: Martín Rodríguez  
Esta nueva clase empezará a dictarse en la semana de pascua, y se nos informa que ya está abierta la matrícula (M. Rodríguez, 1928, p. 1).

El dibujo, sin ser un oficio de profesión, es herramienta que en este orden estético activa la percepción visual. Dicha herencia del arte visual del Renacimiento atraviesa todas las escuelas de artes y todas las prácticas de enseñanza del dibujo en la escuela. Por otro lado, y desde una perspectiva pedagógica, es por excelencia el lugar del autodomínio, en donde la técnica exige un autoreconocimiento en la capacidad de la mano para dominar en el lápiz lo que se observa con el ojo. En una dimensión diferente, es cercano a la lectura silenciosa de textos. Como afirma (Taylor, 2006, p. 279), “el hecho importante es que da prioridad a la realidad de la naturaleza sobre las formas de la tradición iconográfica” (p. 279).

El dibujo es una herramienta de la imaginación para percibir el orden de las cosas, en las relaciones planteadas de proporción, distancia y percepción. En ellas, el plano representa en el pensamiento las coordenadas de la intuición espacial que es necesario dominar con destreza, a partir del orden cultural que determina proporción, distancia y volumen, situando comprensiblemente la realidad que no requiere de conceptualizaciones explicativas. Es por esto que López de Mesa lo introduce como herramienta en la formación:

Pueblo en formación, no es posible que dé aún la plenitud de su contenido, de un contenido que fluctúa todavía y desconcierta al artista. Ya vendrá la hora de la madurez, y hasta puede decirse que ya se anuncia en las audacias de algunos jóvenes cuyos bocetos de ensayo se encaminan hacia esta futura creación. Sería bueno decirles que el dibujo, tan descuidado entre nosotros, es el más poderoso auxilio, y quizá el puente para el advenimiento de la imaginación creadora, etapa cimera del desenvolvimiento de la cultura artística de un pueblo (López de Mesa, Mayo 5 de 1934, p. 3)

La realidad circundante debe ser observable antes que los elementos que la configuran en el relato. Es la mirada científica del siglo XIX activándose sobre los espacios de formación artística. No obstante, no existe una elaboración que no considere el lugar en

donde el observador se sitúa, pues en ella está comprometida su mirada. Se tiene así en el dibujo un plano de la representación que sirve a diversas finalidades educativas, por eso su permanencia, desde los talleres del Renacimiento, tuvo continuidad en las escuelas de *bellas artes*: es la herramienta del artesano y del artista.

No se trató ya del trabajo de taller al interior del oficio de la pintura, sino de la consideración de un proyecto que es principio de formación en una institucionalidad que valoró la habilidad geométrica dominada cognitivamente, pues entregó un valor agregado del objeto realizado y acercó el desarrollo racional de la mirada a la percepción racional del espacio.

Esta modernidad dada en el reconocimiento del artista, como sujeto formado en un ejercicio de autocontrol y disciplina, permitió realizar una forma de autoconciencia en la observación de la realidad, pues el dibujante pudo tomar distancia de ella en dos direcciones, a saber: ser ajeno al objeto dibujado o comprometer en su observación un sentimiento o una intención. En el primero, objetiva con medidas de orden geométrico y matemático la observación empírica que construye; y en el segundo, se configura arbitrariamente en el orden racional del ver. Al observar el dibujo como realización estética de la idea de naturaleza, que se propone para las escuelas de arte ya entrado el proceso de reformas de los años treinta, se generaron nuevas razones de la creación que objetivaron toda realización artística como imagen de la realidad observada.

En este sentido, el principio de belleza pudo generar un canon, heredado de las prácticas y ejercicios artísticos del arte clásico, que definió el único modo de la observación de las cosas. Esto permitió en la práctica educativa conducir ejercicios a los docentes. No obstante, en este proceso existió otro camino entre la inquietud sensible del observador y la exigencia formal que requiere la observación objetiva, es decir, el canon,

pues en la creación artística se configuró icónicamente un modo de representación estando en él, pero este devenir necesario del dibujo no pudo ser enfrentado por la escuela.

La pedagogía de las artes, en el principio del siglo XX, estuvo determinada epistémicamente por los aportes de la psicopedagogía que no tuvo visibilidad sobre la percepción estética de esta relación, por tanto, pasó a ser dominio exclusivo de los artistas, formados con un interés de búsqueda profesional ya a finales de los años treinta. El modelo existente de la enseñanza del dibujo no desarrolló estrategias de formación que dieran apertura a la enseñanza del dibujo más allá de sus fines geométricos. Se presentó de esta manera, solo en algunos artistas, un dibujo expresivo que fue tolerado para la creación artística, pero que no fue incorporado al aula por carecer de los caracteres de disciplina y control en el reconocimiento de la línea.

El contrapunto de esta enseñanza, como ya se había planteado, se presentó en la práctica educativa de la Escuela de Minas, pues allí fue recurso científico para comprender la geografía y sus instancias de valor sirvieron para calcular distancias y proporciones, por ende, se sirvió de los aportes del saber cartográfico y geológico que se evidencian en sus manuales de formación. El dibujo de los estudiantes de dicha escuela se inscribió en las coordenadas geométricas de la perspectiva, que por principio ordenó geométricamente la mirada del imaginario occidental y alejó de sí toda abstracción de paisaje expresivo para constituir el dato preciso del paisaje racional.

En este marco, la línea se puso al servicio de una ciencia que buscaba su aplicación en la explotación de los recursos y en técnicas de observación que ajustaran la inmediatez de lo práctico. La Escuela de Minas inscribió, en el marco de una ciencia, al dibujo que de manera pragmática describió sus relaciones con la realidad a través de la funcionalidad de su estudio.

Se debe estudiar todo lo que se pueda, especialmente las ciencias aplicables a nuestra industria, observar mucho y tomar puntualmente de todo porque sólo así se conserva el

recuerdo exacto y aprovechable [...] Conviene no acostarse sin haber consignado en un libro de apuntamientos todo lo útil que se halla observado en el día (Tulio Ospina, citado por Mayor Mora, 2005, p. 41).

Esta breve alusión, de una carta de Tulio Ospina, indica una actitud que ve la naturaleza como un recurso y como un objeto en el cual se concentra la posibilidad de reconocer todo lo aprovechable. Puede comprenderse por qué el dibujo llegó a tener categorías de documento público en el siglo XIX, y su devenir vinculó ampliaciones al desarrollo de la técnica en el grabado, la ilustración de textos y la ilustración de territorios y poblaciones en el recorrido de los viajeros y estudiantes de La Escuela de Minas. En las políticas que buscaron hacer inventario de los recursos de la nación hasta se construyeron registros de la naturaleza que realizaron comisiones botánicas y corográficas en las que el dibujo fue su herramienta principal.

En todos estos procesos se crearon las condiciones de posibilidad de la enseñanza del dibujo que transitó por la Escuela Normal, la Escuela de Bellas Artes, la Escuela Nacional de Minas y la Escuela de Artes y Oficios, en condiciones de realización diferentes y diálogos disciplinares divergentes. Así, llegados los años treinta del siglo XX, se configuró en la enseñanza escolar como una herramienta de medición cognitiva, en la Escuela de Bellas Artes, como un saber que permitió el desarrollo de la expresión y en la formación de ingenieros como un territorio pragmático de descripción, documento de la realidad ligado al dibujo técnico que es una herramienta fundamental para el arquitecto y el ingeniero.

Para estos procesos, en los cuales una visión del arte en su naturaleza tuvo las razones de la experiencia sensible, se acercó la perspectiva científica del inicio del siglo XX. En ella, lo observable de la naturaleza se dibujó en formas medibles con las cuales se generaron principios del movimiento y lugar de las cosas en el universo. La pintura, la música y la literatura de esta primera forma de secularización procesada en la



modernización educativa tuvo las formas que de ella definieron la historia del arte. Los artistas fueron críticos, autoexigiéndose con el sentido de la línea en una clara diferenciación con la ciencia, tratando de validar en la imagen la experiencia a través de la visualidad.

Para concluir, se puede decir que el orden del ciudadano estético, al que aspiró el sistema educativo de las artes en la escuela, la academia y la formación profesional, comenzó a definirse para ajustar la subjetivación de lo racional con lo introspectivo, y que la pedagogía de las artes aspiró al texto poético y literario para definir el plano de la comprensión de la ciencia en donde se configuraron los índices de percepción. Fue una pedagogía ambiciosa y ciega que impulsó una considerable producción bibliográfica en toda Latinoamérica. Estas bibliografías aparecieron en gran parte de la institucionalidad educativa que tuvo el proceso modernizador a principios del siglo XX.

			
(Braunshvig, 1914).	(Fernández Prieto, 1924).	(Aguilera, 1942).	(Comas, 1932).
			
(Uribe, 1941).	(Castillo, 1937).	(García Martínez, 1941).	(Delacroix, 1951).

Cuadro 2. Algunas de las bibliografías existentes sobre enseñanza, estética manualidades y dibujo existentes en algunos archivos históricos de Escuelas Normales.

### CAPÍTULO III

#### **Arte de la sociedad en la voluntad de sus instituciones culturales y educativas**

¿En qué planos se desarrolló el ideal de asumir la educación como un arte? Este capítulo propone recorrer el trayecto en el cual se apropiaron ideales estéticos de la modernidad cultural, indagando por las fracturas y discontinuidades que emergieron en tanto su implementación fue legislada en la escuela y aplicada administrativamente en la ciudad. En la lectura y configuración de las pedagogías activas que influenciaron a educadores y funcionarios desde el inicio del siglo XX se vincularon ideales estéticos de ciudadanía, observados en algunas prácticas educativas que evidenciaron rasgos de la idea moderna de la educación como arte. Es necesario destacar que, aunque la década de los treinta decantó un poco más este propósito, su dificultad en someter críticamente una lectura del modelo confesional de la educación religiosa le impidió apropiarse de este contexto, lo cual devino en matices y particularidades que esbozaron las condiciones del proceso modernizador en la educación.

En este plano de reflexión se vinculó el proyecto educativo y formativo a los ideales de construir la cultura nacional. Esto implicó la lectura de nuevas lecturas de lo urbano, que obligaron a planificar formas de interacción en las instituciones culturales, definiendo imaginarios para levantar identidades nacionales que estuvieron relacionadas con la homogenización del gusto. Es por ello que se dibujaron con fuerza los matices de la cultura popular y la proyección de la imagen del país como una gran aldea: nostalgia de un pasado que caracterizó formas de la historia nacional que la década de los treinta proyectó en su estrategia de masificación cultural. Los matices de este proceso constituyeron uno de los mecanismos de afianzamiento del aparato cultural, pues las ideas que ya la escuela había transitado en la enseñanza del arte se evidenciaron en un

ordenamiento de las concepciones de belleza, la cual se proyectó en sus primeros momentos al Museo Nacional.

El vínculo educativo y formativo se perfiló en las estrategias de comunicación de las instituciones culturales, conservando los valores del arte que ya la escuela había fundamentado desde sus concepciones de imaginación creativa. El circuito del aparato estético conjugó estos elementos para instalar semejanzas entre la finalidad pedagógica que dimensionó museos en regiones como Antioquia y Cundinamarca y la forma de enseñanza del arte en la escuela, definiéndolos en la imagen de la cultura nacional.

Las artes tienen por condición los aparatos [...] el ciclo temporal museal está en el centro de toda escritura de la historia. [...] lo que está en juego es el establecimiento de una verdad histórica, [...] que no se puede demostrar objetivamente, incluso teniendo todos los documentos para establecerla. El museo es lo que separando una obra de su antiguo destino la entrega a la estética, sabiendo que un doble perturba como un fantasma la contemplación: la huella de la “verdad histórica” (Déote, 2013, p. 27).

El tejido que generaron las políticas de reforma educativa y cultural en la década de los treinta reconstruyó las sensibilidades de viejas formas de socialización en relatos y objetos del arte y provocó que el museo y la sala de conciertos les confiriera valor estético.

Conservar una colección de libros en una biblioteca escolar o de autores que realzan el lenguaje de Castilla tiene el mismo valor estético que una pieza de museo instalada por su intención de referir el pasado. La demostración objetiva de sus contenidos no es posible en la lectura de sus textos, ni siquiera en la percepción que debería suscitar la presencia de una obra de arte, pero sí se puede aspirar a que la escuela en la enseñanza arrope a la creación de una moral secularizada en la ciencia, asumiendo experiencias que dispongan el arte como lenguaje para objetivar sus contenidos y de esta manera convertirlos en materiales de la historia.

En este sentido, la relación entre la escuela y la cultura definió una condición del arte en el aula que obligó a tener una conciencia de su realización en el entendimiento, pues las obras ejemplares del arte se insertaron en el relato de la nación; y esto se logró mientras

la institucionalidad cultural expuso sus contenidos a la verdad de esa experiencia en los modelos que instauró la historia oficial. Por eso, se puede hacer un detenimiento en el concepto de cultura nacional, de la popularización de sus objetos y de la forma como llegaron a la escuela los propósitos de esa verdad. En este proceso destacó el devenir de la imagen de la nación como aldea, imagen que se propuso evocar el pasado rural en los momentos de la República Liberal que dimensionó la producción agrícola para la inserción del mercado del café en circuitos internacionales de mercado.

El influjo de ideas pedagógicas a principios del siglo XX que a nivel internacional generó la adecuación del proyecto educativo en la mayoría de los países latinoamericanos, llevó a una revisión y cambio de los nombres de instrucción pública por educación nacional. Esto implicó también un cambio de propósitos administrativos y una orientación que respondiera a las nuevas inquietudes culturales. Se hizo posible así el surgimiento de una concepción de la experiencia de aula en un contexto social y político orientado a fundamentar principios de civilidad. El afianzamiento de este proceso reconfiguró las viejas imágenes de la educación como una actividad artística, pero las instaló estéticamente en un cuerpo de contenidos, soportes e instituciones que fracturaron el ideal moderno de la civilización. Esto fue así porque, en vez de una apuesta de formación universal, la lectura singular de la nación obligó a enfrentar la trascendentalidad de dicho propósito para fijar imágenes de identidad, aunque en la enseñanza del arte se siguieron homogenizando las formas de su comprensión a través del dominio de la forma.

Este asunto es de suma importancia porque constituyó a la escuela como eje de tensiones en conflicto con el contexto urbano y solo se resolvió cuando ella asumió los contenidos del arte en la experiencia de aula para el desarrollo de la cognición, relatando su historicidad en el modelo de un discurso evangelizador de la nación. Lo que logró el

modelo de Escuela Activa fue llamar la atención de esta diferencia y, por ello, sin logros significativos, logró desplazar la referencia estética del arte en el aula a otros contextos, quizás más cercanos a la experiencia didáctica, aunque su temperamento científico visibilizó el resultado.

Esto quiere decir que el arte fue gracias a una necesaria relación entre pedagogía y estética, un relato entre la escuela y la cultura, y el camino para su apropiación debió involucrar tanto el desarrollo cognitivo, propuesto en la idea de inteligencia creativa, como de actitudes políticas y sociales de participación que dieran sentido a la acción en afectos y reconocimientos de la ciudad y del territorio en sus diferencias.

La fuerza que introdujeron las pedagogías de la Escuela Nueva en comprender el arte como una actividad estética e independiente de formar finalidades morales-cristianas validaron el aparato estético del museo y la sala de concierto, separando a la escuela de la posibilidad de entretener su relación con múltiples formas de participación social. La escuela hizo tanto énfasis en la enseñabilidad de las técnicas que en muchos casos olvidó que la práctica del arte tenía que ver con formas sensibles de reconocimiento del otro.

Ahora bien, la enseñanza del arte se esforzó en la elaboración del modelo educativo que se autoerigió como soporte de todo contenido estético, construyendo rangos de visibilidad de lo real en el dibujo, la pintura y la música. En ello desarrolló con un gran impulso la noción de método de enseñanza, el cual tiene en las artes una gran tradición. Esto implica que, independientemente de cual fuera el contacto con las formas de lo sensible que ponen al estudiante en disposición frente al arte, se antepuso el método que agilizó el aprendizaje y la capacidad de dominios técnicos, convirtiendo la destreza en capacidad artística siempre y cuando tuviera referencia a los modelos señalados por el aparato estético.

La escuela comenzó de esta manera a desbloquear el dispositivo del texto evangelizador que conectó el catecismo con el altar; no obstante, al no disponer de una amplia oferta cultural formativa, hizo que la escuela olvidara que la enseñanza del arte estaba vinculada al aparato estético de museos, bibliotecas y salas de concierto y solo quedó con el referente moral de los manuales de comportamiento. Fue únicamente hasta el final de la década de los treinta cuando emergieron estrategias de intervención social que trataron de subsanar esta fractura, y ello sucedió en algunos impactos del proyecto de la cultura aldeana y el modelo de difusión que se inició con los circuitos de contacto de las oficinas de extensión cultural, creadas en 1938. Se observa, entonces, en estos nexos, el papel desarrollado en la propuesta de Escuela Activa que acotó de manera importante el proceso modernizador al fracturar las relaciones escuela e institucionalidad formativa.

En el conjunto de estas preguntas y el recorrido de sus inquietudes es posible identificar las condiciones del proyecto político nacional que dio al arte, posteriormente, el carácter de una territorialidad, llamado para gran parte de los países latinoamericanos: arte nacionalista. Esto implica observar de qué manera se articularon experiencias de arte por fuera de la escuela. En dicho proceso es necesario indagar cómo los insumos de reflexión de estos interrogantes permiten describir los imaginarios y sensibilidades que cambiaron los modos de percepción de la historia, de apropiación de la idea de arte en la experiencia de su reproductibilidad técnica y del reconocimiento de un proyecto de civilidad que modificara los modos de participación y reconocimiento simbólico e imaginario del territorio.

A partir de estas inquietudes, en las cuales se recogen las ideas del presente capítulo, se configuró el enfoque de análisis que generó una lectura del proceso de secularización para identificar, en el proceso de modernización, los ejes que tensionaron la escuela y la urbe. Aunque los dos espacios obedecen a las mismas políticas, las interpretaciones que

se hacen al interior de cada una —respecto a la finalidad de la educación y la formación— evidenciaron formas particulares de las ideas estéticas, en las cuales se constituyeron formas del discurso pedagógico, contenidos en un plano político que reconfiguró ideológicamente el sentido del espíritu nacional.

En Colombia, la reflexión sobre los valores y su transmisión estuvo coartada por la hegemonía de las ideas éticas del cristianismo educativo, ya incorporadas a los métodos pestalozzianos por las escuelas religiosas. El impulso secularizador puso en evidencia una violenta transición de los valores en los siguientes asuntos: las finalidades del enseñar, los mecanismos de transmisión cultural que se implementaron en el circuito de las artes y el orden de sujeto esperado en la imagen del ciudadano. Sin embargo, es preciso atravesar los umbrales estéticos impuestos por las reformas liberales para hilar los propósitos educativos que la década de los treinta dispuso en su esfuerzo de transformar valores.

En otros planos menos fuertes, la idea de arte, apropiada en la práctica educativa a principios del siglo XX, le permitió a la escuela tejer conexiones morales y sensibles con la urbe, entregando en sus experiencias formas del gusto por la lectura, orientando la mirada en la identificación de imágenes y configurando formas de interacción a través de la música. En su afán por convertir el arte en una herramienta para comprender los objetos de la cultural nacional, se esforzó en fundamentar lógicas en la percepción. Las ideas de creación observada en los textos y manuales de enseñanza desarrollaron conceptos de juego, orientando el valor de lo imaginable en la comprensión del orden; coordinada que exigió dominar el lenguaje de las formas y los sonidos. En cada uno de ellos se elevó un canon de belleza que hizo del método el lugar más eficaz para comprender su enseñanza.

Fue en este plano del arte impartido en la escuela y observado como un lenguaje universal, en diferentes métodos de enseñanza, donde se dimensionaron los ideales de



belleza en la interpretación de obras ejemplares que configuraron el ideal de creación que debió alcanzar todo artista y estudiante. Sin embargo, el lugar en el cual se hizo la apreciación del buen orden en un lenguaje artístico estuvo en los libros, el museo y la sala de concierto. Este umbral —generado entre el momento de la enseñanza y la configuración de una constelación de conceptos— valoró la obra de arte en la ciudad. El camino que develan estos recorridos señala el poder de la idea que se desarrolló respecto al arte de enseñar.

### **Modernización estética de los aparatos culturales**

Los caracteres de la modernización perfilaron en la urbe un ciudadano que debió vincularse a diversas formas de asociación. En ellas se orientaron fines diversos, aunque fue la multiplicidad de estos ofrecimientos lo que fundó la posibilidad de integrar todos estos esfuerzos en políticas culturales. La seguridad y el beneficio en el disfrute de los derechos ofrecidos colectivamente dieron a diferentes formas de agremiación seguridad para vivir y habitar la ciudad, especialmente de aquellas formas de solidaridad que ofrecieron la ilusión de darle continuidad a los valores. No obstante, la búsqueda y cumplimiento de todo anhelo de equidad y las formas de la comunicación atravesaron todo discurso de valor y el proyecto moral se diferenció en planos éticos y estéticos que presentan al proceso modernizador como un terreno de discontinuidades.

En ciudades como Medellín, Bogotá, y Cali, la educación formal en los años treinta había aumentado el cubrimiento a diversos sectores sociales. Aspecto que dimensionó la lectura en formatos de participación, dados a partir del acceso a manifestaciones artísticas y eventos que surgieron de la formación para niños, jóvenes y obreros. El reconocimiento social de ser estudiante o de haber pasado por las aulas de una institución generó una

imagen de respeto, en la cual se consideró al egresado o estudiante un valor en sí mismo de la nación. En este sentido, la falta de cubrimiento en la zona rural sumó distancias en el acceso a los derechos con el habitante de la ciudad. En esta demanda se hizo presente también la necesidad de formar obreros, haciendo visible un orden de conocimientos técnicos y capacidades para el desempeño laboral en planos formativos.

El analfabetismo durante los primeros años (1916-1928) oscila alrededor del 20% pero a partir de los años treinta tiende a disminuir. Estas características de la población obrera la hacían funcional y apta para las nacientes industrias. [...] el sector de las bebidas y alimentos, descolla por encima de las fabricas trilladoras en obreros alfabetos en un promedio superior a la media nacional. En síntesis, los esfuerzos realizados en Antioquia en materia de instrucción primaria comenzaban a rendir sus frutos. Así en 1925 el porcentaje de los que saben leer y escribir es más alto en Medellín que en las principales ciudades de país (Botero Herrera, 2003, p. 124).

El proceso de alfabetización arrastró inevitablemente una demanda de saberes, en las ciudades industriales, que dieron a la población posibilidades de participación en la vida urbana, gestadas no solo por la obligatoriedad de la educación en la Escuela Primaria, sino también por el creciente desarrollo demográfico; procesos urbanos que fueron definidos en roles debido a la división social del trabajo. Emergieron, de esta manera, en las reformas educativas de la década de los treinta, los ideales pedagógicos que había gestado en el siglo XIX el proyecto de una formación laica de la educación, descritos por Cardona (2007) en las siguientes palabras:

La Escuela fue uno de los elementos centrales en los procesos de racionalización, democratización y sujeción política en la modernidad. [...] El Estado se propuso una escuela gratuita, obligatoria y laica con el objeto de que todos los miembros de la nación ingresaran sin distinciones sociales ni económicas. Una vez en ella la tarea consistía en crear basamentos racionales, válidos en todo el territorio administrado estatalmente, que cambiaran el orden de la educación religión – obediencia por el de racionalización sujeción política (Cardona, 2007, p. 50).

El valor de la educación en el siglo XX constituyó sensiblemente en la imaginación un ideal colectivo de progreso. Los registros del mundo civilizado y las configuraciones del arte dentro de la escuela se tuvieron que recodificar de acuerdo con las coordenadas de

racionalización sumergidas en la práctica educativa por la reflexión pedagógica. Así, una escuela orientada al beneficio de la sociedad industrializada estuvo obligada a resemantizar los contenidos y las experiencias de enseñanza de la ciencia y el arte, subsumiéndolos como estrategias de sentido del discurso pedagógico. La continuidad de una modernidad racionalizadora —que impuso a la escuela el propósito de conquistar un pensamiento emancipado— configuró nuevos modos de percepción, interacción y agremiación.

El arte y la ciencia debieron ajustar sus esquemas de transmisión y observar las demandas educativas que exigieron diversos sectores de la sociedad. Entre ellas, las más comunes fueron las demandas industriales para formar obreros. Una vez que el obrero fue alfabeto y accedió a campos laborales, se hizo necesaria una formación más específica. Esto generó en la ciudad la aparición de un conjunto de academias y escuelas de oficios diferenciados. El valor de ser estudiante se multiplicó en una institucionalidad que cubrió escuelas y asociaciones formativas de las principales ciudades. Fue tal la multiplicidad de saberes técnicos necesarios que todas las instituciones debieron construir un plano educativo en sus propuestas formativas. Se valoraba el saber hacer y el dominio técnico, dejando de lado toda referencia a un reconocimiento estético.

En general en la civilización moderna, todas las actividades prácticas se hicieron tan complejas, y las ciencias se mezclaron de tal modo con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear un grupo de intelectuales especialistas de nivel más alto, que enseñan en estas escuelas. Así al lado del tipo de escuela que podríamos llamar humanista, y que tradicionalmente es el más antiguo, destinado a desarrollar en cada individuo humano la cultura general aún indiferenciada, el poder fundamental del poder y del saber orientarse en la vida, fue creando paulatinamente todo un sistema de escuelas particulares de diferente nivel, para sectores profesionales completos o para profesiones ya especializadas e indicadas mediante una individualización precisa (Gadotti, 2011, p. 144).

La ciudad se hizo inmanente al proyecto formativo, que en múltiples posibilidades abrió alternativas para configurar las rutas del saber hacer como una alternativa de conocimiento, en el cual se podía delimitar los modos de participación en el vínculo

laboral que exigió la urbe. Los proyectos educativos se multiplicaron de una forma que el siglo XIX no había conocido y las alternativas para hacerse un lugar en la ciudad estuvieron definidas por el tránsito del hacer que entregó el mundo práctico y científico. Para realizar esta tarea fue necesario proyectar el saber hacer del obrero, del técnico y el instructor como una forma de entendimiento a la cual podían acceder todos los sectores sociales. Esta política educativa modernizadora aspiró a conquistar espacios para definir la democracia, basándose en que la masificación de clases populares, aptas para desempeños específicos, multiplicaría de manera inmediata los beneficios de la civilización.

Sobre este proceso, un pequeño ejemplo ilustrativo de la oferta formativa que emerge en los periódicos de la época, específicamente, en el periódico *El Mundo al Día* de la ciudad de Bogotá en 1925, puede leerse:



“Fue nombrado asesor técnico de la dirección de la escuela militar el señor Mayor don Hans von Werdt, en su carácter de miembro de la Misión Militar suiza. En consideración a que siendo la escuela militar de cadetes el plantel en donde se forman los oficiales del ejército. Es necesario que los estudios que allí se hacen estén de acuerdo con las reformas que deben implantar los miembros de la Misión Militar Suiza, traída por el gobierno nacional para la instrucción del Ejército” (S.A., Sábado 3 de Enero de 1925, p. 5)

(Imagen 43). Prensa. Asesor Técnico de la Escuela Militar



(Imagen 44). Prensa, Escuela de operarios de telegrafía y telefonía inalámbrica. (S.A., 1925).

Los dos ejemplos recogidos del periódico *El Mundo al Día* en 1925 son solo algunos de los registros que tiene la prensa del momento, pues fueron diversos los ofrecimientos para mejorar la instrucción de obreros, operarios y militares. La ciudad se convirtió en una gran aula de recursos de formación en saberes prácticos que pudieron ser tan efímeros como las demandas laborales o las máquinas que exigieron su dominio. En este archivo existe una característica especial orientada a la Escuela Militar de Cadetes en el que se evidencia la forma como se configuró en el siglo XX un modelo educativo de la formación de oficiales que marcó diferencias con el siglo XIX, pues la implementación de un plan de materias y un ciclo formativo expuesto por la Misión Militar Suiza dio a la institución un nivel profesional, con un rigor teórico y racional diferente a los de su historia formativa.

La institucionalidad educativa generó en la sociedad un plano de intereses inmediatos en el saber hacer y este fue el caso de la escuela de operarios de telegrafía y telefonía. En este artículo existe una especial mención al dominio de un saber que implicó el reconocimiento de los elementos básicos de la comunicación. En dicha exigencia se

presentaron contenidos formativos orientados a reconocer códigos, gramática, ortografía e interpretación de textos. Llama la atención este plano formativo porque añadió saberes que ya la escuela había organizado en su programa de estudios en la educación básica primaria, pero en esta escuela se dispuso a una finalidad práctica que obligó al estudiante a reconocer el saber y definir el hacer y, por tanto, transformar el aprendizaje hacia una finalidad axiológica.

En su campaña presidencial y posteriormente en su discurso de posesión, Alfonso López Pumarejo mencionó como una de sus prioridades, la solución al problema de la educación nacional, hablando de privilegiar entre otros aspectos, la educación de los sectores que consideraba marginados de la sociedad y de la cultura, dentro de los cuales se refería a los campesinos y a la mujer. El ministro Echandía mencionaba en 1936 la falta de congruencia entre las necesidades económicas y la escasa preparación de la mano de obra, necesidades que estaban exigiendo capacitar al trabajador. En sus palabras, sin letra, sin espíritu y sin técnica, aferrado al empirismo, sumergido en el prejuicio y rodeado por gentes naturalmente interesadas en que perdure esta situación (Herrera, 1999, p. 159).

Este despliegue social de actividad formativa provocó en la configuración moderna de la sociedad industrializada los rasgos iniciales del sujeto educado, soporte que permitió intuir el propósito de su saber en el plano ético que le permitiera los beneficios culturales de la urbe. Basados en esta plataforma, los ideales de progreso fueron diseñados para generar modelos de ciudadanía, asumiendo que podría involucrar a todos los sectores de la sociedad en la lectura de responsabilidades y obligaciones.

Es lo que podríamos definir, como una modernización técnica y económica, con una escasa modernidad cultural, social y política, como lo han denominado algunos historiadores como una modernización tradicional (Reyes Cárdenas, 1996, p. 50).

Lo que señala Reyes (1996) es que el deseo de convertir a la ciudad en una gran oferta de saberes prácticos fue resultado del proceso de modernización que impuso el desarrollo industrial para configurar a un ciudadano educado con el propósito de vincularse al modelo de producción, lo cual generó al sujeto económico de la modernidad. La ciudad apropió e introdujo tecnologías desde el siglo XIX, amplió roles en la interacción social y multiplicó las posibilidades de acceso a la información en los procesos masivos de

alfabetización. En estos planos se pueden observar tres de las formas de discontinuidad moderna que presentó la llamada *modernización tradicional*, de la siguiente manera:

La posibilidad de reconocer un saber práctico, definido por el dominio de la máquina y por las funciones diferenciadas de la división laboral del trabajo —encaminadas a potenciar la producción—, determinó en la subjetividad el propósito inmediato de un saber hacer funcional. En este primer momento se presentó una fractura con los modos de apropiación sensible del artesano respecto al hacer, pues el tránsito entre la idea, la técnica y el objeto fue recortada por la especialización en un hacer que se articuló a un plan general de producción. Dicha fractura provocó una emergencia de saberes en la ciudad que se pudieron ofrecer y nombrar según el oficio que ofreció la institución educativa. Así, el viejo sueño del siglo XIX, basado en constituir una Escuela de Artes y Oficios, se extendió a toda la ciudad, a todo formato práctico del saber y a toda academia que ofreciera el dominio de una técnica, debido a la urgencia de dominios prácticos en las industrias. La cotidianidad se llenó de ofertas para suplir necesidades en múltiples formas educativas; solo fue necesario identificar el oficio para nombrarlo como un saber, del cual devino su comprensión social como un hacer. El impacto que esto tuvo en las decimonónicas escuelas de artes marcó su fin, por ello, la educación media conservó este ideal desarrollando proyectos como el de los salesianos en Medellín a principios de siglo XX.

En el año de 1926 los Hermanos Salesianos crearon nuevamente una escuela de artes y oficios, con el nombre de Instituto Pedro Justo Berrío, que llenó el vacío dejado por la antigua y prestigiosa Escuela de Artes y Oficios. La capacitación en este instituto permitió a los jóvenes ganarse la vida en actividades como la carpintería y la cerrajería (Reyes Cárdenas, 1996, p. 52).

Este proceso fue también resultado del deseo de acoger nuevos modelos pedagógicos que renovaran el esquema confesional y configuraran los saberes prácticos que se habían multiplicado a todo tipo de población obrera. El señalamiento que hace Catalina Reyes,

en las formas en que la educación se envolvió en el proceso modernizador inicial del siglo XX, indica la fractura con ese propósito inicial que ya la educación laica había propuesto desde el siglo XIX: una escuela superior de artes y oficios que tenía en su imaginario al maestro artesano. No obstante, este proceso creciente de incorporación del saber en procesos de instrucción práctica fue resultado de un largo periodo confesional en el modelo educativo que despojó de trasfondo estético a los saberes prácticos y constituyó el orden social como el modelo al cual se debió acoger la enseñanza —que en este caso fue regido por la dependencia al mundo laboral de la naciente industrialización colombiana—. En tal sentido, el plano de relación entre el saber, la institucionalidad educativa y la ciudad no fue comprensible para el estudiante: el orden estuvo integrado a la demanda laboral que a su vez reemplazó la comprensión social del saber hacer.

Una segunda discontinuidad emergió como consecuencia de la fragmentación de saberes que activó en la cotidianidad el deseo de vínculos con el mundo laboral. Esto implicó un declive de las reflexiones y discusiones sobre la creación y la composición y el incremento de saberes técnicos. El perfil de las instituciones educativas fue múltiple y calificó al sujeto educado en adjetivos variados sobre los cuales primó la imagen del trabajo digno y responsable. La amplitud de roles caracterizó el reconocimiento social, las personas fueron identificadas en la ciudad por su capacidad para hacer algo y en ellas fue nombrada su identidad. Es por ello que se puede encontrar también un gran límite social a la Escuela Normal, pues en los umbrales de la década de los treinta se presentaron una gama de proyectos de enseñanza en los cuales no existió una formación pedagógica de los docentes, ya que la constelación de oficios técnicos, escuelas y academias privadas, no contrataron pedagogos ni asumieron una reflexión educativa sobre la enseñanza y aprendizaje de contenidos prácticos.



Esto propuso como educador al técnico tanto como al docente de artes, que en el caso del Instituto de Bellas Artes de Medellín fue nombrado “corrector”, acción que definió una relación específica con el estudiante en donde el docente proponía un trabajo. Supuso la imitación de un modelo y el ejercicio educativo se concentró en corregir la buena imitación. Así, en las artes visuales se hizo menos esfuerzo en el saber estético para comprender los procesos creativos y la función del artista en la ciudad, en cambio, se amplió el saber técnico, el cual se enfocó en formar artistas con dominio de la técnica que impartía la academia.

En todas estas escuelas primaron, en las dos primeras décadas del siglo XX, lecciones impartidas por sacerdotes o monjas. En los años treinta y cuarenta, el rol exigido para transmitir un saber técnico no exigió formación religiosa ni pedagógica y convirtió el proceso de enseñanza en un desarrollo de instrucciones que denominó en el estudiante el concepto de capacidad e incorporó posteriormente al modelo educativo como competencia. Así, el registro del progreso económico impuso su marca de discontinuidad sobre el modelo de la civilización que había concebido como una actividad artística el trabajo del docente.

El tercer y último plano de discontinuidad en la modernización tradicional se puede leer cuando en la década de los treinta se observó algunas de estas fracturas y se propuso elevar otros valores en la formación del sujeto educado, los cuales administraron el sistema cultural y configuraron un cuerpo de ideas estéticas que hicieron posible políticamente los museos, auditorios y academias informales como proyectos educativos, dejando a la escuela la tarea de objetivar el saber del arte en su práctica educativa.

La fractura fundamental se generó en el cambio de valores que encarnó el modelo educativo del siglo XIX en donde el docente fue también agente cultural que tuvo en la ciudad un alto nivel de participación en acontecimientos de carácter artístico y político,

como directores de banda, editores de periódicos, críticos de arte, partícipes de tertulias; a su vez, eran consultados en asuntos de embellecimiento de la ciudad y su desempeño en la academia implicaba todos los aspectos de la educación del individuo. Por otra parte, en el siglo XX, la ampliación de valores sucedió en el sistema cultural y se desligó de la escuela toda la responsabilidad formativa y se generó el sistema cultural de la ciudad, que fue también, a partir del inicio del siglo, XX un dispositivo de formación. De esta manera, el umbral posible de la apreciación del arte debió ser figurativo, práctico y gramatical.

Por eso es importante la formación de intelectuales orgánicos comprometidos con su clase social de pertenencia, históricamente reconocida en la lucha de clases a nivel local, nacional y mundial, [...] por lo cual es importante la formación de sujetos educados que vayan organizando los cambios sociales por medio de un trabajo educativo filosófico – cultural de la sociedad civil organizada políticamente (Cantoral Uriza, 2005, p. 255).

Cantoral Uriza (2005) señala el espíritu que animó el valor del sujeto educado —que se puede interpretar genéticamente en las primeras décadas del siglo XX— y el cómo este registro dispuso el entendimiento de los valores estéticos de la institucionalidad cultural. Instancia de lectura que cobró gran importancia en los años treinta, matizando las condiciones sociales de participación en toda institucionalidad formativa. La educación, entendida en el plano de los valores, no fue un privilegio, sino un derecho al cual debieron acceder en principio todos los habitantes de la urbe. La generalidad de esta función constituyó ideales que, legislados en las reformas educativas, proyectaron necesidades y reconocimientos y activaron modos de participación. La configuración en la sociedad de sindicatos se sumó a otras formas de asociatividad cristiana heredadas del siglo XIX. El deseo de tener intelectuales para legislar y administrar la cultura fueron determinantes al momento de darle unidad a un conjunto de valores heredados de viejas formas de transmisión confesional. Nuevos roles de participación, agremiación y educación exigieron reconocimiento y unidad. En este régimen de visibilidad sobre el dominio del conocimiento se definieron conceptos para formar maestros y artistas.

Ahora bien, el propósito unificador tuvo en la base de sus finalidades el proyecto de formar la cultura nacional para perfilar los propósitos del oficio intelectual. El anhelo homogenizador de los valores sucedió, no sin antes dejar abierto un campo de reflexión sobre los destinos y finalidades del arte de enseñar. Se trató, por tanto, de la constatación de una apropiación del ideal de progreso instalado en la concepción de cultura. Esta última discontinuidad, definida por la confianza en que las ciencias y las artes, en la figura del intelectual, llevarían a la superación y perfeccionamiento del proyecto moral.

La década de los treinta fracturó en esta medida la posibilidad educativa de los manuales de comportamiento, de los catecismos del obrero y de los ideales de virtud expuestos en cartillas de conducta social que comenzaron, a partir de este momento, a tener un largo declive. La ciudad tejió, en el ideal de un sujeto educado, el ordenamiento de una sensibilidad que sometió valores de virtud y belleza en registros de participación urbana. En ellos fue importante autoreconocerse en un saber hacer que hizo al obrero en tanto ciudadano. El saber teórico propuso abandonar la superficie de la prescripción de los manuales y las cartillas de comportamiento para instalarse en el entendimiento y la sensibilidad de una forma de pertenencia laboral. No obstante, para lograrlo fue necesaria una estrategia cultural que volcara de nuevo todo valor de origen para comprender que el ordenamiento divino debía ceder su configuración del mundo a la división social del trabajo, replanteando los valores morales en términos participativos, lo cual significó un principio de cambio de la ética cristiana a la civil.

La confianza desmedida en este proceso en la década de los treinta activó el deseo de formar una conciencia del estudiante como sujeto histórico, como actor esencial en el desarrollo de la sociedad y como agente que pudiera intervenir, cuestionar y provocar las ideas del orden que conformaba el mundo industrial y el orden jerárquico de la sociedad. Este ideal constituyó un terreno de resistencias y desconocimientos que dieron, a la

historia del proceso modernizador, un trayecto particular, pues la Iglesia y las agrupaciones religiosas en la urbe integraron un vasto territorio de opiniones en las cuales expusieron el peligro de la pérdida de valores cristianos. De la misma manera, grupos hegemónicos en el poder instalaron resistencias a revisar los contenidos del orden social y las condiciones de solidaridad que había comenzado a cambiar el proyecto de civilidad.

Es en la lectura de este tercer elemento de discontinuidad en donde puede hacerse una revisión crítica de las condiciones de posibilidad del sujeto educado, pues, en los dos primeros planos, su ordenamiento social configuró al sujeto educado a una forma confesional que ya no estaba ordenada por el plan divino, sino por el registro colectivo de la idea de progreso, imagen en la cual se describió todo el valor cualitativo de las formas de aprendizaje individual.

Una vez observadas las fracturas evidenciadas del proceso de modernización, pueden decantarse las causas que hicieron emerger formas de asociatividad que surgieron con propósitos educativos. Todas ellas, cobijadas por un interés participativo, fueron la base para el desarrollo político del concepto de *corporación*. La génesis de este proceso de reconocimiento social surgió de las asociaciones para el fomento cívico y moral. Muchas de ellas, tuteladas por la Iglesia, tuvieron también una presencia laica. La emergencia de formas de solidaridad activó en las urbes un registro que identificó el concepto de necesidades básicas y señaló políticamente estas demandas como resultado de derechos ciudadanos.

El sujeto educado enfrentó su saber para vincularse en un modo de participación definido inicialmente por su capacidad para desempeñar un oficio. No se trató de construir cognitivamente una habilidad: esta fue el puente para subjetivar en el individuo formas de participación. Es interesante observar cómo de forma colectiva estas formas de

agremiación constituyeron su demanda de reconocimiento en la estrategia de la huelga. Dicha actitud fue resultado no solo de las condiciones económicas del progreso que se sucedieron en condiciones de inequidad social —del cual se desencadenaron otro conjunto de discontinuidades—, sino también del cambio del proyecto moral que activó formas de asociatividad y generó una conciencia en el sujeto educado que le hizo demandar en la ciudad beneficios comunes.

El eje de cambios en la relación *religión-obediencia* y *racionalización-sujeción política*, provocó socialmente el sujeto educado, no como egresado de una institución educativa, sino como obrero, estudiante o artesano, consciente de las condiciones históricas de su tiempo y de las demandas de pertenencia a las nuevas formas de ordenamiento social, incluida la libertad de culto, de acceso a los espectáculos del arte, de acceso al libro y a la educación. Fue la imagen con la cual se caracterizó en los discursos sociales de la década de los veinte y treinta el concepto de *proletariado*. En esta plataforma fue en donde se constituyeron algunos de los rasgos éticos y estéticos que ordenaron las reformas educativas y culturales desde finales de la década de los veinte. Es decir, la caracterización social de grupo fue el foco de preocupación de las políticas liberales de la década de los treinta, las cuales quisieron tener una estrategia para observar la sociedad en un plano diferente al ordenado por la ecuación *religión-obediencia*. En cambio, apostó por la coordenada *educación, sujeción-política*.

De esta manera, es posible observar —en el presente breve recorrido— cómo en la discontinuidad emergida en los procesos de modernización educativa se imbricaron los dos ejes. La aspiración por reformar la educación hacia la comprensión de la civilidad —orientado por la idea de la educación como arte— no pudo asumir una condición autocrítica con el proyecto nacionalista, modelo que pretendió modificar el proyecto

moral desde la institucionalidad cultural para caracterizar el modelo cultural de la República Liberal.

No es extraño encontrar cómo el eje de valor de la solidaridad se activó no solo en asociaciones cristianas, teniendo como base la caridad, sino también en los gremios que demandaron derechos de participación y educación desde la institucionalidad de los sindicatos. Es por ello que en múltiples formas sociales en toda Latinoamérica se organizaron los Patronatos de Obreras, organizaciones orientadas inicialmente por los jesuitas, lasallistas y maristas, que instruyeron en moral e impartieron, en algunas de sus instituciones, enseñanzas prácticas para desempeños laborales. Estos grupos resignificaron el adoctrinamiento colonial en el cuerpo femenino, en un proceso urbano atravesado por la idea de educación para el hogar, donde se convirtieron los catecismos en textos de conducta espiritual que acompañaron la cotidianidad del obrero católico y definieron el rol de la mujer como soporte de la unidad familiar. Un rasgo característico de estos grupos —durante la década de los años cuarenta y cincuenta— fue la conformación que tuvieron de maestras egresadas de las Escuelas Normales de Señoritas. Factor determinante para observar límites en el proceso de modernización civil del proyecto educativo, lo cual contrasta con la educación secular de la población masculina, que pudo participar de una actitud más civilista, cuando la mujer siguió siendo vigilada en su conducta moral por agremiaciones religiosas, incluso en el campo laboral.

### CONTRATO DE MAESTRAS EN 1923

Este es un acuerdo entre la señorita (...) maestra y el Concejo de Educación de la Escuela (...) por el cual la señorita...acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del (...) de septiembre de 1923. El Concejo de Educación acuerda pagar a la señorita (...) la cantidad de (\*75) mensuales. La señorita (...) acuerda:

1. No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender función escolar.
4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del Presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos, este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto al encontrar a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky (sic). Este contrato quedará anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky (sic).
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto con su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula:
  - a. Barrer el suelo por lo menos una vez al día.
  - b. Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.
  - c. Limpiar la pizarra por lo menos una vez al día.
  - d. Encender el fuego a las 7:00 de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Cuadro 3. Contrato utilizado para la vinculación de maestras al sistema instructorista oficial en 1923 en Antioquia.

Fuente: (Ospina Cruz, 2015, p. 114).

Ahora bien, estas formas de agremiación definieron algunas de las coordenadas del proyecto ético, desde el cual otras agremiaciones generaron contrapuntos que develaron el proyecto estético esperado en la ciudad. Como resultado de algunas tradiciones y de la formación artística impartida por el Instituto de Bellas Artes, se configuraron gremios de artistas y músicos que tuvieron en la ciudad reconocimientos sociales destacados. El valor del sujeto educado en las artes proyectó una valoración especial, surgida de la proyección del trabajo de los artesanos en la urbe. También, el registro del artesano mutó en la sociedad industrial y las escuelas de artes y oficios cambiaron su registro al pasar su saber por el tamiz de un proyecto educativo. No significa esto que los antiguos saberes de los

artesanos hubiera desaparecido, pero el poder político que definieron en el pasado fue modificado por la cualificación del saber hacer que impusieron las escuelas. Más aún, cuando surgieron especialidades para enseñar comercio, secretariado, conducción y mecánica, las cuales señalaron el final del poder político del artesano del siglo XIX, en tanto su única forma de agremiación fueron los sindicatos y las huelgas, sus estrategias para reclamar sus derechos.

A principios del siglo XX [...] los artesanos constituían un grupo respetable de cierta solvencia económica y con representatividad dentro de la sociedad local. Difícilmente podríamos asociar su estatus en esa época con el papel secundario, —desde el punto de vista económico y social— al que este grupo fue relegado a partir de los años cuarenta del siglo XX, cuando fue desplazado por los nuevos industriales, las clases medias y los obreros. Arrinconados y sin su antiguo prestigio, algunos de ellos buscaron alianzas con el naciente proletariado en proyectos políticos, muchas veces de carácter utópico (Reyes Cárdenas, 1996, p. 83)

El gremio de los artesanos vio en la década de los treinta un largo declive debido al desplazamiento de sus modos de participación en la economía, la producción de bienes culturales y la toma de decisiones políticas; en consecuencia, fueron desvinculados del desarrollo industrial que solo ofreció bienestar al mundo laboral. El cambio de registro en la participación social y política del artesano emergió en el siglo XX solo en la posibilidad de obtener trabajo. En estas condiciones, su saber se fragmentó de tal manera que si anteriormente los artesanos dominaban los materiales y procesos en conjunto, ahora en las fábricas fueron tenidos en cuenta, únicamente, por su habilidad en un dominio técnico particular.

En estas condiciones surgieron agremiaciones —con vida muy efímera— patrocinadas por el Estado y la Iglesia, donde se vincularon artesanos y músicos en algunos saberes determinados por el dominio del hacer. Así, ocuparon un valor destacado en los escenarios públicos: las bandas de música, los coros de iglesia, los coros orfeónicos, las orquestas y las academias particulares de arte, que agremiaron sectores de interés diferente. No todas estas demandas de formación tuvieron la misma intensidad de



actividad urbana y tampoco fue homogénea su duración en la primera mitad del siglo XX. El reacomodamiento y constante disputa ideológica entre liberales y conservadores generó inestabilidad a estas formas de agremiación, debido a que la población de artesanos se vinculó rápidamente con los ideales liberales, mientras que el liderazgo conservador, durante gran parte del siglo XX, se inclinó preferentemente hacia una práctica musical con funciones formativas y morales.

El sujeto educado fue un agente social que hizo evidentes las fracturas del proyecto moderno que idealizó el propósito emancipador al interior del aula. Su poder realmente se proyectó en los umbrales creados por el arte de enseñar que diversas formas de agremiación social vincularon entre el proyecto pedagógico y la cultura. No obstante, es posible recorrer otros registros históricos que presentan el papel que artistas e ingenieros tuvieron en este sentido, pues señalaron otros matices que ampliaron la lectura del obrero y el artesano. Así, aunque muchas agremiaciones hubieran dado continuidad a los proyectos de adoctrinamiento moral que tuvo siempre la Iglesia en los proyectos de catequesis urbana, la ciudad impuso un registro de valor educativo en toda forma de acceso a un saber que hizo posible el reconocimiento social en el hacer.

Un suceso histórico en 1934 que presenta, en esta perspectiva, el nivel de contradicciones entre liberales y conservadores, alcanzó relieve en un conflicto entre los estudiantes de la Escuela Normal de Varones de Medellín con las directivas del plantel. Se trató de un acto de rebeldía protagonizado por un grupo de estudiantes que pedían la renovación de bibliografías y métodos de estudio no confesionales, reclamo con un gran impacto social en la dirección conservadora de la ciudad. Este acontecimiento fue registrado en los enfoques políticos de la prensa local de orientación liberal, con una descripción detallada de cada situación durante dos meses, donde presentaron las disputas y las opiniones en los titulares de diversos periódicos. Este asunto ocupó desairadas y

entusiastas posiciones de ambos enfoques ideológicos, en los cuales participaron docentes, directivas institucionales, transeúntes, legisladores, figuras de alto nivel como el arzobispo de Medellín, monseñor Miguel Angel Builes. Todo esto obligó finalmente al ministro de Educación, Luis López de Mesa, a intervenir en la discusión (A., Mayo - Septiembre 1934)

El cubrimiento al desarrollo de estos acontecimientos hizo eco en la sociedad y se levantaron voces y opiniones públicas que provocaron situaciones airadas en la administración. Este conflicto evidenció el valor del proyecto educativo en un fenómeno urbano de comunicación que llamó la atención por un nuevo rol social. En este tejido de imágenes surgió el ideal del sujeto educado como resultado de valores instituidos socialmente en el reconocimiento del saber hacer. A esto se sumó la resonancia que provocó la comunicación masiva, la cual amplió la participación en discusiones sobre la permanencia y pérdida de valores.

En estos planos se evidenció la discontinuidad del proyecto moderno que hizo presencia en los modos de racionalización de la cultura. El sistema de ordenamiento social de las ciudades industriales tuvo que encarar los requerimientos que instauraron los nuevos comportamientos sociales. Cada grupo demandaba del Estado alternativas para beneficiarse de un derecho fundamental: la educación. El crecimiento poblacional y la necesidad de vincular políticamente, a la urbe, los intereses para acceder a los beneficios del sujeto educado, que se definirían en la demanda de ofertas culturales y de instituciones educativas, generó el territorio de un saber que debió proporcionar elementos de afiliación al mundo laboral, que el sistema educativo configuró para la civilidad. Es decir, despojando de todo interés estético el saber aprendido y permitiendo una amplia gama de formación en saberes prácticos.

Las consecuencias políticas de un sistema de valores anclados al saber hacer hicieron necesarias reformas a la educación, abiertas en su momento a toda necesidad de conocimiento técnico; y a la necesidad de ordenar la subjetividad estética del ciudadano en nuevas formas de interacción y participación de la población trabajadora en la industria. El arte de enseñar orientó su sentido a la transmisión de los valores de la civilidad, al comportamiento práctico de la convivencia urbana, debido a que el proceso modernizador potenció al ciudadano educado en el disfrute civilizado de las bellas artes. La ampliación de las estrategias de comunicación, después de la década de los treinta, convocó a diversos públicos, con múltiples aspiraciones y reconocimientos, deseos e identidades. En este sentido, el propósito moderno de hacer de la ciudad un entorno para la formación exigió una estrategia comunicativa que visibilizara las coordenadas imaginativas de un amplio número de individuos, orientando sentidos de orden en la convivencia y sujeción política al modelo educativo del saber práctico.

A esta tarea fueron invitados destacados intelectuales, pedagogos y estetas que vieron la posibilidad de articular el proyecto cultural como medio para hacer de la nación una obra de arte, asunto que reconoció la reforma de los gobiernos liberales. El arte de enseñar devino de la modernidad del siglo XVIII en una estrategia que modificó la sensibilidad. Esta se reflejó cuando el arte fue reconocido en planos de disfrute estético en la urbe, codificando nuevos procesos de interacción que tuvieron soporte en el naciente sistema de las artes, a saber: academias de música, Escuela de bellas Artes, crónica de arte en un amplio sistema de revistas y crítica de arte difundida en los principales diarios. A lo anterior se sumó la activa participación de la Iglesia en actos de censura o aprobación de la actividad artística en la ciudad.

En dicho contexto, la escuela pudo constituir, en el siglo XX, un correlato extensivo a las prácticas artísticas y a las tradiciones artesanales del territorio. Ello tejió la formación

estética en todas las necesidades del saber hacer e hizo emerger en la ciudad el esfuerzo del ciudadano educado. Es precisamente en esta ampliación del aparato estético que las políticas culturales pretendieron formar al obrero, reformar el oficio del artesano de la coyuntura laboral y constituir un conjunto de orientaciones prácticas en la multiplicidad de ofertas instruccionales y educativas.

El arte de enseñar que enfrentaron las Escuelas Normales desde el siglo XIX tomó fuerza cuando la ampliación del proceso de la comunicación masificó el sentido de los valores y configuró una conciencia de participación en el plano de las responsabilidades laborales. La institucionalidad cultural fue la plataforma de esta realización de la modernidad, pero este mismo proceso fracturó su continuidad, pues el deseo de contener el sentido de la tradición en un solo plano moral excluyó la diversidad étnica y cultural de la ciudad. De tal manera, el relato oficial de la historia homogenizó la memoria de la población.

Lo anterior evidenció intereses de clases y grupos hegemónicos, imposiciones ideológicas, olvidos raciales y exclusiones de género. La modernidad cultural siguió ciegamente sus ideales en todo el trayecto del siglo XX, revisando en poca medida el sentido de los contenidos estéticos de la enseñanza del arte y exigiendo a las ciudades ornamentaciones cada vez más amplias. Con esto, se olvidaron que los propósitos del arte de enseñar en el siglo XX se habían constituido en multiplicidad de ofertas educativas y formativas que dieron apertura a la vida urbana de diversos intereses y de amplia procedencia de poblaciones campesinas.

Es necesario observar con detenimiento este planteamiento, por cuanto los planos en los que se construyó el ideal moderno de asumir la educación como arte tuvo desarrollos históricos en tópicos heterogéneos. Urdir los hilos que perfiló el proyecto nacionalista en el plano de la comunicación permite observar las relaciones generadas entre el

acontecimiento artístico: exposiciones, conciertos, obras literarias e intervenciones urbanas y su apropiación sensible en la sociedad. También, permite analizar críticamente las estrategias y políticas que asumió el Estado para identificar intereses de formación ciudadana, pues de su observación se valió para diseñar estéticamente el proyecto de la cultura aldeana.

Esto es importante en tanto el ordenamiento dado a los discursos estéticos, etnográficos, históricos y de crítica literaria, registraron un interés común en fundamentar imágenes de identidad. Estas tuvieron en su figuración discursiva tal emergencia de sentidos que pocas veces fue posible identificar si realmente hubiera tenido lugar fundamentar una unidad identitaria. Así, después de la década de los treinta fue más difícil cimentar una idea de arte nacional, pues cada posición pretendió argumentar un discurso de origen de la nación.

El anhelo de unidad, que se esbozó en la formación del buen gusto en las primeras décadas del siglo XX, fue intervenido por la aparición y disposición política de diversas empresas culturales, agremiaciones y sindicatos que, caracterizados por un conjunto de intereses económicos, religiosos y políticos, posicionaron modos de participación y restituyeron en este proceso el valor ideológico como eje central de la discusión sobre la cultura. En este proceso lleno de dificultades y hegemonías discursivas se configuraron —para el habitante de la ciudad— alternativas y dinámicas que permiten observar con más amplitud los umbrales éticos y estéticos de la civilidad.

Al concluir esta presentación de los planos de discontinuidad en la cual se han expuesto las condiciones de posibilidad del ciudadano educado, las emergencias de agremiación que impulsaron múltiples demandas formativas y la caracterización de un plan diferenciador entre lo ético y lo estético, se pueden ordenar las líneas para leer la ciudad como un proyecto formativo de la civilidad. En ellas surgieron las imágenes de progreso

y se desarrollaron formas masivas de comunicación, lo cual abrió la década de los treinta a una especial relación entre el arte, la urbe y la escuela. En dicho proceso jugaron un papel importante formas de asociatividad de diversas élites regionales que dieron al arte y la educación orientaciones que luego decantaron en la legislación cultural.

### **La ciudad soporte estético de una ética civil**

Una de las formas en que devino el arte de enseñar atravesó las estrategias formativas que definieron la cultura política de la ciudad moderna. Las decisiones de ordenamiento espacial y simbólico respondieron a las maneras de relación entre las personas, a las normas que definieron comportamientos y a las sensibilidades que activaron el reconocimiento de deberes y derechos, vinculando en estos procesos los rituales que dan sentido a la vida pública y privada. Las instituciones de la cultura no fueron un territorio homogéneo de avances civilizados del pensamiento moderno; fueron la evidencia de múltiples fracturas modernizadoras que configuraron diversas apuestas de identidad y de apropiaciones fragmentadas de lo nacional.

Las ciudades modernas surgieron en Latinoamérica vinculadas al proyecto de transformación moral, producto del influjo nacionalista que imprimió a los espacios connotaciones de carácter civil. Fueron diseñadas para dar a las periferias referentes de unidad. En la repartición del espacio urbano a principios del siglo XX se construyeron significaciones del centro urbano que dispusieron como referentes del poder iglesias, bancos y edificios administrativos. En una periferia cercana a los centros simbólicos se concedió lugar a los teatros, hospitales, centros deportivos, bibliotecas públicas y zonas de entretenimiento. El habitante de la ciudad moderna hizo parte de unas formas de sociabilidad que cambiaron sensiblemente su percepción del territorio y la habitabilidad,

adecuando un régimen estético que hizo visibles algunos reconocimientos de lo público. En ello estuvo contenido el carácter formativo de lo cívico en sus aspectos visuales y sonoros.

El cometido de este apartado es tejer los hilos que subjetivaron relaciones entre lo ético y lo estético, para lo cual es necesario describir el trayecto entre el ritual, el juego y la fiesta —constitutivos de toda forma de sociabilidad— que emergieron una vez las discontinuidades modernas activaron formas del proyecto de intervención y transformación cultural.

En el ritual de las celebraciones, los calendarios urdieron el texto de la historia y con el trabajo de los artistas se renovaron los principios estéticos de una civilidad urbana. La ciudad vinculó algunas tradiciones de encuentro festivo en relatos que dieron sentido a los tejidos sociales, pero, sobre todo, a las interacciones que tuvieron como propósito orientar el espíritu de participación para tratar de prefigurar en la cotidianidad la imagen de la nación. Este proceso involucró de manera especial coordenadas éticas y estéticas que activaron formas de comunicación en las cuales el arte tuvo un papel determinante. En este sentido, se comienza por introducir algunos aspectos de la celebración civil en los cuales se prefiguraron estrategias que apropiaron formas de pertenencia e identidad.

En esta hora de recordación en que asistimos a la fiesta de la gracia y a la apoteosis de la alegría, la ciudad se engalana porque es también la fecha aniversario de su natalicio, y el día consagrado a la reminiscencia de sus glorias. [...] Porque Tunja ha sido venero del pensar independiente, fuente de amplio cauce para la hidalguía, lagar jugoso donde corre mosto de las grandes virtudes, clara piscina donde salta la linfa de los propósitos enaltecidos, amplio vivero para la mies dorada del patriotismo, maciza fortaleza abroquelada contra los conculcadores de las libertades ciudadanas (Bernal Jiménez, Agosto de 1927, p. 17).

El carácter alegórico de este discurso concentra su valor refiriendo el pasado de la historia nacional en el marco de una festividad. La ciudad irrumpió en estas formas de comunicación y permitió, en la celebración conmemorativa, la transmisión de los valores de la civilidad. El contorno político y la actividad de carnaval hicieron posible el

encuentro entre la palabra, la memoria de la historia y la idea de patriotismo, concentrando una imagen estética de la nación. Este discurso hizo parte de un dispositivo que pasó por la celebración, el encuentro público alrededor de la fiesta, la escogencia de una reina y la coronación que posibilitó el discurso.

El asunto sobre el cual se quiere hacer relevancia en la cita anterior cifra su interés en el ordenamiento que dispuso, en la ciudad, un conjunto de prácticas, sobre las cuales no hubiera sido posible una proyección del aparato estético, sin que en ello estuvieran comprometidas formas de asociatividad. Las personas en este ejercicio juntaron intereses, producto de sus formas de encuentro y participación, para tejer conexiones entre lo colectivo y lo individual. El puente generado por el dispositivo cultural se ofreció como alternativa para integrar valores de solidaridad. No obstante, este no fue un proceso armónico, por el contrario, fue producto de actividades artísticas y sociales en las cuales las personas juntaron intereses a veces antagónicos, con lo que se activaron en la ciudad imágenes diversas de participación.

Ahora bien, los formatos de agremiación que generaron lo público, para el entendimiento de una política de ordenamiento simbólico de la historia, no fueron un fenómeno social del siglo XX: diferentes formas de asociatividad surgieron desde las cofradías católicas de la época de la colonia. Una de estas formas fue la Sociedad de San Vicente de Paul, fundada en Francia en el siglo XIX, la cual tuvo la misión de ayudar a los desvalidos y la conformación de un proyecto educativo para abordar procesos de instrucción en el aprendizaje de oficios básicos. Dicho proceso se orientó inicialmente, cuando llegó a Medellín en 1882, a la educación de infantes de zonas marginales.

Los integrantes de la Sociedad [de San Vicente de Paul] eran católicos, que se caracterizaron como miembros de la elite local; por ejemplo estaban los ex presidentes Mariano Ospina Rodríguez y Carlos E. Restrepo, aunque también habían profesionales, comerciantes, terratenientes y empresarios. En otras palabras, los fundadores de la Sociedad fueron en su mayoría protagonistas y en otros casos militantes en salvaguardia de sus creencias y principios (Morales Mendoza, Julio Diciembre de 2011, p. 179).



La relación moral establecida en este tipo de sociedades ordenó la idea de solidaridad en relación directa con la caridad. Se trató de un proceso de modernización que seleccionó a los más pobres y los observó como una población en estado de indefensión, visibilizando a las clases con menos recursos como un grupo al cual se podía evangelizar en la ética cristiana con mayor celeridad que a otros. En esta población se pudo abordar un proyecto educativo y formativo que acogió los aportes pedagógicos de las instituciones de caridad y corrección de menores que diversas comunidades religiosas habían traído de Europa.

Este principio de unidad religiosa propugnaba el estrechamiento y santificación de los vínculos entre los hombres, para servirse recíprocamente en unidad, que bajo los parámetros de la Iglesia Católica, buscaba el bien público en nombre del amor y el servicio desinteresado hacia las personas pobres: (Morales Mendoza, Julio Diciembre de 2011, p. 179).

El siglo XIX no pudo evitar, en la construcción de su forma de solidaridad, una ética que observó la pobreza y la infancia en semejanza de valor. Esta situación activó dispositivos de interés para el ordenamiento de poblaciones con pocos recursos, a las cuales se orientó un proyecto educativo en instituciones de caridad. Este tipo de sociedad exigió algún compromiso religioso de quienes recibieran sus beneficios. Aunque fue tutelada por la Iglesia, se conformó por personas de la sociedad civil que podían disponer de recursos y ayudas a la masa de campesinos pobres que llegó a las ciudades a principios del siglo XX. Así, en los anales de la sociedad San Vicente de Paul se puede leer la siguiente declaración:

Todo hombre tiene por fin el goce, el cual debe ser gozado aquí abajo y no en una vida futura: el instrumento productor del goce es el trabajo. Vosotros trabajáis mucho y gozáis poco: ¡esto es una iniquidad horrible! Venid a mi: yo haré una nueva división en el banquete de la naturaleza, y entonces os tocara a vosotros una buena parte en esos goces (Morales Mendoza, Julio Diciembre de 2011, p. 181)

Este ajuste del valor del trabajo hacia el goce activó una tradición educativa que observó las zonas de la ciudad con menos acceso a los beneficios del mundo civilizado,

jerarquizando los vínculos con el desarrollo industrial a través de una estetización del trabajo y configurando un primer tejido ético del concepto de ciudadanía en la cual la principal imagen del otro estuvo dominada por una forma de solidaridad que se esforzó en asociar el trabajo a la felicidad. Con esto se propuso un equilibrio entre el beneficio material y el espiritual y se proyectó una imagen de goce en el trabajo colectivo, no en el propósito de una mejor remuneración, sino en considerar el beneficio de poseer un vínculo laboral para acceder al goce del trabajo. Se constituyó una imagen que aún persiste: el trabajador da gracias por tener trabajo, lo cual regula y autocensura el reclamo de derechos.

La ciudad fue observada, en estas formas de sociabilidad, como un dispositivo de obediencia. El proyecto estético en este modelo de civilidad fue subsumido por la virtud que modeló el reconocimiento de la norma para habitar la ciudad. En este modelo se perfilaron las orientaciones de compromiso hacia el trabajo y la producción que durante la década de los treinta y cuarenta le permitieron a la Iglesia sobreponer el concepto *agremiación y socialización laboral*.

La sociedad de San Vicente de Paúl Estableció en Jericó en el año pasado [1933] una fábrica de tejidos de cabuya que produce mensualmente 1500 sacos, 300 cestos, 400 yardas de tapiz y 300 telas para enjalmas (Ricardo. Olano, 1934, p. 13).

Es necesario destacar que las condiciones de solidaridad fueron determinadas por una ética cristiana que permitió a una sociedad, como la de San Vicente de Paul, vincular recursos para que el sector empresarial patrocinara proyectos como el de la fábrica de tejidos de Jericó. Sobre esta población se erigió un proyecto formativo y de asociatividad laboral, con la cual la Iglesia resistió los movimientos de orientación socialista generados en los sindicatos. El modelo de la caridad y la formación práctica, ofrecida de manera gratuita para el desempeño laboral en la producción agraria e industrial, se convirtió en un beneficio recibido, lo cual provocó un giro en la subjetividad: el reconocimiento de

un derecho civil con matiz cristiano. En esta medida fueron bien acogidas por los empresarios las influencias de las prácticas asociativas que tuvo la Iglesia durante las décadas de los veinte al cuarenta, pues jugó un papel social en la creación de la juventudes obreras católicas (JOC), que mantenían el control de las almas en la población vinculada laboralmente a las fábricas.

El control religioso sobre las ideas de cultura activó las intenciones de embellecimiento en las ciudades, con ello provocaron giros en los espacios y modos de encuentro generadores de la fiesta. En estos planos de participación urbana, el tiempo no laboral visibilizó a las artes como un factor determinante de la virtud y acercó el sentido de la participación en una axiología de lo bueno. Ordenar las interacciones entre las personas en un enfoque cristiano del proyecto cultural generó una correspondencia entre ética y belleza, donde el comportamiento se ajustó a normas doctrinales. Al respecto, la profesora Beatriz García Moreno (2000) hizo una lectura especial de este ordenamiento de las interacciones en la urbe:

La sociedad define el sentido del bien y el de la ciudad, en ella las diferentes instituciones que indican el camino del bien, deben tener sus representaciones, y los rituales establecidos se deben poder desarrollar de acuerdo con sus normas, con sus jerarquías; la ciudad debe encontrar el lenguaje plástico apropiado para materializar aquellos encuentros y acuerdos que han podido establecerse a través del tiempo.

De esta manera la ciudad participa del encuentro y la virtud, que encuentra su correspondencia en el manejo y composición de las geometrías que se ajustan al orden concebido, e incluso ayudan a visualizarlo. Dentro de esta mirada, la arquitectura se limita a dar forma a los valores sociales instituidos (García Moreno, 2000, p. 85).

El ritual festivo fue definido por un código de belleza que aplicó, a la comprensión del orden subjetivado, la idea de bondad. Si ya, en el inicio del siglo XX, sociedades cristinas configuraron el matiz de la caridad y lo sobrepusieron al de la solidaridad, fue porque el relacionamiento entre el sector empresarial y las sociedades de caridad ayudaron a subjetivar un orden jerárquico de obediencia que en el contexto civil responde a un orden. La urbe es resultado de un proceso de ordenamiento de los valores que —en su deseo de

proyectar la civilidad— ha jerarquizado estéticamente las interacciones entre las personas. No es entonces gratuito que sean las élites empresariales de las ciudades las que se interesen políticamente por tener un papel determinante en el patrocinio de las instituciones culturales.

En estos modos de intervención social del sector empresarial en la cultura se subjetivaron, a principios de siglo, unas formas de sensibilidad sobre el mundo del trabajo, la participación en los beneficios de la urbe frente a los derechos del obrero y la responsabilidad moral que competió a toda experiencia de participación, y que tuvo los mismos principios estéticos en sindicatos de orientación socialista como en juventudes obreros cristianas, pues el orden de la ciudad ya estaba regulado por el poder económico empresarial y el matiz cristiano de la civilidad.

La resonancia de una civilidad fruto de los modos de socialización, en las cuales se potenció la participación, hizo emerger sociedades locales, sistemas de prensa y biblioteca para difundir sus ideas con nuevas orientaciones sobre el comportamiento. Estas formas de agrupación fueron la base de las ideas de transformación política y sobre sus ideales se concentró el esfuerzo de transformación de las ciudades, de las cuales se dio continuidad a sociedades filantrópicas que ofrecieron nuevos modos de entender las dinámicas de encuentro en la ciudad.

En esta dinámica se ampliaron reconocimientos políticos a sociedades que difundieran el sistema de las artes, en ella fueron interesantes los vínculos que sociedades filantrópicas establecieron con otras similares en Latinoamérica y Europa (Gil Araque, 2009, p. 33).

La difusión de las bellas artes, desde las cuales se homogenizó el buen gusto a principios del siglo XX, fue el soporte para hacer una revisión de las tradiciones y, en algunos casos, introducir cambios fundamentales en la memoria, de tal manera que fuera posible argumentar y sostener los rumbos de un proyecto moral sustentado estéticamente y apoyado por las políticas de patrocinio y solidaridad empresarial en las ciudades. Las

sociedades filantrópicas debieron asumir en sus políticas de difusión vínculos con el poder político, de donde surgió la posibilidad de diseñar contenidos educativos para la comunicación del arte a la ciudad. Con esto se amplió el sistema de las artes a espacios de difusión y divulgación que crearon programas radiales e intervinieron en nuevas secciones en las publicaciones periódicas. Puede entenderse así el papel estético y político cumplido por la Sociedad de Amigos del Arte al inicio de la década de los treinta.

Estatutos de la sociedad de amigos del arte. Capítulo 1ero. Art.1 Del nombre domicilio y su objeto. Se ha convenido en establecer en Bogotá una sociedad sin fin lucrativo alguno, denominada Amigos arte, cuyo único objeto será propender por la cultura de sus asociados, mediante conciertos, conferencias, exposiciones, representaciones, publicaciones y demás medios que juzgue oportuno (Santos Montejo, 1936, p. 4).

Este estatuto de la Sociedad de Amigos del Arte, conformada por selectos empresarios y personajes de la política urbana, registró la planificación de experiencias que se configuraron como actividades culturales. En ellas, una sociedad con poder de intervenir políticamente sobre los registros del arte hizo conexión con formas similares de difusión en el resto del mundo. La finalidad de estas actividades se proyectó hacia un público oyente: conciertos; reflexivo: conferencias, vidente: exposiciones; participativo: representaciones y lector: publicaciones. La ciudad fue, para estas sociedades, el escenario en el cual se ofrecían experiencias para formar nuevas sensibilidades y transformar el valor de las tradiciones en el plano cultural, con el fin de ayudar a sostener la geometría del orden de la ciudad, sujetando estéticamente el sentido de la civilización.

Art. 2 La Sociedad [de Amigos del arte] está patrocinada por el Ministerio de Educación Nacional y depende de la Dirección Nacional de Bellas Artes. Los fondos de la sociedad, en caso de disolución, así como todos los bienes que ella posea, se dedicarán a una institución o fundación de propaganda o difusión cultural.

Art. 5 Serán socios honorarios el señor Presidente de la República, el señor Ministro de Educación, el señor Secretario del Ministerio de Educación Nacional. El señor Director de Bellas Artes, el señor Gobernador del Departamento, el señor Alcalde de la Ciudad, el señor Director del Conservatorio Nacional de Música, el señor director de la Escuela de Bellas Artes, los directores de la prensa de la ciudad y aquellas personas que, a juicio de la Dirección Nacional de Bellas Artes, hayan prestado servicios importantes a la ciudad (Santos Montejo, 1936, p. 6).

Los integrantes de dichas sociedades dirigieron las instituciones que se encargaron de difundir los reconocimientos de lo culto. El arte no solo como producto de la academia fue un dispositivo de socialización desde el cual se pudo orientar el nuevo enfoque moral que formó estéticamente al ciudadano. El sistema de las artes quedó vinculado de esta manera a un ordenamiento de las relaciones de poder que direccionó su configuración de lo público. Las instituciones encargadas de administrar las políticas culturales se sujetaron a una forma de poder que dimensionó lo estético en el plano de la civilidad en condiciones morales secularizadas.

El público al cual se orientó el beneficio de una formación y apreciación del arte fue la población estudiantil. En las fábricas se ofrecieron espacios de formación cultural, los obreros tuvieron orfeones, coros y estudiantinas. En las aulas se hizo correlato de la idea de civilización que tuvo en la base el relato literario clásico, la historia universal del arte y el contexto internacional de discusiones sobre temas poéticos, filosóficos y estéticos. El sistema educativo comenzó a tejerse de manera íntima con el desarrollo de actividades culturales y programas para vivir y habitar en las nuevas urbes industriales. El beneficio de las políticas de difusión y divulgación del arte fue recibida en su mayoría por la población con acceso a los sistemas de formación artística y universitaria. Es decir, aquella población que cultivó su interés por las artes.

Capítulo 3. Art. 14. Los estudiantes de la Escuela de Bellas Artes, del conservatorio de música y su escuela anexa, tendrán descuentos especiales que se convendrán en la Directiva de la Sociedad. Igualmente los tendrán los universitarios y estudiantes en general.

Capítulo 5. Art 26 La sociedad propenderá por la creación de sociedades similares en los departamentos con los cuales estará en constante contacto para secundar sus iniciativas, prestarles su apoyo moral y pecuniario. Enviar a los lugares en donde funcionen artistas y conferencistas que hayan actuado en la sociedad de Bogotá, y en una palabra, repetir en las distintas sedes en donde se funden sociedades similares con iguales estatutos y fines las actividades de la sociedad de Bogotá

Art. 19 Todos los actos organizados por la sociedad se anunciarán en los periódicos (Santos Montejo, 1936, p. 5)

El esfuerzo por introducir la idea de civilización a través del sistema de las artes llevó consigo el reto de confinar las viejas prácticas rurales al contexto popular de la ciudad, con lo cual se produjo una tensión entre los ciudadanos cultos y los que no lo eran, debido a la adhesión de estos últimos a tradiciones orales o artesanales. No obstante, en este proceso de reformas es necesario subrayar que el reto de gobernar para generar las condiciones de posibilidad de una moral secularizada focalizó el esfuerzo estético de apreciación del arte en el seno de una sociedad predominantemente católica, que aún en la ciudad continuó fuertemente aferrada a sus tradiciones campesinas.

Con este fundamento ético emergieron también otras formas de sociabilidad en la cual surgieron clubes y tertulias en el siglo XIX y XX. Estos grupos, conformados por personas de una misma clase social, por lo general con poder económico, destacaron otros matices de relaciones con lo urbano y conformaron clubes de jóvenes, que Reyes Cárdenas (1996) define de la siguiente manera:

La mayoría de ellos cumplía sus obligaciones religiosas como un acto social y el resto del tiempo lo utilizaban en ratos dedicados al almacén del padre, la práctica del tenis, los salones de patinaje o en reuniones en alguno de tantos clubes que florecieron desde el siglo XIX (Reyes Cárdenas, 1996, p. 279).

Estos grupos constituyeron, en las ciudades, colectivos selectos, surgidos por lo general de las instituciones educativas o al amparo de un interés intelectual. Sus propósitos fueron motivados por diversos intereses estéticos desde los cuales se construyeron formas de representarse en la sociedad. Esta forma de agremiación urbana activó modos de difusión de la información y generó interacciones con interés participativo que fomentaron el uso de medios de comunicación social. Proceso en el cual devino una forma de entendimiento de la civilidad que vinculó fines estéticos en sus formas de interacción.

En Medellín se destacó la intervención del Club Brelán, espacio en donde las élites locales propusieron encuentros festivos de los cuales surgieron apuestas urbanas de

carnaval, festividades, homenajes públicos y eventos de carácter histórico. Estas acciones pronto tuvieron su encuentro con las viejas formas de sociabilidad en donde el baile, la escucha de música y el encuentro festivo que, aunque surgieron de iniciativas privadas, luego se realizaron en espacios públicos. Los grupos conformados por clubes y sociedades que se alejaron de la celebración religiosa del pasado propusieron para la ciudad una forma de comprensión del tiempo de ocio de una forma más pagana, que activó interacciones con la cultura a partir de la idea de juego. Los eventos que configuraron su realización festiva se dieron en la conmemoración de rituales urbanos.

La relación funcional entre ritos y calendario es en general tan estrecha, que Levy Strauss en un estudio reciente, llegó a afirmar que *“los ritos fijaban la etapas del calendario, como las localidades en un itinerario. Estas amueblan la extensión, aquellos la duración”* y que *“la función propia del ritual es preservar la continuidad de lo vívido”* (Agamben, 2007, p. 229).

Esta lectura que presenta Agamben (2007), de Levy Strauss, deja abiertas las posibilidades de interpretación de las relaciones que constituyeron no solo los encuentros festivos, sino las formas del ritual, una vez que se convirtieron en políticas culturales, pues tuvieron el propósito de darle continuidad a la historia nacional. Se trató de una estrategia que prefiguró una imagen del arte como territorio de realización de la bello en la participación, en el disfrute desinteresado que acercó colectivamente el juego y la fiesta. Sin embargo, en el contexto urbano este proceso devino en una política que administró las normas del juego y definió los propósitos del encuentro. En este sentido, puede observarse cómo fue legislada, en las primeras décadas del siglo XX, una actividad que tuvo la memoria del carnaval y que delimitó los contornos sociales del encuentro festivo.

#### CARNAVALES

En la sesión de 17 de diciembre, La sociedad adoptó la siguiente resolución:

La Sociedad de Mejoras Públicas Considerando:

1. Que es de gran conveniencia social, el fomento de las fiestas cívicas y diversiones populares, tratando de encauzar estas con discreción y prudencia, de manera que revelen un estado significativo de la cultura.



2. Que con su intervención en la organización y dirección de ellas quizás pueda lograrse, además de la alegría y esparcimiento lícitos y ordenados, la educación misma del pueblo.
3. Que si no se procuran iniciativas que les den realce y ordenación a esas fiestas, fácilmente degeneran en desorbitados excesos con perjuicio manifiesto para las personas y para el buen nombre de la sociedad entera, y
4. Que una labor de la S. De M. P. Hacia los propósitos indicados la vincularía más estrechamente con el pueblo, el cual encontraría en ella la patrocinadora de sus diversiones y la intermediaría más eficaz para obtener de la autoridad, año por año, los permisos correspondientes (Cardona S, 1928, pp. 18-20).

Desde esta perspectiva fueron considerados los índices de apropiación social de la ciudad en su plano de realización estética, tópico que encauzó con *prudencia* el encuentro festivo hacía índices de significación cultural. Dicha actitud fue tomando forma en la ciudad en un proceso de interacciones periódicas que fueron documentadas en festejos anuales. En este plano se activó en los habitantes de la ciudad un entendimiento para la participación que subjetivó el lugar como una territorialidad estética para el reconocimiento de lo bello; abierto a la configuración de una interioridad que deseó vivir experiencias urbanas en disfrutes periódicos. Se trató de una normalización de la fiesta que pudo tomar los rumbos de lo legal, pues su marco de realización se ajustó a las estructuras administradas de la acción que definieron el límites del juego e introdujeron la fiesta en un régimen de visibilidad oficial y regulado, el cual tuvo como propósito poner límites al encuentro festivo y desmedido de la tradición campesina.

Esta Resolución de Carnavales de la Sociedad de Mejoras Públicas permite observar cómo el significado de la palabra *pueblo* designó una colectividad a la cual se ofrecieron beneficios que debían ser controlados y administrados con prudencia, es decir, sin que se apreciara una conducción de la norma. Esto, con el fin de que pudiera vivirse el jolgorio espontáneamente sin que se notara su condición restrictiva y normatizada, aspecto que evidencia la separación entre juego y ritual, en tanto la definición de un propósito moral en el decoro, la buena imagen de la ciudad y la conducta ordenada —sobre las cuales se leen índices educativos— definió una actitud que planificó la subjetividad en la que se

dio el encuentro festivo y se disolvió el sentido del ritual. La fiesta sirvió para validar el poder, en las permisivas condiciones de sus formatos de interacción y en las relaciones que pudieron luego significar el tejido entre lo ético y lo estético. Quedan así esbozados, en un primer objeto de análisis, los direccionamientos educativos que sobre la población configuró el proceso de reforma cultural.

El Estado asumió unas formas de regulación de la fiesta. Para conservar la memoria de las expresiones festivas, se acogió a las formas del encuentro religioso. Es por ello que se conjuntaron en las grandes ciudades, a inicios de siglo, los poderes entre el Estado y la Iglesia, permitiendo una significación del encuentro que dio cabida a eventos de gran boato cívico y religioso a la vez.

Vale la pena destacar esta fiesta de Bogotá que marcó la pauta de la celebración de la fecha cívica y litúrgica que celebró del día del corazón de Jesús: El evento comenzó a las nueve de la mañana con una misa solemne en la catedral celebrada por el Arzobispo, y el delegado apostólico de la Santa Sede. A ella asistieron el vicepresidente, los ministros del despacho y las demás corporaciones nacionales, departamentales y municipales y el clero secular y regular [...] a la una de la tarde se verificará la peregrinación al templo levantado en la plaza de los mártires, en honor al sagrado corazón; bajará por la calle diez y regresará por la once, en el siguiente orden de participación: 1. Las escuelas, 2. Comunidad Salesiana y Lasallista 3. El concejo municipal, el alcalde y el personero 4. Alternadas en la procesión van tres bandas de música. 5 La compañía de Jesús, San Bartolomé, la facultad nacional de medicina derecho y matemáticas. 6 El Colegio Mayor de Nuestra señora del Rosario. 7. El procurador General y el Magistrado de la corte suprema de justicia 8. El ejército Nacional (Henríquez, 2000, p. 388).

Aunque Henríquez (2000) mencione muchos más asistentes, se ha seleccionado de su contenido aquellos que tienen mayor representatividad política. En estos desplazamientos urbanos se ordenaron todas las esferas del poder político y religioso y se configuró en el acto cívico y eclesial a toda la institucionalidad educativa. Es necesario plantear que, en la base de las interacciones urbanas, hubo propósitos educativos, estéticos y políticos. En ellos, la escuela asumió la responsabilidad de fundamentar la transmisión de valores, definidos a partir de una percepción sensible del territorio.

La espacialidad de calles, atrios, parques y auditorios fueron los escenarios que permitieron juntar en relaciones de interés histórico correspondencias entre juego y rito, manteniendo con el relato una fijación en el calendario. Esta figura heredera de las formas de repartición del tiempo en las ciudades industriales europeas fue acogida en regímenes de visibilidad que dieron a la ciudad la imagen de territorio habitable, administrado y diseñado estéticamente en políticas que tuvieron en su fundamentación la idea de educar al pueblo.

Giorgio Agamben señala que la relación entre juego y rito designó formas de distribución del tiempo y es precisamente en las sociedades industriales en donde estas divisiones temporales configuraron la idea de responsabilidad y tiempo de ocio. Los encuentros y la participación no fueron resultado de haber recuperado las viejas festividades patronales del siglo XIX y tampoco los actos rituales de cosecha y sembrado de las sociedades rurales. El tejido en el cual juego y rito se constituyeron en la ciudad tuvieron un carácter estético que asignó a cada tiempo su experiencia, es decir, que los acontecimientos se configuraron festivamente en fechas y lugares para sensibilizar colectivamente el relato en la conmemoración que mantiene el orden político de la ciudad. Ahora bien, la interpretación que ofrece Agamben (2007) de esta relación entre juego y rito plantea una forma de discontinuidad en la apreciación del proceso de modernización cultural, esta es:

Existe una relación de correspondencia y oposición entre el juego y el rito, en el sentido en que ambos mantienen una relación con el calendario y con el tiempo, pero que dicha relación es inversa en cada caso; el rito fija y estructura el calendario, el juego en cambio, aun cuando no sepamos cómo ni porqué lo altera y lo destruye.

[...]Pues si bien el juego proviene de la esfera de los sagrado, también la modifica radicalmente, e incluso la trastorna a tal punto que puede ser definido sin forzamientos como lo sagrado invertido.

La potencia del acto sagrado, escribe Benveniste reside en la conjunción del mito que enuncia la historia y el rito que la produce. Si comparamos dicho esquema con el juego, aparece la diferencia esencial: en el juego solamente sobrevive el rito y no se conserva más que la forma del drama sagrado, donde cada cosa a su vez resulta invertida. Pero se ha olvidado anulado el mito, la fabulación en palabras sugestivas que confiere a los actos su sentido y su eficacia (Agamben, 2007, p. 165).

La disolución del relato mítico tuvo su emergencia en las conmemoraciones seculares que la urbe introdujo en su deseo de configurar la civilidad, pues esta emergió como juego en el cual se debieron tejer responsabilidades con la historia, despojándose de los rituales que dieron sentido a las formas de interacción dominadas moralmente por el relato de origen cristiano. Las disposiciones culturales se encaminaron en convertir el relato en interacción lúdica, el cual aspiró a dominar a través del aparato estético. En este proceso, los clubes y Sociedades del Arte y Mejoras Públicas fueron el germen social de las ideas que posteriormente se tejieron cuando la ciudad fue pensada como un territorio civilizado.

El margen dejado a los artistas en el juego de la civilidad orientó la creatividad en un marco de realización estética que la academia construyó en su proyecto educativo, el cual se valió de la tradición del maestro artesano. Para observar este proceso es necesario abordar un contexto histórico particular: el juego, del cual se hizo referencia, fue el que asumieron los artistas que participaron en las simbolizaciones de la historia y de las alternativas con las cuales se observaron las experiencias de significación urbana. Esta actitud creativa de los viejos artesanos emergieron en la separación del rito que impuso el dominio de las reglas de encuentro, pero el objeto de su creación fue la historia nacional. El deseo de darle unidad y validez al relato contuvo el esfuerzo por hacer de los artistas figuras públicas. En ello se comprometieron metas para realizar cambios arquitectónicos e implementar funcionalidades higiénicas. Se apropiaron lugares para ubicar monumentos y se patrocinaron eventos artísticos en artes plásticas y música que expusieron o convocaron la realización de los artistas. Así, una vez vinculados a las formas de agremiación generadas en la ciudad, aspiraron a un ordenamiento estético que hizo posible ritualizar lo bello; actitud que definió los rumbos estéticos de la civilidad. En este proceso tuvieron un papel importante los clubes de empresarios.

El Club Unión fue el resultado de la unión de varios clubes y su existencia se ha prolongado hasta ahora. Su actividad fue mucho más amplia y más que grupo de amigos tenía el alcance de centro social, exclusivo y elegante donde la élite se podía reunir a sus anchas y sin interferencias.

A estos clubes debe Medellín parte de su vida social, el ambiente alegre y las actividades culturales que vivió la ciudad en esa época. Para algunos cronistas ellos fueron los gestores de obras como la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín y el Instituto de Bellas Artes (Reyes Cárdenas, 1996, p. 35).

El imaginario —con el cual estas comunidades de interés unificaron su historia— se vinculó con proyectos artísticos y culturales para el disfrute, embellecimiento y entretenimiento que debió tener una ciudad moderna. En el caso de Medellín, la historia de esta sociedad comienza en 1831:

Fueron personajes representativos de la élite económica regional que se agruparon, con el fin de constituir un grupo de teatro, para realizar funciones en el patio de colegio provincial. Actividad que dio cierta regularidad a la presencia de espectáculos públicos, no muy amplia en la primera mitad del siglo XIX y que nombró lo público respecto a la representación teatral (García Estrada, 1999, p. 22)

Para esta sociedad, el espacio de la ciudad adquirió la imagen de participación que se adecuó al encuentro y, en ella, a la representación artística. Por consiguiente, se gestó un registro del arte que no estuvo determinado por el proyecto escolar, pues las coordenadas estéticas de su presencia urbana fueron definidas inicialmente en el disfrute que dio el entretenimiento y en las formas de participación que activó la fiesta. No obstante, cuando las sociedades de ornato público dieron pie a las iniciativas políticas de reforma cultural del siglo XX, se activó la inversión entre el rito y el juego, proceso que generó la necesidad de configurar instituciones educativas.

De este desarrollo devino en Medellín la creación del Instituto de Bellas Artes en 1910. En cada institución se hizo urgente diseñar un proyecto educativo y una extensión hacia la cultura. Esto hizo aparecer al interior de las Escuelas de Bellas Artes un pénsum dedicado a la formación de diseñadores; en los museos, proyectos educativos para niños; y en las bibliotecas, esfuerzos por formar lectores y difundir e ilustrar textos infantiles y

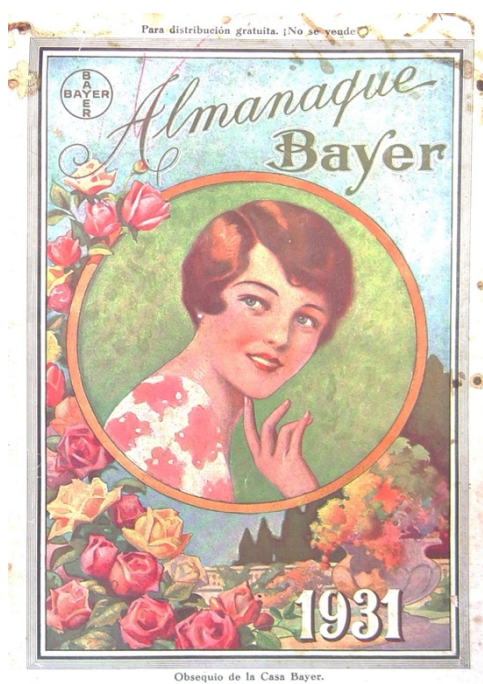
académicos. Este proceso reactivó los proyectos decimonónicos de las academias de artes y de conservatorios de música en ciudades como Bogotá, Medellín y Cartagena, mientras que en Manizales, Pereira, Cali, Cúcuta, Santander, Tunja y Barranquilla se acogieron estrategias para fundar sus propias instituciones culturales.

Cada una de estas iniciativas no hubieran sido posibles sin la intervención asociativa de élites regionales que quisieron introducir en la ciudad la imagen de un mundo civilizado que proyectara el progreso en el mismo orden del crecimiento social. La esperanza en el bienestar económico y la confianza de vivir en la urbe contribuyeron a la utopía del bienestar colectivo como una imagen fundada en el devenir histórico. Se comenzó a tejer en el proceso de modernización el matiz secularizador que dio fuerza al proyecto de reforma cultural. En su base, el mito del progreso ayudó a ordenar la historia, la experiencia en la urbe y desde ella toda finalidad educativa.

El poder de las élites para internacionalizar la ciudad acogió estrategias en las sociedades de embellecimiento y ornato y se fortaleció en el ordenamiento de las políticas culturales. En cada región se reconoció que la ciudad no podía ser un dispositivo de formación y lo público no podía entenderse como un espacio de transformación si no se introducía una estrategia educativa que forme al ciudadano. Estética y política se conjugaron, pues este proceso se logró con la orientación pedagógica que involucró a los artistas de la ciudad, con la posibilidad de pensar la civilidad como resultado de una desritualización del juego en donde las coordenadas estéticas definieron los territorios de la participación.

La ampliación de los modos de visibilidad de la urbe resignificaron el saber de la publicidad, de los enunciados del tiempo para la participación, de la iconografía que refirió el transcurso de los días y desde las cuales se asignaron signos de continuidad en el consumo. La ciudad reapareció en los comportamientos diseñados por los calendarios,

las agendas turísticas y los mensajes de las agencias internacionales de mercadeo. Nada quedó por fuera de la fuerza estetizante del modelo urbano que resignificó las acciones, imponiendo cambios en las coordenadas de la experiencia y la sensibilidad. Un ejemplo de ello fueron los calendarios (imagen 45 y 46) que diseñaron formas del tiempo en donde se dio valor al trabajo, la familia y el hogar.



(Imagen 45 y 46).

Almanaque BAYER. Portada y página de comentarios (Bayer, 1931a, pp. 1-3)

Fue este un ejercicio de movilidades estratégicas en todas las formas expresivas de la ciudad, donde se vinculó a la publicidad en los ordenamientos de la conducta y se convirtió el territorio en escenario de experiencias. Imagen y texto como lo presenta la (imagen 46), se entrelazaron en este modelo de publicación, y en la experiencia referida surge la noción de salud y de práctica de consulta médica, asociada al consumo de productos medicinales no prescritos, todo ello en una imagen de la familia en el entorno urbano, asunto que se puede inferir en el uso de vestuario y en el comportamiento de los

cuerpos en la ilustración: el Padre adelante, su esposa detrás y la hija al final. La ciudad reunió imagen, espacialidad y comportamiento para activar un dispositivo que generó, en la imaginación, ideas de identidad a partir de modos de participación y consumo que afectaron la percepción; proceso en cual se gestaron las ideas para configurar un proyecto cultural para toda la nación. La posibilidad de introducir una nueva alfabetidad en la imagen retoma los elementos de la lecto-escritura que se configuró como estrategia educativa en la escuela primaria y que en la asociación entre imagen y texto fueron usadas como estrategias de publicidad. De esta manera la imagen asocia un presente, sin causa, pero con un profundo efecto sobre la percepción del tiempo urbano en la población.



(Imagen 47) Almanaque BAYER (Bayer, 1931a, p. 10)

En la (figura 47) puede observarse como la publicidad en los calendarios, articula una lectura entre imagen y texto, que invita a una actitud asociativa de la imaginación. Es un indicio de la alfabetidad de la imagen que convocaron los soportes impresos y que dimensionaron la interacción entre productos y personas a través de estrategias para el consumo.

La circulación de valores y gustos, en un modelo de tiempo, diseñado por los calendarios incrementaron la metaforización de lugares y recorridos. Es por ello que la imagen en este modelo de publicaciones de 1931 activaron estéticamente la percepción del espacio y del transcurso del tiempo, en el que otros modos de consumo participaron



de manera activa. En estas maneras simples de comunicación los almanaques en la década del treinta activaron una secularización del tiempo que estuvo comprendida en el modelo cristiano a través de las festividades religiosas. El calendario comercial propició encuentros entre expresiones de la cotidianidad y el contexto urbano de interacciones que fracturó la habitual significación de los espacios simbólicos de participación con un lenguaje orientado al consumo. El Calendario fue la respuesta de la industria cultural a la necesidad de democratizar la información, que tomó distancia de las formas del tiempo distribuidas en los santorales y diarios de misa. Es interesante anotar como la superposición de valor en las experiencias del tiempo de ocio, se orientaron, con decidido esfuerzo por parte de la publicidad de medicinas, recetarios, inventos, oferta de productos para el consumo cotidiano, entre otros, hacia una comprensión de lo humano en modos urbanos de producción y consumo.

Es necesario acotar que los calendarios hacen presencia desde principios del siglo xx, en todas las ciudades latinoamericanas, no obstante, es en la década del treinta que se posicionan como soportes de difusión publicitaria con denodados esfuerzos en reactivar imágenes de moralidad pública y privada, en asociar la idea de patria a las nacientes industrias, en interpretaciones del rol de género en los espacios públicos y en el uso de un lenguaje simple y práctico en la cotidianidad de los encuentros urbanos. Dan cuenta de cada uno de estos procesos secciones dedicadas a consejos femeninos, otras se convierten en sutiles relatos de moralidad cívica con moralejas formativas, otras secciones incentivan la opinión de los lectores, y entre los mensajes publicitarios y la conformación de imágenes se evidencia un decir de la imagen que valora toda forma de vida urbana. Es por que el modelo de imagen y texto se articula a un modo de entender la vida en la ciudad, y en resonancia a estos dispositivos de difusión de imagen será posible articular propuestas de transformación y estetización de los espacios públicos.

En este proceso se puede visualizar en Medellín lo que imaginó el señor Ricardo Olano, quien fuera miembro fundante de la Sociedad de Mejoras Públicas, urbanista y además uno de los artífices de la idea de planificar desde la vivienda, la ornamentación y el diseño de espacios públicos el territorio de la ciudad. Al respecto, planteó:

#### DECORACIÓN DE CIUDADES (*Fragmentos*)

A menos que Ud. sea un infeliz, si tiene una casa trata de adornarla un poco, o mucho, para hacer agradable y “digna” la vida... ..Se puede decir lo mismo de la ciudad. Una ciudad que se desarrolla sin tener en cuenta el aspecto estético, sin preocuparse de la belleza, sin ornamentación, podrá ser un Centro Industrial o un Centro Comercial, o una aglomeración de edificios, “pero no será una ciudad”. La ciudad requiere un plan de armonía, de belleza y de ornamentación.

(Principios)... [...] El agua con su frescura, con su movilidad, con sus espejismos, con su música, es por sí sola un atractivo singular, (como): Paseo de los Ingleses, Niza, Venecia, Sídney, la Habana, Rio,...En Medellín, no tenemos el mar, ni lagos; pero tenemos el Rio, y la quebrada Santa Elena. En sus orillas podemos hacer los paseos centrales y más hermosos de la ciudad.

... Malecones... [...] Puentes: Un puente, en una ciudad, es uno de los elementos que se prestan más a la decoración y al embellecimiento. No se debe construir, pues solo para pasar de un lado a otro, que es la primitiva concepción del puente, sino que se debe aprovechar para la ornamentación, haciendo una obra de arte que tenga belleza en sí misma y contribuya a la hermosura del paisaje circundante. ... (el) embellecimiento de Medellín. Es cuestión de patriotismo y de gusto. ...La luz... ...Seguramente la luz es uno de los elementos que más ha contribuido en los últimos treinta años al desarrollo, seguridad y belleza de las ciudades.

Quien contempla, por ejemplo, en la noche desde la Carretera al Mar el maravilloso conjunto de Medellín y el Valle iluminados, podrá fácilmente darse cuenta de que sin la luz eléctrica, la ciudad valdría enormemente menos. ...Tenemos mucha luz y en poco nos vendrá “a torrentes” de Guadalupe; pero no sabemos utilizarla en todo lo que vale. Nos da seguridad porque cada foco en la calle es un policía vigilante; lo aprovechamos para alumbrar nuestras casas, pero no hemos pensado siquiera en todo lo que la luz puede servir para decorar y embellecer la ciudad.

Los bombillos desnudos que hay instalados en las fachadas de muchos edificios públicos y particulares de Medellín, dan una idea de pobreza y de mal gusto semejante, en este tiempo de luces eléctricas, a la que daría treinta años atrás una candileja pegada en la pared ...Bogotá, ciudad de gente culta y de buen gusto, soportó impasible por muchos años el oprobio de esos postes ignominiosos. ...En una ciudad de Francia vi hermosísimos postes de luz eléctrica decorados con canastos de flores de un efecto bellísimo.

Los avisos luminosos comerciales, las vitrinas, se prestan para hermostrar la ciudad siempre que se tenga buen gusto.

Se necesitan artistas en este ramo. Observo que se están colocando avisos luminosos de un efecto deplorable. ¿La junta de Estética no puede impedir esto? (Olano, 2004, p. 45).

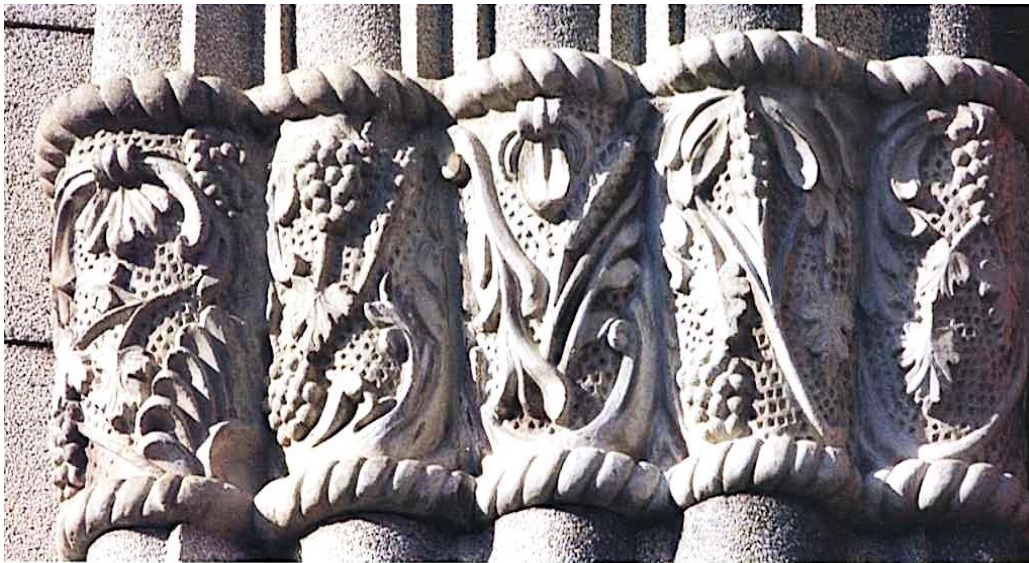
En la *Revista Progreso* se muestran las coordenadas estéticas desde las cuales se exigió una mayor atención a la planificación de la ciudad. En este sentido, se presentaron los ideales de transformación sobre los cuales se fundamentó una imagen de su universalidad.

La resignificación estética de la casa se expandió a la experiencia de habitabilidad que definió su lugar en la urbe. Esta imagen tuvo un cometido ético, pues propuso crear una conciencia de cuidado por los espacios públicos con la misma fuerza que se observa lo cotidiano en la intimidad. Este elemento se conectó con la dimensión formativa que esperó activar un comportamiento por el señalamiento de una imagen modelo. En este caso, la proyección de lo privado a lo público configuró en la singularidad vínculos urbanos a través del ordenamiento estético.

Interiorizar la idea de lo bello es producto de un juego de asociaciones en el cual se han observado los cánones entregados por el arte, no obstante, acogidos en la intimidad se convierten en puentes morales, que dimensionan sensiblemente la capacidad de reconocerse en la urbe. Devinieron en este proceso de subjetivación dos dimensiones: una espacial y otra histórica. La primera acogió el trabajo del artista-artesano, validado socialmente por su capacidad creativa en un canon de belleza que evidenció el orden de la ciudad y exigió en sus realizaciones una adecuación de frisos y ornamentos que hicieron parte de un conjunto de oficios al servicio de la construcción de edificios y la ornamentación de parques. En una segunda forma de subjetivación emergió el relato de la nación que erigió símbolos patrios y civiles del mundo industrializado. En esta comprensión de la historia, los artistas tuvieron el encargo de levantar monumentos para reflejar la imagen de los próceres, mártires, madres y obreros, que sirvieron para constituir referencias topográficas. En este ejercicio, la ciudad vinculó sensiblemente edificios, fachadas y monumentos con nombres y lugares geográficos que ofrecieron referentes topofilicos en la urbe.

Esta forma de comprensión del artista-artesano se reconfiguró en la década de los treinta, decantando su origen artesanal del siglo XIX, pero haciendo alusión al oficio

artístico que refleja su imagen en los espacios urbanos que diseñan, ornamentan y dan a la ciudad finalidades estéticas (imagen 48).



(Imagen 48). Ornamentación arquitectónica de la Iglesia de Manrique Central, elaborada por Bernardo Vieco 1928-1931. Del mismo maestro artesano son los bajorrelieves que se encuentran en el frontis del Teatro Municipal Jorge Eliecer Gaitán en Bogotá. (S.A., 208)



(Imagen 49). Bajorrelieves frontis del Teatro Municipal Jorge Eliecer Gaitán

Los valores escultóricos de la imagen se adhirieron estéticamente a las condiciones de exaltación del mundo del trabajo. La presencia escultórica se perfiló en la ciudad como una alegorización profana del nuevo orden productivo (imagen 49). Es por ello que muchas de las formas de reconocimiento de los trabajos realizados en las décadas comprendidas entre los veinte y cuarenta tuvieron un espacio de difusión en parques,



avenidas y frentes de edificios, caracterizando uno de los planos iniciales de la transmisión a través del arte: la sacralización de las nuevas conductas.



(Imagen 50)

Monumento al Obrero, Escultura en Bronce de Bernardo Vieco, Tamaño natural sobre soporte de cemento. Emplazado en el Parque Obrero de Medellín. 1935.

(Oppenheimer., 1935, p. 1)

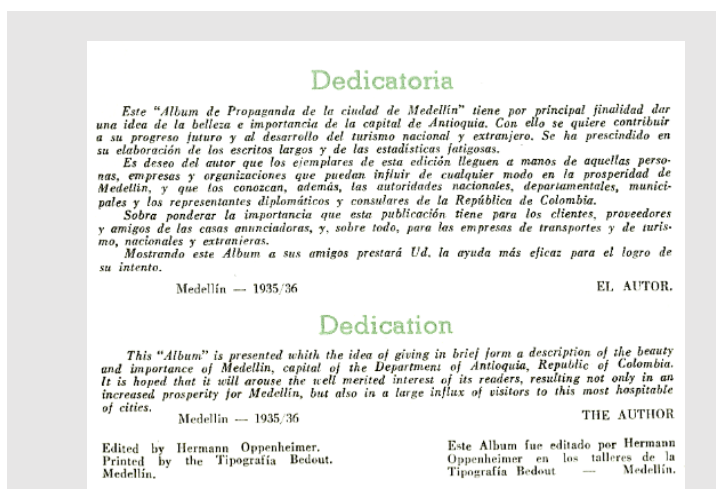
La ciudad definió su presencia y la imagen reconocida colectivamente fue la que validó la habilidad y la técnica del artista como reconocimiento del saber hacer que se acogió al orden arquitectónico, al emplazamiento urbano y al reconocimiento colectivo. Puede entenderse por qué una escultura dedicada al obrero, realizada por Bernardo Vieco, (imagen 50) fue emplazada en un parque urbano designado con el mismo nombre y en cuya cercanía existió la industria de tejidos Coltejer, la misma que en 1932 patrocinó, gracias a la intermediación de la Sociedad de San Vicente de Paul, la industria de tejidos de cabuya de Jericó.

Nacieron, de esta manera, los fundamentos civilizatorios de una ciudad ofrecida al progreso, índice con el cual se asignó valor educativo a la reforma cultural. La ciudad emergió en actos de arquitectura, en los signos del trazado urbano que privilegió el lugar del café, la iglesia, el salón de baile, y la biblioteca. Pasar por la calle, además de ser un ejercicio de tránsito, tuvo un nuevo sentido: las personas salían a ver y a ser vistas. Esta actitud fue la que instauró la pasión de consumo, de estar a la moda y las ilusiones de progreso que todas las vitrinas hacen confluír en la mirada del paseante.

Se trató, de una línea de contorno que activó, desde lo bello, una interioridad que naturalizó el espacio, es decir, construyó subjetivamente el valor de los signos del avance y la continuidad hacia la satisfacción. En este sentido, la dimensión de acceso a un derecho fundamental en la urbe fue cruzada por un interés estético que tuvo como alternativa hacer del espacio un territorio de significación sensible de lo ético.

En Medellín es observable la fuerza que la Sociedad de Mejoras Públicas tuvo desde principios de siglo para exportar la imagen de la ciudad en ámbitos internacionales de intercambio mercantil, político y cultural. Esta sociedad entretejió apuestas estéticas en la ciudad con circuitos de circulación artística y se esforzó en dotar y gestionar escenarios que hicieran de la ciudad un proyecto similar a otros centros europeos.

En esta dimensión que permitió activar la idea de progreso se publicaron, en diferentes ciudades de Colombia, almanaques que ofrecieron la ciudad al viajero extranjero. En este ejercicio, Medellín presentó un álbum de propaganda con una visibilidad fotográfica que hizo hincapié en los hitos arquitectónicos y geográficos, remarcando los esfuerzos planificadores que la administración asumió para semejar la ciudad con otras urbes latinoamericanas. Las empresas y los comerciantes vieron en esta estrategia un modo de proyección internacional en los cuales conjugaron los procesos de estetización urbana con los intereses de crecimiento económico. Línea en la cual se generaron las condiciones del proceso modernizador que hicieron posible la apropiación de la historia y exigieron una adecuación de los modos de comprensión de la experiencia en los formatos de la productividad industrial.



“Este ‘Álbum de propaganda de la ciudad de Medellín’, tiene como principal finalidad dar una idea de la belleza e importancia de la capital antioqueña, con ello se quiere contribuir a su progreso futuro”. (Oppenheimer., 1935, p. 2)

(Imagen 51). Presentación del “Álbum de propaganda de la ciudad de Medellín”. (Oppenheimer., 1935, p. 2)

En esta publicación se acogieron formas de reproducción fotográfica con el propósito de mostrar en otras latitudes el dominio de técnicas de impresión y documentar los adelantos en los procesos de planificación urbana. Esta edición se



difundió en el exterior y en los consulados extranjeros, razón por la cual se debió editar de manera bilingüe. (imagen 51, 52, 53)



(Imagen 52).Página interior del “Album de Propaganda para Medellín”. (Oppenheimer., 1935, p. 12)



(Imagen 53) Página interior del “Álbum de Propaganda de la Ciudad de Medellín”. (Oppenheimer., 1935, p. 18)



En estos trabajos de difusión se conectaron los intereses económicos, los desarrollos de la industria litográfica y los proyectos de embellecimiento público de la ciudad, presentando un modelo para reconocer modos de interacción y producción, y un acercamiento a la perspectiva de la naturaleza en la cual lo figurativo de las ciudades se convirtió en la base de su estetización, al ser una ciudad diseñada para el trabajo. Para la década de los treinta se trató de la urbe que hizo posible y amable la habitabilidad en la cual la ciudad industrial había concebido el orden en el mundo del trabajo. Surgieron así, sobre el concepto de civilidad, los valores estéticos que sustentaron la idea utópica de progreso.

Este matiz, de uso y consumo de un beneficio de la urbe, convocó en las élites la organización de un proyecto educativo y de formación que consideró el uso de los nuevos dispositivos de crecimiento industrial como elementos de estetización que hicieron parte de la iconografía mural y escultórica del arte. Así, la relación establecida entre la apropiación inicial de la imagen de civilización —que tuvo en Francia el modelo a imitar en todo proceso de embellecimiento tanto de la conducta como del espacio público— contó con un registro que modificó sus coordenadas, toda vez que grupos hegemónicos en las ciudades identificaron el alcance de la idea de progreso. Los procesos estéticos urbanos singularizaron su propia imagen de civilización, fragmentándola, y se acogieron a una eticidad que develó la importancia de acceder y disfrutar de los beneficios en la urbe. Con esto se amplificó la necesidad de incorporar en la educación saberes prácticos, técnica especializada y modelos de enseñanza basados en métodos que hicieran más rápidas las formas de aprendizaje.

El deseo de intervenir las políticas culturales por parte de grupos y élites regionales en las principales ciudades dieron, al proceso modernizador, un matiz particular al *arte de enseñar*, apropiando el territorio para diseñar estrategias de formación, instrucción y

reconocimiento práctico del saber. En esta tarea, las instituciones de caridad, los clubes, las sociedades de ornato y los sindicatos urdieron formas de la civilidad que el aparato estético reconfiguró en la reforma a las políticas culturales.

La funcionalidad de los saberes en la ciudad, el marcado acento en el reconocimiento social del artista que provenía de tradiciones artesanales —antes de la década del treinta— y su presencia pública como agente político al servicio del embellecimiento —en el registro de la imagen del progreso— generó en el contexto educativo un interés marcado por especializar la enseñanza en saberes técnicos, artísticos y artesanales, fijando límites en los diferentes ámbitos educativos: Escuelas de Artes y Oficios, Instituto de Bellas Artes, Academias y Escuelas Normales.

La industrialización, el proceso de sociabilidad que dimensionó relaciones éticas y estéticas y la especialización en saberes prácticos diferenciaron al artista del artesano. En cada uno de estos escenarios, las élites de la ciudad pretendieron fomentar un espíritu de pertenencia, de filiación simbólica para favorecer identidades regionales. Los nexos modernizadores que exigió el modelo civilizatorio en la imagen del progreso develaron un nuevo registro del arte cuando el acceso a los beneficios de la cultura se constituyeron en la base de los derechos civiles, pues en la ampliación y uso de medios masivos de comunicación, en medios impresos y radiales, se hizo consciente la voz para la participación. El deseo de controlar políticamente este mecanismo social tuvo en los años treinta un devenir histórico que el proyecto político de los gobiernos liberales orientaron a un enfoque que delimitó el proceso de modernización política y cultural.

En el intersticio entre rito y juego, la idea de arte devino en un registro moderno, dado en la posibilidad de comprenderlo en su realización social como alegoría; terreno que fue abonado por las apuestas de transmisión religiosa en la educación y el trabajo de los maestros artesanos del siglo XIX. No obstante, este proceso tuvo giros especiales en

Colombia, por cuanto las sociedades de ornamento, las de beneficencia y los clubes comenzaron a introducir una apreciación del pasado en formas de conmemoración que impulsaron la idea de festividad como ejercicio educativo, utilizando al arte como una didáctica de la historia; creyendo que con ello se daría imagen a la nación mediante relatos que prefiguraran la civilidad en la imaginación. Pero el arte moderno esperó en silencio para romper las reglas del ritual.

El esfuerzo de las políticas culturales consistió en escuchar la voz de la fiesta y el ordenamiento simbólico de las viejas formas de sociabilidad, para identificarla con imágenes de una nostalgia agraria del país: fiesta del maíz, del café, del silletero, entre otros, de diferentes regiones, que evocaron pasados campesinos, en donde la única voz que podía orientar el orden de su presencia fuera el discurso oficial que, encargado a los artistas, sería imagen estetizada de una nueva idea de colectividad. De esta manera, la tradición de los maestros artesanos enfocó sus intereses en la apropiación de los relatos de la historia nacional. Este proceso iniciado en las primeras décadas de los veinte se institucionalizó en la urbe. La responsabilidad de los maestros artesanos frente a la creación configuró intereses de críticos, coleccionistas y galeristas y empresarios en la ciudad. Así, los artistas dependieron cada vez más de las políticas de cultura y los valores de su trabajo se reflejaron en proyectar la imagen de nación, anclada a la historia de una élite empresarial que defendió los ideales civilizatorios con el matiz cristiano.

Una vez encargados a los artistas nuevas responsabilidades para alegorizar el orden, estos observaron en su presente otras condiciones de la historia y generaron tensiones entre los encargos oficiales y las imágenes propuestas por los artistas. En consecuencia, se puede comprender el trabajo artístico de Pedro Nel Gómez, el cual configura la transición entre el maestro artesano que heredó la tradición formativa del siglo XIX y la autonomía del artista moderno.

Los artistas, desde su responsabilidad ética, presentan cuestionamientos a la historia y proponen nuevas formas expresivas en el arte, en las cuales el soporte y la imagen representada cambian la tradición de lo bello. Aquello que había surgido de las formas enseñadas en la alegoría figurativa del monumento, el dibujo y la pintura, se transformaron, entonces, en otros modos expresivos que, en el caso de Pedro Nel Gómez, fue etiquetado irónicamente como *deformidad expresionista*.



(Imagen 54) El comedor comunal.



(Imagen 55) Fragmento del Comedor Comunal



(Imagen 56) Fragmento del comedor comunal



(Imagen 57) Fragmento del comedor comunal

Fragmentos del mural en su proporción presentados por la *Revista de Indias*. (Gómez, 1936, pp. 12-16).

Se presentan los trabajos de este muralista en la imagen que de él expuso la *Revista de Indias* en 1936 como índice representativo de que la fabulación del mito del progreso podría ser rota por el juego del arte, desde las coordenadas políticas que dislocaban el papel del maestro artesano en su responsabilidad de construir la imagen de la nación. En esta publicación, el editor enfatizó en la desjerarquización del orden del cuadro sustituido por el mural, (imagen 54, 55, 56, 57), lo cual invita a construir el relato social en cada fragmento del plano. La intención de presentar este nuevo orden del mirar, en una revista del Ministerio de Educación, evidencia el plano de observación sobre el cual se detuvo la reforma educativa y cultural, es decir, una nueva consideración de lo social. El presupuesto de visibilidad tuvo que ver también con los planteamientos teóricos que revisaron no solo la iconicidad del muralismo, sino los modos de apropiación de las prácticas educativas en el arte.

El énfasis de haber retomado la obra de este muralista está relacionado con un señalamiento a la revisión de la historia para que fuera también una observación al orden instaurado por el aparato estético que de manera insistente había hecho esfuerzos en alegorizar el arte como soporte educativo desde el matiz cristiano. En las derivas y juegos de los artistas se comenzó a tejer, en la década de los treinta, una intención transformadora del proceso de transmisión, al señalar que las formas sensibles cambian cuando se giran los contenidos expresivos y figurativos de la imagen y el sonido. En otras palabras, cuando la técnica, que es usada como herramienta de transformación de la subjetividad, relaciona el hacer con la realidad observada en un lugar en donde la voz es heterónoma y las condiciones de participación develan lo fragmentario de la historia oficial.

Esta actitud constituyó el origen de la pugna que caracterizó en diferentes momentos, de la década de los treinta, las diferencias entre culto y popular, alta cultura y *folklore*, arte nacional y manifestaciones regionales. En esta tarea cambiaron también registros de

la educación, la perspectiva social que observó las tradiciones y las miradas de la arqueología sobre historias, tópicos que de manera paralela al proceso civilizador emergieron en los discursos de los centros de investigación etnográfica, pedagógica y folclórica durante la época.

En este juego de transformaciones, continuidades y mutaciones del arte en las reformas educativas y culturales, fueron los artistas y críticos modernos de la década de los treinta y cuarenta quienes llamaron la atención de la imposibilidad de reconstruir el mito en el ritual, pues la discontinuidad que caracterizó históricamente el proceso de modernización obligó a revisar la racionalización que había introducido la idea de un pensamiento autónomo, de una civilidad armónicamente organizada en la urbe y de una configuración del tejido comunicacional en donde el lenguaje fusionara el gusto y el buen comportamiento. El cambio de registro del arte emergió cuando se observaron estas grietas y se dejó abierto el camino a otros artistas que en la década de los cuarenta supieron observar los aportes del pensamiento de vanguardia europeo para introducir otros matices modernos de la creación. Así, el abandono de un relato oficial por parte del arte posibilitó una lectura crítica que señaló otros rumbos de la imaginación y del valor del arte en la ciudad.

La década de los treinta ofreció un panorama interesante en el cual la imagen del maestro artesano también retuvo la emergencia del artista moderno, pues el trabajo del artista comenzó a buscar sentidos en la estrategia del juego, en la cual tuvo un papel importante la actitud de denuncia, la esfera de la ironía, el proceso documental de la fotografía y la escritura que se concentró en leer desigualdades en todos los campos de la interacción humana. Por consiguiente, el juego de los artistas en la década de los cuarenta se resistió al sistema de ideas estéticas que el sistema social de las artes en diferentes modelos de poder había instaurado.

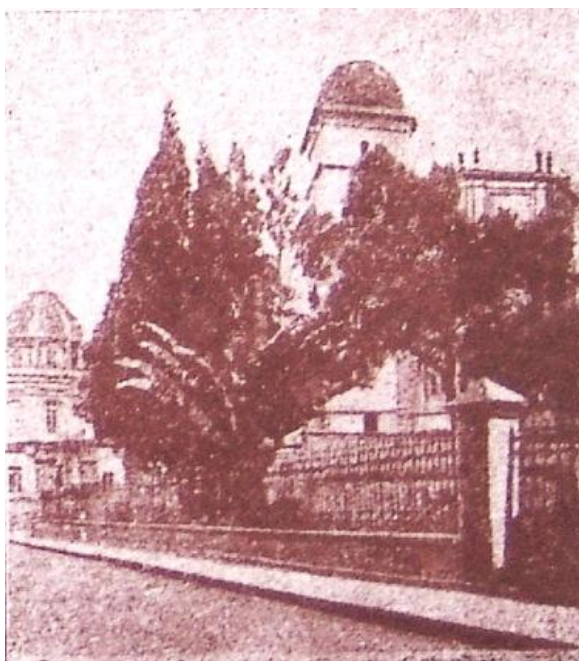
Para analizar estos tejidos y umbrales en donde la ciudad fue el territorio de apropiación ética y estética, se ha hecho en este apartado un recorrido histórico por las formas de agremiación, los enfoques y apuestas morales de las élites urbanas y los modos de apropiación de la idea de cultura. Este propósito ha permitido describir cuáles fueron los modelos sociales de participación dominantes durante las primeras décadas del siglo XX, para comprender por qué la transición del maestro artesano al artista moderno pudo haber tardado en ser apropiado socialmente en los años cuarenta y cincuenta, en tanto en la década de los treinta se cristalizaron continuidades y resistencias entre la ética cristiana y la civil que el proceso modernizador tejió en una relación especial entre política y estética, con lo cual se generaron dificultades para comprender una multiplicidad de intereses que dieran sentido a la idea de cultura en planos no secularizados.

### **El territorio de la cultura aldeana**

El ordenamiento del dispositivo estético que transformó el relato histórico en un proyecto formativo, a través de una política que impulsara la transformación moral del individuo, tuvo en Colombia una apuesta modernizadora que caracterizó el modo de apropiación del arte de enseñar.

Emergieron así connotaciones secularizadas, toda vez que la idea de progreso le apostó a reactivar una moral histórica vinculada al propósito de construir la identidad nacional. La civilidad de la urbe se extendió a la aldea en una estrategia de pertenencia que vinculó nuevos lazos de participación y solidaridad. No obstante, fue preciso activar una

dimensión de lo público que generó nuevas exigencias institucionales para el reconocimiento de las tradiciones.



(Imagen 58).

Icono representativo y exlibris de todas las publicaciones de la Biblioteca Aldeana. (S.A., 1934).

Por tanto, es necesario destacar cómo las lecturas sociales constituyeron un proyecto para transformar la percepción y la sensibilidad, y de qué manera esto evidenció los propósitos liberales de la institucionalidad educativa y cultural.

La activación de los discursos históricos de la nación ofrecieron una visión del pasado, en la cual se idealizaron paisajes y costumbres. La década de los treinta configuró una imagen de la aldea en un aura de nostalgia que dio sentido a la recuperación de las tradiciones (imagen 58), de la misma manera que apropió el progreso como mito para diseñar estrategias para proyectar el futuro. La aldea nombrada fue un régimen de visibilidad de diversas formas de encuentro. En ellas se pretendió ordenar un modo de comportamiento, de la cual fuera posible comprender un estado de infancia o de barbarie campesina.



Las abstracciones de lo real que reprodujeron universos musicales, gráficos y pictóricos, contribuyeron a diluir lo sagrado religioso de las expresiones del arte heredadas del siglo XIX. En todos estos formatos se hizo posible un utillaje mental que provocó múltiples usos en formatos de comunicación. Todo soporte de reproductibilidad permitió sospechar lugares para generar voces, expresiones, músicas y textos. El avance de los medios consintió sospechar que hablar, decir y cantar podían ser también objeto de territorialidades locales, lo cual provocó preocupaciones políticas y obligó al Estado a revisar toda forma de comprensión de la idea de cultura. Por tal motivo, en la década de los treinta se legisló sobre estos dispositivos que afianzaron cambios en los modos sensibles de entender el espacio y los itinerarios de encuentro en los cuales la comunicación permitió nuevas voces. En este sentido, puede leerse el utillaje como una actitud de apropiación en donde los dispositivos tecnológicos fueron dimensionados en multiplicidad de prácticas. En ellos, la imagen del mundo se construyó tanto para el encuentro festivo como para las prácticas civilizadas y académicas.

Las expresiones regionales pudieron hacer presencia en formatos no oficiales que dieron cuenta de sus formas de lectura y de sus dimensiones lúdicas. Esto provocó en la escucha silenciosa de campesinos, obreros y ciudadanos una percepción diferente de la comunicación. En esta abstracción de lo real que permite la reproducción de imágenes, sonidos y textos, no existió la percepción de un objeto mágico, pues este se desplazó al contenido de la transmisión, donde se visionaron los alcances del proyecto de cultura aldeana. El alcance de los dispositivos de comunicación en las zonas rurales como en las urbanas exigió —como en el caso de la radio— el uso de la energía eléctrica. Por ello, en el transcurso de la década de los treinta se fue generalizando paulatinamente su presencia, de tal modo que en la década de los cuarenta su uso se hizo masivo en Colombia.

Las primeras décadas del siglo XX registran el cambio en el régimen del ver, que rompió el silencio en las formas de comprenderse entre las personas. Los usos públicos del cine, por ejemplo, cambiaron las rutinas colectivas, al provocar modelos de comportamiento que orientaron gustos y consumos en los cuales se transformaron valores. Por eso, el proceso que intervino, legisló y administró la idea de cultura en diversas instituciones, buscó transformar el proyecto de civilidad. En el utillaje de los nuevos soportes (la radio, el cine y el fonógrafo), los vínculos entre lo privado y lo público, entre el individuo y la sociedad, desestabilizaron la finalidad educativa y formativa de todo uso masivo de los medios y fragmentaron la historia oficial. Su presencia no obedeció a finalidades racionales, puesto que se instalaron en todas las comunidades urbanas y rurales a partir de prácticas de recepción privadas y públicas que el Estado se vio obligado a regular.

Los medios representan un tipo de “*sociedad espectadora*”, que no es necesariamente fiel a la noción de los ciudadanos moralizados, ni evangelizados, ni civilizados, sino a otro tipo de individuos que disfrutaban de su compañía, de sus relatos y de sus territorios (Franco Díez, 2013, p. 44).

El régimen de visibilidad del arte que había ofrecido las urbes se afianzó —con gran fortaleza— en los entornos académicos de las bellas artes; mientras que, en las poblaciones campesinas y en las periferias urbanas, los héroes de las novelas románticas de los relatos sentimentales, de las músicas pausadas a tres minutos del formato radial, fueron los soportes de entretenimiento.

En el año de 1940 Gabriel Anzola Gómez, jefe de la sección de patronatos escolares, resaltaba que una de las obligaciones del Estado era incorporar socialmente los sectores excluidos de la sociedad, siendo la cultura una de las vías expeditas para hacerlo; sin embargo, deja ver en su discurso a qué tipo de cultura se refería el gobierno, cuando dirigía su mirada hacia los sectores más pobres de la población, ya que resalta que cultura no significa inculcar sólo conocimientos, sino formar desde una acepción amplia, incluyendo la introducción de usos y costumbres, considerados inherentes a la vida moderna, al tiempo que se debía procurar no sustraerlos del medio en que se vive (Herrera, 1999, p. 151).

La imagen de civilización de principios del siglo XX, que se basó en la diferencia entre el hombre de la ciudad y el “montañero”, tuvo otros matices a partir de la década de los treinta, toda vez que las imágenes de la radio, la prensa, el cine, la distribución discográfica y el desarrollo de empresas editoriales impactaron de otro modo a las periferias rurales. Ellas negociaron intercambios con la ciudad superponiendo capas de imaginación y pertenencia política a la nación y obligando al diseño de estrategias de reconocimiento que coaccionaron el diseño de nuevas responsabilidades regionales. Este asunto llamó la atención de los gobiernos liberales de la década de los treinta, activando en dispositivos sociales y antropológicos rangos de visibilidad sobre las interacciones generadas por nuevos modos de comportamiento. En estas condiciones, la imagen rural como aldea nacional buscó alternativas para difundir expresiones creativas basadas en las manifestaciones urbanas del arte. Es por ello que la valoración del soporte hizo posible el diseño de: el habla en la radio, la imagen en el cinematógrafo, la música en el fonógrafo y en todos ellos se obligó a revisar sus contenidos formativos y educativos.

El problema del analfabetismo iba más allá de la enseñanza primaria, siendo necesaria la existencia, entre otras cosas, de maestros ambulantes que recorriesen las distintas regiones del país, así como la creación de escuelas nocturnas para obreros, los programas radiofónicos, las bibliotecas campesinas y el cinematógrafo (Herrera, 1999, p. 159).

Algunos de los medios de comunicación fueron considerados importantes en la práctica educativa, permeando nuevas formas de enseñanza y entendimiento, analizando formas y lenguajes en el arte. Esto conectó de manera inmediata las expresiones de dichos soportes (la fotografía, el fonógrafo, el cinematógrafo y la radio), desde los cuales se fueron transformando prácticas de la cotidianidad que se configuraron en la cultura popular. La relación entre lo ético y lo estético tomó aquí nuevos matices que perfilaron los márgenes entre educación y proyecto moral, pues en la percepción de contenidos difundidos de manera masiva emergió una filiación con el aprendizaje, el acceso a la

información y la transmisión de valores que dieron imagen al Estado como garante de los territorios de legalidad y difusión de lo verdadero.

A partir de la década de los treinta, las ciudades reconocieron los límites del orden cristiano del mundo y, en consecuencia, de la efectividad de su ética; factor que introdujo el acceso al cine, la radio, el fonógrafo y la prensa escrita, soportes que modificaron el espacio y provocaron nuevos modos de comprensión del tiempo. En este sentido, la década de los treinta cristalizó un escenario de rupturas en relación a valores éticos y estéticos. Al respecto, Susan Buck Morss (1989) propone:

A partir de los escritos de Max Weber, se ha transformado en un lugar común de la teoría social, la afirmación de que la esencia de la modernidad, es la desmitificación y el desencantamiento del mundo social. El argumento central de W. Benjamin [...] era que bajo las condiciones del capitalismo, la industrialización había producido un reencantamiento del mundo social, y a través de él una reactivación de los poderes míticos (Buck Morss, 1989, pp. 279-280).

La ciudad fue el soporte de esperanzas de cambio, seguridad y progreso. En este sentido, es posible identificar por qué el crecimiento demográfico se generó por la llegada a un territorio de ilusiones. El afianzamiento de nuevas esperanzas vinculadas a viejas nostalgias, el deseo de seguridad por vivir en la urbe y la certidumbre generada por el mundo del trabajo, dieron sentido a la historia nacional definida en la creencia de una seguridad vital.

La historia de las transformaciones culturales no puede, por tanto, contarse en el devenir de las instituciones y las normas que definieron el proyecto político de la modernidad. Ellas son resultado de los despojamientos y constructos de sentido que impuso la urbe, una vez que cambió los modos de relacionarse entre las personas y las configuraciones lúdicas de su encuentro, de las esperanzas generadas en la utopía urbana y de las posibilidades de vivir el futuro en un tiempo de mejor porvenir. La necesidad de orientar la formación para apropiarse saberes en la ciudad relacionados con el ejercicio práctico del hacer desdoblaron las campañas de alfabetización sobre las necesidades

laborales que fundamentaron al ciudadano educado. Este proceso se vio reforzado por las reformas educativa y cultural, las cuales vieron cómo la formación podía estar vinculada a los intereses seculares de la historia nacional.

En este esquema político de la cultura emergió en Colombia una apuesta de transformación de los individuos que trató de ajustar las imágenes de civilidad en los valores que la idea de progreso impuso estéticamente en la ciudad, con lo cual se transformó la percepción merced a la activación de nuevos mitos. En el marco de estas condiciones se generó, desde el Estado, el esfuerzo por configurar el ciudadano estético para la nación, esbozado inicialmente en el proyecto de cultura aldeana. Aunque no se puede afirmar que el origen de tal composición conceptual fue determinante de un modo de gobierno, es necesario establecer que la década de los treinta fue el momento histórico que conjuntó políticas entre educación y cultura, desde las cuales se podían estudiar las condiciones de posibilidad que estética y políticamente se propusieron decantar la idea de un ciudadano colombiano.

El proyecto de cultura aldeana fue una apuesta de transformación moral que reconoció el cambio de los valores impuestos por los utillajes que los medios de comunicación imprimieron en la sensibilidad y la percepción del tiempo, orientando su uso y configurando imágenes para el mejoramiento económico y espiritual. Este proyecto político fue presentado por el médico, sociólogo y ministro de Educación, Luis López de Mesa, al gobierno de Alfonso López Pumarejo. Es necesario acotar que este fue un proyecto surgido del crecimiento urbano y de los problemas sociales que generó el desplazamiento de campesinos a la ciudad. La propuesta de Luis López de Mesa pretendió reunir la imagen de civilización y progreso. De ello dan cuenta sus estudios sobre historia de la cultura colombiana y los artículos que sobre el tema publicara en la *Revista de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín* de 1930:

Hay que volver los ojos sobre la aldea agrícola y transformar toda su sociología. La necesitamos como núcleo agrario, no como embrión de ciudad de lo cual se desprende que debe ser un sitio de los recursos más urgentes del campesino: mercado, medicina, religión, educación, justicia y alegría. Que se cumpla medianamente este programa y el agricultor no tendrá que salir corriendo a las ciudades, hallará en el medio ambiente, que bien ama, lo poco que su sencillez pide a la vida, conservará su moralidad, su eficiencia y el vigor de su sangre.

La alegría de la aldea requiere la aplicación a ella de los fáciles recursos de que dispone la civilización, un parquecito, un sitio de paseo y de deporte, una pequeña sala de diversión cinematográfico recreativo e instructivo, una sencilla biblioteca, y no pocas más que puedan ir creando y reformando al compás del bien o del mal éxito, de la índole de los habitantes, de las condiciones del clima, de los recursos y la habilidad de los organizadores (López de Mesa, 25 de Julio de 1930, p. 950).

Los artículos de Luís López de Mesa en la revista dirigida por el señor Ricardo Olano presentan un panorama de reflexiones que, desde inicios del siglo XX, plantearon una preocupación recurrente por los temas del urbanismo. En ellos se destacó la importancia de un saber planificador para el diseño de ciudades. El acercamiento a este tema implicó lecturas sobre los modos de socialización que en lo arquitectónico respondió a las demandas de encuentro público..

El deseo de imprimir a la observación sociológica un nuevo horizonte de visibilidad de la población en los aportes del urbanismo que ya se adelantaba en ciudades como Medellín, Barranquilla o Bogotá, impulsaron un nuevo registro de significación de las políticas culturales. La resonancia que tuvieron estas observaciones hicieron posible una intensificación de la percepción de la ciudad, favoreciendo su comprensión en el marco de su desarrollo industrial. El relato histórico se instaló en los proyectos de urbanismo y retomó modelos de ciudad cosmopolita como Nueva York y, en otros casos, siguiendo el modelo de distribución urbana de Washington, los cuales se repitieron en diferentes ciudades latinoamericanas, sin que esto le haya restado valor al modelo francés que ofreció París desde finales del siglo XIX.

Bajo la superficie de una racionalización sistémica creciente, [...] el nuevo mundo urbano industrial, fue plenamente reencantado. En la ciudad moderna el rostro amenazante y seductor del mito está vivo en todas partes, se asoma en los anuncios publicitarios... y se escucha el murmullo de su presencia en los planes urbanos más racionalizados, que con sus

calle uniformes y sus hileras infinitas, realizan el sueño arquitectónico de los antiguos: El laberinto (Buck Morss, 1989, p. 281).

La idea de progreso se sobrepuso al modelo civilizatorio, pues los proyectos de urbanismo obligaron a pensar las interacciones entre las personas para favorecer imágenes de seguridad, sanidad y bienestar, con el fin de propiciar intercambios que favorecieron la productividad. Es así que el acceso al trabajo se impuso como norma de crecimiento urbano, cobijando en la política cultural la idea de formación del ciudadano. El progreso surgió míticamente en los proyectos urbanísticos al prometer en sus diseños una convivencia ideal, equitativa y armónica. Este ímpetu ordenador fue el que le permitió a López de Mesa vincular un interés que diera apertura a las políticas de transformación de la cultura aldeana, para lo cual vinculó la imagen de la aldea a un espacio fundamental para el crecimiento de las ciudades. De esta manera, trató de reencantar, con una imagen nostálgica, las políticas culturales de la convivencia que evocara los modos del tiempo rural.

En este registro se evidenció una preocupación por constituir el concepto de civilización en la población campesina. De ello da cuenta la forma en que se redactó el estatuto de la aldea colombiana, pues su delimitación y configuración de derechos y formas de productividad hizo evidente la búsqueda de un nuevo estatuto de gobernabilidad.

El gobierno nacional ofrece a las aldeas que manifiesten más espíritu público en la empresa contemplada [...] auxiliarse con la construcción de Casa Social para salón de festividades, cinematógrafo, radio y biblioteca, conforme a las características de la localidad y combinación de la escuela hasta donde sea práctico:

a) Para ello invita a la organización de una Banda de Música, a la cual suministrará el gobierno, por conducto de las instituciones oficiales respectivas, las indicaciones más pertinentes a su instrucción, y proveerá de las piezas musicales que se juzguen mejor adecuadas a este fin.

b) Se suministrará los aparatos de radiodifusión y cuidará de este servicio oficialmente, por este medio acercará a los campos las ventajas culturales de la ciudad, llevará más directamente las orientaciones del gobierno a la mente de todos los ciudadanos e impondrá a la universidad la misión social docente que debe cumplir así como a las normas, y demás instituciones técnicas, sin descuidar la información de noticias ni el culto regocijo de buenos programas musicales (López de Mesa, 1934a, p. 5).

Se instituyó un direccionamiento que centralizó el acceso a los modos de difusión y ordenó su uso en políticas que regularon su distribución en contenidos. El Estado debió juzgar los contenidos musicales que se interpretaron y, por tanto, determinó la validez artística de las interpretaciones. En la radiodifusión, el impulso dado a la programación oficial con fines educativos señaló el proyecto de escucha como una actividad culta que debió orientar, en la población campesina, los valores de la urbe, olvidando los espacios de reconocimiento rural y generando una dependencia simbólica con los tiempos de ocio de la sociedad industrializada. El uso de medios de comunicación afianzó imaginarios que mitificaron la vida en las ciudades y centralizó beneficios como la educación, la justicia y el trabajo. A la escuela le dejó la posibilidad de juzgar el uso de medios en sus prácticas educativas sin un acompañamiento y lectura de los modos en que ellos transformaron imaginarios y sensibilidades. Esto hizo difícil entender la validez de sus soportes y la ampliación de la experiencia vinculada a los nuevos encantamientos modernos que comenzó a generar la urbe en el proceso de secularización.

Ahora bien, la paradoja en la zona rural emergió cuando el campesino fue observado como un territorio al cual era necesario llevar el conocimiento que permitiera, a las ciudades, su desarrollo industrial mediante el uso de centros rurales, focos de desarrollo cultural con el mismo modelo urbano de las ciudades industriales. Con esta imagen comenzó un ambicioso proyecto estatal que jerarquizó la imagen de las capitales como modelo cultural, a partir del cual se pudieron observar las tradiciones rurales. El resultado de esta comparación visibilizó al campo en signos de anomia y pobreza cultural, en registros de miseria y de insuficiencia moral; con ello se hizo diagnósticos raciales, de género y disposición laboral.



No significa que el abandono del campo en las políticas de gobierno, en las primeras décadas del siglo XX, no hubieran generado ya síntomas de miseria económica, lo que propuso el modelo social de la cultura aldeana fueron los índices comparativos de la urbe que se constituyeron en norma del desarrollo social. Aunque la política cultural se propuso impulsar el desarrollo de las poblaciones rurales, el haber construido un modelo cultural de ciudades industriales generó, en el campo lecturas del subdesarrollo, un olvido de lo que constituía sus modos de vida, sus mercados rurales, sus tradiciones de encuentro y sus formas de participación.

La observación de las poblaciones en términos sociales, sobre las cuales se levantaron diagnósticos para intervenir en ellas sus determinaciones urbanas, favorecieron una lectura de los modos de producción y de apropiación del territorio para el beneficio del orden. Esto tuvo, en el proyecto de la cultura aldeana, una génesis importante en la conceptualización que luego se hizo sobre política cultural.

La política cultural se ocupa de los procesos e instrumentos (medios de comunicación), conjugando visiones idealistas y materialistas de la cultura y se concreta en el sistema general de significaciones. El concepto de política cultural observa en un sentido totalizante, antropológico y sociológico la vida de manera global. Este paradigma propone hacer viable programas dirigidos al desarrollo nacional, al mejoramiento de las condiciones de vida en los centros urbanos, la asistencia a grupos étnicos minoritarios, la erradicación de la violencia, el perfeccionamiento del sistema educativo, la organización política, las relaciones de trabajo tanto como el apoyo a las manifestaciones del arte académico (Coelho, 2009, p. 119).

La disposición de bibliotecas como entornos de poder institucional reflejaron la condición administrativa de la cultura en tanto favorecieron la difusión de escritores nacionales y extranjeros: sobre ellos se hizo una selección que validó la academia y reflejó los valores de las formas oficiales de la historia nacional que ya se habían gestado con insistencia desde inicios del siglo XX.

En este sentido, se puede reconocer por qué el informe entregado al Congreso de Mejoras Pública, en agosto de 1934 en Medellín, y elaborado por el señor Ricardo Olano,

miembro de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín, autor de varios artículos en la *Revista Progreso* (donde destacó la importancia del embellecimiento de la ciudad y el aprovechamiento de los recursos naturales para el beneficio de la productividad industrial), se convirtió en el *Estatuto de la Aldea Colombiana* difundido por el Ministerio de Educación en 1934. Este corto texto, dividido en cuatro partes, expone los principios de una política cultural secularizada, en la cual existe un deseo de vincular valores estéticos al proyecto de reforma. Asunto que dio menos espacio a la posibilidad de convertir la urbe en un nuevo territorio transformado por simbolizaciones colectivas que fueran observadas por las políticas culturales; a cambio, se ofreció la siguiente finalidad:

Uno de estos proyectos modernizadores para el periodo, fue la “Campaña de Cultura Aldeana”, puesta en marcha durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, y cuyo gestor fue Luis López de Mesa; la idea central de la Campaña era que, acercando y colocando en contacto a la población rural del país con conocimientos propios de la cultura occidental, se elevaría el nivel cultural de la población; pretendiendo lograr con esto aumento de la producción, cohesión política, cultural y territorial de la nación y sus habitantes en torno al gobierno, entre otros aspectos; con este proyecto, se pretendía instaurar una manera diferente de vivir, una forma de vivir “más civilizada” (Díaz Soler, 1999, p. 42).

Díaz Soler (1999) presenta en esta breve introducción los propósitos de dicho proyecto y destaca cómo este fue un instrumento de planificación para el desarrollo y diseño de experiencias en donde el territorio de la ciudad fue canon de valor para modificar las condiciones de la vida rural. Las ciudades fueron ejemplo de apropiación de saberes civilizados, por ello, la base de difusión y estrategia de impacto estuvo vinculada a los textos de la biblioteca aldeana, generando responsabilidades políticas en diversos actores sociales. Además, convirtiendo al libro en soporte y medio de comprensión de los valores transmitidos por el proyecto cultural.

Se sumó a este canon el sentido dado a las interacciones entre las personas, una vez que se reconoció la función histórica del Estado en la difusión de libros, películas y programas de radio. En todos ellos se hizo referencia al papel del ciudadano trabajador,

al campesino que aprovechaba los recursos de la tierra y a las formas de reconocimiento del buen uso del espacio y la energía eléctrica.

Se impulsó así una política cultural que pretendió ofrecer al campo una forma de autoreconocimiento de conciencia industrial, sin que el Estado reconociera el impacto de las reformas agrícolas, pues estas no permitieron al campesino el acceso ni la equidad de los beneficios civiles que ofrecía la urbe. Es por ello que el uso de los medios se constituyó solo en su condición receptiva, de tal manera que el campesino pocas veces pudo hacer sentir su voz.

La ciudad fue pensada como un escenario de representación en donde aparecían las imágenes del mundo occidental, como el origen de todo modelo de convivencia y participación. De ello devino una legislación que pensó el territorio como un lugar para inscribir acciones que dinamizaran el concepto de civilización en una apuesta de ordenamiento estético. En las reformas de los gobiernos liberales, esta fue una oportunidad para ampliar los cubrimientos y alcances de las instituciones culturales, imprimiéndole al proceso de modernización nuevas configuraciones del tiempo y la acción entre las personas. Para lograr el cometido, el Ministerio de Educación hizo lectura de aquellos proyectos regionales o latinoamericanos en donde actitudes similares habían acogido procesos de transformación urbana:

Como en otros países de América Latina, las elites colombianas habían asumido la tarea de liderar el proceso de modernización que se imponía desde el Estado como un proyecto hegemónico. Sin embargo, esta tarea entrañaba una diferenciación fundamental operada desde las élites mismas al considerarse como los únicos sujetos modernos dentro del conjunto nacional, en oposición a un pueblo considerado por ellas como antítesis de lo moderno (Uribe Sánchez, Diciembre de 2005, p. 3).

El ciudadano moderno fue el sujeto educado de las urbes, representado en índices de progreso por el industrial y el obrero que apropiaron de manera práctica el saber para el beneficio colectivo. Los manuales de buen comportamiento y los indicadores de lo bello en términos de lo bueno emergieron de nuevo en el modelo de intervención sobre las

poblaciones rurales, generando una visibilidad sobre el comportamiento educado que hizo posible las estrategias del proyecto de intervención social encarnados por la cultura aldeana. En este proceso, el proyecto caracterizó el modelo de desarrollo urbano, referenciado en las publicaciones de la *Revista Progreso*, en las cuales la ciudad fue observada como territorio de la producción y la vida espiritual de las personas.

La intención de las disposiciones que van a enunciarse es la de facilitar al campesino colombiano la mayor suma posible, dentro de las condiciones actuales de la República, de bienestar material y de dignidad espiritual, para que ame la vida que le cupo en suerte y le sirva con efectividad estimación y gratitud (López de Mesa, 1934b, p. 1).

El campesino que no había sido incluido en la apuesta urbana del sujeto educado emergió como un territorio a transformar, en donde el modelo civilizatorio tuvo en la base el proyecto de alfabetización, el cual fue el anhelo de subjetivar los cánones de sensibilidad que las artes habían introducido en las urbes. Este ideal de ordenamiento espacial, que se había generado con algún reconocimiento nacional, permitió a la reflexión social introducir conceptos estéticos que afinaron los procesos investigativos en las zonas rurales. Esto, con el fin de identificar el alcance transformador de la experiencia y la sensibilidad.

Se invita de manera más ahincada a las autoridades civiles y eclesiásticas y a los ciudadanos en general de la aldea a embellecer sus poblados, cuidando del buen aspecto de la plaza y calles de holgura interior, y agregando al frente de sus casas la formación de una avenida para el paseo, tan elemental como lo disponen las condiciones locales, pero atractiva en su necesaria sencillez de un parquecito con algún boscaje, jardines, prados, campo de deportes piscina y natación, kiosco [...] Donde los ciudadanos puedan gozar de sociedad y sanas distracciones (López de Mesa, 1934b, p. 1).

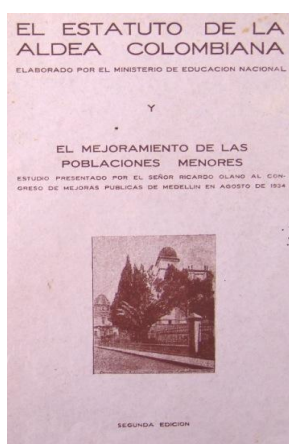
Se conjugaron en este plano los elementos que surgieron de una relación entre lo público y lo privado, en los cuales el eje de estetización convirtió el espacio en un territorio de encuentro y de disfrute colectivo. Con esto se desestimaron las condiciones rurales, lo cual, desde una perspectiva teórica, supondría valorar la sencillez de lo elemental. La vida privada y pública en las poblaciones campesinas estuvo matizada por

relaciones de festividad que se conjugaron con las nuevas políticas culturales en la década de los treinta y que codificaron los lugares simbólicamente. Esto hizo emerger, en toda entrada o salida de una población, monumentos a la madre, a la patria o a la virgen. Se dispusieron emplazamientos arquitectónicos de la escuela o la casa de gobierno y se indicaron espacios para el deporte y el encuentro festivo. En consecuencia, se instauraron valores de lo educativo en la arquitectura escolar y se dio sentido a la participación en salones comunales y lugares de encuentro civil que no estuvieron condicionados por el templo o la plaza pública.

De esta manera, las elites políticas e intelectuales construyeron su capital simbólico desde la cultura como principio de diferenciación, presentando como natural la oposición entre cultura y pueblo (Uribe Sánchez, Diciembre de 2005, p. 3).

El proyecto de cultura aldeana fue un instrumento de planificación para mejorar las condiciones económicas y las debilitadas relaciones sociales que el bipartidismo había generado durante todo el siglo XX, afianzando en las zonas urbanas un capital simbólico que representó el modelo de apropiación y transformación cultural de las regiones. El inicio del modelo aldeano evidencia el carácter civilizatorio de la política cultural que hizo, de los ideales de progreso, el soporte de conocimiento de las élites que manejaron el orden industrial de las ciudades. Se trató de un proyecto que leyó las relaciones de socialización con las cuales se habían dado ya los primeros encuentros éticos y estéticos para transformar la civilidad y que ahora se esperaba potenciar en un modelo de intervención social que ampliara las posibilidades de control en el resto del país.

Los planos de intervención social en los cuales el ministro, Luis López de Mesa, orientó metodológicamente el proyecto cultural, (imagen 58) fueron los siguientes:



(Imagen 59). Portada del informe presentado al Ministerio de Educación (Ricardo Olano, 1934).

1. La identificación del concepto de corregimiento y de municipio según la cantidad de habitantes.
2. Los vínculos que deberían generarse entre la escuela y la comunidad.
3. Los beneficios de embellecimiento de los espacios públicos.
4. La creación de Casas Sociales como sitios de encuentro, lectura y formación.
5. La implementación de soportes comunicativos como la radio, el fonógrafo y el cine.
6. La distribución de cargos y responsabilidades de funcionamiento regional del proyecto.
7. Diseño de proyectos de formación ciudadana.
8. Los aportes de la cultura para elevar la productividad agrícola.
9. Los vínculos con la Iglesia.
10. La generación y difusión de cartillas y manuales de buen comportamiento.
11. El señalamiento a proyectos de higiene y deporte.
12. La generación de grupos que defiendan el proyecto en las regiones (Ricardo. Olano, 1934, p. 5).

En relación a los formatos —escritos, radiales, impresos, entre otros— en los cuales se había configurado el paisaje regional, el proyecto aldeano fue realmente un cambio de registro en el concepto de cultura, pues la ampliación política de su finalidad ofreció alternativas de intervención que dieron sentido al proyecto de formación. El soporte sobre el cual se visibilizó el ciudadano estuvo inicialmente diseñado en un ambicioso proyecto que exigió inmensos recursos del Estado. Los planes para hacer diagnósticos, comprometer agentes, dotar de espacios, activar relaciones y formas de socialización y enviar bibliotecas para la transformación intelectual, exigieron de él una gran inversión que el proyecto debió revisar posteriormente en su modelo de cobertura y sobre el cual se ofrecieron pocos índices de realización.

La campaña se concentró en la difusión de nuevo hábitos y costumbres, relacionados con principios de higiene, estética, alimentación y nutrición, así como la inculcación de nuevos patrones, de consumo y nociones básicas de civismo apoyados en los modos de la vida urbana (Herrera, 1999, p. 160).

Se constituyó un proyecto de transformación moral que tuvo en la base una idealización del ciudadano que desconoció las discontinuidades económicas, educativas y culturales que el proceso modernizador ya había provocado en las ciudades, observando

en la población rural índices de pobreza cultural definidos por el proceso de alfabetización. Con esta rejilla fue percibida la masa campesina en general como una clase de población con menos posibilidades de desarrollo económico.

La comisión de la cultura aldeana estaba compuesta por cinco especialistas: un perito en urbanismo, cuya función era aconsejar sobre los diseños de las residencias, inquietud que muestra el interés por obtener una homogenización de los espacios arquitectónicos; otro en salubridad que debería estudiar, en cada región las enfermedades físicas, observar las condiciones de vivienda, vestido, alimentación, hábitos sociales y vida familiar para recomendar, lo que la higiene, la moral y la estética, indicasen como más adecuado (Herrera, 1999, p. 161).

Para el desarrollo de cada una de estas actividades, el proyecto intentó comprometer a los educadores, sacerdotes y funcionarios políticos como agentes culturales, desconociendo los intereses religiosos, pedagógicos e ideológicos que en cada uno de ellos representa en el modelo de intervención. Este modelo de intervención social contó con una población que en la década de los treinta vivió en el marco de una polarización ideológica entre liberales y conservadores, la cual minimizó las posibles formas de reconocimiento y autoridad de cada gestor. La confianza depositada en el modelo de urbanismo, desde la que se orientaron las estrategias de solidaridad entre los individuos y la sociedad, convirtieron el proyecto en un modo de intervenir la participación en donde primó el método sobre las condiciones simbólicas y de representatividad comunitaria. En este primer campo expandido del concepto de cultura se conservó aún una idea de intervención social de orientación pastoral sobre la población.

Al respecto, es interesante observar cómo en los estatutos de la cultura aldeana se afianzó el discurso conductor del pastor:

#### LA INFLUENCIA DE LOS SACERDOTES

Siendo este el pastor de almas tiene la autoridad para desarrollar iniciativas provechosas para el progreso de todas las manifestaciones. Muchos sacerdotes dieron a sus pueblos impulsos fecundos y salvadores. Otros hay, en cambio, que se contentan con predicar la doctrina y administrar espiritualmente su grey, muchas veces dentro de estrechas normas y pasan indiferentes a las ideas del progreso (Ricardo. Olano, 1934, pp. 13-14).

La política cultural, ampliada en los gobiernos liberales, introdujo en la apuesta de intervención social una dimensión participativa que matizó la intervención social como una actividad evangelizadora. En esta no se recuperaron los índices de lo sagrado, pero se apoyaron en las imágenes de civilización para construir un conjunto de normas que modificaron el paisaje humano idealizando el progreso. En ello se olvidó voluntariamente la vida interna de las regiones, sus configuraciones espaciales y las formas de su devenir en la tradiciones, lenguajes y festividades. Este dislocamiento ubicó, en un territorio de poca autoreflexión, el discurso de la política cultural y, en consecuencia, propuso una homogenización de la población en términos de sus índices de productividad. Con esto se señaló el posterior desarrollo social como apropiación de buenos comportamientos, acciones de creación en las bellas artes y capacidad de lectura para mejorar las condiciones de pertenencia al crecimiento industrial.

Una vez descritas las condiciones en las cuales emergió el proceso de intervención social de la cultura aldeana e identificados los rasgos de su apropiación política, se puede observar la caracterización estética que generó discontinuidad entre el rito y el juego, una vez que la idea de civilidad de la urbe se extendió a la aldea en una estrategia de pertenencia que quiso vincular nuevos lazos de participación y solidaridad.

Para la década de los treinta, la brecha económica y de beneficios urbanos se había pronunciado con altos rasgos de desigualdad social. Los cambios en el poder político señalaron en los discursos de Alfonso López Pumarejo la idea fundamental de su campaña: la Revolución en Marcha. No obstante, el cambio propuesto hizo alusión a una modificación de algunas estructuras institucionales, a saber: la agraria, educativa, económica y cultural. En esta última se ajustaron estrategias de significación del arte tanto en la educación como en los museos y auditorios musicales, de tal manera que el concepto de cultura matizó las finalidades históricas del discurso estético y pronto se generaron



apoyos a los artistas que activaron el espíritu de la nación en el entendimiento de la imagen y el sonido.

En los años treinta en los discursos de aceptación de su candidatura Alfonso López Pumarejo expresó, las líneas esenciales de la idea de los dirigentes reformistas en torno a la democracia colombiana; anotando en 1933 que el principal problema se originaba en una falla fundamental en las relaciones entre clases dirigentes y las masas populares, la constitución de oligarquías y gobiernos de castas. De manera enfática López Pumarejo fundando un nuevo discurso de legitimación, elaboró una imagen idílica del pueblo: “Pueblo dócil y firme, leal y altivo al que se le ha prohibido hasta ahora el ejercicio de una varonil y nobilísima inclinación de su ánimo: la política (Urrego, 2002, p. 90).

Urrego (2002) introdujo una lectura en la formación del ciudadano educado que dispuso el aparato cultural hacia una dimensión política. El señalamiento a los caracteres de la subjetividad —que hasta el momento los modelos sociales se habían esforzado en leer— provocaron una actitud de respuesta que activó una conciencia de participación diferente al de la obediencia. En ella emergió una noción de *pueblo*, la cual debió tener unas condiciones de subjetividad que lo hicieran leal a su historia. El ciudadano que se vinculó a este modelo tuvo una connotación secular especial, pues siendo dócil y leal fue políticamente activo, es decir, reconoció el valor de la institucionalidad en las cuales encontró el lugar de sus interacciones. Es por ello que el proyecto de cultura aldeana fue un gran esfuerzo por centralizar imágenes que diseñaran en la experiencia formas de participación para que las élites urbanas definieran el modelo político del ciudadano en el plano estético.

El proyecto de cultura aldeana hizo énfasis en la jerarquización de las experiencias, la cual no fue otra cosa que dirigir y ordenar las condiciones del juego, en donde el Estado estableció los roles de participación y las finalidades y alcances de cada uno de los actores. Este proceso hizo correlato con la actitud de ornamentar el espacio para el encuentro, pues antepuso el diseño al modo de participación y dibujó, en un proceso planificado, las condiciones de reconocimiento del otro que medían los alcances de su propuesta civil en el beneficio del orden urbano.

Para lograr este cometido, el proyecto de cultura aldeana proyectó imaginarios de bienestar, de igualdad y de satisfacción y seguridad, valores que ya el crecimiento de las ciudades industriales había configurado desde principios del siglo XX. La idea de democracia en este proceso se sumergió en un conjunto de valores que ritualizaron estéticamente en la ciudad los usos del espacio y convirtieron los modos de interacción en filtro de apropiación inmediata del beneficio. La ética civilista que diseñaron los gobiernos liberales conjuntó los esfuerzos de una cultura administrada en una fórmula para orientar en los proyectos educativos y formativos un ciudadano fuerte, firme, leal y altivo, pero al final igualmente dócil y obediente.

La relación estética y política que provocó el proyecto de cultura aldeana no fue ajena a las paradojas y discontinuidades que este proceso contuvo. El deseo de vincular lo privado y lo público, desde los modelos urbanos de participación, introdujo un sistema de valores que impusieron comportamientos relativos al progreso. Para ello, el aparato estético ofreció su potencia conceptual orientando la sensibilidad hacia intereses comunes, mientras la cultura —observada como un recurso político— se cristalizó en una institucionalidad que introdujo nuevas estrategias de intervención social. En la emergencia de estos dos planos, el registro del ciudadano educado comenzó a mutar en un nuevo ideal de ciudadano, en el cual la experiencia de juego, el fuerte peso institucional de las normas de comportamiento y los vínculos formativos entre la escuela y la cultura, fueron cercando con más celeridad el reconocimiento de espacios singulares. Cada vez fue más explícito el deseo de vincular intereses a configuraciones grupales, a modos de asociatividad y participación que paradójicamente desconocieron rasgos de la individualidad.

Este proceso se evidencia en la ampliación y cobertura de la institucionalidad educativa, las reacciones urbanas a los desequilibrios económicos y las formas en que

convocaron al encuentro diversos tipos de eventos culturales —que dejaron de estar dominados por el boato religioso y oficial—, con lo cual se abrió el espacio para la discusión en cafés, tertulias, sastrerías, salones de baile, periódicos y revistas. Todo esto dio voz y soporte a líderes y caudillos en diferentes regiones de Colombia. La multiplicidad de voces se vio reforzada por el poder de los medios y las poblaciones comenzaron a diseñar sus propias estrategias de identidad y participación. El encuentro entre estética y política adquirió dimensiones no observadas por la nueva institucionalidad y la emergencia de nuevos intereses e historias en las regiones ampliaron las dificultades del Estado para orientar, en un proceso homogeneizado, las condiciones del gusto y la apreciación de un ordenamiento estable de la urbe. El modelo de intervención de la cultura aldeana sobrepuso los valores de la alfabetización para construir una imagen de civilidad. Sin embargo, en este proceso se debió revisar los modos de entendimiento del arte en la sociedad, con los cuales construir un proyecto masivo de interacciones y configuraciones participativas.

Según el ministro Jorge Eliecer Gaitán, los programas de alfabetización debían despertar en la población, la conciencia de la sociedad de la cual hacían parte, lo que requería de un plan de acción cívica, para que el individuo adquiriera conciencia de sí mismo y de su nacionalidad, para que las nociones de Estado y nación lleguen a él de modo vivo y humano, para que la vaga idea de patria, adquiriera en él contornos definidos (Herrera, 1999, p. 164).

La extensión de la ciudad a las zonas rurales tuvo en Colombia una forma particular de entender la idea de cultura. El esfuerzo por caracterizar un reconocimiento del territorio para el beneficio colectivo encaró el diseño de un conjunto de estrategias institucionales educativas y de comunicación que tuvieron el firme propósito de transformar la percepción. De esta manera, el proyecto de la cultura aldeana fue una estrategia para transmitir experiencias, aunque en sus ideales estuviera definida la configuración del espíritu nacional, la gran diferencia regional, las desiguales condiciones de alfabetización entre los centros urbanos y la zonas rurales, el poco reconocimiento de

un canon universal de valores estéticos y la multiplicidad de concepciones identitarias en las regiones. Todo esto limitó el sentido y valor dado a las ideas de participación y solidaridad que este proyecto trató de provocar. Más aún, porque el proyecto definió un ideal de embellecimiento, tanto personal como público, que instauró negaciones a las formas de entendimiento simbólico del territorio y de reconocimiento individual.

El desarrollo industrial —y con ello la rápida masificación de la clase obrera— generó un modelo educativo que activó, en la funcionalidad práctica del saber, una conciencia de lo técnico y lo útil. En estos términos, los valores del arte fueron incomprensidos y su presencia urbana fue observada con extrañamiento, que por lo general se calificó como un tipo de experiencia excéntrica, diferente de la imagen esquemática de la práctica laboral, es decir, clasificada como una experiencia ajena a la imaginación del obrero, el campesino y el estudiante. En este sentido, la capacidad de transmisión individual fue cada vez más limitada y el acceso a la información fue asimilada a una forma de conocimiento. Tener una gran colección bibliográfica o de piezas de arte, ser erudito de la historia nacional, dominar las reglas de uso gramatical y ortográfico, incluso saber de memoria la norma y aplicar ciegamente la violencia de su poder, fueron signos del alcance formalizador de la idea de transformación del proyecto de cultura aldeana.

Se configuraron así los contornos de una relación entre experiencia, entendimiento y razón que tuvieron en la institucionalidad cultural la escenificación de sus límites, contradicciones y discontinuidades. No obstante, es necesario presentar históricamente las condiciones que dieron a la idea de reforma cultural sus contenidos políticos y regionales para recorrer un tanto los enunciados presentados. Al respecto, Herrera (1999) señala que el espíritu de la reforma educativa en la década de los treinta se esforzó en leer socialmente las condiciones regionales:

Los discursos de los ministros de educación se refirieron de manera insistente a la importancia de una reforma educativa de carácter nacional [...] que debía propiciar, la

definición de los fines de la educación, teniendo como base trabajos antropológicos y antropo – geográficos, que permitiesen con base en el estudio de nuestro medio, definir el ideal social que debemos perseguir (Herrera, 1999, p. 144).

Herrera (1999) expone el deseo del Estado de configurar un lente para observar las formas de interacción entre las personas. La rejilla antropológica y social debió entregar las herramientas para conceptualizar el tipo de experiencias y las acciones de participación que de ello se podrían provocar. Sin embargo, cuando se pretende nombrar la experiencia es porque en la amplitud del objeto urbano sobre el rural ya existe una condición idealizada del ciudadano.

El proyecto de cultura aldeana, entonces, intentó configurar las coordenadas del arte de enseñar a un proyecto que dimensionara la participación, orientando el reconocimiento del territorio en un conjunto de institucionalidades que nombraron el poder de la nación. Para ello se valió de herramientas de conceptualización antropológica y social que permitieran medir las condiciones de su espacialidad simbólica y geográfica.

El gobierno comenzaría por enviar una comisión nacional aldeana y rural para realizar encuestas en los departamentos formados por cinco expertos en urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía, sociología [...] la comisión estudiaría las posibilidades de desarrollo de cada departamento, en particular sus necesidades educativas, en efecto la escuela sería el centro de la acción gubernamental tendiente a mejorar las condiciones de vida del campesinado. El cura, el médico y el alcalde darían en la escuela comunal conferencias a los alumnos y a los adultos sobre religión, higiene, salud e instrucción cívica. Era necesario desarrollar la vida de la aldea, sacar a los campesinos de su pobreza cultural y ofrecerles en la posibilidad de encontrar otras ocasiones culturales diferentes a las del mercado y la misa (Helg, 1989, p. 153).

Se pretendió, por tanto, nombrar la experiencia. Leer en las instituciones las formas particulares de convocar a las personas demuestra la confianza que el proyecto de reforma tuvo en la cotidianidad de lo urbano como ejemplo de realización en la comunicación rural. Definir al *mercado* y *la misa* como acontecimientos culturales de escasa experiencia significaba para la década de los treinta una exaltación de la idea de progreso llevada estéticamente en nuevos registros de autoreconocimiento rural.

Tanto en el encuentro de intercambio comercial como en el ritual religioso subyacen un conjunto de imágenes del mundo que cada sociedad moviliza de acuerdo con intereses y formas de asociación que perfilan, en diversos sustratos sociales, elementos del juego y la fiesta. No obstante, una centralización de los recursos de la cultura vería esto en condiciones de precariedad cultural.

Por eso, desestimar el acontecimiento rural tuvo como propósito desconocer los valores a los cuales estuvieron vinculados viejas formas de sociabilidad. La experiencia posible no tuvo continuidad en el autoreconocimiento, sino en las acciones que el aparato estético dispuso en los dispositivos culturales, es decir, la experiencia se instaló en la autoridad de la palabra escrita y el formato mediador y centralizado de los contenidos diseñados para los medios de comunicación. En este proceso, el proyecto cultural consolidó un soporte de difusión, el cual nombró como *Biblioteca de Cultura Aldeana*:

Dentro de las diferentes estrategias trazadas, para el funcionamiento de la campaña de la cultura aldeana, en el año de 1934, se organizó un plan editorial para conformar una colección denominada: Biblioteca de Cultura Aldeana, que editó cuatro colecciones de libros que iban desde manuales técnicos para el dominio de algún arte u oficio hasta libros de literatura, colombiana y universal (Herrera, 1999, p. 156).

Ahora bien, desinstalar los hilos de valor que simbólicamente teje una comunidad alrededor de sus formas de encuentro, activa un reconocimiento por las formas estetizadas de la cultura y subjetiva una formas de arte en donde existe un modelo de belleza que se instala en la urbe como medida de lo sensible. Las consecuencias de este ordenamiento político de las ideas estéticas no se dejaron esperar y la enseñanza del arte se configuró en las regiones en un vasto panorama de precariedad, en el cual no fue posible conocimiento sin biblioteca, ni arte sin museo, ni experiencia creativa sin docente de arte, ni música sin auditorio y, mucho menos, saber sin escuela. La configuración de un saber teórico del arte para la escuela —consolidado por la fuerza del aparato estético— se hace

evidente en la siguiente carta enviada a Gustavo Santos, director nacional de Bellas Artes, por Ramón Vargas Sicard, desde Manizales en 1936.

Manizales Marzo 21 de 1936

Sr. Dr. Gustavo Santos.

Bogotá.

Mi estimado Gustavo:

...Te ruego el favor de decirme, si allá puedo conseguir, en el conservatorio [de Bogotá] elementos para la enseñanza en los colegios, tales como solfeo de los solfeos, compendio de teorías, colección de himnos patrióticos, y sus precios. Aquí estamos el viejo y yo luchando por organizar orfeones en los colegios y también con los obreros; pero no tenemos estos elementos indispensables. Por esto te molesto acerca de esta información (Vargas Sicard, 1936, p. 290).

La *Biblioteca de Cultura Aldeana* impuso un régimen de valor sobre la experiencia de la lectura a partir de la década de los treinta y los cuarenta, en el cual no se pudo asumir un autoreconocimiento colectivo sin una institucionalidad cultural que la respaldara. Las formas de asociatividad quedaron sujetas a nuevos hilos de valor que disolvieron la posibilidad de otros reconocimientos sociales. Este proceso tuvo consecuencias en la formación de maestros, pues fue necesario revisar los programas educativos en las Escuelas Normales, en los laboratorios experimentales de pedagogía que tuvieron nuevos desarrollos teóricos, con el fin de tratar de visualizar los densos problemas planteados por la idea de cultura. De esta manera, el espíritu de reforma definió para las poblaciones unas formas de experiencia vinculadas a la autoridad del relato, en tanto la pérdida de los reconocimientos simbólicos rurales debió ser actualizada en rituales de identidad nacional vinculados al aparato estético.

Con el ascenso del partido liberal se plantea un nuevo arreglo institucional. La construcción de un modelo social para la educación tiene elementos de diagnóstico en la organización de la *Comisión de la Cultura Aldeana* de la que formaron parte Agustín Nieto Caballero, Luis López de Mesa y German Arciniegas. Entre sus propósitos estuvo examinar el grado de asimilación de las reformas educativas del periodo anterior.

El modelo social de la educación aspiró a cambiar la concepción de analfabetismo y la falta de preparación profesional. Desde los gobiernos liberales este fue un problema social de la educación (Rengifo Gardeazábal, 2008, p. 340).

El enfoque social dejó abiertas dos brechas que se evidencian en el desarrollo de las políticas culturales y con las cuales se pueden observar los discursos pedagógicos que tuvo el proceso de formación, tanto en las ciudades como en la escuela, a saber: el arte hizo lectura de las tradiciones y en las escuelas públicas se hizo fuerte una experiencia que la nombrara desde las tradiciones que durante el siglo XX se denominaron *folklore*, y que se alimentaron de las políticas culturales que patrocinaron estos discursos en las regiones. Por otro lado, la escuela definió los rasgos de una práctica cognitiva que sobrevaloró los conceptos de creación subsumiendo la sensibilidad a la formas de expresión. Históricamente, este proceso emergió cuando Ibagué, Popayán, Manizales, Medellín, Cali, Bucaramanga, Cúcuta y Barranquilla buscaron definir el carácter de sus experiencias de formación artísticas, en las cuales urdieron actividades de participación colectiva que validaran inventarios de tradiciones. Este impulso llevó a publicar relatos y definir valores de acuerdo con los comportamiento esperados para la civilidad en la cual surgieran identidades, pero en las particularidades regionales sobre las que ya —desde principios del siglo XX— se habían generado algunas consideraciones discursivas. Surgió, entonces, la idea de *folklore* ya no en los márgenes del proceso civilizado, sino en los contornos formativos que llevaron a la escuela una conjunción de valores que había instituido lo urbano en la comprensión institucionalizada de la cultura.

La escuela tuvo, en consecuencia, dos rumbos en la enseñanza del arte, matizados por los lenguajes musicales que dieron pie a la idea de una identidad regional definida por los ensambles y tradiciones que el centro denominó como *folclóricas*, las cuales fueron validadas por la academia en expresiones corales y de orfeones populares en las que se interpretaron composiciones clásicas de compositores europeos. Es por ello que, en la década de los treinta, el Estado buscó con más insistencia posicionar —en los propósitos de la educación— un carácter político. Esto tuvo hondas consecuencias en las estrategias



que se asumieron, una vez que las tradiciones regionales se inundaron de nuevas imágenes o se despojaron de ellas.

Todo lo anterior, son algunas de las razones que permiten identificar cómo la enseñanza es un lugar en donde el arte se reconfigura, pues su valor y función han debido modificarse porque su realización en la sociedad no se cumple en las mismas condiciones que lo hizo en el terreno de la ciudad. En este plano, la enseñanza debió enfrentar el ímpetu pragmático del ciudadano productivo de la reforma liberal y sus conceptos tuvieron posteriormente un umbral de comprensión de las formas de enseñanza del arte.

El desarrollo de las reformas después de 1935 llevó al abandono del proyecto de cultura aldeana, el cual desapareció prácticamente en la década de los cuarenta, pero sus rasgos perfilaron el modelo de cultura y de ciudadano que los gobiernos liberales dispusieron en su observación social y antropológica de la realidad. El deseo de vincular los medios y la masificación de su uso en las zonas rurales exigió un cambio de estrategias, por cuanto los ejes de conexión entre lo ético y lo estético homogeneizaron los intereses individuales y colectivos.

## **CAPÍTULO IV**

### **Cultura: epílogos y límites de la modernización en el proyecto educativo de Escuela Nueva**

El recorrido propuesto para este análisis discurre sobre los aportes que inicialmente genera la psicología en el modelo de Escuela Nueva porque en ella se devela una apropiación antropológica de la subjetividad y se producen matices de la secularización que define las coordenadas científicas y morales de su comprensión en el orden escolar y en su dificultad para articularlo a la formación del ciudadano. Es por ello que este último capítulo es un epílogo que deja abiertos los recorridos de la discontinuidad del proceso de modernización educativa, entendiéndolo que esta es una categoría de análisis histórico que señala rutas de un relato de la educación, que desde una perspectiva estética, merece quizás, más atención en nuestras propuestas de análisis, cuando el estudio sumerge los hilos en la relación escuela-cultura.

El proyecto educativo liberal debió definir sus actitudes de reforma en relación a los modos en que la noción de cultura se instaló en los dispositivos sociales que impulsó el proceso nacionalista. Esto tuvo varias implicaciones, por un lado, el espíritu de reforma se apoyó en la mirada de expertos nacionales e internacionales que propusieron cambios en la formación de maestros y maestras, también se hicieron aportes para modificar el diseño de contenidos para el estudio de la educación en la apropiación de los saberes de las Ciencias de la Educación, estos fueron pensados para la creación de la primera Facultad de Educación en Colombia, “decreto 1990 de 1933, desde la cual se organizó una nueva práctica de saber y poder para la formación de maestros y funcionarios de la educación pública”.(Ríos Beltrán, 2008, p. 24). Esto quiere decir que un nuevo ente rector organizará

y administrará para todo el país el saber que deben impartir las Escuelas Normales y las Facultades de Educación que fuesen a surgir posteriormente a la década del treinta en diversos contextos universitarios. Se trata por tanto de una escuela de altos estudios sociales que define el discurso de la educación colombiana y esto implica el reconocimiento de su científicidad y la fundación de un campo epistémico desde el cual diseñar los propósitos de la educación para todo el territorio nacional. El objeto mayor de esta escuela será organizar:

se advierte también la presencia de la Escuela Nueva, la llegada de orientaciones de la pedagogía alemana (el Instituto de Señoritas) y el discurso de las comunidades religiosas sobre la pedagogía (los lasallistas y los jesuitas, entre otros). Pese a esta hibridación, el que las facultades de ciencias de la educación tengan un objeto de mayor, tiene consecuencias metodológicas muy importantes. (Ríos Beltrán, 2008, p. 24)

Emerge con las ciencias de la educación un campo de discontinuidad en los propósitos de una educación, que en el modelo religioso precedente fue diseñada y pensada por eruditos en historia y filología. En el periodo entre 1930 y 1945 suceden ampliaciones de los conceptos del discurso pedagógico, también se introducen nuevas coordenadas de poder que ordenan instituciones desde la perspectiva del método, en él se define el objeto de formación, en este caso el ciudadano colombiano. Se resalta, así la necesidad de observar las formas en que este contexto discursivo observó al arte, porque en sus definiciones y apropiaciones didácticas emerge la posibilidad de indagar por las propuestas estéticas de la educación con las cuales se observaron nuevos fines morales y, es en ellos, en donde podemos observar las discontinuidades del proceso de modernización educativa. Con esto se destaca, como el análisis de este capítulo retoma los discursos de la pedagogía y las implicaciones del modelo de Escuela Nueva, no tanto para un estudio histórico de su devenir, sino para abordar el modo en que observaron la apuesta estética que propuso el modelo cultural de nación

## **¿Un sujeto estético, o una apuesta de disciplinamiento a través del sistema cultural?**

La institucionalidad educativa y su respectiva legislación se modificaron en Colombia en la primera mitad del siglo XX con gran celeridad. Primero, en 1903 se estableció un modelo de instrucción y de escuela en la Ley 39 que le dio potestad a la Iglesia y a los docentes católicos para asumir la formación moral y en valores de una sociedad que apenas había salido de una cruenta guerra civil en el inicio del siglo XX. Sobre esta imagen existió una similitud en el siglo XXI, que inició sus primeras décadas en constantes violencias generadas por enfrentamientos civiles heredados de la recurrente lucha de guerrillas, grupo paramilitares y Estado entre 1948 y 2012, momentos en los cuales se dio inicio a un proceso de conciliación y paz. Ahora bien, a principios del siglo XX, en la educación hubo fracturas en la responsabilidad que los gobiernos conservadores entregaron a la Iglesia, siendo la comunidad lasallista la responsable de la formación de maestros. En esta oportunidad se dotó de instrumentos jurídicos para que desde una perspectiva religiosa se administraran docentes y contenidos en el modelo de la instrucción pública.

Los jóvenes que tarde o temprano, han de reemplazar a los que hoy enseñan, lejos de dejarse imbuir en las atrocidades del régimen que ya principia a caer, deben observar cuidadosamente lo bueno y lo malo, que vean en el establecimiento que frecuenten, para que practiquen lo primero y proscriban lo segundo cuando a su vez sean apóstoles de la ciencia. (González, 1914, p. 299)

Este escenario inicial del siglo XX permite comprender el impacto que tuvo en la formación de maestros y maestras el orden religioso, pues la moral católica —durante gran parte de este periodo— prescribió los valores que debían disciplinar el comportamiento de los docentes.

Este debía ser, ante todo, un individuo virtuoso, practicante de los preceptos eclesiásticos y modelo de santidad y apostolado. Si bien la imagen de este *maestro-apóstol*, en tanto figura de abnegación y de redención de los pobres, se mantuvo hasta 1946, la finalidad de su misión se transformó. El redentor moral de las almas infantiles de principios de siglo se

fue transformando gradualmente en el redentor social de los pobres de finales de los años treinta (J. Sáenz Obregón, 1995).

En un segundo momento, el proyecto vocacional del maestro, asumido en esta primera reforma del siglo XX, se configuró como un compromiso nacional y para ello fue necesario encargar su formación a diversas comunidades religiosas que tomaron la responsabilidad en su carácter político, es decir, legislando su alcance, sus contenidos y su orientación. Es preciso acotar que, en este mismo orden, otros textos hicieron correlato del proceso de la formación moral y por eso se escribieron y difundieron documentos escolares en publicaciones periódicas educativas y en pequeños libros de divulgación escolar, descritos como principios generales de higiene para las escuelas primarias. Dicho proceso dio continuidad a los manuales de comportamiento y dieron cuenta del modo en que se entendió la salud corporal y la salud mental. Al respecto, es significativo observar como introduce las conferencias de higiene de Greiff (1907):

La higiene está íntimamente ligada con la moral y con la urbanidad: casi todas reglas de urbanidad que nos enseña Carreño son preceptos higiénicos; el que quebranta la moral, atenta casi siempre contra la salud y por eso peca contra la higiene; el que no observa los preceptos higiénicos atenta contra la salud, y por consiguiente quebranta la moral (C, 1907, p. 10).

Esta dimensión de la educación, constituida en la semejanza del relato biológico que apropia el proceso higienizador en una apuesta moral y que tuvo resonancias, en su momento, con el proyecto eugenésico, derivó igualmente en la Ley 39 de 1903 (llamada *ley Uribe*), que amplió el rango de influencia de la educación pública en las zonas rurales. Así, se revisaron los contenidos para la formación de maestros en las Escuelas Normales y se dio un nuevo impulso al proyecto de estas escuelas para mujeres, denominadas entonces Escuelas Normales de Señoritas; ideas que fueron posteriormente desarrolladas en la década de los treinta.

Ahora bien, siguiendo el breve repaso por el inicio del siglo XX, la década de los veinte modificó sustancialmente la estructura administrativa del Ministerio de Instrucción Pública y se formalizó una separación de la cartera de salud pública. Con ello, el país se propuso una modernización política de la educación en contextos de crecimiento social para sociedades dispuestas al proceso de industrialización. Los valores de la educación giran hacia las perspectivas de la acción porque la idea de progreso imprime valor sobre la conducta humana. El entorno de aprendizaje debe configurar acciones que le permitan a la voluntad tener control sobre las decisiones, y esto es observado como un elemento fundamental de la formación, el cual consiste en que el individuo forme su conducta y esta es, en un contexto secularizado, un nuevo matiz moral.

En último análisis, esta última, [la educación] consiste en *la organización de los recursos del ser humano*, en las capacidades de conducta que lo habilitarán para subsistir en el ambiente social y físico. Una persona sin educación es derrotada en toda situación que se salga de lo ordinario. Por el contrario, la que ha recibido una educación, verdadera, es capaz, en la práctica, de salir bien por sí misma de situaciones en las cuales nunca se había visto antes, gracias a los ejemplos de que está llena su memoria y a las concepciones abstractas que su espíritu posee. La educación, en una palabra, no puede definirse mejor que como *la definición de los hábitos adquiridos y de las tendencias de la acción.*(William, 1927, pp. 387-388)

Otros instrumentos conceptuales sobre lo moral, se definen en la pedagogía que se divulga entre los maestros. El anterior contenido llega a todas las escuelas del departamento de Boyacá. La experiencia del niño es entendida ahora desde la memoria de sus percepciones, se trata de una lectura de los cuerpos en el territorio, articulado a la imaginación, condición abstracta que define el comportamiento del espíritu. La acción emerge en la actitud educativa que ahora observa la conducta en los entornos urbanos, para ello es necesario el sistema de las artes y de las instituciones culturales, pues ellas deberán ofrecer experiencias que performen la conducta, para que esta se confronte con sus buenas o difíciles realizaciones en el contexto educativo. Las capacidades de la conducta son observadas en la traducción que de James William hace la revista cultura para los maestros. Se trata pues de un matiz del giro moral, en el cual la comprensión del

comportamiento se define en la interioridad imaginativa del sujeto, que idealmente se espera pueda definir sus comportamientos por la institucionalidad cultural de la nación.

Diez años después de la publicación de los textos traducidos de James William, en la revista cultura de Boyacá, se presenta la traducción del texto de Ferriere, esta vez en la revista del Maestro, en esta oportunidad que afina la batería de conceptos para reflexionar la noción de disciplina en el proyecto de Escuela Nueva.

La idea de disciplina implica y supone la idea de orden, de armonía, de razón. Establece una conformidad con las leyes de la vida y de la naturaleza. Cuando hay disciplina hay progreso realizado, división del trabajo, sentido de la jerarquía y concentración individual. En una palabra, es una aspiración a la unidad y la armonía.

Desde el punto de vista social, ella supone espíritu de colaboración, solidaridad y armonía; desde el punto de vista individual, cohesión, rectitud, dominio de sí mismo, armonía entre los sentimientos, la inteligencia y la acción. (Ferrière, 1937, p. 29)

Se destaca en el autor la conformidad a fin con las leyes de la vida y la naturaleza, asunto que ya en el orden de las ciudades ha distribuido valores de la vida desde la noción del trabajo. El proyecto de Escuela Nueva vincula la subjetividad al orden de una sociedad que tiene ya establecidas las divisiones sociales del trabajo, en ellas es posible rastrear el orden de la vida en la distribución de las acciones en el tiempo, esto es: tiempo productivo y tiempo de ocio, en el segundo es en donde la conducta observa la riqueza de la memoria, la adquisición de hábitos, la escuela esperas ponerlos al servicio de un sujeto trascendente que de unidad armónica a los sentimientos, la inteligencia y la acción.

Hay en el niño un impulso creador desconocido para los pedagogos antiguos. Ya han empezado a aparecer los libros y revistas dedicados a los trabajos artísticos creados por los niños y algunas publicaciones contienen exclusivamente composiciones literarias, dibujos y pinturas infantiles. Estas publicaciones están demostrando que hay un arte infantil completamente distinto al de los adultos. Un arte que tiene valor por sí mismo, que representa el alma infantil, inocente, sencilla. Un alma que los pedagogos han descubierto, llena de impulsos, de iniciativas, de sentimientos. Un alma que hasta la época actual en gran parte había sido ahogada antes de que pudiera manifestarse. (Alonso, 1937, p. 43)

Emergen, en los trazos del impulso creador de los niños los rasgos del ideal liberal, que en los procesos educativos de aula crea la autonomía creativa de un arte infantil, en ellos se sujeta la sensibilidad infantil al propósito de lograr para la nación un sujeto

estético con capacidad de leer sus territorios a través de sus hábitos y costumbres, de tal manera que sus contenidos puedan ser usados como material interior del disciplinamiento que sujeta la nación a cada individuo en la actitud de orden y de un nuevo contexto de libertad no definido desde el pensamiento cristiano. Se trata en este nivel de la pedagogía de una moral que pretende subjetivar actitudes para reconocer participación e interacción, en tanto la ciudad y la institucionalidad sean imágenes del orden como cultura

Así, la percepción del arte en las ciudades estuvo determinada, en gran parte, por las estrategias organizacionales de las instituciones culturales, las cuales en la primera mitad del siglo XX le dieron impulso a la creación de bibliotecas públicas con proyectos vinculados al sector educativo, al patrocinio de conciertos en salas de teatro, al respaldo institucional que se dio a sociedades de amigos y sociedades filantrópicas para consolidar apuestas musicales y teatrales en ciudades como Medellín, Bogotá y Cali. También —y de manera más escasa—, sin una política consolidada se otorgaron becas para que artistas plásticos y músicos estudiaran en Europa.

El arte en la ciudad fue conquistando, en ese periodo inicial del siglo XX, por el territorio de la distinción social, y fue el responsable de proyectar al exterior la imagen de las ciudades civilizadas de Colombia. De acuerdo con el crecimiento de las principales ciudades, sobre el arte fue recayendo la responsabilidad estética de construir para la población los sustratos históricos del proyecto de nación. Estas dinámicas hicieron necesario tejer relaciones entre el sector educativo, productivo y comunicacional. No obstante, fue la década de los treinta el periodo en que se hizo evidente la necesidad de legislar estrategias políticas en el sector cultural, asunto que dio cuenta de la importancia de comprender otros modos de interacción entre los ciudadanos, con el fin de determinar comportamientos cívicos cristianos y de conservación de la especie.



La introducción de las relaciones entre educación y cultura surgió en la década de los treinta para observar los comportamientos cognitivos en educación y las interacciones simbólicas presentes en las tradiciones que comporten valores, y coaccionan posteriormente a reflexionar las nociones de historia, memoria e identidad en los inicios del discurso sobre *folklore* que ya había entrado a Colombia en la década anterior. La cultura fue así un campo que se obligó a ser legislado en un momento en el que la educación amplió el rango epistémico de la psicología a la formación del espíritu. Esto, indispensablemente, propuso pensar la formación de ciudadanos en los matices del pensamiento liberal de la década de los treinta, lo cual tuvo el objetivo de unir la historia de la nación a experiencias de memoria y creación.

Se procuró, por tanto, en el proceso modernizador de la educación, una actitud formativa que permitiera, a los modos de producción industrial y de vida urbana, una recontextualización de valores en donde se definieran los contornos de deber ser cívico vinculado a una estetización del territorio y la memoria. Para acometer esta empresa fue necesaria una actitud de reformas que prepararon el terreno de los imaginarios, con los cuales se pretendió darle unidad semántica, histórica y estética a la población.

¿Es posible en estas condiciones un sujeto estético que encarne la formación que se propone el espíritu moderno de la nación? ¿Es la cultura, pensada como recurso político el umbral entre la utopía y la distopía? Estas preguntas surgen toda vez que se identificaron fracturas y discontinuidades del proceso modernizador de la educación, evidenciadas en la apropiación del arte. Es permisible en este apartado final recorrer dichas interrogantes, desde el proyecto educativo, porque una vez que se amplifican los matices de su reforma se pueden acercar las dificultades que generaron discontinuidad en la aspiración del modelo cultural de conformar un sujeto estético para la nación.

Por lo anterior, se registra el giro que planteó, en la comprensión de la enseñanza del arte, el modelo de Escuela Nueva que propuso Agustín Nieto Caballero cuando fue nombrado director de Educación Primaria y Normal en 1936. Su cercanía a las experiencias de la psicopedagogía expuesta por el psicólogo suizo, Clapared, y por el acercamiento intelectual que le permitió apropiarse de aportes de Ovidio Decroly, lo llevó a plantear no solo cambios en los saberes de la enseñanza, sino también a proponer con mayor decisión una formación científica del maestro.

### **La Escuela Nueva: una lectura de la subjetividad en el umbral de la imaginación creadora**

El espíritu de reforma de los gobiernos liberales hace parte de un corolario de esfuerzos que depositaron, en la educación, la responsabilidad del cambio moral, necesario para narrar la nacionalidad. No obstante, pocas veces se hace lectura en este proceso modernizador de aquellos lugares en donde esa memoria olvidada por la academia y las escuelas reaparece. En ello jugaron un papel importante educadores y artistas, quienes conciliaron la alteridad en su ejercicio artístico y pedagógico.

El proyecto educativo de un país orienta una política de direccionamiento moral y científico y su propósito es observar los modos de interacción y productividad que se configuran para afianzar estrategias de gobernabilidad. El primer lugar en este recorrido histórico fueron las imágenes de lo estético y cultural que afectaron el proyecto escolar y que se orientaron al proceso cognitivo. En el primero, porque se enfatizó en los comportamientos; y en el segundo, porque se transitó la memoria que situó la imagen de nación.

Ahora bien, en el discurso pedagógico estos conceptos se expanden cuando sobre la noción de infancia se proyecta el concepto de arte y las formas como en su enseñanza

registran las intenciones de un proyecto de subjetivación sensible para la creación y el reconocimiento del territorio. El esquema de este análisis recorrió de la idea de arte en su comprensión de la psicología del principios del siglo XX y la apertura que su significación implicó en la idea de formación del espíritu que se vinculó a su dimensión antropológica.

Presentados como discursos históricos, los contenidos del arte fueron difundidos a través del proceso civilizador que estetizó las ciudades para su caracterización como centros urbano. Así, aunque las artes visuales y la música tuvieran presencia como proyecto educativo desde el siglo XIX, a través de las Academias de Bellas Artes y los conservatorios, su proyecto de formación del gusto tuvo mayor impacto en el intercambio ciudadano, dado por la asistencia a conciertos y recitales, la presencia en la ciudad de tertulias de escritores, músicos y poetas, las publicaciones de interés formativo que difundieron ensayos, crónicas y comentarios críticos.

De esta manera, en el propósito de una formación del espíritu para comprender la nación se constituyeron diferentes matices en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, en gran medida, porque se entrecruzaron formaciones culturales en contextos de ciudad con problemáticas sociales que señalaron una distancia entre la vida citadina y el modelo de ruralidad, del cual procedieron gran parte de la población periférica de las ciudades.

Así, en la década de los treinta, estas actitudes decantaron en las reformas educativas, agrarias y culturales que señalaron actitudes políticas tanto para el proyecto educativo moderno como para el pensamiento de una formación de ciudadanos, acorde a la idea de nación.

Ahora bien, el propósito de este apartado es recoger los conceptos de fuerza que en dicho periodo se instalaron en el arte y que atravesaron el proceso modernizador a través del trabajo de artistas y pedagogos. En ello subyace una apropiación del arte que contiene

formas particulares de entender no solo su enseñanza, sino la relación que establece con los conceptos y las imágenes que señala las ideas del mundo como nación. Estas derivas entre la acción y la memoria matizaron el reconocimiento social de los artistas que ordenaron opiniones sobre imaginación y creación.

En el acercamiento al orden discursivo de la pedagogía a principios del siglo XX es posible rastrear que uno de los primeros ordenamientos de la episteme que fundamentó la enseñabilidad del arte en la Escuela Primaria se configuró en la psicología, que para la década de los treinta se delineó sobre los intereses del proyecto de Escuela Nueva. Uno de los teóricos que apoyó en Colombia el ideario pedagógico de Agustín Nieto Caballero fue Ovidio Decroly, quien definió desde la teoría del psicoanálisis los modos del comportamiento espiritual del niño. Este psicólogo determinó la educación como acto de adaptación, asunto que dio continuidad a la concepción biológica del comportamiento y que dio cuenta de la forma como se entendía lo humano desde la biología.

La delgada línea de este modelo positivo —que acercó el contenido epistémico de la pedagogía a la ciencia— se vio en la necesidad de hacer un esfuerzo por conectar la científicidad de las acciones humanas a la comprensión de sus actitudes instintivas para, a partir de allí, delinear una imagen de la infancia en el proceso evolutivo de adaptación: *“educar es preparar y toda preparación se funda en la adaptación”* (Decroly, 1932, p. 115). Sin embargo, fue preciso hilar esa condición animal adaptativa a los mecanismos de la formación del espíritu, y para ello recurrió a un territorio que fue considerada pseudociencia a principios del siglo XX: el psicoanálisis en los matices de la teoría del inconsciente. *“Por una parte existe una adaptación consciente, y por otra se presenta un fenómeno inconsciente, en el cual no interviene el querer de quien lo experimenta”* (Decroly, 1932, p. 115). Con esta última afirmación, Decroly materializa a la escuela como una exterioridad que interviene en la preparación adaptativa de la infancia, pues

concibe el acto educativo en función de un cuerpo biológico, *“pues es un proceso automático que se realiza exterior e interiormente en el individuo”* (Decroly, 1932, p. 115).

Así, la noción de infancia es condicionada a la voluntad de las actitudes educativas que preparan la adaptación. Delimitar el campo discursivo de la biología y el psicoanálisis para legitimar ciencia en la acción educadora implicó una comprensión de la exterioridad, en este caso, escolar, para describir las funciones que procuran formación en ese terreno inconsciente del niño que se adapta debido a los impulsos externos, es decir, los fenómenos de la cultura.

El proyecto de Escuela Nueva comenzó la delimitación de una episteme para demostrar la noción de individuo en la infancia, y se procuró que la enseñanza del arte determinara en actitud adaptativa quinésica que dispone la formación de los canales sensoriales. Por tal razón, se hicieron fuertes, en este modelo educativo, las propuestas de trabajo manual. La respuesta a estímulos configuró en escalas de lectura adaptativa la noción de inteligencia:

¿No habéis notado cómo en un día caluroso el espíritu es poco ágil, pesada la reacción, y la actividad casi imposible?

Así, pues, cualquier variación del medio exterior influye en nuestro psiquismo de modo particular. De manera semejante se podrían estudiar los cambios que producen la luz, el calor y cualquier otra impresión sobre nuestro mecanismo nervioso. [...]

Dentro de una escuela desconocedora de tales fenómenos, los muchachos naufragar irremisiblemente. No hay que olvidar, en todo caso, que la base de su fuerza espiritual es la energía corporal, y que en nuestras reacciones psíquicas y nuestra vida fisiológica se tiende un grueso eslabón que crea una verdadera interdependencia entre el fenómenos psicológico y el estado de nuestro mecanismo corporal (Decroly, 1932, pp. 120-121).

Esto implica una gran diferencia en relación a los modelos pedagógicos anteriores que configuraron el relato de la escuela y en él la noción de infancia. La década de los treinta instauró en la ciencia de la educación una noción objetiva de la realidad que definió para la psique una exterioridad que afectó el espíritu y se entendió, en este territorio, un lugar

de juego entre afecto y sensibilidad determinado por estímulos que en el aula se convierten en fenómenos sensoriales.

Este deseo de cambiar el relato de la escuela fue concomitante al momento histórico que instauró nociones de trabajo como medida cronológica del tiempo progresivo de la historia personal, en la cual se definieron los estímulos que de manera fenoménica dieron contorno al cuerpo del niño en una fisiología de lo sensible. Al respecto, plantea Agustín Nieto Caballero (1934):

Es de toda evidencia —no vale la pena siquiera enunciarlo—, que un profesor extranjero no puede venir a enseñarnos lengua materna, ni geografía del país, ni historia patria, pero sí que pueda venir a explicarnos cómo se enseña, a la luz de ciencias renovadas, estas o las otras materias. No es el contenido de la enseñanza lo que el extranjero vendrá a determinar en esos casos, sino la metodología en sus diversas ramas (Nieto Caballero, 1934, p. 25).

Para el caso de la enseñanza del arte, el asunto se resolvió con la elaboración de un método para el trabajo manual. Así, se trasladó a este campo el saber relacionado con el arte, que también comenzó a cambiar su registro respecto al modelo estético, el cual se había configurado en el relato moral de lo bello, en la formación pestalozziana que precedió la noción de infancia en el siglo XIX hasta los años treinta, momento en que el proyecto de Escuela Nueva se configuró en la reforma educativa como proyecto educativo nacional para toda institución pública.

Ahora bien, la apropiación de este relato escolar, definido científicamente y apoyado en el método, transitó luego de manera especial en la reflexión de algunos maestros colombianos, en el umbral conceptual de la “imaginación creadora”. Términos que fueron detonadores de experiencias de formación, a partir de las cuales se realizó un tejido especial entre la realidad externa como idea objetiva y la experiencia intuitiva que activa la acción, planteando límites epistémicos a la psicología, como territorio único de la formación artística en los contornos del proceso de la Escuela Nueva.

Una vez introducido el aspecto fisiológico que hace parte del umbral en donde se reflexiona sobre la estesis formadora en el niño para su adaptación al mundo, se tejió un componente importante de la escuela en su consideración social. La imaginación creativa debió hacerse posible también en el relacionamiento entre las personas, es decir, en las interacciones entre individuos. Por esta razón, se observó arte en el juego de relaciones posibles en el contexto escolar y en la forma como se integraron saberes entre sí, lo cual permitió nuevas semejanzas disciplinares.

La acción en el aula discurrió sobre lo estético en un territorio expandido que asumió el fenómeno natural como una realización de la naturaleza en el pensamiento, y para ello fue necesario un impulso de la actividad imaginativa que provocó el juego. Ese terreno ordenado en el aula que disciplina la acción y que, no obstante, provoca la idea de armonía, concentró el pensamiento lúdico para enfrentar la experiencia de aula. Con ello rompió nexos con la exterioridad cultural que siempre afectó a la escuela y la racionalidad de la imaginación creadora fue enfocada a interacción entre los estudiantes. Esto implicó que, a una escala menor: la escuela replicó el proceso cultural de las sociedades industriales en donde el entorno urbano definió las coordenadas de participación de manera artificial, rompiendo las relaciones entre rito y juego y dándole a este último la posibilidad de convertirse en objeto de investigación pedagógica a través de las experiencias de aula.

Ahora bien, para lograrlo fue necesario en la década de los treinta que la idea del *inconsciente*, planteada por Ovidio Decroly retomada del pensamiento psicoanalítico, se fundamentara en el concepto de *subjetividad*, cualidad de cada individuo en donde se dan las condiciones del pensamiento estético y desde la cual se pueden orientar las coordenadas del proyecto moral del ciudadano. El trayecto que puso en tensión el modelo de Escuela Nueva fue el que hizo devenir, en las posibilidades de la subjetividad, al

ciudadano estético de la nación, sin que quedara atrapado en la actitud lúdica del aula o de libre asociación en un juego de racionalidades.

En consecuencia, el propósito de la Escuela Nueva fue introducir una noción diferente de individuo, característica de una modernidad que pretendió relacionar el sujeto, la escuela y la cultura en contextos de participación social. Desde esta percepción psicológica, se puede leer un deslizamiento interesante de la modernidad educativa que buscó definir las condiciones de estudio del individuo, asumiendo referencias desde la teoría estética para conciliar con ellas la perspectiva evolucionista. También, porque trató de caracterizar la individualidad para la asociación de ideas (Dalhem, 1924, pp. 22-25).

En este sentido, Decroly propone una estrategia de acciones para generar aprendizajes. En dicho esquema se encuentra la disposición que tiene la pedagogía de la Escuela Activa para asumir acción, expresión y conocimiento. El autor resalta el tránsito entre la condición del individuo y su identidad en la socialización escolar.

La Psicogénesis nos muestra de un modo perentorio que no todos los niños pueden ser parecidos. Sorprende la variedad tan compleja, entre los niños, en tales términos que es necesario considerarlos como otras tantas individualidades. Por consiguiente, es necesario individualizar la enseñanza, es decir individualizar los programas y los métodos. Debemos pedir igualmente una individualización en la escuela, el trabajo libre y personal en ella, es una aplicación, pero no debemos contentarnos con esta individualización en la práctica, debemos respetar esta individualización en la comprensión y la adquisición de los conceptos [...] en esta individualización juegan un papel importante los trabajos manuales. [...] De otra parte se trata de buscar realizaciones diferentes entre los estudiantes, constituyendo estos un estado de abstracción, porque lo abstracto no existe en la naturaleza [...] el análisis de los conceptos requiere de una asociación que deben proveer todas las ramas escolares de enseñanza, porque los alumnos según William James son pequeñas máquinas de asociación, educarlos es organizar en ellos determinadas tendencias, asociando las unas a las otras. El sistema de asociaciones será tanto más rico cuantas más asociaciones del individuo con el mundo exterior se completen. [...] Hay que favorecer estas asociaciones sobre las cuales se basa el método Decroly, en vez de llamarle método de los centros de interés o de la concentración, se le denominará más lógicamente método de asociación de las ideas” (pp. 22-25).

Una pedagogía que hace esfuerzos en reconocer la individualidad tiene el propósito de proporcionar experiencias singulares. Por ello, en principio, un arte colectivo en donde los niveles de abstracción se dieron en ensambles musicales o en ejercicios de



homogenización del gusto, no tuvo éxito en la enseñanza del arte en el proyecto de Escuela Nueva, pero sí en aquellos trabajos de expresión plástica, cuyo modelo se erigió en las manualidades.

Allí tiene sentido indagar por las formas de abstracción que cada individuo logra en la creación. Esto implicó un límite al modelo tradicional de enseñanza de las bellas artes que se basaron en la imitación y que ahora en su papel en el aula se desplazaron a la expresión individual que dio cuenta de los mecanismos de abstracción de la imaginación. En este aspecto, es significativo el análisis que relaciona los aportes de William James, Stanley Hall, John Dewey y Clapared en el campo de las ciencias de la educación y que evidencian la direccionalidad del proyecto educativo de querer fusionar las teorías evolucionistas darwinianas con el espíritu nacional que generó la idea de cultura en sentido adaptativo.

James fue uno de los primeros psicólogos que aplicó el principio del funcionalismo a la psicología, cambiándola de su lugar tradicional como rama de la filosofía y situándola entre las ciencias basadas en el método experimental, a través de su obra: Principios de Psicología de 1890. Para Javier Sáenz “William James con su temprana formación en anatomía fisiología, fue el primer psicólogo en hacer una crítica radical a la psicología clásica con base en las teorías evolucionistas”. De esta manera aportó una nueva mirada sobre la mente humana desde la cual se desprenden varios de los significativos desarrollos de la psicología del niño y de la psicología pedagógica durante la primera mitad del siglo XX (Ríos Beltrán, 2008, p. 195).

La Escuela Nueva reconoció el límite que le impuso el modelo adaptativo en sentido fisiológico porque el correlato de la nación y la interiorización de un imaginario colectivo que diera cuenta de las realizaciones de la cultura se impuso como una sombra para evaluar la eficacia de la imaginación creadora. Así, del estudio de la infancia emergieron los supuestos pedagógicos y científicos que relacionaron la individualidad con el conocimiento de la mente, la expresión con la objetivación de dicha individualidad a través del trabajo manual y la abstracción con el dominio del lenguaje que, mediante los

centros de interés (propuestos por Decroly) realizaron la cultura a través de la comunicación.

El descubrimiento de la psicología científica de la percepción globalizada de la infancia, se constituyó en uno de los elementos que mayores transformaciones operó en los sistemas y métodos de enseñanza. Tanto en el sistema de los centros de interés de Decroly como en el proyecto de Dewey, apropiados por el país, se buscaba globalizar la enseñanza y romper con el antiguo aislamiento de las diferencias de asignaturas. En las actividades propuestas para el estudio de un tema definido por los diferentes centros de interés y en la conceptualización y la resolución de los problemas definidos por el método de proyectos, se integraban las miradas y los contenidos de diferentes asignaturas.. ...Además de estos principios generales que guiaron el proyecto de reforma pedagógica hasta mediados de la década del treinta, .....los programas propuestos por Adolfo Ferriere y el sistema de los centros de interés de O. Decroly, introdujeron en las escuelas de Boyacá entre 1925 y 1932, y en las instituciones formadoras de docentes entre 1928 y 1933, una progresión clara de actividades propias de las etapas de subsistencia física de los animales y los primitivos, hasta las preocupaciones y actividades sociales, técnicas, científicas, estéticas y éticas del hombre moderno (J. S. Sáenz Obregón, Oscar. Ospina, Armando., 1997, p. 31).

Una psicología científica que cifró su esfuerzo en la capacidad individual de abstracción convirtió la escuela en un laboratorio de experimentación, lo cual implicó un juego de asociaciones del conocimiento. Esto generó una propuesta para relacionar la exterioridad de la escuela a través de excursiones al campo, la identificación de oficios y las incursiones en técnicas artesanales, dado que ellas tenían el cometido de ampliar la noción de experiencia de aprendizaje. No siempre estuvieron encaminadas a presentar una realización que hiciera posible la reflexión estética, pues desde el rango de la psicología científica este plano no es visible. En cada una de dichas actividades residió una planificación metódica y documentada de la actividad en donde los resultados de la observación y la experimentación generaron un modo de reconocimiento de la actividad educativa, enfocada por completo a formas racionales del pensamiento.

La transformación de un microespacio como el aula, en donde se concentró toda la actividad científica del maestro, fue una consecuencia de la exigencia por constituir en un solo lugar: el laboratorio, entorno propicio para el trabajo docente, la lectura, la experimentación de taller y la interacción. Todas estas acciones quedaron subsumidas por

la planificación del método, lo que a la postre hizo cada vez más ajeno el arte que se entendía para la enseñanza.

En conclusión, el análisis de las transformaciones a las que aspiraba el proyecto en la educación oficial estuvo obligado a cambiar las percepciones tradicionales de la escuela, es decir, a generar nuevas opiniones y circular en ellas aspiraciones a la promesa del cambio. Sin la difusión de las nuevas bibliografías a través del proyecto de bibliotecas y museos pedagógicos, sin una estrategia de difusión de contenidos en revistas y sin un apoyo de respaldo académico que dialogara con pares internacionales, el proyecto de Escuela Nueva no hubiera podido constituir en los gobiernos liberales de la década de los treinta una imagen de su promesa transformadora.

Así, desde mediados de los años treinta fue necesario establecer un recorrido por las formas en que se comprendió —según esta experiencia de aprendizaje— la enseñanza de la ciencia y la difusión y apropiación de la experiencia del arte. El modelo colombiano, al dimensionar la ruptura del modelo religioso, generó una discontinuidad de la relación del sujeto en la sociedad que no alcanzó a igualar el ideal comunitario, el cual proyectó la nueva pedagogía sobre el concepto de individualidad colectiva.

Por tanto, se podría plantear que una separación entre la percepción sensible de lo bello, orientada al arte y del conocimiento racional orientado a la enseñanza de las ciencias, exigió de una dimensión política y estética que conciliara las finalidades sociales de la tecnología. Asunto que no logró integrar el modelo de Escuela Nueva, en tanto los gobiernos conservadores posteriores al periodo de 1945 reversaron su propuesta. Esto implicó una mayor ruptura con el ideal utópico de proponer un sujeto estético para la nación. En adelante, el esfuerzo moral de transformar al ciudadano quedó durante todo el siglo XX en el diseño de políticas culturales.

## INDICE DE IMÁGENES

01	Fotografía del edificio de la Biblioteca Nacional culminada su realización en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, Bogotá 1939.....	21
02	Medellín. Fotografía de Melitón Rodríguez. calle Colombia con Carabobo hacia 1915.....	54
03	Carátula del Album de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín 1932	123
04	Parque Berrio. Fotografía del Album de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín 1932.....	123
05	Orquesta Sinfónica de Medellín creada por la sociedad de amigos de la música afiliada al Instituto de Bellas Artes de Medellín de la Sociedad de Mejoras Públicas.....	127
06	Edificio de la Gobernación de Antioquia, 1932.....	129
07	Terreno para la construcción de la iglesia Metropolitana de Medellín en 1875. Fotografía del pastor Restrepo Maya.....	138
08	Amanecer, Humberto Chávez, óleo sobre tela. Colección Privada.....	140
09	La iglesia culminada en 1922. Fotografía de Alfonso Echavarría.....	140
10	Medellín presentada por el taller de artes gráficas en 1935. Serigrafía....	141
11	Imagen Publicitaria: Una irresistible atracción.....	150
12	Planos Escuela Normal de Pamplona.....	169
13	Diseño de la Escuela de Artes Indígenas de Valledupar.....	170
14	Ilustración de Sergio Trujillo Magnenat.....	172
15	Portada del <i>Catecismo en estampas 1909</i> .....	181
16	Imagen del <i>Catecismo en estampas 1909</i> .....	184
17	Texto conventual. 1813.....	186
18	<i>Catecismo republicano para instrucción popular</i> de Nicolás Sáenz Pinzón (1864).....	189
19	Protocolo hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono, de Tulio Ospina Vásquez (1919).....	189
20	Banda Lasallista de 1943.....	204
21	Coro infantil. 1943.....	205
22	Banda de Guerra Escolar. 1943.....	206
23	Misa del Centenario de la Independencia en el atrio de la catedral primada. Bogotá, julio 20 de 1910.....	208
24	Procesión Corpus Christi en la calle Junín. Fotografía Melitón Rodríguez 1917.....	209
25	Corpus Christi. Al interior del Colegio Lasallista en 1943. Anuario Lasallista.....	209
26	Conjunto instrumental de la Escuela Sucre de Medellín. Dirigida por María Arango y formada en el curso de información pedagógica.....	210
27	Lira Córdoba. Dirigida por Francisco Congote. 1940.....	211
28	Jenner Vacunando a su hijo. Imagen de la exposición universal de 1878, Grabado impreso.....	217
29	Ilustración de un viajero. Recolección de cera en el Quindío. André (1869).....	219
30	Descripción de un arrabal. Dibujo tomado de fotografía. S.A. (1882).....	219
31	Mapa de Colombia. 1864 .....	221
32	Manual del estudiante. Lecciones de Cosmografía 1864.....	223
33	Dibujo Impreso Manual del estudiante. Lecciones de Cosmografía 1864.	223
34	<i>Manual del estudiante</i> . Portada. 1864.....	224

35	Movimiento de la tierra, Manual del estudiante. Dibujo impreso.....	225
36	Libro manuscrito, portada. Historia de la civilización y las artes. 1905.....	227
37	Libro manuscrito, ilustración. Historia de la civilización y las artes. 1905.	227
38	Libro manuscrito. Historia de la civilización y las artes. 1905.....	228
39	Libro manuscrito. Historia de la civilización y las artes. 1905.....	228
40	Cuaderno de dibujo docente de Yarumal en 1905.....	230
41	Dibujo. Bolívar Libertador. 1918.....	231
42	Ilustración de Francisco Antonio Cano.....	232
43	Prensa. Asesor Técnico de la Escuela Militar. 1925.....	249
44	Prensa, Escuela de operarios de telegrafía y telefonía inalámbrica. 1925..	250
45	Almanaque BAYER. Portada 1931.....	283
46	Almanaque BAYER. Página de comentarios. 1931.....	283
47	Almanaque BAYER.....	284
48	Ornamentación arquitectónica de la Iglesia de Manrique Central, elaborada por Bernardo Vieco. 1928-1931.....	288
49	Bajorrelieves frontis del Teatro Municipal Jorge Eliecer Gaitán. 1935-1938.....	288
50	Imagen del monumento al Obrero, Escultura en Bronce de Bernardo Vieco, Tamaño natural sobre soporte de cemento. Emplazado en el Parque Obrero de Medellín. 1935.....	289
51	Presentación del “Álbum de propaganda de la ciudad de Medellín”. 1935.	291
52	Página interior del “Album de Propaganda para Medellín” 1935.....	292
53	Página interior del “Álbum de Propaganda de la Ciudad de Medellín”. 1935.....	292
54	Fragmento 1 del mural en su proporción presentados por la <i>Revista de Indias</i> .....	296
55	Fragmento 2 del mural en su proporción presentados por la <i>Revista de Indias</i> .....	296
56	Fragmento 3 del mural en su proporción presentados por la <i>Revista de Indias</i> .....	296
57	Fragmento 4 del mural en su proporción presentados por la <i>Revista de Indias</i> .....	296
58	Icono representativo y exlibris de todas las publicaciones de la Biblioteca Aldeana. ....	300
59	Portada del informe presentado al Ministerio de Educación. 1934.....	314

## BIBLIOGRAFÍA

- A., S. (Mayo - Septiembre 1934). El conflicto en la Normal de Varones Reseña de noticias. *El Heraldo de Antioquia*. .
- LEY 56 DE 1927, “por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.” (1927).
- Adorno W, T. (1998). Educación para la superación de la barbarie (J. Muñoz, Trans.). In G. Kadelbach (Ed.), *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959 - 1969)* (Primera Edición en Español ed., pp. 105-114). Madrid: Ediciones Morata.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia* (S. Mattini, Trans. Primera Edición en Español ed. Vol. I). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editoria.
- Aguilera, M. (1942). *Arte y Simulación. Ensayo de Filosofía Estética*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Aguirre Lora, M. E. (2011). Umbral de la modernidad, umbral de la educación artística. In M. E. A. L. (Coordinadora) (Ed.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (pp. 193-232). México D.F. : Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. IISUE, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artigas Editores.
- Aguirre Lora, M. E. c. (2017). *Modernizar y reinventarse*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la Educación IISUE - Plaza y Valdés Editores.
- Alonso, A. (1937). El impulso creador de los niños. *Revista del Maestro*. , Vol. 1 No. 2, 43 - 44.
- Anónimo. (1909). Catecismo en Estampas. In I. Católica (Ed.), *Catecismo Católico* (reimpresión ed., pp. 66). Paris: Paris Casa de la Buena Prensa.
- Anónimo. (1931a). Agitación política e intelectual. *Revista Semanal*, 1, 2.
- Anónimo. (1931b). Una librería abierta al mundo. *Revista Semanal*, 1, 12.
- Anuario. (1943). Archivo Lasallista.
- Arango A, A. P. d. I. E. N. d. I. d. A. (1936). Conferencias de Higiéne. *Alma Nacional*, II, 354.
- Arango, D. L. (2007). Textos y notas sobre arte escritos por Pedro Nel Gómez. *Artes la Revista, Numero 13 Vol 7, enero - junio*.
- Argullol, R. (1994). *Sabiduría de la ilusión*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bastinos, J. A. (1905). *Nuevo Libro Manuscrito que trata de la naturaleza de la civilización y de las bellas artes*. Barcelona: Imprenta Elzeviriana Rambla de Cataluña.
- Bauman, Z. (2005a). *Legisladores e Intérpretes* (H. Pons, Trans.). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bauman, Z. (2005b). *Modernidad y ambivalencia*. (E. M. A. Ibarguen., Trans. primera edición en español 2005 ed. Vol. 44). Barcelona: Anthropos.
- Bayer, A. (1931a). Portada. In Almanaques (Ed.), (Vol. 25 cm x 18 cm). Medellín: Empresas Bayer.
- BAYER, A. (1931b). Una irresistible atracción. In U. EAFIT (Ed.), *Sala de patrimonio documental del centro cultural Luis Echavarría Villegas*. . Medellín.
- Becker, H. S. (2008). *Los mundos del arte, sociología del trabajo artístico* (J. Ibarburu, Trans.). Buenos Aires: Editorial Bernal. Universidad Nacional de Quilmes, 2008.
- Bermúdez, E. (2006). *Miradas a la Universidad Nacional de Colombia* (Vol. 978-9587-014631). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Bernal Jiménez, R. (Agosto de 1927). El Alma Nacional Tunja Ciudad de Leyenda. *CVLtura, I Año I No 11*.
- Betancur, J. M. (2006). *Moscas de todos los colores. Barrio Guayaquil de Medellín*. (Segunda Edición ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la edad moderna* (P. Madrigal, Trans. Primera edición en Español ed. Vol. 944). Valencia: PRE - TEXTOS.
- Botero Herrera, F. (2003). *La industrialización en Antioquia. Génesis y consolidación 1900 - 1930*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Braunshvig, M. (1914). *El arte y el niño. Ensayo sobre la educación estética. Tradición española de la tercera edición francesa*. Madrid: Daniel Jorro editor.
- Buck Morss, S. (1989). *Dialéctica de la mirada, Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes* (Primera edición en Español ed. Vol. 79). Madrid: Editorial Visor.
- C, G. d. (1907). *Conferencias de Higiene en las escuelas de Medellín*. Medellín: Tipografía del Comercio.
- Canedi, B. D. d. l. e. d. M. (1878). JENNER Vacunando a su hijo. In L. ANDES (Ed.), *Reeditado en Bogota en 1978*. París: LOS ANDES, semanario americano ilustrado.
- Cano, F. A. (1899). Ilustración de relato. In D. d. Cano (Ed.), *Año II No 18 Dirigida por Gabriel Latorre* (Vol. pág 330). Medellín: EL MONTAÑEZ Revista de literatura, artes y ciencias.
- Cantoral Uriza, S. (2005). *Identidad, Cultura, Educación* (Primer Edición ed. Vol. 10). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Capuchina., M. (1813). *Convento Espiritual* (Segunda Edición. ed.). Granada: Convento Capuchino.
- Cardona, P. (2007). *La Nación de Papel, textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870 - 1876* (Primera edición ed.). Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Cardona S, F. (1928). CARNAVALES. In S.M.P. (Ed.), *INFORME DE LABORES* (Vol. I, pp. Pág 18 a 20). Medellín: SMP en la tipografía Bedout de Medellín.
- Castillo. (1937). *Programa de Trabajo Manual y Labores*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Enseñanzas.
- Castro Fontalvo, J. A. (2019). Las Bibliotecas Aldeanas en los pueblos de la región Caribe, 1934-1947. Un proyecto de integración nacional. *Tesina para optar al título de magister en Historia en la Universidad del Atlántico, Tesina de Maestría*.
- Chartier, R. (2018). *Bibliotecas y librerías, entre herencia y futuro*. Bogotá: Cerlalc.
- Coelho, T. (Ed.) (2009) *Diccionario Crítico de la Política Cultural Cultura e Imaginario* (Vols. 1). Barcelona Mexico D,F.: Gedisa.
- Comas, M. (1932). *Cómo se enseña la aritmética y la geometría*. Bogotá: Publicaciones de la revista de pedagogía.
- Dalhem, I. (1924). *El método Declory aplicado a la escuela*. (Primera edición ed.). Madrid: Ediciones de la lectura.
- Decroly, O. (1932). *El doctor Decroly en Colombia* (A. NIETO CABALLERO, Trans.). Bogotá: Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista.
- Delacroix, H. (1951). *Psicología del Arte*. Buenos Aires: Librería el Ateneo.
- Déote, J. L. (2013). *La época de los aparatos* (A. Oviedo, Trans.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Díaz Soler, C. J. (1999, 05-06-2001). La campaña de cultura aldeana (1934 - 1936) en la historiografía de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*.
- Echandía, D. (1936). Memoria que el ministro de educación nacional presenta al congreso en sus sesiones de 1936. *Gaceta, Bogotá, 1*.

- Echeverría, B. (2011). *Discurso crítico y modernidad. Ensayos escogidos* (Vol. 4). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Segunda Edición ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes Cepal, J. M. (1983). Política e instituciones ideológicas durante la revolución francesa. *EL BASILISCO, revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y la cultura.*, 15, 6.
- Fernández Prieto, D. (1924). *El trabajo manual en las escuelas primarias de París y de Bruselas*. Madrid: Junta para ampliación de estudios e investigación científica.
- Ferrière, A. (1937). El problema de la disciplina en la Escuela Nueva. Los principios de autoridad y libertad. *Revista del Maestro*, 1. No. 2.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de sociología. Universidad Nacional Autónoma de México.*, 50 N° 3, 3-20.
- Foucault, M. (1999). La filosofía analítica de la política (Á. Gabilondo, Trans.). In Á. Gabilondo Pujol (Ed.), *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales Vol. III* (Vol. 102). Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- Franco Díez, G. (2013). *Mirando solo a la tierra, cine y sociedad espectadora en Medellín (1900 - 1930)* (Vol. I). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gadamer, H. G. (1991). *La Actualidad de lo Bello* (A. G. Ramos, Trans. Primera edición ed. Vol. 15). Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas* (Segunda edición ed.). México D.F.: Siglo XXI editores.
- García Estrada, R. d. J. (1999). *Sociedad de Mejoras Públicas. Cien años haciendo la ciudad*. Medellín: SMP.
- García Martínez, E. (1941). *Metodología de las geometrías*. Madrid: Espasa Calpe.
- García Moreno, B. (2000). Ciudad y ética, ciudad y obra de arte. In B. GARCÍA MORENO (Ed.), *La imagen de la ciudad en las artes y los medios*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia -Sede Bogotá- Instituto de Investigaciones Estéticas - Facultad de Artes.
- Gaviria, J. A. (1935). Teatros y cinematógrafos. *Tercer Congreso de Mejoras Públicas, reunido en Medellín del 15 al 22 de Agosto de 1934*, 1, 220-226.
- Gellener, E. (2008). *Naciones y nacionalismo* (J. SETÓ Melis, Trans.). Madrid: ALIANZA Editorial.
- Gil Araque, F. (2009). *La ciudad que En-Canta Prácticas musicales en torno a la música académica en Medellín, 1937-1961*. (Doctor en Historia Historia de la música). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Gómez, P. N. (1936). Fresco del Palacio Municipal de Medellín. In C. y. detalles (Ed.), *Publicado por la Revista de Indias No 1* (Vol. Fotografía en la revista de formato general 35 cm x 22 cm). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- González, J. J. (1914). Algo sobre el magisterio. *Alma de Artista*, 25, año III, serie V. Octubre 3.
- González Valencia, S. A. (Enero Junio del año 2009). Los mayordomos de fábrica y la economía de quince parroquias de la diócesis de Antioquia, 1825 - 1842. *Historia y Sociedad Revista de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín*, 16, Pág 143 - 164.
- Hamilton, D. (2003). Notas desde aquí y ahora. Sobre los inicios de la escolarización moderna (J. M. P. y. M. Casademunt., Trans.). In B. M. F. Thomas S. Popkewitz, Miguel A. Pereyra (compiladores) (Ed.), *Historia cultural y educación. Ensayos*



- críticos sobre conocimiento y escolarización* (Primera Edición ed., pp. 187-206). Barcelona . México: Ediciones Pomares.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia, 1946-1957. In Á. TIRADO MEJÍA (Ed.), *Nueva Historia de Colombia* (Vol. IV). Bogotá: Planeta.
- Henríquez, C. (2000). Imágenes Religiosas y Ciudad. In B. G. Moreno (Ed.), *La Imagen de la ciudad en las artes y en los medios* (Vol. i). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, Facultad de Artes.
- Hernández, J. C. (Tunja Mayo y Junio de 1935). EUGENESIA. *CVLTURA, órgano de la educación de Boyacá, VI No 85 y 86 Pág 1355 - 1365*.
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia* (Primera Edición en Español ed.). Bogotá: Plaza y Janes.
- Humbolt. (1864). Mapa de Colombia. In M. c. r. a. d. n. mundo (Ed.), (Vol. (53 x 62 cm)). Bogotá Mapa tomado de una publicación presentada en Londres: El Manual del Estudiante.
- Jacob, B. (1928). La conferencia de Barba Jacob. *El Heraldo de Antioquia, 1, 1*.
- López de Mesa, L. (25 de Julio de 1930). Transformemos la Aldea - Tomado de la Introducción de la Historia de la cultura en Colombia. *PROGRESO Revista Quincenal Organo de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín, 59 Tercer Año*.
- López de Mesa, L. (1934a). *El estatuto de la aldea colombiana*. Bogotá: Archivo General de la Nación -Colombia-
- López de Mesa, L. (1934b). ESTATUTO DE LA ALDEA COLOMBIANA. In M. d. E. Nacional (Ed.). Bogotá.
- López de Mesa, L. (Mayo 5 de 1934). DE CÓMO SE EXPRESA EN ARTE EL PUEBLO COLOMBIANO. Estudio presentado por Luis López de Mesa a la academia colombiana de bellas artes el 15 de Enero de 1934. . *Periódico: El Heraldo de Antioquia*, pp. 3.
- López de Mesa, L. (Octubre de 1937). Tres Instituciones Peadgógicas Colombianas. *Revista de Indias No 7, II Pág 50*.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad* (S. P. y. L. F. S. Javier Torres Navarrete con la colaboración de Brunhilde Erker, Trans. Primera Edición en español ed.). México D.F. : Universidad Iberoamericana - Editorial HERDER.
- Mayor Mora, A. (2005). *Ética, trabajo y productividad en Antioquia. Una interpretación sociológica sobre la influencia de la Escuela Nacional de Minas en la vida, constumbres e industrialización regionales*. (Cuarta edición ed.). Bogotá: Tercer mundo editores.
- Mc Nean y Estenos, R. (1951). La Eugenesia en América. *Revista Mexicana de sociología. Universidad Nacional Autónoma de México., Vol 13 No 3 Pág 359 - 387*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3537669>
- Medellín, S. d. M. P. d. (1932). Album Gráfico de Medellín. *I*.
- Medina, Á. (1978). *Procesos del arte en Colombia* (Primera Edición ed.). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Morales Mendoza, P. A. (Julio Diciembre de 2011). Sociedad de Beneficencia San Vicente de Paúl en Medellín (Antioquia Colombia 1890 - 1930). *Revista HISTOReLo Revista de historia regional y local, 3 No 6*.
- Nieto Caballero, A. (1934). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Biblioteca Aldeana de Colombia.
- Nieto, J. (1999). Bajo el Cielo Antioqueño (A. Acevedo). *Revista Credencial Historia, Vol. 112*.

[http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/abril1999/112baj\\_oel.htm](http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/abril1999/112baj_oel.htm)

- Olano, R. (1934). *El Estatuto de la Aldea Colombiana y mejoramiento de las poblaciones menores* (M. d. E. Nacional Ed. Segunda Edición ed. Vol. I). Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- Olano, R. (1934). PORTADA del ESTATUTO DE LA ALDEA COLOMBIANA. In. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Olano, R. (2004). *Ricardo Olano, Memorias* (Vol. I-II). Medellín Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Oppenheimer., G. (1935). *Album de Propaganda de la ciudad de Medellín*. Medellín: Tipografía Bedout.
- Ospina Cruz, C. A. (2015). De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia 1903-1930. *His. Mem, 10*, 97-126.
- Ospina de Navarro, S. (2007). *Selección de Textos*. Medellín: COMFAMA.
- Oyuela, C. (1893 - 1894). Apuntes Estéticos. *Revista gris, Vol I entrega No 8,9, 10,11*.
- Oyuela, C. (Bogotá Junio de 1893 entrega 9). Apuntes Estéticos II Fondo y Forma. *Revista GRIS Publicación Mensual, I Año I Pág 265 - 266 - 270*.
- Palacio Mejía, L. V. y. R., Marta Luz. (Mayo Agosto de 1998). Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. *Revista de Educación y Pedagogía Universidad de Antioquia, 10 No 21*.
- Palacios, M. (2002). *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia* (P. edición Ed.). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pardo Ortíz, R. M. (1938). *Composiciones de carácter lírico y educativo. Dedicado a la ciudad de Bogotá en el centenario de su fundación*. Bogotá: Editorial Minerva.
- Paredes, J. (1939). *Alfonos López Pumarejo*. Bogotá: Editorial Bolívar.
- Pérez Builes, C. (2004). *Francisco Antonio Cano y sus discípulos. Hacia la consolidación de un arte nacional en el siglo XX*. Medellín: La carreta Editores E.U.
- Pombo, R. T. M., Sergio. (2013). *Cartilla objetiva o Alfabeto Imaginario*. Bogotá: La Silueta.
- Pumarejo, A. (1935). Programa del partido liberal "La Revolución en Marcha". In A. T. M. (comp.) (Ed.), *Antología del pensamiento liberal colombiano*. (Vol. III, pp. 4). Medellín: El Mundo.
- Rebaza Soraluz, L. (2017). *De ultramodernidades y sus contemporáneos*. Lima: Fondo de la Cultura Económica. Casa de la literatura peruana.
- Rengifo Gardeazábal, M. (2008). Instituciones híbridas: los casos de la salud y la educación. In R. S. M. (editor) (Ed.), *La crisis colombiana. Reflexiones filosóficas* (Vol. 353, pp. 323-350). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- REY, G. C. (2009). *Compendio de políticas culturales, documentos de discusión 2009*. Bogotá: Ministerio de Cultura República de Colombia.
- Reyes Cárdenas, C. (1996). *Aspectos de la vida social y cotidiana de Medellín 1890 - 1930*. Medellín: Tercer Mundo Editores.
- Ríos Beltrán, R. (2008). *Las Ciencias de la Educación en Colombia 1926 - 1954. Entre universalismo y particularismo cultural*. (Primera Edición ed. Vol. 12). Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Rodríguez, M. (1928). Programa para la clase de dibujo lineal y nociones de geometría. *El Heraldo de Antioquia*, 2.
- Rodríguez, P. (1994). El catecismo de la iglesia católica: interpretación histórico teológica. .

- Rosman-Askot, A. (1989). La [des]colonización de la escritora (y de la instrucción literaria). *Revista Hispánica Moderna*, 42(1), 77-82. doi:10.2307/30203206
- Rousseau, J. J. (2008). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Prometeo.
- S.A. (208). Bernardo Vieco Ortiz. In O. arquitectónica (Ed.). [www.marinvieco.com](http://www.marinvieco.com): Fundación Marín Vieco.
- S.A. (1864). *Manual del Estudiante Colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa y científica. Geografía y Cosmografía*. (Vol. I). Bogotá: Imprenta de Nicolás Gómez Lecciones de Cosmografía o Geografía astronómica, geografía física, política y deportiva. Tomado de las mejores.
- S.A. (1905). Cuaderno de Dibujo. In N. d. d. p. d. e. primaria (Ed.), *Archivo de Ilustraciones y dibujos*. Medellín Biblioteca Pública Piloto Archivo Histórico.
- S.A. (1918 pág 15). Bolívar Libertador. In L. A. d. Colombia (Ed.), *Historia condensada de la república*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- S.A. (1925). NUEVA ESCUELA EN BOGOTÁ. *Mundo al Día, diario gráfico de la tarde, II Bogotá No 291 Pág 8*.
- S.A. (1934). Observatorio Nacional ubicado en la ciudad de Bogotá. In I. d. l. b. aldeana (Ed.), *Fotograbado* (Vol. 12cm x 10 cm). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- S.A. ( 1871 (Tomo I No 8 febrero 25)). Inclinación de la tierra. In P. 123 (Ed.). Bogotá: Periódico Escuela Normal
- S.A. (Julio de 1940). Conjunto Instrumental Escuela Sucre. In E. populares (Ed.), *Niños con instrumentos de cuerdas tradicionales de la región andina colombiana*. Medellín: Revista Alma Nacional No 3.
- S.A. (Sábado 3 de Enero de 1925). Asesor Técnico de la Escuela Militar. *Mundo al día, Diario gráfico de la tarde, II Bogotá No 291, Pág 5*.
- Sáenz Obregón, J. (1995). Reformas normalistas de la primeramitad de siglo (1903-1946). *Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 154 -169. Retrieved from <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/23611>
- Sáenz Obregón, J. S., Oscar. Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946* (Primera Edición ed. Vol. 2). Medellín: Colciencias, Fondo Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga Vélez, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, 25, 98-108.
- Samper Ortega, D. (1938). La educación de las masas en Colombia. *Idearium*, 8, 352 - 357.
- Santos, G. (1926). De la música en Colombia. *CULTURA, Bogotá Imprenta y litografía de Juan Casis. Vol. II Pág. 420 - 433*.
- Santos Montejó, G. (1936). Un cuestionario, conjuntos vocales. *Amigos del arte., I Dirección Nacional de Bellas Artes (Pág. 4)*.
- Sennet, R. (1997). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Madrid: Editorial Alianza.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte, una historia cultural* (E. H. y. E. Julibert, Trans. Primera edición en español ed. Vol. 36). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Silva, R. (2009). Reforma cultural, iglesia católica, y Estado durante la república liberal. In R. S. Mejía (Ed.), *República liberal Sociedad y Cultura*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de filosofía.

- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo, la construcción de la identidad moderna*. (A. Lizón, Trans. Primera edición en la colección surcos, antecede la edición de 1996. ed. Vol. 21). Barcelona: Paidós.
- Thornberg, J. M. (2001). *La Arquitectura como lugar*. Barcelona: edicions de la upc, s.l.
- Uribe, G. (1941). *Programas de dibujo y trabajos manuales y observaciones generales sobre estas actividades*. Bogotá: Imprenta Nacional. Dirección Nacional de Educación Primaria. Ministerio de Educación Nacional.
- Uribe Sánchez, M. (Diciembre de 2005). El Proyecto de Cultura Aldeana y Rural. *Historia crítica facultad de ciencias sociales departamento de historia de la universidad de los andes*, 28, Pág 27 - 58.
- Urrego, M. Á. (2002). *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia De la guerra de los mil días a las constitución de 1991* (Vol. I Pág. 90). Bogotá: Siglo del Hombre Editores Universidad Central DIUC.
- Vargas Sicard, R. (1936). *Correspondencia al director nacional de bellas artes*. Manizalez: Ministerio de Educación Nacional
- Vera, A. (2012). Introducción. In J. L. Déotte (Ed.), *¿Que es un aparato estético?* Santiago de Chile: Ediciones metales pesado.
- Vidal, G. (Medellín Febrero de 1901). La Lactancia Musical. *Revista Musical, periódico de musica y literatura, Año 1. Vol 2 Nos. 4 y 5*.
- Vidal, G. (Noviembre de 1900). PRELUDIO. Editorial del primer número de la revista. *REVISTA MUSICAL, Año L Vol. 1, 1*.
- Villa M, C. (Medellín Enero Febrero y Marzo de 1936). Influencia de la música y el canto en la enseñanza primaria. *Revista de Educación Antioqueña. Junta Técnica de Educación. Dir. Antonio J Jiménez, Nos 4 y 5*.
- William, J. (1927). Charlas Pedagógicas de William James - III El niño organismo activo. *Cultura, Organo de la Secretaria de Instrucción Pública de Boyacá, 11, año 1, 385-389*.
- Yepes, J. M. (1926a). *Arte y Cultura*. Bogotá: Biblioteca Luis Angel Arango
- Yepes, J. M. (1926b). *La reforma educacionista en Colombia*. Bogotá: Imprenta nacional
- Yúdice, G. (2008). *El recurso de la cultura. usos de la cultura en la era global* (G. Ventureira, Trans.). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zulategui y Huarte, L. M. (Dic. 17 de 1940). La música en la pedagogía. *MICRO, Vol. I*.