Contextos históricos arte escuela en Colombia

Notas de una investigación que se presentan en el Museo de Antioquia. En el marco del MDE 11, Enseñar aprender.

Sábado 24 de septiembre, 2011.

En la primera mitad del siglo XX, la institucionalidad cultural se fundamentó en políticas que auspiciaron la formación de artistas en otras latitudes[1], y se revisó el papel de bibliotecas y museos en el campo específico de la formación de nuevos sujetos urbanos[2]. El proceso modernizador asumió la educación en el establecimiento de relaciones entre el saber de las ciencias sociales y la educación, y ganó cada vez más terreno, una elaboración científica de la realidad del maestro en su práctica pedagógica, impidiendo que este ampliara visibilidades sobre la relación que culturalmente la escuela había tejido desde el siglo XIX, con historiadores, que a su vez fueron geógrafos, escritores cartógrafos y cronistas. Así, el proceso modernizador del siglo XX provocó la emergencia de las ciencias de la educación, y planteó escisiones institucionales entre escuelas, museos y bibliotecas, separando la finalidad de su proyecto pedagógico. Este efecto generado por la idea de una cultura administrada desde le educaciòn, puso en manos de secretarios y gobernantes, entidades culturales que hicieron estandarte de la imagen de civilización como sinónimo de cultura, proyecto que amplio el deseo de estetización de la ciudad en su proceso urbano, se gestaron de la misma manera proyectos de publicación literaria, (bibliotecas para la difusión de contenidos pedagógicos, científicos, literarios y artísticos) que fueron posteriormente la base para eldesarrollo de industrias culturales.

En el caso colombiano, fue destacado el desarrollo de la industria editorial y la industria disquera, de la misma manera fueron importantes los lazos de comunicaciòn que sociedades como la de Amigos del arte, o sociedad musical daniels hicieron por

---

[1] No son pocos los ejemplos de artistas que se formaron en Europa y que posteriormente fundaron los espacios de educación artística que tuvieron gran influencia en la primera mitad del siglo XX. Francisco Antonio Cano, Eladio Vélez, Pedro Nel Gómez, que tuvieron destacada influencia en la formación y fundamentación académica del Instituto de Bellas Artes de Medellín o de Andrés de Santa María que, llegando de Europa, tuvo un papel fundamental en el surgimiento de la Escuela de Bellas Artes en Bogotá.

[2] El trabajo realizado por la sociedad de mejoras públicas en Medellín ha quedado registrado en la revista Progreso, la revista del Instituto de Bellas Artes y la revista Ciudad, estas publicaciones dan cuenta del esfuerzo por ampliar el modelo industrial de ciudad a centro cultural, en donde se conjugan la ornamentación de espacios públicos, la planificación urbana, el apoyo a instituciones de formación artística, la difusión de la literatura, y el apoyo a congresos nacionales de música, que buscaron siempre apoyar actitudes de compromiso social con las artes, con el orden urbano de la ciudad y con el reconocimiento del trabajo realizado por artistas, escritores y arquitectos.

generar circuitos de circulaciòn de mùsicos por colombia y latonoamerica. Se hizo necesario entonces, tener artistas con formación académica, no sólo porque las sintaxis de la imagen de la nación exigió conocimientos técnicos de las bellas artes, sino también, porque la reflexión estética exigida a los artistas debió enfrentar el surgimiento disciplinar de la crítica literaria en Colombia y de las primeras formas de historia del arte diseñadas para los programas de música y artes plásticas.

Asi las artes se incorporaron a su proceso educativo con la exigencia del progreso y con la impronta occidental que constituye le imagen de la civilización. El arte fue en el campo de la formación, el correlato de la educación, es decir: compartió con esta, la responsabilidad de la configuración del sujeto estético, por lo tanto fue en si mismo imagen del proyecto cultural de la naciòn. El horizonte académico, tanto de artistas como de maestros se asumió en saberes disciplinados por la ciencia, y sus finalidades estuvieron acompasadas del crecimiento de las ciudades industriales que estatizaron su imagen para sostener y ampliar espacios cívicos de participación. La modernización estética conservó entonces en el seno de la formaciòn artsitica distancias con el modelo cientifico de la pedagogía que en la escuela dieron la forma a su inmersión en el papel transformador de la cultura.

La institucionalidad del arte, se afincó cada vez más, en la formación del gusto como apreciación de una belleza que se vió realizada en la comprensión de los estilos y las técnicas de las bellas artes. La escuela santa Cecilia, el pénsum de arte de las escuelas normales, y el instituto de bellas artes en Medellín, a través de publicaciones, congresos nacionales, conciertos y ordenamientos sistemáticos de clases de arte, incorporaron simbólicamente el canon de reconocimiento histórico de una modernidad romántica, es decir, de una forma de la historia que se asumió en la experiencia de la música, la pintura, la escutlura y la literatura, para dar cuenta del devenir mítico y la tradición de los pueblos[3]. En este sentido, es posible comprender en la propuesta de Hans Robert Jauss, una de las transformaciones de lo moderno, que es singular del momento del romanticismo y que hizo énfasis en mitos leyendas y tradiciones populares. Este aspecto es importante porque señala como el arte asume una forma de la historia, que la educación en su devenir científico había desplazado, y que implico para la modernización estética, un aspecto fundamental de la diferencia, que socialmente se constituyó entre práctica educativa escolarizada y experiencia formativa del arte en el contexto urbano. En este sentido es necesario enfatizar un aspecto de la modernización cultural, este es: el impacto que tuvo en ella la modernización estética, al orientar el esfuerzo de formar un sujeto, que también involucró al maestro, pero que no hizo lectura de esta finalidad educativa en prácticas de taller. Se fermentan así, las primeras inquietudes sobre arte y pedagogía en un complejo sistema de instituciones culturales, escuelas de artes y fundamentaciones de

[3] JAUSS, HANS ROBERT, *Las transformaciones de lo moderno: Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*, Madrid, La Balsa de la Medusa, 1995. Páginas 27 a 64.

la imagen de licenciaturas en artes que apareceran despues de la segunda mitad del siglo XX.

En adelante, y después de las reformas e implementación de las ciencias de la educación durante la década de los años treinta del siglo XX, la escuela asumió el arte como una experiencia sensorial práctica, que recogió el saber de la técnica, en una historicidad de estilos que fueron el reconocimiento de tradiciones figurativas. La imitación de experiencias visuales en el dibujo, la pintura y la escultura, hicieron posible leer la finalidad estética del arte; es decir, que la enseñanza del arte tendió a una apreciación de objetos simbólicos de la nacionalidad, que en el espacio del museo y la sala de concierto se convirtieron, gracias al papel de la crítica, en obras para reconocer los nuevos canones del gusto que debieron asumir las sociedades urbanas. Este proceso socializó las nuevas prácticas artísticas de creación, también permitió ampliar y difundir el registro de la experiencia estética, que en un registro normativo había condensado la forma de la conducta en los manuales de comportamiento escolar (maneras y usos para el comportamiento escolar y urbano). Se abre así una relación entre los manuales de comportamiento y la experiencia estética, no porque sean equivalente, sino porque los dos tuvieron como transfondo cultural el control del comportamiento y el ordenamiento de los sentimientos ante lo bello y lo indecoroso. En la plaza pública, en la sala de conciertos y en el aula se definieron desde los procesos de socialización del arte y de los manuales de comportamiento, formas de estar y formas de sentir ante los demás, y que luego se expandió en el mismo sentido ante la obra de arte.

Este es pues uno de los trayectos que en Colombia se presentó en la década de los años treinta del siglo XX, con mas decisión política y cultural, y que en una perspectiva social determinó también el fin de una rica tradición artesanal que se incorporó al proceso productivo industrial y que sustentó su saber en la tradición oral; fue también óbice de transformación de prácticas de lectura que se vieron ampliadas en la aparición local de empresas editoriales y en publicaciones estatales que respaldaron la idea de formación a través de la lectura. En la música, su enseñanza académica fue un catalizador de registros de afinación, que ampliaron el influjo de músicas temperadas, pero que también hicieron desaparecer la mayor parte de los instrumentos de tradición indígena o africana.

Así, el arte racionalizado del aula, permitió acceder a la sintaxis narrativa del imaginario de nación, al que aspiró el arte durante toda la primera mitad del siglo XX. . El recogimiento en la expresión moderna del romanticismo, se asumió en los países latinoamericanos, con matices similares y sirvió para fundamentar la imagen de la nación en una historicidad estetizada que ya la escuela en su exigencia científica había abandonado. Quizás como dice Hobbsbawm, porque las herramientas que había elaborado como disciplina en el siglo XIX la historia, no resolvieron los problemas de

comprensión de la sociedad, que ya las ciencias de la educación reclamaban en el discurso pedagógico, y que determinó la formación de maestros. El nexo entre el discurso nacionalista del arte, de cuño romántico de representación de la naturaleza desde la subjetividad y la ciencia de la educación, fueron quizás los momentos de modernización más significativos para establecer matices sociales en el posterior desarrollo de las relaciones entre arte culto y popular, entre industria cultural y producción artística, entre la formación de licenciados en arte y artistas como docentes. En estos aspectos de discontinuidad de la modernidad y que señala Hobbsbawm, transcurren en Colombia, las relaciones del proceso modernizador de la educación, que había comenzado a generarse desde mediados del siglo XIX y que se extenderían hasta la primer mitad del siglo XX agotando toda posibilidad de un proyecto estético.

Un ejemplo significativo de este proceso de ruptura entre arte y escuela, lo podremos observar en la propuesta pedagógica de escuela nueva, movimiento que gano gran influencia en reformadores y pedagogos colombianos en las primeras décadas del siglo XX: En este enfoque de la pedagogía, el maestro debió generar experiencias en las cuales, la escuela fue responsable de ampliar el tiempo escolar a prácticas manuales y musicales, en donde se entendió el trabajo artístico como medio para caracterizar formas de subjetividad. Este modelo de escuela transformó conceptos educativos, en enseñanza y aprendizaje, caracterizó al maestro como compañero de laboratorio y desplazo la imegn romántica de imitación de la naturaleza en el arte por la experiencia para la creación . La ampliación del discurso pedagógico propuesto, hizo énfasis en consolidar la autonomía, y la individualidad, sustentada en el fundamento de la subjetividad, que desde la reflexión filosófica estuvo ligada a lo estético. Esto no impidió una ampliación de la acción del maestro a un contexto práctico, que le permitiera dar cumplimiento de la verdad, teniendo como fundamento a la ciencia. De esta manera tenemos un elemento común a la reflexión modernizadora, que en su dimensión estética asume este movimiento: esto es, la caracterización de una subjetividad que tiene necesariamente que ser estética y de una consideración de la experiencia de aprendizaje que involucra el sentido de la acción. Se afianzan así, relaciones cada vez más racionales entre el arte y la educación, se establecen parámetros para regular el trabajo del estudiante en el aula, en su relación con la manualidad o el canto colectivo. En todas estas experiencias lo que buscó la escuela nueva, fue fortalecer científicamente experiencias de cognición, más que de entrelazamiento cultural de la sensibilidad y la subjetividad en un contexto social complejo. La escuela afianzó a partir de estas reformas una forma de su autonomía científica respecto a otras instancias culturales.

Ahora bien, retomando la tesis de Hobsbawm, no encontramos que las falencias de la historia como disciplina científica, en la primera mitad del siglo XX en Colombia, matizaron tímidamente el surgimiento de las ciencias de la educación y fue poco lo que hizo para amalgamar las relaciones estéticas que son inherentes al proceso de modernización. En cambio se generaron otras experiencias que revisaron desde las ciencias sociales la ampliación del discurso pedagógico, esta vez desde los aportes de la antropología, que a través del arte romántico, acusó una marcada finalidad del sistema de las artes en la construcción de propuestas nacionalistas.

Carlos Mario Jaramillo Ramírez.