



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**LA ESCUELA NACIONAL DE BELLAS
ARTES DE COLOMBIA Y SU FUSIÓN
A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA (1886-1993):
Discursos de cuatro momentos
fundacionales**

Miguel Antonio Huertas Sánchez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Artes, Doctorado en Arte y Arquitectura
Bogotá, Colombia
2014

**LA ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES DE
COLOMBIA Y SU FUSIÓN A LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA (1886-1993):
Discursos de cuatro momentos fundacionales**

Miguel Antonio Huertas Sánchez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Doctor en Arte y Arquitectura

Directora:
Doctora Amparo Edith del Rosario Vega Arévalo

Línea de Investigación:
Estética y Crítica
Grupo de Investigación:
Epistemologías, Discursos y Acciones de la Estética, la Crítica y la Historia del Arte

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Artes
Bogotá, Colombia
2014

**LA ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES DE COLOMBIA Y SU FUSIÓN A
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1886-1993)
Discursos de cuatro momentos fundacionales**

Resumen

Este estudio partió de la intención de hacer un seguimiento del papel de la institución universitaria en la construcción de legitimidad para las prácticas artísticas en Colombia a finales del siglo XX, y culminó demostrando la actualidad de la Academia como autoridad del campo artístico. Encontró que *Academia* es un nombre propio, no un sustantivo común, que designa un sistema de autoridades que alcanzó para las artes su forma hegemónica en el siglo XVII en Francia y cuya genealogía puede y debe ser rastreada y estudiada críticamente para la adecuada comprensión de las tensiones contemporáneas de los campos del arte y de la educación y sus entrecruzamientos. Para contribuir a ese fin, se hace un seguimiento de las relaciones institucionales entre la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia, desde la fundación de la Escuela en 1886, año de última Constitución del siglo XIX y 1993, fecha de la reforma académica de la Universidad, derivada de la Constitución de 1991.

El abordaje de estas periodicidades tan extensas se hace necesario por la escasez, incluso ausencia, de relatos históricos no solamente relativos a las instituciones citadas, sino también a la vida cultural y los procesos sociales en los cuales se definieron, condición derivada del poder ejercido por las élites en el poder desde el siglo XIX, cuyo proyecto se basa en el olvido histórico, verdadera expropiación del derecho a tener un pasado.

La dificultad de reflexionar responsablemente esas periodicidades, se resuelve con la definición de cuatro períodos llamados *momentos fundacionales* porque en ellos la Escuela de Bellas Artes fue reformada estructuralmente, siempre por motivos relacionados con la Universidad Nacional, transformado sus cánones, artístico y de enseñanza y generando, por extensión, profundos cambios en las concepciones generales del campo artístico. Para esto se recurre a las largas duraciones y a la genealogía. Estos *momentos* se abordan desde documentos contemporáneos a los hechos, intentando descifrar sus discursos implícitos y se acompañan de *imágenes de contraste*, que permiten definir mejor sus perfiles.

La conclusión mayor -sorpresiva, a pesar de su contundente lógica- es el reconocimiento de la necesidad de comprender mejor la historia oculta de la Academia como institución del saber, para captar mejor su devenir y responder a la necesidad de superar su hegemonía, así como es necesario hoy poder imaginar un mundo que trascienda la modernidad eurocéntrica y su corolario, el capitalismo. También puede verse cómo presiona la ingente acción –generalmente negativa- de las élites económicas el devenir de las artes y de la construcción de un relato nacional en Colombia, y cómo su retórica oposición civilización – barbarie sigue perfectamente viva en nuestros mayores conflictos sociales. Otra de las conclusiones de este estudio, muy importante para su autor, es que estudiar críticamente las formas como se han enseñado las artes y constituido históricamente sus cánones, constituye de hecho una muy precisa historia política del arte.

**L'ÉCOLE NATIONALE DES BEAUX-ARTS DE COLOMBIE ET SA FUSION AVEC
L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE COLOMBIE (1886-1993)
Discours des quatre moments fondateurs**

Résumé

Initialement, l'objectif de cette étude était de suivre le rôle de l'institution universitaire dans la construction de la légitimité des pratiques artistiques en Colombie à la fin du 20ème siècle, et a abouti à la démonstration de la survie de l'Académie en tant qu'autorité dans le domaine artistique. Il a constaté que l'académie est un nom propre, non pas un nom commun, qui désigne un système d'autorités qui a atteint sa forme hégémonique pour les arts au XVIIe siècle en France et dont la généalogie peut et doit être retracée et étudiée de manière critique pour une bonne compréhension des tensions contemporaines dans les domaines de l'art et de l'éducation et de leur imbrication. Pour contribuer à cet objectif, les relations institutionnelles entre l'École Nationale des beaux-arts de Colombie et l'Université Nationale de Colombie sont retracées depuis la fondation de l'École en 1886, année de la dernière constitution du XIXe siècle, jusqu'en 1993, date de la réforme académique de l'Université, dérivée de la Constitution de 1991.

L'approche de ces périodicités étendues est rendue nécessaire par la rareté, voire l'absence, de récits historiques non seulement des institutions mentionnées, mais aussi de la vie culturelle et des processus sociaux dans lesquels elles ont été définies, une condition qui découle du pouvoir exercé par les élites au pouvoir depuis le XIXe siècle, dont le projet est fondé sur l'oubli historique, véritable expropriation du droit d'avoir un passé.

La difficulté de réfléchir de manière responsable sur ces périodicités est résolue par la définition de quatre périodes appelées *moments fondateurs*, ainsi nommés parce que pendant ces périodes l'École Nationale des Beaux-Arts a été réformée structurellement, toujours pour des raisons liées aux réformes de l'Universidad Nacional de Colombia, transformant ses canons artistiques et pédagogiques et générant, par extension, de profonds changements dans les conceptions générales du champ artistique. Pour ce faire, les longues durées et la généalogie sont utilisées. Ces moments sont abordés à partir de documents contemporains des événements, en essayant de décrypter leurs discours implicites et sont accompagnés d'*images de contraste*, qui nous permettent de mieux définir leurs profils.

La conclusion majeure - surprenante, malgré sa logique percutante - est la reconnaissance de le besoin de mieux comprendre l'histoire cachée de l'Académie en tant qu'institution du savoir, afin de mieux appréhender son avenir et de répondre à la nécessité de dépasser son hégémonie, tout comme il est nécessaire aujourd'hui de pouvoir imaginer un monde qui transcende la modernité eurocentrique et son corollaire, le capitalisme. On peut également voir comment l'énorme action - généralement négative - des élites économiques exerce une pression sur l'avenir des arts et de la construction d'un récit national en Colombie, et comment leur rhétorique opposition civilisation/barbarie est encore très vivante dans nos principaux conflits sociaux. Une autre conclusion de cette étude, très importante pour son auteur, est que l'étude critique de la manière dont les arts ont été enseignés et leurs canons historiquement constitués, constitue en fait une histoire politique de l'art assez précise.

**L'ÉCOLE NATIONALE DES BEAUX-ARTS DE COLOMBIE ET SA FUSION AVEC
L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE COLOMBIE (1886-1993)
Discours des quatre moments fondateurs**

Abstract

This study started with the intention of tracking the role of the university as an institution in the construction of legitimacy for artistic practices in Colombia at the end of the twentieth century, and concluded demonstrating the validity of the Academy as authority in the artistic field. It found that Academia is a proper name, not a common noun, which designates a system of authorities that reached its hegemonic form for the arts in 17th century France and whose genealogy can and should be traced and critically studied for a proper understanding of contemporary tensions in the fields of art and education and their intertwining. To contribute to this end, the institutional relations between the National School of Fine Arts of Colombia and the National University of Colombia are traced from the founding of the school in 1886, the year when the last constitution of the 19th century was proclaimed, to 1993, the year of the academic reform of the University, itself resulting from the new 1991 Constitution.

The approach of such extensive periodicities is made necessary by the scarcity, even absence, of historical accounts not only of these institutions, but also of the cultural life and social processes in which they were defined, a difficulty derived from the power exercised by the elites in power since the 19th century, whose project is based on historical oblivion, a veritable expropriation of the right to have a past.

The difficulty of reflecting responsibly on these periodicities is resolved by defining four periods called *foundational moments* because during them, the School of Fine Arts was structurally reformed, always for reasons traced to the National University, transforming its artistic and teaching canons, and generating, by extension, profound changes in the general conceptions of the artistic field. For this purpose, long term history and genealogy are used. These moments are approached from documents contemporary to the events, trying to decipher their implicit discourses and are accompanied by *contrasting images*, which allow us to better define their profiles.

The main conclusion - surprising, despite its forceful logic - is the recognition of the need to better understand the hidden history of the Academy as an institution of knowledge, to better grasp its development and respond to the need to overcome its hegemony, just as it is necessary today to be able to imagine a world that transcends Eurocentric modernity and its corollary, capitalism. It can also be seen how the enormous - generally negative - action of the economic elites, puts pressure on the development of the arts and the construction of a Colombian national narrative, and how their rhetorical interpretation of the clash between civilization-barbarism is still very much alive in our major social conflicts. Another of the conclusions of this study, very important for its author, is that the critical study of the ways the arts have been taught and how their canons have been historically constituted, creates in fact a very precise political history of art.

Palabras clave / mots-clés / keywords /

1. Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1886-1993
2. Universidad Nacional de Colombia 1886-1993
3. Arte y educación en Colombia / Art et éducation en Colombie / Art and education in Colombia
4. Estética, crítica y política – Colombia / Esthétique, critique et politique - Colombie / Aesthetics, criticism and politics - Colombia
5. Genealogía de la Academia / Généalogie de l'Académie / Genealogy of the Academy



En las tres carabelas del visionario, llegaba una civilización; allí venía el Evangelio, como un foco de luz consoladora; venía la espada caballeresca, como un símbolo del noble valor; venía el hierro, como un emblema de fuerza y venía el gusto educado, como una necesidad de la civilización

**Doctorado en Arte y Arquitectura, Facultad de Artes, Universidad
Nacional**

**LA ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES DE COLOMBIA Y
SU FUSIÓN A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
(1886-1993)**

Discursos de cuatro momentos fundacionales

Volumen I

Tesis presentada por: Miguel Huertas

Jurados:

Javier Sáenz
Armando Silva
Patrice Vermeren

Amparo Vega, Directora de Tesis

Bogotá, 2013

En el caso colombiano, hay una historia central que abarca a los dirigentes y a las élites que viven al ritmo de los rápidos avances de los Estados Unidos y de Europa y que intentan aplicarlos a Colombia. Y hay historias periféricas, las de la inmensa mayoría de los colombianos, que viven aislados de las grandes transformaciones mundiales, sometidos a un lento ritmo. Entre esos mundos y esos dos tiempos las concordancias son raras. Escribir la historia colombiana, es escribir la historia de esta incomunicación. Las élites, poco informadas del contexto real en que se mueven montan ambiciosos proyectos de reforma escolar que nunca se realizan. La historia de la educación se convierte en la historia de una serie de fracasos desesperantes.

Aline Helg

Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico en el instante del peligro. El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que lo reciben. En ambos casos es uno y el mismo: prestarse a ser instrumento de la clase dominante.

Walter Benjamin

Y la institución responde: “no debes temer comenzar; aquí estamos todos para mostrarte que el discurso está en el orden de las leyes; que velamos desde hace mucho su aparición; que un lugar le ha sido asignado, que lo honra, pero lo desarma; y que si llegara a tener algún poder, es claramente de nosotros, y de nosotros solamente que lo extrae”

Michel Foucault

Si aprisionaros pudiera el verso
fantasmas grises, cuando pasáis,
móviles formas del Universo,
sueños confusos, seres que os vais,
ósculo triste, suave y perverso
que entre las sombras al alma dais;
¡si aprisionaros pudiera el verso
fantasmas grises, cuando pasáis!

José Asunción Silva

-Pues bien, pequeño, el método es... poner cada cosa en su lugar y hacer cada cosa según su propósito.

...No hay método, no hay sopa, mi niño.

Eugène Emmanuel Viollet-le-Duc

Portada:**Imagen:**

Colón descubre el nuevo mundo, 1959, fresco en el Cine Almirante, Luis Alberto Acuña.

Fotografía de Marco A. González, en el libro *Acuña - Pintor Colombiano*, Universidad INCCA, Unidad Editorial, Fundación Santandereana, Fusader, 1988, tomada de:

<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=87387>

Texto:

Fragmento del discurso inaugural de Alberto Urdaneta para la *Primera exposición anual de la escuela de Bellas Artes*, 1887, Publicado en:

Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 88, febrero 2 de 1887, año V, página 210.

Epígrafes:

Aline Helg, investigadora suiza en: (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo editorial CEREC, 1987, p. 13, obra cuyo sugestivo título en el original en francés es: *Civiliser le peuple et former les élites. L'éducation en Colombie [Civilizar al pueblo y formar las élites. La educación en Colombia] 1918-1957*, L'Harmattan, París, 1984. Citada por José Gregorio Rodríguez en: 'Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia', *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008 - Volumen 1, Número 3 (e), p. 47.

http://www.rinace.net/riec/numeros/voll-num3_e/art4.pdf (11.II.2010)

Walter Benjamin, *Tesis de filosofía de la historia*, No 6, 1940

http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/benjamin_historia.htm II.2008

Michel Foucault, *L'ordre du discours – Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, nrf, Gallimard, 1971, p. 9.

'La voz de las cosas', José A. Silva – *Poesías – Precedidas de un prólogo por D. Miguel de Unamuno*, Barcelona, MCMVIII, Imprenta de Pedro Ortega, p. 75

Eugène Emmanuel Viollet-le-Duc, *Histoire d'un dessinateur – Comme on apprend à dessiner*, Bibliothèque d'éducation et de récréation, Paris, 1879, p. 20

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos	19
INTRODUCCIÓN	
21	
Presentación	22
Para empezar, una Imagen.....	22
Signos	23
La búsqueda	27
Sobre la investigación.....	33
Estructura del documento	35
Acerca del estado del arte	40
Sobre la metodología	43
Antecedentes: sobre la relación entre el campo del arte y la institución universitaria	47
Colombia, siglos XIX y XX	48
La importancia de la Academia francesa.....	55
De la academia a la	
Academia	
56	
La superioridad de la pintura	59
Ejemplo de institucionalización.....	63
ALGUNOS CONCEPTOS ESENCIALES PARA PODER ENTRAR EN	
MATERIA	
67	
Academia y poder	68
La naturaleza de los estamentos	69
Fantasmagorías.....	73
El estatuto jurídico de la Academia	74
Creación de la <i>Académie</i> en Francia	75
La Academia y los cambios de la Revolución Francesa	81
El modelo pedagógico: el Dessin	83
La tensión arte-industria	84
El final del siglo XIX.....	85
Urdaneta y la Exposición Universal de París	87
PRIMER TRÁNSITO: DE LA COLONIA A LA REPÚBLICA - PRELIMINARES	90
Imágenes de un país propio. La Expedición Botánica	91
Jeremías Bentham y la felicidad.....	91
Imágenes de un país posible. La expedición corográfica	94
Gregorio Vásquez y el canon para la enseñanza del arte	95
La imitación.....	98
La verdad (o verosimilitud)	98
El virtuosismo.....	99
Hacia la fundación de la Escuela	100
Los ideales	100

PRIMER	MOMENTO
FUNDACIONAL	
102	
1886: fundación de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia como parte de un proyecto civilizador	103
En la búsqueda de los principios fundacionales de la Escuela de Bellas Artes de Bogotá en un discurso de Alberto Urdaneta	104
La Escuela de Bellas Artes y el sistema educativo	106
La Escuela de Bellas Artes y las autoridades	106
Notas sobre las fuentes de legitimidad de la Escuela Nacional de Bellas Artes	108
La exposición y la tradición civilizadora	108
Dibujo y civilización en la estética de Urdaneta	116
Variaciones sobre lo bello	118
Situación de la ENBAC en el Cierre del siglo XIX	120
SEGUNDO TRÁNSITO: LA ESCUELA DE BELLAS ARTES Y SU CONTEXTO	
COMENZANDO	EL
XX	SIGLO
130	
Roberto Pizano, artista historiador, el nuevo ambiente y los modelos	132
Una Escuela sin sede	140
Aportes internos y externos	146
La Civilización en el nuevo siglo: la Exposición Agrícola e Industrial de 1910.....	148
Iglesia y civilización	149
La Universidad Nacional de Colombia en el cambio de siglo.....	151
La unanimidad alrededor de la necesidad civilizatoria.....	151
1899 – 1935. De la <i>Regeneración</i> a la <i>Revolución</i> . Pervivencia del modelo civilizatorio en los inicios del siglo XX.....	153
Algunos personajes e ideas que inciden en algunos de los cambios o que se avecinan.....	156
Nuevos rumbos para el término civilización: Germán Arciniegas.....	156
Gustavo Santos y la crítica modernista al canon de la Escuela de Bellas Artes	157
Alfonso López Pumarejo	159
La crisis permanente	161
La Escuela Nacional de Bellas Artes y la revolución liberal.....	165
SEGUNDO	MOMENTO
FUNDACIONAL	
166	
El Informe de 1936: primera memoria de la Dirección Nacional de Bellas Artes	167
Alberto Arango y “las posibilidades que el tiempo nuevo ha puesto al alcance de las generaciones mozas”	169
Aspectos de la revolución en la Escuela Nacional de Bellas Artes y su contexto.....	172
1935: el año de la revolución pedagógica	178
La Escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia	180
Consecuencias del cambio de canon en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia	183
Cambios en el modelo pedagógico	186
El arte como profesión y como disciplina: el problema de la enseñanza.....	188
Vocaciones pedagógicas.....	189

Miguel Díaz Vargas: La pedagogía del dibujo	191
Sobre los principios pedagógicos	192
Los hechos de la reforma	199
La Universidad Nacional de Colombia y la revolución moderna	199
Principio y fin de la Facultad de Arquitectura y Bellas artes 1936-1940	200
Antecedentes de un trasteo	201
Propuesta y fracaso de la fusión	202
La vanguardia pedagógica.....	216
La importancia de los matices del proyecto Karsen: el primer año universitario	219
El Primer Año Universitario	219
La reacción conservadora: “Regresar no es retroceder”	223
Dos imágenes de Utopía y Reacción: Declaración de guerra	224
De nuevo la Utopía conservadora	224
Las instituciones de la historia	
226	
Museo	226
El problema de la historia en la escuela.....	227
La dificultad de ver en el pasado un modelo a seguir	228
Sobre las largas duraciones	230
TERCER TRÁNSITO: 1940-1964, LA ESCUELA EN EL LIMBO	
236	
Ignacio Gómez Jaramillo y el agotamiento del modelo Bellas Artes	238
TERCER MOMENTO FUNDACIONAL	
243	
Reforma Patiño de la Universidad Nacional	245
Segundo intento de fusión y nueva reforma. Los hechos desde el archivo.....	247
Consecuencias de la fusión desde la perspectiva de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia.....	250
Francisco Cardona: El último día de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia	251
Imagen de contraste: Marta Traba y la ENBAC: negación mutua	255
La nueva situación del programa de Artes Plásticas después de la ENBAC	261
Rodolfo Velásquez: Los cambios curriculares alrededor de la Reforma Patiño.....	269
Facultad y sede propia: el centenario	274
La pervivencia del modelo Bellas Artes: inicios de un cambio.....	275
La exposición en el centenario: un balance	276
Hacia el final del canon	286
CUARTO TRÁNSITO: PARAMNESIAS	
288	
Reformas en la Universidad Nacional: modernidad y modernización.....	290
CUARTO MOMENTO FUNDACIONAL	

292		
1993: una reforma largamente gestada.....	294	
Antanas Mockus: <i>La Misión de la universidad</i>	298	
La actualidad en el plan de estudios de 1993	302	
Gremio, fraternidad, academia	305	
Elementos del surgimiento de la academia española y la comunidad del oficio.....	307	
El crepúsculo de los oficios	308	
Legitimación por la historia.....	310	
Taller Experimental (terminología moderna)	311	
PROBLEMAS		
METODOLÓGICOS		
315		
Un nuevo modelo	316	
El nuevo estudiante.....	317	
La lógica proyectual.....	318	
El nuevo profesor.	321	
La condición profesional del profesor	322	
El campo pedagógico.....	324	
La experiencia: problema central de las vanguardias.....	325	
La reforma pedagógica	329	
La originalidad.....	334	
Personalidad y originalidad en la Academia.....	337	
La invención	341	
El arte industrial.....	347	
Las artes bajo el modelo de las ciencias	349	
La pervivencia del modelo académico	351	
La actualidad de la academia	357	
Particularidades del caso colombiano	362	
Las nuevas condiciones.....	366	
Las nuevas autoridades y la legitimidad	368	
Lyotard y la paralogía.....	370	
Benjamin: donde la historia se encuentra con la teología.....	372	
CONCLUSIONES: LA ACADEMIA CONTRA LA ESCUELA, O LA ENCRUCIJADA		
PEDAGÓGICA		
376		
Una cronología.....	378	
Para configurar un adversario	382	
La paradoja del sistema.....	383	
Nombrando las instituciones: la Academia contra la escuela	385	
El mundo del trabajo	387	
La historia, gran legitimadora	388	
La institución pedagógica.....	390	
PROBLEMAS,	ANEXOS	Y
DOCUMENTOS		
394		

ANTECEDENTES.	GREMIOS	EN	SANTAFÉ	Y	ACADEMIA	EN
ESPAÑA						
395						
La enseñanza tradicional (gremial): Mengs, de aprendiz maestro; del Taller a la Academia						400
La buena enseñanza.....						401
La reacción académica.....						406
QUÉ			ES			LA
ACADEMIA						
410						
El estatuto jurídico de la Academia						412
El proceso de la <i>Académie</i> en Francia						413
La Revolución Francesa y la disolución de las academias						438
El académico, lenguaje del imperio.....						444
Sobre los cánones y el ascenso de la institución escolar						446
El modelo de enseñanza académico: teoría del <i>Dessin</i>						448
Relación canon – modelo pedagógico						451
La escuela francesa de dibujo.....						452
La corrección.....						453
Sobre corregir la naturaleza						454
La estructura administrativa de la Academia						462
El Premio de Roma						463
La academia en España.....						466
La crítica a la Academia en Francia						469
ALTERNATIVAS		A		LA		ENSEÑANZA
DIBUJO						
471						
Testimonio sobre la enseñanza del dibujo en la Escuela Nacional de Bellas de Colombia						475
La perspectiva de la pedagogía moderna: pequeña historia de la enseñanza del dibujo						478
Viollet-le-Duc: Histoire d'un dessinateur						480
Víctor Masriera y la influencia modernista en pedagogía						495
SOBRE			LA			HISTORIA
UNIVERSAL						
498						
El tribunal de la historia						499
El Museo universal y la Noticia biográfica						499
La reproducción de las imágenes: El uso propagandístico del grabado						502
El poder de las imágenes.....						502
La propaganda de las colecciones y la sociedad educadora.....						503
Una nueva relación entre imagen y texto.....						503
Original y copia: divulgación y traducción.....						504
Modelación del gusto por la traducción						506
Las colecciones						507
La Historia Universal y la voluntad de ser modernos						508
Descripción del mundo como modelo del mundo						510
“El mundo de los modernos”						510

La Historia Universal y la Filosofía de la Historia	511
Los ángeles de la historia	515
A manera de cierre: El ángel de Vásquez	519
DOS	
BIOGRAFÍAS:	
VÁSQUEZ	Y
URDANETA	
521	
Gregorio Vásquez y la invención del pasado	522
José Manuel Groot, publicista	522
La <i>Noticia biográfica</i> de Gregorio Vásquez	524
Vásquez como genio	524
El Museo universal de pintura y escultura	525
Valores de Vásquez	526
Vásquez y otros autores.....	529
Roberto Pizano y la renovación del culto a Vásquez	529
Alberto Acuña.....	531
Alberto Urdaneta y la autoimagen de la élite conservadora.....	534
Pinturas de historia.....	535
Alberto Urdaneta, <i>Caldas marcha al suplicio</i> , Ca. 1880, Óleo sobre tela), Museo Nacional de Colombia.....	537
Las élites y su representación	538
La imagen de Urdaneta.....	540
Apariencia física.....	540
Inteligencia.....	540
Constancia	541
Multiplicidad de campos de acción.....	541
Generosidad	541
Guía del buen gusto.....	541
Neutralidad política	542
Nacionalismo como patriotismo.....	542
Devoción (Catolicismo).....	543
Amistad.....	544
JORGE	
W.	
PRICE	
Y	
EL	
GUSTO	
RAZONADO	
546	
Principios esenciales en la arquitectura.....	548
Los elementos del buen gusto	551
Principios: verdad, belleza y conveniencia	552
Variaciones sobre lo bello	554
OTRO	
MODELO	
POSIBLE:	
IMÁGENES	
DE	
UN	
PAÍS	
PROPIO	
558	
La Expedición Botánica	559
Los dibujos	561
Los dibujos	564
Imagen	
de	
contraste:	
Una	
utopía	
conservadora	

567	La caridad	572
	NOTAS	SOBRE
	MODERNIDAD	LA
576	Un punto de partida	577
	El arte	579
	La modernidad como carencia	579
	Tres ámbitos	580
	Las pedagogías modernas	583
	Los movimientos modernos y el arte en Colombia	593
	La modernidad como estilo	593
	Los modernos de Gabriel Giraldo Jaramillo	597
	Andrés de Santamaría y la deuda moderna	599
	Germán Arciniegas: Nuevos rumbos para el término civilización	
601	Debate con Francisco A. Cano	609
	Sobre el gusto; el aprendizaje de lo bello según Santos	609
	El Informe de 1936: primera memoria de la Dirección Nacional de Bellas Artes	614
	AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA ESCUELA ACTIVA	
620	La lucha por la pedagogía moderna	622
	El Gimnasio Moderno	623
	La vía española: la Institución Libre de Enseñanza	625
	La relación de movimientos pedagógicos colombianos con el Krausismo	629
	La cuestión religiosa en el krausismo	633
	La vía alemana: la Escuela Nueva	636
	Fichte y la “universidad nacional”	639
	Utopía y Universidad	643
	El espíritu de la Universidad, en la apertura de tareas de la Universidad Nacional	644
	LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA DE GERMÁN ARCINIEGAS	
657	Misión de la Universidad	662
	Concepto organizativo de la Universidad	663
	Algunas miradas sobre la universidad estatal en la <i>Revista de las Indias</i>	666
	La <i>Revista de las Indias</i> jugó un papel importante en la vida académica durante su existencia. Fue creada en 1937 y su dedicó un número al proyecto de la UNC. De él extraemos algunos análisis adicionales sobre la cuestión universitaria:	666
	Gerardo Molina	666
	Luis de Zulueta	667

ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO, LA JUVENTUD Y LA REFORMA EDUCATIVA

670

Primeros pasos hacia la reforma educativa liberal: Olaya Herrera.....	671
Alfonso López Pumarejo y la juventud	673
La formación de profesores, propósito nacional.....	674
La Universidad Nacional de Colombia, proyecto liberal moderno	677
EL PROGRAMA PEDAGOGICO	680
La cátedra libre y la independencia de López Pumarejo	682
Declaración de guerra	684

FRITZ KARSEN: APOORTE Y CAMPUS

690

El campus, proyecto moderno	691
Inicio del proyecto del campus.....	693
Cronología del fracaso de los arquitectos mexicanos	695
Karsen: un aporte descuidado.....	696
El equipo karsen-Rother	699
El campus: espejo del forcejeo de la política académica	708
Los debates	712
Visiones de una universidad liberal modernista	713

EL LADO OSCURO DE LAS ÉLITES

718

El argumento indirecto	720
La crítica descalificadora.....	721
La reutilización de conceptos sin citar su origen	726
El señor K	727
Los intereses de clase contra <i>La Revolución en marcha</i>	728
Dos imágenes enlazadas en el tiempo.....	729
Los apellidos.....	730

IMAGEN DE CONTRASTE: EL CASO MEDELLÍN

732

LUIS ALBERTO ACUÑA, ARTISTA HISTORIADOR

736

Acuña y la imagen del indígena.....	737
Sobre Acuña	740
Acuña y la representación del indígena	744
Sobre la cuestión indígena: la encomienda	747
Los fundamentos católicos de Luis Alberto Acuña.....	749
El proyecto de la Escuela Nacional de Bellas Artes según Acuña.....	753
La entrada de Aquiminzaque en la iconografía nacional.....	758

Acuña en la historia	771
Una discusión en el tiempo sobre el arte precolombino	773
La mirada de Acuña	775
La mirada de Barney-Cabrera	781
Teoría del arte de Barney-Cabrera	784
Imagen de contraste: Manuel Quintín Lame	788
Una última imagen	792
UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES SIN SEDE PROPIA	
795	
EL ARTE Y ELMUNDO DEL TRABAJO	
803	
Morris y la revalorización del mundo del trabajo.....	805
La tensión Artesanía– industria - Arte	811
La escuela frente a la reforma educativa	815
La falta de crítica al modelo pedagógico	815
OTRAS PARAMNESIAS	
820	
Reformas en la Universidad Nacional: modernidad y modernización	821
La actualidad que recuerda el ayer	821
Informe Patiño, 1965	822
Durana, 1937:	823
Laserna, 1960:.....	823
Patiño, 1966:.....	824
Palacios, 1985:	824
Universidad y gobierno: La UNC en las décadas de la fusión de la ENBAC.	825
Laserna, 1960:.....	829
Patiño, 1966:.....	829
Palacios, 1985:	830
Panorama general de la Reforma Patiño	830
BIBLIOGRAFÍA	837

Agradecimientos

En un proceso tan largo y complejo como el que construyó este trabajo intervienen muchas personas y no siempre es fácil delimitar todos los aportes. William Vásquez me aportó el discurso inaugural de Urdaneta en la Primera Exposición de Bellas Artes; intentar comprender el universo para mí novedoso que encerraba ese documento significó un giro temprano, profundo y definitivo para el trabajo; William García –la mayor compañía dialogante que tuve en la sala de investigadores del doctorado- me dio a conocer el texto de Jorge W. Price *Principios esenciales en la arquitectura*; en la fase final del trabajo tuve contacto por correo con el autor francés Alain Bonnet, quien siempre estuvo muy bien dispuesto hacia este proceso; también con Bruno Tackels, quien leyó un primer esbozo sobre el problema de la modernidad. José Antonio Amaya amablemente leyó y comentó una primera versión del recuento del intento fracasado de fusión de la Escuela a la Universidad Nacional y fue un atento interlocutor al final del proceso. Paula Maldonado me ayudó a confirmar –a través de la publicación *Los Andes*- que la relación de Urdaneta con Francia era mucho más profunda de lo que suponía y localizó la tesis de Sergio Guarín sobre su biografía. Gabriel Escalante, de la División de Archivo de la Universidad Nacional fue un excelente colaborador a lo largo de todo el proceso y Federico Demmer colaboró con la traducción de los textos alemanes relacionados con Fritz Karsen. Algunas entrevistas me permitieron conocer aspectos cotidianos de la vida cotidiana de la Escuela de Bellas Artes y de la vida intelectual de Jesús Arango, uno de sus directores, ellas se realizaron con Francisco Perea, Escilda Díaz, Raúl Rincón y Silvia Arango, quien además siempre estuvo muy atenta al desarrollo del trabajo.

Adelantar una investigación significa obsesionarse con temas que invaden la vida laboral y la vida personal y entretienen con esas dimensiones muy complejas relaciones, de manera que toda la vida cotidiana resulta afectada por ella. En el ámbito académico, debo reconocer el enriquecedor diálogo permanente con los compañeros de la Unidad de Arte y Educación, particularmente al ya mencionado William Vásquez, Patricia Triana y Milena Barón, compañera y apoyo permanente, y los estudiantes de la Especialización en Educación Artística Integral y la maestría en Educación Artística; otras colegas profesoras siguieron muy atentamente el proceso, debo señalar a Luisa Fernanda Daza y sus invitaciones a dialogar con sus estudiantes y Silvana Echeverri. En algunas fases del proceso tuve la colaboración de las estudiantes Pamela Campos y Juanita Mora, estudiantes de la carrera de Artes Plásticas. Los jurados de la sustentación del proyecto, Rubén Sierra, Javier Sáenz y Germán Mejía hicieron muy valiosos comentarios al mismo en su etapa inicial y David Arias, Alonso Gutiérrez y Leopoldo Prieto, los asistentes del doctorado fueron valiosos colaboradores en todos los trámites y procesos académicos. La Facultad de Artes me ofreció el apoyo necesario para tener durante la mayor parte del tiempo la comisión de estudios sin la cual habría sido imposible llevar a término esta tesis. Del ámbito personal y familiar, es imposible nombrar a todas las personas que resultan de una manera u otra involucradas en el proceso, especialmente en relación con la compañía y la solidaridad que mostraron cuando el trabajo ocupó tiempos y espacios que, de otra manera, habría compartido con ellas: Lucía, Laura, Sandra. En particular, la constante compañía e incluso lectura del texto en varias etapas –por las conexiones que

hallaba con su propia historia personal- fue un gran estímulo. Aunque muchos colegas, amigos y familiares estuvieron siempre atentos, mi madre, Marina fue la compañera más entusiasta en este proceso, que inevitablemente se mezcló con nuestra cotidianidad durante todos estos años.

Finalmente, mi mayor reconocimiento es para Amparo Vega, inmejorable compañía como directora de tesis; sus detalladas y pacientes lecturas de los innumerables documentos realizados, sus inteligentes preguntas y sus aportes de ideas, autores y enfoques contribuyeron a la estructuración de unos materiales que se extendían y creaban constantemente nuevos problemas metodológicos. Pero tal vez el rasgo más importante fue su confianza que me permitió no decaer en la radicalidad de no descuidar los detalles para profundizar lo más posible, y su entusiasmo que me impulsó cuando yo mismo tuve las inevitables dudas que asaltan a un investigador que sabe que, dada su formación original de artista plástico no posee todas las herramientas para entrar en terrenos tan complejos, pero siente que no puede dejar de hacerlo porque enfrenta una tarea cuyo descuido sigue deteriorando nuestra comprensión del sentido profundo de la enseñanza del arte en Colombia.

INTRODUCCIÓN

Presentación

Para empezar, una Imagen

Un gran fresco. Se encuentra en una sala muy irregularmente iluminada; algunas zonas se encuentran bastante claras por golpes de luz y tienen buen detalle, pero la mayor parte de la superficie se encuentra en una sombra más o menos densa. Un día, al decidirse a buscarlo, entra a la gran sala; oscuridad, zonas de luz, polvo, desechos, muebles viejos y lentamente se descubre en la gran pared del fondo. Como una especie de retrato de Dorian Gray, una imagen ha estado construyéndose y deconstruyéndose lentamente, lejos de las miradas cotidianas. La superficie está en su totalidad sucia, las zonas más recientemente trazadas muestran ya el avance inexorable de una pátina que empezará muy pronto a ocultar la imagen, cuando no a devorarla. La mayor parte de ella es ilegible por ahora.

Adicionalmente, el fresco no corresponde a un solo diseño que alguien haya propuesto algún día, ha sido trabajado por distintas manos en distintos tiempos, con diferentes intenciones y cada época ha dejado en la superficie una huella con distintos grados de identidad. En una gran zona, se reconoce el plan trazado por su primer autor, ambicioso, prudente, conservador, muy ilustrado y muy cuidadosamente pensado. Sin embargo, de este proyecto original quedan sólo aspectos parciales, pues sabemos que su autor murió muy pronto y la obra fue continuada por sus compañeros, no según su idea, sino según lo que ellos supusieron que fue su idea.

Vemos las zonas de trabajo interrumpido, pero en la sala también hay muebles, despojos y construcciones que ocultan parcialmente otras zonas; algunas de estas barreras pueden fácilmente hacerse a un lado, otras tienen grados más altos de permanencia y no sabremos cuándo podrán eliminarse.

A esta imagen grande, compleja, irregularmente iluminada, deteriorada en diversos grados, inconclusa, corregida o transformada y en muchos lugares oculta, se agrega la mayor o mejor calidad y alcance de nuestras gafas, los reflejos, los rayones, el color de los lentes. Y, finalmente, la información disponible, la simpatía o antipatía que nos despiertan algunos de estos fragmentos, que determinan el interés o la pereza, la atención o la ligereza, la buena o mala voluntad de nuestras observaciones.

...

Este texto no es una historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes ni de la Universidad Nacional de Colombia. Solamente puede aspirar a mostrar una imagen genérica de este gran fresco, mostrar sus grandes masas y sus líneas compositivas, definir algunas de las grandes intervenciones que en él se han hecho y, en algunos pocos sitios, mostrar algunos detalles que darían claves para identificar algunas zonas mal conocidas. Pero nos introduce en un mundo mal conocido y mal juzgado, empieza a recuperar la corporeidad de las imágenes: a reducir su condición fantasmagórica.

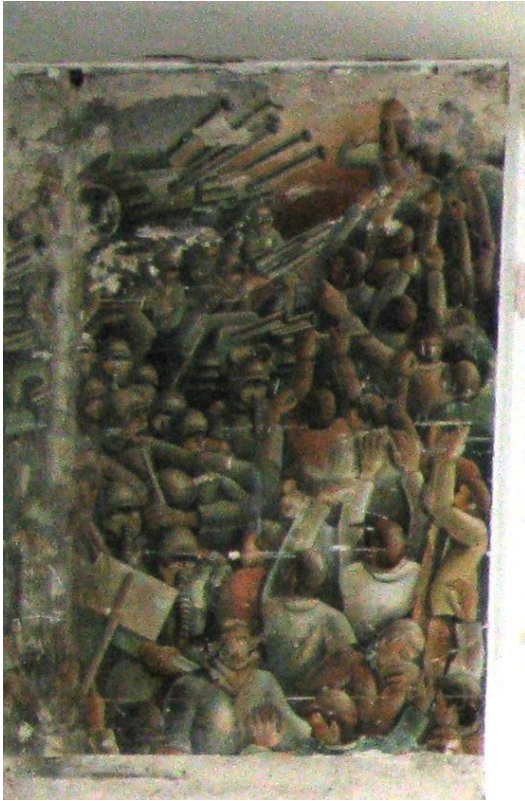
Esta labor no puede *explicar* esa obra, ni definirla; solamente puede empezar a describirla con el mayor cuidado posible, allí donde es posible, a través de documentos, testimonios y vestigios. Por ahora, hay que resignarse con señalar -a la manera de un documental- que esta obra existe, abrir la sala en donde ha estado escondida, contrastar su presencia física con los mitos que alrededor suyo se habían tejido, empezar a romper con la oscuridad y los prejuicios, a valorarla y a sacarla del lugar esquemático en donde las personas y las clases interesadas en que la historia y la crítica no pasen de ser más que un reflejo de sus propios prejuicios e intereses, la han situado.

Signos



Cuando se llega a la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional en Bogotá - una de cuyas características visuales más notables es la gran cantidad de grafitis de todo orden, particularmente de grupos políticos contestatarios- reciben al visitante una serie de signos, no necesariamente muy vistos, pero siempre presentes: a los lados de la entrada, dos esculturas en bronce, los *Tritones*, vestigios de alguna época no muy definida, partes de un monumento que nunca llegó a término, fundidas en Italia, su mayor logro técnico en ese campo; una placa, también de la antigua Escuela, conmemorativa de una fecha patria, el sesquicentenario de la independencia nacional -julio 20 de 1960- y que rinde homenaje a Alberto Urdaneta, Epifanio Garay, Ricardo Acevedo Bernal, Francisco A. Cano y Roberto Pizano, nombres que el visitante reconocerá si tiene alguna referencia previa, pero de los que difícilmente un estudiante tendrá información en sus clases regulares, si no la busca intencionalmente.

En el centro del amplio vestíbulo del edificio, digno ejemplar formal de la arquitectura más vanguardista de su época -década de 1940-, una copia en yeso de la *Venus de Milo*, seguramente con restos de alguna o varias intervenciones a las que regularmente es sometida por parte de estudiantes, que una vez presentado su ejercicio escolar, la dejan abandonada.



En el descanso de la escalera lateral derecha, otra placa conmemorativa en piedra cubierta por capas de pintura: los arquitectos de 1953 agradecen a su facultad diez años después y, al final de la misma, otra en la que los arquitectos, también en el año del sesquicentenario conmemoran a dos de sus colegas que contribuyeron a la Independencia, justo al lado de la oficina de la dirección. En su interior, la puerta que casi nunca se cierra y que da a la antigua gran oficina, en donde hoy hay varios cubículos, en relieve también cubierto por capas de pintura, un aviso: *decano*; si conoce la estructura de la administración, sabrá que hace mucho ya no está allí la decanatura; de la misma manera, sabrá que la puerta en el costado opuesto del pasillo que dice *biblioteca*, tampoco corresponde a lo que anuncia: es hoy un taller y lugar de presentación de trabajos.

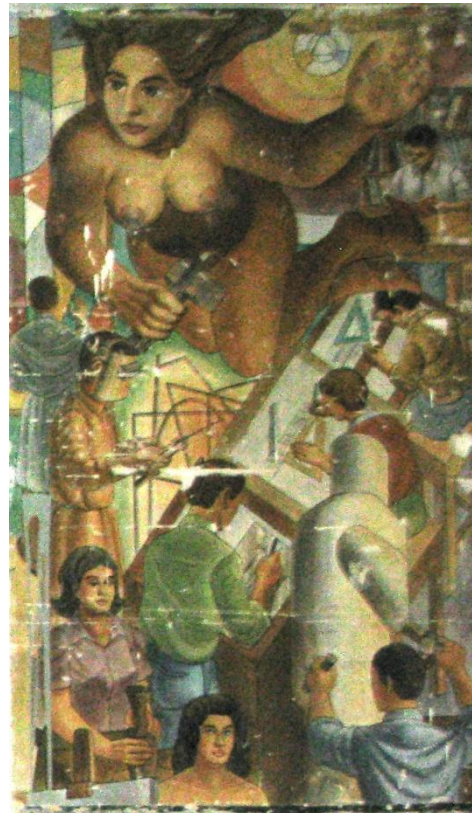
En las altas paredes del costado sur del vestíbulo del segundo piso, verá la parte superior

de dos frescos que originalmente llegaban hasta el piso: en uno de ellos, los civiles que protestan, son enfrentados por soldados y tanques de guerra como era común representar el mundo estudiantil en los años sesentas y setentas.

El otro, representa la cotidianidad de una escuela de artes que ya no se parece mucho las actuales: mesas de dibujo, reglas T, una modelo desnuda posando pudorosamente, un estudiante que talla una gran figura en piedra, caballetes.

Aparte de esos signos estables, podrá cruzarse con otros, temporales, que vuelven a surgir regularmente: una cabeza humana en yeso geometrizada en planos, cuya mirada vacía soporta estoicamente la caricaturesca sonrisa tomada del personaje de *el Guasón* (*Batman, The Dark Knight*) que algún gracioso le pintó; una pancarta que completó varios semestres, tendida en todo el fondo superior del vestíbulo del primer piso, que en una letra script rosada y torpe pregona: *cualquier cosa es cariño*.

Esta sucesión de imágenes anacrónicas es tal vez la forma más característica de 140 años de la





historia y de los modelos de enseñanza de la Escuela que obtendrá el visitante: ni los archivos de la misma, ni el Museo de Arte de la Universidad¹, ni –salvo algún libro que aporta algunos datos generales, la biblioteca, ni la gran mayoría de las clases de ella, ni las salas de arte del Museo Nacional –cuya base fue el antiguo Museo de la Escuela, le darán una visión más completa que esta serie de fragmentos, vestigios de visiones de la patria, del arte, de la enseñanza.

13/09/201. Si hace parte de un grupo de nuevos estudiantes, y es el comienzo de su carrera, verá por primera vez en los salones, impecablemente montados, los trabajos de grado de sus compañeros que acaban de terminar su ciclo de estudios. A través de esta muestra y de sus sustentaciones públicas, entrará de golpe en un mundo completamente diferente, y tendrá una imagen inmediata de lo que podrá ser su experiencia con las imágenes en los siguientes cinco años. Verá el tipo de trabajos que la Escuela espera de ellos, el lenguaje y las formas de argumentar que asumirá: el discurso de una escuela contemporánea que presenta una ruptura total con un pasado, que, sin embargo, la constituyó a través de sus decisiones anteriores. Si alguna de estas personas suponía – como todavía algunas lo hacen- que en esta escuela a la que entra podría aprender o perfeccionar algún oficio tradicional, deberá desencantarse inmediatamente. Entre estas dos temporalidades, el pasado difuso y el presente nítido (*demasiado nítido*) no hallará mayor vinculación; pero se engañará pensando que los vestigios apuntan hacia un pasado que quedó atrás: así como el edificio que tras la apariencia modernista esconde sus técnicas constructivas antiguas, durmientes, muros de mampostería, techo de teja de barro; esta escuela de arte contemporáneo sigue firmemente estructurada sobre unos modos de concebir tanto el arte como su enseñanza en principios metodológicos que, a pesar de sus esfuerzos, pueden remontarse al siglo XIX, puesto que no sabe en qué consiste su condición académica: ¿acaso sabe qué distancia media entre la academia del siglo XIX y la actual? ¿Será la misma, reformada? ¿Será otra?, pero en ese caso ¿por qué se llama igual?

¹ Que hoy en día ni siquiera actúa como museo universitario.



La búsqueda

Ingresé como profesor al programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia iniciando el año de 1992. Como profesor *ocasional*, tenía una visión más o menos lejana de lo que sucedía en el momento: en ese año se consolidaba una reforma de dicho programa, la cual correspondía a una reforma general de la Universidad. Era claro en el contexto general del arte colombiano que ella era más que necesaria, en la medida en que dicho programa parecía estar muy alejado de las grandes cuestiones que debatía el campo artístico entonces: anclada a un esquema de formación anticuado, tampoco parecía estar en medida de responder a los desafíos del nuevo milenio que se anunciaban en una efervescencia que, si bien no era muy clara en los derroteros a seguir, sí definía con mucha precisión una crítica estructural a los modos como la enseñanza del arte se había concebido hasta entonces en nuestro medio.

En esta consideración el programa no estaba solo; la Universidad en su conjunto revisaba críticamente su papel en medio de una realidad que, por un lado, transformaba profundamente concepciones del saber y de su papel en la vida social, y el devenir de lo que se denominaba “el proyecto moderno” y, por otro, enfrentaba una serie de tensiones que iban desde el inconcebible desborde de la violencia social endémica del país, hasta la necesidad de adaptarse a una situación internacional que había dado un brusco viraje a la derecha y anunciaba un nuevo paradigma económico: la *globalización*, término no muy preciso, saludado por algunos como una nueva condición que permitiría superar viejas dicotomías culturales, y temida por otros como una versión aún más salvaje del desarrollo capitalista en la que –como lo había predicho Lyotard- la naturaleza del conocimiento era afectado profundamente por una nueva oleada de desarrollos técnicos en la información.

Aunque tuve la oportunidad de participar en algunas reuniones en donde se dieron toques finales a la Reforma, solamente con el tiempo empecé, muy lentamente, a reconocer su identidad. Ignoro si todos los profesores del momento tuvieron impresiones parecidas, pero siempre me inquietó que, al ingresar por concurso como profesor de planta al año siguiente, mi conocimiento de las políticas académicas siguiera siendo bastante limitado; aunque ese fenómeno era ya tradición en la universidad, mi condición de profesor nuevo justificaría tener algún tipo de inducción respecto a lo que se dejaba atrás y de lo que se inauguraba. No fue así, y dado que era solamente profesor de tiempo parcial, mi trabajo se concentró en cumplir lo mejor posible mi papel de manera muy intuitiva, guiado por dos reflexiones paralelas.

La primera tenía que ver con mis ideas personales sobre el arte. No me consideraba un artista desactualizado, aunque veía muy claramente las limitaciones teóricas que me imponía una formación –terminada en ese mismo programa casi diez años atrás- que consideré altamente conservadora, una práctica profesional sin mayor diálogo colectivo (salvo el de algunos de mis compañeros de generación, con los que compartíamos la ardua lucha de darse a conocer en el medio y que tenían contextos muy parecidos al mío) y estudios totalmente técnicos de grabado que realicé fuera del país durante dos años y

medio². Sabía que el mundo artístico vivía una gran transformación, en la cual jugaba un rol central el problema teórico, pero mi aproximación era bastante espontánea, guiada por intuiciones y fragmentos de obras, exposiciones y lecturas que se enlazaban muy orgánicamente sobre la marcha.

La segunda reflexión era muy paradójica: desde mis épocas de estudiante empecé a interesarme por la pedagogía; asunto totalmente pasional en principio, ocupó un gran sector de mi pensamiento desde entonces, al punto de considerarlo un problema esencial para el artista contemporáneo. Sin embargo, en el contexto de la Reforma de Artes Plásticas de 1993, no parecía despertar mayor interés, a pesar de que, independientemente de las diferencias que pudieran existir desde el punto de vista artístico (que, se hizo evidente en la época, eran muchas y muy profundas) entre los distintos docentes, todos compartíamos la condición de profesores.

Sea como fuere, la Reforma tuvo efectos importantes no solamente en la manera de concebir la educación superior del arte en la Universidad Nacional, sino en todo el país. De estos efectos resaltaré solamente dos: una, la creación de la que es tal vez la forma más revolucionaria que se haya concebido para la enseñanza del arte en Colombia, sintetizada en la figura del *Taller experimental* (hoy desaparecida), y, la otra, la escisión de la comunidad de profesores en partidarios y detractores de la Reforma, escisión jamás discutida colectivamente y solamente superada en apariencia por el relevo generacional que se daría en los años siguientes.

Desde mi óptica particular, el problema de fondo era pedagógico, pero éste era el enfoque menos discutido; así, la cotidianidad del programa se llenó de una cantidad de supuestos no definidos colectivamente, pero no menos decididos por la comunidad. Principios como el de que los lenguajes tradicionales: pintura, escultura, grabado, etc. no cabían en el Taller Experimental y, en una etapa posterior, que estaban expresamente prohibidos (incluso si eso contrariaba el principio fundamental del *Taller* como espacio para la propuesta libre del estudiante); adicionalmente, surgía la necesidad de una argumentación teórica que acompañaba al trabajo plástico, que en ocasiones llegaba a ser más copiosa y elaborada que éste. En últimas, parecía que en los talleres -no importaba si se privilegiaba la noción de *proceso*, para la cual el error no era indeseable en una exploración libre y responsable- solamente eran aceptables los temas, procesos y resultados que pudieran legitimarse como obra de arte. De esta manera, como reporta Sylvia Juliana Suárez, muchos estudiantes concluyeron que metodológicamente el Taller era un lugar determinado por la lógica de la curaduría, en la que el profesor asumía su papel como filtro que determinaba qué de la experiencia del estudiante podía trasladarse al espacio del arte según un modelo que él tenía en la cabeza y el estudiante adivinaba, de modo que, más que su criterio, su gusto se volvía determinante. Esta no era, naturalmente, la intención de la Reforma, pero unos años después esa era la definición colectiva del lugar que en su origen estaba mucho más cerca de la noción de taller definida por la pedagogía moderna (forma pedagógica experiencial, experimental e investigativa, que contribuía a la estructuración del criterio del estudiante, mientras que las opiniones

² Estos estudios se realizaron en París en un taller libre (*Atelier 17*); no se veía una alternativa muy diferente en las escuelas de artes a la que ya conocí en Colombia, aunque justamente en 1989 se llevaría a cabo una reforma de la *École des beaux-arts*, a la que se hará referencia en la Introducción.

del profesor se relativizaban), que de un lugar en donde se aprendía a producir obras de arte *contemporáneas*.

Por el lado de los profesores, era común la impresión de que los estudiantes llegaban a los talleres superiores sin una adecuada formación técnica y conceptual de base (que nunca quedaba claro en dónde y cómo se construía), pasivos y poco propositivos y sin una idea clara de lo que deseaban: estudiantes sin pasión.

En medio de estas impresiones difusas, fueron desapareciendo los espacios de procedimientos específicos para la práctica de pintura mural; talla en piedra y madera; forja, soldadura y fundición y la mayoría de las modalidades de pintura, dibujo y grabado; los lugares de taller se fueron convirtiendo en espacios de tránsito o depósito, cuando no francamente vacíos en los que los estudiantes trabajaban cada vez menos y solamente se poblaban en las entregas evaluativas, resultando muchas veces los trabajos en la basura una vez terminadas. Aunque la escuela como tal seguía siendo bastante activa y productiva, era institucionalmente cada vez menos claro cómo, dónde y bajo qué acuerdos colectivos se estaba produciendo; una observación altamente ilustrativa de esta condición fantasmagórica y paradójica, fue expresada por un número significativo de estudiantes de semestres avanzados que declaraban en 2004 que si no fuera obligatorio, no cursarían el Taller Experimental, el mismo que desde sus orígenes fue siempre definido como *la columna vertebral* del programa.

Las fuerzas inerciales convocadas y no estudiadas llevaron a que en muy poco tiempo (apenas cumplidos 10 años de la Reforma Mockus-Páramo, la Universidad Nacional entró en otro proceso de reforma que destruyó sistemáticamente las creaciones de la anterior), el tenue resplandor que la idea de *Taller experimental* había logrado difícilmente mantener, desapareció sin un sólo lamento en la escuela que lo concibió.

Entre los años 1998 y 2002, fui director de programa de Artes Plásticas; desde el principio, consideré que la prioridad debía ser la de analizar colectivamente la propuesta de la Reforma Mockus-Páramo y evaluar su desarrollo. Las grandes dificultades, que iban desde la volatilidad de las políticas estatales que cambian no solamente de una administración a otra, sino dentro de una misma administración, la mezquindad gubernamental en su tratamiento a la universidad pública y, sobre todo, la enorme fragmentación y dispersión de la comunidad (la disolución de la relativa noción de comunidad que de la vieja Escuela se aceleraba, de ella solamente creo empezar a entender las razones con esta investigación), impidieron avanzar gran cosa en ello. De todas maneras, las nuevas reformas iniciadas en 2004 borrarón casi todo ese trabajo.

Estas observaciones son confirmadas por un proceso altamente institucional, el de autoevaluación del programa, realizado en dos ocasiones: en 2001 bajo mi coordinación y en 2004, cuando se me encomendó la realización de entrevistas con estudiantes y profesores. Ellas tienen mucha relación con este trabajo: enfrentar los problemas, hacer el seguimiento de las preguntas y de los problemas metodológicos, políticos y artísticos - lo confirmo ahora- no podía hacerse entonces pues no existía una base documental y argumental que los situara en una perspectiva más completa y profunda, que desbordara los análisis convencionales que tienden a concluir de manera demasiado simple y rápida que el problema es exclusivamente de buena o mala voluntad, de ausencia de compromiso o de formación inadecuada en la escuela básica; o de la velocidad con que se asimilan los cambios en el paradigma artístico, o —el argumento favorito de las instancias

gubernamentales-, de que las comunidades utilizan mal los recursos asignados y, por lo tanto, requieren de medios de coerción y control cada vez más estrictos.

Era necesario comprobar que estos signos no son ni el mal original, ni aspectos sueltos de una u otra época: en realidad son manifestaciones de problemas estructurales endémicos cuyos orígenes pueden ser observados cuando se expande la mirada histórica. Así, más allá de una evocación nostálgica, el análisis crítico e histórico de estos procesos me planteó observaciones fundamentales sobre los modos como se construyeron cánones para la enseñanza del arte y, finalmente, la convicción de que en tanto no enfrentemos colectivamente las grandes cuestiones del pasado, la enseñanza superior del arte en Colombia seguirá cargada de fantasmagorías.

Tratando de comprender mejor el contexto y la naturaleza metodológica de esas cuestiones, el objeto de esta investigación ha sido el de sondear sus orígenes y su naturaleza, lo que ha implicado aspirar a crear una metodología específica. En principio, se trataba de profundizar en los modos como en el arte colombiano se han institucionalizado cánones para la enseñanza superior del arte en Colombia en su era republicana; es decir, intentar delimitar grandes líneas de fuerza que habrían definido la construcción de autoridades y legitimidad en el campo del arte. Tarea ésta necesaria, pero que evidentemente desborda todas mis posibilidades, de modo que, a como introducción se tomó como objeto específico de estudio las relaciones entre sus dos grandes instituciones oficiales: la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia³. Dado que, aun así, el territorio a estudiar seguía siendo muy amplio, se ha circunscrito al análisis de algunos aspectos de discursos determinantes (de personas que estuvieron en su momentos en posiciones de poder o autoridad), significativos para la toma institucional de decisiones en los que he llamado *momentos fundacionales*, en los cuales por razones de dicha relación, se intentó reformar la ENBAC estructuralmente. Esto nos lleva a indagar en hechos que no han sido tratados por la historiografía tradicional del arte colombiano que irónica y lamentablemente, hasta el momento no ha trazado una sola historia de ninguna de estas dos instituciones, cuya existencia se remonta ya a siglo y medio y han contribuido significativamente a consolidar la historia y la historia del arte como disciplinas universitarias.

Bajo el supuesto de que un panorama semejante nos daría una base confiable para definir los diferentes cánones que ha tenido la ENBAC para la enseñanza de las artes plásticas, podríamos comprender mejor su alcance político y sus rasgos característicos, la investigación avanzó los primeros años, recurriendo a fuentes primarias, particularmente del archivo histórico de la UNC y a textos publicados contemporáneamente por los protagonistas de los momentos o por personas cercanas a su entorno ideológico. Estos análisis obligaron a consultar obras específicas de una amplia diversidad de autores y al reconocimiento de problemas inéditos, entre los que se destacan algunos planteados por historiadores de la educación.

Sin embargo, el proceso llegó finalmente a un punto relativamente previsible, relativamente sorprendente: el panorama construido no presentaba una serie de cánones establecidos en distintos momentos, sino uno con variaciones: el que he llamado *conservador-civilizatorio* del siglo XIX, cuyas cuestiones fundamentales –la formación del

³ En adelante, ENBAC y UNC respectivamente.

buen gusto, con el correlato de enseñanza por imitación de modelos- vuelven cíclicamente a lo largo de todo el siglo XX con variaciones que intentaron acercarlo a otros cánones posibles, y no llegaron a cristalizar por un fenómeno relacionado con la amnesia histórica característica de la institucionalidad colombiana: el estado permanente de reforma: cada nueva administración se compromete con una nueva reforma que ignora las anteriores y no alcanza a consolidarse antes de que llegue la siguiente, con el resultado paradójico de que la abundancia de reformas garantiza la imposibilidad de una reforma estructural.

De esta manera, los otros cánones que se esbozaron en el siglo XX; a saber, el *liberal-modernista*, de 1935 que en el marco de la “Revolución en marcha”, gobierno liberal que pretendía transformar el país bajo la égida del progreso, se basó en la relación arte-industria para la concepción de la obra de arte, y para su enseñanza en los movimientos pedagógicos modernos; el de 1965, que consolidando al arte como disciplina universitaria, tendió a plantear el *arte como forma de conocimiento*, (superando las divisiones convencionales abría la posibilidad de plantear el problema del arte y su enseñanza como *problemas de la experiencia*, pero que muy rápidamente devino en la búsqueda actual de la *utilidad e instrumentalidad del arte*), no llegaron a desplazar el canon del siglo XIX. En teoría, la Reforma de 1993 sí realizaba el anhelo de cambiar un canon por otro.

Ahí se detiene la investigación, en la medida en que –tal como su creación contemporánea, la Constitución política de 1991- la consolidación de un nuevo canon permanece como una tarea por realizar colectivamente para, por fin, dejar atrás el siglo XIX.

Tal vez el rasgo metodológico más importante de este trabajo es el relacionado con un cambio en el centro de gravedad: siendo su tema central el de la enseñanza del arte, asume que en esta expresión confluyen dos grandes campos: el del arte y el de la enseñanza. Normalmente, cuando se discute en Colombia sobre la enseñanza del arte, hay una tendencia generalizada a convertir el debate en problemas de la obra de arte, quedando por fuera todo un sector que explica –lo insistiremos frecuentemente- mejor que cualquier otro argumento los desplazamientos en las formas de pensar el arte; ya lo había observado William Vásquez: los grandes cambios en el arte en Colombia, en donde no se dieron manifiestos ni movimientos sólidos de artistas, ni grandes eventos de ruptura, se han dado por cambios en la legislación educativa. Esto implica agregar puntos de observación adicionales a los que normalmente toma en cuenta la historiografía tradicional del arte, empezando por las nociones mismas de historia que subyacen los discursos. Al profundizar en esas concepciones de la historia empiezan a aparecer largas cadenas recurrentes, fragmentaciones e imprecisiones que se vienen repitiendo desde el siglo XIX.

Si en su primera parte el trabajo se ampliaba inconteniblemente, pues estas cadenas siempre mostraban un estado anterior que exigía ser comprendido, hubo un momento en que empezó a cerrarse cuando comprendí que en realidad no había estado haciendo otra cosa que construir la imagen que debí haber tenido de la Escuela a la que llegaba como estudiante 1976: en efecto, en marzo de ese año comencé estudios sin tener la menor idea de cómo definía la Escuela su objeto, situado en un lugar metafísico con el cual los profesores tenían alguna conexión; sin definición ni historia, ellos tendían un puente entre los estudiantes y ese lugar ignoto, al cual nos íbamos introduciendo por fragmentos de información más o menos desconectados, de manera que cada día traía su

pequeña dosis de verdad. Así se formó mi generación, así siguen formándose la mayoría de estudiantes de artes, persiguiendo ese lugar metafísico que en realidad no existe, y así seguirán formándose los nuevos, en lo que llamaría Benjamin “un tiempo homogéneo y vacío”, hasta tanto no se generalice la intención de romper la bruma que envuelve el pasado para recuperar el origen de nuestros gestos y de nuestras palabras.

Se observará, por lo demás, que en el texto abundan los términos relacionados con el dibujo: la perspectiva, los puntos de vista o de fuga, construir imágenes, panoramas, fondos, primeros planos, *experiencia*. No se trata de una manera estilística, sino de una condición inevitable dado el origen disciplinar del autor, que recurre metodológicamente (no podría ser de otra forma) a elementos de su propia disciplina para hacer su construcción lo más rigurosa posible, como corresponde a esta clase de trabajos, sin asumir tareas o desarrollos para los cuales su competencia es mucho más limitada. De esta manera, este texto puede ser leído como la reflexión más sistemática posible de un profesor de artes que entiende que su oficio académico le exige indagar críticamente en la naturaleza y origen de los principios de autoridad que definen sus objetos de estudio, la historia de las instituciones de las cuales se convierte –quíralo o no- en agente y su situación en un campo de fuerzas, cuya extensión no es observable a simple vista desde el lugar de sus prácticas cotidianas. Debería servirnos un estudio como éste, espero, para comprender un poco mejor la herencia que recibe el campo artístico colombiano en lo que podríamos considerar el umbral del momento presente: el comienzo de la última década del siglo XX.

Sobre la investigación

El presente trabajo indaga sobre las relaciones entre la institución universitaria y el campo del arte en Colombia, específicamente sobre la manera como la primera se constituyó en el siglo XX como una de sus mayores fuentes de autoridad y legitimidad, al punto de forzar transformaciones estructurales en los modos de enseñanza del arte y, por lo tanto, sus definiciones y sus relaciones con la vida social⁴.

Para ello analiza procesos y acontecimientos que median entre el año 1886, fecha de la creación de la ENBAC, y 1993, año de promulgación de la Reforma del programa de Artes Plásticas (heredero de la anterior) dentro del proceso general e reforma académica de la UNC llamada Mockus-Páramo por los apellidos de los profesores bajo cuyas rectorías fue llevada a cabo, centrándose en el análisis de algunos discursos de personas que tuvieron participación en tomas de decisión que delimitaron sus principios de enseñanza.

Este trayecto describe las vicisitudes de la definición del canon académico adoptado en su fundación por la Escuela Nacional de Bellas Artes -caracterizado aquí a partir de un proyecto de nación civilizador, conservador, progresista y tradicionalista-, y los intentos de reemplazarlo en el siglo XX por un canon universitario, caracterizado a partir de un proyecto de nación modernista, liberal, progresista y evolucionista, esbozado en 1935 y finalmente adoptado institucionalmente en 1993. Las fases de esta lucha entre dos grandes cánones para la enseñanza superior del arte, determinarían varios modelos pedagógicos que comparten elementos tanto de uno como del otro; por eso, si metodológicamente hablando, podemos establecer diferencias nítidas entre los dos cánones, será necesario tener siempre la vista que, en la práctica sus contenidos frecuentemente se traslapan y confunden en los modelos de enseñanza en que se traducen.

Para abarcar este trayecto, se analizan cuatro *momentos fundacionales*, llamados así porque en ellos la Escuela de Bellas Artes, aparte de su propio momento de fundación, se reestructuró totalmente como consecuencia directa de redefiniciones de la Universidad Nacional.

Estos momentos son:

1886. Creación de la ENBAC, propuesta por varios gobiernos y finalmente materializada por Alberto Urdaneta, enmarcada en el proyecto político de la Regeneración en particular, y de un proyecto civilizador de construcción de un estado nacional en general, del cual hace parte también la UNC.

1935. Reforma e intento de fusión de la ENBAC a la UNC, con motivo de la promulgación de la Ley Orgánica de esta última, en el marco de un programa de gobierno liberal de carácter declaradamente progresista.

1964. Traslado de la ENBAC al campus de la UNC, con motivo de la Reforma Patiño de ésta última. Desapareciendo la primera, se escindió en una carrera universitaria y un departamento de Bellas Artes.

1993. Reestructuración total del Programa de Artes Plásticas, con motivo de la Reforma Mockus-Páramo de la UNC, en la que desaparecían prácticamente todos los

⁴ Notará el lector que esta primera observación encierra una fuerte paradoja: constatar que la universidad (en tanto *academia* es fuente mayor de autoridad y legitimidad a finales del siglo XX, idea que entra en contradicción con la idea, universalmente extendida de que el arte del siglo XX con sus vanguardias surgió de una voluntad antiacademicista).

elementos curriculares que caracterizaron el modo academicista de enseñanza del arte imperantes desde el siglo XIX, y se proponía un programa que bien podría corresponder al carácter pedagógico *moderno* que en 1935 se buscó, en el momento mismo en que este canon está entrando en crisis, de manera que este cambio en la normatividad no cierra propiamente el ciclo anterior, sino que plantea nuevas preguntas y dificultades a la definición política de la enseñanza del arte. En este punto, el trabajo se detiene describiendo las principales tensiones que de esta situación se derivan y que constituyen los principales retos para la formación académica del artista en el comienzo de siglo XXI.

Las carencias del sistema artístico colombiano son grandes. Por un lado, la actividad artística no cumple con los parámetros convencionales de una profesión moderna: no cuenta con un sistema de seguridad social, ni con tribunales éticos que regulen su actividad, ni una reglamentación sobre su ejercicio público; por otro lado, no hay una política estructurada de colecciones, ni un sistema que garantice equidad en sus oportunidades de aprendizaje, ni espacios en donde las manifestaciones populares y vernáculas encuentren un lugar digno, ni un mercado capaz de absorber el trabajo de la gran mayoría de los egresados de las numerosas escuelas de artes, ni garantías para el trabajo autónomo de quienes no se afilien a los discursos hegemónicos. Tampoco la enseñanza, ni la crítica y, en parte, la historia tienen niveles adecuados de profesionalización; el papel de las instituciones oficiales (universidades, ministerio de cultura, secretarías de cultura, etc.) tiende a sobrecargarse excesivamente, sin tener mínimos recursos legales y financieros para responder a las necesidades de un país pluriétnico y multicultural, como lo definiera la constitución de 1991 y, por consiguiente, a llenarse de tensiones y discusiones las más de las veces estériles y, aunque cada vez más sus políticas son objeto de revisión crítica, no existen estudios estructurados sobre las formas como construyen su legitimidad. La razón fundamental –que inmediatamente surge a la vista- es la gran carencia de estudios históricos y críticos que permitan comprender cómo se conformaron dichas instituciones y bajo qué concepciones delinearon sus discursos y decisiones. Esta carencia es más grave cuando la atención se dirige hacia los cánones que se adoptaron en diferentes períodos para la educación artística; podemos decir, con William López que “la educación artística es uno de los temas más abrumadoramente ignorados por los historiadores del arte en Colombia⁵”. Ahora bien, sin esta base de estudios, cualquier intento de caracterización del campo artístico actual en Colombia se hace bastante improbable; así pues, investigaciones como la que se propone deberían ser prioritarias para salir del estado de interinidad permanente que permea las decisiones institucionales en todos los niveles.

Uno de los títulos de este trabajo –*La Academia contra la Escuela*- describe uno de los mayores problemas encontrados: entre la academia como sistema y la escuela como unidad pedagógica integrante de ese sistema, se entretajan una serie de relaciones conflictivas por el control sobre el canon del arte y el canon de su enseñanza, que no necesariamente son coincidentes y pueden, incluso resultar opuestos: es la historia de las

⁵ López, William, ‘La fundación de la Escuela de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia y la institucionalización del campo artístico: primeras hipótesis’, en: Lozano, David y Cáceres, Juan Fernando, coordinadores *147 maestros – Exposición conmemorativa – 120 años Escuela de Artes Plásticas*, Universidad Nacional, Bogotá, p. 15.

vanguardias históricas que se fundaron contra el sistema académico y el modelo academicista de enseñanza; pero también puede ser la historia de la escuela actual, que debe luchar por su independencia crítica en un contexto en el que el sistema absorbió los discursos vanguardistas para convertirlos en un nuevo academicismo que pretende imponer –por demás con bastante éxito hasta ahora- como canon y modelo pedagógico a la escuela.

Si la academia otorga a la escuela existencia legal, ésta aporta al sistema su legitimidad, que no necesariamente se alimenta en exclusiva del mundo de las obras de arte; este título no sólo es un resumen de la situación, es también un llamado para que la escuela invoque su autoridad pedagógica para hacer frente a la crisis de legitimación que atraviesa el campo artístico.

Estructura del documento

Esta introducción presenta las motivaciones de la investigación y aborda el contexto general del siglo XIX a partir del seguimiento de problemas y nociones que incidirán estructuralmente en la definición canónica de la enseñanza de las artes plásticas, tales como el intento sistemático en Europa de situar el arte en el espacio de las profesiones liberales, en oposición a las artes mecánicas que lleva a la constitución del sistema académico en oposición al sistema de gremios, vigente desde la edad media. Esta tensión desembocará en el siglo XIX, a su vez, en el conflicto entre las Escuelas de Bellas Artes y las Artes y Oficios que, más tarde, al no resolverse la pregunta inevitable por la relación entre el arte y la industria, implicaría que la academia cerrara aún más su canon y desembocaría en la ruptura de las Vanguardias con el sistema académico. Otro de los problemas enunciados en esta sección es la importancia del género de la *Historia universal*, se describen algunas de sus manifestaciones en Europa y su relación con diversas definiciones políticas y culturales en el proyecto de nación en la Colombia del siglo XIX, como la escritura –con su particular mezcla de mito y actualidad- de la obra fundacional de la historia del arte colombiano, la *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*, cuyo texto contribuirá a fijar el canon de la ENBAC. Adicionalmente, se aborda la particular concepción de modernidad que en el siglo XIX marcó una institucionalidad no exenta de –como diría Benjamin- *fantasmagorías*, que se reflejarán en hechos como la condición paradójica de una escuela de Bellas Artes que responde a los ideales de las élites y trabaja para su perpetuación, pero cuya cotidianidad y origen social de sus estudiantes estará marcada por la pobreza y el descuido, pues su importancia real era la de existir: su ausencia sería impensable en una nación que pretendiera llamarse a sí misma civilizada y presentable ante el concierto de las naciones, pero sin el interés suficiente para constituirse en un programa de estado como en los países europeos de los cuales extrajo el modelo.

En el desarrollo del texto siempre se sondearán las nociones de historia que subyacen los discursos elegidos, pues como se verá en su momento, la historia se invoca en últimas como la gran legitimadora.

Si la pregunta inicial que motivó este trabajo surgía de la constatación empírica de que desde las últimas décadas del siglo XX es perceptible en Colombia el fenómeno de la universidad como autoridad mayor para el campo del arte, esta introducción describirá en síntesis los antecedentes de ese proceso y definirá los **problemas** que reiteradamente aparecerán en los períodos estudiados.

Las siguientes secciones abordan los principios de dichos períodos, definidos por los momentos fundacionales. Este abordaje se hace tomando como punto de partida un documento específico de análisis, acompañado por otros tantos como sean necesarios para comprender lo mejor posible sus condicionantes. Estos documentos son:

Primer momento fundacional: *Discurso de inauguración de la Primera Exposición de Bellas Artes*⁶, Alberto Urdaneta, 1886

Segundo momento fundacional: *Informe del Director de Bellas Artes*⁷, Alberto Arango, 1936

Tercer momento fundacional: *Testimonio del maestro Francisco Cardona sobre su experiencia como director del Departamento de Bellas Artes 1966-1973*⁸, escrito en 1982.

Cuarto momento fundacional: Documento *Plan de Estudios de la Carrera de Artes Plásticas*⁹, autoría colectiva de los profesores del programa, coordinados en la última fase del proceso por Raúl Cristancho, 1993

Cada momento fundacional está presentado de una manera un poco diferente, pues por sus características, épocas y ambientes institucionales, cada uno tuvo particularidades que hacen muy difícil y desaconsejable estandarizar las presentaciones.

Para mantener la coherencia narrativa y para contextualizarlos, los desarrollos de cada *momento* están precedidos por *tránsitos*, cuya naturaleza es mucho más general: si en cada *momento* se intenta un análisis lo más minucioso posible en el detalle, en los *tránsitos* se trata de construir una imagen lo más genérica posible de períodos relativamente largos; por ejemplo, para resumir la época entre 1940 y 1964, en la que muchos y muy variados acontecimientos sucedieron en la vida social y en el campo cultural, que sería imposible describir así fuera someramente, se propone una mirada a algunos aspectos significativos del trabajo de Ignacio Gómez Jaramillo, director de la ENBAC en 1940 y cuya su carrera docente se prolongó hasta los primeros años sesenta.

Tanto en el caso de los *momentos*, como en los *tránsitos*, el tema principal se desglosa según sus propias necesidades en cuantas unidades sea necesario, cada una señalada por

⁶ ‘PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la Escuela de Bellas Artes’. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 110, febrero 15 de 1887, año V, página 222.

⁷ ‘El informe del Rector de Bellas Artes a la Dirección General’, publicado en: *El Tiempo*, diciembre 28 de 1936, p. 11.

⁸ Publicado en: *Escuela de Bellas Artes (Hoy departamento de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia a partir de su integración en 1965)*, Acevedo Carvajal, Ana Zenaida, Memoria, especialización en Crítica de Arte, Colegio Mayor de nuestra Señora del Rosario, Centro de Educación Humanística, Bogotá, 1991, p.p. 13-20. Este documento que no ha sido publicado, contiene valiosos testimonios de los directores de departamento entre 1966 y 1986.

⁹ Consultado en el archivo de la Dirección de Artes Plásticas, UNC. Es importante describir el documento que se analiza. Lleva por título *CARRERA DE ARTES PLASTICAS Propuesta de reestructuración del plan de estudios*, tiene un listado de las jerarquías de la universidad desde el rector hasta el comité asesor de Carrera y la mención: Santafé de Bogotá, D.C. 1993. Es, evidentemente, un borrador (bastante avanzado), pues aún tiene algunas notas manuscritas. Es el más avanzado de los borradores encontrados en la dirección de carrera, no tiene nomenclatura de archivo.

un subtítulo, de manera que su sucesión constituye en un listado de los problemas tratados en el documento.

También se intercalan tres textos sobre modernidades e historia en los que se relacionan problemas historiográficos asociados a las nociones de historia puestas en juego en el siglo XIX, comienzos del siglo XX y finales del mismo.

En algunos momentos se recurre a lo que llamaremos *imágenes de contraste*, que nos permitirán hacer una relación rápida con contextos diferentes al estudiado: se observará, por ejemplo, que si bien se habla de las políticas nacionales, por su naturaleza centralista, siempre Bogotá era el centro gravitacional; así pues para señalar que la recepción de las preguntas y decisiones oficiales no puede generalizarse para todas las regiones, se incluyen algunas referencias al origen de las escuelas de arte en Medellín.

La parte final presentará las conclusiones de esta investigación, de manera que retomará los problemas de la Introducción y sus aspectos que quedarán como temas a estudiar colectivamente en el futuro, necesarios para construir una imagen más integral y problemática del campo de fuerzas que define el arte colombiano actual.

La sección dedicada al segundo momento es más extensa que las otras, por ser éste fecundo en acontecimientos y documentos esenciales muy mal conocidos y, por lo tanto, con muchos *descubrimientos* posibles, aunque el tercero y cuarto son muy engañosos al respecto, dado que están más cerca en el tiempo y aún viven muchos de sus protagonistas pueden dar la errónea apariencia de ser mejor conocidos o, estar presentes en nuestra experiencia cotidiana, lo que exige estar particularmente atentos a no caer en esta ilusión.

Tal vez no hay historia más tramposa que la del pasado inmediato. Asumiendo este riesgo, acrecentado por el hecho de que el autor es parte integrante de procesos actuales o miembro de las comunidades a las cuales se refiere esta investigación y, por lo tanto, con intereses tan poderosos como los de cualquier otro, la parte final tiende a hacerse más esquemática, polémica y fragmentaria, por estar todavía pendiente la evaluación de muchos de sus temas. No creo que pueda ser de otra forma, pues a medida que nos acercamos al presente nuestra materia de estudio se hace más densa y compleja; de todas maneras, si algo justifica el estudio de la historia es el poder discutir mucho más argumentadamente nuestro presente, aportando algunos puntos de vista relativamente nuevos que enriquezcan el debate y, por lo tanto, nuestra experiencia del mismo.

La primera observación que suscite este trabajo podría relacionarse con su larga extensión; al respecto, es necesario mencionar que la escasez en Colombia de estudios históricos sobre las instituciones concernidas y algunos de los fenómenos encontrados, hizo obligatoria la presentación de una gran cantidad de materiales adicionales a la discusión entablada originalmente; de hecho, si muchos de ellos fueron necesarios para la construcción del análisis, considero que también lo son para su adecuada lectura. Si bien, originalmente se pensó en abordar un período mucho más corto, la investigación fue revelando que no existían períodos propiamente delimitados, sino una gran época definida por la construcción del canon decimonónico y su larga y tácita permanencia en el tiempo hasta finales del siglo XX.

Por otro lado, el interés puesto en la metodología a los discursos originales, obliga -a mi juicio- a hacer citas largas, en la medida en que referencias sumarias no serían suficientes para delimitar adecuadamente los pensamientos de los que son extraídas. Aquí la labor del investigador no se dirige en lo esencial a interpretar o suponer las intenciones

de los autores, sino a una especie de montaje, a través del cual construye unas imágenes que no pretenden ser neutras ni objetivas (como es imposible que lo sean), pero sí lo más respetuosas posible con los discursos originales. Así también, más allá del análisis que el autor hace, el lector podrá formar criterios propios.

Hablando de la necesidad del largo período de estudio propuesto (1886-1993), en principio el interés se dirigió a la reforma universitaria llevada a cabo entre 1989 y 1992 y promulgada definitivamente en 1993. La hipótesis inicial apuntaba al hecho de que dicha reforma marcaba definitivamente una calidad de “mayoría de edad” del programa de Artes Plásticas como disciplina universitaria y que la comprensión de sus circunstancias y características podría dar luces para un mejor análisis de los fenómenos artísticos de final de siglo XX y comienzos del XXI en Colombia. La lógica imponía una aproximación a la reforma Patiño de 1964; ésta a su vez, coincidía con la llegada al campus universitario de la ENBAC, movimiento que empezaba treinta años atrás con la refundación de la UNC en 1935. A pesar de ser cada uno de estos movimientos un hecho fuerte en sí mismo, ninguno explicaba suficientemente las ambigüedades que constantemente surgían al tratar de definir cuál era el canon contra el cual se construía la reforma de 1993. Como se ha dicho, era forzoso empezar a reconocer que los aspectos contradictorios respondían al hecho de que manifestaban la compleja y en ocasiones poco evidente pervivencia de un esquema que venía de mucho más atrás y, por lo tanto, no podía dejarse por fuera el análisis de las condiciones de creación de la ENBAC y de su canon decimonónico. En este punto, el trabajo daba la vuelta: más que preguntarse cuál era la nueva era que pretendía abrir la reforma Mockus-Páramo, la pregunta pertinente era cuál era la época que se trataba de dejar atrás y por qué.

Este remontarse cada vez más atrás en el tiempo chocaba con la *abrumadora* falta de estudios al respecto; así, sin olvidar su propósito original, el trabajo adquirió un sesgo histórico mucho más fuerte del presupuestado originalmente.

Se observará finalmente que esta época coincide con la promulgación de las dos últimas constituciones políticas de Colombia. Relación para nada gratuita, que revela una misma naturaleza para los dos campos: las mismas dificultades que ha experimentado la enseñanza artística para proponer y consolidar un canon diferente al férreamente definido en el siglo XIX, ha experimentado la nación para darse una definición liberal moderna que se opusiera a la decimonónica, estrictamente jerarquizada socialmente y con una fuerte tendencia conservadora. Si la constitución de 1886 se hizo a nombre de la *regeneración* y fue reformada en 1935 a nombre de la *revolución*, la de 1991 se definía desde la perspectiva de la *salvación* del país¹⁰: podría decirse que poco hemos avanzado en el camino de alejarnos de la catástrofe inminente. Nuestro siglo hereda esta compleja tarea de hacer viable el nuevo país que pretendía abrir la constitución de 1991 y es hora de que colectivamente intentemos superar lo mejor posible la mayor de las limitaciones que tenemos para comprendernos adecuadamente en este difícil entrecruzamiento de fuerzas visibles e invisibles que constituye la experiencia del presente: la escasez o franca ausencia

¹⁰ (“Regeneración o catástrofe” era la consigna principal del movimiento de la Regeneración, “Revolución en marcha”, se llamó el programa de gobierno de López Pumarejo para las elecciones de 1934, “Movimiento de salvación nacional, se llamó el grupo de derecha más importante que participó en la constituyente de 1991”.

de memoria histórica. Cada persona tiene una posibilidad de indagar en los orígenes de sus palabras, de sus acciones, de sus costumbres y de dejar de ver el pasado como una sombra espesa que nos persigue, nos determina, pero que permanece en muchos aspectos esenciales y en diversos grados desconocida.

Cada momento fundacional está acompañado por una serie de anexos que —a la manera de ensayos— avanzan en la descripción de problemas puntuales relacionados con sus circunstancias. Estos materiales, que en sí mismos representan posibles temas de investigación no están desarrollados en toda su extensión, pues solamente fueron tomados hasta donde se percibían consecuencias hacia la enseñanza del arte y, por lo tanto, permiten comprender mejor la complejidad de los problemas metodológicos enfrentados por la ENBAC. En general, reposan sobre una base documental que abre nuevas alternativas para el enriquecimiento del debate sobre la historiografía del arte y de la enseñanza artística en Colombia y se presentan en el segundo volumen.

Los anexos del **primer momento fundacional**¹¹ demuestran que el universo de la academia es mucho más grande, complejo y diverso de lo que la historiografía tradicional del arte colombiano reconoce: no es *lo otro* de la modernidad, ni es simplemente un asunto estilístico —como tampoco lo es su correlato, la modernidad—, ni se limita al campo estrictamente plástico, sino que representa los esfuerzos de institucionalización que acompañan la construcción de un estado nacional, del intento coordinado de las élites por darle una forma semejante a los imperios europeos y a la dolorosa distancia que se manifiesta cuando esos intentos se estrellan contra la insalvable diferencia entre los dos contextos. Vale decir: la adopción institucional de modelos claramente inalcanzables.

Ellos demuestran así que las visiones sobre la historia del arte colombiano tienen la falla estructural de haber ignorado los problemas de la academia, de las artes y los oficios y, aun, de la artesanía para comprender adecuadamente los papeles que se han asignado a la práctica y a la enseñanza de las artes, por un lado; y cómo se ha dado la irregular inscripción del país en el mundo moderno, por otro.

Por su parte, los anexos del **segundo momento fundacional**¹² muestran que, contrariamente a la visión evolucionista normalmente invocada en la historia del arte colombiano (academia — moderno - posmoderno¹³), en estrecha relación con los eventos sociales y políticos de las primeras décadas del siglo XX, marcados por el ascenso y el hundimiento del régimen liberal (1930-1946), el mayor aliento renovador para el arte colombiano se relacionó con el intento de reforma de la ENBAC entre los años 1935 y 1936, cuyas motivaciones principales fueron el progreso material del país (manifiesto en la nueva estructura académica de la UNC, en donde el canon decimonónico quedaba, si no superado, por lo menos fuertemente cuestionado en su base y la ENBAC si situaba en

¹¹ Antecedentes. Gremios en Santafé y academia en España. Qué es la academia, Alternativas a la enseñanza dibujo, Sobre la historia universal, Dos biografías: Vásquez y Urdaneta, Jorge W. Price y el gusto razonado, Otro modelo posible: imágenes de un país propio.

¹² Notas sobre la modernidad, Gustavo Santos y su polémica con la escuela de Bellas Artes, Agustín Nieto Caballero y la escuela activa, la universidad colombiana de Germán Arciniegas, Alfonso López Pumarejo, la juventud y la reforma educativa, Fritz karsen: aporte y campus. El lado oscuro de las élites.

¹³ Según la cual, la noción de *progreso*, asumida exclusivamente como la renovación *necesaria* de formas, estilos y temas artísticos, seguía una linealidad inevitable, guiada por las vanguardias internacionales, a las cuales el arte colombiano se acercaba con más o menos éxito, que se convierte en valor.

un nuevo sistema de autoridades), por un lado y, por otro, la reforma educativa que buscaba la formación de un nuevo ciudadano y exigía una renovación pedagógica total en todos los niveles, a la cual no podía ser ajena la formación de los artistas.

Los anexos del **tercer momento fundacional**¹⁴ nos ofrecen algunos elementos adicionales para comprender las dinámicas del canon academista, sus vicisitudes y su pervivencia, una vez fracasada la reforma de 1935-1936. Es particularmente importante el ensayo, *Luis Alberto Acuña artista historiador*, porque describe con toda evidencia que dicha pervivencia del canon academicista depende de fenómenos metodológicos, definiciones y aproximaciones teóricas que sobrevuelan la historia del arte colombiano como verdades aceptadas colectivamente; en este caso, las visiones sobre la historia nacional y su relación con las imágenes artísticas bajo una apariencia que supone estar conservando lo mejor del mundo antiguo y lo mejor del moderno, muestran aquí su gran eficacia para ocultar y controlar los discursos, tanto de la historia, como del arte y de la formación de los artistas.

Finalmente, el anexo del **cuarto momento fundacional**¹⁵ y la sección *Problemas metodológicos* describen el estado de actual de una serie de problemas y de preguntas derivadas, asuntos a través de los cuales se constata que la mayoría de cuestiones inauguradas en el siglo XIX siguen aún sin resolver –incluso muchas de ellas todavía ocultas-. La perspectiva crítica que ofrece este trabajo –que no pretende ser más que una introducción- reside en la pregunta sobre las fuentes originales de discursos y conceptos que en la cotidianidad damos por conocidos.

Para Finalizar, se sintetizan algunos problemas importantes, detectados a través de este estudio y definidos como problemas metodológicos porque no pretenden ser juicios, taxonomías o dictámenes. A título de propuesta para investigar y reflexionar colectivamente, estos problemas apuntan hacia un lugar importante: precisar con más detalle las relaciones entre escuela de artes y sistema de las artes (visible o invisible) en Colombia, lo que equivale decir: relanzar la pregunta sobre la condición política del arte, agregando al debate una línea descuidada: la formación de los artistas y la configuración de sus cánones. El estudio de la lógica pedagógica permitiría recuperar aspectos esenciales del sentido de las dos instancias (academia y escuela) en Colombia, que hasta ahora no han sido tenidos en cuenta en los debates sobre su devenir, su sentido y posible fortalecimiento.

Acerca del estado del arte

Pocos materiales se han publicado sobre la ENBAC; el mayor estudio realizado hasta el momento sobre la ENBAC en el siglo XIX no se ha publicado aún: la tesis del programa de Maestría en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura de la Universidad Nacional, *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia, 1885-1899*, cuyo autor es William Vásquez, quien también ha hecho estudios sobre la Escuela de Artes y Oficios. En esta

¹⁴ Imagen de contraste: el caso Medellín, Luis Alberto Acuña, artista historiador, Una escuela superior de artes sin sede propia.

¹⁵ El arte y el mundo del trabajo, Otras paramnesias.

dirección y época, existe un pequeño texto de Estela María Córdoba y Marta Fajardo, *Escuela de artes y oficios, escuela nacional de bellas artes*. El primer ensayo sobre la historia de la ENBAC que hemos encontrado, fue realizado por Daniel Samper Ortega en 1932, ‘Breve historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes’¹⁶ en el texto *Guía del arte colombiano*, publicación de la Academia Colombiana de Bellas Artes, que parece dar base a muchos comentarios posteriores. Más tarde, en 1965, encontramos la reseña realizada por Luis Alberto Acuña para el *Volumen XX, Tomo 3, Las Artes En Colombia, de la Historia Extensa De Colombia*. En general, aparte del trabajo *Escuela de bellas artes de Colombia 1886-1899*¹⁷ de William Vásquez Rodríguez, son textos muy cortos –normalmente en publicaciones de tema más amplio– que coinciden en los planteamientos básicos, como *Procesos del arte en Colombia*, de Álvaro Medina, o los documentos de la *Historia de la Caricatura en Colombia*, colección de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Dado el papel esencial jugado por el entonces director de la Sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación, Gustavo Santos, vinculado a la familia propietaria del diario *El Tiempo*, el cual publicaba escritos suyos e informes y noticias relacionadas con los procesos de la ENBAC, se da un énfasis a este diario en las fuentes consultadas. Otros autores han trabajado temas cercanos a la ENBAC como Martha Fajardo¹⁸, Álvaro Medina, Ruth Acuña, Christian Padilla y William López. Ya avanzada la investigación, se encontró el artículo de Ricardo Rey-Márquez ‘Las exposiciones artísticas e industriales y las exposiciones nacionales como antecedentes del Salón Nacional de Artistas’¹⁹, en el que convoca la necesidad de distinguir entre academia y escuela; a pesar de la importancia de sus planteamientos no es citado en el documento por dicha razón.

En la literatura sobre el arte colombiano, las referencias a la fundación de la ENBAC y sus derroteros, es más abundante, pero menos informativa, pues –problema que se introducirá en este documento– su presencia y acción se relaciona con una dicotomía más o menos superficial según los autores, entre academicismo y modernidad, siendo la ENBAC la representante más conspicua del primero, de manera que los análisis, frecuentemente centrados en el estudio de artistas, insisten en proponer el modelo academista como referente negativo, de cuyo alejamiento depende su valoración, sin que se definan suficientemente los términos puestos en juego.

En cuanto a las historias más generales de Colombia, en ellas la fundación y presencia de la ENBAC ocupa un lugar muchísimo más restringido, limitándose a ser

¹⁶ Samper O., Daniel, ‘Breve historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes’ en: *Iniciación de una guía de arte colombiano*, Academia colombiana de bellas artes, Bogotá, 1934, p.p. 115-126.

¹⁷ Vásquez, William, *Escuela de bellas artes de Colombia 1886-1899*, tesis del programa de maestría en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad Nacional, 2008.

¹⁸ Por ejemplo:

Fajardo de Rueda, Marta, ‘La colección Pizano’ en: *Anuario Colombiano de Historia social y de la Cultura – Volumen 12*, p. 172, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Consultado en: <http://www.banrepcultural.org/node/33011> 25 de Marzo de 2010 25 de Marzo de 2010

‘Documentos para la historia de la escuela nacional de bellas artes, 1870-1886’, consultado en:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/1444/4/958701345X.03.pdf> III 2006

¹⁹ Rey-Márquez, Juan Ricardo, ‘Las exposiciones artísticas e industriales y las exposiciones nacionales como antecedentes del Salón Nacional de Artistas’, *Revista Ensayos*, No. 11, Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional, Bogotá, 2006, p.p. 67-87.

parte de una serie de fenómenos generales, cuando es mencionada. Sin embargo, por otro lado, se constituyen en material muy valioso, pues caracterizan las condiciones políticas de los diferentes contextos, mucho mejor de lo que lo hacen las historias del arte con algunas excepciones. Una guía conceptual importante para este trabajo fue la obra de Germán Colmenares, *Las convenciones contra la Cultura*²⁰, que da un punto de partida fundamental para comprender en una dimensión no estereotipada del siglo XIX y sus decisiones.

El proceso de indagación encontró un apoyo importante en las investigaciones, cada vez más numerosas y profundas sobre la historia de la educación en Colombia. Es paradójico que el artista profesor que quiera reflexionar críticamente sobre su quehacer cotidiano, encuentre mucha más literatura sobre sus aspectos pedagógicos que sobre los artísticos, cuando, generalmente, los primeros despiertan mucho menos su interés. Dentro del material, cada vez más abundante, se destacan las producciones del grupo *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*²¹—GHPP y de la Red de Universidades Estatales de Colombia, que orienta el Doctorado en Ciencias de la Educación²².

En cuanto al contexto internacional, tampoco abundan los trabajos que asuman un enfoque como el buscado aquí. Existe una cantidad ingente de literatura sobre la historia y la teoría de la educación y sobre la historia y la teoría del arte, de modo que su revisión exhaustiva desborda cualquier investigación que no se fije unos parámetros muy precisos. Hay textos ya clásicos como los de Arthur Efland²³ y Nikolaus Pevsner²⁴, pero no es fácil encontrar documentos que desplieguen análisis políticos como los perseguidos por este trabajo. En este sentido, fue un valioso hallazgo el de algunos autores franceses como Alain Bonnet y Nathalie Heinich, historiador del arte el primero y socióloga la segunda, quienes serán citados en el documento, particularmente el primero.

La pregunta sobre los modos de legitimación, construcción de autoridades y de institucionalidad han ganado mucho terreno en las últimas décadas, especialmente a partir del trabajo de Pierre Bourdieu, pero mucha de producción en el campo artístico se remite exhaustivamente al discurso sobre la naturaleza de la obra de arte sin ahondar en los problemas políticos que han desplazado —como lo señala Heinich— la prioridad de la práctica de los artistas a su legitimación en el campo, independientemente de los valores que puedan atribuirse a la experiencia artística, escisión aún no trabajada en nuestro medio²⁵. Así, los temas aquí trabajados por momentos parecen más que de artistas,

²⁰ Colmenares, Germán. *Las Convenciones contra la Cultura*, Bogotá, Tercer Mundo, 1987.

²¹ Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, GHPP.

<http://historiadela practica pedagogica.com/>

²² Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA.

www.rudecolombia.edu.co

²³ Efland, Arthur, *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales*, Paidós, 2002.

²⁴ Pevsner, Nikolaus, *Las Academias de Arte: Pasado y Presente*, Ediciones Cátedra, 1982

²⁵ Este tema, presente estructural pero casi inconscientemente en la cotidianidad de los profesores, constituiría un tema extraordinariamente interesante para iniciar este trabajo, si no hubiera sido necesario hacerlo para llegar a definir el problema.

Dicho de manera muy sintéticamente, para el profesor hay un punto de partida ineludible en la definición de su objeto de estudio: *arte es lo que las autoridades dicen que es arte*. Desde este punto de vista, las preguntas son políticas: ¿quiénes son las autoridades del campo hoy?, ¿cómo se constituyen y qué las legitima?, ¿qué operaciones debe cumplir un artista para ser reconocido como tal por el campo? Sorprendentemente, la

historiadores y profesores de arte, asunto de sociólogos (como los ya mencionados Bourdieu, Heinich o Philippe Urfalino) o filósofos como Lyotard, Foucault o Benjamin.

Otros documentos y autores permitieron construir aproximaciones, dentro de los muchos consultados, señalaré a los autores franceses que en siglo XIX, frente a la crisis de la academia hicieron exhaustivos análisis históricos y conceptuales; estos autores fueron consultados en su mayor parte en las bibliotecas virtuales de la Biblioteca Nacional de Francia²⁶ y en www.archive.org.

Sin embargo, el caso de las relaciones entre arte y universidad, parece muy poco estudiado, aunque abunden las publicaciones de un corte muy operativo y más relacionado con la tecnología pedagógica.

En los trabajos consultados es común una observación parecida, los autores que han trabajado estos temas –no muy numerosos- coinciden en señalar la ausencia de fuentes específicas.

Frente a este panorama, en parte esta investigación debió recurrir a la búsqueda de fuentes primarias –las menos trabajadas en la historiografía colombiana- esencialmente en el archivo histórico de la UNC, en publicaciones contemporáneas a los acontecimientos estudiados y transcripciones en algunas obras. Trabajo maravilloso, pero que exige principios metodológicos muy rigurosos que el autor no tiene, la indagación en los archivos revela inmediatamente una riqueza poco sospechada de referencias y acontecimientos, aunque se constata la gran ausencia de estudios con fuentes primarias y de materiales definitivamente perdidos por descuido general.

Sobre la metodología

A través de los materiales indicados, se indagó en la historia de las relaciones entre la ENBAC y la UNC. Sin embargo, éste no es un trabajo de historia propiamente dicho. Son muy claros los límites metodológicos y los intereses particulares de este trabajo, como para pretender que así sea, aunque en la práctica es el único en el que ha intentado una empresa de esta magnitud. Los trayectos aquí trazados no serían más que una introducción a una historia política de los cánones de enseñanza del arte en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX²⁷.

Es por esto que este trabajo se inscribe en la línea de estética y crítica del Doctorado en Arte y Arquitectura. En efecto, su propuesta más concreta es la de delimitar algunas categorías de problemas que convocan los discursos que constituyeron

forma como se estructura éste último, demuestra que no es obligatorio desplegar eso que los profesores llaman la *experiencia artística* para alcanzar ese reconocimiento y que, en ocasiones, es incluso contraproducente. Esta escisión entre lo que podríamos llamar el mundo de la experiencia artística y el mundo de las obras de arte es reflejo de una situación social poco diagnosticada.

²⁶ <http://gallica.bnf.fr/?lang=ES>

²⁷ Debemos prioritariamente seguir profundizando en las historias del arte colombiano, en la búsqueda, reseña y análisis de las fuentes primarias, pues en comparación de la cantidad de fuentes primarias y secundarias consultables en las bibliotecas virtuales y bases de datos de, por ejemplo, archivos y publicaciones españolas y francesas –las más consultadas- en este caso no tiene ninguna comparación con el material original disponible en Colombia, aunque ya se dan algunos avances en esta dirección.

autoridades para la enseñanza y la práctica del arte, como un aporte a la discusión sobre la realidad de los horizontes de sentido de nuestras prácticas artísticas y pedagógicas cotidianas y su adecuación a la realidad social, discusión sin la cual esas prácticas pierden lo más valioso de su sentido. No vivimos tiempos fáciles, y no debemos ignorar lo que Benjamin llamaría el momento de peligro; hay asuntos sobre los cuales –como dice Collingwood- no podemos engañarnos: asuntos de la conciencia. A fin de cuentas, como lo señalaba el grupo de investigación al que pertenezco, la *Unidad de Arte y Educación* en la presentación de la Cátedra Marta Traba *Arte, experiencia y prácticas cotidianas*, llevada a cabo durante el segundo semestre de 2010, “La manera como una sociedad piensa su arte, revela su percepción de sí misma; los modos que asume su educación artística, revelan cómo piensa su arte”.

Como ya se ha descrito, se ahonda en la exploración de una línea de investigación muy poco explorada en la historiografía del arte colombiano: las formas como se han institucionalizado cánones para la formación del artista, los cuales afectan y a su vez son afectados por la constitución de autoridades en el campo del arte (entendido este concepto desde la perspectiva de Bourdieu). Luego de una primera aproximación, se definió ampliar la base documental e histórica disponible mediante la búsqueda en el archivo y en publicaciones contemporáneas a los acontecimientos y posteriores que transcriben total o fragmentariamente documentos originales; se registraron, algunos se transcribieron, y se contextualizaron: puestos en relación con autores y publicaciones contemporáneas y con fuentes secundarias, se jerarquizaron y se seleccionaron los documentos centrales a analizar. El criterio que guio este último proceso se basó en su carácter normativo: ya fuera porque eran documentos oficiales prescriptivos, porque hicieran mención a las razones de las normas, o porque testimoniaran el pensamiento que las guio. Se observó a que autores o conceptos se citaba y, en lo posible se buscaron las obras originales citadas y, en algunos casos, se hizo con estas obras un proceso similar, de manera que se pudiera depurar al máximo cada concepto según lo que cada discurso intentaba señalar - la constelación de fuerzas que invocaban en los momentos de tomar decisiones- y no por presupuestos del lector actual; vale decir: se trató en lo posible de descifrar lo que los documentos tenían que decir, y su genealogía, y no lo que se esperaría de ellos según algún plan predeterminado.

Sin duda, el análisis de documentos originales no garantiza objetividad: siempre habrá un amplio margen de indefinición porque no podemos suponer una absoluta nitidez en la expresión de los autores originales; no hay algo como una total adecuación entre la expresión y el pensamiento, ni tampoco una certeza completa en lo que se quiere decir. A veces el lenguaje traiciona u oculta más que devela, y puede suceder –como, de hecho, sucedió aquí- que al juntar diferentes piezas de un rompecabezas en una imagen que para el lector de hoy tiene sentido, no es seguro que los actores contemporáneos hubieran visto lo mismo. Un caso específico que podemos señalar es el de la historia del intento frustrado de fusión de la ENBAC a la UNC entre 1935 y 1937: al reunir documentos que describieran los hechos, actas de reuniones, cartas, noticias y ponerlos juntos, se puede dudar muy seriamente de que alguno de los protagonistas del proceso haya visto integralmente el trasteo que sacó a la ENBAC de la sede de Ingeniería, separándola de las instalaciones de la UNC; ni Fritz Karsen, el organizador de la estructura universitaria, quien estaba por salir del país para no regresar; ni el rector ni el decano, recién posesionados; ni el director

de escuela Alberto Arango, quien se había retirado (probablemente a su pesar) del cargo; ni los profesores y estudiantes de los programas de Bellas Artes, Arquitectura e Ingeniería, que habían participado en los debates, ni mucho menos el nuevo director, José Rodríguez Acevedo, a quien no pareció interesarle en absoluto (no se encontró en el archivo un sólo documento firmado por él, solamente algunas poquísimas referencias en actas oficiales). El único que parece comprender la situación y que expresa la gravedad de ella es el rector saliente, Gabriel Durana, quien envió una carta explicando detalladamente sus razones al nuevo rector, carta que, a falta de nuevas indagaciones, no sabemos si fue respondida o conocida por alguien más que aquel a quien estaba dirigida. Hoy podemos decir con alguna certeza que este proceso era un episodio de un debate más antiguo, que algunos protagonistas al menos intuyeron más o menos fuertemente. Estos debates y las tensiones que los originaron se estaba preparando desde el siglo anterior (de hecho, ya lo veremos, había motivado los conflictos de los intentos de reforma tanto de la Escuela de Bellas Artes de París, como de otras escuelas importantes en Europa y en Colombia se esbozaba alrededor de la creación de las escuelas de artes y oficios): la relación entre el arte y la industria. Es casi seguro que en el momento nadie haya visto todo este conjunto de documentos, lo que no le resta legitimidad a la imagen, pero la sitúa en ese margen de incertidumbre que antes se señaló. Podemos afirmar inequívocamente que en sus discursos estaba presente la tensión, pero no sabemos qué tan conscientes eran de ella; lo cierto, es que a pesar de su importancia este hecho quedó olvidado de una forma sorprendentemente rápida.

En la lectura de los documentos se tuvo siempre a la vista un principio muy sencillo: tratar de definir de qué hablaban, quién hablaba, con qué términos, qué tradición tenían esos términos en el momento en que se expresaban, a quién se dirigían, etc., asumiendo que el método no se refería tanto a las formas de llegar a un lugar, como a las de reconocer y organizar un pensamiento. Este enfoque lleva al trabajo a ser insistente en la definición de cada término, sin usarlos en un sentido genérico: *civilización* quiere decir unas cosas para unos en una época y cosas diferentes para otros en otras épocas, por ejemplo; *modernidad* es un término que puede ser muy vago y convertirse fácilmente en una especie de valor moral si no se precisa respecto a su lugar de articulación y así sucesivamente.

Puesto que en esta búsqueda surgían por un lado materiales originales de archivo y libros relativamente antiguos, he optado por transcripciones literales, aunque contengan errores, modos o giros que ya no se utilizan. Todas las traducciones de documentos han sido hechas por el autor. Solamente se ha actualizado el lenguaje en algunas traducciones de francés antiguo: no tendría sentido hacerlo de otra forma. En los casos de consulta bibliográfica, he preferido en lo posible remitirme a las ediciones originales, cosa que facilita mucho en el momento actual la extraordinaria oferta de textos en las bibliotecas virtuales.

Dentro de las precisiones necesarias, señalaré en este momento una importante por referirse al objeto de la investigación: las formas de usar los términos *canon* y *modelo*. A lo largo del documento aparecerán ambas, pero no indistintamente. *Canon* remite al sistema de creencias, criterios, jerarquías, principios de autoridad, que delimitan un universo, definen sus componentes y sus relaciones; universo que, a su vez se concreta en modos de

hacer, normas y prácticas que llamaremos *modelos pedagógicos*, que guían las formas concretas de actuar en la cotidianidad.

Finalmente, en la relación entre la pregunta inicial y los hallazgos de la investigación, se decanta un relieve: las cuestiones fundamentales que quedan como nuevas preguntas de investigación, descritas en esta introducción y en las conclusiones. De ellas destacaré las preguntas relacionadas con las concepciones de historia como gran legitimadora; los principios ideológicos de la escuela actual; las formas como se construirían hoy nociones de comunidad en el campo artístico, en un contexto en el que aparentemente *todo vale* y la acción política del artista parece enfocarse mucho más hacia cómo intervenir en el sistema para integrarse eficazmente a él, que a la pregunta sobre qué es lo que quisiera, o pudiera, decir.

Al final del documento se retoman algunos *problemas metodológicos* que se encontraron en la investigación.

Antecedentes: sobre la relación entre el campo del arte y la institución universitaria

La constitución de Cúcuta de 1821, la primera promulgada después de la declaración de independencia colombiana, plantea ya al Congreso la tarea de legislar sobre la educación pública; desde estos primeros intentos son perceptibles preguntas de fondo en lo referente a la construcción de una nación autónoma: problemas como el de la definición del territorio, del papel del estado y de la conformación de la sociedad. En el trasfondo hay tensiones como el problema de la igualdad en un país tremendamente diverso, amplio y desigual, el devenir del proyecto ilustrado (que fue motor importante del movimiento independentista), el derrumbe de sistemas políticos tradicionales europeos o la Revolución Industrial. Estos problemas no eran desconocidos por las élites criollas que hicieron la revolución; al contrario de lo que considera buena parte de la historiografía tradicional del arte en Colombia, la segunda mitad del siglo XIX no fue simplemente un tránsito marcado por la elementalidad y el provincianismo mientras llegaba, bien entrado el siglo XX, el pensamiento redentor de las vanguardias modernistas.

Gremios

Sin que hubiera llegado a establecerse con toda identidad, el sistema de enseñanza del arte en la Colonia en Colombia, respondía a la lógica de los gremios. Para efectos de este trabajo, podemos en síntesis decir que un gremio es una comunidad que se articula alrededor de la enseñanza de un oficio; en la Edad Media europea, un gremio es una fraternidad que tiene sus normas, sus instituciones, su sede, sus autoridades y sus códigos de legitimación altamente reglamentados. Tiene un sistema de maestros que en su taller desarrollan un sistema propio de enseñanza y transmiten su saber gradualmente a sus oficiales y aprendices en un ambiente altamente jerarquizado y ritualizado.

Academia

En el siglo XVI empieza a configurarse un nuevo sistema de enseñanza que en España se implantará definitivamente en el siglo XVII: la academia, basada en la idea de la cientificidad del arte. De ello derivan planes de estudio estrictamente definidos y un nuevo sistema de legitimación. La Academia no es simplemente la Escuela de Bellas Artes (ésta es apenas una parte, su componente pedagógico), sino que abarca un complejo entramado institucional (del que harán parte, por ejemplo, los Salones) que determina los límites y propósitos de la práctica del arte y –por lo tanto- de su enseñanza.

En el caso concreto de España, la Academia está profundamente imbuida del espíritu de la Contrarreforma, que intenta salvaguardar el imperio de la iglesia católica, amenazado por los movimientos protestantes. Esta discusión tiene muy poco que ver con los valores trascendentales de la religión: es una discusión de orden político y de los intereses terrenales de la iglesia y se manifiesta –entre otras cosas- por una fuerte tendencia propagandística que vincula la preservación de las instituciones católicas a la salvaguarda de la civilización. El gran ideólogo es Francisco Pacheco, representante del Santo Oficio cuya obra *El arte de la pintura* es un excelente ejemplo de cómo la práctica más concreta del oficio de la pintura –definida como arte liberal, en oposición a las artes manuales- se vincula directamente con los valores morales y políticos católicos.

A título de hipótesis, podemos asumir que en la fundación de la ENBAC en Colombia, se fijó una tendencia que seguirá presente a todo lo largo de su existencia: un cierto eclecticismo que hace difícil definir con exactitud un sólo modelo. Sin embargo, parece ser que un referente siempre presente y muy autorizado es la Escuela de Bellas Artes de París, particularmente después de su reforma de 1863; en todo, caso, muy pronto lo veremos, una revisión de dicho proceso nos dará claves importantes para reconocer problemas esenciales del canon pedagógico de la ENBAC en el siglo XIX.

En el contexto internacional, ya en el siglo XIX, primero en Inglaterra, y un poco después en Estados Unidos empieza a surgir el fenómeno de los programas de arte en universidades (en alianza con el contexto más general de las humanidades). El siglo XX verá la ampliación de esta tendencia, en la misma medida en que las escuelas academicistas de Bellas Artes pasan a ser fuertemente cuestionadas por los movimientos de vanguardia, aunque en muchos lugares surjan escuelas como la mítica Bauhaus²⁸, escuelas autónomas equivalentes, pero no relacionadas directamente con el sistema universitario. A finales del siglo XX y comienzos del XXI, estas escuelas autónomas en Europa tienden a integrarse al sistema universitario, que a su vez están enmarcadas en la Declaración de Bolonia, que propende por “la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior” europeos con fines como “en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio... establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo”, en la medida en que “Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”.

Colombia, siglos XIX y XX

En relación con este rápido contexto, el caso colombiano presenta unas particularidades muy precisas que lo apartan de la lógica de esta secuencia. La primera gran escuela de dibujo, con valores inusualmente modernos tanto de ciencia como de arte, es la creada por José Celestino Mutis para formar a los dibujantes de la Expedición Botánica²⁹; el carácter de esta escuela está mucho más cerca de la lógica académica que de la fraternidad gremial.

En 1882, Alberto Urdaneta, quien sería más adelante el fundador de la escuela oficial de la Escuela de Bellas Artes en 1886, actuando como profesor de dibujo en la Escuela de Derecho de la recientemente creada Universidad Nacional, en su discurso inaugural, que de entrada define al dibujo como arte liberal, deja clara una mentalidad moderna (en el sentido de defender el arte como campo específico de acción profesional) y

²⁸ Escuela alemana fundada en 1919 en Weimar, considerada un ícono en la concreción de pensamientos vanguardistas en relación con las artes plásticas, la arquitectura y el diseño. Curiosamente, esta revolución se relaciona con el rechazo al modelo academicista valiéndose de referencias a los talleres medioevales y a la ruptura de la tradicional división entre arte y artesanía.

²⁹ Finales siglo XVIII

conservadora (el arte es elemento definitorio en la condición civilizada de la nación y – como dirá en un texto posterior- lujo que la sociedad se permite cuando ya ha solucionado sus problemas básicos), que se enmarca en lo que ha sido llamado el proyecto civilizatorio, en el cual el género de la Historia universal ocupa un lugar central. Ya hay en este momento inquietudes muy precisas respecto a la enseñanza estructurada de las artes plásticas (como lo evidencian los manuales de enseñanza del propio Urdaneta y de Dositeo Carvajal de 1859), manuales no solamente de ejercicios, sino que fijan principios para la enseñanza, basada en el dibujo, definido fundamentalmente éste –a su vez- como la perspectiva (la ciencia de representar las cosas) y, por otro lado, se establece con la publicación de la Noticia biográfica de Groot en 1859 un canon deseable, de manera que el acto fundacional de 1886 se da en un terreno abonado desde diferentes puntos de vista políticos y después de varios intentos que no fructificaron del todo.

A riesgo de simplificar excesivamente, podríamos decir que el canon de la enseñanza del arte, al cual llamamos en este trabajo conservador civilizatorio, se mantuvo visiblemente vigente desde la fundación de la Escuela de Bellas Artes (1886) hasta el año de 1935. Su correlato es el buen gusto. Es decir, se entiende que la función de la escuela de artes es la de educar el gusto (que viene a ser un don natural), asociado éste con la capacidad para elegir los modelos adecuados que guiarán la acción propia; de ahí ³⁰ la gran importancia de la copia de modelos como estrategia pedagógica, los cuales surgen directamente de los anhelos e ideales de las élites, se fundamentan –como ya se ha dicho- en la noción de Historia de la civilización y privilegian las tradiciones clasicistas europeas.

En el siglo XX, empiezan a manifestarse otras tensiones sobre la enseñanza del arte. Por un lado, una vez establecidas las instituciones esenciales que definían la nación (entre las cuales se encontraba la Escuela de Bellas Artes), después de las guerras civiles (de las cuales la más larga y cruenta fue la de los Mil días que cerró el siglo XIX y abrió el XX) y después de la Regeneración, que promulgó la constitución de 1886 que estaría vigente un siglo largo, vuelve a ganar fuerza una mirada a la modernidad desde una perspectiva liberal con el gobierno de Olaya Herrera (1930-1934) y, por otro lado, las condiciones políticas internacionales –en las que se inscribe la lógica de las vanguardias artísticas europeas- se van muy paulatinamente imponiendo como referente. La historia de esta “segunda modernidad” ocupará casi todo el siglo XX y en ella llegará a ocupar un lugar muy importante la institución universitaria.

A partir del año de 1935 (fecha de la Ley Orgánica que reestructuró la Universidad Nacional), se inaugura otro período, muy accidentado y lleno de vicisitudes que serán objeto de un análisis relativamente detallado, al que podríamos llamar modernista liberal, cuyo correlato -dado que dicha ley exigía la fusión (finalmente fallida) de la escuela de Bellas Artes a la Universidad Nacional- podría ser el arte como problema de conocimiento, o –más exactamente- de saber: el arte como disciplina universitaria. Este nuevo contexto solamente logró consolidarse institucionalmente medio siglo después, con la reforma Mockus-Páramo en la Universidad Nacional (1993), en el momento justo en que dicho modelo empezaba a ser fuertemente cuestionado por una serie de desarrollos en la sociedad y la cultura, de los cuales fue reflejo la Constituyente de 1991, que replanteó drásticamente el contexto legal y normativo para la educación en general y la educación

³⁰ Un ejemplo particularmente interesante es la *Colección Pizano*

artística en particular. De estos procesos derivan las leyes 30 de Educación Superior (1992) y 115 de educación (1994): esta última abría un nuevo panorama para la educación artística, pues le daba un rango de igualdad con las demás áreas tradicionales del conocimiento en la educación general, situación que resultó efímera. En este ámbito, el carácter utópico del pensamiento liberal de los años 30 empezó a convivir con las nuevas tendencias del neoliberalismo, y podemos hablar de un nuevo modelo que se ha ido construyendo en las últimas dos décadas que podemos llamar Neoliberal, relacionado con las ideas de la globalización, en el centro de las cuales subyace una noción instrumental del saber y cuyo correlato podría ser el de la utilidad del arte.

Hasta cierto punto del desarrollo de la investigación, el párrafo anterior resumía un desarrollo aparentemente lógico; sin embargo, análisis más detenidos mostraron un panorama más complejo. Ciertamente, la lógica del movimiento intelectual que hemos llamado liberal modernista, apoyándose en una gran medida en una concepción evolucionista, proponía aparentemente un nuevo paradigma que tendía a dejar atrás las concepciones del siglo XIX. Esta nueva concepción exigía del artista una conciencia clara de su papel en un mundo nuevo, marcado por los desarrollos tecnológicos, la economía moderna y políticas sociales más inclusivas. Paralelamente a esta nueva conciencia, surgía necesariamente la exigencia de una formación humanística mucho más amplia que la estrecha formación en oficios que, aparte de no responder a la necesidad social de formas nuevas, tenían carácter cada vez más estereotipado y alejado de la realidad concreta del país.

La situación de las escuelas de artes en el contexto universitario, al cual se atribuyó en la revolución liberal un papel casi mesiánico, era apenas lógica, y dado el proceso particular que asumió la construcción de la nueva Universidad en Colombia, el punto central de discusión era –efectivamente– cómo se integraba el arte a una estructura definida por áreas del saber que debían coexistir, dialogar y construir juntas una institución interdisciplinaria volcada esencialmente a la reconstrucción del país. Este país del proyecto liberal –al menos en apariencia– no era la nación que debería ser reconocida en el concierto de las naciones civilizadas que soñara el proyecto conservador del siglo XIX, sino un país que supiera responder autónomamente a sus propias necesidades.

La fractura de este proceso de fusión³¹ destruyó completamente la posibilidad del cambio total de canon de la ENBAC, la cual recurrió –nuevamente– al eclecticismo, mezclando ingredientes de diferentes orígenes, de manera que, lentamente, *actualizó* el canon del siglo XIX substituyendo los modelos clasicistas decimonónicos por modelos modernistas de diferente radicalidad, pero sin afectar estructuralmente el fundamento de la formación del gusto. En su parte más visible, el conflicto se presentó alrededor de un problema territorial, que contenía, pero al tiempo ocultaba los problemas ideológicos de fondo: la ENBAC debía integrarse a la nueva facultad de Arquitectura y Bellas Artes, subordinándose ésta a la primera, no solamente en la estructura administrativa (aspecto que, de hecho, se podría haber superado, pues fue objeto de varias negociaciones, pero

³¹ Una vez concluido el proceso de este trabajo, surgía como una cuestión no resuelta la duda que en un momento dado se planteó (no muy evidentemente, en verdad) acerca de si la vinculación de la ENBAC no debería haberse dado a la Escuela Normal Superior, dada la importancia que se atribuyó a la formación de profesores de dibujo. Ese hubiera sido un panorama diferente, vale decir, otro modelo posible.

tuvo un impacto simbólico muy grande en la mentalidad de la ENBAC: fue visto como un desconocimiento a su tradición de medio siglo, mientras el programa de Arquitectura apenas nacía con ese mismo acto), sino porque planteaba como función importante de las artes plásticas embellecer los productos de la arquitectura y de la industria³².

Las consecuencias de este desencuentro no se detienen allí: el debate sobre la estructura administrativa ocultó el que no se dio: una ardua cuestión metodológica que se empezaba a plantear y que solamente 50 años después encontraría una salida teórica. Esta cuestión es resumida por la difícil relación entre la Escuela y las vanguardias artísticas. Sin entrar en detalles por ahora, señalemos que, así se rechace de entrada una linealidad historicista que obligaría a las escuelas de artes del tercer mundo a asumir los lenguajes de las vanguardias como un destino natural, no puede negarse la fuerte interpelación que los desarrollos revientes en las artes hacen a las escuelas. Y si no queremos caer en los lugares comunes de los desplazamientos del gusto que cifran todo su argumento en una especie de determinismo que obligaría a que nuevos tiempos traigan nuevos estilos, definidos en *algún otro lado* la pregunta se proyecta a terrenos metodológicos y políticos más profundos y esenciales.

Para que el proyecto esbozado en la década de los años 30, a saber, de sustituir el canon del siglo XIX por otro más adecuado, o –dicho en otras palabras, para evitar un nuevo academicismo (sustituir a la escuela de arte academicista por una escuela de arte modernista) habría sido necesario sondear más profundamente en las relaciones entre el arte y la escuela; habría sido necesario reconocer en qué terreno las vanguardias pedagógicas y las vanguardias artísticas coincidían. Ahora bien, ambas corrientes tenían muchos rasgos comunes, puesto que se dirigían al mismo objetivo: la constitución de pensamientos autónomos y en una revisión crítica de la propia experiencia, en contravía

³² En realidad, el problema era mucho más complejo: más adelante se detallarán algunos aspectos sustanciales del este proceso, que en sí sintetiza muchos de los problemas de la modernidad, no en balde W. Benjamin otorga gran importancia en su análisis de la modernidad a la aparición en el siglo XIX de la construcción en hierro, con la cual irrumpen novedades técnicas y materiales y escinde el problema estructural (sobre el cual se fundarán las vanguardias arquitectónicas y plásticas) de los problemas funcionales, simbólicos y estéticos. En efecto, la arquitectura como disciplina autónoma y central para las nociones de progreso es una creación moderna; las dificultades derivadas del afán de desligarla de la ingeniería tienen relación tanto con sus desarrollos más específicos y revolucionarios, tanto con su retracción a un problema ornamental que se empeñó en mantener las formas y órdenes antiguos, relegando la estructura al terreno de la ingeniería. Veremos como el modelo académico de enseñanza en la escuela de Bellas Artes de París se centró en la teoría del *Dessin*, que no solamente abarcaba el dibujo (base fundamental para el aprendizaje de todos los lenguajes plásticos), sino también el diseño (tema para cuya comprensión es esencial el trabajo de Alain Bonnet). Tanto en Francia, como en Colombia, la enseñanza académica de la arquitectura enfatizaba el problema formal, la apariencia y los elementos decorativos, mientras que el principio constructivo tenía más que ver con los ingenieros, sin hablar del tema de la ciudad, de estructural importancia para el pensamiento moderno. No solamente por ser la disciplina arquitectónica de origen moderno, sino por las circunstancias particulares de Colombia, en las que la independización del programa de ingeniería coincidía con un movimiento gubernamental de gran envergadura, con la llegada de arquitectos inmigrantes y con la consolidación del proyecto universitario alrededor de la construcción de un campus, el programa de arquitectura no representaba una novedad absoluta, sino la concreción de necesidades y acciones muy específicas y nacía con una canon decididamente moderno con el cual la ENBAC tendría muchos desencuentros al fijar su diálogo en las posiciones construidas en el siglo XIX.

de los pensamientos convencionales que trataban de limitarlas a la repetición de cánones preestablecidos.

Que el problema de la experiencia no era nuevo en la época, lo demuestra nítidamente no solamente el hecho de que en el contexto internacional autores como Bergson en el siglo XIX o Benjamin en el siglo XX lo estuvieran trabajando, sino que basta reconocer que está en el núcleo de prácticamente todas las tendencias pedagógicas modernas desde el siglo XIX. Los ideales racionales, de control, de higiene o de autonomía de los discursos pedagógicos modernos los hacen particularmente sensibles a reconocer los problemas de la experiencia en la cotidianidad y el aula escolar; en Colombia ésta no fue una condición desconocida, como se sabe desde los trabajos pioneros de Agustín Nieto Caballero y como lo refuerzan recientes investigaciones de la historia de la enseñanza en el país.

Para el campo artístico, en cambio, y hasta donde llegan nuestras informaciones – que adolecen aún de una cierta precariedad- el problema no fue tan claramente definido, entre otras cosas porque el debate sobre la enseñanza del arte y sus modos y cánones fue descuidado. En consecuencia, la cotidianidad de la ENBAC se llenó de una serie de supuestos en los que un equívoco metodológico se instaló con mucha fuerza: la práctica del arte y –en consecuencia- su enseñanza, se podían definir a partir de polaridades. Si la noción de experiencia necesariamente convoca categorías temporales, una visión cosista de la obra de arte tiende a verla como la suma de ingredientes como forma y contenido, concepto y técnica o práctica y teoría. Desde este punto de vista, con un sentido equivocadamente pragmático, se asume que el aprendizaje de cada uno de estos polos o ingredientes puede darse por separado y que, incluso, se podría conservar lo mejor de dos mundos haciendo coexistir procedimientos antitéticos como el que una formación de base academicista (puesto que las nociones de trabajo, manualidad y manejos técnicos eran tan rigurosos en la escuela vieja), sería deseable junto con una estructura teórica que informara de los contenidos actuales que debería asumir un artista del siglo XX.

De ahí derivaron vicios conceptuales que se arraigaron profundamente en la ENBAC. Aparte de compartimentación de la experiencia del estudiante, cuya gran tarea fue entonces la de lograr la adecuada dosificación de fragmentos no necesariamente conectados del trabajo profesional que se esperaba de él, hoy podemos diagnosticar graves problemas como el de que, escindido entre sus intereses artísticos personales y los métodos de formación que exigía la estructura institucional de la Escuela, un profesor hacía una cosa como artista, y como profesor enseñaba otra. De ahí surgieron consideraciones que en los años setenta y ochenta del siglo XX todavía eran sólidas verdades, como la de que al largo proceso de aprendizaje en la escuela le seguía inevitablemente –ya por cuenta del artista recién egresado, basándose exclusivamente en su fortaleza y disciplina- uno más penoso para *desaprender* lo aprendido y construir un lenguaje propio. Esto es el resultado de suponer que el aprendizaje que la escuela ofrece se limita a una suerte de aprestamiento técnico y conceptual que no se discute, y después puede ser usado a voluntad para ampliar el repertorio dado en formas y estilos originales, dejando de lado la acción pedagógica de construir primordialmente un pensamiento crítico.

Si en la lógica de los gremios, el artista en su taller era necesariamente el modelo a seguir –o a superar, incluso en una dialéctica psicoanalítica de matar al padre- en la escuela de artes de las décadas posteriores al 1940 se empezó a vivir la paradoja de un

profesor que basa su método de enseñanza en la imitación de modelos, pero que no puede él mismo, por razones del rígido aprendizaje *previo* que exigiría la práctica del arte, constituirse en modelo para sus alumnos. De hecho, se presenta el recurrente fenómeno de la práctica pedagógica como enemiga de la práctica artística: aparecen los artistas profesores que difícilmente tendrían alguna consideración en el medio artístico porque su vocación o su falta de talento o de oportunidades, los relegaba a la posición secundaria, especie de arte menor, o sacrificio que el gran arte exigía, de la pedagogía.

Una nueva fase de la relación entre la escuela de Bellas Artes y la Universidad se inauguró en el año de 1965 con motivo del traslado de la primera al campus universitario, a finales del año anterior, lo que significó su desaparición formal y una serie de nuevos ajustes. Es de anotar que la tendencia reformista es una constante en las instituciones educativas oficiales en Colombia, al punto de prácticamente cada nueva administración trae su *reforma*, que la mayoría de las veces no es tal; es decir, una transformación de fondo de sus modelos, sino más bien una serie de ajustes que, o intentan preservar así sea parcialmente cambios iniciados y no culminados o, al contrario, frenar cambios iniciados en la administración anterior. De ahí resulta un estado de permanente interinidad en el cual decisiones temporales se vuelven permanentes o cambios estructurales se disuelven sin siquiera haber culminado lo básico.

Con su llegada al campus, la antigua escuela se escindió para asumir de lleno su condición universitaria. Apareció, por un lado, la Carrera que asumiría la coordinación del programa curricular y los asuntos de estudiantes, y, por otro, el Departamento de Bellas Artes, el cual asumiría la administración de las jornadas de profesores, la investigación y los recursos físicos. Normalmente, se consideró al departamento como la unidad sucesora de la Escuela, aunque con el tiempo aparecerían en su interior nuevas carreras: Diseño Gráfico (1970) y Cine y Televisión (1988).

La articulación con la Universidad en general y con los programas de Arquitectura (respecto al cual, durante todo el siglo XX nunca pudo superar su desconfianza) y Música en el seno de una nueva Facultad y, a pesar de la convicción sobre su conveniencia y la voluntad expresa de realizarla de la mejor forma posible, durante décadas produjo más quejas que alabanzas por parte de la antigua ENBAC.

Solamente en el proceso de reforma del programa de Artes Plásticas a finales de los años 80, culminado en 1993, se produjo un documento en el que con toda evidencia se expresa un nuevo canon para la enseñanza del arte. Este nuevo canon recoge la tradición de la modernidad, integra la práctica y la teoría en la definición de la formación de un *artista pensador* como su objeto de estudio y su creación más característica es, muy significativamente, el *Taller Experimental*. Podría decirse, entonces, que este documento cumple el viejo anhelo de centrar el problema tanto del arte como del de su enseñanza, en la experiencia.

Una observación se impone: éste es un trayecto institucional. Los lenguajes modernos se habían afincado en las prácticas artísticas, especialmente en relación con individualidades, desde mucho antes de esta reforma académica, mediante varios y complejos fenómenos, varios de ellos relacionados con profesores o eventos de la propia ENBAC, por la acción de muchas fuerzas colectivas e individuales e, incluso, por la actividad de otras escuelas y universidades, particularmente la Universidad de los Andes. Sin embargo, hasta donde avanzaron nuestras indagaciones, fue en curso de dicha reforma

que se institucionalizó en Colombia un nuevo canon (que podríamos llamar liberal moderno) para la enseñanza del arte dejando atrás el conservador civilizatorio, establecido por el siglo XIX

Hasta aquí prolonga la investigación su ámbito temporal. Como se ha dicho, el período de estudio propuesto coincide con la promulgación de las dos últimas constituciones políticas de Colombia (1886 y 1991); también, que, en realidad, a la hora de hacer balance de lo investigado, este largo trayecto en realidad sólo hace el seguimiento del canon del siglo XIX, su devenir y su desaparición institucional.

Si a estas últimas observaciones agregamos que la promulgación de un documento no produce necesariamente un cambio inmediato las mentalidades, máxime si no es objeto (como, en efecto, sucedió) de una labor de divulgación, convencimiento y de seguimiento y control que garanticen su adecuado desarrollo, y que, como lo constatamos hoy, apenas un poco más de una década después el *Taller Experimental* había desaparecido con la creación de una nueva estructura para el Programa, es dable pensar que la gran pregunta que nos plantea tanto esta historia, como el estado del campo artístico colombiano en la actualidad es la de si realmente podemos decir que en nuestra cotidianidad el canon del siglo XIX ha sido superado, tal como podemos preguntarnos si el proyecto político y social de nación de las élites conservadoras del siglo XIX efectivamente ha quedado atrás.

La importancia de la Academia francesa

Un breve análisis sobre el contenido de la noción de academia, configurada a partir de documentos referentes al surgimiento de las academias francesas de Bellas Artes nos servirá de telón de fondo para este trabajo, dada la importancia que su formación tuvo para la organización del sistema de las Artes en muchos países en Europa (entre ellos España), en Estados Unidos³³ y en Colombia. Esta influencia se sintió en diversos órdenes, no sólo en las artes plásticas, sino también en arquitectura, y en distintos niveles: en las formas, temas, concursos, y –sobre todo- en el sistema de autoridades basado en un canon historicista y en el aprendizaje por imitación de modelos. Así lo muestran tanto estudios generales como los de Richard Moore³⁴ y Alain Bonnet, citados en este trabajo, como los datos biográficos de profesores importantes de la ENBAC, empezando por Urdaneta, Manrique, Santamaría –formados en París en talleres de la órbita de la Escuela de Bellas Artes-, y siguiendo por los profesores europeos como Sighinolfi³⁵, Recio o Llanos³⁶.

³³ “La importancia de la Escuela de Bellas artes de París es indiscutible, en Europa y en el mundo entero. Estudiantes de Estados Unidos y aun de China vinieron a formarse a París. Esta posición dominante fue -evidentemente- cuestionada a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero la École des beaux-arts permaneció siendo, sin embargo, un lugar prestigioso hasta la primera guerra mundial”.

Alain Bonnet, en correo electrónico al autor, 20-09-12.

³⁴ El tema de la arquitectura es muy importante, pues como lo dice Richard Moore, en el modelo académico de enseñanza, ella reemplazó a la escultura como la forma más característica del modelo de enseñanza de la Academia francesa (el *dessin*) y representó, por tanto, un baluarte fundamental para el sistema. Dice Moore: “Un mayor número de libros sobre *dessin* comenzaron a aparecer después de la reorganización de 1863. No importa que tan persistentemente estos nuevos libros incorporaran alguna mención a la industria en sus títulos, la tradición del *dessin* puro dominaba su contenido... El sistema académico reformado también influyó en escuelas extranjeras... En los Estados Unidos, la influencia del método de Beaux-arts después de la reorganización también se hizo sentir. La primera escuela americana de arquitectura fue fundada en 1865 en el MIT, justo cuando Henry Hobson Richardson regresó de su segundo período de estudios en París. El personal de M.I.T. estaba poblado de los arquitectos con conocimiento directo o indirecto del método Beaux-Arts (respectivamente William Ware, el fundador y F.W. Chandler). En 1871, el M.I.T. contrató a su primer francés, Eugène Letang, de la Ecole, iniciando así una política de importación de personal francés de Beaux-Arts. Letang, activo como arquitecto y crítico, cubría una necesidad que se prolongaría durante todo el siglo XIX y en el XX, extendiéndose a la mayoría de las escuelas estadounidenses”. De este período de influencia datan los trazados de varias importantes ciudades, siempre siguiendo el canon arquitectónico de Bellas artes.

Moore, Richard, ‘Academic “Dessin” Theory in France after the Reorganization of 1863’, *Journal of the Society of Architectural Historians*, Vol. 36, No. 3 (Oct., 1977), pp. 145-174, Published by: University of California Press on behalf of the Society of Architectural Historians: <http://www.jstor.org/stable/989053>. 11/11/2011 14:03.

³⁵ Cesare Sighinolfi (1833-1903). Escultor nacido en Italia (Módena) y muerto en Colombia (Suesca), normalmente las distintas referencias señalan su vinculación durante un tiempo a la corona portuguesa y su llegada a Colombia en 1885 por sugerencia del arquitecto Pietro Cantini.

³⁶ Luis de Llanos (1843-1895) y Enrique Recio y Gil (1856-1910), pintores españoles contratados para enseñar en la ENBAC, influyeron en la conformación de la que se llamó la “Escuela de la sabana”

De la academia a la Academia

De entrada, hay que reconocerlo, por más numerosa y agitada que sea la clase de los artistas, no es jamás en su nombre ni por sus intereses; jamás por obedecer a sus pasiones o a sus teorías, que se hacen las revoluciones. En esas horas solemnes la cuestión capital no es la de lo bello. Las sociedades sacudidas sobre sus bases comienzan por resolver problemas completamente distintos³⁷.

³⁷ Vitet, Ludovic, *L'Académie royale de peinture et de sculpture – étude historique*, Michel Lévy frères, Paris, 1861, p.2.

<https://archive.org/stream/lacadmieroyaled00vitegoog#page/n10/mode/2up> X.2011

El motivo original es el honor representado por la dignidad del oficio.

Las artes plásticas no poseían la alta dignidad que sí tenían en el panorama del saber medieval la música y la poesía³⁸. Las artes liberales –esencialmente intelectuales que los hombres libres podían ejercer sin menoscabo de dicha condición- se diferenciaban de los oficios serviles (las artes mecánicas) que implicaban un trabajo manual.

Es así como, por regla general, todas las obras relacionadas con las artes plásticas en los siglos XV y posteriores, inician su discurso haciendo énfasis en el carácter de arte liberal de la pintura y la escultura (en particular de la primera). Un ejemplo temprano de este hecho es el *Tratado de la pintura* de Leonardo Da Vinci³⁹

LA ESENCIA DE LA PINTURA

El pintor imita la naturaleza y rivaliza con ella. Si desprecias la pintura, única imitación de todas las obras evidentes de la naturaleza, desdeñas una invención sutil, invención que sirve para considerar con filosofía y con fina especulación todas las cualidades de la forma: islas, plantas, mares, animales, hierbas, flores, rodeadas todas ellas de sombras y de luces.

Esta ciencia es la hija legítima de la Naturaleza, como engendrada por ella: pero yo diré más bien, con más exactitud, que es nieta de la Naturaleza, porque todas las cosas evidentes son hijas de la Naturaleza y de estas cosas evidentes nace la pintura. Con razón, pues, la llamaremos nosotros nieta de la Naturaleza, emparentada con Dios.

La deidad que es la ciencia del pintor, consigue que su espíritu se transforme en una similitud del espíritu divino, pues con libre facultad razona sobre la generación de las diversas esencias: animales, plantas, frutas, paisajes, campos, montes derruidos, parajes temerosos, espantosos, que hielan al espectador, o lugares encantadores, suaves, seductores, prados floridos de mil colores, recorridos por bellos regatos y por dulces brisas...

Es notable el uso del término *ciencia* en esta obra y la argumentación sobre el artista filósofo, que sería retomada por el traductor al español (Antonio Rejon de Silva) varios siglos después⁴⁰:

³⁸ Las siete vías que representaban el saber de las artes y las ciencias estaban clasificadas en dos grandes conjuntos: el *Trivium*, que conducía a la elocuencia incluía la gramática, la dialéctica y la retórica y el *Quadrivium*, relacionado con las matemáticas, incluía la aritmética, la geometría, la astronomía y la música

³⁹ En realidad, aunque la obra recibe este nombre y tradicionalmente se asume que Leonardo es su autor, originalmente es una recopilación de uno o varios de sus alumnos, publicada después de su muerte (acaecida en 1519) en 1551 en Francia la primera edición data de 1651 y la primera traducción en español es de 1827.

⁴⁰ “En todas las artes hay profesores que se contentan con ser meros prácticos, sin mas estudio que lo que comunmente ven hacer á los demas, ni mas reglas que las que les suministra su imaginacion; pero tambien hay otros que uniendo la práctica al estudio y aplicacion, emplean su entendimiento en buscar y aprender los preceptos sublimes que dieron los hombres eminentes de su profesion, y reflexionar profundamente sobre ellos y sobre las máximas que establecieron; y de este modo ejecuta su mano las producciones de sus fatigas y desvelos con honor y aprovechamiento del artifice, y con universal satisfaccion y aplauso. Tal vez la Pintura será el arte que mas abunde de la una de estas dos especies, aunque no sé con qué razon se llamarán los de la primera profesores de Pintura, sino corruptores de ella. No se dirige á estos mi discurso, ni hallo en mí suficiente caudal de voces, ni tienen bastante fuerza mis argumentos y expresiones para pretender persuadirlos el grosero error que los alucina: solo hablo con los aplicados y estudiosos, con aquellos que se hacen cargo del número de ciencias que han de acompañar al arte sublime que profesan: en fin, con los Pintores Filósofos, cuyo anhelo es llegar al último grado de perfeccion en la Pintura.”



Imagen del frontispicio de *El Tratado de la Pintura* por Leonardo De Vinci, y los tres libros que sobre el mismo arte escribió León Bautista Alberti, traducidos é ilustrados con algunas notas por Don Diego Antonio Rejon de Silva, Caballero Maestrante de la Real de Granada, y académico de honor de la Real Academia de San Fernando, Imprenta Real, Madrid, 1827, dibujado por Joseph Castillo, grabado por I. Barcelon⁴¹.

Explicacion de la estampa del frontispicio

Minerva, madre de las artes y ciencias, está al lado de un niño dedicado á la Pintura; y mostrándole con la una mano un libro, y señalando con la otra al campo, le enseña que la instruccion de los escritos científicos, y la imitacion de la naturaleza en sus producciones, le conducirán á la deseada perfeccion. Al otro lado se ve un genio ó mancebo con varios instrumentos Matemáticos, denotando la necesidad que tiene la Pintura de la Geometría, Perspectiva &c.

Conviene tener muy en cuenta este argumento, pues mucho tiempo después volveremos a encontrar debates acerca del arte y el conocimiento y sobre la autonomía de las artes plásticas; conviene, sobre todo, no olvidar que son argumentos sobre los que la Academia fundó su imperio, mucho antes de las vanguardias modernas y mucho antes de los programas universitarios de arte.

⁴¹ Tomada de:

http://www.unav.es/biblioteca/fondoantiguo/hufaexpl9/imagenes/EST-306-076_1_sg.jpg XI.2012

El *Tratado* es consultado en:

<http://archive.org/stream/eltratadodelapin00leon#page/n15/mode/2up> VII.2012

La superioridad de la pintura

En el intento de valorar a las artes plásticas frente a sus homólogos de las artes, es célebre la discusión del *Tratado* de Da Vinci:

SUPERIORIDAD DE LA PINTURA SOBRE LAS DEMAS ARTES LIBERALES

La poesía y la pintura

De la poesía a la pintura va la misma distancia que de la imaginación al acto, de la sombra de un cuerpo al cuerpo que la proyecta, pues la poesía hace depender su obra de las letras que son convencionales, en tanto que la pintura presenta sus obras delante de las personas para que éstas reciban su similitud como si se tratara de obras naturales.

La pintura tiene un objeto más digno que la poesía, y da la figura de las obras naturales con más verdad que el poeta. Las obras de la Naturaleza son más dignas que las palabras, mera obra de los hombres. De la obra del hombre a la obra de la Naturaleza va tanto como de la obra del hombre a la de Dios. Es mucho más digno, por tanto, imitar las cosas naturales, que son las verdaderas similitudes de lo real, que imitar con vocablos los gestos y las palabras humanas.

La pintura representa, por medio de los sentidos, con verdad y con certeza, las obras de la Naturaleza, cosa que no hacen las palabras y las letras...

¿Quién, oh hombre, te impulsa a abandonar tu casa de la ciudad, a dejar parientes y amigos, para irte por montes y valles, cruzando parajes campestres? ¿Quién, sino la belleza natural del Universo?; lo que, pensándolo bien, solo puedes gozar con el sentido de la vista. Y si el poeta quiere llamarse entonces, él también, pintor, ¿por qué no aprovechas sus descripciones de aquellos sitios, y te quedas en casa sin tener que soportar el calor excesivo del sol? ¿No conseguirías un resultado más útil con menos fatiga, al fresco, sin agitación, sin peligro de enfermarte? Pero el alma no lograría entonces el beneficio que los ojos -ventanas de su habitación- le conceden de contemplar las imágenes de alegres paisajes, de umbrosos valles, regados por el curso juguetón y sinuoso de los ríos; ni podría ver las variadas flores que armonizan sus colores para encanto de los ojos, y todas las demás cosas que se manifiestan a la vista. Pero si el pintor en los días fríos y duros del invierno, te muestra esos mismos parajes y otros que fueron escenario de tus placeres, por ejemplo una fuente al lado de la cual tú puedas nuevamente verte con tu amada, en la pradera florida, bajo las sombras ligeras de los árboles verdes, no recibirás más deleite que oyendo describir los mismos efectos por el poeta?

La pintura y la música

La música no debe ser llamada sino hermana de la pintura, porque es subordinada al oído, sentido que sigue a la vista⁴². Compone sus armonías conjuntando sus partes proporcionales simultáneamente, destinadas a nacer y morir en uno o varios espacios armónicos. Estos tiempos rodean la proporción de los miembros, pues esta armonía se compone como si se trazara una circunferencia a semejanza del contorno de los miembros que engendra la belleza humana.

⁴² A simple título de comparación y como una muestra de las cercanías y distancias que los fundadores de las instituciones colombianas en el siglo XIX planteaban con sus referentes, aunque asumieran la misma lógica, encontramos en la *Apertura* de Urdaneta: “Las Artes Liberales, fruto de la imaginación, se dirigen o al espíritu solo, como lo hacen las Bellas Letras, o a los sentidos al mismo tiempo que al espíritu, como las Bellas Artes.

Pero la pintura sobrepasa a la música y la rige porque, una vez terminada su creación, no cesa, como ocurre con la música y permanece, por tanto, en su esencia, mostrándonos en una sola superficie toda su vitalidad.

¡Oh maravillosa ciencia! Tú conservas vivas las bellezas perecederas y mortales y haces que duren mas tiempo aún que las obras de la Naturaleza, siempre supeditadas a las variaciones del tiempo y a la caducidad de lo que envejece. Esta ciencia tiene frente a la divina Naturaleza, la misma proporción que sus obras tienen frente a las obras de la Naturaleza, y por eso es adorada.

La pintura y la escultura

Después de la música viene la escultura, arte dignísimo, pero no de tanta excelencia ni de tanto genio. En dos puntos primordiales y difícilísimos, la perspectiva y el claroscuro, en los que el pintor, ayudado por la Naturaleza, procede con soltura, renuncia la escultura a imitar los colores que sirven al pintor para encontrar el juego de sombras y de luces.

Entre la pintura y la escultura no encuentro más que esta diferencia: que el escultor realiza sus obras con mayor fatiga de cuerpo que el pintor, y el pintor realiza las suyas con mayor fatiga de mente. Así se demuestra que el escultor, a fuerza de brazo, va haciendo saltar a golpes en el bloque de mármol u otra piedra dura, todo lo que excede a la figura cerrada en él. Su ejercicio, mecánico en alto grado, va frecuentemente acompañado de copioso sudor, que se mezcla con el polvo y se convierte en fango. Con el rostro enharinado como el de un panadero y todo el cuerpo cubierto de menudas escamas de mármol, diríase que le ha nevado encima. Su habitación, llena de fragmentos de piedra, es sucia y polvorienta.

Todo lo contrario ocurre con el pintor -hablando de pintores y escultores excelentes-. Bien vestido, cómodamente sentado frente a su obra, mueve sobre la tela su livianísimo pincel, embebido en finos colores. Sus ropas son elegantes y a su gusto. Su habitación es limpia, y adornada con pinturas exquisitas. Se hace acompañar a veces de músicos y de lectores de bellas y variadas obras, las cuales, lejos de todo ruido de martillo o de cualquier otro bullicio, son escuchadas con deleite.



Sobre el tema de la vestimenta: *Autorretrato en ropa de taller*, 1707: Nicolas de Largillière. Fotografía de José Rodríguez Acevedo en su taller con conde Cuchicute, a quien estaba haciendo un retrato⁴³.

A lo largo de los siglos XVII y XVIII encontramos permanentemente el mismo esfuerzo por desligar las artes plásticas, en especial la pintura del mundo del trabajo manual y por vincularlo con el mundo mental, Francisco Pacheco en *El tratado de la pintura*⁴⁴ dice:

*Porque si bien el pintor no puede conseguir su fin sino obrando mano y pincel, claro está que en este ejercicio se halla tan poco trabajo y fatiga corporal que no hay hombre noble a quien tal Arte no agrade y deleite, como se lee de muchos príncipes así antiguos como modernos que la ejercieron... porque veían que en semejante ejercicio no hay nada de servil, o mecánico; mas, todo él es libre y noble... También vemos que aunque el Geómetra ocupa las manos tirando líneas... ninguno por esto ha dicho jamás que la Geometría es Arte mecánica, y lo mismo es en la Música, y otras Artes. Porque aquella obra de manos es tan poca y ligera, que no sería justo decir que es ejercicio servil. La misma razón corre en la Pintura. Además, que ella tiene ciertas conclusiones, las cuales prueba con principios mediatos... porque las cantidades, tamaños y proporciones tocantes a la Simetría de las cosas las toma de la matemática y otras artes...*⁴⁵

El recurso al argumento de la *cientificidad* del arte como base para su definición como arte liberal, medio a su vez de dignificación de los oficios de las artes plásticas tiene relación con los esfuerzos de una Europa que trata de salir del mundo medieval, de sus estructuras e instituciones, que para algunos se han convertido en un sistema inaceptable de privilegios; en el caso del arte, este sistema es el de los gremios

El problema, entonces, es político. En los *talleres* gremiales no siempre se garantizaba –a pesar de las estrictas regulaciones institucionales- que los artesanos fueran hombres dignos: la práctica de los oficios había llegado a una profunda tensión entre la idea de que el trabajador manual, inmerso en el mundo del trabajo, es por eso un hombre honrado (en la Nueva Granada bajo el régimen de los Habsburgos -según Pilar López- un *buen* trabajo se decía: un trabajo *decente*) y la de que el de los artesanos es un estamento díscolo, incumplido, tramposo y perezoso. La definición del asunto tiene

⁴³ Fuentes: http://www.nga.gov/cgi-bin/timage_f?object=134427&image=28305&c = I.2013)

José Rodríguez Acevedo - *Poeta de la Piel*, Litografía Arco, 1989, fotografía de Héctor Aceves en: <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=30573> I-2013

⁴⁴ Pacheco, Francisco *Arte de la pintura, su antigüedad y grandezas*, de , Sevilla, 1649, Simon Faxardo, impresor, p. 4, Consultado en:

http://archive.org/stream/gri_artedelapint00pach#page/n3/mode/2up II.2012

⁴⁵ Otro ejemplo es planteado por Alejandra Galván Alamilla “En la academia del dibujo, Giorgio Vasari (1511-1574) fundador de la academia florentina, manifestó que “el dibujo era la expresión sensible y la formulación explícita de una noción interior del espíritu. Esta idea le dio fundamento al desarrollo de las academias al centrar su enseñanza en el concepto, propiciando el cambio de la instrucción técnica y práctica que se hacía en el taller privado de un artista o de un gremio a la instrucción teórica e intelectual”. *La Academia de San Carlos en el Siglo XIX 1844 - 1867*, tesina para obtener el título de licenciado en historia, Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa, México, 2001, p.p. 11, 12, consultada en: <http://148.206.53.231/UAM3122.PDF> XII.12

distintos enfoques dependiendo del lugar desde se veía⁴⁶, pero todas se relacionan con las tensiones sociales, como lo dice una de las obras más características de la segunda mitad del siglo XIX: el *Manifiesto comunista*, según el cual

*Toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de luchas de clases*⁴⁷.

Esta lucha, que hoy continúa, marca el trayecto del auge y el debilitamiento de la Academia, ésta es la historia que subyace todas las construcciones de autoridad del campo artístico colombiano desde el siglo XIX hasta finales del XX. Sin considerar la lucha de poder planteada por la Academia, todos sus intentos de institucionalidad se ven sin sentido; por esta razón esta introducción trazará en términos generales la historia de la Academia como condición previa para comprender los problemas de los cuatro momentos fundacionales de la ENBAC en nuestro país.

Conviene aclarar que el término “academia” remite a un sistema del cual hace parte la escuela como institución, esto porque habitualmente se asume que la academia es un cierto tipo de escuela. Si bien en sus orígenes es así (nos referimos tanto a la *Academos* griega, lugar en donde los *hombres libres* asistían a discutir, como a la primera academia de arte europea, la de Vasari en Italia, o a la *Académie des beaux-arts*, que ocupará la mayor parte de nuestro análisis), muy pronto en el siglo XVII Academia pasó a nombrar el conjunto de autoridades –y, por lo tanto de instituciones- que determinaba la legitimidad del campo.

El primer grupo de autoridades es el conjunto de los profesores de la escuela; sin embargo, estos profesores son seleccionados y legitimados por un grupo de personas asociadas al poder político que determinan la creación y el rumbo de la escuela, de esta manera, aunque ésta asuma el nombre de academia, esta instancia es más amplia que la

⁴⁶ Por ejemplo, en contraste con la idea de *progreso* en las artes que introducía la Academia frente a la producción artesanal, dice María del Pilar López: “Muchos de los pintores de caballete o de pared, principalmente en las épocas tempranas de la colonia, trabajaron imágenes de pintura mural en los templos, debido a la falta de recursos, materiales apropiados y mano de obra especializada, que no hicieron posible realizar esculturas, retablos o grandes pinturas de caballete. Se recurrió a la pintura mural que, independientemente del desarrollo de un programa iconográfico, fue un medio para embellecer los volúmenes y superficies, resaltando formas, recurso que se aplicó también a los acabados de muebles domésticos. Muchas de estas imágenes se realizaron con gran simplicidad y en muchos casos sin conocer las normas académicas. Otra fuente de inspiración, quizá la más importante, derivada del mestizaje, fue la libre iniciativa con un alto grado de creatividad basada en el entorno de vida, cuyos temas y tratamiento no fueron apreciados académicamente, creándose un grupo de artistas que expresaron el arte popular: imágenes de aves, animales domésticos, plantas, frutos y diversas festividades de la comunidad fueron motivos permanentes. Como lo manifiesta Juan Martínez Borrero en sus estudios del arte colonial, se ha ignorado la vertiente popular: “Si bien es cierto que las principales obras manejan elementos académicos, es importante considerar que solamente el arte popular permite un alto grado de creatividad que refleja las condiciones reales de la sociedad colonial”. “Bimbos coloniales. Pinturas inéditas de la vida diaria virreinal - Itinerario entre la realidad y la intimidad” López Pérez, María del Pilar, en: *Credencial historia*, No 105, 1998-09-01, disponible en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre1998/10501.htm> XII.12

⁴⁷ Marx, Karl, Engels, Friedrich, *Manifiesto del Partido Comunista* ‘Burgueses y proletarios’ consultado en: www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm II.2010

escuela misma. Dado que representa el modelo inicial que se volvió hegemónico, Academia (con inicial mayúscula) señalará en este texto a la academia neoclásica francesa y, en general, al conjunto de autoridades que se cristalizan en instituciones y determinan las condiciones de legitimidad para las prácticas artísticas y –por consecuencia, para su enseñanza-; estas autoridades a su vez son constituidas por mecanismos de legalidad y legitimidad que determinan su presencia, visibilidad y poder.

Contra el sistema gremial medieval se levantó el sistema académico, que a nombre de la libertad y de dignidad de sus oficios y con divisa de su definición como profesiones liberales, no solamente elevó su valoración social hasta puntos nunca antes vistos, sino que lo hizo tan eficientemente que constituyó el suyo como el lenguaje del imperio: creación del despotismo ilustrado, sobrevivió a la Revolución Francesa, al *nuevo régimen* y sus reformas liberales, representó los lenguajes gubernamentales en regímenes de derecha e izquierda en el siglo XX e, incluso, ha logrado absorber los lenguajes de su más tozudo adversario: el espíritu vanguardista, al punto de que –aunque desborde el límite temporal propuesto para este estudio y, por lo tanto, no se desarrollará– una vez realizada esta investigación, queda la pregunta de si verdaderamente el esquema académico ha sido hoy superado como lo pretenden los leguajes autodenominados “contemporáneos”. La pervivencia del modelo académico es una de las preguntas más complejas y políticas que suscita este estudio. Su hipótesis es la de que esta pervivencia se explica porque la confusión entre academia y escuela dio al sistema una resistencia inusitada, por eso se volvió central la necesidad de imponer por parte del sistema un canon de enseñanza absolutamente controlado. Así, la academia es en principio, una institución pedagógica; *escuela*, en un sentido amplio: lugar de aprendizaje de los oficios, modelo de enseñanza, repositorio del *buen hacer* –encarnado en los buenos ejemplos a seguir- y, en últimas, un filtro que separa las prácticas deseables de las indeseables. De esta manera, las formas como se defina la enseñanza del arte (de hecho, de cualquier objeto de estudio, pero nuestro objeto específico será las *artes plásticas*) definen la institucionalización de pensamientos; vale decir: modela lo que socialmente se haga visible como arte y sus valores de calidad, pertinencia y, en últimas, de instrumento de poder.

Desde esta perspectiva, es forzoso admitir que, independientemente de teorías y discusiones teóricas, en la cotidianidad pedagógica *arte es lo que las autoridades dictaminen que es arte*: no es posible enseñar un objeto de estudio de no sea reconocido como tal; la pregunta inaugural es pues, política: ¿quiénes son las autoridades? ¿En dónde se encuentran? ¿Cómo se manifiestan?, ¿en dónde residen las fuentes de su legitimidad?

Ejemplo de institucionalización

Si observamos, por ejemplo, que la Ley de fomento a las Bellas Artes de 1928 en Colombia define que a partir de ese momento en todo el territorio nacional se enseñará el dibujo del natural, es claro que a partir de esa declaración, *performativa*⁴⁸, por provenir

⁴⁸ Con esta expresión aludimos a Lyotard y la legitimación por la performatividad (*La condición postmoderna*, 1979).

de una autoridad jurídica, grandes cambios pudieron sobrevenir en el arte en el territorio nacional; podemos imaginar (aun sin haber tenido la ocasión de analizar el efecto real que hay podido tener esta ley, pues no siempre éstas una vez promulgadas se aplican) que si existiera en la época algún tipo de escuela de artes y oficios que transmitiera formas derivadas del arte popular —en las que si existieran tradiciones indígenas o africanas pervivientes, podrían haber expresiones alta o puramente abstractas— en el contexto normativo que abre el documento citado empezaría a ser inviable y a entrar rápidamente en la obsolescencia. También podemos observar que, si hoy nos parece lógico, *moderno*, e inofensivo o *razonable*, fácilmente se podría deber a que simplemente esa ley promulgada tantos años atrás ha determinado un cambio del pensamiento que heredamos como cosa lógica y natural.

Este estudio se concentra en esa región: no pretende discutir sobre la naturaleza del arte, de la enseñanza o de la moral, se focaliza en el proceso de constitución de autoridades para la enseñanza de las artes plásticas en Colombia en los siglos XIX y XX (específicamente en el período que media entre 1886 y 1993 con sus antecedentes) y en el reconocimiento de las fuentes de legitimidad que invocan en sus discursos.

Esta búsqueda inicia con la constatación de que desde finales del siglo XX en Colombia es evidente un proceso que afianza cada vez más a la universidad como autoridad para el campo del arte en Colombia: bajo este proceso, quien no logre argumentar y justificar su trabajo bajo categorías universitarias, tiende a quedar fuera de juego (relegado a la *simple* condición de artesano). La experiencia empírica nos dice, entonces, que la mayor fuente de legitimidad para el mundo del arte hoy es la academia (representada por la institución universitaria).

Es necesario, entonces preguntarse sobre la similitud o diferencia entre la academia decimonónica y la de un siglo después, si son la misma institución con características distintas o distintas instituciones con el mismo nombre, si sus modos de legitimación son los mismos o si defienden los mismos principios y, por otro lado, si hay continuidad entre una y otra o son instancias surgidas por diferentes canales y procesos.

Es una larga historia la que media entre la escritura y publicación de la *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez*, de José Manuel Groot (1859) y la Reforma Mockus-Páramo de la Universidad Nacional de Colombia en 1993). En ella, la mayor paradoja ya salta a la vista: la mayor fuente de legitimidad para el arte colombiano ha sido la *academia*. Sin embargo, el sentido común nos advierte enseguida que una y otra —la academia del siglo XIX y la de finales del XX— no son la misma cosa. Al igual que el concepto mismo de arte y tantos otros conceptos esenciales, su significado se ha desplazado; no por nada mediarían entre ellas algo así como siglo y medio, los procesos de modernización, las vanguardias, etc.; sin embargo, a falta de estudios y de análisis históricos, no podríamos cancelar inmediatamente el asunto diciendo que no se pueden confundir una y otra; construir incluso un listado inmediato de diferencias entre una y otra; una visión convencional para la que basta simplemente señalar que el arte contemporáneo se opone al pasado, representado éste por la tradición *académica*, no ha hecho más que proyectar un mundo de fantasmagorías en los que los mismos principios metodológicos, el mismo ideal de las élites no han hecho más que prolongarse. El problema es si entre la *academia* del siglo XIX y la *academia* del siglo XX hay suficientes rasgos estructurales que las separen o las emparenten.

Dado que esta investigación apunta al hecho de que la influencia de origen del campo del arte en Colombia en el siglo XIX es el modelo de la Academia de Bellas Artes francesa, asimilada a través de relaciones con la misma y con la española Academia de San Fernando, para delimitar más el término, en adelante utilizaremos genéricamente el término Academia para referirnos a la *Académie des beaux-arts*, es decir, la academia de Bellas Artes, por las siguientes razones:

1. La investigación sobre la fundación de la ENBAC en Colombia en 1886 nos ha llevado a considerar que el modelo más fuerte perseguido por los fundadores era, justamente, el de la Academia francesa

2. Es en Francia en los siglos XVII y XVIII en donde el lenguaje académico alcanzó su mayor expresión, al punto de convertirse en referente para otros países, incluso la propia Italia, tierra de origen de la academia moderna.

3. Y es éste el lugar en donde tal vez (en el mismo sentido en que Marx lo señala como paradigmático en lo social⁴⁹) se presentaron los más fieros debates para intentar reformar esta institución que se había convertido en un lugar de autoridad y de poder tan grande que el mismo estado se veía en dificultades para reformarla⁵⁰; no en balde, para la historia de las vanguardias el París de la segunda mitad del siglo XIX es el foco central (como lo indica el título de su *París, capital del siglo XIX*), así como para Walter Benjamin años más tarde, será el lugar donde se manifiestan con más claridad las fantasmagorías de la modernidad⁵¹.

⁴⁹ “Francia es el país en el que las luchas históricas de clase se han llevado siempre a su término decisivo más que en ningún otro sitio y donde, por tanto, las formas políticas sucesivas dentro de las que se han movido estas luchas de clase y en las que han encontrado su expresión los resultados de las mismas, adquieren también los contornos más acusados... He aquí por qué Marx no sólo estudiaba con especial predilección la historia pasada de Francia, sino que seguía también en todos sus detalles la historia contemporánea”: Engels en el prólogo a la tercera edición alemana (1885) de *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*.

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/52dbllb/index.htm#indice> II.2010

⁵⁰ Sin embargo, es necesario mencionar que mantener esta denominación genérica no debe llevar a engaño respecto a alguna continuidad institucional que se prolongaría desde el siglo XVII hasta hoy: en realidad, han existido varias academias de artes en Francia, la primera de ellas, la *Académie royale de peinture et de sculpture* [Real academia de pintura y escultura], que con variaciones se mantuvo vigente hasta finales del siglo XVIII, cuando el Directorio la abolió en tiempos de la Revolución Francesa para crear el Instituto de Francia, del cual haría parte la *Académie des Beaux-Arts* [expresión que en esos momentos surgía], que a su vez ha sido reformada y hoy existe con el mismo nombre y se define como “établissement public à caractère administratif” (EPA) [Establecimiento público de carácter administrativo]

En todo caso, en el período que nos ocupa para el caso colombiano (1886-1935), se puede hablar de una continuidad en el canon del gusto y de la enseñanza academicista; desde este punto de vista, sería válido verla como una sola institución.

⁵¹ De este texto extraemos, por ejemplo, los siguientes apartes:

“De ese modo [como fantasmagorías] se presentan los ‘pasajes’, primera realización de la construcción con hierro, así se presentan las exposiciones universales, cuyo acoplamiento con las industrias de recreo es significativo; en el mismo orden de fenómenos está la experiencia del *flâneur* [el que deambula], que se abandona a las fantasmagorías del mercado. Estas fantasmagorías del mercado, donde los hombres no aparecen sino bajo aspectos típicos, se corresponden con las del interior, que se encuentran constituidas por la imperiosa propensión de hombre a dejar huella en las habitaciones que habita”

“A la forma de los nuevos medios de producción, en el comienzo dominada aún por la de los antiguos (Marx), corresponden en la consciencia colectiva imágenes en las que lo nuevo se interpenetra con lo viejo. Esas

imágenes son optativas, y en ellas la colectividad busca tanto suprimir como transfigurar las deficiencias del orden social de producción y la imperfección del producto social.” La impronta de su existencia individual privada. En cuanto a la fantasmagoría de la propia civilización, tiene su paladín en Haussman, y su expresión manifiesta en sus transformaciones de París. Sin embargo, este destello y este resplandor del que se rodea así la sociedad productora de mercancías y el sentimiento ilusorio de su seguridad, no están protegidos de las amenazas; el derrumbamiento del Segundo Imperio y la Comuna de París se lo recuerdan. En la misma época, el adversario más temido de esta sociedad, Blanqui, reveló en su último escrito los rasgos aterradores de aquella fantasmagoría. En ella, la humanidad hace el papel del condenado. Todo lo que ella podrá esperar de nuevo se revelará como una realidad desde siempre presente; y eso nuevo será tan poco capaz de proporcionarle una solución liberadora como lo es una nueva moda de renovar la sociedad. La especulación cósmica de Blanqui lleva consigo la enseñanza de que la humanidad será presa de una angustia mítica en tanto la fantasmagoría ocupe un sitio en ella”. Benjamin, Walter, ‘París, capital del siglo XIX’, en *Libro de los pasajes*, resumen del año 1939, edición de Rolf Tiedemann, Akal, -Madrid, 2004, p. 50. Sobre esta figura, en el resumen del año 1935 (en la misma obra, p.p. 38-39) decía:

“A la forma del nuevo modo de producción, que al principio aún está dominada por la del antiguo (Marx), le corresponden en la consciencia colectiva imágenes en las que lo nuevo se entrelaza con lo antiguo. Esas imágenes son desiderativas, y en ellas el colectivo busca tanto superar como transfigurar la inmadurez del producto social de producción y las carencias del orden social de producción.”

Tomaremos la libertad de usar el término “fantasmagoría” en usos que nuestro juicio no se aparten del sentido que Benjamin le otorga.

**ALGUNOS CONCEPTOS ESENCIALES PARA
PODER ENTRAR EN MATERIA**

En esta sección se presentan aspectos que se consideran necesarios para una adecuada comprensión de los problemas básicos para la revisión del problema de las autoridades en la futura ENBAC. Cada uno de ellos tiene una relación –cercana o lejana, pero concreta- con decisiones en los procesos que intentaron definir la constituir una estructura académica para las artes plásticas en Colombia.

Si bien estos documentos y referencias se reducen al mínimo necesario, su extensión es ya notable. Las largas citas se justifican por el desarrollo de temas que de otra forma adquirirían el carácter de trabajos de investigación en sí mismos; dado que este conjunto no ha sido mencionado en la historiografía del arte en Colombia, y sin él se perdería el sentido de muchas de las cuestiones estructurales que encontraremos más adelante, resulta obligado su trazado.

Un ejemplo de esta necesidad es el texto de Max Weber que se referencia enseguida: cada aspecto de dicho texto ofrece una aclaración a problemas, signos, imágenes o impresiones más o menos vagas que se encontrarán a lo largo del texto y que adquieren sentidos insospechados; pero, sobre todo, la diferenciación de conceptos y campos que en la cotidianidad se traslapan y confunden abre posibilidades metodológicas para superar confusiones muy arraigadas.

Academia y poder⁵²

Como ya se dijo, el origen más antiguo de la discusión que nos ocupará, se encuentra en la época en que en Europa se empiezan a fundar escuelas para la enseñanza del arte llamadas *academias*, específicamente pensadas para oponerse al sistema tradicional de enseñanza en los talleres gremiales. Pero éste no era su único objeto: las academias proponían nuevas instancias de práctica profesional, ejercicio de los oficios y venta de sus productos; también reformulaban las relaciones del arte con el poder: los temas, lenguajes, jerarquías, autoridades, y –con todo ello- el régimen tradicional de privilegios. Adicionalmente, estas academias se vinculaban con la construcción de discursos nacionales, de manera que desbordaron totalmente lo que podríamos llamar los ámbitos estrictamente pedagógicos y estéticos, para luchar por el establecimiento de sistemas nacionales del arte; sin embargo, mantuvieron la relación estructural con las escuelas, en una relación recíproca de legitimización.

De aquí se desprende una primera y definitiva confusión: entre *academia* y *escuela*, siendo la primera un sistema y la segunda una institución pedagógica perteneciente al primero y con una muy discutible posibilidad de determinar los rumbos del sistema.

En esta misma dirección, y como se verá en las conclusiones, la distinción que hace Weber de estamento, clase y partido es de una importancia fundamental no sólo para comprender la naturaleza y especificidad de las grandes tensiones que atraviesan el campo del arte y su construcción –tanto para el contexto europeo, como para el colombiano-, sino también para comprender su actualidad. En efecto, los hechos más

⁵² Dada la importancia del tema, que derivó en motivo central de este trabajo, esta breve reseña se amplía en el ensayo *Qué es la Academia*.

recientes de la UNC (en medio de los cuales se termina esta tesis⁵³) reiteran la ya antigua crisis en la que se debate la academia colombiana, en la cual los intereses estamentales, los intereses de clase y los intereses partidistas se traslapan y confunden.

La naturaleza de los estamentos

Max Weber en su obra clásica *Economía y sociedad*⁵⁴, nos ofrece conceptos de base sobre las organizaciones sociales:

*...toda clase de comunidad, desde la doméstica y la vecinal hasta la política y religiosa suele ser base de “costumbres” también comunes. Toda diferencia de “costumbres” puede alimentar en sus portadores un sentimiento específico de “honor” y de “dignidad”. Los motivos originarios que dan lugar a las diferencias en el estilo de vida se olvidan y los contrastes subsisten como “convenciones”. Así como, de este modo, toda comunidad puede actuar como generadora de “costumbres”, así actúa cada una de alguna manera, al vincular con cualidades heredadas probabilidades de vida, supervivencia y propagación, en la selección de tipos antropológicos, por lo tanto, en verdadera crianza, y en ocasiones de modo muy eficaz. Lo mismo que en la homogenización interior ocurre con la diferenciación respecto al exterior...*⁵⁵

Un primer concepto es el de *estamento*, definido habitualmente como “Estrato de una sociedad, definido por un común estilo de vida o análoga función social⁵⁶”; de esta manera, la de los artistas es una comunidad estamental, en el sentido de que *hacen lo mismo*; este concepto debe ser tenido en cuenta al observar, por ejemplo, el enfrentamiento entre formas modernas y medievales:

*“...lo específico del sistema feudal enteramente desarrollado es la apelación no solamente a los deberes inherentes al respeto y a la devoción, sino también al sentimiento de dignidad propio del honor estamental específicamente elevado del vasallo en cuanto determinante decisivo de su conducta...”*⁵⁷

Vemos aquí algunas de las ideas que acompañan permanentemente a la práctica del arte, tales como: costumbre, convención, honor o dignidad del oficio. En cuanto a la naturaleza de los estamentos y su particularidad frente a otras formas de agrupación, dice Weber:

⁵³ En el año 2013 se han presentado una serie de problemas internos que, si bien, no son inéditos, han adquirido una intensidad nueva que se traducen en conflictos entre los estamentos –trabajadores, profesores, estudiantes- que no logran ponerse de acuerdo para enfrentar las dificultades comunes de presupuesto, de comunicación, gobernabilidad, salarios e, incluso, de deterioro de la planta física que los agobian a todos por igual.

⁵⁴ Weber, Max *Economía y sociedad: esbozo de Sociología comprensiva*, Fondo de cultura económica, México, 1964

⁵⁵ Weber, *Economía*, op. cit., p. 317.

⁵⁶ Diccionario Rae.

<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=estamento> II.2013

Si nos remitimos a los planteamientos de Weber, cabe preguntarse si hoy en día sigue siendo posible que, en el contexto señalado, la comunidad de los artistas se describa a sí misma como la de un conjunto de personas que *hacen lo mismo*, tienen un estilo *común estilo de vida* o *análoga función social*.

⁵⁷ Weber, *Economía*, op. cit., p. 817.

Considerada prácticamente, la organización en estamentos coincide siempre con un monopolio de bienes o probabilidades ideales y materiales.... Junto con el honor estamental específico, que se basa siempre en la distancia y en el exclusivismo, junto con rasgos honoríficos como el privilegio de usar determinada indumentaria, de probar determinados alimentos negados a otros, así como el privilegio de llevar armas -privilegio que produce consecuencias muy estimables- y el derecho a practicar ciertas artes no con fines lucrativos, sino por sí mismas (determinados instrumentos de música, etc.), junto con esto existen toda suerte de monopolios materiales. Raramente de un modo exclusivo, pero casi siempre en gran medida, constituyen normalmente estos monopolios los motivos más eficaces para el establecimiento del mencionado exclusivismo. Para el connubium entre miembros de un mismo estamento, el monopolio a la mano de las hijas de un determinado círculo tiene tanta importancia como el interés que poseen las familias en monopolizar los posibles pretendientes que puedan asegurar el porvenir de sus hijas. Las probabilidades convencionales de preferencia para determinados cargos desembocan, cuando existe un creciente hermetismo, en un monopolio legal sobre determinados cargos a favor de ciertos grupos bien delimitados. Ciertos bienes, especialmente las “tierras de abolengo” y con frecuencia también la posesión de esclavos o siervos, así como determinadas profesiones, se convierten en objeto de monopolio por parte de un estamento. Y ello ocurre tanto en sentido positivo -de modo que sólo el grupo en cuestión los posea y explote - como en sentido negativo- de suerte que no los posea o explote para conservar precisamente su modo de vida específico. Pues el papel decisivo que desempeña el “modo de vivir” para el “honor” del grupo implica que los “estamentos” sean los mantenedores específicos de todas las “convenciones”. Toda “estilización” de la vida, cualesquiera que sean sus manifestaciones, tiene su origen en la existencia de un estamento o es conservada por él. Sin embargo, a pesar de su gran diversidad, los principios de las mencionadas convenciones muestran, especialmente en las capas más privilegiadas, ciertos rasgos típicos. De un modo general, los grupos estamentalmente privilegiados admiten que el usual trabajo físico constituye un rebajamiento... Además, es estimada como un trabajo infamante inclusive la actividad artística y literaria en tanto que sea emprendida con fines de lucro o, por lo menos, cuando implica un penoso esfuerzo físico, como, por ejemplo, ocurre con un escultor que trabaja con blusa, al modo del picapedrero, en oposición al pintor con su estudio “de salón” y las formas del estudio musical aceptadas por los grupos privilegiados⁵⁸.

La particular relación que mantiene el arte con el mundo del trabajo estará marcada por estos conceptos y que veremos repetidos desde el siglo XVII a la actualidad, se ve muy bien reflejada en esta lógica estamental.

Por otro lado, una relación también muy problemática será —especialmente a partir del final del siglo XIX- la del arte con el mercado. Problemática porque invocada casi siempre en sentido negativo, también la relación con el mercado —al menos durante un tiempo en la dinámica de las vanguardias- significó un gran aporte a la autonomía del arte cuando quiso alejarse y romper la dependencia del sistema académico. No es desdeñable el valor del mercado como instancia legitimadora en los orígenes de las vanguardias. En todo caso, en un sentido u otro, la relación arte-mercado es una tensión importante a no perder de vista y está también relacionada con conceptos de honor estamental y con la lucha de dos enfoques para la construcción de colectividades: el

⁵⁸ En este punto se insinúa la tensión con la segunda forma de organización: la clase.

estamental, determinado por el honor y el de clases, determinado por la economía y el desarrollo tecnológico:

La tan frecuente descalificación del dedicado a “actividades lucrativas” en cuanto tal, es, junto con las razones particulares a que luego nos referiremos, una consecuencia directa del principio “estamental” del “orden social” y de su oposición la regulación puramente económica de la distribución del poder [relacionada con la noción de “clase”]. Como hemos visto, el mercado y los procesos económicos no conocen ninguna “acepción de personas”. Dominan entonces sobre la persona los intereses “materiales”. Nada sabe del “honor”. En cambio, el orden estamental significa justamente lo inverso: una organización social de acuerdo con el “honor” y un modo de vivir según las normas estamentales. Tal orden resulta, pues, amenazado en su raíz misma cuando la mera adquisición económica y el poder puramente económico que revela a las claras su origen externo pueden otorgar el mismo “honor” a quienes los han conseguido, o pueden inclusive -ya que, en igualdad de honor estamental, la posesión de bienes representa siempre cierto excedente, aunque no sea reconocido- otorgarles un “honor” superior en virtud del éxito, al que pretenden disfrutar los miembros del estamento en virtud de su modo de vivir. Por eso los miembros de toda organización estamental reaccionan con acritud contra las pretensiones del mero lucro económico y casi siempre con tanta mayor acritud cuanto más amenazados se sienten. El trato respetuoso del aldeano en Calderón, en oposición al ostensible desdén por la “canalla” que se manifiesta en Shakespeare, muestran esta diferencia de reacción de una organización estamental según se sienta económicamente más o menos segura, y constituyen la expresión de un estado de cosas que se reproduce constantemente. Los grupos estamentalmente privilegiados no aceptan jamás sin reservas al parvenu⁵⁹ -por semejante que sea su modo de vida al suyo-, sino únicamente a sus descendientes, los cuales han sido educados ya en las convenciones de clase y no han contaminado nunca el honor del grupo mediante un trabajo exclusivamente encaminado a fines lucrativos.

Según esto, se puede apreciar como consecuencia de la organización “estamental” un factor ciertamente muy importante: la obstaculización de la libre evolución del mercado. Esto tiene lugar, ante todo, para aquellos bienes que los estamentos sustraen directamente, mediante el monopolio, al tráfico libre, ya sea de un modo legal o convencional... Pero todavía más importante que esta exclusión directa de ciertos bienes dentro del mercado, es el hecho resultante de la mencionada oposición entre el orden de los estamentos y el orden puramente económico: el hecho de que el concepto del honor estamental rechaza casi siempre lo específico del mercado, el regateo tanto entre sus iguales como para los miembros de cualquier estamento en general, y el hecho de que existan, por lo tanto, estamentos, y casi siempre los más influyentes, para los cuales toda clase de participación abierta en una ganancia es considerada sencillamente como una infamia⁶⁰.

⁵⁹ Ecos de todas estas situaciones y uso del término *parvenu* (*advenedizo*) aparecerán en el siglo XIX y comienzos del siglo XX en los documentos colombianos.

⁶⁰ Observemos, por ejemplo, un comentario del siglo XIX (Vitet, *Académie*, op. cit., p. 48): “Desde que se ha visto en los palacios de los reyes los escultores y los pintores caminando de par con los grandes señores, dotados como ellos no solamente de pensiones y de ricas abadías, sino también de honores y dignidades, los espíritus se habían acostumbrado a creer que uno no compra simplemente las obras maestras en el mercado; que hay que agregar algo al salario, disfrazarlo, decorarlo; que el arte es una nobleza de la cual uno se aparta haciendo abiertamente negocio con sus obras. Este punto de honor caballeresco penetraba poco a poco los espíritus de artistas, reemplazando mal que bien el antiguo móvil de su genio, la fe ingenua en Dios y en su santa Iglesia; era natural que entre los jóvenes, en aquellos que soñaban con la gloria y que creían sentir en ellos algunos ardores de fuego sagrado, hubiera como una toma de partido de no entrar en la maestría. No era solamente el precio exorbitante inherente a la obtención del título y sobre todo a la amortización del

Por lo tanto, simplificando las cosas tal vez de un modo excesivo, se podría decir: las “clases” se organizan según las relaciones de producción y de adquisición de bienes; los estamentos, según los principios de su consumo de bienes en las diversas formas específicas de su “manera de vivir”. Un “gremio” es también un “estamento”, es decir, aspira con éxito al “honor” social sólo en virtud del “modo de vivir” específico condicionado eventualmente por la profesión. Las diferencias quedan con frecuencia diluidas, y justamente las comunidades más rigurosamente separadas por el “honor” de grupo -las castas de la India- muestran hoy- bien que dentro de ciertos límites bien fijos -una indiferencia relativamente considerable frente al “lucro” económico, que es buscado en las más diversas formas especialmente por parte de los brahmanes.

En cuanto a las condiciones económicas generales para el predominio de la organización, sólo se puede decir, en relación con lo que antes hemos indicado, de un modo muy general, que cierta (relativa) estabilidad de los fundamentos de la adquisición y distribución de bienes lo favorece, en tanto que todo trastorno y toda sacudida técnico-económica lo amenaza, colocando en primer plano a la “situación de clase”. Las épocas y países en que prevalece la importancia de la pura posición de clase coinciden, por lo general, con los tiempos de transformación técnico-económica, mientras todo retardo de los procesos de transformación conduce inmediatamente a un resurgimiento de las organizaciones “estamentales” y restablece de nuevo la importancia del “honor” social.

La tercera variable que menciona Weber es la de las relaciones de poder, y concretamente el tipo de organización que se estructura específicamente para situarse en él:

En tanto que las “clases” tienen su verdadero suelo patrio en el “orden económico” y los “estamentos” lo tienen en el “orden social” y, por tanto, en la esfera de la repartición del “honor”, influyendo sobre el orden jurídico y siendo a la vez influido por él, los partidos se mueven primariamente dentro de la esfera del “poder”. Su acción está encaminada al “poder” social, es decir, tiende a ejercer una influencia sobre una acción comunitaria, cualquiera que sea su contenido. En principio, puede haber partidos tanto en un “club” como en un “Estado”. En oposición a la acción comunitaria ejercida por las “clases” y por los “estamentos” -en los cuales no se presenta necesariamente este caso-, la acción comunitaria de los “partidos” contiene siempre una socialización. Pues va siempre dirigida a un fin metódicamente establecido, tanto si se trata de un fin “objetivo” -realización de un programa con propósitos ideales o materiales- como de un fin “personal” -prebendas, poder y, como consecuencia de ello, honor para sus jefes y secuaces o todo esto a la vez.

tiempo de aprendizaje lo que causaba su alejamiento, aunque para la mayoría esta sola razón fuera ya decisiva, sino también un profundo desdén, una invencible repugnancia. La enseñanza de un maestro mitad pintor, mitad estucador, les hubiera parecido deshonoroso. Preferían correr el riesgo de una vida de aventuras, exponerse a las molestias, entrar primero como alumnos donde un pintor del rey en Fontainebleau, en la *escuela extranjera*, y esperar que un azar, una amistad de la corte, la protección de un par de Francia o bien de un pinche de cocina les procurara alguna patente de escultor o de pintor ordinario, único abrigo que permitía ejercer apaciblemente su arte”.

Este agudo texto nos permite intuir las principales tensiones que atravesaban el espacio de la Academia; en particular, como se verá en el desarrollo de la reglamentación de la Academia, se percibe la complejidad del asunto del comercio, cuya libertad (en la medida en que se quebró el monopolio de los gremios) permitió romper pensar un espacio profesional también más libre, pero que igualmente generaría también un sistema de privilegios.

La importancia metodológica de esta clasificación no se revela en seguida, pues el caso colombiano está marcado profundamente por una ausencia: las construcciones gremiales con sus anexos, como la representatividad social, la construcción de comunidades, la reglamentación de los oficios y sus privilegios de comercialización de sus productos, ni el sistema nacional de las artes han tenido una existencia coherente; los oficios han sufrido una permanente informalidad. Las construcciones gremiales nunca han sido una realidad concreta.

La falta de claridad en el caso colombiano en lo que respecta a los intereses estamentales, los intereses de clase y los intereses partidistas genera una atmósfera de que hemos calificado de fantasmagórica, que lejos de resolverse con la sobreabundancia de pequeñas reformas que, en realidad no hace sino prolongar la confusión de fuerzas que parecen tener vida propia, al punto de asumirse como verdades *naturales*.

Fantasmagorías

El término fantasmagoría es tomado en este trabajo de Walter Benjamin, quien –a su vez- lo toma de Marx; expresado en el primer tomo de *El Capital*, se relaciona con lo que Marx llama “la fetichización de la mercancía”, estado en las que los objetos, devenidos mercancías, en la lógica del mercado aparecen separados de sus condiciones de producción:

Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas, y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores... De modo análogo, la impresión luminosa de una cosa sobre el nervio óptico no se presenta como excitación subjetiva de ese nervio, sino como forma objetiva de una cosa situada fuera del ojo. Pero en el acto de ver se proyecta efectivamente luz desde una cosa, el objeto exterior, en otra, el ojo. Es una relación física entre cosas físicas. Por el contrario, la forma de mercancía y la relación de valor entre los productos del trabajo en que dicha forma se representa, no tienen absolutamente nada que ver con la naturaleza física de los mismos ni con las relaciones, propias de cosas, que se derivan de tal naturaleza. Lo que aquí adopta, para los hombres, la forma fantasmagórica de una relación entre cosas, es sólo la relación social determinada existente entre aquéllos. De ahí que para hallar una analogía pertinente debamos buscar amparo en las neblinosas comarcas del mundo religioso. En éste los productos de la mente humana parecen figuras autónomas, dotadas de vida propia, en relación unas con otras y con los hombres. Otro tanto ocurre en el mundo de las mercancías con los productos de la mano humana. A esto llamo el fetichismo que se adhiere a los productos del trabajo no bien se los produce como mercancías, y que es inseparable de la producción mercantil.

Este estado de la mercancía, que hace olvidar completamente las condiciones de producción de los objetos fruto del trabajo, transfigura totalmente su sentido, los somete a la lógica de la utilidad “el producto del trabajo tiene que ser útil, y precisamente serlo para otros” en un intercambio de valores abstractos.

Esta visión llevará Benjamin a situar las exposiciones universales, en donde las mercancías, expuestas como fetiches exigen adoración, como el escenario más cumplido de las fantasmagorías del progreso y a plantear la noción de técnica como central en la actividad del artista, para “superar la oposición estéril entre forma y contenido.”⁶¹.

Si, como en todos sus planteamientos, la fantasmagoría benjaminiana adquiere características propias, diferentes a las de Marx, en este trabajo se retiene el carácter ilusorio de unas formas que aparentan estar fijadas para siempre, imágenes tranquilizadoras que sugieren que todo está donde debería estar, en un mundo ordenado y definido. Sin embargo, cuando se intenta ver su origen y circunstancias concretas de surgimiento, se percibe que ellas –las fantasmagorías- en vez de mostrar, han estado ocultando, por eso, la necesidad perentoria de construir su genealogía para no olvidar que *todo documento de cultura es al mismo tiempo un documento de barbarie*⁶².

De las imágenes ilusorias reconocidas en esta investigación, la mayor es *academia*: concepto comodín, se transforma mágicamente de institución indeseable para el siglo XX, institución que es necesario defender a comienzos del XXI; mayor autoridad a finales del siglo XIX, mayor autoridad a comienzos del XXI, la academia atraviesa crisis, es sometida a reformas y se rehace sin mayores cambios, *academia* remite a algo que todos conocemos y, sin embargo, cuando uno se aproxima se hace difusa. De ahí la necesidad metodológica de recuperar su definición para devolverle su lugar y peso específico al concepto.

El estatuto jurídico de la Academia

Una academia es una sociedad cuyo fin es el fomento de las ciencias y las artes. Esto significa que se propone el bien común (con carácter nacional) y que sus orígenes pueden ser diversos, incluyendo diversos ámbitos públicos y privados y pueden originarse en iniciativas de uno u otro sector. El cumplimiento de estos propósitos lleva a la academia a situarse en posición de autoridad, con pretensiones de exclusividad: la academia dictamina sobre la naturaleza y la calidad de los trabajos en los campos que cubre y, por extensión, sus formas de construcción su enseñanza, su divulgación y circulación.

⁶¹ Este tema está desarrollado en el ensayo ‘El autor como productor’: “El tratamiento dialéctico de esta cuestión [la tendencia y la calidad de la creación literaria]... no puede detenerse de ninguna manera en la cosa estática aislada (obra, novela, libro). Necesita conectarla con el conjunto vivo de las relaciones sociales... Como sabemos, las relaciones sociales están condicionadas por las relaciones de producción. Así, al abordar una obra, ha sido usual que la crítica materialista pregunte por la posición que mantiene con respecto a las relaciones sociales de producción de la época. Se trata de una pregunta importante. Pero también muy difícil. No siempre es posible responderla categóricamente. Por ello, quisiera proponerles una pregunta más inmediata... Así, en lugar de preguntar: ¿Cuál es la posición que mantiene una obra con respecto a las relaciones sociales de producción de la época? ¿Está de acuerdo con ellas, es reaccionaria, o tiende a su superación, es revolucionaria?; en lugar de esta pregunta, o por lo menos antes de ella, quisiera proponerles otra. Antes de la pregunta: ¿cuál es la posición de una obra con respecto a las relaciones de producción de la época? Quisiera preguntar: ¿cuál es su posición dentro de ellas? Esta pregunta apunta directamente hacia la función que tiene la obra dentro de las relaciones de producción literarias de una época. Con otras palabras, apunta directamente hacia la técnica literaria de las obras”.

http://escenacontemporanea.com/2011/circulo-de-espectadores/docs/el_autor_como_productor.pdf
XI.2011.

⁶² La referencia es –una vez más- de Benjamin en las *Tesis sobre el concepto de la historia*, VII.

Sin embargo, en esta condición sólo puede contar con una fuente jurídica de legalidad:

Las Academias que aquí estamos tratando [científicas y artísticas en Europa] son, pues, corporaciones de Derecho público. No es que no pueda haber Academias de otra naturaleza jurídica –y de hecho las hay, y algunas con nombres muy semejantes; así sucede en España, con la Academia Española de Dermatología, Real Academia de filatelia, Academia de las Artes y las Ciencias Radiofónicas, la Academia de las Artes y las Ciencias de la Música, la Real Academia de Gastronomía⁶³, y otras muchas-: es que no son academias en el sentido que aquí estamos examinando, sino en los otros sentidos que la palabra Academia tiene. A estas otras Academias les falta, entre otros requisitos, el de la “autoridad pública” a que hace referencia la primera definición del diccionario⁶⁴: no han sido creadas desde el poder; se trata de sociedades civiles o de asociaciones de carácter privado. En este punto resulta particularmente expresivo el parágrafo 3º de los estatutos de la Unión de Academias alemanas, cuando permite que se incorporen a ella todas las Academias científicas; pero añade: “Sólo pueden ser admitidas aquellas Academias de Ciencias que sean corporaciones de Derecho público”⁶⁵

Si desde el punto de vista de su legalidad, la autoridad **solamente puede venir del estado**, aunque parezca en ocasiones que puede actuar como un poder paralelo al mismo. Las fuentes de legitimidad no se limitan a su legalidad: ésta tiene que ver con otras formas de autoridad, particularmente la que viene del saber.

Creación de la *Académie* en Francia

El proceso de configuración de la Academia en Francia inició en el año de 1635, la *Académie* fue fundada directamente por decreto de Luis XIII, y fortalecida por su heredero XIV, quien sería llamado el Rey Sol, gran protector de las artes⁶⁶.

Alfred Picard describe la situación de las artes plásticas antes de la creación de la Academia⁶⁷:

Antes de 1648, los artistas se dividían en tres clases. La primera, bajo el nombre de maestría, comprendía los maestros juramentados, en su mayoría simples artesanos,

⁶³ Cuando estaban en prensa estas páginas ha publicado el B.O.E. el Real Decreto 1071/2010, de 20 de agosto, por el que se reconoce a la Real Academia de Gastronomía como corporación de derecho público y se aprueban sus estatutos. Se aduce en el preámbulo que “la gastronomía española es una parte fundamental de nuestro patrimonio cultural” (nota en el original). El hecho que describe esta nota es claro ejemplo del asunto que se está tratando.

⁶⁴ Justamente, Pau, el autor, está citando el diccionario de la Academia de la lengua.

⁶⁵ Pau, Antonio, ‘Las academias europeas y su régimen jurídico’ en: *Estudios*, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Madrid, 2010, p. 170.

⁶⁶ A la creación de la Academia de pintura y escultura (1648) Luis XIV tenía 10 años, recibió el título a los 5 y el poder realmente se delegaba en su madre, Ana de Austria como regente, y, sobre todo en el Cardenal Mazarino, de origen italiano. La mayoría de edad de Luis XIV se daría a sus 13 años y ejercería en propiedad desde los 23.

⁶⁷ En: Ministère du commerce, de l’industrie et des colonies, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris: rapport général par M. Alfred Picard*, tome quatrième – Les beaux-arts, l’éducation, l’enseignement, les arts libéraux (Groupes I et II de l’Exposition universelle de 1889 – Exposition centennale de l’art français), Imprimerie nationale, Paris, 1891, p.p. 7,8

Consultado en: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56574167> XI.2011.

investidos por las cédulas reales de los reyes de un monopolio tanto sobre el arte como sobre el oficio, detentando solos en principio el libre ejercicio de la profesión, tendiendo bajo su disciplina a los aprendices y los compañeros que se sometían a este doble aprendizaje para ser luego afiliados a la corporación. En la segunda clase estaban alineados los titulados o privilegiados, pintores o escultores del rey, de la reina y de los príncipes, que, por su situación, escapaban a los reglamentos de la maestría y podían incluso obtener del favor real la exención parcial o total de ciertos impuestos. Finalmente, la tercera clase comprendía a los jóvenes o los desgraciados que no poseían ni el título de maestro juramentado, ni el de privilegiado.

Después de haber dado a la edad media una maravillosa generación de artistas-artesanos y “cubierto la tierra de un blanco manto de iglesias”, la maestría no justificaba ya la pretensión de monopolizar el arte en el fondo de sus tiendas. Ella pereció por su lucha tan imprudente como implacable contra los privilegiados⁶⁸.

Lebrun [primer pintor del rey], provisto de una sentencia del Consejo, acababa de fundar la Academia real de pintura y de escultura, a nombre de la dignidad y de la libertad de las artes⁶⁹. En términos de las cartas patentes de 1648, “todos los pintores y escultores, tanto franceses como extranjeros, como aquellos también aquellos que habían sido recibidos maestros y querrían voluntariamente retirarse o que querrían en el futuro separarse de dicho cuerpo de oficio estaban admitidos en la academia, sin ningún costo, si eran juzgados capaces por los más antiguos de ella.”...

Las intrigas alrededor de la consolidación de la Academia como autoridad única se prolongaron durante mucho tiempo y constituye una verdadera guerra estamental. Durante los siguientes cien años, los reyes concedieron sistemáticamente todos los privilegios posibles a la Academia de pintura y de escultura: subvenciones regulares, prohibiciones a sus rivales, los *maestros*, de causarles cualquier clase de problema; concesión de los talleres del palacio del Louvre; encargos con exclusividad y prácticamente el monopolio sobre la enseñanza.

⁶⁸ No es sencillo dar equivalencias precisas de los bastante precisos términos del texto original en francés que referencian documentos oficiales. Consultando diccionarios bilingües antiguos, se han adoptado las siguientes equivalencias: *lettres-patentes*, que literalmente se traduciría *cartas-patentes* y así es usado en ocasiones (... + [Lettres] patentes, *patente despacho del rey*. Cormon 342; Pa[e]tente, s. ou, Lettres patentes, *Patente, f.g* ...), podría corresponder a lo que español se llamaba *Cédulas reales*, documentos que autorizaban una actividad, sentido que tiene en la conocida expresión “patente de corso”. La patente o autorización se confunde con *brevet* y su derivado *brevetaire*; un diccionario define así estos términos:

Brevet: s. masc. Despacho, cédula que contiene alguna gracia y concesion del rey. + Despacho, cédula, titulo ó comision que se da á uno para algun empleo, etc. + Brevet d'apprentissage, contrato de aprendizaje.

Brevetaire, s. m. Aquel á quien se le ha concedido despacho real tocante algun beneficio.

Breveter, v. a. Dar el rey á alguno el despacho ó cédula, para algun empleo.

Dado que usualmente se usa actualmente la palabra *brevet* en el sentido de certificado o título académico, hemos optado por la traducción de *titulado* para *brevetaire* o, mejor, el que el mismo texto original sugiere: privilegiado, dado que es un documento que otorga un privilegio sobre una actividad, aunque se conserve en el título de algunos documentos *patente* por *brevet*.

Referencias:

Diccionario portátil y de pronunciacion, frances-español. Tomo segundo, J. L. Bartholome Cormon, Leon, 1803

<https://archive.org/stream/dictionnaireport02cormuoft#page/n5/mode/2up> II.2012.

⁶⁹ El resaltado no es del original.

La línea de autoridad que se invoca viene de Dios, continúa con el rey y éste delega el control sobre la Academia en su primer pintor, Lebrun, que en sus orígenes estaba conformada por los profesores de la Escuela, aunque en principio la figura de *profesor* no existía: fue creada en 1655, pues antes se hablaba de “los antiguos”.

Es importante resaltar que, desde el comienzo, los estatutos de la Academia describen una organización y unas condiciones morales y no se detienen demasiado en describir qué es o qué no es arte; es claro que se está construyendo un sistema de autoridades, que esas autoridades surgen de la enseñanza de los oficios de la pintura y la escultura (cuidadosamente descritos en este contexto como **artes liberales**), que su legalidad viene de una delegación directa del rey y se fundamentan en una noción de la *virtud* asociada directamente con los valores religiosos, como lo enfatizan los primeros artículos de estos estatutos, los cuales prohíben hablar en las sesiones de materias que no sean expresamente de las artes (es decir, ni política ni religión).

El gremio de los maestros se agrupaba en la Academia de San Lucas, de origen italiano medieval y en 1651 se intentó fusionar ambas escuelas, pero los conflictos continuaron y siempre los maestros llevaron la peor parte; aun así, la Academia de San Lucas no desapareció.

El sistema de autoridades tenía su base en la escuela, pero la sobrepasaba, aunque siguiera teniendo en ella la fuente de su legitimidad. Aquí se opera un proceso metodológico muy importante: en el sistema de la maestría el arte, asumido como suma de oficios se realiza y se aprende en el mismo lugar: el taller; de aquí se desprende que la práctica del oficio y su enseñanza y el artista y el profesor no representan en el sistema gremial figuras escindidas; en cambio, la academia parte de esta escisión para la articulación de su sistema⁷⁰.

El rey intervenía directamente imponiendo su autoridad para prohibir talleres de enseñanza o para evitar que los miembros de la Academia fuera objeto de procesos con la justicia. El creciente poder de la Academia llegó hasta Roma, cuna de las academias modernas. Lebrun fue solicitado como director, lo que expandió su control que, en Francia, incluía la dirección de la industria de Gobelinos.

Este proceso define un proyecto estético como proyecto de gobierno: se decora el imperio como se decora un palacio. El sistema se pone expresamente al servicio del rey como máximo objetivo; el ascenso de la Academia a la condición de monopolio para el pensamiento de las artes plásticas (definidas como *pintura* y *escultura*) incluye la

⁷⁰ Vitet y otros autores franceses del siglo XIX llaman la atención sobre el hecho muy particular de esta Academia en relación con las otras; por ejemplo, Aucoc dice: “Un sistema diferente había sido adoptado por la academia de pintura y de escultura. Había, en esta academia, una mezcla de reuniones académicas y de enseñanza que le daba un carácter particular. Había además una organización combinada con el objetivo de luchar contra los maestros pintores y escultores, que pretendían enrolar a la fuerza en sus cuerpos de oficio y que, a pesar de la protección del Rey, reivindicaban todavía en 1777 sus pretendidos privilegios. Como ya se ha dicho, esta mezcla de academia y escuela dio una extraordinaria fuerza al sistema.

Aucoc, Léon (miembro del instituto), *L'institut de France - Lois, statuts et règlements concernant les anciennes académies et l'institut de 1635 à 1889. Tableau des fondations* [El instituto de Francia – Leyes, estatutos y reglamentos concernientes a las antiguas academias y el instituto de 1635 a 1889. Cuadro de fundaciones], Imprimerie Nationale, París, 1889. ‘Avant-propos’, p.p. 11,12. Consultada en: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5701437d> XII.2012.

constitución de un estilo clasicista como lenguaje del *despotismo ilustrado*. Servir al rey era servir a la patria.

En Febrero de 1717 se emitieron cédulas reales estableciendo una Academia de Arquitectura en las mismas condiciones de la de pintura y escultura: siguiendo la misma lógica, su director es el arquitecto del rey.

La Declaración del rey a favor de la Academia real de pintura y de escultura, del 15 de marzo de 1777 es un excelente resumen del sistema académico con toda su fuerza:

ARTÍCULO PRIMERO

Las artes de pintura y de escultura serán y continuarán siendo libres... en tanto sean ejercidas de una manera enteramente liberal, tal como será explicado por los dos artículos siguientes. Queremos que a este respecto sean perfectamente asimiladas con las letras, las ciencias y las otras artes liberales, especialmente la arquitectura; de manera que... no puedan, bajo ningún pretexto, ser molestadas ni inquietadas por ningún cuerpo de comunidad o maestría.

II

No serán reputados de ejercer liberalmente las artes de pintura y de escultura sino aquellos que se entreguen sin ninguna mezcla de comercio a alguno de los géneros que exigen, para tener éxito, un conocimiento profundo del dibujo y un estudio reflexivo de la naturaleza, tales como la pintura y la escultura de los temas histórico, los del retrato, el paisaje, las flores, la miniatura y los otros géneros de las dichas artes, que son susceptibles de un grado de talento capaz de merecer, a quien los posee, la admisión a la Academia real de pintura y de escultura.

III

Con respecto a quienes, independientemente del ejercicio de estas artes, o sin ejercerlas personalmente, quisieran tener tienda abierta, comerciar con cuadros, dibujos, esculturas, que no serían obra suya, vender colores, dorados u otros accesorios de las artes de pintura y de escultura; que se inmiscuirían en fin sea directa o indirectamente, en la empresa de pintura y de escultura de edificios, o de otras obras de ese género susceptibles de ser apreciados y pagados al detalle, son requeridos de hacerse recibir en las comunidades de pintores-escultores establecidas por nuestro edicto del mes de agosto de 1776 y conformarse a sus disposiciones.

En estos primeros puntos encontramos las categorías, jerarquías y contextos esenciales: los oficios específicos, la aspiración a igualar a otras artes más reconocidas, a través de su redefinición como artes liberales, y la adjudicación de tareas y ámbitos diferenciados a la Academia y a la maestría⁷¹.

En los siguientes puntos se verá cómo se otorgan privilegios a la naciente Academia, en detrimento de la maestría.

IV

En la meta de dar a nuestra Academia de pintura y de escultura establecida en París una marca especial de nuestra protección... Queremos que sea vista como la madre y el apoyo de todas aquellas que se establecerán después para el ejercicio de la de

⁷¹ Recogemos el término original propuesto en los documentos de *maestría* para definir el ámbito de los talleres gremiales heredados de la edad media.

pintura, la escultura y artes dependientes, y que ella sea su guía en todo lo que concierna la cultura y la enseñanza de dichas artes.

V

Los pintores y escultores admitidos en nuestra Academia... serán los únicos en tomar el título de pintores y escultores del rey...

VII

Como el medio más seguro de hacer prosperar las dichas artes es la unidad de comunicación de principios, los cuales deben ser más seguros, más conocidos y más fijos en nuestra Academia real primera y principal de pintura y de escultura que en cualquier otra parte, sea por la tradición de la luces de los artistas célebres que ella ha producido, sea a causa de la ventaja que tienen la mayor parte de quienes la componen de haber, bajo nuestros auspicios, formado su gusto por el estudio de los bellos monumentos de Italia y de estar más frecuentemente empleados a las grandes obras. Hemos hecho y hacemos expresas inhibiciones y prohibiciones a toda persona, de la calidad y condición que ellas sean, de establecer ejercicios públicos de las dichas artes de pintura y de escultura, de posar el modelo, hacer muestra o dar lecciones en público, tocando temas de dichas artes, aparte de la dicha academia real o en los lugares por ella escogidos y acordados, y bajo su conducta o con su permiso.

VIII

Siendo el fin principal que deben proponerse los artistas de nuestra Academia real la reputación y la gloria merecida por excelentes obras, con el fin de prevenir los daños que recibirían si alguien hiciera aparecer bajo su nombre obras que no les pertenecen, o si alguien desfigurara a por su iniciativa aquellas que sí lo fueran. Nosotros hemos juzgado pertinente renovar las prohibiciones hechas, a este respecto, a todos los grabadores y otros hacer aparecer ninguna estampa bajo el nombre de alguno de los miembros de la dicha Academia, así como prohibimos a todos los grabadores de grabar o rehacer las obras de los grabadores de la dicha Academia... y bajo las mismas penas, muy expresas inhibiciones y prohibiciones a todos los escultores y otros de cualquier cualidad y condición, y bajo cualquier pretexto, hacer moldes, exponer en venta, ni dar al público ninguna de las obras de los escultores de nuestra Academia...

IX

Siendo nuestra intención poner nuestra dicha Academia, primera y principal, de pintura y de escultura de París, en estado de subvenir sus gastos que implica necesariamente el mantenimiento de su escuela, Nosotros le hemos hecho y hacemos don de la suma de diez mil libras por año...

Para que aquellos que [la] componen tengan disponibilidad para sus funciones de enseñanza con toda la atención y asiduidad posibles, nosotros los descargamos ahora y en adelante, hasta el número de treinta, de toda tutela, curaduría, supervisión y guardia... así como les hemos acordado y acordamos a los dichos treinta el derecho de committimus⁷² frente a los maestros de demandas ordinarias de nuestra casa o las de las demandas del Palacio en París, a su elección...

XI

Con el fin de que los que dedican a estudiar las artes de pintura y de escultura, bajo la dirección de la dicha Academia real, gocen de la tranquilidad necesaria para cultivar sus disposiciones, Nosotros les hemos eximido y eximimos en el futuro de toda milicia y enrolamiento durante el tiempo que serán estudiantes en la dicha Academia...

⁷² «COMMITTIMUS . Esta palabra latina indicaba un privilegio acordado a un cierto número de oficiales reales, dignatarios, prelados y de casas religiosas para presentar todos sus procesos frente a jueces especiales...” <http://www.blason-armoiries.org/institutions/c/commitimus.htm> I.2013

Aunque ya se ha dicho, es necesario insistir –este último punto es prueba clara de ello- en que desde sus inicios la Academia, aparte de sistema jerárquico de autoridades, también fue escuela. Éste es el sistema académico en todo su esplendor y fue modelo para toda Europa. Aunque represente el pensamiento del *Ancien régime* y fuera, en consecuencia, reformado por la Revolución Francesa, el canon académico –ya lo veremos- sobrevivió a la revolución y a las reformas liberales del siglo XIX, gracias al poder que dicha unión le otorgaba.

El trayecto seguido hasta aquí nos muestra cómo el interés de varios actores por valorizar la práctica de los oficios de las artes plásticas -concretamente de la pintura y la escultura- llevó a la Academia no solamente a llevarlos al rango de artes liberales, sino a constituirse como lenguaje del imperio. Ése es el verdadero fondo del asunto: la constitución de unas instancias de poder; es notable cómo éste recuento no abunda en asuntos estéticos y muy poco en los pedagógicos –los cuales se reducen a grandes temas como el dibujo del natural, el pasado clásico, los géneros aceptables o la importancia de “posar el modelo”⁷³- sino que se refiere específicamente a la constitución de un sistema de autoridades, de una lucha por situarse en la esfera más alta del poder. Hemos visto de qué manera, lenta pero seguramente, las corporaciones de maestros perdieron su supremacía, hasta el punto de llegar a ver prohibido el ejercicio de las formas más reconocidas socialmente de sus oficios; vemos igualmente cómo aparece la figura del profesor, escindida del antiguo maestro -que era simultáneamente artista y profesor- por un sistema que exige la comunicación y la discusión pública de los resultados personales, además de compartirlos con los alumnos.

De esta escisión se ha hablado y se seguirá hablando en otros lugares de este documento. Esta idea parte del análisis de algunas obras de Walter Benjamin en las que queda claro que un aspecto estructural de la modernidad es que a partir de sus desarrollos (normalmente, cambios en la técnica) elementos que hasta el momento se encontraban juntos se escinden y empiezan a reclamar una autonomía propia. Es el caso de la arquitectura en hierro que independiza el principio constructivo del principio decorativo o el de la fotografía, que escindió pintura y representación. En este caso, el hecho de que artista y profesor, que bajo la lógica de *los oficios* estaban representados por la misma figura (el maestro), se separen, traerá una serie de consecuencias que se extenderán por los siguientes siglos y alcanza la actualidad, en la que el mundo de las obras de arte ha alcanzado tal grado de particularidad que ya no les es necesario tener valores artísticos para ser nombradas como tales⁷⁴, así en principio no se sospechen porque, en la época de la consolidación de la Academia, tanto el artista como el profesor derivan su legitimación del mismo sistema de reglas y son figuras solidarias entre sí.

⁷³ Así como en un sentido general podemos ver que (sin exagerar) la nación que controla el gusto tiende a gobernar el mundo, en el gusto académico esta exótica frase adquiere un sentido cuya profundidad no se sospecha por su forma sino por la frecuencia con que reviene en las reglamentaciones. Si para el lenguaje académico una verdad central es la preexistencia de reglas, y su objeto central es el control sobre su aplicación, aprendizaje, y mantenimiento, en su teoría del dibujo –base de todo el lenguaje- en la que *la corrección* es el concepto fundamental, la mayor instancia de poder en lo pedagógico resulta ser el control sobre la pose.

⁷⁴ Este tema se retomará más adelante, en particular en el aparte *Problemas metodológicos*.

Bajo este mismo movimiento se están separando teoría y práctica, forma y concepto y producción y mercado.

Es cierto que estos fenómenos tienen un correlato obligado: el ascenso de planteamientos estéticos surgidos a la par de los desarrollos modernos, los cuales explicarían los cambios en el gusto y nuevas ideas emergentes. Esa es una historia mucho más documentada y sobre ella se han escrito una cantidad ingente de obras y no son objeto de esta investigación, que versa sobre las formas como se instituyen discursos y figuras de autoridad que determinan cánones.

Es conveniente insistir en la importancia del modelo académico, que nos ofrece un punto de comparación con las acciones realizadas en el siglo XIX en Colombia, tendientes a la constitución una academia propia, se justifica porque no sabríamos dar una adecuada valoración de dichas acciones sin comprender la magnitud del modelo que se persiguió. Ni la Colombia del siglo XIX es análoga a la Francia de los siglos XVII o XIX, ni Rafael Núñez es Luis XIV o Napoleón III, ni ninguna institución colombiana es comparable a las de Francia en esos siglos, pero los valores invocados son los mismos. El esfuerzo del siglo XIX colombiano por construir discursos nacionales que elevaran el país al *concierto de las naciones* adolecía de una gran debilidad, lo que no impidió que esos discursos permitieran el fortalecimiento de las élites que internamente asumieron todas las posiciones de poder.

En el sistema académico, la cúspide del éxito es ser pintor o escultor del rey, decorar sus palacios y contribuir de esta manera a la construcción de un imagen de nación, poderosa, orgullosa de sí misma, modelo a seguir por las otras naciones. La moral es profundamente religiosa, católica preferible, pero no obligatoriamente en tanto prolongue la idea de Dios como fuente de todo poder y toda autoridad; el género por antonomasia es la historia, pero aunque hable de poder, moral, historia y patria, se supone que no habla de política ni actúa políticamente: tiene expresamente prohibido discutirla en sus sesiones.

La Academia y los cambios de la Revolución Francesa

...la situación de las academias, de 1789 a 1793 puede resumirse en dos palabras. Cuando la revolución de 1789 estalló, fueron atacadas porque constituían una aristocracia de la inteligencia, complicada con aristocracia política, y porque además su organización interior chocaba, en la mayor parte de ellas, con la pasión de la igualdad que dominaba entonces⁷⁵.

La Revolución otorgó a las propias academias la facultad de reformarse y la de Bellas Artes (ya no pintura y escultura) reproducirá en general (con énfasis en sus aspectos más conservadores y cerrados, nuevamente –y paradójicamente- a nombre de la libertad) la misma estructura que se pretendía dejar atrás y nombrando para su renovación al más importante candidato a director de la antigua Academia, cambiando su denominación e incluyendo a la arquitectura, las letras y la música.

El 8 de agosto de 1793 se emite la ley que suprime todas las academias y sociedades literarias patentadas o dotadas por la nación

⁷⁵ Aucoc, *L'institut...*, op. cit., p.p. 16-17.

...son puestas bajo la vigilancia de las autoridades, hasta que no haya sido dispuesto de otra forma por los decretos sobre la organización de la instrucción pública.

Un documento muy diciente sobre la consideración en que aún se tenía a las academias en tiempos de la revolución es el informe del ministro del interior al directorio ejecutivo:

Brumario año IV – Nov. de 1795

La convención, siempre ocupada en reparar los males que habían causado la ignorancia y la anarquía, ha consagrado en la Constitución el establecimiento del Instituto Nacional, cuyo fin es el de reunir a todos los hombres que han cultivado las ciencias, las letras y las bellas artes de la manera más distinguida. Es la cima del edificio de la instrucción pública. Él reúne y propaga los descubrimientos, acoge las verdades y rechaza los errores. No controla la opinión pública literaria, pero la dirige y le impide dejarse corromper por las seducciones del charlatanismo, seducciones siempre poderosas, porque rozan a la vez la ignorancia y el amor propio.

Las Academias que el instituto está destinado a reemplazar, no fueron en absoluto, como se ha publicado, establecimientos del despotismo. Éste pudo apoderarse de ellas y dominarlas ocasionalmente. Pero, remontándonos a su primer origen, vemos que ellas deben su nacimiento a la necesidad que los sabios tuvieron de acercarse y comunicarse el resultado de sus trabajos. Sin duda las ciencias pueden dar de golpe grandes pasos en las manos de esos genios felices, que la naturaleza no produce sino a distancias muy alejadas. Pero ellos se acrecientan también con el trabajo de una multitud de hombres que, sin esperar estos sublimes descubrimientos, agregan, sin embargo, luces a las masas, y de sus esfuerzos reunidos resulta un perfeccionamiento que no habría tenido lugar si sus producciones, poco considerables en ellas mismas permanecieran aisladas o en el olvido. Hogar común de todos los conocimientos, las compañías de sabios son igualmente el centro de emulación que se establece no solamente entre los miembros de una misma sociedad, sino incluso entre las sociedades de las naciones iluminadas.

Decretando el Instituto, la convención ha querido perfeccionar y nacionalizar de alguna manera un establecimiento del cual el despotismo no había podido impedir los felices efectos. No sabríamos, entonces, demorarlos, para responder a sus evidentes beneficios, en proceder a su organización.

La primera operación a este respecto es la que prescribe el artículo 9, título IV, de la ley del 3 brumario, que encarga al Directorio ejecutivo nombrar para la formación del Instituto nacional los cuarenta y ocho miembros que elegirán a los otros noventa y seis. Ya el Comité de instrucción pública había levantado la lista de estos cuarenta y ocho miembros que debía presentar a la Convención nacional. Es la que someto a la aprobación del Directorio ejecutivo, persuadido de que la comisión del Comité ha sido erigida con las miras más útiles, y que no ha considerado más que el mérito, las luces y los talentos.

La historia de la academia de Bellas Artes luego de la disolución de la academia de pintura y de escultura es tanto o más tan larga y tan compleja como la de ésta última y es igualmente ignorada por los discursos historiográficos tradicionales. Los ideales plásticos y republicanos de David, que definieron lo mejor del discurso académico del Antiguo régimen, se convirtieron luego el lenguaje oficial del Directorio cuando estalló la Revolución y luego de haber caído en desgracia Robespierre (a quien David juró acompañar si “tenía que beber la cicuta”), se convirtió también en el pintor oficial de

Napoleón y le fue ofrecido ser el pintor del rey al retorno de la monarquía. Pero estos hechos no aparecen en la sucesión historicista de estilos que hace que al rococó suceda el neoclasicismo, el cual a su vez sería puesto en jaque por el realismo y el romanticismo.

El poder de David en la Academia y en la escuela fue total, como lo fue el de Lebrun en su momento. Así como los reyes del Despotismo ilustrado confundieron su propia imagen con la imagen del estado, también estos artistas llevaron su ambición muy lejos y se instauraron como el lenguaje oficial del poder, bajo su óptica se reconstruyeron ciudades, estructuras políticas.

La historia de los intentos de reforma de la Academia (y, en consecuencia, de la escuela) está trazada por Alain Bonnet⁷⁶; en su obra sobre los intentos de reforma de la Academia en 1863; allí podemos ver los focos de tensión que han aparecido en los albores del siglo XIX. Aparte de la fundación de la república, su caída y refundación, el mundo industrial ejerce una gran tensión sobre el campo, en la medida en que las industrias empiezan a demandar creaciones nuevas, nuevas formas y nuevos trabajadores. Esta línea es particularmente evidente en la escuela politécnica.

La extraordinaria resistencia del lenguaje académico que ejemplifica la trayectoria de David, evidencia la poderosa influencia que dicho lenguaje ejerció en diversos tiempos y lugares, entre los que podemos encontrar la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX, cuando los principios académicos (ciertamente degradados) todavía constituían el núcleo hegemónico de enseñanza de las artes plásticas, plantea una pregunta importante. Y la respuesta sorprendentemente, es pedagógica.

El modelo pedagógico: el Dessin

La historia condensada de los intentos de reforma del siglo XIX al sistema académico y su estrecha relación con el pensamiento pedagógico para la enseñanza de las artes plásticas y la arquitectura se encuentra en un artículo del cual se extraen las citas siguientes de Richard Moore: *La teoría académica del Dessin en Francia tras la reorganización de 1863*⁷⁷:

⁷⁶ Bonnet, Alain, *L'enseignement des arts au XIXe siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique* [La enseñanza de las artes en el siglo XIX. La reforma de la Escuela de bellas artes y el fin del modelo académico], Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2006 (Collection « Art et Société »)

⁷⁷ Academic "Dessin" Theory in France after the Reorganization of 1863, Richard A. Moore, Source: Journal of the Society of Architectural Historians, Vol. 36, No. 3 (Oct., 1977), pp. 145-174 Published by: University of California Press on behalf of the Society of Architectural Historians Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/989053>. Accessed: 11/11/2011 14:03.

Otra obra que citaremos en diferentes momentos, mucho más amplia y detallada, es Bonnet, autor que entronca con una problemática todavía más compleja, interesante y cuestionadora para la historiografía tradicional del arte moderno: 1863, el año del mayor intento de reforma de la Academia francesa, cuyos debates encendieron no solamente agudas polémicas en torno a la naturaleza del arte, de su enseñanza, sino también de su relación con la industria –tema estructural y fundamental del debate moderno–, es también una de las fechas míticas citadas para el proceso de surgimiento de las vanguardias, en la medida en que en él se convocó al *Salón de rechazados* en el que Manet expuso su célebre *Desayuno en la hierba*. La magnitud de este acontecimiento ha llevado a la constitución de una suerte de mito fundacional en el que el

DESDE su creación en 1648, la influencia y la resiliencia de la educación artística en la Academia francesa se basaba en una teoría del dessin, o el diseño, que reduce los objetos representados a la regularidad geométrica, a fin de lograr la unidad de composición. En la segunda mitad del siglo XIX, este sistema de educación artística se consolidó lo suficiente como para resistir la oposición concentrada a su hegemonía en las artes visuales...

La continuidad del sistema académico señalada por Moore es garantizada por la permanencia del modelo pedagógico. Si el núcleo original a partir del cual se construyó todo el sistema fue la escuela, y ésta define la legitimidad del primero, en tanto los modos de enseñanza no se transformen, el sistema se regenera.

Así, el canon académico determinaba este modelo pedagógico, pero —a la inversa— el control riguroso sobre el modelo pedagógico garantizaba la pervivencia del canon. Esta relación de mutua interdependencia no podría ser rota sin que se derrumbara el sistema.

Como hemos señalado y se ha discutido ampliamente de hace mucho tiempo, la segunda mitad del siglo XIX francés asistió al surgimiento de movimientos que abrían el camino a lo que se ha llamado las vanguardias históricas, que rompían definitivamente con el canon académico. Pero una mirada amplia a las circunstancias históricas de estos desarrollos demuestra que es mucho menos debido a rasgos de inspiración súbita, manifestaciones de genio o determinismos históricos que a los debates y las tensiones concretas de la vida social que los nuevos lenguajes se hicieron necesarios y manifiestos. La gran duda que queda después de la historia de las vanguardias es la del modelo pedagógico: en efecto, si los diferentes movimientos vanguardistas enfrentaron con éxito al sistema académico, a la larga enfrentaron problemas cuya solución es dudosa: en primer lugar, si su orientación partía del *no hay reglas*, cómo no convertirse —una vez derrocado el sistema— a su vez en sistema hegemónico; en efecto, muchas formas modernistas se academizaron, a veces conservando sus rasgos originales, la mayoría de las veces adaptándose al gusto general; por otro lado, en relación con el poder, cómo no ser reabsorbidas y reificadas, como en efecto muchas veces sucedió— Ellas, que encontraron en el comercio la posibilidad de abrirse al consenso del público sin intermediaciones institucionales, a su vez terminaron convirtiéndolo en otra servidumbre.

Estos problemas se relacionaron estructuralmente con su incapacidad para proponer modelos pedagógicos que conservaran y transmitieran sus principios, pero no sus formas.

La tensión arte-industria

El tema de la relación entre el arte y la industria es uno de los motivos principales —, pero generalmente oculto o, en todo caso, no muy visible— de los cuestionamientos modernos. Vemos tres vías de desarrollo, o de —podríamos decirlo— introducción de la modernidad: la vía de la Academia que tiende a definir y fortalecer la autonomía de las artes plásticas, entendidas como disciplinas con identidades, ámbitos y estructuras

pensamiento vanguardista aparece como por una especie de acto mágico completamente desconectado de los debates alrededor de la Academia; al reducirse ésta, al simple papel de *lo otro* de la vanguardia se mutila todo un sector de las controversias y, sobre todo, mucho de su sustancia política.

propias, lo que –siguiendo a Bourdieu- podemos llamar la construcción de un campo; la vía de los oficios y talleres, que a pesar de la oposición académica siguió sus desarrollos propios que volverían a aparecer regularmente bajo la forma de academias de artes y oficios, programas de formación industrial, proyectos pedagógicos católicos (lasallistas, salesianos) de lo que podríamos llamar *formación para el trabajo* en niños desvalidos y pobres y, tercera, la de los progresos técnicos propiamente dichos, que se manifestó en la creación de la escuela politécnica (l'École polytechnique), de formación de ingenieros.

Si bien estas tres líneas pueden tener entre sí diversas relaciones y conexiones, son a su vez vías independientes que influyen sobre el contexto al que nos referimos. Sobre la Academia, tema muy extenso, a la reseña realizada habría que agregar la tensión que inaugura la independencia –a su vez- de la arquitectura que tiende a separarse al mismo tiempo de la tutela de las artes plásticas y de la tutela de la ingeniería, lo que inaugura en ella una tensión: la oposición entre el modelo arquitectónico de las bellas artes, fundado en la construcción tradicional en piedra, sin voladizo y sin grandes desarrollos estructurales, con –en cambio- un gran énfasis en los aspectos ornamentales superpuestos al cuerpo del edificio, con referencias a la antigüedad clásica, y el modelo de la escuela politécnica, que hace un énfasis particular en el desarrollo estructural del edificio, acepta nuevos materiales funcionales (especialmente el hierro), y con frecuencia citando estructuralmente a la edad media (el estilo gótico).

Sobre la vía de los talleres gremiales, artesanales y, en fin, de las escuelas de artes y oficios, también tema apasionante por sí mismo, no es posible hacer un desarrollo aquí, pero lo veremos aparecer constantemente: en relación con aspectos muy amplios y variados como: la instrucción pública, la caridad y la recuperación social de los pobres a través del trabajo, las escuelas técnicas que responden a las técnicas más avanzadas⁷⁸, y –de manera un tanto sorprendente, en algunos intentos de reforma del sistema de bellas artes –como pueden serlo las reformas del siglo XIX en Francia, la refundación de la UNC en 1935 en Colombia, o en proyectos pedagógicos vanguardistas como la Bauhaus. También surgirá en temas como el nacimiento del diseño (industrial, gráfico) como disciplinas o incluso en el surgimiento del cine o su antecesora la literatura de folletín, derivada directamente de la tecnificación de los procesos de impresión de la prensa diaria en el siglo XIX.

Estos tres ámbitos nos revelan inmediatamente que son tres ámbitos de enseñanza: la academia (bellas artes), las artes y oficios (el artesanado y el mundo industrial) y la técnica (ingeniería); esto obliga a considerar el tema de la educación en sí misma como una variable necesaria en el estudio propuesto. Evidentemente, con el ascenso de nuevas instituciones también ha surgido la escuela y también los discursos pedagógicos modernos adelantaron luchas similares por su autonomía y definición como campo.

El final del siglo XIX

Tal vez no hay mejor resumen del extraordinariamente denso contexto que estos y otros fenómenos determinantes para el siglo XIX que el ensayo ‘París, capital del siglo

⁷⁸ Por ejemplo, en nuestro caso, en su fundación la UNC no tenía en su estructura a las bellas artes, sino a la escuela de artes y oficios.

XIX' de Walter Benjamin, al que citaremos para cerrar esta sección –sin pretender abarcar todo su universo de referencias sino, más bien, llamándolo en auxilio de una síntesis que no renuncie a la complejidad:

1. FOURIER O LOS PASAJES

Las columnas mágicas de esos palacios

Al aficionado muestran de todas partes

En los objetos que exhiben sus pórticos

Que la industria rivaliza con las artes.

Nuevos cuadros de París (1828)

...Los pasajes son un centro del comercio en mercancías de lujo. En su decoración el arte se pone al servicio del comerciante.

...

La segunda condición en el surgimiento de los pasajes está formada por los comienzos de las edificaciones de hierro. El Imperio veía en esta técnica una contribución a la renovación del arte de construir en el antiguo sentido griego... El Imperio es el estilo del terrorismo revolucionario para el cual el Estado es meta de sí mismo. Poco reconoció Napoleón la naturaleza funcional del Estado como instrumento de poder de la clase burguesa; los arquitectos de su tiempo reconocieron también muy poco la naturaleza funcional del hierro con el cual el principio constructivo inicia en la arquitectura su señorío. Esos arquitectos imitan en las vigas columnas pompeyanas y en las fábricas viviendas, igual que más tarde las primeras estaciones parecen buscar como el apoyo de los chalets. «La construcción adopta el papel de la subconsciencia.» No menos empieza a imponerse el concepto de ingeniero que procede de las guerras de la Revolución, y empiezan también las luchas entre constructores y decoradores, entre la École Polytechnique y la École des Beaux-Arts.

...

Cada época sueña la siguiente.

Michelet: Avenir! Avenir!

A la forma de los nuevos medios de producción, en el comienzo dominada aún por la de los antiguos (Marx), corresponden en la consciencia colectiva imágenes en las que lo nuevo se interpenetra con lo viejo. Esas imágenes son optativas, y en ellas la colectividad busca tanto suprimir como transfigurar las deficiencias del orden social de producción y la imperfección del producto social. Además sobresale junto a estas imágenes optativas el empeño insistente de distinguirse de lo anticuado, esto es, del pasado reciente. Estas tendencias retrotraen la fantasía imaginativa, que recibe su impulso de lo nuevo, hasta lo primitivo. En el sueño en que a cada época se le aparece en imágenes la que le sigue, se presenta la última desposada con elementos de la protohistoria, es decir de una sociedad sin clases. Sus experiencias, depositadas en el inconsciente colectivo, engendran en su interpenetración con lo nuevo las utopías que dejan su huella en mil configuraciones de la vida, desde edificios duraderos hasta modas fugaces.

...

La arquitectura comienza en las construcciones de hierro a emanciparse del arte; la pintura lo hace a su vez en los panoramas⁷⁹

⁷⁹ Benjamin, Walter, *Libro de los Pasajes*, Ediciones AKAL, Madrid, 2005, p.p. 37-39.

La mayoría de las preguntas que plantea a la enseñanza del arte en el siglo XIX francés siguen siendo preguntas de primer orden para las escuelas actuales. De este contexto, según Benjamin, un concepto esencial es la noción de “Historia de la civilización” que será obligado para comprender los fenómenos que analizaremos en adelante; este concepto, derivado de “...un punto de vista que compone el inventario de las formas de vida y de las creaciones de la humanidad punto por punto. Las riquezas que se encuentran así coleccionadas en erario de la civilización aparecen en adelante como identificadas para siempre”; la consecuencia de “ésta representación cosista de la civilización” produce una extraña alteración en esas riquezas y las hace entrar en el universo de una *fantasmagoría*. La fantasmagoría -en las que se manifiestan las creaciones de base económica y técnica del siglo XIX- no es solamente un fenómeno teórico, es también una imagen, y esta imagen será determinante en este trabajo: una serie de conceptos y de ideas desprendidos de su origen que adquieren un carácter propio, pero difuso cuando se le quiere ver de cerca.

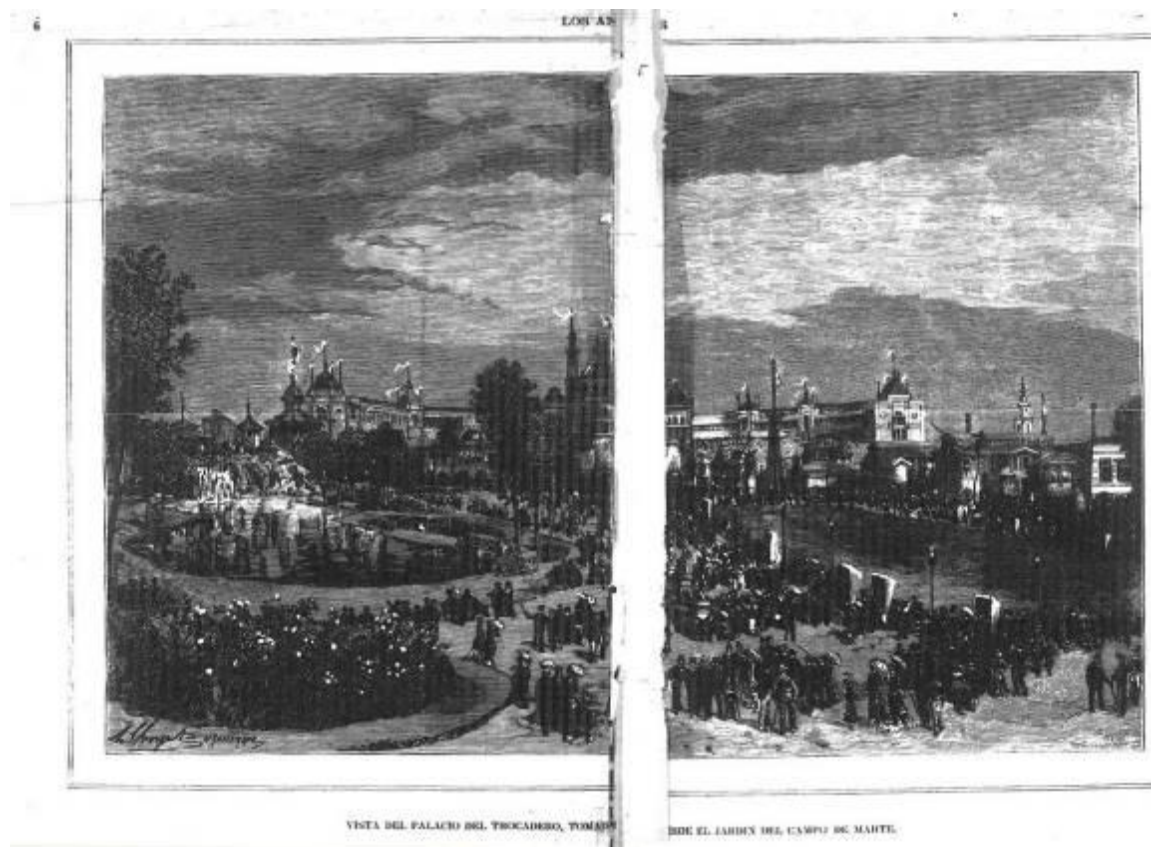
Urdaneta y la Exposición Universal de París

El escenario mayor en donde las fantasmagorías modernas se manifiestan es el de las Exposiciones Universales; de ellas, la mayor fue la de 1867 bajo Napoleón III en la misma época en que la Academia de Bellas artes francesa enfrentaba su mayor intento de reforma, en el mismo instante en que un joven de la élite colombiana, alumno de Gariot, pintor de la más clara tradición académica recorría a pie la región de Normandía “con el objeto de enterarse de los métodos aplicados a los trabajos de campo y a la crianza de diversas razas de animales”⁸⁰.

Este joven Alberto Urdaneta regresaría a París en 1877, estudiando “dibujo del natural, de traje y de desnudo en el taller de Meissonier”, el gran pintor de historia de la Academia y escribiendo artículos para el periódico literario ilustrado que fundó en unión de otros colombianos, *Los Andes*, como una reseña de la Exposición Universal de 1878⁸¹.

⁸⁰ <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=1113> II.2007

⁸¹ *Los Andes*, No. 1, junio 23 de 1878, París.



Grabado que acompaña al artículo sobre la Exposición Universal, si el artículo no está firmado, el dibujo sí es con toda certeza de Urdaneta

*EXPOSICION UNIVERSAL*⁸²

El miércoles 1º de mayo... la Francia ha visto salir como por encanto y levantarse el palacio del Trocadero, digno de los tiempos asirios, y triunfo de la actual exposición

...El Trocadero, que recuerda una gloria militar de la Francia, y el Campo de Marte, que es nombre mas guerrero aun, están unidos por el puente de Iena, que recuerda una epopeya tan sangrienta como gloriosa. Este es el teatro donde tiene lugar el triunfo de la Paz; y si el 1º de mayo tronó el cañón en los fuertes de París, en los Inválidos y en el Campo

⁸² Exposición universal de 1878, la exposición de las nuevas tecnologías. 20 de mayo – 10 de noviembre de 1878. 52.835 expositores, de los cuales 25.872 expositores franceses. 16'156.626 visitantes. Campo de Marte, colina de Chaillot, anexos agrícolas, quai [muelle] d'Orsay y explanada de los Inválidos. (fuente: <http://www.expositions-universelles.fr/1878-exposition-universelle-paris.html> I.2013).

La **tercera república** toma el lugar al segundo imperio: derrota de Sedán, la guerra civil que fue la Comuna, la caída de Napoleón III no era motivo menor para festejar. El nuevo régimen instalado en enero de 1875 decidió pues organizar una exposición internacional para invitar al mundo entero a París por decreto del 28 de marzo de 1876.

“Los **16 millones** de visitantes hicieron de esta expo **un éxito hasta entonces no igualado**. El 1º de mayo, día de la inauguración, fue decretado día libre para que los obreros pudieran desplazarse a ver el espectáculo. 50.000 invitaciones fueron enviadas para la ocasión.

“Una vez más, se construyeron las infraestructuras que necesitaba París para acoger toda esta gente. El **hotel Continental...** El **teatro de Novedades**, el **teatro Marigny** datan también de esta época. Por primera vez en París, el 3 de mayo a las 8:00 de la noche, 32 globos iluminan con una luz blanca y suave la avenida de la Ópera. Esta será la **primerísima demostración de iluminación eléctrica gracias a las bujías de Jablochkov**. Cada candelabro estaba equipado de 6 bujías de una hora y media de duración cada una.”

mismo, fué para anunciar con su ronca voz, no nuevos desastres para la humanidad, sino la apertura de la Exposición de 1878.

1'300,000 personas llegadas en los tres últimos días de las provincias y del extranjero, y hasta el 25 de abril, de los 130,000 cuartos de que disponen los 3,300 hoteles de la metrópoli del mundo, había ya ocupados 112,000... cuarenta mil invitaciones han sido moralmente disputadas, y otras tantas personas y miles mas, como obreros, empleados, etc., serán las que asisten á tan gran solemnidad.

Y aquí ya estamos en los inicios de la historia de la ENBAC.

**PRIMER TRÁNSITO: DE LA COLONIA A LA REPÚBLICA -
PRELIMINARES**

La fundación de la ENBAC en julio de 1886 en Bogotá fue precedida por una serie de acontecimientos, debates y construcciones a las cuales debe diferentes rasgos de su identidad. El antecedente más importante es la Expedición Botánica, para cuyo funcionamiento José Celestino Mutis había constituido una escuela de dibujantes de la cual surgieron ilustradores de una gran calidad, formados en principios acordes con la modernidad de la empresa, pero con una especificidad tal que no podía constituir por sí misma un modelo estético en la época.

Imágenes de un país propio. La Expedición Botánica

Uno de los mayores tesoros en cuanto a imágenes se realizó en la nueva Granada. A finales del siglo XVIII la Expedición Botánica produjo una serie de más de cinco mil imágenes de las plantas del país. Afán taxonómico, necesidad moderna, estrategia política, documento científico; imágenes artísticas... empresa –en fin- inconclusa. (Esta clase de obra no estaría destinada a la conclusión pues ningún trabajo dedicado a construir una imagen del mundo físico podrá considerarse un día terminado, pero, además, Mutis adelantó el trabajo con una minucia tal que amenazaría no terminar nunca, ni siquiera la primera parte: *La flora de Bogotá*). Vio mezclarse su destino con el de la guerra de independencia, que inició menos de dos años después de la muerte de su gestor y director el 11 de septiembre de 1808. Más que “inconclusa”, hay quienes llegan a llamarla fracaso, apoyados por el hecho de que nunca se publicó.

De este modo, las Láminas de la Expedición Botánica *jamás fueron vistas en conjunto*. Un esfuerzo institucional se lleva a cabo para publicar su reproducción completa con los textos que logren recuperarse. Algún día será dable ver aquello que a finales del siglo XVIII era un conjunto real para Mutis y algunos de sus colaboradores.

Jeremías Bentham y la felicidad

Ya desde los inicios de la república (Constitución de Cúcuta, 1823) se dieron en Colombia pasos concretos para la construcción de un sistema de educación pública⁸³; correspondiente al establecimiento de una forma republicana en la cual se trasladaba el modelo de educación doméstica a la educación escolar, de manera que los juegos de autoridad y los conceptos de saber, y de público y privado se transformaban⁸⁴. Dos figuras extranjeras jugaron un papel importante en determinados momentos del debate y de la ejecución de políticas públicas en educación: Jeremy Bentham⁸⁵ y Joseph Lancaster.

⁸³ Para una descripción detallada de este proceso en lo relativo a la educación en general y a la educación artística en particular, ver Vásquez R. William, op. cit., *La Escuela de Bellas Artes...*

⁸⁴ En relación con este tema, ver: García, Yadira, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, U. Distrital Francisco José de Caldas, 2007.

⁸⁵ 1748-1832. “Hasta su involucramiento con el radicalismo inglés, durante la campaña por la extensión del sufragio en las primeras décadas del siglo XIX, Bentham era conocido como un ‘filantropista’, un ‘legislador’ y un ‘inventor’ de proyectos (debido, entre otras cosas, a los minuciosos planes de reforma de los sistemas penal y educacional de su país, lo que por cierto llevó a muchos de sus lectores del siglo XX a considerarlo una especie de Ciro Peraloca de las Ciencias Sociales). Gracias a su obvia afinidad con la jurisprudencia, Bentham ya tenía en ese entonces un pensamiento político más o menos desarrollado.” Araujo Cícero, ‘Bentham: el utilitarismo y la filosofía política moderna’ en: Boron, Atilio A. *Filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-

Bentham, llamado por Marx en *El capital* “este oráculo seco, pedantesco y charlatanesco del sentido común burgués del siglo XIX” fue conocido esencialmente por sus planteamientos sobre el “Utilitarismo”, es -como todo personaje del siglo XIX- difícil de circunscribir a una sola categoría. Por ejemplo, es reseñado por Rancière⁸⁶ como “hombre de progreso”, referente en la construcción de ideas de igualdad en el contexto de la Ilustración; conocido de Bolívar y posteriormente de Santander, entre otras creaciones, Bentham inventó el panóptico:

Señores:

Si encontráramos una manera de controlar todo lo que a cierto número de hombres les puede ocurrir; de disponer de todo lo que esté en su derredor, a fin de causar en cada uno de ellos la impresión que se quiera producir; de cerciorarnos de sus movimientos, de sus reacciones, de todas las circunstancias de su vida, de modo que nada pudiera escapar ni entorpecer el efecto deseado, es indudable que en medio de esta índole sería un instrumento muy enérgico y muy útil, que los gobiernos podrían aplicar a diferentes propósitos de la más alta importancia.

La educación, por ejemplo, no es sino el resultado de todas las circunstancias a las cuales un niño está expuesto. Cuidar de la educación de un hombre es cuidar de todas sus acciones; es colocarlo en una posición en la cual se pueda influir sobre él como se desea, por la selección de objetos con los cuales se le rodea y por las ideas que en él se siembran⁸⁷.

La obra de Bentham⁸⁸, su enseñanza y su influjo en el ordenamiento jurídico es motivo de debates centrales en dos épocas:

*De todas las repúblicas latinoamericanas surgidas de la guerra de independencia, en la primera mitad del siglo XIX, la Nueva Granada fue sin duda aquella donde llegó a tener mayor influencia la filosofía utilitarista de Jeremy Bentham (1748-1832). Esta influencia que se prolonga prácticamente durante todo el siglo XIX, fue objeto de enconadas polémicas ideológicas, conflictos políticos y debates filosóficos, en los cuales intervinieron varios de los más prestantes intelectuales del país. El primero de estos debates tiene lugar a finales de 1835 y principios de 1836, y opone a tres autores anónimos que escriben en dos periódicos rivales, *El Constitucional de Popayán* y *El Constitucional de Cundinamarca*. El segundo se desarrolla casi medio siglo después, a partir de la publicación de la *Filosofía moral* de Ezequiel Rojas en 1868 y de las nuevas polémicas en torno de la enseñanza por Bentham, y en él intervienen autores como Miguel Antonio Caro, Manuel María Madieto, José Joaquín Ortiz y Ángel María Galán. Por fuera de estos dos grandes debates, que*

FFLCH, Departamento de Ciencias Políticas, Facultad de Filosofía Letras y Ciencias Humanas, USP, Universidad de Sao Paulo. 2006, p. 269

Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/filopolmpt.pdf>

⁸⁶ en *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2002

⁸⁷ Bentham, Jeremy, *Panóptico*. Resaltamos la sorprendente *modernidad* de las relaciones que teje esta introducción al *Panóptico*, que hacen inmediatamente pensar en Foucault: la vigilancia, el control, la cárcel, la escuela

⁸⁸ Una amplia colección de sus escritos está disponible en red: Todo Bentham en:

<http://proyectobentham.blogspot.com/> 23/IX/2010

preceden dos grandes guerras civiles, estos mismos autores u otros publican así mismo otros textos aislados, de crítica o de defensa del utilitarismo de Bentham. El presente estudio, que se limita al primer debate, se propone determinar, analizando el debate y considerando su contexto histórico, las concepciones de lo ético y lo antropológico que ponen en juego los críticos y los defensores del utilitarismo benthamista, así como sus respectivas concepciones de las relaciones entre la ética y la antropología; esta problemática, que pertenece a la historia del conflicto entre ‘tradición’ y ‘modernidad’ en la Nueva Granada”, nos proporciona algunas claves para entender las profundas mutaciones en la cultura colombiana y latinoamericana del siglo XIX⁸⁹.

La *Querrela benthamista*⁹⁰ es un factor esencial en la configuración del sistema de educación pública en Colombia en el siglo XIX⁹¹; si bien no toca específicamente la educación artística –suponiendo que ésta fuera una categoría válida, cosa muy dudosa, en esta época- toca elementos sustanciales y estructurales de ella: la moral, la definición de ser humano, el sentido de la existencia e, incluso, el papel del cuerpo en dicha construcción.

La complejidad de la figura de Bentham es alta: no solamente intervino en asuntos jurídicos, sino que lo encontramos en (la muy temprana fecha de) 1770 produciendo textos que abogan por la tolerancia en materia sexual⁹²

Deseosos de acentuar la tolerante actitud de Bentham frente a la homosexualidad, ninguno de los dos pone suficiente atención a las muchas consecuencias involucradas en estos argumentos. Estas consecuencias son el punto más interesante para un estudioso de Bentham. El muy actual reclamo por la despenalización de la homosexualidad está de hecho basado en una serie de argumentos que nos muestran la actitud moral de Bentham hacia la religión, el derecho penal, y, por último, pero no menos importante, el problema de la población⁹³.

⁸⁹ Gómez-Müller, Alfredo, ‘El primer debate sobre Bentham en la nueva granada (1835-1836): el valor y el sentido de lo humano’ en: Sierra, Rubén, editor, *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Universidad Nacional de Colombia, 2002, p. 57.

⁹⁰ Esta denominación viene de la obra *La querrela benthamista*, López, Luis Horacio, compilador, Biblioteca de la Presidencia de la República, Santafé de Bogotá, 1993, citada por Alfredo Gómez-Müller en el texto al que remito al lector para una apreciación más cercana de los asuntos teóricos puestos en juego: *El primer debate sobre Bentham en la Nueva Granada (1835-1836): El valor y el sentido de lo humano* en: Sierra Mejía, Rubén (editor), *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Universidad Nacional de Colombia, Colección Sede, Bogotá, 2002, p. 58

⁹¹ Utilizo la expresión “educación pública”, aunque no sea literal, puesto que su definición puede oscilar entre varias facetas. A comienzos de la república era común la expresión “instrucción pública”, mucho más reducida. Precisamente, por ser el concepto de educación muy amplio, de manera que subsume otros como instrucción, pedagogía, formación, además de aludir a un horizonte cultural y simbólico complejo, generalizo la expresión para referirme a este último contexto y no solamente a alguna dependencia oficial.

⁹² (*Non conformity*, 1770-1774 y *offences of impurity* hacia 1970)

Sobre este tema ver: Campos Boralevi, Lea *Jeremy Bentham's writings on sexual non-conformity: Utilitarianism, neo-malthusianism, and sexual liberty*.

<http://www.springerlink.com/content/k102701711253174/fulltext.pdf> IX.2010.

⁹³ Boralevi, ‘Jeremy Bentham's writings’, op. cit.

<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00142488#page-1>

Bentham reúne muchos de los elementos que van a determinar las ideas modernas de educación de un sector del liberalismo colombiano, desde las que tienen que ver con la autonomía propia y el compromiso social, hasta las que tienen que ver con la higiene, el orden y la vigilancia:

El mismo nombre de “panóptico” parece fundamental. Designa un principio global. Bentham no ha pues simplemente imaginado una figura arquitectónica destinada a resolver un problema concreto, como el de la prisión, la escuela o el hospital. Proclama una verdadera invención que él mismo denomina “huevo de Colón”. Y, en efecto, lo que buscaban los médicos, los industriales, los educadores y los penalistas, Bentham se lo facilita: ha encontrado una tecnología de poder específica para resolver los problemas de vigilancia. Conviene destacar una cosa importante: Bentham ha pensado y dicho que su procedimiento óptico era la gran innovación para ejercer bien y fácilmente el poder. De hecho, dicha innovación ha sido ampliamente utilizada desde finales del siglo XVIII. Sin embargo los procedimientos de poder puestos en práctica en las sociedades modernas son mucho más numerosos, diversos y ricos. Sería falso decir que el principio de visibilidad dirige toda la tecnología de poder desde el siglo XIX.

Yo diría que Bentham es el complemento de Rousseau. ¿Cuál es, en efecto, el sueño rousseauiano que ha animado a tantos revolucionarios?: el de una sociedad transparente, visible y legible a la vez en cada una de sus partes; que no existan zonas oscuras, zonas ordenadas por los privilegios del poder real o por las prerrogativas de tal o tal cuerpo, o incluso por el desorden; que cada uno, desde el lugar que ocupa, pueda ver el conjunto de la sociedad; que los corazones se comuniquen unos con otros, que las miradas no encuentren ya obstáculos, que la opinión reine, la de cada uno sobre cada uno. Starobinski ha escrito páginas muy interesantes respecto a este tema en La Transparencia y el obstáculo y en La invención de la libertad⁹⁴.

Desde luego que esta rápida referencia a Bentham no nos describe todo el abanico de problemas que marcan los inicios del sistema de educación pública en Colombia en su era republicana; nos ayuda, más bien a identificar desde el principio una serie de tensiones relacionadas con asuntos pedagógicos políticos, como la autonomía, la moral, la igualdad, que retornarán constantemente en el futuro, y a identificar uno de los grandes oponentes a los modos educativos liberales modernos: la Iglesia Católica.

Imágenes de un país posible. La expedición corográfica

Un siglo después de la Expedición Botánica –y en relación con Agustín Codazzi, otro sabio venido de fuera- la Comisión Corográfica intentó una empresa parecida: el registro de la geografía física y humana de la Nación, justamente, para empezar a nombrar esa variada nación. Otra imagen: el dibujante explorador. El viajero que recorre, indaga, se detiene, registra y sigue. El que vuelve sobre sus apuntes y reconstruye el momento, el ambiente, el clima como si lo estuviera viendo, *como si lo estuviéramos viendo*.

Empresa también inconclusa –debido a la muerte de su gestor, en 1859, y la inestabilidad política- avanzó mucho en su propósito recorrió en cuatro expediciones

⁹⁴ Jean-Jacques Rousseau: *la transparence et l'obstacle* [Juan Jacobo Rousseau : *la transparencia y el obstáculo*], París, Plon, 1957 y *L'Invention de la liberté* [*La invención de la libertad*], Ginebra, Skira, 1964.

Foucault, Michel, “El ojo del poder”, entrevista con Michel Foucault, en Bentham, Jeremías: “El Panóptico”, Editorial la Piqueta, Barcelona, 1980. <http://rie.cl/?a=1009>, IX.2010

Cundinamarca, Boyacá, los Santanderes, Antioquia, Córdoba, Cauca y Nariño, produjo imágenes de lo que habla por sí mismo, sin importar la calidad de la reproducción. El mismo ímpetu clasificador, el mismo deseo de describir el mundo, el mismo énfasis –no nos llamemos a engaño- en el observador que se propone (como siempre: sin conseguirlo) hacerse invisible para que la escena fuera *objetiva*.

En el caso del dibujante de la Comisión Corográfica, su mirada se dirige a otra dirección: intenta capturar el tiempo que pasa; sabe que aquello que representa no es lo estable, sino *lo irrepitable*: algún día estos champanes no existirán ya, algún día, estos monumentos serán ruina; algún día, cuando se hayan olvidado los dichos y el color local, la gente querrá saber cómo era nuestro mundo. Aunque también es cierto que *nosotros no sabemos cómo es nuestro mundo*. Estas imágenes, entonces, dirigidas al futuro construían una imagen del presente. Mostrándolo lo hacen visible y al tiempo lo transforman: no hay otra opción.

Gregorio Vásquez y el canon para la enseñanza del arte

El día que en nuestra patria se pronuncie por todos con veneración el nombre del autor de este cuadro, ese día estamos salvados porque habremos llegado en nuestra historia a aquel momento en que los miembros de una sociedad saben distinguir lo bello de lo feo, que es el camino por donde la enseñanza de las Bellas Artes nos lleva a distinguir lo bueno de lo malo⁹⁵.

⁹⁵ Expresión del doctor Pedro C. Manrique en declaraciones a *El Telegrama*, en 1890 en: Silva, José Asunción, *Páginas nuevas. Textos atribuidos a José Asunción Silva*, edición de Enrique Santos Molano, Bogotá, Planeta Colombiana Editorial, Bogotá, 1998, p. 272. A continuación, el texto aclara: “El cuadro representaba el éxtasis de un santo y era del pincel de Gregorio Vásquez Ceballos”. Aquí, Manrique es entrevistado por el *reporter* con motivo de “la exposición del tercer concurso anual de la Escuela de Bellas Artes”, dado que él “fue alumno de aquella misma academia que regentó el malogrado artista Alberto Urdaneta en la extinguida Escuela de Literatura y Filosofía de la Universidad Nacional, y luego tuvo la fortuna de permanecer varios años en el extranjero y allí su afición lo arrastró a continuar estos estudios llamando especialmente su atención el punto de vista estético y pedagógico.” (p. 267). De Pedro Carlos Manrique sabemos que fue director de la ENBAC después de Andrés de Santamaría y aparece firmando actas de la Junta Preparatoria para la fundación de una Academia de Jurisprudencia; mencionado por Enrique Santos Molano (*El corazón del poeta: los sucesos reveladores de la vida y la verdad inesperada de la muerte de José Asunción Silva*, capítulo 4 ‘esas arrugas hondas:’

<http://banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/corazon/indicecorazon.htm>)

Entre los publicistas y literatos que hacen parte de “una lista larguísima de las personalidades eminentes, hombres y mujeres, que el sistema liberal de educación proporcionó a Colombia en los campos del Derecho, de la Medicina, de la Literatura, de la Ingeniería y de la Pedagogía”, y que fue fundador de “la *Revista Ilustrada*, en la que impuso la técnica del fotograbado”, por lo cual fue acusado por Jacinto Albarraín (Albar) de contribuir a acabar con el grabado en madera por su participación como jurado en la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1899 que declaró desierta la categoría de grabado por “baja calidad” de las participaciones; para Gabriel Giraldo Jaramillo, esto significó “una especie de melancólica acta de defunción del grabado... Subsistió, sin embargo, con largas interrupciones la clase de grabado de la Escuela de Bellas Artes” (González, Beatriz, *Artistas en tiempos de guerra: Peregrino Rivera Arce*:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/artieque/indice.htm> X.2010.

Pero el evento fundacional del sistema académico, que precede incluso a los diferentes intentos de constitución de escuelas de Bellas Artes es la publicación de la *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*, escrita por José Manuel Groot, aunque publicada en 1859, según sus propios datos ya se estaba escribiendo en 1851. La importancia de esta obra es que sienta el canon en tanto establece una serie de principios y de conceptos específicos que se traducirán en un modelo pedagógico. Ellos actúan como norma que define lo artístico y un ideal: el genio nacional, Vásquez y Ceballos. Estas figuras canónicas presentan ya un complejo sistema de relaciones que va desde una concepción de la historia –con una nítida continuidad con el pasado colonial y la herencia española y católica-, hasta un conjunto de valores relacionados con la representación.

La *Noticia*, que veremos en detalle enseguida, nos presenta dos de las características esenciales de la Academia: el concepto de belleza y el carácter histórico. Un sorprendente documento del mismo Groot y de la misma época muestra -con gran perspicacia- la posibilidad de una visión diferente, relacionada incluso con su propia obra:

*Un cuadro quiero pintar
 En que represente al vivo
 Las costumbres y maneras
 Del rústico campesino.
 Costumbres con su lenguaje,
 No de la clase del rico.
 Que no pinto sino al pobre
 con sus modales y dichos.
 No tomaré los colores
 De la paleta de Guido,
 Ni tampoco del Ticiano,
 Pues la belleza no pinto!
 Aunque el pintar la belleza
 Es asunto relativo
 Si por belleza entendemos
 Pintar bien lo que se ha visto,
 Dando a cada personaje
 Y a cada objeto su tipo,
 Su carácter natural
 Con su genio y sus caprichos.
 Los cuadros de Van Ostade
 Y de Teniers son divinos;
 Y representan asuntos
 De populares estilos.
 La belleza angelical
 Pintaba Rafael de Urbino;
 Y la belleza en un rato
 Representaba Murillo.
 En mis cuadros no pretendo
 Hacer tanto, y sólo pido
 se compare al natural
 para juzgar lo que pinto.
 Y por eso este romance
 A un conocedor dedico
 Que tiene gusto en pintura,*

*es poeta y es mi amigo*⁹⁶

Los dos modelos que contrasta Groot son la fidelidad en la observación, que se relacionaría más con su carácter de documento histórico y la representación de la belleza ideal. El autor se parece inclinarse por ésta última como modelo para el gran arte. Lo sorprendente, sin embargo, más allá de cómo las valore es que Groot no sólo percibe como posibles, sino como realidades actuantes en su medio estas dos aproximaciones que, por un lado, no son diferentes al debate realismo – academia que simultáneamente se da en Francia y, por otro, explicaría por qué, habiendo una generación de artistas activos en Santafé de Bogotá que con diversos grados de calidad, pero coincidentes en esta visión documental (o si se quiere *realista*), que han sido englobados tradicionalmente bajo el rótulo de *costumbristas*, la ENBAC en el momento de su fundación rechazó su lenguaje como base para su canon de enseñanza y prefirió acercarse al modelo académico europeo.

En todo caso, este punto nos anuncia que en ningún momento podremos considerar en adelante que la adopción de un modelo para el arte y para su enseñanza fuera una fórmula unitaria, sino la resultante de al menos dos polos en tensión. Es el mismo fenómeno, por ejemplo, que enfrentará el modelo Artes y Oficios y el de Bellas Artes para las escuelas.

Veremos en 1886 a Urdaneta invocar en su discurso inaugural de la exposición de Bellas Artes el espíritu de la historia –de la *Historia de la Civilizaciones*–, declarar a Vásquez “un coloso”: simultáneamente con el proceso que fundaría la ENBAC, se construía un pasado heroico signado por una figura que encarnaría durante décadas el canon para la enseñanza de la ENBAC⁹⁷. Esta figura había sido definida por primera vez por Groot.

A partir de esta biografía [de Vásquez por Groot⁹⁸], el interés por el artista neogranadino es creciente. En las décadas finales del siglo XIX se le considera un héroe legendario y se le presenta como el modelo por excelencia del arte académico. Hasta finales de la década de 1930 Vásquez sigue siendo, para los colombianos, el gran artista del país y de Latinoamérica; muchos historiadores, críticos y artistas escriben sobre la obra del pintor santafereño, respaldando su prestigio y haciendo aportes a la historia del arte y a la crítica nacional. Después de este decenio, comienza a decaer el interés por Gregorio

⁹⁶ Originalmente publicado en: Groot, José Manuel, *Cuadros rusticos de costumbres granadinas*, 1958, Introducción, reproducido en: Banco de la República, Biblioteca Luis Ángel Arango, *José Manuel Groot: (1800-1878)*, Colección: Credencial Historia, Banco de la República, Departamento Editorial, Bogotá, 1991.

⁹⁷ Para no cargar demasiado el texto central, aquí se desarrolla la parte esencial del tema relacionado con Vásquez; en el ensayo “Dos biografías: Vásquez y Urdaneta”, volumen II, se amplía el estudio sobre esta figura.

⁹⁸ La edición original está disponible en línea:

http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/digitalizados/fvergara_285_pza3.pdf, también hay una edición reciente: Groot, José Manuel, *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*, Fundación Editorial Epígrafe. Arte colombiano, Bogotá, 2003.

Vásquez, pues otros artistas, otros temas y otras ideas estéticas comienzan a ser prioritarias para la crítica⁹⁹.

Son los propios artistas, actuando como historiadores, quienes construyen esta imagen que será el sustento del canon para la formación del artista en el ámbito de las Bellas Artes. Es importante para esta piedra fundacional que Vásquez no es una novedad, sino una recuperación que, evidentemente, responde a los intereses de construcción de la nación definida como civilizada, la educación de la sociedad y la definición de la práctica artística como actividad autónoma o -más exactamente- como profesión liberal y la creación de la ENBAC son factores en juego. También se construye una imagen que se caracteriza por el énfasis en la figura del artista y en el carácter biográfico de la historia del arte. No es gratuito el acercamiento de artistas de talento al pensamiento de la historia, en la medida en que ésta configura un modo de pensar y de definir la nacionalidad en el marco de un proyecto institucional.

Así pues, con el telón de fondo del gran arte europeo (de hecho, de los grandes artistas europeos consagrados por la academia), Vásquez emerge como modelo para la academia de artes en Colombia, con algunos principios que definirán el buen arte. Veamos, siguiendo a Montoya algunos conceptos:

La imitación

La sabiduría para la imitación, entendida como capacidad para crear la ilusión de lo real, es el mandato supremo del arte, según las premisas de la estética neoclásica. Cuando la imitación llegaba a un grado de perfección, el espectador creía estar frente a un personaje vivo o a una escena “verdadera”. Según Groot, Vásquez logra ese efecto en varios cuadros, y por eso indica que en algunos de ellos “parece que se nota la respiración agitada de Cristo”, y en otro cree oír “el crujido de los dientes del caballo que está comiendo”. En una tabla en la que representa a San Pedro encuentra que “en la mano derecha se conoce el peso de las llaves” y que la figura del santo “parece que suspende el aliento y causa fastidio contemplarla un rato en esa suspensión”.

Es quizás en este aspecto de la imitación en el que más se siente la relación entre el análisis de Groot y la estética de Mengs, pues la academia neoclásicista, del cual este pintor fue prototipo y líder, le concedió exagerada importancia a la copia fiel de las apariencias visuales, tergiversando de esta manera el antiguo principio de la mimesis y limitando demasiado la libertad de los artistas, así como la posibilidad de expresión de sus sentimientos¹⁰⁰.

La verdad (o verosimilitud)

*Cuando el artista logra transmitir al espectador de manera efectiva el mensaje que se propuso y que corresponde al tema tratado, la obra tiene “verdad”, y ese es el mejor elogio que puede merecer un cuadro, como lo merece, en el texto citado, el pequeño óleo sobre latón que representa a la Virgen María visitando Santa Isabel: “Esta composición, aunque sencilla, es de gran mérito por la verdad que le da la vida; por su elegante y correcto dibujo; por la grande inteligencia con que está dirigido el claroscuro, finalmente, por su tierno y brillante colorido”.*¹⁰¹

⁹⁹ Montoya, Armando; Gutiérrez, Alba Cecilia, *Vásquez y Ceballos y la crítica de arte en Colombia*, Editorial universidad de Antioquia, Medellín, 2004, p. p. ix, x.

¹⁰⁰ Montoya, op. cit., pp. 43, 44

¹⁰¹ Montoya, op. cit., pp. 44. Mucho más adelante todavía se conservará esta forma de describir las obras: Luis A. Acuña, hablando de Ricardo Acevedo Bernal: “...lienzos de dulce y claro cromatismo, de elevado sentimiento religioso, de acusado sentido decorativo, de amplia, discreta y cuidadosa factura y, en su género, de muy garantida calidad”

El virtuosismo

Del virtuosismo al genio: la piedad (sentimiento religioso), el gusto guiado por reglas¹⁰², la imitación, que equipara al artista local con los artistas europeos y, de paso, vincula al país al concierto de las naciones es lo que configura la denominación de *genio*.

Para terminar su “noticia biográfica” sobre el más importante pintor neogranadino, Groot se refiere al contexto en el que trabajó Vásquez, nada favorable para el desarrollo de un artista, y lo compara con el ambiente y las circunstancias que rodearon a alguno de los grandes artistas europeos. Estas consideraciones le sirven para reafirmarse en su opinión de que Vásquez es un genio porque “adivinó las reglas del arte, que en verdad no pudo aprender de su maestro, que no pasaba de ser un artista rutinero¹⁰³”.

Con Vásquez como canon, la Academia puede construirse.

La exaltación del pintor Vásquez Ceballos cumple entonces una función cultural muy importante en esos años de oficialización del arte académico en Colombia. Ese neogranadino que nació pintor, “como bolívar guerrero y José Eusebio Caro poeta”, resulta ser el mejor modelo para estimular el orgullo nacional y la consolidación de las artes plásticas en esta joven república:

*“¡Cuán espléndida y útil es la obra de Vásquez! ¿Qué harían sin sus cuadros nuestros artistas, qué modelos tendrían, obligados por la necesidad a permanecer en esta atmósfera de suyo poco propicia para el arte? A Vásquez debemos el que se tenga noticia de lo que es pintura, de lo que son los cuadros de los grandes maestros; su nombre sólo debe infundir aliento y valentía en el corazón de nuestros aficionados”. (41. Mejía Restrepo, Luis, “Vásquez y su obra”, *Papel Periódico Ilustrado*, Bogotá 15 de diciembre de 1886, No 106, p. 154)*

*Pizano inicia su estudio afirmando categóricamente que la pintura hispanoamericana de la Colonia fue homogénea y **las más de las veces incorrecta**, que era una pintura de talentos malogrados que siempre estuvieron finalmente ligados al género religiosos. No obstante, entre todos ellos se destaca uno solo, Gregorio Vásquez de arce y Ceballos, con una “superioridad incontrastable sobre los demás artistas americanos de este período,¹⁰⁴ pues, aunque los encargos que se le hicieron, como a los otros pintores, siempre fueron de carácter religioso, Vásquez pintó cuadros de costumbres, es cenas de caza, animales en movimiento y naturalezas muertas.¹⁰⁵*

La pervivencia de esta imagen y la abundancia de debates que suscitó en el siglo XX, son las mismas vicisitudes del canon decimonónico. Groot no escribió este canon académico, planteó un ideario conservador humanista y Urdaneta construyó sobre ese ideario el canon que logró superar su primera gran prueba, la muerte del propio Urdaneta en 1887. La diferencia entre el aporte de Groot y el de Urdaneta es que el primero delimitó los elementos de una estética, pero Urdaneta –según sus biógrafos, el primer artista que salió del país (vivió en dos ocasiones en Francia)- enfrentado al problema pedagógico, comprendía que el canon es la norma, como lo decía en 1882:

¹⁰² Al respecto, ver el ensayo *Jorge W. Price y el gusto*, volumen II .

¹⁰³ Montoya, *Vásquez...* op. cit., p. 45

¹⁰⁴ Pizano R, op. cit., p. 11 (nota en el original, se refiere a la obra *Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos. Pintor de la ciudad de Bogotá, cabeza y corte del Nuevo Reino de Granada, la narración de su vida y el recuento de sus obras*, Camilo Bloch, editor, París, 1926).

¹⁰⁵ Montoya, *Vásquez...* op. Cit., p. 52. El resaltado no es del original.

*Arte es el conjunto de reglas o preceptos que se tienen en cuenta para hacer bien alguna cosa*¹⁰⁶.

Hacia la fundación de la Escuela

La respuesta a la necesidad de fundar una escuela de bellas artes dependió en los comienzos de la república de iniciativas privadas¹⁰⁷ como las academias¹⁰⁸ Vásquez (1873, de existencia fugaz) y Gutiérrez (1873-1875), gestionadas por personajes locales interesados en el tema y por Felipe Santiago Gutiérrez, pintor mexicano egresado de la Escuela de San Carlos, de corte academicista y correspondiente de la Real Academia de San Fernando de Madrid. De esta manera, empezamos a observar una fuerte influencia del arte –particularmente pictórico- español, que será fundamental para el arte colombiano de final del siglo XIX y la mitad del XX, aunque desde la Independencia un sector social muy influyente citaba a Francia como la guía del buen gusto y la cultura, tomando distancia de España y por simpatía con las ideas de la Ilustración. A través de la influencia de Rafael Pombo, Gutiérrez –personaje muy activo y con una evidente pasión pedagógica y de viajero- se instaló en dos ocasiones en Colombia y fue muy apreciado por el medio intelectual.

La academia Vásquez estaba destinada a los alumnos de las élites sociales, mientras la Gutiérrez recibía gratuitamente a quien quisiera asistir. Dos elementos son importantes en este punto: la tensión, definitiva para la caracterización de la educación del siglo XIX en Colombia, entre el modelo Bellas Artes, por un lado y el modelo Artes y Oficios por otro. El primero se remite al concepto de *educación*, el segundo, al de *instrucción*, que implica la formación en algún oficio *de utilidad social* y que, justamente, al tiempo que provee de modos de subsistencia honrado a las personas, las reintegra en un sistema que previamente las ha marginado. Ambos modelos invocan distintas perspectivas del trabajo manual, a ambos se asocia un significado moral y ambos implican un uso sistemático del tiempo, pero desde perspectivas divergentes. El primero, Bellas Artes, se inscribirá en el ideal de la enseñanza superior del arte; el segundo permeará la enseñanza pública en los niveles escolares. El segundo elemento se refiere a la elección del nombre de *Vásquez* para la escuela.

Los ideales

¹⁰⁶ Expresión que repite literalmente la definición que de arte da el diccionario de la Real Academia en la década de los años 80 del siglo XIX.

¹⁰⁷ La mayor investigación realizada hasta el momento respecto a la fundación de la escuela de bellas artes en Santafé de Bogotá en el siglo XIX y sus antecedentes es la de William Vásquez en su tesis de maestría *Escuela Nacional de Bellas Artes*, una síntesis de la cual está en proceso de publicación. Él también ha trabajado el tema de las escuelas de artes y oficios, absolutamente necesario para comprender cabalmente la significación de los dos modelos que, complementarios y rivales al tiempo. Alberto mayor ha trabajado en extenso el tema de las escuelas de artes y oficios.

¹⁰⁸ Reiteramos que es necesario tener en cuenta que el término *academia* puede ser usado tanto para señalar una escuela estructurada y un sistema de las artes, aquí conservamos la denominación original que significa escuela; en la redacción de este documento, salvo que se indique otra cosa, se referirá a la academia como sistema, tema central que nos ocupa.

Alberto Urdaneta escribía en 1882 en el papel Periódico Ilustrado un artículo sobre el grabado:

...Inútil será que hablemos de su misión; sólo me atrevo á asegurar que ella no debe tener más mira que obtener un resultado único, la belleza, sea cual sea el punto de vista en que se le considere; y no quiero llamar belleza, como algunos lo creen, ‘todo aquello que agrada sin interés’¹⁰⁹. Belleza es más bien la idea de la bondad y de la verdad hechas sensibles, y este resultado se obtiene únicamente por la completa armonía entre dos términos constitutivos del arte, ‘el fondo y la forma,’ así es como lo feo no consiste más que en la divergencia de los elementos constitutivos de lo bello, por consiguiente, si lo bello es la armonía entre la idea y la forma, lo feo es el desacuerdo entre uno y otro elemento

“...y, ¿os habeis detenido á pensar qué es un artista? Pues sin que parezca mucho, no es otra cosa que la actividad que produce una obra de arte; y no olvidemos que la palabra artista tiene dos acepciones: ó es simplemente el que se dedica o profesa una arte, ó bien clasifica á quien se distingue en tan noble carrera, y equivale en este camino el dictado de artista al de sabio en el intrincado de la ciencia; y los premios, y las medallas, y los diplomas que las Academias y los gobiernos ó aficionados les pagan, no son simplemente sino un débil tributo al mérito.

En el estudio del grabado, como en todos los estudios en que á la par de la ciencia entra la parte mecánica del arte, y el sentimiento de ambas, dirigidas las tres por el buen gusto, conviene hacer notar, decimos, que todos los trabajos que manifiesten asiduidad, buen deseo y alcances artísticos, son otras tantas piedras miliarias que llevan al hombre á ese vago término, ó sea á ese mito que constituye al artista.

Y es por esto por lo que el profesor de cualquier ramo de las Bellas Artes nunca predicará suficientemente acerca de los grandes puntos, base esencial para conseguir llegar algún día á esa pretensión del neófito: constancia en el dibujo y paciencia en la ejecución de él¹¹⁰.

¹⁰⁹ Esta referencia remite directamente a Kant.

¹¹⁰ Urdaneta, Alberto, EL GRABADO EN MADERA. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 45, 12 de mayo de 1882, año I, página 243B.

PRIMER MOMENTO FUNDACIONAL

...es un instituto organizado a la europea...
hay allí un verdadero albor de arte patrio¹¹¹

¹¹¹ Declaraciones de Pedro Carlos Manrique para *El Telegrama*, Silva, *Páginas...*, op. cit., p. 267.

1886: fundación de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia como parte de un proyecto civilizador

Durante el gobierno de Rafael Núñez, llamado de la *Regeneración*, de la que se dice que uno de sus lemas fue "Una nación, una raza, un Dios¹¹²", si bien oficialmente había sido decretada su fundación desde 1882 (Ley 67), Alberto Urdaneta finalmente cristaliza en 1886 la iniciación de la Escuela de Bellas Artes; las clases inician el 10 de abril, la inauguración oficial es el 20 de julio, la fecha patria por excelencia y el acto ceremonial más importante es la inauguración de la *Primera Exposición Anual de la Escuela de Bellas Artes* en el mes de diciembre¹¹³. De influyente familia conservadora, relacionada con funcionarios y militares de la colonia, militar él mismo y de grandes propietarios rurales, Urdaneta fue también un personaje polifacético, fundamental para el proyecto ideológico de dicha escuela¹¹⁴.

Señalado este día clásico en Colombia [el 20 de julio¹¹⁵] para la inauguración de la Escuela de Bella Artes, y habiéndoseme distinguido con la inmerecida y para mí valiosísima honra del encargado de fundarla o constituirla, cumplo con el deber de presentar a vuestra Excelencia las nueve secciones en que por ahora se ha dividido y hacerme delegado de la juventud que las forma para daros gracias a vos y felicitar a la Patria por su fundación en este glorioso aniversario de nuestra existencia independiente, en el cual podemos ya celebrar, realizada en los destinos de Colombia, una transformación tan profunda y trascendental, que con justa razón ha podido llamársela regeneración social y política¹¹⁶.

Una de las imágenes recurrentes que encontraremos en adelante será la de la poca pervivencia de las reformas estructurales que se consideran estables. La constitución de 1886 se presentaba como la garante de la paz después de décadas de enfrentamientos armados. Solamente cuatro años después, la ENBAC suspenderá actividades —entre 1899

¹¹² Es obligado aclarar que esta frase, citada con alguna frecuencia (por ejemplo, en: ‘Surgimiento de los partidos políticos en Colombia’, en *Aprende en línea*, Universidad de Antioquia, o ‘informe del Sistema Nacional de Cultura – La regeneración’: <http://www.oei.es/cultura2/colombia/02.htm#25> XI. 2010), cómoda y eficaz en su redondez ideológica, no pudo ser encontrada en ninguna fuente primaria consultada.

¹¹³ Del 1 al 15 de diciembre. El inicio de clases y el de la Exposición no coincidieron por problemas de organización; sin embargo, ambos tienen el carácter fundador no solamente de una escuela, con todas las implicaciones que eso tiene, sino también de unas formas institucionales: la exposición de arte y el salón.

¹¹⁴ Del libro "La Miniatura en Colombia", Gabriel Giraldo Jaramillo, Prensas de la Universidad Nacional de Bogotá, 1946

“Pero es particularmente grato que un colombiano como ALBERTO URDANETA, que parece haber nacido para merecer la más cordial simpatía, á más de ser un soldado caballeroso y decidido, sea un insigne filántropo y artista. Sirve á la Patria con la espada, según sus convicciones, y sirve á la gloria con el pincel, valientemente inspirado” ‘ARTISTA-SOLDADO’ *Papel Periódico Ilustrado*, 1º de mayo de 1889, pg. 296, números 114 á 116- Año v. (con motivo de su último cumpleaños, en el cual ya estaba enfermo y sus amigos le hicieron un *Homenaje de Amistad á Alberto Urdaneta*), Bogotá, mayo 29 de 1887, José M. Samper

¹¹⁵ La constante de relacionar las efemérides de la ENBAC con las fiestas patrias permanecerá mucho tiempo, recordemos las placas descritas en la sección *Signos*, puestas en el año del sesquicentenario.

¹¹⁶ Discurso de inauguración de la ENBAC, por Alberto Urdaneta, transcrito en: Moreno de Ángel, Pilar, *Alberto Urdaneta*, biblioteca colombiana de Cultura, colección de Autores Nacionales, Instituto Colombiano de Cultura, Colombia, 1972, p. 152 y ss.

y 1902- por la Guerra de los Mil Días. Pero en el momento, el optimismo es válido y la Escuela inicia con un grupo de profesores nacionales y extranjeros. El discurso de Urdaneta nos informa de las secciones y sus directores:

...*Arquitectura...* Mariano Santamaría.
 ...*Escultura...* César Sighinolfi
 ...*Pintura...* Pantaleón Mendoza
 ...*Dibujo...* Alberto Urdaneta
 ...*Aguada...* [Alberto Urdaneta]
 ...*Grabado en madera...* Antonio Rodríguez
 ...*Ornamentación...* Luis Ramelli
 ...*Anatomía artística...* Doctor D. Daniel coronado
 ...*Conferencias sobre perspectiva...* Francisco Torres Medina
 [además] *Música...* Jorge W. Price

Sumados todos los alumnos, hay 176 y 108 en música, lo que nos muestra una institución bastante poblada.

Para finalizar, el discurso –breve y escueto- agradece la iniciativa del doctor Núñez (quien tomó- según Moreno de Ángel la decisión de comisionar a Urdaneta esta organización) y al Secretario de Instrucción Pública, Enrique Álvarez y al generoso apoyo de su “progresista y patriótica Administración”. En realidad, será en el discurso con motivo de la inauguración de la *Primera Exposición Anual* que Urdaneta declarará los principios políticos de la ENBAC.

Este segundo discurso será objeto en seguida de un análisis, mientras tanto, adelantaremos para contextualizar una de las conclusiones de dicho análisis: en medio del extraordinariamente denso entramado de las imágenes del tiempo en el siglo XIX destacan algunas concepciones de la historia que cumplirán un papel fundamental en la construcción de las ideas determinantes del final del siglo. Dos de ellas se entrecruzan en los discursos de Urdaneta: la historia de la civilización y la biografía. La una orientada a un movimiento colectivo, la otra a la acción de individualidades excepcionales que encarnan imágenes, valores y modelos a seguir.

La imagen que se reproduce en la portada de este trabajo (el fresco *Almirante* de Luis Alberto Acuña, 1959¹¹⁷) junto con la definición de civilización extraída del discurso de Urdaneta en la inauguración de la *Primera exposición de Bellas Artes*, que en seguida se analizará, es ampliamente ilustrativa de la pervivencia de esa definición y de su presencia en el canon de la ENBAC¹¹⁸.

En la búsqueda de los principios fundacionales de la Escuela de Bellas Artes de Bogotá en un discurso de Alberto Urdaneta

¹¹⁷ Sobre Acuña y su relación con la historia del arte, ver el ensayo *Luis Alberto Acuña, artista historiador*, volumen II.

¹¹⁸ En realidad, el presidente Núñez no está presente, se encontraba en licencia en Cartagena y el presidente encargado (entre el primero de abril de 1886 y el 6 de enero de 1887) es José María Campo Serrano.

La Escuela de Bellas Artes fue inaugurada el 20 de julio de 1886, ya tenía actividades desde el mes de abril, pero la inauguración oficial se hizo en la fiesta patria. La fecha es emblemática: el mismo año de la constitución nacional (firmada el 5 de agosto) que más ha durado en la historia republicana de Colombia. Del 1 al 15 de diciembre se llevó a cabo la *Primera Exposición Anual de la Escuela de Bellas Artes*. El inicio de clases y el de la Exposición no coincidieron por problemas de organización; sin embargo, ambos tienen el carácter fundador no solamente de una escuela, con todas las implicaciones que eso tiene, sino también de unas formas institucionales que con el tiempo se fortalecieron hasta alcanzar rasgos hegemónicos: la exposición de arte y el salón.

Nos proponemos identificar principios esenciales a través de algunos documentos, en los que podríamos identificar concepciones sociales en la Santafé de Bogotá de finales del siglo XX, teniendo como foco el modelo inicial de su escuela de Bellas Artes. La idea es recoger algunas categorías esenciales que constituyan una guía metodológica.

Estos documentos fueron publicados en el Papel periódico Ilustrado¹¹⁹ y se refieren a la Primera Exposición anual de la Escuela de Bellas Artes. El primero es un artículo sin firma en donde se reseña el acontecimiento de su inauguración, el segundo –el más importante, integrado al anterior- es el discurso que Alberto Urdaneta, fundador y rector de la Escuela y organizador de la Exposición dirige para inaugurarla. El tercero, es otro discurso del mismo Urdaneta con algunas réplicas de las autoridades en el cierre y premiación de la misma.

La fundación de la Escuela de Bellas Artes y la realización de la primera Exposición Anual de la Escuela de Bellas Artes obedecen al mismo proyecto, entre una y otra pasan cinco meses. Dicho proyecto es fundamental, tanto para la institucionalización de las Bellas Artes, como para la construcción de una idea de nacionalidad. La *Primera exposición* contiene unas resonancias (amplitud de convocatoria, énfasis en colecciones, escala lo más amplia posible, por ejemplo) de las exposiciones universales europeas, particularmente de la de 1878, de la que Urdaneta fue testigo y reseñador en el periódico *Los Andes*, publicado en París por latinoamericanos.

Hasta el presente siglo no encontramos en la historia del mundo nada comparable á estos grandes certámenes de la ciencia, de la industria y de las artes, pues no se consideran

El análisis se basa en varios documentos publicados en el Papel Periódico Ilustrado:

1. ESCUELA DE BELLAS ARTES DE COLOMBIA. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 104, noviembre 15 de 1886, año V, página 122 y s.s.
- 2: *Plano de San Bartolomé, donde tiene lugar la exposición de bellas artes*. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 107, enero 1 de 1887, año V, página 169.
- 3: *PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la Escuela de Bellas Artes*. (continuación del anterior, contiene el discurso de inauguración de Alberto Urdaneta). Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 109, febrero 1 de 1887, año V, página 210.
- 4: *PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la escuela de Bellas Artes* [continuación]. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 110, abril 15 de 1887, año V, página 222 y s.s.
- 5: *PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la escuela de Bellas Artes*. [final] Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 113, año V, abril 1 de 1887, página 275 y s.

Para la citación señalo la sigla PPI., página y columna (A ó B). conservo en las transcripciones la ortografía original.

como tales aquellas festividades ya patrióticas, ya religiosas de los siglos pasados Entonces, como sucede hoy en los pueblos pequeños. Solo existían las ferias, mas ó menos concurridas, mas ó menos célebres, verdaderos bazares en que se exhibian numerosos productos, en ocasiones de diversos paises, tan solo con el fin de venderlos; pero en las que nadie se cuidaba de enseñar ó de averiguar, mediante qué aparatos ó por qué procedimientos se lograba su fabricacion. Hoy todo se estudia, todo está de manifiesto, y el público todo se educa, se instruye, se divierte, y es precisamente esta diferencia la que da á las modernas Exposiciones su carácter esencialmente civilizador, progresista y humanitario¹²⁰.

La Escuela de Bellas Artes y el sistema educativo

Según el decreto número 0349 de 1892¹²¹, la educación pública se divide en departamental (la primaria o de primeras letras) y las secundaria y profesional (nacionales); la Escuela de Bellas Artes se afilia a la secundaria junto a la Escuela de Artes y Oficios y la Academia Nacional de Música, entre otras.

De esta forma, la enseñanza artística no se relaciona específicamente con el mundo profesional, al cual pertenecen las escuelas de Ciencias, matemáticas e ingeniería, Derecho y ciencias políticas, Ciencias naturales, Medicina y cirugía, Minas y el Instituto pedagógico.

La jerarquía administrativa planteada para las instituciones educativas es:

1. *Ministro de instrucción pública*
2. *Rectores, catedráticos y consejos directivos.*

Para el momento de su fundación, Alberto Urdaneta es el rector de la Escuela de Bellas Artes y como tal es nombrado directamente por el gobierno. En el decreto de 1892, aparece dividida en las siguientes secciones:

- 1^a. *Estudio de Geometría aplicada y de Perspectiva*
- 2^a. *Anatomía artística, actitudes humanas y Fisonomía de las pasiones*
- 3^a. *Dibujo y pintura á la aguada*
- 4^a. *Pintura al óleo*
- 5^a. *Ornamentación*
- 6^a. *Teoría general de la Arquitectura, Dibujos, Planos, y Proyecciones arquitectónicas*
- 7^a. *Escultura*
- 8^a. *Grabado en madera¹²²*

Este listado sugiere un predominio de las definiciones técnicas, esencialmente desde los materiales (aguada, óleo) y desde algunos problemas (proyecciones, actitudes humanas), problemas evidentemente asociados a la representación.

La Escuela de Bellas Artes y las autoridades

¹²⁰ Urdaneta, Alberto, comentario en *Los Andes*, No. 1, junio 23 de 1878, París.

¹²¹ Decreto número 0349 de 1892, publicado en el Diario Oficial de enero 11 de 1893.

¹²² En el discurso de cierre de la Exposición, Urdaneta menciona, además de éstas, la de Música.

El presidente titular es Rafael Núñez, quien alcanzó su primera presidencia en 1882 con el apoyo de los liberales y en 1886, año en el que llevó a cabo con la colaboración de Miguel Antonio Caro la reforma Constitucional, que definió la constitución que rigió hasta 1991, lo hace nuevamente, con el proyecto de *La Regeneración*, esta vez con apoyo conservador, partido al que pertenece Urdaneta, el cual aunque tiene un rango bastante amplio de actividades, es presentado por el redactor del Papel Periódico Ilustrado que reseña la Exposición como el “señor General Urdaneta”.

Como institución educativa, la ENBAC participa de una jerarquía:

Como elemento de orden, la constitución de 1886 estableció: ‘La religión Católica, apostólica, Romana, es la de la nación: los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada, como esencial elemento del orden social’ (artículo 38). Como corolario, se le entregó a la educación: ‘La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica’ (artículo 41) ... ‘Artículo 12. En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas de la Religión católica’¹²³

Un primer círculo se esboza alrededor de la figura de la Escuela de Bellas Artes. En tanto institución de enseñanza, se trata de un organismo afiliado a la educación secundaria en un contexto en el que –con todos los matices posibles en un país que está intentando definir un carácter nacional en el período posterior a la independencia, sea que ésta se defina como liberación total del yugo español o como la lucha por la autonomía en una sociedad española- predominan las nociones de progreso (moral, Ilustración, desarrollo técnico, autodeterminación de los pueblos, etc.), en las cuales tienen una gran importancia la ciencia y la razón.

¿Cuál es, entonces la importancia central de esta escuela -el artículo del PPI nos habla del “feliz nacimiento de este simpático instituto”- que la hiciera vital para la sociedad colombiana del momento, vale decir: cuál es la fuente de su legitimidad y autoridad?

En el inicio del discurso de la *Primera Exposición*, Urdaneta nos habla de la misma como uno de aquellos hitos que se guardan en la memoria de los pueblos; no se trata de algo accesorio, aunque –ya lo veremos más tarde- para Urdaneta la noción de arte está estrechamente ligada con la de lujo.

Con la completa aquiescencia del actual ilustrado Gobierno, y con particular beneplácito del encargado de los destinos del país, cúmplase hoy en la capital de la república uno de aquellos acontecimientos que bien pueden hombrearse con los de más trascendencia que se suceden en los pueblos, y que luego, con letras de oro, graba la historia en sus páginas¹²⁴.

¹²³ Tirado Mejía, Álvaro, *El estado y la política en el siglo XIX*, en: “Nueva historia de Colombia”, volumen 2. Manual de historia de Colombia, Instituto Colombiano de Cultura, Procultura, Planeta editorial, Bogotá, 1989, páginas 177, 178.

¹²⁴ Urdaneta, Discurso de cierre, PPI. No 113, 275 (A).

El proyecto es, en el fondo extremadamente ambicioso: la práctica del arte garantiza el avance de la civilización, más allá del desarrollo tecnológico y del poder económico ahí se encuentra el “verdadero progreso del país”

Creo que una de las más palpables pruebas que de sus tendencias altamente civilizadoras y progresistas ha dado el actual gobierno, es la de haber fundado la Escuela de Bellas Artes, cuyos resultados no podían menos de ser, como han sido, verdaderamente satisfactorios en nuestro país, en donde el talento estético abunda, y en donde la naturaleza, fecunda en excepcionales galas, inspira ese talento, y brinda con prodigalidad modelos de belleza á las almas observadoras y dotadas de sentimiento.

...El excelentísimo Señor doctor Núñez, nuestro ilustre Presidente, túvo a bien dar vida a este instituto, pues no se escapaba a su clara inteligencia que un país civilizado no puede vivir sin artes¹²⁵.

Notas sobre las fuentes de legitimidad de la Escuela Nacional de Bellas Artes

Dicho *verdadero progreso* legitima la existencia de ésta y otras instituciones culturales que fueron creadas en la segunda mitad del siglo XIX. Es desde esta perspectiva que sería necesario intentar trazar algunas de las líneas de fuerza que construyen un campo.

La exposición y la tradición civilizadora

Urdaneta había solicitado al Ministro de instrucción pública José Domingo Ospina expedir un decreto sobre “Exposición de Obras Artísticas” que tendría las siguientes secciones:

- 1ª. Obras producidas por esta Escuela en los meses que tiene de establecida.*
- 2ª. Obras de los artistas colombianos, ó residentes en Colombia, contemporáneos.*
- 3ª. Obras de arte antiguo en Colombia; y*
- 4ª. Obras notables extranjeras que existan en el país¹²⁶.*

La lista de nombres es larga e incluye artistas y ornamentadores desde la época de la colonia hasta la contemporánea. En ella, indudablemente la figura cimera es Gregorio Vásquez, a quien Urdaneta dirige grandes elogios que lo sitúan como un genio de la altura de los europeos. Para las obras de artistas extranjeros y la convocatoria fue amplia.

El llamamiento que por medio de circulares, conocidas por nuestros lectores, se hizo á los artistas de ambos sexos y á los aficionados, halló en todos, con muy contadas excepciones, favorable acogida; enviaron los cuadros mejores de sus parroquias los miembros del Clero, obedeciendo así á una sabia y suave autorización del Ilustrísimo Señor Arzobispo, que yá hemos tenido ocasión de dar a conocer; y el hecho es que á fines del mes de Noviembre

¹²⁵ PPI., No. 275 (B). “...confiando en ellos para el incierto porvenir, mediante el apoyo que el Poder Ejecutivo sepa darle, como amante que es del verdadero progreso del país”. PPI. 275 (B).

¹²⁶ PPI., No. 104, p.122 (A).

*no eran yá, como se había calculado, un salón y dos ó tres claustros las localidades que las obras de arte llenaban; eran todos los salones y todos los claustros...*¹²⁷

La lista de los artistas extranjeros es sugerente, en un aparte, Urdaneta cita: “...puede gloriarse de poseer obras originales de colosos como Miguel Ángel, Murillo, Rubens y Van Dick, Canova y Tenerani”.

La *Primera exposición de Bellas Artes* reunió una gran cantidad de obras (1.200), que mostraban un panorama insospechado del patrimonio visual existente en la época. Entre ellas se encontraban una colección de pinturas de Vásquez y algunas obras que desbordaban el estricto marco de las Bellas Artes. El discurso de presentación de Urdaneta es un documento muy significativo que podría considerarse como el discurso inaugural de la ENBAC. En él aparecen prácticamente definidos los conceptos de buen gusto y civilización que constituirán el núcleo de su ideario. La primera cosa que vale la pena señalar de este documento es que en un apretado espacio construye una historia del arte mundial. Esta historia se concentra en las grandes *civilizaciones*: la egipcia, la griega, la romana y la Italia renacentista. Allí une Vásquez a estos *colosos* y deja claro el papel subordinado que tienen las manifestaciones americanas frente a las europeas, aunque se respete su carácter. Además, Urdaneta propone la teoría, rebatida muy rápidamente por sus colegas, de que Vásquez –el mejor pintor no solamente de la Nueva Granada, sino de América, en su opinión-, podría haber realizado su obra únicamente en contacto con grandes maestros europeos. La dimensión del mito Vásquez es tal que la demostración de la absoluta imposibilidad de que hubiera viajado a Europa no hace más que acrecentar la magnitud de su hazaña.

Incluso si consideramos que el núcleo ideológico de la escuela coincide con un ideario conservador –delimitado por la noción de civilización europea, y católica; relacionado con un carácter elitista de la educación y asignando una tarea de embellecimiento al arte (que sólo acontece después de que las necesidades básicas de la sociedad han sido satisfechas), es decir, no transformador sino ornamentador de un orden dispuesto de antemano- no podemos decir que la ENBAC sea totalmente una escuela conservadora. En efecto, el hecho mismo de en la Exposición de Bellas Artes existiera una sección de fotografía, una de productos artesanales y de industria demuestra una serie de preocupaciones que desbordan la simple idea de una escuela con fines puramente academicistas.

En este sentido, el aspecto más importante es la creación en el interior de la ENBAC de la Escuela de grabado, dispuesta específicamente para sustentar el Papel Periódico Ilustrado, el cual sigue la tendencia inherente a la prensa como agente modernizador de articular la noticia, el comentario editorial, la participación de los lectores, la fotografía, la imagen reproducida mecánicamente y la nuevas narrativas que, a la larga influirían estructuralmente la literatura moderna. Esta escuela fue encomendada a Antonio Rodríguez¹²⁸ quien había trabajado en *Le Monde Illustré*, órgano muy célebre e influyente en su momento.

¹²⁷ PPI, No. 109. 210 (B).

¹²⁸ (?-1898) Nacido en España, fue invitado por Urdaneta a crear la escuela de grabado en la ENBAC, llegó a Bogotá 1880, fue secretario de la ENBAC en 1895 y murió en 1898.

En la personalidad del fundador de la ENBAC encontramos tendencias humanistas que reunían los valores más tradicionales y el interés por las manifestaciones más actuales de la cultura en lo referente al desarrollo material. Infortunadamente, Urdaneta murió muy pronto y la influencia de su personalidad humanista y política parece haberse mitigado, afirmándose en la ENBAC sus aspectos más formales y academicistas. Por otro lado, la ENBAC debió enfrentar dos fuerzas relacionadas entre sí: las tensiones políticas entre los partidos que desembocarían en muy poco tiempo en la Guerra de los Mil Días¹²⁹ y el poco apoyo oficial, el cual reconocía su importancia ideológica, pero no le garantizaba las condiciones materiales necesarias, queja permanente por demás a lo largo de toda su historia.

El lujo

Pasado el protocolo, la primera declaración señala pobreza del país, la cual que impide “ostentar el lujo que una exposición de Bellas Artes exige”, de manera que en lo referente a las obras de arte hay una visión subordinada respecto a otras sociedades, específicamente Europa, no así en lo relacionado con los valores individuales y colectivos; en efecto:

...puede en cambio gloriarse de que en ella rebosan los nobles sentimientos, y de que, por tanto, el arte, expresión práctica de esos sentimientos, ya en lo valeroso como en lo pintoresco, ha encontrado y encontrará aquí siempre un campo fecundo para su pensamiento¹³⁰.

Este punto, que aparece nuevamente al final, abre un proyecto social fundamental para la Escuela de Bellas Artes:

Signo de consuelo es esta fiesta, en que Colombia se muestra digna de que se la llame Nación civilizada, y es que con pruebas visibles deja ver que sus hijos poseen todas las disposiciones necesarias para recorrer los senderos del arte¹³¹”

En la introducción del discurso, Urdaneta que presenta l exposición como una necesidad de la nación, describe el interés específico de la “sociedad inteligente” en ella:

De ahí el que la sociedad inteligente de Bogotá reclamar de tiempo atrás, y con marcado ahínco, un certamen, una Exposición, un centro en donde las bellezas artísticas que el gobierno y los particulares han acumulado á costa de sacrificios, se mostraran al alcance de la vista de todos ¹³² .

¹²⁹ Las tensiones políticas de esta época están descritas en Medina, Álvaro, *Procesos del arte en Colombia*, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1978.

¹³⁰ PPI, No. 110, (223 A).

¹³¹ PPI, No. 110, (225 B).

¹³² PPI, No. 110, (223 A).

En varias ocasiones aparece la mención específica de la relación entre práctica del arte y el poder económico y social.

Epoca (el Renacimiento), señores, verdaderamente gloriosa, debió de ser aquella en que la gran nación italiana podía mostrar tan incomparable lujo, porque el arte es la joya que la humanidad busca cuando ya posee todo lo indispensable¹³³

La autoridad por la historia

El trasfondo de estos conceptos en una idea particular de la historia; desglosando algunos de sus aspectos, veremos cómo se constituye en gran fuente de autoridad.

Civilización, progreso y tradición en la definición de lo moderno.

Hay en el discurso de Urdaneta algunas menciones al modelo clásico. No son referencias irónicas ni están teñidas de algún sesgo negativo; también se afilia a la tendencia que define a Vásquez como canon, y de hecho lo presenta como figura tutelar para el arte colombiano y para la ENBAC:

*Entre estas bellezas artísticas que hoy afortunadamente se exponen aquí, las hay de mano clásica extranjera **antigua y moderna**¹³⁴...*

Vásquez... es un coloso.

Su nombre es de aquellos que no pueden pronunciarse sin profundo respeto; al contemplar sus obras, como vamos á hacerlo visitando la Exposición, el expectador permanece extático como ante los grandes movimientos de la humanidad ó ante las imponentes maravillas de la naturaleza...

Pero lo que sí presenta en nuestro sentir todas las probabilidades de verdad, es que Vásquez visitó la Europa, y que allá se educaron su gusto y su mano. Todo fruto es resultado de alguna semilla, y los frutos de Vásquez llevan el sello de un grande estudio de lo clásico, estudio que no podía por aquellas épocas adquirirse en Santa Fe, y mucho menos improvisarse.¹³⁵

Tenemos, pues que dejar de lado una definición de modernidad que implicaría un rechazo al modelo clásico. Como ya lo hemos visto, esta modernidad de Urdaneta –quien en el campo del desarrollo tecnológico se destacó al traer avances en la industria agropecuaria, por el impulso que dio a la fotografía y, sobre todo, por su vocación respecto a la empresa periodística- implica una continuidad clara y limpia entre el pasado y el presente. Todo su discurso está marcado por una autoridad que viene del pasado y – lo veremos más adelante con algún detalle- específicamente se transmite a través de España.

¹³³ PPI, No. 110, (224 A). Ver en la sección *Imagen de contraste: Una utopía conservadora* una sinopsis del proyecto de José Fernández, poeta, quien al ser interrogado respecto a porqué no había vuelto a publicar después de un primer libro de mucho éxito, describe su gran proyecto: el de –nada más ni nada menos- transformar política, económica y físicamente el país, como condición para poder volver a pensar en poesía.

¹³⁴ PPI, No. 110, 223(A) (el subrayado no es del original).

¹³⁵ PPI, No. 110, 224 (B) – 225 (A). ya hemos aludido a esta idea, relacionada con la necesidad de estudiar en contacto directo con los modelos.

La historia de las civilizaciones

Traza Urdaneta una apretadísima sinopsis de la historia del arte. Fiel a su creencia en el carácter civilizador del arte, se concentra en algunos hitos que –precisamente– coinciden con las grandes *civilizaciones*: Egipto, Grecia, Roma, la Europa renacentista... y, al llegar al contexto colombiano hace un listado de nombres que inicia con la expresión: “En los tiempos modernos...”, con lo cual nos confirma la acepción de *contemporáneo*.

No deja de ser compleja, de todas maneras, esta concepción, en la medida en que ella incluye manifestaciones que tienen que ver con la nacionalidad: el documento, la exploración científica, la ornamentación, el academicismo, etc. El hecho de que sepamos que esta exposición incluyó fotografías y que la sección de grabado de la Escuela estaba específicamente dedicada a alimentar el papel periódico ilustrado, es una señal de la complejidad de estos personajes y de su época, la cual no podemos simplificar de ninguna manera en categorías estrechas.

La reseña histórica que traza Urdaneta está marcada evidentemente por una noción lineal de la historia, especie de carrera de relevos en la que los logros de una civilización representan el comienzo de otra que los lleva a más altas cimas. Sin embargo, -rasgo típico de ciertas concepciones muy convencionales de la historia, -esta linealidad está acompañada de una tendencia a considerar picos y valles, épocas de inicio, esplendor y decadencia.

*Murillo, desconocido aún, vendía á bajo precio sus cuadros en tiempos de la venida de los españoles; de ahí que, como un fenómeno, se viera aparecer el arte de este país más grandioso en los tiempos pasados que en los tiempos presentes.*¹³⁶

Del arte egipcio los griegos parten para liberarse de sus rigideces y proyectarse en nuevos campos e inspirarse en “más vastos horizontes estéticos¹³⁷”. Esta tendencia lineal permite, incluso establecer juicios históricos: “los romanos tomaron los procedimientos griegos, pero no supieron mejorarlos¹³⁸”.

De aquí surge el progreso: una formidable fuerza viene del pasado y nos proyecta su ímpetu civilizatorio; se avanza para alcanzar el estado actual de desarrollo de sociedades más fuertes y nuestro futuro, en una visión específicamente evolucionista.

Si esta evolución es dispareja (Europa civilizada, Colombia en construcción), es porque no se tienen tradiciones análogas:

*Cuando la gran civilización española tocó sus dianas entre los verdes bosques de América, aquí no tenía el arte más muestras que las de los pocos adelantos alcanzados por la nación Chibcha: sus ornamentaciones primitivas, sus volutas y sus grecas, sus toscos soles de oro y sus imperfectos ídolos de barro*¹³⁹.

¹³⁶ PPI, No. 110, 224 (B)

¹³⁷ PPI, No. 110, 223 (B).

¹³⁸ PPI, No. 110, 223 (B).

¹³⁹ PPI, No. 110, 224 (B).

Una imagen de lo moderno

Al final del discurso, Papel Periódico Ilustrado trae un poema de José Asunción Silva, titulado *El taller moderno* y fechado en abril de 1887. La noción de modernidad que de allí se desprende resulta paradójica a nuestros ojos de hoy, en la medida en que difícilmente sugiere la acepción de ruptura con el pasado, oposición entre lo antiguo y lo nuevo. Más bien, aquí hay una atmósfera envejecida, un culto al pasado que se trasluce en los objetos que pueblan el lugar: los muebles de brocado, el busto de Dante, el retablo, la armadura (oxidada)...

Sin embargo, otros elementos se agregan a esta atmósfera: el exotismo (el jarrón chino) el interés por el momento fugaz: la luz que entra precisamente a esta hora y que, al golpear el marco, lo hace más importante que el tema del retablo en sí.

Y sobre todo la petición que hace esta escena al poeta para que *improvise* la pintura¹⁴⁰

Volviendo al discurso, tomamos el rumbo de la Colonia:

*Acero, amante del brillo por tradición, mas refrenado por el estudio, no pintó los fondos con oro, pero los pintó con amarillo; pintó capas damasquinadas de múltiples colores, estampó símbolos dignos de los tiempos en que la pintura era una especie de escritura; y formó, en fin, puede decirse, una curiosa transición entre la vieja y la moderna escuela. Acero, en lo artístico, es para nosotros algo como Cimabüe para Italia; y Vásquez es para la América algo como Miguel Angel para el mundo.*¹⁴¹

Civilización, gusto, fuerza y lujo: el sentido del arte

El pasado que reivindica Urdaneta es la conquista española. A través suyo llegó la gran cultura europea

*Con los españoles llegó la luz del Renacimiento que Miguel Angel á los 18, y Rafael á los 11 años iniciaban en Italia...*¹⁴²

Allí está, cerca de este recinto, el primer cuadro, la primera pintura en tela, que substituyó á los rojos dibujos de los hijos de Chiminigagua: el estandarte de Quezada: el Cristo llamado "De la conquista." De ahí data, puede decirse, la historia del arte entre nosotros. Ese Cristo defectuoso, esa amarilla tela en que los siglos han dejado su huella, ese opaco lienzo, es lo que abre la serie de obras artísticas que luego se han producido en este país ó han llegado á él, y de las cuales verán, el excelentísimo Señor Presidente de la república y el respetable público que se halla presente, notabilísimas muestras en la Exposición. Para el arte nacional, el cuadro del Cristo de la Conquista, es la anciana madre, agobiada por los

¹⁴⁰ PPI, No. 110, 226 (A). El texto completo dice así: **TALLER MODERNO** / A Alberto Urdaneta / Por el aire del cuarto, saturado / De un olor de vejez peregrino, / Del crepúsculo el rayo vespertino / Va á desteñir los muebles de brocado. / El piano está del caballete al lado / Y de un busto del Dante el perfil fino / Del arabesco azul de un jarrón chino / Medio oculta el esmalte complicado. / Junto al orín de una armadura / Hay un viejo retablo, donde inquieta / Brilla una luz, del marco en la moldura, / Y parecen clamar por un poeta / Que del cuarto improvise la pintura, / Las manchas de color de la paleta. / abril de 1887 / José a. Silva

¹⁴¹ PPI, No. 110, 224 (B).

¹⁴² PPI, No. 110, 224 (B).

*años, de hijas hermosas y lozanas, que llevan con alegría la liviana carga de los días juveniles; de hijos vigorosos y nobles que ostentan fuerzas invencibles.*¹⁴³

Vemos dibujarse mejor el círculo de la civilización que, en principio corresponde a un destino histórico y define categorías muy específicas:

El público que me escucha es suficientemente docto para conocer á esos hombres y sus obras, y para traer en estos instantes á su imaginación las trágicas y grandiosas composiciones que Miguel Angel cinceló en la piedra, y los místicos idilios que Rafael estampó en el lienzo.

...

*En Europa, después del siglo XIV, los hombres ricos se pagaron los nobles placeres que proporciona la estética. Papas, Reyes, nobles, todos cultivaron y protegieron lo bello; y fué por aquellos memorables tiempos cuando, **para honra de la humanidad, la grandeza del ingenio se codeó con la grandeza del poder.** Los artistas ocupaban puestos de grande importancia, y así Rubens, por ejemplo, embajador y amado de las Cortes, se gloriaba más que todo de ser pintor.*¹⁴⁴

En este punto máximo del desarrollo humano, se produjo una de las “atrevidas empresas” de la misma naturaleza de las que “produjo la virilidad de aquellos tiempos”: el descubrimiento de América.

El párrafo que sigue es aleccionador; a mi juicio, en él se describen los principios esenciales que definen la naturaleza y el proyecto civilizador del arte. Puestos estos principios en forma de categorías, podríamos iniciar en una fase posterior de esta investigación un trazado de las líneas de fuerza que –esta vez- en el interior de Escuela de Bellas Artes fueron convocadas.

*La mirada profunda en el horizonte, la fe en el corazón, la constancia en el alma, Colón miró las playas de América en un ensueño de su genio, que fue tenido como locura de su cerebro. En las tres carabelas del visionario, llegaba una civilización; allí venía el Evangelio, como un foco de luz consoladora; venía la espada caballeresca, como un símbolo del noble valor; venía el hierro, como un emblema de fuerza y venía el gusto educado, como una necesidad de la civilización*¹⁴⁵.

El carácter visionario¹⁴⁶, la fe y la constancia que definen el genio, el evangelio, la fuerza de las armas legitimadas por ideales nobles, y el gusto educado. Estos son los ingredientes que permitirían empezar a construir la noción de civilización que subyace el discurso de Urdaneta, el creador y primer rector de la Escuela de Bellas Artes.

¹⁴³ PPI, No. 110, 224 (B).

¹⁴⁴ PPI, No. 110, 224(A) El subrayado no es del original.

¹⁴⁵ PPI, No. 110, 224 (A).

¹⁴⁶ David Jiménez, en su presentación en el taller del doctorado en 2007 presentaba un análisis de la imagen del Quijote, a quien, especialmente en los círculos conservadores en Colombia se idealizaba hasta llevarlo a representar exactamente lo contrario de lo que el personaje planteaba: de loco que va contra las reglas a visionario que apuntala el orden establecido. Al respecto véase: Jiménez, David, “Don Quijote en la poesía colombiana. Antología’, selección y comentarios con la colaboración de Bibiana Castro, originalmente publicado en: *Literatura: teoría, historia, crítica* 7 (2005): 245-289, consultado en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/viewFile/7881/8525>, II, 2011.

Finalizando el discurso, Urdaneta realiza una apretada síntesis que por sí misma ameritaría de un estudio específico. Recorre el panorama del arte colombiano del siglo XIX. La complejidad del estudio se hace mayor en la medida en que se entrecruzan grandes categorías que van desde la reseña de la Expedición Botánica desde una perspectiva artística –la cual se relaciona con la exactitud en la representación–; el carácter atrasado de la escultura, la calidad de las representaciones costumbristas (apelación que no utiliza), que determina algún rasgo de originalidad; la Comisión Corográfica “muestra valiosa de lo que es Colombia en su parte física y moral”; la llegada de maestros extranjeros, Felipe Santiago Gutiérrez en la pintura y los escultores Sighinolfi y Ramelli, “que el Poder Ejecutivo Nacional tuvo á bien venir de Italia” específicamente para trabajar en la Escuela; la participación del “bello sexo” en la exposición, hasta la reiteración final de la participación del “ilustrado clero colombiano” y al “ilustradísimo gobierno”, siempre dejando claro el carácter de inferioridad del arte, colombiano frente al europeo.

Y las hay, agrego, de mano de los artistas colombianos del día, abnegados cultivadores de campo que seguramente no tiene entre nosotros el abono necesario para brotar riquezas.¹⁴⁷

Lo clásico

El discurso de Urdaneta se proyecta evolutivamente desde los oscuros comienzos hasta la cima del clasicismo.

Al hablar del origen del arte, tendríamos necesidad de remontarnos al origen de la humanidad y de buscar, con la antorcha de la Historia y de la Arqueología, á los primeros reyes de la creación, que se hicieron una choza, y que, al contemplar las bellezas de la naturaleza, elevaron un himno, trazaron una línea o ó se lanzaron en una danza.

...La escultura (griega) se levantó á regiones que ya hoy no conocemos; abandonó, puede decirse, lo material, y sólo buscó en la forma el molde visible de creaciones ideales.

...El arte griego, y con especialidad la escultura, es faro cuya luz hoy nadie sabría encender¹⁴⁸.

Esta exposición no es solamente la primera en Colombia, al consagrar “el gran día en que una nueva era se abre a los encargados del culto en el santuario del arte patrio”, también hace parte de todo el proceso que establecerá lo que Germán Colmenares llama la “historia patria”.

La *Exposición de Bellas Artes* presentó entre el 4 de diciembre de 1886 y el 20 de febrero de 1887, una de las mayores muestras que se haya realizado en Colombia. Recogió las obras del pasado, el presente e, incluso, proyecciones del futuro; por un lado,

¹⁴⁷ PPI, No. 110, 223 (A).

¹⁴⁸ PPI, No. 110, 223 (A).

presentaba en sociedad la ENBAC y su canon y, por otro, situaba a Colombia –al menos hacia su interior- en el concierto de las naciones¹⁴⁹.

Una debilidad mayor del proyecto de la ENBAC sería la de deber mucho a la persona que la pensó. Urdaneta no viviría un año más: en noviembre de 1887 murió y su proyecto –de todas formas tan grande que, sin embargo, sobrevivió a esa pérdida, se redujo tanto como la visión de quienes lo continuaron. Concretamente, en la dirección de la ENBAC lo sucedió Cesare Sighinolfi, artista y profesor de mucho prestigio en el interior de la Escuela, pero sin la proyección cultural y nacional de Urdaneta. Esta Exposición que celebraba las imágenes de arte patriótico en un país civilizado bien pudo ser el oasis –el momento de detención- antes del horror que vendría: la *Guerra de los Mil Días*¹⁵⁰, la más cruenta de todas las guerras civiles del siglo XIX; la que cerró un siglo de guerras y simultáneamente inauguró un siglo de guerras cuya última década iniciaría con un gobierno que –con una Asamblea Nacional Constituyente- pretendía nuevamente superar un estado guerra sin su nombre, pero con toda su sustancia¹⁵¹.

Dibujo y civilización en la estética de Urdaneta

Para inaugurar su curso de dibujo en la UNC¹⁵², Alberto Urdaneta preparó un discurso sobre el dibujo, en el cual encontramos el siguiente fragmento:

¹⁴⁹ Para una cronología detallada de los acontecimientos institucionales del siglo XIX que dieron origen a la ENBAC, entre ellos la del proceso de reunir a las diferentes escuelas como secciones de una unidad más grande (que recordará el proceso de unificación de la UNC en 1935), sus planes de estudio y un análisis de los aspectos estéticos y filosóficos del discurso que a continuación se reseña, ver Vásquez, William, *La Escuela de Bellas Artes 1886 - 1899*.

¹⁵⁰ “La prolongada guerra devastó la economía del país, aunque bajo su sombra florecieron negocios turbios y escandalosos. Nadie sabe cuántos murieron, muchos a causa de las epidemias y pestes que hallaron en la guerra su caldo de cultivo. Un contemporáneo da la cifra convencional de cien mil, una proporción muy alta para la pequeña población de ese entonces. Sin duda fue la guerra civil más fatal y destructiva de todas las guerras civiles formales que ha sufrido el país”. Deas, Malcom, “Reflexiones sobre la guerra de los Mil Días”. Edición original: 2005-06-22. Publicado: Biblioteca Virtual del Banco de la República. Tomado de: Revista Credencial Historia, (Bogotá - Colombia). Enero 2000. No. 121

¹⁵¹ César Gaviria en su discurso de posesión en 1990 decía:

“...La victoria de nuestras ideas en esas dos fechas nos confiere el mandato de liderar un proceso de profunda modernización de nuestras instituciones.

“Eso es precisamente lo que hemos llamado el revolcón institucional que nos colocará a la vanguardia de la nueva época que vislumbrara Luis Carlos Galán.”

“El triunfo de las ideas de renovación y cambio en el proceso electoral de este año es la primera piedra para la construcción del futuro. El resto de la obra está pendiente.”

“En el amanecer de la nueva década cuando por doquier en el mundo se derrumban muros y se abren las alamedas de la democracia y de la libertad estamos obligados a pacificar y transformar a Colombia”

“Dirá que... iniciamos una larga jornada de creación, de renovación y de trabajo. Dirá que ese día comenzamos a hacer realidad la revolución pacífica que los colombianos reclaman y necesitan”

“Compatriotas:

Bienvenidos al futuro”.

¹⁵² Urdaneta, Alberto, ‘Apertura del Curso de Dibujo Natural en la Universidad Nacional’, en: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, v. 3, No. 18 (jun., 1870); p. 409; reproducido en: Fajardo, Marta, *Documentos para la historia de la Escuela nacional de bellas artes - "1870-1886 "*

<http://www.bdigital.unal.edu.co/1444/4/958701345X.03.pdf II.2007>

...el hombre al salir de las manos del Creador, asombrado a la vista de tantas maravillas que ante sus ojos tenía, en el transporte de su reconocimiento i de su admiración no debió emplear otro lenguaje que el de la Poesía, por ser el más noble, el más sublime, por ser el lenguaje que nace del entusiasmo, del amor, del asombro, de la contemplación. La pintura, don de reproducir lo que se admira, debió seguir de cerca a la poesía. La naturaleza con sus vientos, sus aves, sus cascadas, sus mares, sus mil ruidos armoniosos, el silencio de la soledad, debió suscitar el sentimiento de la música. La arquitectura, la escultura, el baile, debieron seguir pronto a sus hermanas. Más tarde, en el desarrollo de la inteligencia i las necesidades de la civilización, se descubrieron el grabado, la imprenta, la litografía i tantas otras artes basadas en el dibujo, que hoi dan luz, renombre i gloria a las naciones civilizadas.

La propagación de las artes i su perfeccionamiento son señales de la civilización de un país; son el límite que separa la cultura de la barbarie, i lo que diferencia del hombre inculto al inspirado artista. Son el punto de partida de toda civilización, el camino que ella recorre para llegar a su apogeo i en suma, los medios con que un país hace palpable a los ojos del mundo entero los nobles sentimientos, las delicadas inclinaciones de sus hijos¹⁵³.

Este documento ofrece datos adicionales para delimitar el ideario que definiría posteriormente el canon de la ENBAC:

Llámanse artistas a los que ejercen alguna de las Artes liberales, i particularmente a los pintores, grabadores, escultores i músicos. Sublimidad en el gusto, ejecución correcta i llena de espíritu, contornos elegantes, soltura i firmeza al mismo tiempo, interpretación fiel de las bellezas de la naturaleza, expresiones llenas de nobleza, enerjia, variedad, orden, armonía, admirable sencillez enemiga de lo exajerado, de lo pretensioso o lo superfluo; tales son las cualidades que caracterizan a un verdadero artista, que reunidas en su totalidad forman el ideal de aquellos cuya mision es hacer amar i propagar el bien por lo Bello¹⁵⁴.

El discurso permite hacer una distinción importante entre educación artística y enseñanza del dibujo¹⁵⁵; éste fue durante siglos una actividad inseparable del aprendizaje de casi cualquier oficio. Siempre se reconoció su valor como forma de conocimiento; de hecho, pioneros de la pedagogía moderna como Rousseau y Pestalozzi le dan importancia en sus teorías. Esta condición no compromete necesariamente una visión sobre el arte, la estética o la educación artística (aunque, probablemente estas dimensiones aún no se habían *escindido*). El sistema académico creó un modelo propio de enseñanza, basado en una teoría del dibujo (el *Dessin*), el que sin duda conoció Urdaneta, pero cuya relación con este curso en particular está por estudiar, pues en él ocupa lugar esencial la perspectiva, que en la teoría del *dessin* era desplazada por la geometría descriptiva.

Es de anotar que este curso hacía parte de la escuela de "Literatura y Filosofía", pues los intentos de consolidar la de "Artes y oficios" no cristalizaban.

¹⁵³ Nótese, por otro lado, tema fundamental para la caracterización de la noción de historia (y del carácter artístico de Urdaneta, pintor de historia) que precedía la fundación de la EBAC como proyecto civilizatorio, que aquella inicia con la creación de Adán.

¹⁵⁴ En el siguiente apartado se presentará un documento que aborda "el gusto ilustrado" de Jorge Price, que ampliará el rango de análisis sobre el punto del gusto.

¹⁵⁵ (véase el ensayo *Alternativas a la enseñanza dibujo*, volumen II).

Lo que si no deja vacilación es el listado de valores estéticos y éticos de la academia y tienen fuerte relación con los que Groot –y los autores que vinieron después- asociaba a Vásquez y Ceballos.

Variaciones sobre lo bello

Desde perspectivas diferentes, con el fin de contextualizar un poco más ampliamente la dimensión del énfasis del discurso de Urdaneta sobre lo bello, veamos tres fragmentos (remitimos al lector a las obras originales para una ampliación de los temas). El primero, Cassirer¹⁵⁶, evoca el problema de la cultura¹⁵⁷ y relaciona lo bello y la imitación, tema central en el ámbito de la estética clásica y neoclásica:

Hay que observar que en las teorías más radicales de la imitación no se trataba de restringir la obra de arte a una mera reproducción mecánica de la realidad; todas ellas tenían que permitir, en un cierto grado, la creatividad del artista. No era fácil conciliar estas dos exigencias. Si la imitación es el verdadero propósito del arte, resulta claro que la espontaneidad, el poder creador del artista será un factor antes perturbador que constructivo. En lugar de descubrir las cosas en su verdadera naturaleza, falsifica su aspecto. No podía ser negada por las teorías clásicas de la imitación esta perturbación introducida por la subjetividad del artista, pero podía ser confinada dentro de sus propios límites y sujeta a reglas generales. Así, el principio ars simia naturae¹⁵⁸ no se mantiene en un sentido estricto y sin compromisos, porque tampoco la naturaleza misma es infalible ni logra siempre sus fines. En semejantes casos el arte viene en ayuda de la naturaleza y la corrige realmente o la perfecciona.

Ma la natura la da sempre scema,
Similmente operando all'artista
C'ha l'abito dell'arte e man che trema¹⁵⁹

Si "toda belleza es verdad" no toda verdad es necesariamente belleza. Para alcanzar la belleza suprema es tan esencial desviarse de la naturaleza como reproducirla. La determinación del grado, de la razón proporcional de esta desviación, se convirtió en una de las tareas principales de la teoría del arte.

El “corregir la naturaleza”, obligándola a volver a ajustarse a sus propias reglas originales, es un rasgo definitivo del modelo academicista, que se prolongará con el canon original de la ENBAC hasta casi un siglo después, como lo veremos más adelante. En otro

¹⁵⁶ Ernst Cassirer (1874-1945), autor de la *Filosofía de las formas simbólicas*, obra imprescindible para la comprensión del cambio de centro de gravedad en la consideración de la obra de arte que acompaña a las vanguardias modernas.

¹⁵⁷ Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica - Introducción a una filosofía de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1967, pp. 120,121.

¹⁵⁸ “El arte es el simio de la naturaleza”, expresión antigua relacionada con la inevitable distancia entre el original (la naturaleza) y su imitación; el ser humano situado en posición de inferioridad al imitar la naturaleza no pasa del nivel de un mono. Cassirer remite al hecho de que, en otras épocas, con otras consideraciones en juego, esta misma frase abandona el tono despectivo y adopta incluso una apariencia positiva.

¹⁵⁹ Dante, *Paradiso*, XIII, v. 76 (nota en el original). *Mas la natura siempre es imperfecta, / obrando de igual modo que el artista / que sabe el arte mas su mano tiembla.*

ámbito, Marcelino Menéndez y Pelayo en la introducción de su exhaustiva *historia de las ideas estéticas en España*, de nueve tomos, publicada en 1888, plantea una serie de ideas sobre la estética que correspondería a la cabeza o parte del sabio que constituye la mitad del artista, y en relación nuevamente con lo bello:

No admitimos, pues, que se dé arte alguno sin cierto género de teoría estética, explícita o implícita, manifiesta o latente; ni en el rigor de los términos confesaremos jamás que pueda crearse ninguna obra propiamente artística, por mera espontaneidad, con ausencia de toda reflexión, como si trabajase sólo una fuerza inconsciente y fatal. El arte, como toda obra humana digna de este nombre, es obra reflexiva; sólo que la reflexión del poeta es cosa muy distinta de la reflexión del crítico y del filósofo.

... entiéndase siempre que estos cánones no son cosa relativa y transitoria, mudable de nación a nación y de siglo a siglo, aunque en los accidentes lo parezcan, sino que, en lo que tienen de verdadero y profundo, se apoyan en fundamentos matemáticos e inquebrantables, a lo menos para mí, que tengo todavía la debilidad de creer en la Metafísica¹⁶⁰.

... la Estética es al mismo tiempo una de las ciencias más antiguas, y una de las ciencias más modernas y más atrasadas todavía. Sólo una obra de genio ha producido, quiero decir, la Estética de Hegel, y aun en ella, ¡cuántos vacíos, errores y obscuridades! ¡Cuánto de arbitrario y casuístico! ¡Cuánto tránsito de nociones extrañas al arte y que violentamente se introducen en su dominio!

...

La Estética, tal como generalmente se la considera, abarca tres partes. Llámase la primera Metafísica de lo bello,... [el] olvido y desdén en que los artistas tienen la Estética influye desventajosamente en los artistas mismos, que, faltos de ideal, se abandonan a un empirismo rutinario, y caen fácilmente en la manera o en el industrialismo, o envilecen su arte en asuntos triviales, o se entregan a una facilidad desmayada, o crean un mundo falso y reproducen formas anticuadas; vicios todos contra los cuales previene con tiempo una teoría sólida, que para no estar en el aire y tener consistencia científica y valor universal, ha de descender forzosamente de la Metafísica estética, es decir, del estudio de lo bello y de su idea.

Pero nada adelantaría la ciencia, y todavía menos luz sacaría el arte, si se encerrase siempre el estético en región tan aérea y nebulosa como es la de las ideas puras, y satisfecho con la consideración de lo bello ontológico, olvidase lo bello en la naturaleza y lo bello en el arte. De aquí dos nuevas partes de la ciencia, que se conocen con los nombres de Física estética y de Filosofía del arte. Puede decirse que el primero de estos estudios anda en mantillas, aun en la misma escuela hegeliana, que es positivamente de todas [p. 8] las modernas la que más ha contribuido a ensanchar el campo de la Estética. Hegel mismo trata esta parte muy por cima, y sólo en Vischer comienza a tener importancia. No así la Filosofía del arte, que es conocida desde la más remota antigüedad, y produjo ya un verdadero monumento en la Poética de Aristóteles. De todas las divisiones de la Estética, esta parte, que designaremos con el nombre de Filosofía técnica, o simplemente técnica, es la más adelantada. No sólo abraza el sistema y clasificación de las artes, sino además la técnica particular, que se subdivide en tantos capítulos como artes. (5-6)

¹⁶⁰ Menéndez y Pelayo, Marcelino, *Historia de las ideas estéticas en España*, Imprenta de la viuda é hijos de M. Tello, Madrid, 1909, Tomo I p. p. XIII-XIV.

<https://archive.org/stream/historiadelaside01mene#page/n7/mode/2up> II.2011.

Finalmente, una referencia a la crítica de Adorno¹⁶¹ a los fundamentos de esta forma de pensar que (como *lo bello* o el lenguaje *clásico*) se construye sobre la base de unos valores estables y universales

Dicho a la manera popular, el concepto de clasicismo se refiere a la autoridad social adquirida mediante mecanismos de control económico; esta manera de hablar no era ajena a Brecht¹⁶².

En la admirada generalidad de las obras clásicas se perpetúa como norma de configuración la dañina generalidad de los mitos, la ineludibilidad del hechizo. En el clasicismo, que es el origen de la autonomía del arte, este reniega por primera vez de sí mismo. No es una casualidad que todos los clasicismos hayan estado desde entonces en alianza con la ciencia. Hasta hoy, la mentalidad científica siente antipatía hacia el arte, que no complace al pensamiento del orden, a los deseos de la separación estricta. Es antinómico lo que procede como si no hubiera antinomia alguna, y degenera sin remedio en lo que la fraseología burguesa denomina formvollendet¹⁶³. No por mentalidad irracionalista, movimientos cualitativamente modernos corresponden baudelaireana-mente a movimientos arcaicos, preclásicos¹⁶⁴.

Estos fragmentos muestran la complejidad y problematicidad del tema de lo bello. Problemas como la imitación, la autonomía, la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción o la sombra legitimadora de la ciencia están latentes en preguntas cuyas respuestas exigen tomas de posición tanto al sistema académico como a las vanguardias. Con mucha frecuencia la centralidad de la búsqueda de lo bello ha sido usada como tema de desvalorización de la escuela academicista tradicional, desconociendo su complejidad.

Situación de la ENBAC en el Cierre del siglo XIX

Con los elementos presentados, a través de los cuales el lector puede hacerse una idea general de la extensión de los temas y tensiones puestos en juego al alrededor de la ENBAC como institución inscrita en el interior de un proyecto conservador civilizatorio, a la que se le atribuye la meta de educar el gusto (es decir, educado o ilustrado respecto a los modelos adecuados) y cuyo correlato es el aprendizaje por imitación de modelos. Este canon es definido por los intereses conservadores de las élites e inscrito en las visiones globalizantes de la Historia universal que inicia con la imagen católica de la creación y culmina en un ideal de progreso que no propende por el cambio de la sociedad, sino por la estatización social.

Sólo resta para cerrar el panorama del siglo XIX, hacer otro comentario respecto al real sitio de esta institución que hacia el exterior comparte los ideales culturales más altos de las élites, pero hacia su interior vive una austeridad con frecuencia muy cercana a la penuria: la ENBAC cumple su función: cultiva un canon, crece, trabaja en la

¹⁶¹ Theodor Adorno (1903-1969), filósofo de la Escuela de Frankfurt, que entre otros temas planteó el problema de la *industria cultural* y estableció una crítica a la cultura de masas.

¹⁶² Adorno, Theodor, *Teoría estética*, Akal, 2004, Madrid, p. 217

¹⁶³ En alemán: forma perfecta

¹⁶⁴ Adorno, *Teoría...* op. Cit. p. 218

construcción de un sistema académico, pero (a juzgar por algunos documentos) pareciera que para los gobiernos lo realmente importante es que simplemente exista: esta presencia contribuye a prolongar sus valores y mantener la ilusión de que el país pertenece al *concierto de las naciones civilizadas*,

El gobierno nacional, a su vez, se servía de la Escuela solicitando directamente y sin reparos sus servicios. Servicios consistentes en materializar y llevar al mundo sensible el proyecto gubernamental de nación civilizada y progresista que se quería en ese momento. Por ejemplo, para las fechas de fiestas patrias, y para las ocasiones de celebración de efemérides importantes para el Estado, o para cumplir con el calendario eclesiástico, siempre era requerido el buen oficio de la Escuela para efectuar manifestaciones simbólicas y artísticas en cada evento oficial¹⁶⁵.

pero sus necesidades no parecen contar mucho y, a pesar de sus anhelos de cumplir con excelencia esos propósitos, vive en un estado permanente de solicitud de ayuda; durante la guerra su sede es expropiada¹⁶⁶ y sus actividades suspendidas, y vive una muy curiosa paradoja: si el modelo *Bellas Artes* cultiva el gusto de las élites –particularmente frente al modelo *Artes y Oficios* (que terminó caracterizando una línea cercana a la educación de los niños pobres¹⁶⁷) ya desde el siglo XIX comienza a clamar por un sistema de becas que permita a muchos de sus alumnos que no poseen los medios económicos, perseverar en el cultivo del arte: si el modelo es de élite, no necesariamente acuden a ella las élites para su formación. Ya desde entonces, se dibuja esta línea de tensión que será permanente a todo lo largo de la existencia de la ENBAC: la total inadecuación entre el modelo ideal expresado por el gobierno y sus autoridades que no dudan en expresarse de manera infatuada, exaltando en términos rimbombantes la calidad del arte colombiano que no tiene nada que envidiar a los mejores ejemplos del mundo civilizado, mientras que –por otro lado- someten a sus instituciones culturales a una política mezquina que convierte todo trabajo en acto heroico, aspecto éste que parece estar inscrito el mismo canon que se ha planteado:

¹⁶⁵ Vásquez, William, *Escuela...*, op. Cit., p. 71.

¹⁶⁶ “Las continuas guerras civiles que se vivieron en el país, impactaron en la capital. Afectaron directamente el funcionamiento regular de la Escuela; se iniciaron actividades una vez terminada la guerra de 1885 en un edificio recién entregado por la tropa. El edificio del Convento de la Enseñanza, fue tomado en las guerras de 1895 y 1899, como sede de los militares y suspendidas por ello, las actividades académicas hasta nueva orden del Ministerio de Guerra y del Secretario de Instrucción Pública”. Vásquez, William, *Escuela...*, op. Cit., p. 103.

¹⁶⁷ De hecho, durante el siglo XIX, según Vásquez, fue constante la preocupación por diferenciar muy estrictamente el ámbito de la ENBAC y el de las escuelas de artes y oficios: “Urdaneta se cuidó de que la Escuela no tuviera contacto alguno con este Instituto [Nacional de Artesanos], para garantizar así su estatus y autonomía universitaria, frente a aquel establecimiento de misión popular, y lejos ya, del ideal de las Bellas Artes, que remplazó al de las Artes y Oficios en el imaginario de las élites bogotanas: ‘*La primera operación que se hizo fue construir tabiques de separación siguiendo más o menos la línea M, N, O, S, a fin de independizar completamente la Escuela de Bellas Artes del Instituto de Artesanos, para ventaja de ambos establecimientos.*’ (Contrato de adecuación y refacción del Edificio de la Enseñanza, Bogotá, 1887. Nota en el original). Vásquez, William, *Escuela...*, op. Cit., p. 115.

No cotejemos las obras del uno con las de los otros, sino el teatro i las circunstancias que cupieron al uno, i el teatro i las circunstancias que cupieron a los otros, para ver si Murillo, Velasquez, Rivera etc. etc. puestos en el teatro de Vasquez, metidos en ese elemento de miseria artística en que el se forma, habrian podido hacer lo que él hizo; i si Vasquez, habiendo hecho lo que hizo entre tanta miseria, no habria hecho mas que lo que ellos hicieron en Europa i con tantos recursos¹⁶⁸.

La elección consciente del canon academicista implicaba evidentemente reconocer la distancia entre el ideal de origen y la realidad colombiana concreta y que esta distancia nunca se cerraría. Esta inadecuación con los modelos no es exclusiva de la Colonia, ni del siglo XIX ni del XX; atraviesa toda la historia cultural del país; con raras excepciones, los modelos adecuados están situados afuera e incluso en muchos casos en que en el arte colombiano se han propuesto búsquedas de modelos propios, este impulso se ha relacionado con movimientos internacionales. La historia del arte colombiano desde la fundación de la ENBAC es la de la búsqueda de los modelos adecuados a seguir; incluso proyectos nacionalistas; incluso en el momento actual; incluso en manifestaciones alternativas, marginales o anti hegemónicas.

Después de los temas desarrollados, podemos cerrar con algunos extractos de documentos de 1888, tomados de los Anales de Instrucción Pública¹⁶⁹.

INFORME

...que el Rector en interinidad de la Escuela de Bellas Artes pasa Su Señoría el Ministro de Instrucción Pública.

República de Colombia. —Escuela de Bellas Artes. —El Rector. —Número 96. — Bogotá, 27 de Diciembre de 1887.

A Su Señoría el Ministro de Estado en el Despacho de Instrucción Pública. — Presente.

Señoría:

El día 15 de Septiembre pasado, por causa de terrible enfermedad que más tarde llevó á la tumba al muy ilustre y nunca bien sentido Rector de la Escuela de Bellas Artes, General Alberto Urdaneta, tuve el honor de encargarme provisionalmente del Rectorado de dicha Escuela, á virtud de especial recomendación del mismo señor General Urdaneta; ... juzgo un deber el presentar á ese Ministerio un informe respecto á la marcha de las tareas, número de alumnos, Profesores que dictan las clases y necesidades de éstas.

Nótase en general en la Escuela de Bellas Artes el interés que, por aprender, abrigan todos los alumnos, lo cual, unido al buen desempeño de sus deberes por parte de los superiores, hace que la disciplina se conserve y reine un constante orden, sin necesidad de tener que apelar á las penas correccionales que el Reglamento señala. Y ese mismo interés, ese deseo de instrucción artística que manifiestan jóvenes inteligentes y laboriosos, hace cada día más digna de particular apoyo, por parte del Gobierno, á esta Escuela, que abre nuevos horizontes y muestra luminosa vía de honrado trabajo á una generación que cuenta con talentos nacidos para el cultivo de las Bellas Artes.

Debido á los entusiastas esfuerzos del señor General Urdaneta, el local que hoy ocupa la Escuela se logró adaptar, lo más que fué posible, á las enseñanzas artísticas,

¹⁶⁸ Groot, José Manuel, *Noticia biográfica...*, op. Cit. p. 60

¹⁶⁹ Anales de la Instrucción Pública de Colombia. Vol. 12, Nos. 66-71, de 1888.

mediante un gran número de mejoras. Hoy cuenta con algunos salones provistos de la luz conveniente, y bastante amplios para contener el número necesario de alumnos.

...

Las secciones en que está dividida la Escuela son las siguientes; de las cuales me iré ocupando separadamente:

1a -SECCIÓN DE ARQUITECTURA

(Academia “Petrés”).

En esta Sección, una de las más importantes, sin duda, hay alumnos aprovechados, y el señor Profesor ha hecho lo posible por hacerla avanzar; pero tropieza con el inconveniente gravísimo, que ya en otra ocasión había hecho notar, de carecer por completo de modelos de los órdenes clásicos, de muestras de construcciones y de obras selectas para el estudio de la parte teórica, que es indispensable en la Arquitectura; y mucho más habiendo ya alumnos adelantados.

Aquí se mencionan tres aspectos importantes en relación con el canon académico implantado para la enseñanza de la arquitectura en la ENBAC: la existencia de un módulo *bellas artes* de arquitectura¹⁷⁰ en la escuela, la importancia central de los modelos (clásicos) y la pobreza de la escuela, obstáculo para la realización adecuada de este canon.

2.a _SECCIÓN DE ESCULTURA

(Academia “Cabrerá”).

*En esta Sección, que tengo la honra de dirigir, se hace notar, tal vez más que en todas las otras, la absoluta carencia de modelos. Para alumnos que han trabajado ya dos años, turnándose en la copia de tres ó cuatro muestras, y cuyas especiales disposiciones piden vuelo, y dificultades que vencer, hay necesidad de muestras clásicas en yeso para el verdadero estudio del desnudo; hay necesidad de una estatua en yeso para el estudio de la anatomía artística, de pliegues, etc. etc. Además, es imposible la **educación del gusto**¹⁷¹, que todo escultor necesita, sin haber visto siquiera algunas reproducciones de las obras maestras antiguas y modernas que han merecido la admiración universal y que guardan los museos de Europa.*

3ª. —SECCIÓN DE ORNAMENTACIÓN

(Academia “Caballero “).

Cuenta esta Sección, en que hay también jóvenes adelantadas [sic] é inteligentes, y cuyo Director se distingue por el estricto cumplimiento del deber, con unas cuantas muestras dibujadas que en el antepasado año compró el Gobierno; con ellas ha trabajado la clase, ya diseñando, ya interpretando en el barro; pero es ardua y prematura tarea, tanto para el Profesor como para los alumnos el proceder éstos á interpretar en relieve complicados dibujos, sin haberse ejercitado antes mucho en ver el claroscuro tornándolo de otro relieve. Las muestras en yeso, variadas, de diversos asuntos de ornamento, son, pues, también aquí de urgente necesidad; y por eso había pedido modelos de frisos, de florones, candelabros, etc. etc., del siglo XV, y, en general, reproducciones de las ornamentaciones notables de diversas épocas en diversos edificios.

4ª.—SECCIÓN DE DIBUJO

(Academia “Acero”).

Esta Sección, base, podemos decir, de todas las otras, puesto que sin el Dibujo no podría aprenderse ninguno de los otros ramos del Arte, estuvo desde tiempo atrás á cargo

¹⁷⁰ Al respecto, ver ‘El modelo de enseñanza académico: teoría del Dessin’ en el ensayo *Qué es la academia*, volumen II.

¹⁷¹ El resaltado no es del original.

del malogrado fundador de la Escuela, señor General Urdaneta, y es la que ha contado siempre con mayor número de alumnos.

Tiene mobiliario suficiente y algunas muestras en yeso, que son más apropiadas á la ornamentación que al Dibujo propiamente dicho.

Cuando se ausentó por enfermedad el señor Director de la Sección, me hizo el honor de encargarme para dirigir esa enseñanza, secundado por el señor Ayudante de la clase. Hube de introducir algunas modificaciones, aprovechando una escogida colección de muestras, que era propiedad del señor General Urdaneta, y que, puesta para ejercicio de los alumnos, ha producido magníficos resultados. Es esta Sección, á mi modo de ver, la que más elementos cuenta actualmente.

...

5a – SECCIÓN DE PINTURA.

(Academia “Vásquez”).

La Academia “Vásquez,” fundada de años atrás por el muy inteligente pintor mexicano, señor Don Felipe S. Gutiérrez, y que, al organizarse la Escuela de Bellas Artes vino á ser una de sus Secciones, tiene hoy, gracias al especial esmero del señor General Urdaneta, un espacioso y cómodo local, provisto de conveniente luz. Los jóvenes que asisten durante las 4 horas diarias de enseñanza, manifiestan talentos, consagración- y particular cariño al arte. El señor Profesor se distingue por su puntualidad.

El estudio del desnudo en el natural ha ocupado las tareas del pasado año; pero aquí, como en la Escultura, hace notabilísima falta una colección, aunque sea modesta de obras clásicas, un Manequí con su manto... para estudio de pliegues. Una estatua en yeso para el estudio de Anatomía pictórica... una estufa para la conservación del calor, á fin de evitar que el modelo sufra con el frío.

6ª- SECCIÓN DE GRABADO EN MADERA.

(Academia “Carpintero”).

La Sección de Grabado en madera, que tan útiles resultados esta produciendo para la publicación ilustrada de libros de todas clases, de periódicos, etc., y cuya implantación en este país se debe al señor General Urdaneta y al grabador español señor Rodríguez, actual Director de la clase, cuenta hoy con alumnos aprovechados; y se provee de los necesarios utensilios mediante el contrato especial celebrado por el Gobierno con dicho señor Rodríguez¹⁷².

7a _SECCIÓN DE PERSPECTIVA.

(Academia “Pombo”).

Necesita esta Sección algunas variaciones en el sistema seguido hasta hoy, tendiendo especialmente á contraer las enseñanzas al especial estudio de la Perspectiva, prescindiendo de los previos conocimientos de Geometría Elemental, que debieran tenerlos los alumnos al entrar á la clase, Por desgracia el señor Profesor ha tenido que luchar con ese inconveniente, y gastar en enseñanza de rudimentos el tiempo que pudiera haberse aprovechado en estudios superiores.

8a SECCIÓN DE PINTURA A LA AGUADA.

(Academia “Torres”).

Aunque hay un buen local para esta Sección, las tareas no se han abierto aún por carecer la Escuela de alumbrado por medio del gas, y tener que dictarse en dicha clase las enseñanzas por la noche. Tiene esto por objeto acostumbrar la vista de los alumnos a

¹⁷² Esta sección, que –como es bien conocido- en sí misma era una escuela muy importante y organizada, no duraría mucho; la estocada final le fue dada, paradójicamente por un exalumno de Rodríguez, profesor de dibujo y director de la ENBAC: Pedro Carlos Manrique, al introducir el fotograbado en el siglo XX.

distinguir bien las diversas masas de sombra y de luz en cada color; efecto que sólo se logra con la luz artificial...

... Es notoria la falta de mobiliario útil y decente en la Sala Rectoral, así como en el gran Salón de Conferencias.

Terminada esta breve reseña de todas y cada una de las Secciones... me permito solicitar muy respetuosamente de Su Señoría que se sirva hacer trascendental el presente informe al muy Honorable Consejo de Delegatarios que ha de reunirse próximamente; interponiendo su valiosa influencia con el fin de ver si se logra obtener los objetos que dejo señalados como de indispensable necesidad para la Escuela; objetos que, según cálculo aproximado, no costarán más de 11,000 francos en Europa. Obtenidos ellos, y conservándose las enseñanzas como hasta hoy, es de esperarse que en poco tiempo podrá contar Colombia con una Escuela de Bellas Artes que haga honor al país, así como al ilustrado Gobierno que le ha dado su apoyo, y al eminente ciudadano que logró su fundación.

Este Rectorado confía en que el Ministerio de Instrucción Pública, animado, como siempre, de los mejores deseos por el bien de la juventud colombiana, no será sordo á la solicitud que en nombre de la Escuela le hago hoy.

Dios guarde á Su Señoría.

CESARE SIGHINOLFI,

Profesor.

...

En ese mismo día se declaró oficialmente instalada la Junta Auxiliar que el Ministerio de Instrucción Pública había creado por Decreto de 13 de Enero pasado, Junta compuesta de los señores Don José Caicedo Rojas, Don Rafael Pombo, Don Demetrio Paredes, Don Diego Fallon, Don Froilán Gómez y Don José T. Gaibrois.

...

El Secretario de la Escuela, señor Lázaro M. Girón, descubrió el busto, mientras una marcha triunfal, tocada por las Bandas, saludaba, la efigie del distinguido colombiano URDANETA; y el señor Rector de la Escuela, señor Don César Sighinolfi, digno sucesor del General en tan delicado puesto, se expresó así :

Excelentísimo Señor Presidente, Ilustrísimo Señor Arzobispo, señor Ministro de Instrucción Pública, señoras y señores:

“Hoy abre la Escuela de Bellas Artes su tercer año de estudios, y tal parece un sueño que su fundador y principal apoyo, su padre, pudiéramos decir, duerma ya en las misteriosas regiones de la muerte.

“Al desaparecer de entre nosotros el señor General URDANETA, dejó, entre una inmensa suma de beneficios, el de este plantel, que comienza apenas vivir y que necesita de la paternal protección del Gobierno, porque ningún país civilizado puede prosperar sin el cultivo de las Artes, que ennoblecen el alma, dulcifican el corazón y desarrollan la inteligencia.

“Al tomar la palabra, lleno de emoción, y ocupando el puesto de quien alcanzó tan sobresalientes méritos, es mi deseo dar público testimonio, en nombre de la juventud que recibe enseñanzas en esta Escuela, así como de su Consejo Académico, de la gratitud que guarda á su ilustre fundador, y de las esperanzas que abriga de que el ilustrado Gobierno de Colombia seguirá prestándole su apoyo, para no dejar morir en la cuna una obra tan bellamente empezada.

“Y en realidad se está cumpliendo así, pues que el Ministerio de Instrucción Pública acaba de manifestar su interés por esta Escuela, creando la muy honorable Junta Auxiliar... que desde hoy quedará oficialmente instalada, y cuyos ilustres miembros han

prestado ya grandes servicios á esta Escuela, por los cuales les expreso hoy públicamente nuestro agradecimiento.

...

“Oh! amado ALBERTO! tu espíritu inmortal se cierne ya, como brillante estrella, en las regiones infinitas de la luz celestial; allá en donde moran Miguel Angel y Rafael, Leonardo y Ticiano, Rubens y Van Dick, Murillo y Ribera, Figueroa y Vásquez¹⁷³! Que el fuego de tu -genio y tu cariñosa protección nos den nuevo brío para sostener y levantar este plantel hasta la altura de tus deseos! “Servios, Excelentísimo Señor, si lo tenéis á bien, declarar puesto en su lugar este busto, instalada la Junta auxiliar, y abiertas las tareas de la Escuela.”

Esta intervención no ofrece elementos conceptuales nuevos, refuerza los ya dados; denuncia la pobreza de la ENBAC, incompatible con los reconocimientos de su alta función.

El Excelentísimo Señor Presidente de la República contestó así:

“Señor Rector de la Escuela de Bellas artes.

La, presente solemnidad tiene singular importancia, tanto por los recuerdos que evoca como por las esperanzas que despierta. Empieza la Escuela de Bellas Artes el tercer año de sus nobilísimas tareas, y todo anuncia que la nueva cosecha será rica, atendidos la organización actual del Instituto, vuestra ilustrada dirección, lo escogido del personal de maestros y profesores y el generoso entusiasmo de los alumnos. El templo que aquí se levanta á las Artes acogerá bajo sus amplias y serenas naves á todos los amantes de lo Bello, que son cuantos creen en la Eterna Verdad, fuente de toda belleza, y cuantos rinden culto á la virtud, manifestación práctica de la verdad, Hé aquí por qué el Gobierno mira con especial interés este Instituto, aun cuando por muchos pudieran juzgarse prematuros los esfuerzos que hoy se hacen para aclimatar en Colombia el cultivo de las Bellas Artes. Hoy cuando sólo se piensa en los intereses materiales y terrenos, tarea por extremo digna de estímulo es la de trabajar por levantar el espíritu y por hacerle recordar al hombre sus inmortales destinos.

...

...luégo el señor Don Rafael Pombo, eminente poeta y decidido amante de las Artes, miembro de la Junta Auxiliar, habló así, en nombre de ésta:

“Excelentísimo Señor Presidente, Ilustrísimo Señor Arzobispo, señor Gobernador, señoras y señores:

“Las modestas pero delicadas funciones que corresponden á la Junta Auxiliar de la Escuela Nacional de Bellas Artes serán fáciles y muy gratas si la Escuela sigue mereciendo la protección del culto Gobierno á quien debe su existencia por iniciativa del nunca bien lamentado General URDANETA; mas es de advertir que, para que dicho favor sea fecundo, no podrá limitarse a la conservación de lo que ella es hoy, sino que habrá de completarla y proveerla de útiles en los términos de regla en tales establecimientos, pues de lo contrario es de temerse su esterilidad.

“Escasamente dotada de fondos; totalmente desprovista de libros, y de modelos de estampa y de yeso¹⁷⁴ -trasuntos clásicos que enseñan la corrección del modelo vivo acendrando el instinto artístico con la pureza, la gracia y la mejor proporción y juego de la

¹⁷³ Insistimos en no perder de vista este listado de modelos.

¹⁷⁴ Anheló que finalmente cumpliría Roberto Pizano décadas después, cuando el valor de los modelos en yeso ya se ponía en duda.

línea y de la forma; también desprovista la clase de pintura aun de la más humilde colección de lienzos, que sirviendo de ejemplo á lo preceptivo é histórico del Arte, den alguna idea del colorido y mecanismo de ejecución de los principales maestros y escuelas, siquiera sea para exhibir y evitar graves defectos y amaneramientos que la sola voz no pude hacer comprender; regida ó auxiliada en algunas de sus clases por las aptitudes que el país mismo proporcionó, sin ponerlas á prueba en concursos para los cuales aún sería difícil nombrar aquí competentes jurados calificadores, por lo novicios que somos en nociones y ejemplos triviales en otros países; careciendo además esta Escuela de las clases de Anatomía, cimiento preciso del dibujo humano y de Perspectiva, ciencia de la óptica del Arte: no podrá justamente exigirse de ella que forme cumplidos artistas, razonados y seguros en sus obras, por enérgicas que sean la buena voluntad y la firmeza disciplinaria de la Dirección, y la feliz disposición y el esfuerzo de los alumnos. Falta asimismo una clase de Paisaje, la poesía bucólica del pincel, ramo comparativamente moderno, é indicado como la especialidad del pintor americano sin temor de competencia en el mercado europeo¹⁷⁵. Convendría también una clase de Estética que enseñe á apreciar y explotar tantos elementos que tenemos, impulsando discretamente la creación original: Y no hablo del primer requisito de una Escuela de Artes de Dibujo, -que es el de un gran profesor, exclusivo, de dibujo general, por cuanto el presente dignísimo Rector, señor Sighinolfi, se ha encargado de ese ramo, al cual debe ciertamente su notoria maestría en la Escultura; pero entiendo que este cargo no tiene aún carácter permanente, y que un próximo viaje á Europa habrá de interrumpir su desempeño,—de suerte que algo queda en él de contingente é indeterminado. Ni añadiré que la Escultura á su turno, demanda el mármol y la fundición; y que desde luego, como el mejor estímulo para todas las clases, deberán abrirse concursos anuales con premios de algún valor, y cada tres años el del premio de Europa, con la pensión suficiente, y el recíproco deber de enviar á la Escuela pruebas de los nuevos adelantos trabajos que con el tiempo irán formando su más propia galería. Una Escuela sin tales deficiencias corresponderá en un todo á su nombre; y ojalá haya autorización para ir cubriéndolas á la medida que el tesoro público lo permita.

“Estas líneas tienen, pues, por objeto, como la conciencia lo exige, apuntar lo que falta á la Escuela Nacional de Bellas Artes, hasta donde los cortos alcances del que habla pueden presumirlo, —para que su actualidad se considere apenas como un punto de partida, y así quede á la cultura y liberal patrocinio del Gobierno la gloria de establecerla definitivamente sobre bases que aseguren la completa verdad de su enseñanza y su eficacia y prosperidad.

“Mencionar ahora las condiciones propicias en que abundan esta Escuela y el pueblo que ella representa, sería tarea mucho más placentera para el que habla, y más satisfactoria á los que me escuchan. Pródigo ha sido el Padre de la Naturaleza en los dones con que nos ha favorecido para el cultivo del Arte, desde la infinita variedad de la tierra y la opulencia de luz y ática transparencia de nuestra atmósfera, no menos que su punto medio de temperatura y humedad, -que, cosa singular, creo es el mismo que artificiosamente se ingenian por procurar en las galerías europeas, para la conservación de sus tesoros de belleza- hasta la. variedad y excelencia de tipos físicos que ofrece nuestro pueblo, y sobre todo, el talento y aplicación extraordinarios que en la patria de Gregorio Vásquez, del creador José María Ponce de León, del múltiple y chispeante ALBERTO URDANETA, y del inspirado analizador y simplificador Diego Fallon, han solido surgir hasta los días que hoy corren. Reconozcámoslo, pues en ello no hay exageración de idolatría

¹⁷⁵ En efecto, años más tarde la manifestación más reconocida como escuela artística propia fue la de paisajistas llamada escuela de la sabana, surgida de la ENBAC.

lugareña. Aquí han, aparecido verdaderos genios artísticos, con raro estímulo social y oficial, cuando no contrariados por todas direcciones, por la ruindad envidiosa; genios más aplaudidos que por nosotros, por conocedores extranjeros tan aptos para apreciarlos como lo son el actual Rector de esta Escuela y su benemérito predecesor Don Felipe Gutiérrez, que generosamente y de un golpe –con su propio asombroso ejemplo- vino á revelarnos el arte de Apeles en su carácter contemporáneo de ingenuo y vigoroso espejo de la naturaleza...

“... ¿qué no podemos prometernos de una Escuela completa, suficientemente auxiliada por un Gobierno que se esfuerza por confirmar su exigente título de Regenerador? Imploramos y esperamos con fe su decidido apoyo, al cual sabrán corresponder espíritus elevados y corazones generosos que consagrarán su amor las Artes Bellas -fecundas Gracias de la civilización- á amenizarnos la grosera y árida vida, y á vivificar el ideal de una nacionalidad cristiana y fuerte que honre el nombre á un tiempo italiano y castellano épico y casi santo, con que fué bautizada y adorada por el Creador de la República. Homero hizo esa Grecia cuyo esplendor meridiano dora todavía los despedazados mármoles del Partenón; el Dante unificó la Italia con el lazo místico de su poema; la Fe cristiana, traducida en grandeza y belleza de piedra, preside y canta el Sursum corda¹⁷⁶ á la civilización moderna. Así el Arte, que más bien que barniz de ornato, es motor espiritual de amor y de vida, vendrá á ser, inspirado por la Fe, el profundo consolidador de Colombia.”

Con esta última imagen podemos cerrar en lo que respecta al canon academicista el siglo XIX en Colombia. “Cerrar” el tema del siglo XIX, se entiende aquí –en una perspectiva que Germán Colmenares desarrolla cuidadosamente en sus *Convenciones contra la cultura-* poner un límite hasta donde puede llegar este trabajo, no a pretender una caracterización definitiva de un siglo tremendamente complejo en el que se dio efectivamente una revolución, lo que implicaba tanto una voluntad de clausurar un pasado, como de nombrar un nuevo tiempo, con el compromiso que implicaba para sus dirigentes construir otras imágenes para un nuevo país en cuya cotidianidad inevitablemente dicho pasado resurgía constantemente, de manera que a la tarea general se aumentaba la de educar a las masas en esa nueva mirada que apenas empezaba a esbozarse, de romper con los viejos hábitos y mentalidades –intención que volveremos a encontrar en aquellos momentos de la historia de las relaciones entre la ENBAC y la UNC que podemos calificar de revolucionarios-, y que también nos devolverán la imagen de un entrecruzamiento de tiempos, hábitos, temores, anhelos, utopías, avances y fracasos que caracterizan los movimientos del progreso.

El reconocimiento de este entrecruzamiento de imágenes del tiempo, de las construcciones de las imágenes del tiempo que implica esa historia, permite revisar las concepciones de las *historias patrias* en su problematicidad; es decir –siguiendo a Colmenares-, observando sus tensiones internas, sus violentas contradicciones y su carácter provisional, aspectos que dejan de ser observables en los usos que en el siglo XX se dieron de las historias escritas en Latinoamérica en el siglo XIX.

Si no podemos en este lugar dar total cuenta de la complejidad de los fenómenos convocados por la fundación de la ENBAC en el siglo XIX, sí esperamos dejar claro que su estatuto ideológico no puede reducirse –como frecuentemente se ha hecho- a una

¹⁷⁶ Expresión latina (*arriba los corazones*) se utiliza como divisa en la misa católica: *levantemos el corazón*.

mirada condescendiente que le atribuyera valores y méritos que no tenía o, al contrario, reducirla a una condición ingenua y provinciana, simple derivación de modelos europeos mal conocidos y peor asimilados. Sin embargo, es cierto que escogieron un modelo claramente inalcanzable.

Los personajes que dieron forma a las instituciones culturales llamadas a dar una forma, un nombre y un tiempo a la nación podían estar sujetos a antagonismos a veces irreconciliables, podían sucumbir a sus propios intereses particulares, podían ser más o menos clarividentes o coincidir más o menos exactamente con los modelos externos que pretendían seguir o con las suposiciones que hoy podemos hacernos acerca de cómo deberían haber actuado, pero no eran ciegos ni ingenuos. Si no fueron –como no lo serían tampoco en la primera mitad del siglo XX- seducidos por las nacientes vanguardias o por formas de modernidad más progresistas o racionales de las que asumieron, no fue seguramente por candidez: optaron conscientemente por unas formas que se fueron estandarizando lenta y complicadamente, y es en la posibilidad de comprender mejor las razones que guiaron esas decisiones en donde reside la posibilidad de comprender mejor el sentido de esas formas y las consecuencias que han tenido esas decisiones para las maneras como pensamos hoy el arte la formación del artista en Colombia.

**SEGUNDO TRÁNSITO: LA ESCUELA DE BELLAS
ARTES Y SU CONTEXTO COMENZANDO EL SIGLO
XX**

Con motivo de la guerra, la ENBAC fue cerrada en 1899 y cuando reabrió en 1902, el siglo de la independencia y de la civilización se había cerrado con la más brutal de las guerras, doloroso final del que aún el país no termina de extraer las consecuencias. Lo que no se cerró fue el *proyecto civilizatorio*, que siguió (como en gran medida aún sigue) siendo determinante para nombrar esta nación cuya única unidad era la de este sueño de las élites gobernantes.

A partir de su reapertura, retorna también una cotidianidad paradójica: de un lado una institución que se atribuye y a la que se la reconoce una importancia cultural y política en lo que le corresponde en la construcción de la imagen de nación. De otro lado, una institución descuidada, siempre en déficit, siempre comparándose con los cánones más altos, pero sin los recursos necesarios. Desde el interior, aumentan las quejas sobre su insularidad y el descuido oficial; pero también, desde afuera se harán cada vez más comunes los comentarios sobre su ineficacia, a pesar de que indudablemente todos los artistas destacados de Bogotá tienen relación con ella. Sin embargo, continúa en la tarea de construcción de un *campo* –es decir, de un ámbito propio con sus propias definiciones, formas de institucionalización y autoridades legitimado socialmente-, en la medida en que su esfuerzo mayor busca la institucionalización del arte como profesión liberal, delimitar un canon y unas tradiciones para su enseñanza y proponer espacios de acción profesional. En las primeras décadas del siglo XX conoce dos momentos importantes: la dirección de Andrés de Santamaría (1904-1911) y la de Roberto Pizano (1927-1929).

El mundo había cambiado. Con el siglo XX las fuerzas en tensión se hacen más claras y otros desarrollos se dan con los cambios en los gobiernos. La confrontación no se resolvió tampoco en los primeros años del siglo, pero en 1935 por un instante pareció posible que el mundo moderno –en la mejor acepción posible- se podría solidificar alrededor de la Universidad de la Nación. De la Universidad que definiría la Nación, que tantas dificultades había encontrado para nombrarse.

Esa Universidad en su estado más cercano al ideal que la construyó existió de varias formas; aún existe hoy tras de muchas reformas que han terminado por hacer del espíritu de su refundación en 1935 un horizonte vago y difuso, luchando por un pragmatismo imposible en una institución que siempre ha tenido grandes ataques a su autonomía y grandes carencias económicas. Esta Universidad surgió de un momento feliz de la reflexión colectiva. Esa Universidad existe en el número 6 de la Revista de Indias. Existe en los dibujos-escritura de Fritz Karsen, en sus planteamientos para el Primer Año Universitario en 1937.

En las siguientes secciones desarrollaremos algunos temas importantes para el período que precede el primer gobierno de Alfonso López, Pumarejo, época llena de acontecimientos en todos los rangos de la vida social, de los cuales solamente resaltaremos algunos pocos relacionados con el devenir de la ENBAC y la pervivencia de su canon conservador - civilizatorio.

Roberto Pizano, artista historiador, el nuevo ambiente y los modelos

Bogotá, 1896 – 1929, de prestante familia, Pizano estudió en el colegio de San Bartolomé, al cual retornaría años después como profesor, hizo sus primeros estudios formales en la ENBAC y los continuó en España en la Academia de San Fernando (que se había convertido en este comienzo de siglo un referente importante para los artistas colombianos) fue profesor de la ENBAC en 1921, en el tiempo intermedio entre dos estadías en Europa, en la segunda de la cuales publicó en París su estudio sobre Gregorio Vásquez, y en 1927 regresó a Bogotá como director de la misma. Aparte de su espíritu dinámico, de sus excelentes relaciones con los círculos gubernamentales y de su vocación didáctica, era un artista de indudable talento y reconocido rigor que respondía muy bien a la imagen artista modernista que se proyecta desde un gran respeto al pasado académico, pero no es insensible a cierto grado de novedad, características que encajaban muy bien en esta ENBAC de las primeras décadas del siglo XX. No fue un artista vanguardista, pero tampoco conservador; veremos su nombre asociado con la élite liberal que abrió espacio para la pedagogía moderna (fue profesor del Gimnasio Moderno y su hijo, arquitecto, será figura central en la fundación de la Universidad de los Andes, 1948), en todos los contextos culturales colombianos se lamentó su muy temprana muerte a los 32 años.

La dirección de Roberto Pizano representó otro hito tanto por el dinamismo del director, como por el apoyo que tuvo del gobierno. Esto le permitió adquirir la hoy llamada Colección Pizano, que representaba esencialmente la base para el museo universitario, propuesto desde los inicios de la ENBAC. El museo abría un espacio adicional para la enseñanza del arte que no solamente vinculaba una serie de obras modelo sino también una opción de análisis histórico, disciplina que se buscaba fortalecer. Igualmente, ofrecía un nuevo espacio al público, el cual saluda el editorialista del diario El Tiempo en enero de 1938; en efecto, este comentario resulta muy curioso en la distancia, pues habla de que no “es una obra completa. Es apenas un esfuerzo. En él se han reunido algunas copias de esculturas o de fragmentos escultóricos notables y algún centenar de cuadros de maestros nacionales y extranjeros”.

Escogida con clara intención didáctica, (la colección Pizano) está conformada en la actualidad por más de 160 obras... Proceden en su mayoría del Museo del Louvre y en menor número del British Museum y de otros Museos Europeos. Lo más importante de destacar en ellas es que conforman un conjunto excelente para que el observador y el estudioso puedan formarse una idea clara sobre el desarrollo de la escultura en el arte occidental.

... la colección permite ilustrar el arte Antiguo del Cercano Oriente, el Griego y el helenístico, el arte Ibérico y el Medieval con notorio acento en el gótico Francés. Muestra además el Gótico Internacional alemán y el italiano. Los ejemplos sobre el Renacimiento son muy notables: Miguel Angel, Lucca Della Robbia, Verrochio, Ghiberti. Pero donde la colección muestra un gran sentido de modernidad al ilustrar la muestra con obras de Carpeaux y de Rodin¹⁷⁷

¹⁷⁷ Fajardo de Rueda, Marta, ‘La colección Pizano’ en: Anuario Colombiano de Historia social y de la Cultura – Volumen 12, p. 172, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Publicado en: Biblioteca Virtual del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/node/33011> 25 de Marzo de 2010 25 de Marzo de 2010.

No es secundario el tema de los modelos. Justamente, hemos visto cómo para la escuela decimonónica, cuya misión es el cultivo del buen gusto, es central la noción de *modelo*; dicho de una manera muy sintética, el buen gusto se puede definir como la capacidad para discernir los modelos adecuados que guiarán la acción propia (en general, relacionados con parámetros sociales hegemónicos). De esta forma, se comprende que en una administración que se interesa por revitalizar la ENBAC, la decisión más importante que se tome se a la de acopiar la mayor colección posible de modelos surgidos directamente de las fuentes originales: las grandes colecciones, particularmente situadas en museos europeos¹⁷⁸.

En la sección ‘Situación de la ENBAC en el Cierre del siglo XIX’ veíamos el aparte del informe de César Sighinolfi de la sección de escultura de la ENBAC en donde se refiere a la necesidad estructural de buenos modelos en yeso para la educación del gusto; es uno entre muchos ejemplos posibles, como lo son también las declaraciones de Pedro C. Manrique, profesor de dibujo, a propósito del concurso anual de la Escuela de Bellas Artes en 1890 que se reseña en el ensayo ‘Alternativas a la enseñanza del dibujo’, volumen II, y, como lo hemos visto, el papel central en el modelo de enseñanza de la Academia francesa.

Como preludeo a su nombramiento como director de la ENBAC en 1927, Pizano escribió el documento “Por el fomento de las Bellas Artes en Colombia – observaciones a un proyecto del senado”, fechado en París, diciembre de 1926 publicado en *El Tiempo* en tres entregas: el sábado 15 de enero, el jueves 20 de enero y el viernes 4 de febrero en la sección “Página de las damas – Crónicas del país y extranjeras”. En este documento Pizano deja claro su interés por el devenir de las artes en Colombia y plantea las que a su juicio son las condiciones actuales de su práctica y las acciones gubernamentales que deberían seguirse para su mejoramiento. Estos documentos dan ya la pauta de lo que será la dirección de Pizano: una batalla política por el reconocimiento cabal de la ENBAC y de la práctica del arte en Colombia.

En el primero destaca los errores que deben rectificarse en el proyecto de ley¹⁷⁹, el que sin embargo califica de “documento admirable en muchos de sus puntos... inspirado siempre en nobles ideales”. Aplauda la denuncia que hace del mal estado del edificio donde funciona la ENBAC y de la apatía oficial al respecto y copia “algunos de sus hermosos pensamientos”:

“No se nos oculta la importancia de emprender una verdadera cruzada en pro de la educación artística. El gobierno ha de tomar la iniciativa para ello, porque la obra cultural es uno de sus más altos deberes “No sólo de pan vive el hombre” frase de origen divino¹⁸⁰ que encierra profundas enseñanzas para el buen gobierno de las sociedades y no debe olvidarse que el concepto de civilización comprende el desarrollo armónico de un pueblo desde el punto moral, intelectual y material. La labor pedagógica necesita propender al cultivo de todas las

¹⁷⁸ ver el aparte: “La reproducción de las imágenes: El uso propagandístico del grabado”.

¹⁷⁹ Se refiere al proyecto presentado por el Senador J. M. Yepes, que se encuentra disponible en la Biblioteca virtual de la Luis Ángel Arango *Arte y cultura*, Senado de Colombia, sesiones de 1926, Imprenta Nacional, Bogotá, 1927:

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/91596/brblaa63080.pdf> II.2011.

¹⁸⁰ Mateo, 4:4; en realidad, esta expresión se da en el contexto de la tentación del diablo.

facultades del hombre y de todas las potencias de su alma. Una educación que descuidara la educación artística de los ciudadanos y que no procurara infundir el sentimiento de lo bello, sería una educación manca y ciega, indigna, por lo tanto de ese nombre...

Esta cita nos informa de la intención del proyecto de transformar el ministerio de instrucción y salubridad públicas en “Ministerio de la educación nacional y de las Bellas Artes”.

Inmediatamente después viene la crítica a los “graves errores” que cometió la comisión, que Pizano muy lúcidamente atribuye a un problema central:

Lástima grande que la comisión senatorial, que cuenta con los medios de acción suficiente para ser oída y entendida, haya traspasado los límites que le correspondían, aventurándose a dar su consejo en puntos puramente artísticos, problemas que sólo los artistas pueden resolver.

El primero tiene que ver con la propuesta de que la sede de la escuela sea construida fuera de la ciudad, para evitar inconvenientes, además de que “Podría llegar a ser en el tiempo y en pequeño una escuela como la famosa de Barbizón”, a lo que responde que en los grandes centros artísticos –Madrid, Atenas, Roma, Londres, París– las escuelas de arte están en el centro y, “Justamente, la causa de la decadencia actual de la Escuela de Bellas Artes de Bogotá reside en haberla arrancado del centro de la ciudad” y explica que en Barbizón nunca existió una institución de esta naturaleza, pues el apelativo de *escuela* se refiere “al sistema artístico peculiar de algunos pintores que se inspiran en los parajes que rodean aquella aldea¹⁸¹”.

Su mayor indignación parece concentrarse en relación con el tratamiento a Andrés de Santamaría, a quien no solamente reconoce valor en el ámbito nacional, sino también –con un tono evidentemente exagerado– internacional:

Menos autorizada estaba la comisión para atacar con inusitada violencia la obra y la persona misma de un artista nacional que honra a Colombia en Europa, en donde goza de prestigio y autoridad artística indiscutibles. Sea cual sea el valor del tríptico¹⁸², nos merece profundo respeto y orgullo patrio la personalidad del artista. Y ya que el senado ha demostrado desconocer los méritos de Andrés Santamaría, bueno será recordar sumariamente su carrera.

Nacido en Bogotá, nuestro compatriota fue uno de los pintores que más contribuyeron a la renovación estética de Francia, iniciada justamente por los pintores de Barbizón. Expuso en el Salón de París de 1887 su bello cuadro “Lavanderas del Sena” que obsequió a la [¿escuela?] de Bellas Artes de Bogotá...

¹⁸¹ Una referencia que se le escapa a Pizano (volveremos a mencionarla en relación con la enseñanza fuera del salón de clase) y que probablemente –porque popularizaba el nombre– motivaba a los legisladores, es la de las *escuelas de pintura al aire libre* que estuvieron en boga en México desde su fundación en 1913 por Alfredo Ramos Martínez; justamente a la primera, fundada en Santa Anita, delegación de Iztapalapa, D. F., se le dio el nombre de *Barbizón*.

¹⁸² Se refiere al tríptico sobre la campaña libertadora que se le encargó para el Capitolio Nacional en 1926 y que suscitó muchas críticas por su evidente desvío de la iconografía convencional para las imágenes de la historia patria.

Su crítica finaliza planteando la necesidad de cambiar la orientación oficial de las Bellas Artes, que debe estar más “patrióticamente inspirada”¹⁸³.

...el congreso mismo ha pagado tantas esculturas extranjeras de desoladora mediocridad, usurpando así prerrogativas que corresponden a los colombianos por derecho propio y por conveniencia nacional... así la “Rebeca”, calificada por la misma comisión del senado de escultura de pacotilla de mármol...

El segundo artículo, tal como lo anuncia, trata de “las necesidades de la Escuela y de los medios que se pueden aplicar para remediarlas”, e inicia con una reseña de la historia de la ENBAC. A pesar de que repite datos que ya conocemos, se transcribe integralmente porque evidencia el apego de Pizano al proyecto original de la ENBAC:

La Escuela Nacional de Bellas Artes fue creada por la ley 67 de 1882, siendo Presidente de la República el doctor Rafael Núñez y por iniciativa de éste. El doctor Núñez, con coloso interés por la Escuela, hizo traer de Europa vaciados de esculturas antiguas y otros elementos para que pudiera funcionar regularmente. Tan decidido fue su apoyo, que bastará citar este incidente para que se le aprecie. Uno de nuestros Ministros de Instrucción Pública quiso cerrar la Escuela, so pretexto de reducir gastos al tesoro nacional. Al saber ésto el presidente Núñez, a la sazón en Cartagena, le dirigió un telegrama en estos términos: “Si usted quiere hacer economías, cierre la Escuela de Derecho antes que la de Bellas Artes.”

La escuela fue instalada primero en el inmenso local del Colegio de San Bartolomé, y comprendía las siguientes secciones: Arquitectura, música, Escultura, pintura, dibujo, aguada, grabado, ornamentación, anatomía, perspectiva.

Tenía un total de doscientos noventa y ocho alumnos, además de los que frecuentaban la Escuela de Artesanos, que funcionaba en el mismo edificio¹⁸⁴, cifra aquella verdaderamente importante si se tienen en cuenta las dolorosas pruebas por las que el país atravesaba y lo reducido entonces de su población. El profesorado de la Escuela fue desde un principio, y continúa siendo, digno de su misión. Lleno de méritos y de desinterés, ha hecho esfuerzos constantes en beneficio de los alumnos y de la cultura pública no desmayando en su apostolado heroico ni aun en las trágicas circunstancias por las que viene atravesando desde hace muchos años. Los Rectores todos honrarían a cualquier escuela europea. Justo es que mencionemos sus nombres. Alberto Urdaneta, César Sighinolfi, Epifanio Garay, Andrés Santamaría, Ricardo Acevedo Bernal, Ricardo Borrero Alvarez, Francisco A. Cano.

Aun cuando el país estaba empobrecido, extenuado por las guerras, ayudó muníficamente a la escuela, con la esperanza bien fundada de redimirse por la cultura. Inspirada en nobles ideales, la labor de la Escuela fue fecunda en frutos de civilización, hasta merecer que se dijese de ella: “Entre el pensamiento que creó este Instituto y el que determinó la emancipación de nuestro suelo, hay estrechas relaciones y fiel correspondencia”. Contribuyó como ninguna otra institución al sostenimiento de la paz, a suavizar las costumbres, a fomentar el sentimiento de nacionalidad, a crear bienestar y comodidades. Aun a la beneficencia ha ayudado generosamente con el producto cuantioso de sus exposiciones.

¹⁸³ Nuevamente encontramos en Pizano, como en Urdaneta, la mezcla entre nacionalismo y patriotismo.

¹⁸⁴ Recordemos que las investigaciones de William Vásquez demuestran que, en realidad no tenían ningún contacto.

Son memorables la exposición de 1886, uno de los acontecimientos más trascendentales de la historia patria, que dio a Colombia fama en el extranjero de ser el país más adelantado en artes de toda la América Española; las de 1893 y 1899 y la del Centenario de la Independencia, en las que se manifestaron numerosos talentos; la celebrada con ocasión del congreso Eucarístico, en 1914, y todas las que con entusiasmo y energía incontestables celebra la escuela anualmente y que en tal forma sólo existen en tres de los restantes países latinoamericanos.

Luego de esta evidentemente idealizada reseña histórica, el documento continúa, de manera un tanto contradictoria, con un reclamo respecto al trato que se da a la ENBAC, no proporcionado con sus méritos “en beneficio de la cultura patria”. Como apoyo cita al propio informe de la Comisión del Senado:

“Puede afirmarse que los alumnos de la escuela trabajan a la intemperie..., ventanas sin cristales, paredes que dejan entrar el agua y el viento: aquello parece más un zaquizamí de gitanos que la casa donde se forman los futuros artistas de Colombia. ¿Qué modelos pueden conseguirse para Academias cuando van a allí a aterirse de frío y a contraer enfermedades de pecho¹⁸⁵? Y, ¿Cómo impedir que los alumnos se descorazonen y abandonen esas brochas, esos cinceles con los cuales podrían darle gloria a la República? Causa impresión penosísima ver que damas muy distinguidas se sometan a tamañas incomodidades, indigna ver a jóvenes que son la esperanza del arte nacional trabajar en un ambiente tan impropio para la inspiración artística. Mejor sería que la Escuela fuera suprimida si ha de seguir funcionando en las circunstancias actuales. Así tal vez llegarían los dirigentes a convencerse de que la enseñanza de las bellas artes es imperiosa necesidad para un pueblo culto, y quizá harían algún esfuerzo para dar a aquellos nobles estudios toda la importancia que se les reconoce en las naciones civilizadas”

Clama por una sede digna que reemplace el Convento de la Enseñanza, primera sede oficial de la ENBAC, de la que fue “despojada arbitrariamente” en 1917¹⁸⁶, mientras que para otras escuelas profesionales se construyeron edificios por esa época; solicita como alternativa “en tanto se construye el Palacio de Bellas Artes que pide la Comisión” el edificio de Santa Inés, antigua sede de la Facultad de Medicina o, en todo caso, no estar en “donde toda incomodidad tiene su asiento”.

Por culpa de ello muchos han abandonado su vocación. Los que continúan se levantan en un ambiente de pesimismo, perdido el entusiasmo antes de llegar a los años fecundos de la vida. Ni se diga que bastaría enviar los mejor dotados a estudiar a Europa, porque ésto es la negación de todo carácter nacional, la renuncia a tener una fisonomía propia en el arte, la disolución de la Escuela con daño en especial de las clases populares, sin obtener

¹⁸⁵ Más adelante veremos una discusión entre Francisco Antonio Cano y Gustavo Santos respecto a la obligación –según este último– de que los modelos vivos no sean cualquier persona, pues solamente se aprende a producir lo bello percibiendo y ejercitándose con lo bello.

¹⁸⁶ En el siguiente punto se hará una aproximación a las diferentes sedes de la ENBAC antes de llegar a Santa Clara. Esta edificación dio paso al Palacio de justicia, el cual, a su vez, con por lo menos otras dos sedes más de la ENBAC (El Hospicio y la casa de Miguel Antonio Caro) en distintas épocas fueron destruidas en el “El Bogotazo”.

otra cosa que desarraigar y hacer perder su personalidad a aquellos a quienes se enviase al exterior sin estar suficientemente preparados.

Los hechos anteriores y otros que llamamos por hoy parecen indicar de unos años a esta parte marcada e injustificable hostilidad contra el Arte y los artistas nacionales. Estos contemplan, con el alma llena de desesperación, el cambio que actualmente se verifica en nuestra sociedad, de hoy más abandonada a un concepto “demasiado práctico y positivo”, por no decir grosero y crudamente materialista de la vida y de la civilización. Muchos espíritus sensibles han sido las víctimas; algunos de ellos, después de una vida de continuo esfuerzo para dominar el Arte más difícil del mundo, “el que mayor número de conocimientos humanos requiere” apremiados por la miseria han enloquecido. Cuatro casos hay de dolorosa actualidad. Otros se han expatriado para ganar en tierra extraña el honor y el pan que les negaba su propio país¹⁸⁷.

...Este sacrificio por parte de los poderes públicos de tantas energías juveniles, de tantos méritos infecundos, es de una inconsistencia tan monstruosa que enciende una explosión de dolor y de indignación.

Es suficientemente claro el reclamo de Pizano y si el artículo termina con algún moderado optimismo y –nuevamente- una referencia al valor que en Europa se concede a Vásquez y Ceballos-, el punto central es el mismo que hemos visto desde el siglo XIX y seguiremos viendo mucho tiempo después: la absoluta asimetría entre la alta misión que se atribuye a la EBAC y sus logros, por un lado y el desdén oficial para cubrir sus necesidades mínimas. En estas condiciones, sorprende la producción (aunque ya veremos que también puede ser fuertemente criticada) de la ENBAC y su tozudez para defender su canon de enseñanza como un proyecto nacional. Este punto será muy útil para comprender el fracaso de la siguiente etapa, que la llevará a fusionarse y enseguida desvincularse físicamente de la Universidad Nacional.

El tercer artículo, más conocido, plantea las medidas aconsejables para proponer otros rumbos al arte nacional, a través de un decidido apoyo oficial a la ENBAC: “antes que todo un buen local”, no como dice el informe de la Comisión, materializado en “un modesto Palacio de Bellas Artes”, sino en uno

de grandiosas proporciones para que responda a su objeto con carácter definitivo, pues lo provisional es el gran mal de que ha sufrido muchas veces el país... debe reunir las Escuelas de Pintura, Escultura, Grabado, las de música y arquitectura... Debe comprender un salón de Conciertos, un museo de Bellas Artes... Un Museo de Reproducciones Artísticas, constituido... una colección de buenas copias de los cuadros antiguos más notables que se encuentren en el extranjero (de éstas hay muchas de mérito en el país) y de los vaciados directos ejecutados en los museos de las obras escultóricas famosas. Una colección importante de estas no tarda en llegar a Bogotá obsequiada a la Nación por las

¹⁸⁷ Muy seguramente, entre los ejemplos aludidos, Pizano tiene en mente, por los primeros a Fídolo Alfonso González Camargo (Bogotá, 1883) uno de los pintores más talentosos de su generación, que sucumbió a una enfermedad mental de la que jamás se recuperó y, aunque murió en 1941, dejó de pintar desde 1925 y, por los segundos a Rómulo Rozo (1899-1964), escultor, también de gran talento, quien salió de Colombia en 1923 hacia Europa y posteriormente se radicó en México hasta su muerte.

*colonias colombianas de París y Londres, por iniciativa de los señores José Medina, Roberto Pinto Valderrama y el que esto escribe*¹⁸⁸.

El informe amplía detalles sobre la magnitud de la propuesta, cuya importancia abarca el círculo interno de la ENBAC, el de la ciudad y el de la nación:

Las ingentes proporciones del edificio, el valor artístico que debe tener para que se adapte a su fin y su carácter suntuoso señalan como lugar en que debe ser construido el que han ocupado los diversos pabellones de exposiciones y de la Escuela de Bellas Artes en el Parque de la Independencia, si hubiera allí espacio suficiente, o la plaza de Nariño, para que dé a la avenida Colón una perspectiva semejante a la del Congreso de la avenida de Mayo en Buenos Aires, u otro sitio que sea central y ofrezca a la vez una hermosa perspectiva. Su valor arquitectónico deberá ser superior al de cualesquier otro edificio de Bogotá, que algún día ha de superarse lo que hizo la ciudad en épocas difíciles. Y nunca mejor que en estos momentos de prosperidad patria, en una obra de interés nacional.

Finaliza con las sugerencias para complementar el proyecto propuesto de la comisión.

Es preciso completar el artículo primero, relativo al funcionamiento de la Dirección Nacional de Bellas Artes, asignándole una partida permanente en el presupuesto nacional que le permita cumplir su misión. Entre las funciones de dicha Dirección hay que agregar la de organizar exposiciones artísticas en el extranjero, principalmente en España y en las naciones hispanoamericanas, y la de autorizar al Ministerio de Relaciones Exteriores para que coadyuve al logro de este propósito y pida la reciprocidad con dichas naciones. La primera de estas exposiciones puede verificarse en Sevilla, con ocasión de la próxima exposición hispanoamericana que se celebrará en dicha capital, para lo cual debe asignarse en el presupuesto una partida correspondiente.

El artículo segundo de la comisión puede, a nuestro parecer, modificarse así: “El Gobierno procederá a adaptar el edificio de Santa Inés para la Escuela Nacional de Bellas Artes”. Para cumplimiento del artículo tercero sobre adquisición de cuadros clásicos debe votarse asimismo la partida correspondiente. Es necesario otro artículo que complemente el anterior, así: “Aprópiase la suma de diez mil pesos para adquirir en los museos de Europa vaciados directos de las obras originales más notables de escultura, y formar con ellos una galería aneja a la Escuela de Bellas Artes”.

De conformidad con el proyecto presentado por el digno rector de la Escuela, don Francisco A. Cano, es indispensable un artículo por el cual se creen en la Escuela de Bellas Artes dos becas permanentes por cada departamento a partir del año de 1927.

Finalmente, puede apropiarse una suma de diez mil pesos para adquirir la obra en mármol Silencio, del escultor nacional Marco Tobón Mejía, con lo cual se embellecería el parque del Centenario. En cuanto al proyecto de construcción del Palacio de Bellas Artes, es tan magno que requiere por sí solo una ley que deberá estudiarse detenidamente.

¹⁸⁸ Evidentemente, el origen de la Colección Pizano, llamada así luego de su muerte, hoy patrimonio de la Universidad Nacional, justamente célebre, aunque el trazado de su historia no demuestre haber cumplido totalmente con las expectativas didácticas que Pizano se proponía para ella.

El proyecto no se llevaría a cabo tal como lo imaginó Pizano. En cambio, casi una década después un nuevo proyecto de otro orden, pero igual de ambicioso amenazaría transformar el canon de la ENBAC. Esa historia la veremos más adelante, por ahora cerremos con los datos muy conocidos: en ese mismo año de 1927, Pizano se radicó en Bogotá como director de la ENBAC, a la cual reorganizó, y en apenas dos años moría en su casa de Servitá.

Cuando se publicó el análisis de Pizano, la ENBAC tenía ya 40 años, había cambiado el siglo con la Guerra de los Mil Días, se había separado Panamá en 1903, se había avanzado en los procesos de industrialización, instrucción y salubridad, se había creado el Círculo de Bellas Artes; Andrés de Santamaría había dirigido la ENBAC; había sucedido la crisis económica en los años 20 y los intentos de organización obrera y, a juzgar por los documentos de Pizano, para la ENBAC el tiempo no había casi pasado. Sus estudios sobre Vásquez no controvierten (en esa época ya era posible encontrar más argumentos) –más bien, repite y refuerza- los argumentos de Groot de 60 años antes; sus ideas sobre la escuela son muy cercanas a las de Urdaneta, y su gran realización de una colección de reproducciones está en la misma vía del modelo pedagógico del siglo XIX, con su énfasis en la imitación de modelos, lo que dice mucho de la saludable pervivencia del canon decimonónico.

La obsequiosidad de Pizano respecto al gobierno que creó la ENBAC, sus proyectos idealistas y su fe en la capacidad civilizatoria del arte y de las instituciones no puede ocultar el descuido oficial que mantiene a la ENBAC en una pobreza que raya en la penuria; su deseo de que los talentos mejor dotados del país estudien allí es loable, pero es casi impensable que un miembro de la élite estudie en ella, en el improbable caso de que quiera estudiar artes (el cual fue el caso de Pizano). Esta paradoja atraviesa las instituciones culturales colombianas: incluidas la ENBAC y la UNC, cuyo cumplimiento de los proyectos misionales importa poco, llegando a ser indeseables. Las élites requerían de espacios de legitimidad, no instituciones pensantes, actuantes y, eventualmente, críticas.

Las condiciones iban a cambiar con la reforma educativa liberal.

Una Escuela sin sede

Durante la primera parte del siglo, la ENBAC es una institución permanentemente en crisis: fuerte en lo ideológico, débil en lo material. Debe luchar por su subsistencia contra el descuido oficial.

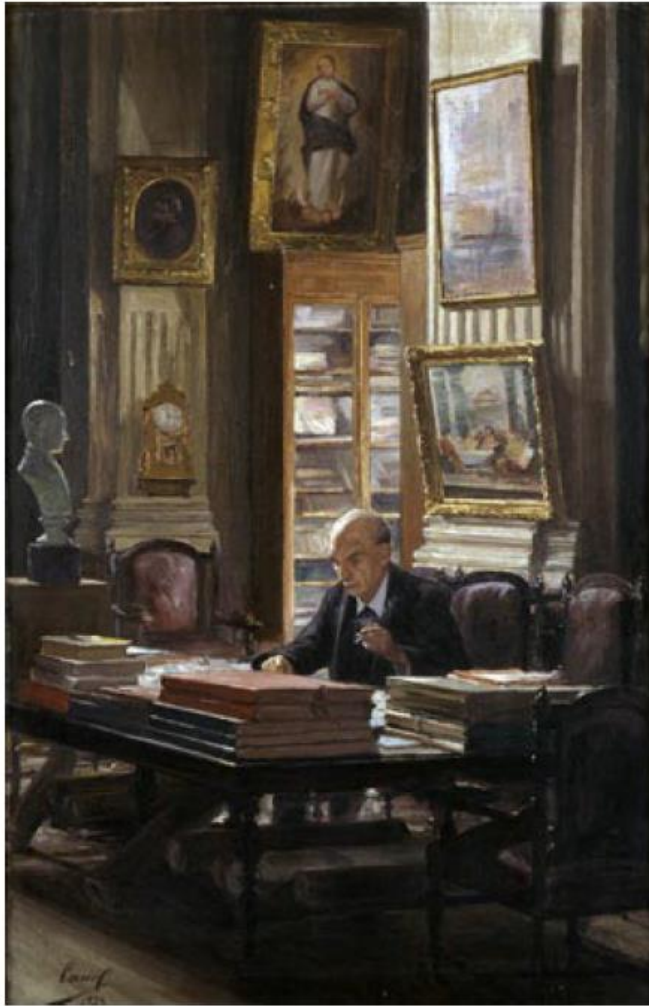
Sus cambios de sede resultan significativos: en sus más de 140 años de existencia, primero como escuela autónoma y luego como programa de la UNC, la primera escuela de artes plásticas del país, nunca ha tenido una sede específicamente diseñada como tal. Algunas fuentes nos permiten reconstruir parcialmente su itinerario. Daniel Samper Ortega en su informe a la academia de 1934¹⁸⁹, informa que su primera sede oficial –a la cual llegó luego de ocupar provisionalmente en la “parte baja del edificio de San Bartolomé ... [donde el rector] ayudó a Urdaneta a instalar la escuela de dibujo en un salón que [Antonio] Vargas Vega hizo construir en el sitio de la antigua capilla de los Padres de la Compañía”- fue el convento de La Enseñanza (los agustinos) en la carrera 6 con calle 11, al cual se le hicieron en 1887 reformas diseñadas por Urdaneta.



Luis Núñez Borda, Convento de la Enseñanza, 1913¹⁹⁰

¹⁸⁹ Samper, *Breve historia...*, op. cit., 117 y ss.

¹⁹⁰ Imagen tomada de: Bogotá 1538-1938: Homenaje del Municipio de Bogotá a la ciudad en su IV Centenario. Texto de Daniel Samper Ortega. 1938.
lablaa.org/blaavirtual/.../nunez32.htm VII.2011



Eugenio Peña o el secretario de la Escuela de Bellas Artes, óleo de Francisco Antonio Cano, 1929

Esta sede fue expropiada en la Guerra de los Mil Días, en 1902 reinició actividades y luego, según Samper “se la despojó, contra todo derecho y justicia, para construir el Palacio de Justicia¹⁹¹”; “despojada arbitrariamente”, según Pizano, hecho que ocurrió en 1917, dato que coincide relativamente con el proceso de construcción del Palacio de Justicia. Para Samper, a continuación, fue enviada “al Parque de la Independencia, a ciertos pabellones cuya demolición había sido de antemano decretada”, como lo describe Luis Carlos Colón:

...el Ministerio de Obras Públicas le entregó el pabellón de las Máquinas a la empresa Kine Universal para la proyección de cine, el pabellón de la Industria fue convertido en sala de patinaje, el pabellón Egipcio fue arrendado para actividades de gimnasia y armas (esgrima) hasta 1917, año en el que, junto con el pabellón de Bellas Artes y el quiosco de la Luz, fue acondicionado para servir de sede a la Escuela Nacional de Bellas Artes¹⁹².

Por su parte, Carlos Niño describe una oleada de construcciones oficiales en los primeros años del siglo XX.

¹⁹¹ “El Gobierno, entonces, a través del Ministerio de Obras públicas, decidió en 1919 construir el Primer Palacio de Justicia en el predio de la esquina nororiental de la calle 11 con carrera 6...”. Maya Sierra, Tania, ‘Los Palacios de Justicia de Bogotá – Edificio público y destino trágico’, en *Ensayos, historia y teoría del arte*, revista del Instituto de Investigaciones Estéticas, Número 12, 2007, p. 19.

¹⁹² *Memorias del Ministro de Obras Públicas*, Bogotá, s.e., 1914, p. 259 (nota en el original). Colón, Luis Carlos, *La ciudad de la luz: Bogotá y la Exposición Agrícola e Industrial de 1910*, p. 21, en: <http://www.museodebogota.gov.co/descargas/publicaciones/pdf/La%20ciudad%20de%20la%20luz.pdf>, VII.2011

El retrato de Eugenio Peña es tomado de: Colección de arte – Área de pintura El secretario de la Escuela de Bellas Artes, por: Olga Acosta Luna, Cuadernos de Curaduría, séptima edición, Museo Nacional de Colombia, julio de 2008.

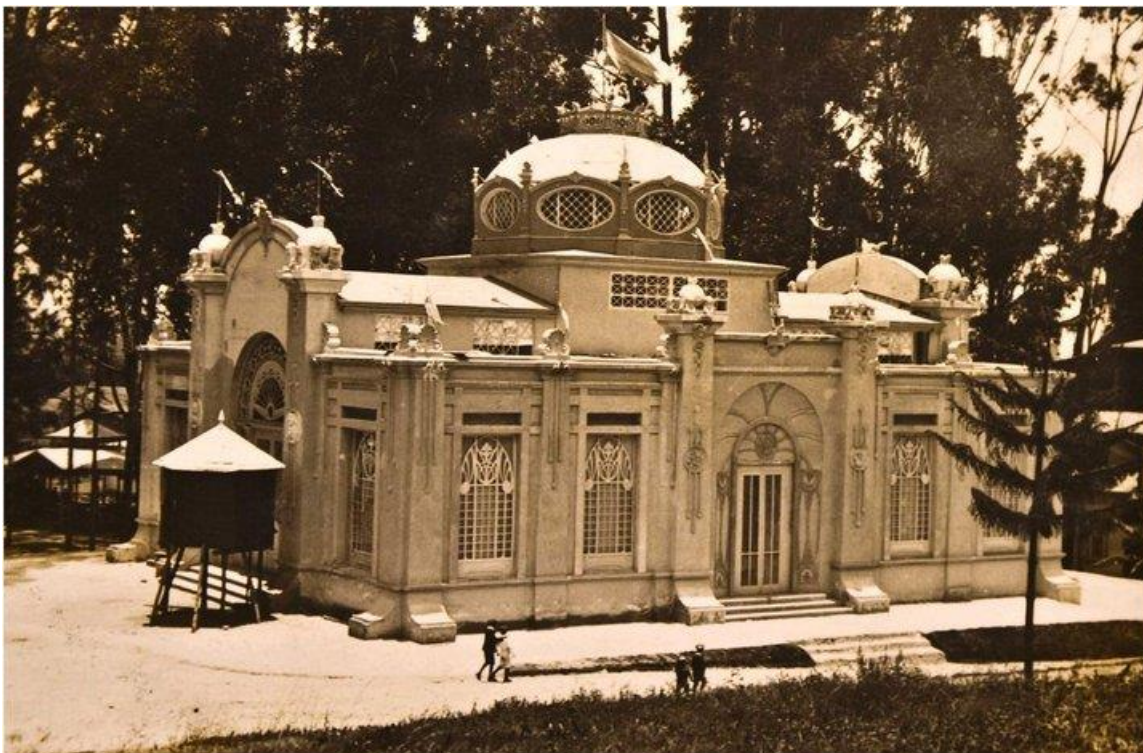
<https://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/publicaciones-virtuales/Documents/elsecretario07.pdf>

“Dentro de este género de edificios educativos [como la Escuela de Artes y Oficios – Instituto Técnico Central o el Colegio Nacional de San Bartolomé] se hicieron otros proyectos entre los cuales debemos destacar en primer lugar a la Escuela de Bellas Artes. Diseñada por el arquitecto Arturo Jaramillo para reemplazar el edificio de la calle 11 con carrera 6ª, por una nueva construcción en el costado sur del Parque de la Independencia. Su construcción fue iniciada el 30 de Agosto de 1919, pero al año siguiente el ministro suspendió las labores pues el proyecto estaba incompleto y no había sido aprobado por el ministerio. Además él estaba en desacuerdo con su localización en el parque y posponía la decisión acerca del sitio más conveniente para construir ‘esta obra de urgente necesidad para el fomento y desarrollo de las Bellas Artes en el país y para la conveniente colocación y exhibición de las valiosas riquezas históricas de nuestro Museo Nacional’... De todas maneras era una propuesta clasicista, muy elaborada, de notable calidad y exquisitamente dibujada; constituía sin duda una de las mejores creaciones de Arturo Jaramillo, pues su lenguaje era muy correcto y tenía una severidad que otras propuestas suyas no poseían¹⁹³.

Paradójicamente, del mismo movimiento hizo parte la construcción del edificio que finalmente sería considerado como la sede emblemática de la ENBAC fuera de la UNC, al punto de que muy frecuentemente se la cita erróneamente como el edificio diseñado para ella:

“También durante estos años se levantó, contiguo a la iglesia de Santa Clara, el edificio para la Facultad de Derecho y ciencias Políticas. El proyecto fue realizado por Arturo Jaramillo, de cuya impronta era reconocible el tratamiento decorativo de la fachada; ya habían aparecido en la facultad de Matemáticas e Ingeniería [que también fue sede temporal de la ENBAC], los motivos que pendían de los capiteles inferiores en las pilastras superiores, la decoración de los antepechos de las ventanas y en general el carácter florido y alegre de los detalles. La planta estaba organizada alrededor de un gran patio sobre el cual irrumpía el cuerpo de la monumental escalera, la planimetría era simple, algo desarticulada y sin circulaciones porticadas alrededor del gran patio. Su marcado decorativismo correspondía a ese sentido de asimilación ecléctica que fuera aplicado en nuestro medio; un repertorio en el cual se superponían sobre el lenguaje clásico corrientes otras referencias estilísticas asimilables al Art Nouveau o al Art Déco. El edificio fue luego sede de la Escuela de Bellas Artes y es actualmente sede del Centro de Restauración de Colcultura” [hoy hace parte del Ministerio de Cultura].

¹⁹³ Niño Murcia, Carlos. *Arquitectura y estado – Contexto y significado de las construcciones del Ministerio de Obras Públicas. Colombia 1905- 1960*, Centro editorial universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1991. Incluye imágenes del proyecto, p.p. 85, 86. Jaramillo fue decano de la facultad de Arquitectura de la UNC entre mayo de 1937 y mayo de 1938, justamente cuando se malogró el proceso de fusión entre la ENBAC y la UNC.



*Pabellón de Bellas Artes, exposición del Centenario*¹⁹⁴

Samper describe el proceso de manera similar: “En su rectorado [Ricardo Borrero Álvarez] se comenzó la construcción de un edificio para la Escuela en el mismo lugar donde hoy se está levantando el de la Biblioteca Nacional; mas nunca faltan gentes interesadas en estorbar toda obra de progreso, so capa de interés público, aunque en realidad sólo los mueven sus aspiraciones a vender al gobierno lo que nadie les quiere comprar; la obra fue suspendida cuando ya los cimientos se alzaban varios palmos del suelo, y la ley 48 de 1918¹⁹⁵ se arrojó al cesto de los papeles inútiles, como casi todas las

¹⁹⁴ Fuente: https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTe2ZsKIHw7pLSc5MCAZbQSD6nIDZASCcQ9tC0Sxs3NDK_K_SnX

¹⁹⁵ LEY 86 DE 1928 (noviembre 15) “SOBRE ACADEMIAS NACIONALES, SOCIEDAD GEOGRAFICA Y OTRAS DISPOSICIONES SOBRE INSTRUCCIÓN PUBLICA”

Artículo 11. Encárgase a la Academia de Historia de hacer las investigaciones y diligencias necesarias a fin de que se cumpla la disposición del artículo 22 de la Ley 119 de 1919, en su parte final, y de la del artículo 8° de la Ley 48 de 1918; como también de proponer al gobierno los medios convenientes a ese efecto, y para que en toda la Nación se guarden y mantengan con el debido cuidado los edificios y monumentos públicos, fortalezas, cuadros, esculturas y ornamentos de los tiempos coloniales, monumentos precolombinos, y cuantos objetos y documentos puedan interesar a la historia, etnográfica, folklore y bellas artes.

Artículo 12. Créase como sección del Conservatorio Nacional de Música una Escuela de Lectura y Declamación, que reglamentará el Gobierno, y para la cual podrá éste contratar un profesor español. Destinase para el servicio de esta Escuela la suma anual de dos mil cuatrocientos pesos (\$2,400) que se incluirá en la Ley de Apropriaciones.

Artículo 19. El Gobierno hará construir en la capital de la República un edificio adecuado para la Biblioteca y el Museo Nacional y la Sociedad Geográfica, y otro para la Escuela Nacional de Bellas Artes.

referentes a instrucción pública¹⁹⁶” (Samper, 1934: 122). “Durante un tiempo fue trasladada a una quinta de la calle 20 y desde entonces la Escuela Nacional de Bellas Artes ha seguido ambulando por casas particulares¹⁹⁷...”; esta quinta era la casa de Miguel Antonio Caro, en la cual había funcionado la Academia de la Lengua, posteriormente derruida por la construcción de la avenida 19. Luego, en 1935, la encontramos en la calle 10^a 4-90, en donde funcionaba la facultad de Matemáticas e Ingeniería, de la UNC; en la primera mitad de 1936, debido al proceso de compra de terreno, diseño y comienzo de la construcción del campus universitario, que exigía la venta de los edificios ocupados por facultades e institutos para su financiación, la ENBAC debió situarse provisionalmente con la misma Facultad de Ingeniería en la calle 13 con carrera 16, sede actual del Instituto Técnico Central. La incomodidad de este cambio fue causa directa del rechazo a la fusión con la UNC, por decisión unilateral de su director José Rodríguez Acevedo (proceso que por su importancia ampliaremos en otro lugar), que retiró todos los enseres de la ENBAC y se tomó nuevamente el edificio de la calle 10 con 4^a. Tan traumática habría sido la experiencia, que cincuenta años después, cerca del centenario de la Escuela, la rememoraba con molestia el director del Departamento de Bellas Artes, Francisco Cardona (de manera inexacta, ya se verá cuando se amplíen los datos históricos de esta época):

El período comprendido entre 1935 y 1940 fue muy agitado para la escuela, llegando incluso a ser parte de una gran facultad que estaba formada por las Escuelas de Ingeniería

Artículo 21. En los Presupuestos Nacionales de gastos se incluirá la suma de diez mil pesos (\$10,000) anuales para que la Biblioteca Nacional adquiera libros y revistas científicas y literarias; otras de ocho mil pesos (\$8,000) anuales para que el Museo Nacional pueda enriquecer sus colecciones, y otra de seis mil pesos (\$6,000) anuales para las colecciones de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

Parágrafo. La Biblioteca Nacional dispondrá además de tres mil pesos (\$3,000) anuales, para encuadernación, canjes, muebles, etc.

Artículo 23. El Ministerio de Educación Nacional organizará, por medio de circulares, de la distribución de cuadros murales, de la difusión entre los maestros de escuelas de opúsculos contra el alcoholismo, de la organización entre los alumnos de sociedades de temperancia, y cuantos medios estime conducentes, una activa y perseverante campaña contra el uso de bebidas embriagantes, que es la lepra de las clases obreras, causa principal del aumento de la miseria y de la criminalidad. Recordará a los institutores que es primordial deber de ellos enseñar a los niños, por lecciones especiales, por medio de lecturas, de dictados, de problemas bien escogidos, los peligros físicos, morales y sociales del alcoholismo; que deben inspirar a sus discípulos el respeto el respeto de sí mismo, el horror a la embriaguez, y enseñarles hábitos de sobriedad, de orden y de economía, ayudándoles a sí a prepararse un provenir dichoso.

Artículo 24. El Ministerio de Educación Nacional emprenderá asimismo, por medio análogos, una campaña complementaria en favor del ahorro escolar.

¹⁹⁶ Samper, *Breve historia...*, op. cit., 122.

¹⁹⁷ En el periódico *El Tiempo* del 20 de marzo de 1927, p. 4. aparece una pequeña nota: ‘Crédito para la Escuela de Bellas Artes’: “En el próximo consejo de ministros el ministro de industrias presentará el proyecto para la apertura de un crédito por 25.000 para atender el funcionamiento correcto y a las reformas que el ministerio se propone introducir en la escuela nacional de bellas artes, que como se sabe desde este año en adelante funcionará en el antiguo local de la escuela normal de señoritas”. Se insiste en la percepción de descuido oficial, constante en la ENBAC, ingrediente de la situación que antecedió a la transformación de 1935.

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103002_archivo_pdf.pdf VII. 2011

y Arquitectura bajo la dirección de José María González Concha, años 1938-1940, facultad que no pasó de los buenos propósitos y que terminó abruptamente su corta vida académica.

Obviamente, la Escuela de Bellas Artes fue la peor librada y la acomodaron en la casa que más tarde alojó al Instituto Técnico Central.

Dado que el edificio del actual Museo Militar ya estaba destinado para la venta para –justamente– financiar la construcción del campus de la UNC, en el cual se diseñaría una sede propia, en consenso con la dirección, cosa que nunca sucedió finalmente¹⁹⁸. De allí pasó al antiguo hospicio (carrera # 7 – 18-53)¹⁹⁹ y a la carrera 8 con calle 10, esquina suroeste de la Plaza de Bolívar, que actualmente pertenece a la Secretaría Distrital de Cultura. Desde 1940 hasta 1964, funcionó en la sede de Santa Clara que había sido construida a comienzos de siglo para la Facultad de Derecho de la UNC y que ha sido considerada la sede clásica de la escuela. Cuando se trasladó finalmente al campus universitario en noviembre de 1964, ocupó la antigua sede de la Facultad de Arquitectura –en donde permanece hoy– y algunos espacios en el nuevo edificio de arquitectura (condenado desde 2012, actualmente esperando su demolición) y posteriormente algunos en las antiguas residencias estudiantiles.

Un proyecto arquitectónico representa una serie de decisiones políticas. Define el marco en el cual acontecerán las experiencias y al mismo tiempo, define un campo de posibilidades para ellas, es decir, de cierta manera, las modela. Describe jerarquías, circulaciones, conexiones o desconexiones, comunicaciones y visibilidad de las actividades. En últimas, la manera como se diseñe una escuela de artes define ya una cierta manera de pensar el arte. Seguramente las sucesivas modificaciones de un entorno terminen haciendo las veces de un proyecto, pero en el caso de la ENBAC no he encontrado documentos que describan un proyecto específico de reformas; más bien, parecería que las adaptaciones se van dando sobre la marcha.

¹⁹⁸ “También fue proyectado entonces un edificio para la *Escuela de Bellas Artes* (Marzo de 1938) con autoría de Luis Acevedo. El programa tenía servicios comunes como dirección, portería, biblioteca y sala de exposiciones, además de las secciones de cerámica, escultura y pintura, con sus correspondientes salones y depósitos requeridos. Es una propuesta de muy diverso carácter con respecto a los proyectos contemporáneos para la ciudad universitaria. El esquema general es estrictamente simétrico, pero su volumen se descompone en muchos cuerpos interconectados por galerías de circulación y articulados por una sucesión de patios menores profusos y complejos.

“la expresión de los bloques es simple, mientras que el portal principal está adornado con elementos clásicos barroquizantes que siguen una composición decididamente académica; como lo es la concepción general de la Escuela. La marcada diferencia con el resto de proyectos confirma una vez más la reticencia tradicionalista que siempre mantuvo Acevedo hacia toda manifestación de modernidad vanguardística” (Niño, 1991: 179, 180). Por otro lado, los documentos de archivo de 1937 reseñan intentos de participación en la discusión del diseño del edificio de la Facultad de Artes, realizado finalmente para Arquitectura por Erich Lange y Ernst Blumental, a la cual se trasladó finalmente en 1964.

¹⁹⁹ Sobre esta edificación ver *El edificio del Hospicio*, Texto de Casimiro Eiger publicado el 3 de junio de 1948, en el cual el autor hace una reseña amplia, mientras lamenta su demolición, anunciada desde antes porque “no tenía ningún valor estético” y acelerada por el afán reconstructivo de la administración de la ciudad derivado de la devastación del 9 de abril. Eiger, Casimiro *Crónicas de arte colombiano (1946-1963)*, compilación y prólogo de Mario Jursich Durán, Banco de la República, Bogotá, 1995, pp. 57-63 y Muñoz Rojas, Catalina. ‘Redefiniendo la memoria nacional: debates en torno a la conservación arquitectónica en Bogotá, 1930-1946’ en: *Revista Historia Crítica*, No. 40

<http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/641/1.php>

En el ensayo *Campus y Karsen*, volumen II, se considerarán las características del proyecto arquitectónico de la UNC.

Los datos hallados sugieren una historia y una problemática para profundizar; marcan aún más las distancias entre los discursos y las realizaciones, refuerzan la impresión de permanentemente improvisación y la falta de voluntad de pensar la ENBAC como un proyecto nacional con todas sus consecuencias.

Aportes internos y externos

Un fenómeno importante en los años inmediatamente anteriores y en el fenómeno mismo de la unificación de la UNC en 1935, es el de los inmigrantes que traen a Colombia ideas modernas como resultado de un proceso (la guerra mundial) que va a ser reconocido como signo inequívoco de la crisis de la modernidad²⁰⁰. Si durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, Europa se presentaba –con distintos grados de intensidad– como modelo a seguir, en tanto contenía culturas muy avanzadas, el contexto de las guerras mundiales, especialmente la segunda, forzó el desplazamiento de intelectuales republicanos en España, judíos y de izquierda en Alemania. Durante un tiempo, mientras el equilibrio de fuerzas cambiaba: América en general y Colombia en particular, sobre todo en los años en que pareció gozar de alguna solvencia económica, parecía la tierra del futuro, continente joven, pujante y lleno de alternativas; suelo en el que podrían prosperar las semillas de la pedagogía y la ciencia modernas. De este espíritu son muy fiel reflejo los discursos de 1940 y 1941 del rector de la UNC, Agustín Nieto Caballero a los estudiantes, con motivo del inicio del año lectivo²⁰¹.

Otros temas importantes que recibieron influencia inmigrante fueron la historia y la crítica de arte. A lo largo del siglo veremos cómo se fortalece esta actividad y en ella empieza a ocupar desde los años treinta un lugar en la defensa (no siempre muy *comprensiva*) de las vanguardias artísticas, desde una perspectiva que podríamos relacionar más con la crítica. Un fenómeno común en Colombia es cómo se traslapan las categorías en el campo del arte, de lo cual resulta una variedad –bastante confusa– de roles en los cuales se desenvuelven los artistas. La historia, la crítica, la gestión, la pedagogía, son campos en los cuales muy frecuentemente incursionan, además de producir su obra. Así, las referencias a las vanguardias europeas de principio se presentan más en comentarios de prensa y otros lugares y no en análisis históricos.

Y es que un fenómeno especial lo constituye la configuración de un territorio específico de historia del arte por parte de los propios artistas. Sin pretender *explicar* el fenómeno de manera simple, podemos señalar una cierta línea que parte de José Manuel Groot, pasa por Urdaneta, Roberto Pizano, Alberto Acuña, Ignacio Gómez Jaramillo..., es clara la tendencia de los artistas, particularmente de aquellos que se vinculan al sistema

²⁰⁰ Varias décadas más tarde, otra inmigrante, Marta Traba protagonizará otra paradoja, difícil de asumir por muchos, al impulsar la idea de lo latinoamericano –que no era inédita– en contra de las visiones provincianas locales que pretenden surgir de la entraña nacional y que solamente servirían de vehículo a concepciones europeizantes coloniales en el fondo. La paradoja consiste en que su modernidad se basa en la recuperación de lo latinoamericano con instrumentos de las vanguardias modernas europeas.

²⁰¹ Ver ensayo “Agustín Nieto Caballero y la escuela activa”, volumen II.

educativo a asumir *naturalmente* tareas en relación con la historia del arte, con distintos grados de profundidad y de éxito²⁰².

El tema de la constitución del campo de la historia del arte merecería un desarrollo específico, en la medida en que define las maneras de aproximarse a la idea de nación, de arte, de historia, y de definición del presente. También porque en el fondo, la historia se erige como la gran instancia legitimadora de tras de todos los procesos y decisiones. Pero esta historia canonizada en la ENBAC, no necesariamente coincidirá con la que se escribe desde otras fuentes y –sobre todo con la que aportan los inmigrantes.

La ENBAC es, de cierta forma, un universo propio. No podemos ignorar su situación en un contexto político amplio en el que la propaganda política, la nacionalidad, la raza, la cultura y la civilización definen sus rasgos fundamentales; sin embargo, hay que considerar también que se trata de un mundo endógeno en el que los artistas dirigen, enseñan y fijan parámetros para la enseñanza. Es sintomático que en toda la historia de la ENBAC, solamente en los años setenta, siendo ya programa de la UNC, hay una directora mujer y únicamente en tres ocasiones su director no fue artista plástico. A comienzos del siglo XX Rafael Maya y en los años 50 – 60 Jesús Arango Jaramillo y Eugenio Barney Cabrera, motivando comentarios internos respecto a la inconveniencia de que el director no fuera artista. Exceptuamos a los arquitectos José María González Concha, de quien ya señalamos su cercanía con la ENBAC desde su época de estudiante y que era acuarelista y profesor de arquitectura, lo que en términos de la ENBAC significaba decoración²⁰³ y Juan Ferroni, también arquitecto. Durante las primeras tres décadas y media del siglo XX, las condiciones institucionales no varían:

*La Escuela dependió del Ministerio de Educación Nacional hasta el mes de mayo de 1936, época en la que pasó a ser comprendida entre los planteles que forman la Universidad Nacional; fue sección de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes hasta el 31 de diciembre de 1938*²⁰⁴.

²⁰² Una de las críticas que se hicieron a la dirección de Ricardo Borrero (numerosas en los años 20) fue la de José González Concha, miembro de la federación de estudiantes, posteriormente arquitecto, acuarelista y director de la ENBAC, fue la de que la historia en la ENBAC se reducía a la lectura de un libro, lastimosamente González Concha no dice cuál.

²⁰³ Esta observación no pretende desestimar el tema de la decoración. Bastaría remitirse a una obra clásica como *Abstracción y naturaleza* de Wilhelm Worringer (1908, publicado en español por el Fondo de Cultura Económica, México, 1953), que asocia la ornamentación y la decoración con las más altas síntesis de la voluntad de abstracción y los más altos valores estéticos de una sociedad para ver que es un problema importante. Una señal de la densidad que se atribuye al tema en estas décadas, puede ser la aviso de prensa publicado en *El Tiempo*, febrero 7 de 1937 dirigido a los interesados en el curso de decoración: “Los aspirantes a entrar al primer año de este curso, que no tengan Diploma de Bachiller, deberán presentar un examen de admisión en las siguientes materias: Aritmética, Elementos de Geometría, Geografía e historia Universal.”

²⁰⁴ ESCUELA DE BELLAS ARTES. S.f. ni autor.

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anuarioun/article/viewFile/12194/12824>

La Civilización en el nuevo siglo: la Exposición Agrícola e Industrial de 1910

*El campo de Marte, Versalles, el Palacio de Cristal, la maravilla europea ante la cual el viajero primerizo se queda estupefacto, se había trasladado de repente y por arte mágico a Bogotá*²⁰⁵

No hay actividad social a comienzos de siglo en Colombia que no esté relacionada con el ideal civilizatorio, como tarea heredada del siglo XIX²⁰⁶

En ese sentido, uno de los acontecimientos más representativos fue la Exposición del Centenario²⁰⁷. Volvemos a encontrar como trasfondo el modelo de las exposiciones universales. Como su nombre lo indica, se llevó a cabo para celebrar los cien años de la independencia, permaneció abierta entre el 15 y el 31 de julio de 1910:

Los pabellones: muestras de civilización y cultura

La noción de civilización jugó un rol importante en los discursos de identidad americanos, pues no sólo el nuevo continente debía obedecer a las dinámicas mundiales, que en realidad eran los requerimientos occidentales, sino que nuestras élites se encargaban de recordar continuamente que Europa era, sin duda, el continente de la civilización y del progreso.

Frédéric Martínez sostiene que en el caso colombiano la referencia a Europa y a su modelo de nación civilizada fue un patrimonio compartido por todos los sectores políticos. Ningún partido, incluidos los liberales radicales o mosqueristas independientes, se apartaba del argumento importado de la civilización. Esta referencia europeísta constituía, además, un instrumento favorable para las élites, las cuales buscaban elementos visibles de distinción social, y Europa se las proporcionaba. Colombia pretendía formar parte del conjunto de naciones civilizadas, y sus dirigentes hacían lo posible por representarla como una nación

²⁰⁵ *Revista de Colombia*, Bogotá, 23 de julio de 1910, citada como epígrafe en: Garay, Alejandro, *La Exposición del Centenario: una aproximación a una narrativa nacional* en: <http://www.museodebogota.gov.co/descargas/publicaciones/pdf/La%20exposicion%20del%20Centenario.pdf>; VII. 2010.

²⁰⁶ Por ejemplo: “Esa visión amplia y abarcante que tuvieron los médicos sobre la higiene condujo a que se incorporaran a la enseñanza de la Escuela de Minas como un curso más dentro del programa académico. Y aquí volvemos al hecho ya planteado de la importancia dada a la ingeniería y a la medicina en el proyecto civilizatorio, a la relación de medicina-ingeniería en términos de racionalidad, eficiencia y científicidad, que se sumaría a la concepción tecnocrática del manejo de la ciudad”. González Escobar, Luis Fernando *Medellín, los orígenes y la transición a la modernidad: crecimiento y modelos urbanos 1775-1932*, Universidad Nacional, Escuela del Hábitat CEHAP, Medellín, 2007, Pg. 127

²⁰⁷ “Como parte de las acciones tendientes a destacar los adelantos y el desempeño de la industria y el campo, el gobierno de Reyes impulsó la realización de las Exposiciones Nacionales de 1907 y de 1910, de especial relevancia esta última porque con ella se conmemoraba el Centenario de la Independencia. Estas exposiciones adquirieron connotaciones de diferente orden: por una parte se convirtieron en espacios que celebraban el progreso y los adelantos en la explotación del campo y de la industria y, por otro, en eventos en los que se rendía homenaje a la historia de la nación.

La Exposición Nacional de 1910 fue un evento urbano asociado al conjunto de actos conmemorativos del Centenario de la Independencia realizados en Bogotá entre el 15 y el 31 de julio de ese año. En el evento mismo es posible ver una forma de representación de la sociedad del momento, de los deseos y los anhelos de desarrollo que en buena medida estaban distantes de los logros obtenidos hasta entonces”, Colón, op. cit., p. 1

industrial, moderna y católica. La Exposición del Centenario sería la mejor ocasión para mostrar al país mismo, y al mundo entero, que Colombia estaba cerca de alcanzar los ideales requeridos para ser una nación civilizada.

El ideal de progreso y la noción de civilización presentes en los innumerables discursos se hacen tangibles en la adecuación y construcción de los pabellones en el parque de la Independencia. Éstos constituían la prueba por excelencia del avance industrial y arquitectónico que estaba alcanzando la joven nación colombiana. Enrique Olaya Herrera, asombrado con el parque, anotó lo siguiente: La obra más digna de aplauso, realizada para el Centenario en el breve término de cuatro meses, ha sido el arreglo del parque de la Independencia y la construcción allí de cuatro sólidos y artísticos edificios destinados para la Exposición Industrial y la de Bellas Artes. Estos pabellones por su elegancia arquitectónica, por su magnitud, por su apropiación al objeto a que se le destina, dan idea muy ventajosa de los adelantos que en materia de construcción hemos alcanzado. Sin hipérbole puede decirse que el parque presenta un aspecto europeo²⁰⁸.

Con muy evidentes diferencias, la celebración del centenario mantenía la idea de la nación colombiana plenamente integrada al contexto civilizatorio; a pesar de su tema, los autores señalan en las celebraciones un cambio respecto al pasado: el reconocimiento de Colombia como nación hispanista, la independencia pasaba a un segundo plano en relación con el valor que se atribuía al legado español.

Dejando aparte los beneficios que efectivamente tenía la exposición al visibilizar realidades concretas, ella celebraba una ilusión que las citas traspuestas evidencian claramente: la de una nación en pleno progreso, cada vez más cerca del modelo europeo.

Iglesia y civilización

En esta noción de civilización del siglo XX, la enseñanza del arte sigue participando según el mismo canon del siglo XIX y aparece junto con las imágenes del progreso tecnológico, los productos de la tierra y la artesanía. En este contexto, sigue atribuyéndose un papel básico a la Iglesia Católica:

En los discursos propiamente eclesiásticos, es decir, en aquellos en los cuales el clero hablaba de la misma Iglesia y no de otros temas, se pretendió demostrar que ninguna otra institución como ésta había hecho tanto por el progreso y la civilización del Estado colombiano. En un representativo discurso, el canónigo Rafael María Carrasquilla, rector del Colegio del Rosario, hablaba de la “obra civilizadora” y de la presencia de la Iglesia en los momentos decisivos de la historia colombiana:

La Iglesia fue la civilizadora de nuestra nación, la libertadora de nuestra patria, la fundadora de nuestra república. [...] Ella abrió los caminos por donde transitamos todavía, fundó nuestras ciudades y villas, levantó las iglesias donde oramos, los colegios donde aprendimos, los hospicios, los hospitales y asilos que dan á los infieles el pan del alma y el del cuerpo. [...] De entonces acá ha seguido la Iglesia, sin descanso, su papel de civilizadora y de maestra. Al extranjero que nos visite hoy casi no podemos mostrarle sino los edificios

²⁰⁸ Garay, Alejandro, *La Exposición...*, op. cit., p. 9, 10.

levantados por la piedad cristiana, los cuadros de nuestros templos, las tallas y dorados de nuestros altares.

Para Restrepo la Iglesia es la maestra y civilizadora²⁰⁹

Aunque es evidente en las indagaciones históricas la hipocresía del discurso oficial de la Iglesia, éste discurso genera muchos problemas teóricos en la enseñanza del arte tanto en el siglo XIX, como en el XX, en la medida en que confunde las preguntas sobre lo sagrado y la ritualidad que construye comunidad, presentándolos como su patrimonio exclusivo y excluyente, con la única fuente de legitimidad de sus autoridades y de sus intereses. Esta apropiación ha determinado que, durante los períodos estudiados, cuando se habla de enseñanza, el telón de fondo omnipresente serán los *valores* que se pretenden universales, pero en realidad se definen sobre los intereses de la Iglesia. De hecho, en las tendencias conservadoras más actuales se revive con mucha fuerza la idea de que la Iglesia Católica, antes que haber sido obstáculo para el progreso, fue su gran impulsora, creando incluso la institución universitaria entre otras obras que han construido y defendido la Civilización.

²⁰⁹ Garay, op. Cit.

La Universidad Nacional de Colombia en el cambio de siglo

La UNC vivía institucionalmente las mismas vicisitudes y, a falta de estudios históricos más detenidos, nos limitamos a reproducir una de las reseñas institucionales para describir muy a la ligera su situación. En general, antes de su reformulación en 1935, su historia es la de sus unidades particulares, y es en este año cuando estas historias empiezan a compartir un campo común de tensiones.

La vida de la Universidad Nacional durante las últimas décadas del siglo XIX fue oscura y azarosa, debido a los conflictos y guerras internas y a las dificultades fiscales. En 1886 sus escuelas y facultades quedaron dispersas, bajo la dirección del Ministerio correspondiente; luego de la interrupción causada por la Guerra de los Mil Días la Universidad Nacional mantuvo la dispersión de escuelas y de facultades independientes entre sí, agrupadas en tres Facultades: Matemáticas e Ingeniería, Medicina y Ciencias Naturales, Derecho y Ciencias Políticas.

En Medellín, la Escuela de Ingeniería Civil de la Universidad de Antioquía [sic] se convirtió en 1886 en la Escuela Nacional de Minas, anexada a la Universidad Nacional en 1892. Luego de múltiples avatares sería la facultad fundadora de la Sede de Medellín.

Durante el mandato de Alfonso López Pumarejo el Congreso expidió la Ley 68 de 1935, orgánica de la Universidad Nacional de Colombia, y el gobierno emprendió la construcción de la Ciudad Universitaria que permitiría reunir sus escuelas. Se crearon entonces las nuevas facultades y estudios profesionales de Arquitectura, Veterinaria, Agronomía, Química, Administración de Empresas²¹⁰.

Como veremos más adelante con mayor detalle, desde la década de los años 80, el tema de la universidad en general y de la UNC en particular fue ganando importancia en los debates políticos. La joven generación del centenario, con sus grandes inquietudes intelectuales agitó el debate buscando una mayor participación de la juventud; entre sus referentes importantes estaba el movimiento de Córdoba de 1918. Grandes debates sobre el tema universitario se dieron desde la Federación de Estudiantes de Colombia (fundada en 1921 por Germán Arciniegas); estos debates lograron instalar la cuestión universitaria en un lugar importante de, proyecto liberal que cristalizaría en el gobierno de la Revolución en Marcha en 1934.

La unanimidad alrededor de la necesidad civilizatoria

A pesar de la violenta historia de las confrontaciones entre los partidos Liberal y Conservador, y sin negar sus diferencias que en ciertos aspectos pueden ser muy grandes, en la perspectiva del ideal del modelo de enseñanza del arte en las primeras décadas del siglo XX, es clara su coincidencia en el modelo civilizatorio de base.

No podemos en esta rápida sucesión de facetas de las primeras décadas del siglo XX pretender caracterizar en profundidad el entorno social y político. Esta sección se limita a registrar de manera no cronológica aspectos esenciales que nos permitirán

²¹⁰ ²¹⁰ <http://www.manizales.unal.edu.co/unmanizales-resenahistorica.html>, s.f. VI.2010.

reconocer la sustancia de las decisiones de la ENBAC en el momento de su redefinición en 1935.

Si a medida que avanza el siglo las diferencias entre los proyectos políticos de los partidos acentúan sus diferencias, la ENBAC seguirá situándose en un espacio ideológico muy genérico que insistirá en no oponer formas diferentes de definir la práctica del arte y su enseñanza, sino que —al contrario— eludirá la ocasión más clara de su historia de enfrentar la posibilidad de un cambio drástico de canon, para pretender la convivencia de la tradición y la innovación sin cuestionar sus naturalezas.

Para no alejarnos del entorno artístico, que incluye las reflexiones sobre la arquitectura y la ciudad, veamos algunos apuntes sobre la complejidad de estas coincidencias y diferencias entre las élites conservadoras y liberales que se acentúan intencionalmente a partir de los años 30 y el retorno de los liberales al poder:

[Una discusión de 1936 en la Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, a propósito de la restauración o modernización del Teatro de Colón] *es representativa de las agudas y politizadas controversias entre la tradición y la modernización que tuvieron lugar en Colombia durante la llamada República Liberal entre 1930 y 1946, cuando el partido liberal regresó a la presidencia después de más de cuatro décadas de dominio conservador. La generación que llevó el partido al poder en 1930 bajo el liderazgo de Alfonso López Pumarejo consiguió amplio apoyo político adoptando un discurso reformista. El liberalismo no era homogéneo, pero algunos de sus miembros más radicales criticaron la “nación oligárquica” que promovían sus predecesores, proponiendo una sociedad más democrática y secular para hacer frente a la creciente agitación social temida por las élites²¹¹. La historiografía ha cuestionado su discurso social y reformista, pero más allá de establecer si la motivación de los liberales fue una genuina preocupación social o un simple interés de clase —cuestión difícil de comprobar—, podemos indagar las implicaciones de dicho discurso²¹². A través del mismo, los liberales de izquierda y centro por igual se representaron a sí mismos como la fuerza modernizadora necesaria para superar una etapa nacional previa que consideraban fosilizada. Caracterizaron la nueva época, la “República Liberal”, como el triunfo de la modernidad sobre la tradición, borrando de un plumazo los esfuerzos modernizadores de sus antecesores para atribuirse ellos dicho papel en la narrativa de la memoria nacional. Así, atribuyeron al corte político de 1930 el significado de punto de quiebre en la historia de Colombia.*

²¹¹ Para un análisis de los debates al interior del liberalismo y en particular las diferentes formas que tomó la izquierda dentro del mismo, ver: W. John Green, *Gaitanismo, Left Liberalism, and Popular Mobilization in Colombia* (Gainesville: University Press of Florida, 2003), 33-45. (nota en el original)

²¹² Las interpretaciones existentes sobre la República Liberal son diversas. Para presentaciones positivas del periodo como uno de apertura democrática excepcional ver Richard Stoller, “Alfonso López Pumarejo and Liberal Radicalism in 1930s Colombia”, *Journal of Latin American studies* 27: 2 (1995); Álvaro Tirado Mejía, *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938* (Bogotá: Procultura, Instituto Colombiano de Cultura, 1981). Para una perspectiva que critica el discurso social liberal como una estrategia de la burguesía gobernante para conseguir apoyo popular y neutralizar la movilización social ver Daniel Pécaut, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, trad. Jesús María Castaño, 2 vols., vol. 1 (Bogotá: Siglo XXI editores, 1987). Independientemente de cómo evalúen las intenciones reformistas de los liberales, estos autores están de acuerdo en que la República Liberal propuso una nueva manera de representar la relación entre los dominantes y los dominados, invocando el triunfo de la democracia sobre la oligarquía. (nota en el original)

...los liberales reclamaban un lugar privilegiado en la historia nacional como los líderes del progreso, legitimando así su poder político. Al erigirse como los modernizadores adquirirían legitimidad y caracterizaban a los líderes del periodo anterior como anquilosados e incapaces de llevar al país hacia el progreso.

A través de estos debates no sólo los liberales se redefinieron. Para hacer frente al impulso reformista liberal que establecía al pasado colonial como el origen del atraso nacional, los conservadores alzaron las banderas de la tradición y el hispanismo erigiéndose en los defensores de los edificios y la tradición colonial. Si bien el partido conservador se había caracterizado como defensor de la hispanidad y la tradición en el pasado, los politizados debates sobre la conservación durante la República Liberal borraban de la memoria nacional la empresa de modernización urbana que, lejos de ser una invención liberal, había sido iniciada por los gobiernos conservadores —quienes también habían sido favorables a las demoliciones— desde las primeras décadas del siglo XX.

... la llegada de los liberales al poder en 1930 no representó un cambio tan radical como supusieron ellos mismos en la época, idea que además ha tenido gran persistencia en el imaginario nacional. Mi investigación demuestra una efectiva continuidad en las políticas referentes a la modernización del espacio urbano. El factor de cambio parece estar, más que en las políticas, en las interpretaciones y significados que se les atribuyeron y en la consolidación de un discurso, no siempre coherente con la realidad, que equiparaba al conservadurismo con la tradición y el liberalismo con la modernidad²¹³.

Caer en el esquematismo de esta oposición liberal-conservador, modernidad-tradición representará una serie de problemas indeseables para el estudio propuesto, de manera que intentaremos en cada momento delimitar los problemas que se plantean. Sin embargo, es necesario insistir que la indefinición de la ENBAC sobre ciertas cuestiones esenciales, creará un ambiente difuso que se prolongará durante décadas y mantendrá casi intacto el canon civilizatorio.

1899 – 1935. De la *Regeneración* a la *Revolución*. Pervivencia del modelo civilizatorio en los inicios del siglo XX

Es imposible medir el impacto de la muerte de Urdaneta en el proyecto que creó la ENBAC. Podemos suponer que una primera consecuencia es el refuerzo en sus aspectos más conservadores y la pérdida en la amplitud de asuntos políticos y culturales convocadas por una escuela liderada por el pensamiento versátil y humanista de Urdaneta, frente al de una escuela liderada por un artista neoclásico extranjero -Cesare Sighinolfi- con apenas 2 años de residencia en Colombia. De un posible centro de pensamiento, la ENBAC pasó a ser exclusivamente una escuela de artes. La elección de un profesor europeo que indudablemente no tenía el conocimiento nacional de Urdaneta ni la misma variedad de intereses intelectuales y políticos debió contribuir a que la ENBAC se centrara en un formalismo academicista, más que en los complejos razonamientos de los cuales surgió.

²¹³ Muñoz Rojas, Catalina, 'Redefiniendo la memoria nacional: debates en torno a la conservación arquitectónica en Bogotá, 1930-1946', en: Revista *Historia Crítica*, No 40, enero - abril 2010, Páginas: 20 – 43. En: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/641/1.php> 28.V.2010

En la postguerra, a pesar del reconocimiento que tuvo la dirección de Santamaría (1904-1911), no siempre se percibe un liderazgo claro en su interior, se le critica un cierto ensimismamiento, indisciplina y falta de rigor, mientras ella se queja de falta de apoyo y descuido; fueron particularmente notorias las críticas de Gustavo Santos a la rectoría de Ricardo Borrero (1918-1923). Sin embargo, en diferentes momentos, la ENBAC fue involucrando cuestiones muy relacionadas con el debate político de la época. Especialmente las preguntas sobre el nacionalismo, la raza y la historia y, evidentemente el papel del arte en sociedad, se van abriendo campo y se convierten en tópicos permanentes que veremos permear declaraciones de los artistas y directivos. De ello es representativo, por un lado, la creación del círculo de Bellas Artes por parte de estudiantes -no solamente de la ENBAC, aparecen, por ejemplo Germán Arciniegas y otros representantes de la llamada Generación del Centenario-, con un espíritu abierto, contestatario y nacionalista y, por otro lado, de la academia Colombiana de Bellas Artes, con profesores de la ENBAC y otros personajes influyentes, como unidad correspondiente a la Real Escuela de San Fernando, la cual tenía una tendencia mucho más conservadora y formal y uno de cuyos propósitos era el de “asesorar al estado” en asuntos artísticos. Es posible que la Academia sea antecedente directo de la sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación, que existiría desde 1935 hasta 1968, cuando fue reemplazada por Colcultura, que a su vez dio origen en 1997 al actual Ministerio de Cultura.

Entre 1919 y 1920 se fundaron en Bogotá dos grupos artísticos: el Centro de Bellas Artes y el Círculo de Bellas Artes, inspirados en el modelo de asociación artística establecido con el Círculo de Bellas Artes de Madrid en 1879, que reúne profesionales y aficionados a las artes con capítulos de música, literatura y arquitectura, una escuela propia de divulgación artística y un nexo fuerte con la academia. Pero los círculos bogotanos respondieron a factores que determinaron su ámbito de acción. Hay evidencias de la intención de integrar capítulos de música y arquitectura, pero la precariedad del medio, que prefería el consumo de obras extranjeras a las nacionales lo impidió. Además no existía una academia²¹⁴.

²¹⁴ Rey-Márquez, Ricardo, ‘El movimiento estudiantil en las artes plásticas’ en: *Ensayos – Historia y Teoría del Arte*, No 12, Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de artes, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

La Academia Colombiana de Bellas Artes fue fundada en 1932 con motivo de la convocatoria de la Real Academia de San Fernando para establecer sedes en donde se reunieran más de 4 correspondientes e hicieran la solicitud formal. Es importante aclarar que, aunque se usen frecuentemente como sinónimos, Academia y Escuela no son necesariamente sinónimas, la primera se refiere específicamente a la Academia de San Fernando, en Madrid en este caso y la segunda a la institución educativa específica que imparte una instrucción, la cual no debería confundirse –a su vez- con la escuela en términos de tendencia, manera de hacer, forma que puede coincidir o no con este lugar físico e institucional. Precisamente, una diferencia sustancial entre la escuela academicista y la escuela moderna tienen que ver con una escisión (a la manera de Benjamin) en órdenes de cosas que hasta el momento iban juntas y que en adelante tendrán un camino propio: podríamos pensar que en la escuela academicista tanto la escuela como *doctrina*, estilo o manera se superpone y coincide con los métodos de instrucción, en la escuela moderna –definida estructuralmente por el imperativo de la novedad, el cual imposibilita de entrada la opción de adoctrinar, puesto que el estilo debe superarse permanentemente a sí mismo... la doctrina se dirige a mirar críticamente la propia doctrina, de manera que los lugares institucionales (el currículo, por ejemplo) están completamente escindidos de los lugares de reflexión que deben por principio superarlos.

El Círculo de Bellas Artes propuso debates importantes. También la Academia de Bellas Artes va más allá de simples formalismos. El denso entramado político que se fue instalando alrededor de la cotidianidad de la ENBAC no es considerado por algunas visiones excesivamente simplificadas de la historia del arte colombiano que sitúan solamente en artistas como Obregón en los años cuarenta y cincuenta el *descubrimiento* del arte moderno y las vanguardias.

Es común en las cotidianidades de talleres de las escuelas actuales de arte considerar que el mundo artístico colombiano antes de Obregón se reduce a una oscuridad premoderna en la que un vago concepto de academicismo define todo, salvo algunos destellos fugaces como la pintura de Santamaría. En realidad, desde prácticamente el siglo XIX, se debatían asuntos relacionados con las vanguardias; la tensión proveniente de campos mucho más problemáticos en ese sentido que los géneros tradicionales de las Bellas Artes se percibía desde la fundación misma de la ENBAC, cuando el interés por la fotografía y la escuela de grabado generaban una relación específica con el mundo de la prensa, factor modernizador por excelencia.

La pregunta importante parte de la constatación de que los artistas notables de la ENBAC por regla general viajaban al extranjero, especialmente a Francia y España y no podían no haber visto el arte contemporáneo; que eligieran no afiliarse a movimientos vanguardistas es otra cosa; su mirada iba en otra dirección que se adaptara más a los intereses de unos artistas formados en el contexto de la creación de un estado-nación bajo un modelo civilizatorio. No podía ser de otra forma, salvo que se asuma que la modernidad y el vanguardismo son problemas de estilo que pueden adoptarse como fórmula externa, cuestión de pura forma –como efectivamente, varios de ellos terminaron adoptándolo-. Si comprendemos que las vanguardias surgen en contextos sociales de ciertas características, como respuesta a problemas históricos de un cierto orden, no podemos pensar que un artista colombiano adoptara como canon un lenguaje vanguardista, mientras no fueran puestas en cuestión sus condiciones sociales, que estaban moviéndose en otras direcciones. La conjunción de circunstancias sociales, históricas y políticas que forzarían otras *preguntas* a las prácticas artísticas sólo vendría varias décadas después; entre tanto, tenemos un entorno artístico en el que se contraponen varias tendencias, que a pesar de sus diferencias siguen siendo variaciones del modelo decimonónico²¹⁵

Ricardo Rey-Márquez describe detalladamente dos tendencias que empiezan a contraponerse en la primera mitad del siglo XX: la primera, con antecedentes desde el siglo XIX, de tendencia academicista, vale decir, ideales decimonónicos, culto al arte europeo –especialmente español- y relacionada con los profesores de la ENBAC y la sociedad ilustrada: la Academia de Bellas Artes y, la otra, el Círculo de Bellas Artes, movimiento *estudiantil* inspirado por el deseo de proyectar otras formas nacionalistas y contemporáneas, inspirado por movimientos latinoamericanistas como el proyecto cultural de Vasconcelos en México o el movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba, el cual tuvo dos frentes de acción: la Federación de estudiantes y la revista *Universidad*,

²¹⁵ Para más detalles y una aproximación a las condiciones generales de la ENBAC y de sus relaciones con el contexto social entre 1919 y 1924 en Bogotá, ver Rey-Márquez, Ricardo, 'El movimiento estudiantil en las artes plásticas' en: *Ensayos – Historia y Teoría del Arte*, No 12, Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de artes, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

nombre sintomático en la dirección que nos ocupa y que convocó a nombres muy ilustres o que llegarían a serlo, bajo el liderazgo de Germán Arciniegas –una de las voces que en la época abogó por la priorización del tema de la universidad- y en el cual tendría una participación importante un estudiante que como arquitecto ocuparía la dirección de la ENBAC en el período de fusión con la UNC: José María González Concha.

Algunos personajes e ideas que inciden en algunos de los cambios o que se avecinan

Para considerar algunos elementos adicionales del contexto anterior a la refundación de la UNC, hilamos a la argumentación algunos autores del momento²¹⁶.

Nuevos rumbos para el término civilización: Germán Arciniegas

Hasta el momento nos hemos concentrado en intentar delimitar de la manera más directa y sencilla la definición de Urdaneta del término *civilización*, pues el análisis apunta a comprender los principios de pensamiento de una persona en posición de autoridad institucional y no a la discusión sobre el término en sí (a la historia de sus diferentes definiciones).

Sin embargo, es necesario plantear algunos aspectos sobre el tema, en la medida en que el concepto de civilización seguirá teniendo un lugar central en las discusiones del siglo XX²¹⁷, entendiendo que el debate sobre ese tema desborda con mucho el ámbito de este trabajo. Solamente para no descuidar una mirada un tanto más detenida sobre el concepto de civilización y sus tensiones en la primera mitad del siglo XIX, haremos mención a un artículo de 1947²¹⁸ de Germán Arciniegas, que nos ofrece una excelente oportunidad para ver hasta dónde se habrían desplazado las concepciones e intereses que convocaba la noción de *civilización* propuesta por Urdaneta en el siglo XIX²¹⁹.

Arciniegas inicia su discusión con la especificidad de América Latina:

²¹⁶ Esta lista -evidentemente- es muy parcial y tiene sólo un carácter operativo. Habría que agregar, por ejemplo, a Agustín Nieto Caballero, a quien por su importancia en el discurso pedagógico, le dedicamos el ensayo que lleva su nombre, volumen II.

²¹⁷ Incluso es claro que uno de los debates políticos importantes del siglo XXI sigue siendo el de la viabilidad de la civilización, como lo muestra –por citar solamente dos de los muchos temas de debate muy actual, la *cruzada* de los dos George W. Bush contra Irak, la segunda de las cuales, como retaliación por los atentados del 11 de septiembre en Manhattan y por la supuesta amenaza a la civilización que representaba Saddam Hussein, o lo que se ha llamado “El choque de civilizaciones”, teoría de Samuel Huntington, autor y politólogo norteamericano, que caracterizaría los conflictos del siglo XXI.

²¹⁸ ‘Presencia del Nuevo Mundo. La civilización en la América Latina’ en: *Revista de América*, Publicación mensual de “El Tiempo”, Volumen X, Número 28, abril de 1947, p.p. 15-21; este documento fue escrito en Roma y aunque no es contemporáneo de los eventos que rodean la dirección a de Alberto Arango y la fusión de la ENBAC a la UNC, nos describe la orientación uno de los pensamientos fuertes en la primera mitad del siglo XX que implicaba el nacionalismo, la sociedad y la cultura en una vía que interesa particularmente en este estudio.

²¹⁹ Sobre el tema hay una abundante bibliografía, remitimos al lector al libro clásico de Norbert Elias *El proceso de la civilización*, publicado en español por el Fondo de Cultura Económica y el libro *Civilización: historia de una idea*, de Juan R. Goberna Falque, publicaciones de la Universidad Santiago de Compostela, 1999 que hace un seguimiento de los conceptos de *Civilización* y su correlato *Cultura*.

Lo que se llama América Latina es una parte del mundo no bien conocida, en donde se producen situaciones tan contradictorias como no creo que puedan verse en ningún otro sitio del planeta.

...La cuestión fundamental está en saber si esas repúblicas, así de contradictorias, son países salvajes o naciones civilizadas. Si pueblos tan diversos son susceptibles de programar o si su composición étnica les destina a una condición de satélites que se acerque a la vida colonial... En la América Latina misma, hace unos veinticinco años, hubo una escuela de sociólogos que fundó sus especulaciones en la teoría de que nuestras razas eran inferiores, nuestras tierras estériles y nuestros caudillos bárbaros.

Siguiendo a Arciniegas, la discusión sobre el tema debe relativizarse y salirse del concepto europeizante de civilización, introduciendo el concepto de *cultura*, con lo cual da un giro al problema, de manera que abarca nuevas condiciones, más acordes con las preocupaciones del siglo XX, la diferenciación de estos dos conceptos representa un cambio en el centro de gravedad de la discusión.

...nuestras experiencias nos obligan a considerar el problema de otra manera... En Europa la civilización se presenta como la etapa final de la cultura... Nosotros, en América, pensamos que un pueblo puede ser ya civilizado y permanecer inculto... La cultura es el cultivo del propio espíritu, es una meditación de siglos sobre la vida del hombre dentro de un paisaje propio... [Nosotros, en América] Estamos en la etapa creadora, descubriendo nuestros símbolos, con un empeño que en todas sus manifestaciones deja la impresión de ser juvenil... Nuestra cultura nace con otras inspiraciones, en otro jardín o en otro monte. Sería ingenuo decir que ya somos cultos. Estamos, sí, elaborando nuestra cultura. En cambio podemos ya ser civilizados... Nosotros tenemos que cultivarnos a pesar de la civilización. Es difícil, en efecto, ir despacio –cultura- cuando todo vuela –civilización-²²⁰.

El aspecto central para la comprensión de las tensiones que en las primeras tres décadas del siglo XX tenderán a cuestionar el canon de la ENBAC, es el cambio que se opera en las mentalidades y en los conceptos alrededor del problema de la civilización que en el siglo XIX caracterizaba dicho canon. Por un lado, el problema se escinde y la inclusión de los problemas de la cultura pone en primera fila de la reflexión temas como la raza, el ambiente o la nacionalidad en un contexto mucho más problemático y, por otro lado, es evidente cómo se opera un cambio en el centro de gravedad y la pregunta sobre lo propio²²¹ alcanza una importancia mucho mayor: ya no resulta tan claro que el modelo a seguir sea solamente Europa.

Gustavo Santos y la crítica modernista al canon de la Escuela de Bellas Artes

Gustavo Santos, conocido crítico de arte, periodista, funcionario, alcalde de Bogotá, fue un prestante miembro del partido liberal y de la familia Santos, fuertemente

²²⁰ Una reseña más completa de este documento se encuentra en el ensayo “La universidad colombiana de Germán Arciniegas”, volumen II.

²²¹ La expresión búsqueda de lo *propio* como una categoría que responde mejor que otras –“nacionalismo”, por ejemplo- es introducida por Ivonne Pinni, ver: *En busca de lo propio. Inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia 1920-1930*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2000.

emparentada con el poder político (hermano de Eduardo, político, presidente y dueño del diario *El Tiempo*) fue, entre otros cargos, director del conservatorio y el primer director de la sección de bellas artes del ministerio de educación), de un cierto modo impulsor de un pensamiento modernista²²², ésta actitud dirige su animadversión por el trabajo de la ENBAC, en particular bajo la rectoría de Ricardo Borrero. Sus críticas no cuestionan la existencia misma de la escuela o su necesidad, se dirigen hacia la falta de rigor en los estudios y, por consiguiente el descuido de los cánones de enseñanza tradicionales, como lo expresa en su debate de 1917 con Francisco Antonio Cano:

Es un signo aterrador (y por desgracia de una frecuencia no menos aterradora) de la anarquía a la que han llegado las ideas sobre el arte el ver cómo un pintor se atreve con envidiable suficiencia a sostener que del estudio de lo horrible han surgido los creadores de la belleza artística... No, amigo Cano: hoy los grandes artistas surgen a pesar de todos los horrores a que se les somete en sus estudios, porque el genio ha tenido siempre algo de fatal, superior a las circunstancias.

... Esas hornadas de obreros y no de artistas que salen de las Escuelas de Bellas Artes y de esas empresas semi comerciales que se llaman Academias Julien, y otras, pobres diablos poseedores de una habilidad sin criterio alguno de la belleza, son el resultado de la idea absurda, por decir lo menos, de que de lo horrible puede surgir lo bello, esa idea de que educar a un artista no es sino capacitarlo para copiar con relativa corrección, indiferentemente, la cabeza inexpresiva de un portero o una botella.

Estas declaraciones de quien tendría un lugar fundamental en las reformas a la ENBAC años después revelan las discusiones, que en parte ya resuenan en el interior mismo de la ENBAC, y se daban ya desde las primeras décadas del siglo XX sobre sus problemas con la enseñanza del arte. Avanzando el siglo, se empiezan a dejar ver fisuras: ni el concepto de civilización, ni el de gusto, ni el de belleza convocan la misma unanimidad de antes. Al mismo tiempo, la misión de la ENBAC y su relación con la cultura nacional empiezan a ser objeto de discusión.

Como cercano observador de la ENBAC y director de Bellas Artes, Gustavo Santos llegaría a jugar un papel muy importante en la reestructuración de aquella. Al mismo tiempo uno de sus críticos fuertes y ENBAC fue uno de sus grandes defensores, reclamando para ella una misión y un ámbito diferentes²²³.

²²² Parecería que se le pudiera llamar modernista sin ninguna duda, en todo caso, encaja muy bien en el proyecto liberal modernizador de las décadas del 20 al cuarenta; sin embargo, algunos de sus obras traslucen una serie de valores conservadores que deberían tenerse en cuenta y hacen parte de las contradicciones de dicho proyecto (que se mencionan en el ensayo el lado oscuro de la élite, volumen II). Por ejemplo, Santos, esencialmente musicólogo adhiere a la idea de que en Colombia solamente se puede hablar de música a partir de la llegada de los españoles y el propio debate que aquí se menciona muestra una serie de conceptos y de referentes un tanto dispersos que incluye sobre todo autores -franceses y españoles. En su informe del año 1937 como director de Bellas Artes, Santos abogará por el estudio del arte precolombino como parte del “estudio de la historia de nuestro arte con hondas proyecciones dentro de la etnografía y la arqueología”, parte esencial de la nacionalidad, tema importante del proyecto liberal que buscaba una condición más inclusiva.

²²³ Para un desarrollo mayor de éste y otros temas relacionados con Santos, ver el ensayo Gustavo Santos y su polémica con la Escuela de Bellas Artes, volumen II.

Nuestros verdaderos artistas, como Acevedo Bernal, como Cano, no se formaron en la Escuela [sic] de Bellas Artes, que nunca ha dado nada. Todos fueron artistas solitarios o estudiantes de escuelas europeas. Aquí se han malogrado excelentes disposiciones, que sobre todo en departamentos como Boyacá se han mostrado pujantes²²⁴.

Esta situación, afirmada por ocupar un cargo de autoridad en momentos de redefinición institucional, nos ofrece una condición inmejorable para comprender el ímpetu de los cambios que se presagiaban en las décadas de 1920 y 1930.

Alfonso López Pumarejo

Representa sin duda el mejor ejemplo del proyecto político de la parte progresista de la élite liberal financiera y empresarial; su gobierno profundizó la reforma educativa, a lo que se debe la refundación de la UNC y la creación de la Escuela Normal Superior, semillero de las ciencias humanas en Colombia. En su discurso de posesión como presidente, el 7 de agosto de 1934, en el que daba un especial despliegue al tema de la educación retomaba principios que había ya expresado en varios contextos:

El país entero está conmovido por una aspiración revolucionaria, que vuelve sus ojos hacia la república liberal, anunciada por los directores de mi partido... El tardo paso de nuestro progreso tiene, en mi opinión, una causa sencilla, que actúa sobre la existencia nacional de una manera disolvente, corrosiva, segura. Cuando decimos que el pueblo colombiano carece de preparación, estamos seguros de no equivocarnos... No tenemos maestros de primera y segunda enseñanza... Nuestras universidades son escuelas académicas, desconectadas de los problemas y los hechos colombianos... el Estado desarrolla su actividad sobre un país desconocido, cuyas posibilidades ignoran generalmente los gobernantes, y sobre el cual se han tejido todo género de leyendas. Los políticos también desconocemos el terreno social que sirve de campo para nuestros experimentos. Y en esa general incertidumbre sobre nuestra propia vida, perdemos el tiempo entregados a divagaciones, a conjeturas, a las teorías más empíricas, sin que la estadística o las ciencias naturales y sociales nos abrevien y facilitan el trabajo, que en las condiciones actuales es fatalmente ineficaz.

La revolución pacífica vaticinada por López Pumarejo, se basaba en una serie de reformas económicas y sociales y, como lo muestra el énfasis que da este discurso al tema, una gran importancia a la educación en el programa de gobierno:

EL PROGRAMA PEDAGOGICO

...el próximo gobierno debe llenar principalmente una función de educación nacional. Si observamos la forma en que han crecido las generaciones colombianas desde la independencia hasta nuestros días, podemos decir con justicia que el Estado ha dejado de cumplir con la primera de sus obligaciones: preparar a los ciudadanos para que sepan aprovechar las riquezas del país... No solamente en la escuela, en el colegio y la universidad está el campo virgen para emprender un grande esfuerzo educativo. En el gobierno hay que educar a las generaciones que ya sufrieron la consecuencia de su impreparación al salir de

²²⁴ ‘La cultura artística del país – Mucho se ha hecho en Colombia en favor del arte, pero en desorden’, en: *El Tiempo*, jueves 25 de julio de 1935.

las aulas... El pueblo colombiano necesita de educación en todas las categorías porque desde el trabajador campesino que no sabe nutrirse... hasta los que estamos destinados a gobernar la república, fallamos en el esfuerzo por falta de instrucción y de instrumentos intelectuales para utilizarlo totalmente. Tenemos que formar administradores, financistas y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, que artesanos y agricultores, que obreros técnicos y empleados. No importa que sea preciso remover sin cansancio la burocracia, perjudicar muchos intereses que han ido prosperando a la sombra de la ineptitud, inyectar sangre joven a todas las venas del estado por donde apenas circula sangre fatigada, enviar al exterior profesionales, obreros y artesanos a que aprendan la técnica de su trabajo para que regresen a difundirla prácticamente; y convertir la carrera diplomática y consular en una escuela, para quienes a ella concurran traigan al país nuevas ideas, nuevas enseñanzas, nuevas iniciativas, nuevas aspiraciones.

Tanto con iniciativas como el Gimnasio Moderno, la misión Alemana, o la fundación de la Escuela Normal Superior, se daba un vuelco a la formación de profesores en Colombia, lo que significaba, por un lado, el reconocimiento de esta actividad como una profesión basada en una disciplina concreta. Este reconocimiento del saber pedagógico tendrá importantes consecuencias para la educación y –por lo tanto- para la vida social y cultural del país y, por otro, se instalaba un ideario moderno:

Estas imágenes de lo moderno²²⁵ tuvieron como punto de referencia el desarrollo de las disciplinas científicas, las nuevas pedagogías y las formas de organización del trabajo y de la economía en Europa y en Estados Unidos. Para los pedagogos activos, la clave del progreso de la nación residía en la apropiación de los saberes, instituciones y técnicas de estos países²²⁶.

...El afán por dar el salto a la modernidad se expresó en los esfuerzos realizados para traer al país a los portadores de los nuevos saberes. Entre 1925 y 1934 fueron numerosas las visitas y la migración de intelectuales extranjeros, entre los que se encontraban algunas de las máximas autoridades en sus respectivas disciplinas, como Ovidio Decroly en pedagogía y psicología del niño, Raymond Buysé en pedagogía y Henri Pieron en fisiología y psicología experimental.

Durante estos años, estuvo en el país la segunda Misión Alemana, contratada por el gobierno para reorganizar la educación pública; así mismo, en 1925 Ovidio Decroly visitó

²²⁵ “los puntos de apoyo de este edificio modernista fueron principalmente los de la biología y las teorías evolucionistas. Así, la vida debería ser lucha, adaptación, equilibrio, selección y progreso, entendido este último como evolución individual y de la raza. La mente fue concebida como órgano biológico y la inteligencia como capacidad adaptativa. El organismo se convirtió en metáfora de lo social: así como en el cuerpo humano y en la vida natural cada órgano y cada elemento tendrían una tarea específica, de manera similar se consideraba que la evolución y la selección natural habrían previsto las necesidades de la sociedad moderna y una función específica para cada individuo; de ahí la importancia de las prácticas de selección pedagógica y social como aislamiento de los anormales, las prácticas escolares de clasificación de los alumnos de acuerdo con su inteligencia y aptitudes, y la *orientación profesional*. Se trataba de detectar por medio del examen médico, de los tests psicológicos y de la observación del alumno, sus inclinaciones, aptitudes y características, y, a partir de las diferencias “naturales”, colocar a cada individuo en el lugar que le correspondía para el funcionamiento ordenado, armónico y saludable del organismo social”. Sáenz et al. *Mirar la infancia...*, op. cit., p. 9.

²²⁶ Se observará explícitamente en varios textos que citaremos, la demanda específica y permanente de profesores extranjeros o de viajes de especialización al extranjero.

el país y dictó conferencias en el gimnasio moderno, en Boyacá y en Antioquia; en 1926, el profesor alemán Julius Sieber fue contratado como director para reorganizar la Escuela Normal de Varones de Tunja, y en el mismo año su compatriota Francizka Radke vino a dirigir el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en Bogotá; Raymond Buysé y Henri Pieron –este último sucesor de Binet en la dirección del Laboratorio de Psicología Fisiológica de París- fueron profesores visitantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en 1933 y 1934 .

Éstos son algunos de los rasgos generales del contexto altamente complejo de la institucionalidad educativa en el momento de la posesión de López Pumarejo. Estos temas resonarán en los enfoques ideológicos y pedagógicos de la ENBAC a partir de su vinculación al proyecto educativo de la *Revolución en marcha*, cuyo aspecto esencial consistía en su fusión a la UNC.

La crisis permanente

El día 3 de marzo de 1918 *El Tiempo* publicó una nota firmada G. S. titulada “La Escuela de Bellas Artes – El fin de una pesadilla”

La crisis que venía atravesando la escuela de Bellas Artes hace mucho tiempo, parece haber terminado.

...ha sido nombrado Director el señor Ricardo Borrero, Profesor de Pintura... La Escuela de Bellas Artes, en las circunstancias en que se encuentra, más que un pintor notable o de un artista de talento, necesita de un hombre enérgico, de carácter ajeno a toda clase de componendas y compromisos, que sepa mantener en las circunstancias en que sepa mantener en su puesto al profesorado, excepcionalmente difícil de manejar en aquel plantel; en fin, un hombre desinteresado, para poder ser independiente, y valeroso para imponerse ante las pretensiones desmedidas, e imponer, en toda su extensión, el reglamento²²⁷.

...

Bien es cierto que su actitud en el Congreso Pedagógico como la de todos los profesores de la Escuela de Bella Artes, a excepción de Jorge Herrera, fue muy desairada²²⁸. Sin embargo, muy definidas están ya las necesidades de la Escuela para que el señor Borrero pudiera seguirlas ignorando y no pusiera remedio definitivo a ellas.

Se refiere Santos al Congreso Pedagógico de 1917 en el que la ENBAC, entidad adscrita al Ministerio de Educación debió participar en la comisión de Enseñanza Artística presidida por el compositor Guillermo Uribe Holguín, con vicepresidencia de Ricardo Acevedo Bernal, director de la ENBAC en el momento; en él se discutió acerca de la necesidad de la enseñanza del dibujo (en la que coinciden los métodos pedagógicos

²²⁷ Sin embargo, poco tiempo después en el debate que se establece entre Santos y Francisco A. Cano (que se reseñará más adelante), la opinión de Santos sobre Borrero será completamente opuesta.

²²⁸ Las actividades del Congreso y los debates y enfoques sobre la enseñanza del dibujo están muy bien reseñados en la tesis de maestría en Educación: Mejía Echeverri, Silvana *La nación entera, un inmenso taller - Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Medellín, 2010

modernos) y en la posible obligatoriedad de esa enseñanza. Una de las conclusiones a las que llegó la comisión fue la reestructuración de la ENBAC. Posiblemente el comentario sobre la “actitud desairada” se refiera a incidentes presentados en las últimas sesiones del Congreso, cuando “El D. Mariño, sacerdote salesiano, hace uso de la palabra para insinuar que espera que se complemente este acuerdo con otro que disponga se aleje de las exposiciones de pintura la nota pornográfica, pues a la última exposición de la Escuela de Bellas Artes era imposible entrar por lo indecoroso de los desnudos”, intervención que produjo respuestas del delegado Herrera Copete, quien había presentado la propuesta de reformas a la ENBAC y del D. Villa, más duro, que califica una medida así como “la regresión de Colombia al salvajismo”, además de que “Tal reclamo en un sacerdote indica que bien poco confía en su voto de castidad”. Estas palabras fueron rechazadas con vehemencia por muchos asistentes, quienes le exigían que las retirara, como finalmente lo hizo, pero *por su propia iniciativa*²²⁹. En la sesión del día 27 el delegado Fídolo González Camargo presentó la proposición –que fue aceptada- de “establecer el estudio obligatorio del dibujo del natural en las escuelas primarias”, el cual podría combinarse con el estudio de la geometría. Un argumento recurrente en la época es el de una de las funciones del arte es educar el gusto del público.

En 1936 Alberto Arango anunciará en su informe de actividades como director el fin de la vida autónoma de la ENBAC. Parece que hasta ese entonces esta autonomía fuera más un honor abstracto que una ventaja real para su desarrollo. Daniel Samper Ortega, a quien debemos la primera reseña histórica de la ENBAC²³⁰, iniciaba dos años antes su discurso en la Academia de Bellas Artes describiendo el injusto peregrinaje que durante muchos años fue queja mayor de la comunidad²³¹.

²²⁹ (Acta de la sesión del 29 de diciembre, publicada en *El Tiempo* el día 30, p. 2).

²³⁰ Samper, *Breve historia...*, op. cit., p.p. 115-126. Samper, nacido en 1895 fue uno de los fundadores de la Academia de Bellas Artes y debe narrar muchos de los eventos como testigo presencial.

²³¹ “Cincuenta años hace que a pesar de la indiferencia oficial y del escepticismo de las llamadas clases directivas, algunos ciudadanos conscientes venían trabajando por sentar con firmeza esta Escuela, víctima de toda suerte de vicisitudes desde que en 1873 naciera modestamente en los claustros bajos del Colegio de San Bartolomé. Allí estuvo de prestado mientras iba a la casa comprada para ella en el antiguo convento de La Enseñanza y de la cual se la despojó, contra todo derecho y justicia, para construir el Palacio de Justicia; enviáronla en seguida al Parque de la Independencia, a ciertos pabellones cuya demolición había sido de antemano decretada; después diéronle albergue en el edificio de la Academia de la Lengua, aprovechándose del estado en que se hallaba tan sabio instituto, mas luégo, a causa de su crecimiento, fue preciso descoyuntarla, y por varios años sus alumnos hubieron de consultar sus modelos en el Salón de Grados, oírlos comentar en Las Nieves y modelarlos en San Diego; por fin, un Ministro de Educación Nacional, el doctor Carrizosa Valenzuela, dejóle, como quien dice por herencia, este antiguo local de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería que el propio doctor Carrizosa rigiera varios años.

Julio Carrizosa Valenzuela, ingeniero y matemático, fue Ministro de Educación del gobierno de Enrique Olaya Herrera, entre 1931 y 1933, rector del gimnasio moderno entre 1934 y 1936 y rector de la UNC en dos ocasiones: entre 1942 y 1944 y entre 1950 y 1954. Este desvío por los territorios de la Ingeniería Civil no es casual. Ninguna historia de la modernidad en Colombia puede ignorar el papel estructural de los ingenieros en la construcción de un pensamiento nacional, desde el sabio Caldas con la Escuela de Ingenieros Militares, hasta la Escuela de Minas de Antioquia. No olvidemos que cuando el 19 de octubre de 1936 se fundó la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, la primera disciplina se independizaba de la Ingeniería, de la cual era una especialización. Dice el periódico *El Tiempo* del 20 de octubre de 1936 (“Se creó ayer la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes”): “Fueron iniciadores del proyecto de que se trata, el señor rector de la universidad, doctor Gabriel Durana Camacho, el doctor Julio Carrizosa Valenzuela, miembro del

Y, en general, el tono siempre es de queja, por el nivel, por los recursos, por los trasteos, por el descuido: recordemos la cita de Pizano en el informe de la comisión del Senado en 1926.

El hecho de que la ENBAC ocupe un lugar importante dentro del proceso civilizatorio que se instala en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XIX no quiere decir que ella goce de la consideración que merecería en abstracto. Salvo en su fundación —y ya hemos visto cuán rápidamente cambiaron las circunstancias, la ENBAC— siempre tuvo en los proyectos gubernamentales un lugar subordinado, dice Samper:

... los archivos del Ministerio de Instrucción Pública están llenos de enérgicas notas tuyas [de Francisco A. Cano, director entre 1923 y 1927] clamando por un poco de atención para el desventurado instituto...

Según Samper, es en la dirección de Pizano cuando se puede encontrar un momento análogo al de la fundación. En efecto, una reforma de la ENBAC estaba en curso. El día 18 de marzo de 1927, el propio presidente Miguel Abadía Méndez enviaba respuesta a una carta enviada por un grupo de estudiantes de la ENBAC²³²: “[el presidente y el ministro de instrucción pública] están muy bien intencionados en el asunto y se proponen darle a dicho plantel una reorganización completa, de acuerdo con los deseos y aspiraciones de los alumnos solicitantes... Ofrezco a ustedes, asimismo reorganizar también el personal de la Escuela mencionada, procurando dejarlos satisfechos con la escogencia de buenos y valiosos elementos que satisfagan.”

...Roberto Pizano, fuente inextinguible de entusiasmo, varón de perfecta pureza, artista sólido y joven... Discípulo de Leudo primero, y luego de la Escuela de San Fernando de Madrid, temperamento de una fibra extraordinaria, al regresar al país se trajo, por encargo del doctor Manuel Vicente Huertas, a quien es de justicia recordar hoy, el material de la sala de reproducciones artísticas, la biblioteca y una buena colección de grabados. Y trajo, sobre todo, una energía tan grande, una constancia para el trabajo y una firmeza de carácter tan superiores a sus pocos años, que logró dar a la Escuela una posición social no conocida desde los tiempos de Urdaneta y una posición oficial tan segura que, a pesar de los infortunados lances posteriores, aún vive con mayor fuerza cada día.

Tendríamos, entonces, una situación muy parecida en ambos momentos: Urdaneta y Pizano, artistas, pensadores, organizadores, capaces de vislumbrar un proyecto tan fuerte que sobreviviría a su desaparición física. Sin embargo, la muerte tan temprana de ambos, evidentemente cortó procesos que no sabremos nunca hasta dónde hubieran podido llegar. Hasta donde lo conocemos, el proyecto de Pizano, como lo expresan las últimas frases del comentario anterior, afirmaba el canon de la ENBAC, no lo redefinía: con evidentes rasgos de actualización, le ofrecía un apoyo mayor que el que nunca había

consejo directivo, don Gustavo Santos, director nacional de bellas artes del ministerio de educación, cuyo concepto fue solicitado expresamente y quien asistió a la junta de ayer y el maestro Alberto Arango, quien ha colaborado estrechamente en la realización de la idea” Durana y Carrizosa eran ingenieros. De hecho, las tensiones que rodean la construcción de esta Facultad —que no duró porque no logró resolver estas tensiones disciplinares.

²³² Publicada en *El Tiempo*, marzo 30 de 1927 con el título de ‘Se reorganiza la Escuela de Bellas Artes’, p. última

tenido para consolidarse según los principios originales expresados en 1886. En ese sentido, no son comparables los dos proyectos y el de Pizano no podría considerarse fundacional, pues no señalaba –siguiendo a Pevsner en su *Academias de arte, pasado y presente*- hacia *una relación diferente entre el artista y el mundo que le rodea*, manifiesta en un nuevo canon para la formación del artista.

Podemos ver que la ENBAC no es de ninguna manera la institución inmóvil que con frecuencia imaginamos, ni es monolítica ni uniforme. Más bien, vemos dibujarse una tendencia probablemente común en todas las instituciones análogas en Colombia: la tendencia a las pequeñas reformas que cada nueva dirección plantea, sin que la definición conceptual cambie sustancialmente y, más bien, los ajustes dan la impresión de ser variables dentro del mismo modelo civilizatorio, que pueden hacerlo más flexible, más local, más modernista, pero sigue pivotando alrededor de los mismos principios: la función principal de la escuela es el cultivo del buen gusto, entendido como la capacidad para discernir los modelos adecuados y éstos, a su vez, coinciden con los valores de las élites, con el trasfondo legitimador de la historia universal.

La Escuela Nacional de Bellas Artes y la revolución liberal



En 1933 (27 de octubre), publicó el periódico *El Espectador* una caricatura de Arango llamada “Arte Nacional”, a propósito de la huelga de estudiantes (de la ENBAC), dos de ellos conversan:

*Alumno 1º. -Parece que se impondrá la pintura en asfalto;
Alumno 2º. - ¿La pintura al asfalto? Eso sí es hacer arte nacional.*

Tres años después (el día 16 de octubre), el mismo Arango estará renunciado a la dirección de esta Escuela; en ese lapso ocurrirán acontecimientos que deberían cambiar no sólo su apariencia, sino su naturaleza, que bien podemos llamar (los argumentos vendrán luego) la *revolución liberal moderna*.

En el periódico *El Tiempo* del 29 de octubre de 1933, página 3, Germán Arciniegas, uno de los más caracterizados analistas del papel de la universidad en la sociedad actual, y protagonista de sus reformas comentaba:

Hace ya varios días que los estudiantes de Bellas Artes se han declarado en huelga... Pero el problema es más general: hay una cuestión de fondo que debe considerarse en primer término porque puede ser la causa generadora de toda esta inquietud. Esa cuestión podría plantearse así: ¿Existe propiamente una Dirección de Bellas Artes? ¿Hay algo que venga a coordinar la acción de los artistas y que vincule su trabajo a la actividad social? Porque hasta hoy, la Escuela de Bellas Artes no ha venido siendo sino un instituto aislado, puesto fuera de la realidad colombiana, a donde llegan los artistas para hacer más patente su desarticulación social ... Lo que queda por venir es, en verdad, lo interesante. Los muchachos que estudian bellas artes no podrán trabajar a fondo, no darán todo el rendimiento de sus capacidades mientras subsista el criterio individualista que ha venido privando en la escuela, mientras ésta no se convierta en un taller y mientras sus actividades no engranen con la vida del país: con la vida industrial, con la vida de las minúsculas manufacturas artesanas, para penetrarlo todo del sentido de belleza que debe irradiar de la escuela hacia todas las actividades ciudadanas. Se necesita, en una palabra abrirle campo en la escuela al espíritu nuevo, hacerla activa, genética, dinámica. Y crear la verdadera dirección de Bellas Artes con un sentido social y fecundo, que haga solidarios a los artistas dentro de un vasto movimiento nacional”.

Alberto Arango era la figura que parecía estar en capacidad de llevar la ENBAC a esa nueva condición.

SEGUNDO MOMENTO FUNDACIONAL

1935, Nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional: reforma liberal de la Escuela de Bellas Artes

Es útil y oportuno invitar a nuestros jóvenes y radicales socialistas a que regresen de la estepa rusa y de las ricas campiñas francesas a levantar sus campos de observación en las sabanas nuestras, donde señorean la ignorancia y la pereza de los patronos y los siervos de la gleba²³³

²³³*El Tiempo*, 1, I, 1926, López Pumarejo, Alfonso, 'La juventud radical y los problemas nacionales', p. 14, originalmente citado en: <http://www.banrepcultural.org/node/38791>: Aristizábal Arbeláez, Luis Hernando, *Diccionario Aristizábal de citas o frases colombianas*.

El Informe de 1936: primera memoria de la Dirección Nacional de Bellas Artes

El día 27 de enero de 1937 el diario El Tiempo publicó apartes de “la memoria presentada al congreso en el mes de julio pasado” por el ministerio de educación²³⁴. Su autor es Gustavo Santos, director nacional de Bellas Artes. Este documento contiene precisiones muy importantes para conocer el ambiente de cambio que se percibía en el ambiente artístico bogotano. Tiene desde el principio un tono muy crítico:

Detengámonos a estudiar estos centros [en donde nos forjamos la ilusión de tener un movimiento artístico, una vida artística]. ¿Qué encontramos allí? Manifestaciones en general bastante mediocres (conciertos, exposiciones, conferencias) y un personal de artistas con raras y honrosas excepciones, envenenado por lamentables pasiones y dotado de ignorancia alarmante del mismo arte que creen poseer, y de los principios de ética y estética más elementales dentro de su función de artistas. En torno a este núcleo de artistas activos, un reducido público de ‘dilettanti’, las más veces con poca base de cultura artística, sin criterio que los guía, sin más iniciación en los campos del arte que la que pueda dejar una que otra lectura superficial o algún viaje a Europa mal dirigido y peor vivido.

Para Santos, la falta de una política coherente para las bellas artes no ha producido otra cosa que “muchachos desadaptados, agriados, maleados por un erróneo concepto del arte y del artista, desprovistos de cultura general, desprovistos de medios para ganarse la vida, gracias a la errónea orientación de los mismos institutos”; en general, dadas las malas orientaciones en política y la prioridad a otra clase problemas más apremiantes. Santos, en consonancia con el proyecto liberal plantea que el gran problema es educativo: al atenderlo adecuadamente, las escuelas (Bellas Artes y conservatorio) responderían a una necesidad mucho más estructural y a su verdadera naturaleza en un país como Colombia.

Propone la idea de una facultad de bellas artes, lo que apunta hacia un nivel de estudios diferente a los ya conocidos: los universitarios, desde donde se irradiarían las nuevas ideas a los otros niveles educativos, en efecto, esta facultad se encontraría situada en la escuela normal que en ese momento estaba en proyecto. Su definición de bellas artes abarca: pintura, escultura, arquitectura, artes decorativas y música, donde se formarían profesores de dibujo y música con un amplia cultura general y fomentaran “la pequeña industria artística”, diferenciada de las escuelas de artes y oficios y de la “alta escuela” de bellas artes. Su mayor crítica es contra el “dilettantismo”, al cual opone una pedagogía “racional”.

Por primera vez, la reforma educativa liberal afiliaba la enseñanza del arte –en sus distintas ramas- a un proyecto colectivo de construcción (o, más bien, de reconstrucción) nacional. El arte dejaba de ser un lujo accesorio a ser objeto de estudios especializados, lo que insinuaba tanto desde la perspectiva de la enseñanza, como de su práctica más elevada, estudios universitarios.

²³⁴ ‘El informe del director nacional de Bellas Artes sobre sus actividades’, *El Tiempo*, enero 27 de 1937, p. diecisiete.

El informe es altamente reiterativo en su intención de dar totalmente un vuelco a la cuestión del arte, hacia el final insiste en que no se trata de seguir por la vía de cultivar unas nociones discutibles y elitistas, sino de crear las condiciones para que emerja un arte nacional:

... si en algún campo de acción es necesario emplear la socorrida palabra de 'revolución' es en este de las bellas artes en Colombia.

...los pequeños grupos de 'dilettanti' que en algunas capitales constituyen lo que hemos convenido en llamar nuestros medios artísticos, no representan un valor que pueda pesar en la cultura general del país en estas materias, ni tomárseles como base para edificar sobre ellas una labor de proyecciones serias ... Son esos núcleos pequeños, rara vez sinceros, sin conocimientos serios ni información fundamentada, producto de pedantería, de snobismo... así pues, debemos iniciar la acción, e iniciarla por el principio, es decir, comenzando en el niño y en el pueblo ... no necesitamos por mucho tiempo de lo que se llama generalmente virtuosos ... necesitamos, en cambio, de maestros que preparen a la comprensión de nuestros artistas de mañana, los que han de surgir de un medio ambiente en que el arte sea 'real y serio' ... el falso ambiente de arte capitalino, nada deja, nada representa en una labor de proyecciones nacionales.

De las discusiones de la época analizadas, el pensamiento de Gustavo Santos es el que mejor describe las reflexiones políticas y las acciones institucionales que el régimen liberal expuso en relación con el arte y su sentido social y contemporáneo. Vemos el deseo de reconstruir la nación sobre otras bases en las que la libertad individual ocupa un lugar importante, siempre en relación con la vida colectiva; su énfasis en la unión ética-estética, en la enseñanza primaria (con la base del dibujo racionalmente enseñado), la enseñanza de los oficios, la historia nacional y la formación humanística fueron conceptos que enmarcarían la labor de Alberto Arango, el director que abordó la reforma de la ENBAC, pero también se constituirían en focos de tensión pues el rechazo de los sectores más conservadores llevarían estas reformas al fracaso; el relato de este proceso se presentará en seguida.

La reforma de la ENBAC del año 36 proponía, como el mismo Santos lo definía una revolución, pero al contrario de lo que la historiografía del arte colombiano asume tradicionalmente como el foco de más tensión: el ascenso de las vanguardias europeas, no ocupa un lugar relevante en el debate: no el deseo de sintonizarse con ellas lo que motiva la reforma, sino el de vincularse a una modernidad pedagógica y al deseo de vincular la práctica del arte al desarrollo físico e industrial del país.

En efecto, aunque las grandes transformaciones que caracterizan las vanguardias artísticas modernas es un horizonte que no podemos descuidar, es claro en el tono de los documentos estudiados que el foco de las transformaciones propuestas en Colombia para la enseñanza del arte, no están guiadas en esta época por una abstracta tendencia a *sintonizar* el arte con los movimientos internacionales –en general, no se discuten en este nivel institucional problemas estilísticos (énfasis que sí tendrá internamente el pensamiento de la ENBAC respecto a la historia del arte)-, sino que siguen obedeciendo – como en el siglo XIX- a la intención política de configurar la nación, en este caso ya no la misma imaginada en el siglo XIX, sino una más moderna, desde una perspectiva liberal

en la que las cuestiones relativas al desarrollo material y cultural, por un lado y al arte y la cultura, por otro, son drásticamente redefinidas.

Alberto Arango y “las posibilidades que el tiempo nuevo ha puesto al alcance de las generaciones mozas”

El nombramiento de Alberto Arango en 1936 (cargo que ejerció entre marzo y octubre) como director de la ENBAC constituyó un acontecimiento en la medida en que daba un aire nuevo a dicho cargo.

Si hoy en día es muy poco mencionado como artista²³⁵, aparte del homenaje del Fondo Cultural Cafetero y el Banco de la República en el marco del proyecto *Historia de la Caricatura en Colombia*, en cuyos materiales se basa esta reseña, de su labor como director de la ENBAC y de los alcances que tuvo a pesar de su muy corto paso por ella y de los que habría podido tener, no se sabe nada institucionalmente. Apenas una rápida mención como miembro del Consejo Directivo de la UNC y los pocos documentos que se encuentran hoy en el Archivo Histórico de la misma²³⁶.

El día 21 de febrero de 1936 en las páginas editoriales de *El Tiempo* aparece un comentario²³⁷ dedicado al nombramiento de Arango como rector de la ENBAC que inicia así:

El nombramiento de Alberto Arango para rector de la Escuela Nacional de Bellas Artes, es un hecho de extraordinaria significación cultural, y que bien merece dársele verdadero relieve. Alberto Arango es un tipo de Artista en quien se compendia, además de

²³⁵ “Hace algunos años, cuando se inauguró la sede del Fondo Cultural Cafetero en Manizales, se proyectó entre sus principales tareas la de destacar aquellos valores locales que de una u otra forma habían contribuido al desarrollo del país. Entre ellos, cabía rescatar la olvidada figura del pintor, dibujante y humorista Alberto Arango Uribe, fundador y director durante algún tiempo de la Escuela de Bellas Artes de Manizales, cuya producción rebasó, en su momento, los límites de su ciudad natal para ocupar un lugar dentro de las artes gráficas nacionales, principalmente como ilustrador y caricaturista”. Martínez, Aída, ‘Presentación’, en: *Alberto Arango, 1897-1941*, ciclo “Historia de la caricatura en Colombia / 4”, Banco de la República, Fondo Cultural Cafetero, Bogotá, 1988, p. 7.

²³⁶ “Causa verdadera extrañeza que no se le haya reconocido nunca al maestro Arango su espíritu reformador cuando se encontraba al frente de la Escuela de Bellas Artes de Colombia. Y desconcierta más todavía el hecho de haber tenido que enfrentar el antagonismo del escultor español Ramón Barba, radicado en Colombia desde 1925”. Velásquez Garcés, Norma ‘Reflexiones en torno a la Vida y a la Obra de Alberto Arango Uribe’ en *Alberto Arango...*, op. cit. p. 32

²³⁷ ‘Alberto Arango, rector’ en *Cosas del Día*, *El Tiempo*, febrero 21 de 1936. Recordemos que la Ley Orgánica (ley 68) de la UNC es del 7 de diciembre de 1935. El hecho de que la de la creación de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes sea noticia de primera plana y el texto mismo (“Como hemos venido anunciando en publicaciones hechas recientemente, el consejo directivo de la universidad nacional...”) sugieren la importancia que el tema de la reforma universitaria tenía en el debate público; en la misma página el aparte titulado *En la Facultad de Derecho* saluda también y con el mismo entusiasmo, el nombramiento del doctor Luis Eduardo Gacharná como rector en esa unidad. Aunque este fenómeno se refleja no solamente en *El Tiempo*, propiedad de Eduardo Santos (Hermano de Gustavo Santos) desde 1913 y su director hasta 1937, cuando se lanzó a la presidencia, las referencias de este documento se limitan a este periódico por su papel protagónico en el proyecto liberal.

Es muy posible que el autor de la nota sea Gustavo Santos.

una magnífica porción de dotes singulares, una extraordinaria capacidad de realización que lo llevará a cumplir desde la rectoría encomendada a su cuidado inteligente, una labor de gran calado, de vasta repercusión para el adelanto de las bellas artes en Colombia, acaso con la sola excepción de Roberto Pizano, no han tenido en el primero de sus institutos más que representantes de un academiquismo²³⁸ muy respetable si se quiere, pero que limita el vuelo de las iniciativas de manera perjudicial.

La escuela de Bellas Artes bajo la dirección de Alberto Arango habrá de transformarse en el taller de trabajo que reclaman las presentes circunstancias²³⁹.

Este texto²⁴⁰ tiene implícita, aparte del juicio sobre su convencionalismo, una mirada a la ENBAC desde una perspectiva que podríamos llamar *oficial*:

La Escuela de Bellas Artes bajo la dirección de Alberto Arango habrá de transformarse en el taller de trabajo que reclaman las presentes circunstancias, mejor diríamos, las posibilidades que el tiempo nuevo ha puesto al alcance de las generaciones mozas

Al día siguiente de promulgado el acuerdo No. 24 de 1936 que creaba la Facultad, el diario *El Tiempo*²⁴¹ publicó una nota que inicia en primera página, lo cual nos muestra el interés con el que se seguía el proceso y nuevamente Arango y su acción como director son mencionados:

SE CREO AYER LA FACULTAD DE ARQUITECTURA Y BELLAS ARTES

Como hemos venido anunciando... el consejo directivo de la universidad nacional ha dedicado sus últimas sesiones a estudiar el plan reorgánico de la enseñanza de las bellas artes, en la universidad,... como puede verse, constituye una modificación sustancial en el régimen de la enseñanza de la arquitectura por una parte y por otra de la pintura, la escultura y lar [sic] artes decorativas...

***El objeto de la reorganización.** El consejo directivo al tomar la medida de que se trata, ha tenido en cuenta, según pudimos averiguarlo de fuentes autorizadas, que la misma estrecha relación que hay entre la arquitectura y **las otras artes plásticas**²⁴² en el ejercicio mismo profesional o por lo menos la interdependencia que existe entre unas y otras, por fuerza debe encontrarse también en el aprendizaje de ellas. Otras consideraciones de diverso orden*

²³⁸ Una vez más encontramos signos de que la percepción general que las clases ilustradas tenían de la ENBAC no era muy favorable.

²³⁹ Podemos suponer, por el tono y por los conceptos expresados en otros documentos que el autor de este comentario es Gustavo Santos.

²⁴⁰ En este momento, el "Director Propietario" de *El Tiempo* es Eduardo Santos y su hermano, Gustavo es el director de la Sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación.

²⁴¹ 'Se creó ayer *la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes*' *El Tiempo*, enero 27 de 1937, p.p. 1,17.

²⁴² El subrayado no es del original: es significativa esta expresión, que veremos en otro documento expresada por los propios profesores de la ENBAC, pues existe desde los orígenes de ésta un nexo claro entre las Bellas Artes y la Arquitectura, no solamente existía la última como sección de la primera, sino que su tercer director fue el arquitecto Mariano Santamaría. En 1938 será director José María González Concha. De esta manera, la disciplina arquitectónica universitaria tiene en sus inicios una doble herencia: la vía que proviene de la ingeniería, a la otorga lugar central el proyecto nacional del gobierno, y la que viene de las Bellas Artes.

entre las cuales está la gran importancia que se pretende dar a la arquitectura y el contenido artístico que debe tener, movieron las discusiones del consejo en torno a este problema.

“El decano será a un mismo tiempo director de estudios del grupo arquitectónico”.

Reorganización inmediata.

Contra lo que se creyó en un principio, el nuevo estado de cosas empezará a regir inmediatamente. El consejo académico de la universidad acometerá a la mayor brevedad el arreglo de los planes de estudio respectivos y posiblemente el día de hoy el señor rector de la universidad hará algunos de los nombramientos de los directores de estudios de la nueva facultad y presentará al consejo directivo la terna para el nombramiento de decano de la misma. La adjudicación definitiva de las cátedras se proveerá el año entrante por medio de concursos u oposiciones cuya reglamentación, como lo anunciamos ayer, está ya también expedida.

“Consecuencias de la nueva situación. Dada la magnitud de actividades que desarrollará y proyectará la facultad de arquitectura y bellas artes y en vista del acertado criterio dentro del cual se discutió su organización, todos los grupos artísticos de la capital y los círculos intelectuales se hallan interesados en ella, ya que la amplitud de esfera de acción del nuevo organismo dará cabida en la facultad a todas las zonas de la actividad artística en el país.

El artículo menciona el equipo que organizó finalmente la nueva unidad:

Fueron iniciadores del proyecto de que se trata, el señor rector de la universidad, doctor Gabriel Durana Camacho, el doctor Julio Carrizosa Valenzuela, miembro del consejo directivo, don Gustavo Santos, director nacional de bellas artes del ministerio de educación, cuyo concepto al respecto fue solicitado expresamente y quien asistió a la junta de ayer y el maestro Alberto Arango, quien ha colaborado estrechamente en la realización de la idea.

Además de transcribir el texto integral del Acuerdo, se hace mención a un incidente, aparentemente ya liquidado, entre el director Arango y un profesor.

Efectivamente, el 2 de noviembre el rector Durana remitió un oficio al Consejo Directivo en donde somete la terna reglamentaria, compuesta por: Guillermo Herrera Carrizosa, José María González Concha y Carlos García Prada. El primero, arquitecto de gran importancia y celebridad en su momento, miembro fundador de la Academia colombiana de Bellas Artes, Correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, rector del Gimnasio Moderno y ministro de educación, representa lo más característico de un foco de introducción de las tendencias modernas, poco analizadas en el literatura referente a la historia del arte: la ingeniería, que con su ascenso como disciplina autónoma y su relación con los aspectos más relevantes del progreso material, representa un capítulo fundamental; el segundo arquitecto y acuarelista muy cercano a la ENBAC desde la época de la Federación de Estudiantes, sería posteriormente director de la misma y el tercero, político y crítico literario, profesor de la Universidad de Washington, fue el ponente de la Ley Orgánica de la universidad Nacional en el Congreso, también miembro de la efímera Academia Colombiana de Bellas Artes, para cuyo anuario de 1932 escribió un largo y complejo texto de teoría del arte²⁴³.

²⁴³ Sobre el documento consultado (archivo central de la UNC, Número interno 1.136, folio 5 en: universidad nacional/ facultad de arquitectura/ ciudad universitaria/ archivo/ referencias 1-3/ 1936/ fac. artes/ ref. 62-A/ vol 1) aparece una anotación manuscrita a lápiz: Se eligió al dr. Herr. Carr. Contrariamente al anuncio de la prensa, Alberto Arango no siguió vinculado a la ENBAC

El hecho de que uno de los nombres (González) hubiera estado ligado al Círculo de Bellas Artes y los otros dos a la Academia de Bellas Artes, de la cual también hizo parte Santos, nos revela que la propuesta de fusión de la ENBAC a la UNC no obedeció solamente a un deseo aislado de la reforma educativa: desde varias vías se planteaba la necesidad—expresada con más o menos claridad— de la constitución de un sistema nacional de las artes en Colombia. Dada la tradición existente, que venía del siglo XIX seguramente el modelo general seguía siendo el de las academias europeas, notablemente la de Francia y la de España (San Fernando).

Aspectos de la revolución en la Escuela Nacional de Bellas Artes y su contexto

... si en algún campo de acción es necesario emplear la socorrida palabra de ‘revolución’ es en este de las bellas artes en Colombia²⁴⁴.

Anteriormente se ha hecho alusión a la tendencia endogámica del gobierno de la ENBAC. En efecto, en todos sus años de historia (incluyendo toda la historia del actual Programa Curricular de Artes Plásticas), solamente en tres ocasiones hubo directores que no fueran artistas en ejercicio: Rafael Maya, Jesús Arango, y Eugenio Barney y en otras dos fueron arquitectos muy cercanos al mundo de las Artes Plásticas (José María González Concha y Juan Ferroni).

Uno de los casos atípicos en su dirección fue Alberto Arango, a quien correspondió adelantar las gestiones de fusión de la UNC. Aunque según los documentos de esta última, Arango fue casi unánimemente reconocido como un gran director, dinámico, respetuoso, motivador y con visión, no tenía estudios académicos de arte. Era un caricaturista y (buen) pintor, a quien su autodidactismo hacía mucho más vanguardista que la mayoría de sus contemporáneos; hombre de empresas, comerciante, hizo parte del grupo de fundadores la Escuela de Bellas Artes (1931) y del Círculo de Artes Industriales²⁴⁵ en Manizales, instituciones en las que proyectó intereses pedagógicos renovadores.

No hay muchos materiales publicados sobre Alberto Arango; el más detallado estudio es el volumen que lleva su nombre en la historia de la Caricatura en Colombia, tomo 4, el cual contiene testimonios importantes que aclaran algunos aspectos de su gestión y retiro de la ENBAC y ofrece un panorama del arte y la cultura de la época escrito por Germán Arciniegas: el artículo llamado *La generación quemada*.

Los materiales del archivo histórico de la UNC, muestran a Arango como una persona que habría sido un interlocutor para las directivas de la UNC en los fuertes debates que se avecinaban con la fusión y alguien que en el poco tiempo de su dirección

²⁴⁴Gustavo Santos, informe de 1936, op. Cit.

²⁴⁵“En 1932, de nuevo con Gonzalo Quintero, Arango funda el Círculo de Artes Industriales. Desea acercar al arte a los obreros, a los niños, a los ancianos, sin requerimientos culturales ni pedagógicos. La academia Colombiana de Bellas Artes, correspondiente de San Fernando, le nombra en 1933 su corresponsal”. ‘Biografía resumida’, s.a. *Alberto Arango*, op. cit., p. 47.

no solamente parece haber tenido buena convocatoria en el interior de la Escuela, sino que a través de una exposición pública de sus resultados, calaba muy bien en la opinión especializada externa²⁴⁶. Según su hermano,

Estudió odontología cuando la extracción de muelas había adquirido su perfección en las plazas de mercado... la blanca blusa y el immaculado delantal se fueron convirtiendo, lentamente en lienzos o en trapos para limpiar pinceles... Ni la dentistería ni los dibujos para comerciantes avanzados le dieron bienestar. Entonces pasó por fabricante de muebles, representante de exportadores europeos a Colombia, funcionario público... De repente se hizo caricaturista. Reemplazó a Rendón en El Tiempo y El Espectador. Editó unos pocos números de "SANCHO" revista de humor. Finalmente rompió con todo. Había aparecido "el dorado" en la forma de la mina "La Sonora", en las cabeceras de Ibagué. Se dedicó a extraer oro. Consiguió los "dineritos" y resolvió trasladarse definitivamente a Bogotá.

En el último viaje que hacía entre La Mina e Ibagué, lo asaltaron unos bandidos, lo mataron para robarle un puñado de marmaja, escoria con rastros de oro²⁴⁷.

Arango duró muy poco tiempo en la dirección (a los 8 meses renunció, según Arango Villegas), la cual dejó luego de un altercado con uno de los profesores: Ramón Barba, español²⁴⁸ de nacimiento, de formación academicista y de cuyo carácter violento²⁴⁹ testimoniaría otro incidente, esta vez con Ignacio Gómez Jaramillo, a la sazón director de la ENBAC en septiembre de 1940²⁵⁰.

²⁴⁶ Acerca del poco conocimiento de Arango y en general de su época: “De Ariza, de Trujillo, de Franklin, podrían hacerse estudios que devolvieran a la historia del arte colombiano las horas perdidas que no pueden saber quienes no tuvieron la oportunidad de estar presentes en la época de Alberto Arango. Hay que conocer lo que de luchas, batallas y anticipos hubo en esas vidas, para llegar a entender las bellas artes de hoy. Alberto Arango es en este caso símbolo de lo desconocido de aquel entonces. De lo que en su caso pasó a las sombras del olvido como si los disparos que le dieron para robarse el oro hubieran llegado a paralizar la memoria del arte colombiano” (Arciniegas, Germán, “Los monos del suplemento, en: ‘La generación quemada’, *Alberto Arango*, op. cit., p. 14).

²⁴⁷ Arango Uribe, Arturo, ‘Mi hermano Alberto’ en caricatura / 4 p. 9

²⁴⁸ (Según la página Colarte.com –datos tomados del *Directorio de artistas en Colombia* de Carmen Ortega, 1ª edición), Ramón Barba nació en Madrid en 1894. Estudió arte en la Escuela de Artes y Oficios de Madrid y en la Escuela de Artes Decorativas, Central San Mateo, de Madrid.

²⁴⁹ “Su fuerte temperamento le acarreó problemas y querellas; en un concurso trataron de restarle méritos por su calidad de extranjero. Entonces para acallar a todos se hizo colombiano. Se arrancaba como un toro bravo cuando lo ‘toreaban’... Y, así, el pintor Gómez Jaramillo tuvo que batirse con Ramón con gran escándalo de aquel Bogotá que ya nos parece tan viejo y casi de la Patria Boba... Era belicoso en sus primeros años; después se fue atemperando y ya dulcificado por la yuca y el matrimonio, Ramón pasó a ser un acomodado burgués, en paz con los Dios y con los hombres”. *Recuerdo de Ramón Barba – Un Bogotano del Barrio Chamberí*, Picas, El Tiempo, mayo 13 de 1964, p. 5

²⁵⁰ El 28 de septiembre de 1940, Gómez Jaramillo dirige una carta a las directivas de la UNC, explicando por qué a raíz de una disputa similar con Barba, y ante el temor por sus violentas amenazas, había terminado haciendo dos disparos que indirectamente lo hirieron levemente, puesto que prefiere dar su versión del incidente “desfigurado por la prensa”. Es curioso que en 1940 Barba participó en el I Salón de Artistas Colombianos con *Mujer Joven* (mármol blanco); *Madre del pintor Gómez Jaramillo* (granito de Boyacá) ...”.

Gómez Jaramillo tuvo el respaldo tanto del Consejo Directivo de la UNC, como de sus colegas y estudiantes. El día 26 de septiembre, El Tiempo había publicado una nota en la que señalaba que Gómez J. había sido puesto en libertad por el incidente de “la madrugada de ayer”. ¿La causa?, según el redactor “se afirma que entre los dos artistas no hubo discusión. Habían tenido anteriormente algunas diferencias, provocadas, como se ha dicho, por la presencia de los señores Jorge Zalamea y Luis Vidales en el jurado calificador para

El 12 de marzo de 1936 Alberto Arango inicia labores como director de la Escuela de Bellas Artes de Bogotá. Desde la decanatura, propone la enseñanza democrática de las artes, y la consiguiente apertura de la facultad a todo aquel que desee asistir a los cursos. Esta actitud le enfrentó a Ramón Barba, profesor de escultura, quien plantea la necesidad de descubrir entre los aspirantes a aquellos que han nacido para ser artistas, y que deben ser elegidos para conformar una élite que pueda iniciar labores con un acervo previo de capacidades y de conocimientos. La fuerte oposición teórica origina un incidente entre Arango y Barba durante una comida ofrecida para el pianista Antonio María Valencia, y el 16 de Octubre del mismo año 1936 es públicamente aceptada la doble renuncia ante el Consejo superior de la Universidad Nacional²⁵¹.

Por su parte, Rafael Arango Villegas su pariente y gran amigo transmite la historia como una anécdota no muy trascendente:

Trabajábamos ambos en Bogotá, él como director de la Escuela Nacional de Bellas Artes y yo como contador en una casa comercial. Un día se apareció a mi escritorio, muy agitado, y me dijo: “Necesito que me prestes un revólver”, - Yo no tengo revólver, maestro, le contesté, pero si es para llevar a la “peña”, puedo prestarte otra alhaja. Alberto puso un semblante áspero y me dijo: “Va sin chistecitos; necesito urgentemente un revólver para matar a Ramón Barba”. ¿A Ramón Barba? ¿Y por qué lo vas a matar? “Porque me ofendió gravemente”.

-Pero maestro, le dije, ¿cómo has podido pensar siquiera un momento en semejante barbaridad? ¿No ves que si matas a Ramón te vas inmediatamente a un presidio? “Justamente -me respondió- eso es lo que deseo, porque así mato dos pájaros con una misma piedra; vengo la ofensa recibida, y me aseguro una temporada más o menos larga en el presidio, en donde podré dedicarme tranquilamente a hacer un mundo de dibujos que tengo hace tiempo en la cabeza”. Claro que el maestro Arango Uribe no mató a Ramón Barba, porque ambos se querían intensamente, y el pequeño incidente habido entre ellos se arregló

la exposición nacional de arte que se abrirá el doce de octubre. Varios artistas, entre ellos el señor Barba, habían manifestado al ministerio que dichos miembros del jurado eran subalternos del señor Gómez Jaramillo en la Escuela de Bellas Artes, por lo cual se encontraba que esa circunstancia podía afectar la imparcialidad del dictamen del jurado.

“En la madrugada de ayer, cuando se encontraron los mencionados caballeros Gómez Jaramillo y Barba, aquél sacó el revolver inmediatamente, sin que mediara ninguna discusión, y le hizo dos disparos, de los cuales uno sólo hizo blanco en una pierna de Barba.”

Finaliza comentando que: “En todos los círculos de la capital el incidente ha causado una gran sensación, aunque se cree que no tendrá mayor trascendencia.”

²⁵¹ S.a., ‘Biografía resumida’ en: *Alberto Arango*, op. cit., p. 49.

Sin embargo, el periódico *El Tiempo* de octubre 20 de 1936 señala: “**Un conflicto liquidado.** Como es obvio, el problema que se presentó en días pasados en la escuela de bellas artes, entre el director y un profesor, ha quedado prácticamente liquidado ya que de la actual organización de la escuela no subsistirá sino lo absolutamente indispensable. / Según parece, el maestro Arango continuará al frente de la escuela durante las semanas que faltan para terminar su último año de funcionamiento. Es posible además, que dentro de la nueva facultad el maestro Arango ocupe un puesto de gran importancia que esté de acuerdo con las excelentes dotes de organizador y animador artístico que en todo momento lo han caracterizado”. (el resaltado no es del original) [*El Tiempo*, octubre 20 de 1936]

*satisfactoriamente, como tenía que suceder, tratándose de artistas, de caballeros, y de amigos*²⁵².

Sin embargo, este tema es mucho más que una anécdota²⁵³, a juzgar por el segundo incidente (Gómez Jaramillo) y por las consecuencias que tendrá la fugacidad del paso de Arango por la dirección. No disponemos de muchos documentos en el archivo histórico sobre este enfrentamiento; tenemos, en cambio algunos indicios alrededor del incidente con Gómez Jaramillo. Esos indicios nos señalan no solamente hacia una diferencia de temperamentos, sino también diferencias de fondo en concepciones sobre la enseñanza del arte: el choque entre el modelo academicista más convencional y los nuevos planteamientos es muy fuerte. De hecho, la tendencia academicista se impone hasta los años setenta y ochenta, impuesta, incluso por parte de profesores que a su manera se interesan por la vanguardia; por otro lado, el tema del nacionalismo –en sus diferentes matices- no es ajeno a las discusiones²⁵⁴. En justicia, es necesario aclarar que la obra pictórica de Arango es una de las más cercanas a los lenguajes vanguardistas de su época, al tiempo que su trabajo en caricatura lo vinculaba a esferas (la reproducción mecánica, la edición masiva, el debate político y social...) mucho más ricas y densas respecto a la vida moderna que los lenguajes academicistas heredados del siglo XIX.

²⁵² Arango Villegas, Rafael, ‘Alberto Arango Uribe’ en *Caricatura* / 4, p. 45.

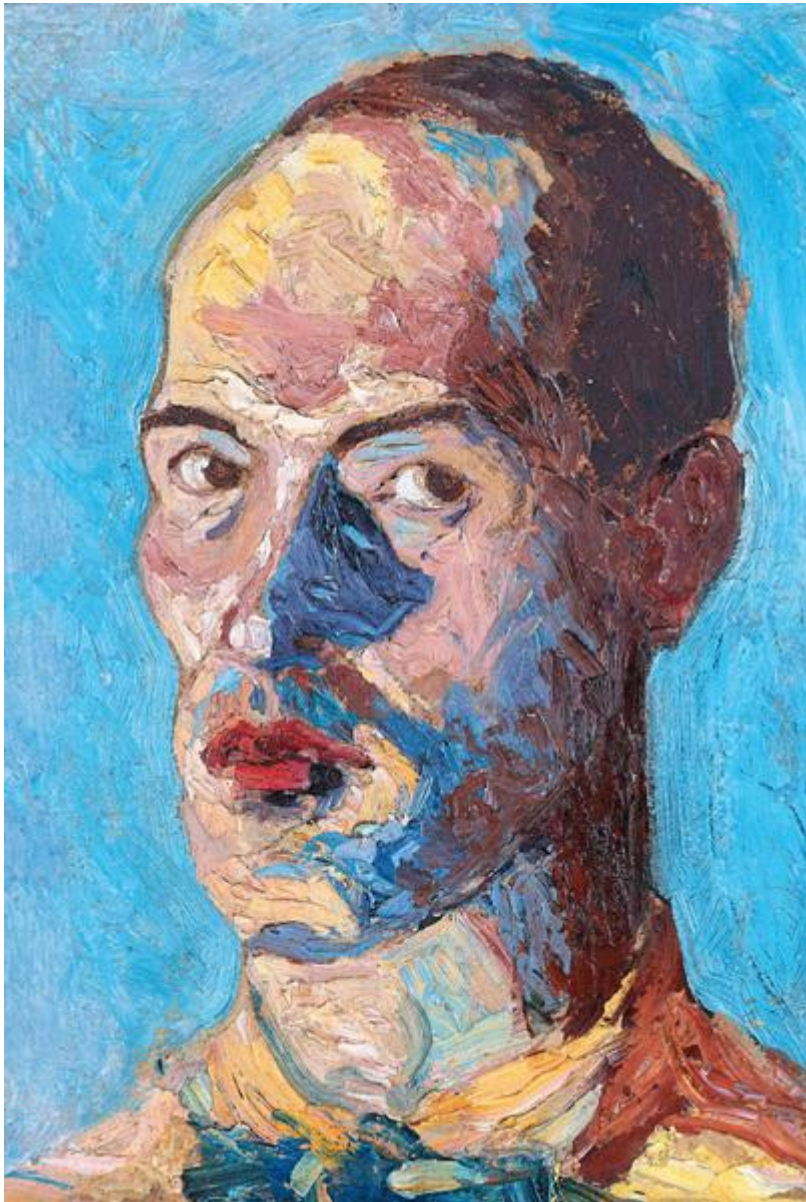
²⁵³ Tanto para la historia de la ENBAC, como para la vida personal de Arango:

“Sólo en tres ocasiones nubló su cordial sonrisa, su exquisito humor que rodaba como aceite sobre todas las tempestades, la dura violencia.

“Un choque en la Escuela de Bellas Artes y los dos fracasos de la revista humorística tan rumiada y soñada por él”

‘Alberto Arango Uribe – Un Maestro de la Caricatura Colombiana’, Fray Lejón, *El Tiempo*, marzo 2, 1941, página tercera.

²⁵⁴ Dado que el tema convoca asuntos tanto de la vida cotidiana y sus tensiones, como de los duros enfrentamientos políticos entre sectores decididos a renovar y otros totalmente opuestos a estos cambios, el caso tuvo un curioso eco años después, cuando Ignacio Gómez Jaramillo –a la sazón director de la ENBAC- envió una al rector y al Consejo Directivo de la UNC, en donde relaciona su enfrentamiento con Barba con el que éste tuvo en 1936 con Arango, su respuesta y la copia del acta número 6 de junio de 1936, anexada por Gómez Jaramillo a su carta, en donde se solicita la destitución de Barba por parte de los representantes de profesores y estudiantes *colombianos*.



Autorretrato de Alberto Arango, Alberto Arango Uribe, Sin fecha, Óleo sobre cartón
36 x 26 cm²⁵⁵

Con respecto a la relación con las vanguardias, dos testimonios nos hablan de la compleja relación del medio artístico colombiano y concretamente de la ENBAC con las vanguardias europeas. El primero de Germán Arciniegas que hace una semblanza de la época de Alberto Arango:

²⁵⁵<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/exhibiciones/la-caricatura-en-colombia/texto16.html> I.2009.

*No había en aquel tiempo galerías para exhibir y vender pintura. Nada de mercado de arte, ni precios fabulosos. A veces un banco encargaba al maestro Cano el retrato de un gerente, o una iglesia El Cristo del Perdón. Por las revistas se sabía, y aún por algunos libros, de las revoluciones del arte en París, y los muchachos de la Escuela de Bellas Artes ponían todas sus esperanzas en una beca en Madrid. Se sabía más de Velásquez y Ribera que de Monet y los impresionistas. Los estudiantes que habían regresado de París daban cuenta de novedades increíbles. En Mont Martre [sic] unos españoles bohemios habían descubierto a un pintor que nadie conocía en España: El Greco. Después de tres siglos de olvido hizo su aparición literaria en unas buhardillas vecinas al Moulin Rouge. Santamaría, alucinado, se quedó en París, estupefacto por Monet, Cézanne, Sisley o Pissarro... Empezaban las primeras noticias de Picasso, de Braque, del cubismo... En Bogotá, la posibilidad era ilustrar suplementos de periódico. El Tiempo. Para caricaturas, la edición de todos los días...*²⁵⁶

El otro testimonio es de una época muy posterior, se presenta en varias entrevistas recientes a estudiantes de la ENBAC de finales de los años cincuenta²⁵⁷ y comienzos de los sesenta, quienes describen el mundo al que aspiraban los estudiantes de la época: viajar a París, hacer parte del grupo de artistas de Montmartre; la *bohemia* es uno de los rasgos importantes para caracterizar este ideal.

En varios de los documentos de final de 1936 y de 1937, se señala la necesidad de nombrar nuevo director de la ENBAC, un director que defiendan los intereses de la misma; consecuentemente con su tradición, los comentarios insinúan que este director sea artista, en el sentido de tener estudios académicos de arte. En 1937 se retiró también Gabriel Durana de la rectoría de la UNC. Arango y Durana eran buenos interlocutores y junto con Fritz Karsen habían sido muy activos en construcción de una fusión adecuada de la ENBAC a la UNC. En ese mismo año, la dirección de la ENBAC fue asumida por José Rodríguez Acevedo, quien volvía a Colombia después de 12 años de ausencia. Rodríguez desestimó totalmente los procesos de renovación y de fusión de la ENBAC y la UNC; no se ha encontrado ningún documento que registre el menor interés suyo por las preguntas y posibilidades académicas y conceptuales de dicha fusión: simplemente, devolvió la ENBAC a su antiguo estado.

En un tiempo muy corto sucedieron muchos acontecimientos: en 1935 se iniciaba el proceso de reformas institucionales de la UNC y la ENBAC; en 1938 esta última ya se había alejado de ese proceso. A continuación, veremos los rasgos más importantes de estos desplazamientos.

²⁵⁶ 'la generación quemada', Arciniegas, Germán en: *Alberto Arango, 1897-1941*, Historia de la caricatura en Colombia / 4, Velásquez Garcés, Norma, González, Beatriz guion e investigación de la exposición, Fondo Cultural Cafetero, Banco de la República, Bogotá, 1988

²⁵⁷ Entrevista del autor a Francisco Perea profesor pensionado del programa de Artes Plásticas, estudiante entre 1957 y 1964 de la ENBAC. X.2010.

1935: el año de la revolución pedagógica

En el muy corto período de su dirección, Alberto Arango planteó e inició una serie de cambios que definitivamente se presentan bajo un signo diferente al del canon conservador civilizatorio. Aquí encontramos una voluntad de un orden diferente: la escuela nacional y superior de artes se afilia a un movimiento general planteado desde el gobierno liberal -la *Revolución en Marcha*-, intencionalmente moderno (de una modernidad diferente a la que ya vimos en el siglo XIX). Para la ENBAC, no se trata de una actualización en elementos de estilo, ni de un cambio de apariencia que mantuviera en el fondo el modelo decimonónico al cual se mantenía fiel en sus cincuenta años de existencia.

El informe presentado el día 13 de diciembre de 1936 por Arango, tanto a la Sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación, como a la Universidad Nacional, entidades de las que dependía respectivamente al comienzo y al final del año, comienza señalando el final de una época de la ENBAC: "... en este año en el cual cumple los 50 de su fundación y el último de su vida independiente²⁵⁸"

Esto no quiere decir que esta confluencia de circunstancias constituya mágicamente al arte colombiano como moderno (en algún sentido que lo acercara al espíritu de las vanguardias artísticas europeas) ni que instaure un nuevo período *modernista*. De hecho, la sustitución del canon conservador civilizatorio por otro liberal moderno sólo se podrá considerar llevado a término un poco más de cincuenta años después, momento en el que empezará, casi simultáneamente, a desaparecer.

Para que cambiara el canon, se requerían cambios estructurales en dos vías: internamente en la ENBAC –una renovación de su pensamiento sobre el arte- y externamente en las circunstancias políticas y sociales que le rodeaban. Por un momento, en la dirección de Arango, ello se hacía posible. El movimiento venía desde 1934²⁵⁹, año en el que el sentimiento de la ENBAC frente a su balance histórico es expresado por Daniel Samper Ortega así:

²⁵⁸ Teóricamente, en este momento se estaría inaugurando otro ciclo para la ENBAC: si en 1886 se estableció para la enseñanza superior del arte en Colombia un modelo conservador civilizatorio, cuyo correlato era el cultivo del buen gusto, en este nuevo contexto se estaría configurando su desplazamiento hacia un modelo liberal moderno, del cual, influenciado por su proximidad con la institución universitaria, su correlato sería el arte como problema de conocimiento. Pero, en realidad, lo que se inaugura en este momento es una época difusa, compleja, en la cual fragmentos de cada uno de estos cánones –el naciente y el antiguo- se entrecruzarán de formas no programadas, según el momento, los intereses y los problemas en juego, especie de limbo en el que se moverá la ENBAC por los siguientes aproximadamente cincuenta años, hasta cuando en 1993, quede finalmente claro (al menos en las intenciones) un relevo definitivo del canon a juzgar especialmente por el proyecto de Fritz Karsen, peor en realidad la verdadera tensión que llevó a la ruptura era la relación arte - industria, cuando problemas como gusto, saber, forma o contenido queden subsumidos en un campo mucho más amplio: la experiencia, problema central de la pedagogía moderna. Esta nota se propone advertir al lector que este tiempo que se inicia no tendrá la univocidad que se espera de un *período* definido, sino que sus signos estarán permanentemente marcados por la ambigüedad.

²⁵⁹ Sin desconocer que los cambios de régimen político habían empezado desde el gobierno de Olaya Herrera, que acabó con la hegemonía conservadora, Sin embargo, el gobierno de López Pumarejo expresa específicamente la voluntad de romper con el pasado e inaugurar una *revolución*.

A seguir la costumbre establecida para esta clase de actos, antes de terminar debería yo hacer presente al gobierno nacional el agradecimiento de los artistas colombianos por la obra realizada. Pero me abstengo de hacerlo, porque aquí no se tienen deudas de gratitud sino para con el doctor Núñez y su ministro de Instrucción, don Enrique Alvarez, quienes la fundaron y nombraron Rector de ella a Alberto Urdaneta, para con los doctores Miguel Abadía Méndez y José Vicente Huertas, en cuyo tiempo se trajo el Museo de Reproducciones Artísticas y se nombró a Pizano; y para con el actual presidente y su Ministro de Educación²⁶⁰, que dieron este local. Débese todo el resto a los artistas mismos, a su fervor que nunca desmayó ante la indiferencia, por no decir hostilidad, de los elementos oficiales. Sólo las tres citadas administraciones han cumplido cada una con una parte de la ley que dispuso la conveniente instalación de este instituto, hace ya cincuenta años; a las restantes casi lo único que se les abona es que no hubieran estorbado las actividades de los rectores, pues en Colombia, por duro que sea decirlo, los gobiernos que se han sucedido desde el 8 de agosto de 1919, con muy escasas excepciones, no se han preocupado de los problemas culturales. Todos han hecho algo, pero ninguno lo que hubiera podido hacer: suele ponérsele más amor al territorio que al alma nacional²⁶¹.

En contraste, en su informe de actividades como rector de la ENBAC, Arango presenta un tono totalmente diferente que no deja dudas respecto a la intención de abrir una nueva época. Así lo dice en la introducción:

Al encargarnos de la Escuela fue nuestro propósito principal el de libertarla de su pasado romántico y académico, y encauzarla por las corrientes modernas, fundándole un concepto artístico y procurando acoplarla a las exigencias de la vida actual. Para ello era necesario implantar la escuela “racionalista”, y luchar contra los prejuicios establecidos y arraigados especialmente entre el estudiantado antiguo, que defendía por todos los medios posibles su situación errada de inferioridad y reposo ante los movimientos e imposiciones nuevas²⁶².

Es de resaltar que esta introducción no plantea —aunque no desconozca esa faceta— exclusivamente a la modernidad como una cuestión de estilo, sino más bien de método o de modelo de pensamiento. Como corresponde a una reflexión que intencionalmente propugna el cambio de un modelo por otro, la de Arango aborda inmediatamente sus principios:

*...quisimos oponer a la Escuela Académica un sistema racionalista fundado en los siguientes puntos principales:
Imposición del dibujo como base fundamental de todas las actividades artísticas de la Escuela;*

²⁶⁰ Se refiere a Enrique Olaya Herrera y Julio Carrizosa, respectivamente.

²⁶¹ Samper Ortega, Daniel. ‘Breve historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes’, en: *Iniciación de una guía de arte colombiano – Publicada por la Academia Nacional de Bellas Artes*, Bogotá, 1934.

²⁶² ‘El informe del rector de Bellas Artes a la dirección general’, *El Tiempo*, diciembre 28 de 1936, p. 11. los resultados no son del original, esta última expresión recuerda otras del presidente Alfonso López Pumarejo en las que aboga por una ruptura con el pasado y particularmente con una mentalidad pasiva y de sometimiento que lo caracterizaría.

Desarrollo de la personalidad de cada alumno, dejándolo en absoluta libertad de expresión y ejecución.

Desarrollo de la imaginación mediante ejercicios de memoria y de composición, que se practicaron a lo largo del año, no sólo en la clase de dibujo, sino en las de pintura, escultura, etc.;

Supresión, especialmente para las clases de iniciación de los modelos clásicos, cuya copia servil, constante, sin otro propósito que el de someter a los alumnos a determinados cánones, estabiliza y contrae sus capacidades al limitado terreno del cual no podrán libertarse nunca.

Reemplazar el estudio de la copia de clásicos, por el conocimiento y apreciación de los mismos, mediante conferencias, estudio de la historia del Arte y disciplinas intelectuales en la Biblioteca y en el Museo, único camino para llegar a ellos.

Las dichas bases “de una verdadera escuela moderna”, evidentemente desplazan el problema hacia un territorio completamente distinto: por un lado, desaparece el modelo ideal que preexiste a la práctica y a su aprendizaje. Si el punto de partida es el de que la función de la escuela es educar el gusto, como ya nos lo han mostrado las declaraciones de las autoridades de la ENBAC que hemos citado, cultiva la lógica del modelo; vale decir, la educación del gusto, como se ha dicho, implica el desarrollo de la capacidad para elegir los modelos adecuados que guiarán la acción. En el informe de Arango, la crítica se dirige a los obligados *yesos* que transmitían lo más seleccionado del clasicismo (apenas a unos cuantos años del gran esfuerzo que constituyó la conformación de la Colección Pizano) sobre cuya repetición se basaba la enseñanza. Queda claro que la enseñanza no debe partir de la preexistencia de modelos deseables a seguir, sino como el descubrimiento de una especie de verdad interior que debe ser develada por el ejercicio libre y apoyada por el cultivo de la imaginación

La Escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia

Llama la atención en el informe de Arango la mención a la *escuela “racionalista”*²⁶³. Aunque por la simple mención permita por el momento hacer una relación unívoca²⁶⁴ con algún movimiento en concreto, el indicio no deja de ser sumamente importante: *Escuela racionalista* se llamó un movimiento pedagógico fundado por Francesc Ferrer i Guàrdia (por su nombre en catalán, nacido en Alella en 1859 y fusilado en Barcelona en 1909), anarquista, masón, librepensador²⁶⁵ y pedagogo:

²⁶³ En la misma época, Gustavo Santos, director de la sección de Bellas Artes, también usaba en sus informes la expresión “pedagogía racional”.

²⁶⁴ Como sí podemos hacerlo, por ejemplo, con Gustavo Santos y su mención a “Cossío” o Díaz Vargas citando a “Masriera” (Víctor Masriera, ver ensayo ‘Alternativas a la enseñanza dibujo’, volumen II).

²⁶⁵ Aunque puedan tener eventualmente muchas proximidades, no es lo mismo el universo masón y el libre pensador; sin embargo, los límites dentro de los cuales se describen cada uno de estos espacios a sí mismos hacen que puedan estar muy relacionados.

No es la primera vez, y no será la última que en este documento debamos reseñar una relación entre la introducción de procesos pedagógicos modernos a Colombia y la masonería, concretamente, la masonería española. Este tema promete ser de una riqueza estimulante y nos muestra una vía de pensamientos que lucharon por la autonomía intelectual del ser humano –tema central de las pedagogías modernas–, lo que les inspiraba propuestas laicas, mixtas, políticamente neutrales y –como en el caso de Ferrer– libertarias, razón por la cual encontraron grandes resistencias en los sectores conservadores, especialmente de la

Según el pensador español, las respuestas a las preguntas de los escolares no debían buscarse en explicaciones religiosas que sólo envilecían el espíritu y robaban la libertad de los niños. Tampoco podían venir del Estado, porque enajenaba al individuo a través de un monopolio oficial ejercido en el campo de la educación; el alumno, con base en la ciencia experimental, debía indagar en la realidad, acompañado de un permanente espíritu crítico²⁶⁶.

Gracias a una herencia que recibió, Ferrer creó en Barcelona la *Escuela Moderna*, con un proyecto libertario que buscaba ante todo la emancipación de las personas. Este modelo se extendería y tendría gran influencia en otras partes, de Europa, particularmente en Francia, y de América Latina.

El proyecto fundamental de su vida es la Escuela Moderna, abierta en Barcelona, en la calle Bailén, en el número 56, a partir de 1901. Se llevará a cabo una enseñanza inspirada en el libre pensamiento, practicando la coeducación -de sexos y de clases sociales-, insistiendo en la necesidad de la higiene personal y social, rechazando los exámenes y todo sistema de premios y castigos, abriendo la escuela a las dinámicas de la vida social y laboral, y organizando actividades de descubrimiento del medio natural. Los niños y niñas tendrán una insólita libertad, harán juegos y ejercicios al aire libre, y uno de los ejes del aprendizaje lo constituirán sus propias redacciones y comentarios de estas vivencias. Una rotura verdaderamente revolucionaria con los métodos tradicionales.

...La sensibilidad pedagógica se vinculará con el ideal de emancipación del género humano, propio de las corrientes libertarias hacia los cuales irá derivando el compromiso político de Ferrer Guardia. Será un ejemplo rotundo de la estrecha relación que el pensamiento anarquista mantendrá con el horizonte de una enseñanza renovada, considerada como vía fundamental para acceder a la liberación del individuo de cualquier sometimiento.

Es interesante relacionar, por su afinidad los principios con los que Arango propone para la ENBAC, con los que Ferrer Guardia asignó a su *Escuela Moderna* en Barcelona (inaugurada el 8 de septiembre de 1901) -que a continuación se presentan-, no solamente porque de ellos resultaría un paradigma totalmente distinto para la enseñanza del arte, sino porque se asume que la ENBAC dará las orientaciones para la enseñanza artística en todos los niveles escolares y en gran medida sus egresados de ejercerán como profesores en todo el país:

ortodoxia católica que siempre vio amenazada su pretensión monopólica respecto a la educación y sus privilegios económicos y sociales si se cultivara una educación más crítica.

Sobre los matices particulares y la historia de la masonería y el librepensamiento en España a finales del siglo XIX y comienzos de XX ver: Álvarez, Lázaro Pedro, 'Masonería y Librepensamiento Españoles de Entresiglos' en: *La masonería en la historia de España: actas del I Symposium de Metodología Aplicada a la Historia de la Masonería Española : Zaragoza, 20-22 de junio de 1983*, Ferrer Benimeli, José Antonio, coordinador, Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Cultura, 1989. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/congreso?codigo=159>, X.2011, y sobre la relación entre anarquismo y masonería, en la misma publicación: Olive Serret, Enric, 'El movimiento anarquista catalán y la masonería en el último tercio del siglo XIX. Anselmo Lorenzo y la logia "Hijos del Trabajo"'

²⁶⁶ Montes de Oca Navas, Elvia, 'La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado' en:

<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena41/Colmenario/Elvia.html>, X.2011

PROGRAMA

La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruídas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio.

Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales.

Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad.

Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes.

En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero, y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminado a preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años.

Para completar su obra, la Escuela Moderna se abrirá las mañanas de los domingos, consagrando la clase al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso.

A estas clases podrán concurrir las familias de los alumnos.

Deseando que la labor intelectual de la Escuela Moderna sea fructífera en lo porvenir, además de las condiciones higiénicas que hemos procurado dar al local y sus dependencias, se establece una inspección médica a la entrada del alumno, de cuyas observaciones, si se cree necesario, se dará conocimiento a la familia para los efectos oportunos, y luego otra periódica, al objeto de evitar la propagación de enfermedades contagiosas durante las horas de vida escolar²⁶⁷.

Principios de esta naturaleza no son exclusivos de la Escuela Racionalista; aunque en ella se presenten con una mayor radicalidad, los diferentes movimientos pedagógicos modernos desde las últimas décadas del siglo XIX planteaban un cambio en el centro de gravedad en la acción pedagógica: éste se trasladaba al estudiante, la búsqueda de su autonomía, para lo cual debía construir un criterio formado en el ejercicio libre y responsable de sus facultades: “La enseñanza racionalista puede y debe discutirlo todo, situando previamente a los niños sobre la vía amplia y directa de la investigación personal²⁶⁸”. En relación con la ENBAC, esta actitud anti dogmática, que pondría en cuestión las nociones tradicionales de autoridad, si bien no planteaba directamente ningún modelo formal a seguir –o, precisamente por eso-, no habría producido generaciones de artistas estilísticamente vanguardistas, sino artistas conscientes de sus posibilidades, de su entorno y de su papel social: *artistas pensadores*²⁶⁹; el efecto que eso habría tenido en la cultura colombiana es incalculable, pero cualquier cosa que digamos

²⁶⁷ ‘Inauguració de la primera Escola Moderna’ en ‘Vida y obra’, Fundació Ferrer y Guàrdia. Laicitat i <http://www.ferrerguardia.org/es/inauguracio-de-la-primera-escola-moderna> VI.2010.

²⁶⁸ Inscripción en el monumento funerario que se erigió en Bruselas en 1911 en homenaje a Ferrer. <http://www.ferrerguardia.org/es/el-proceso-de-1909-y-su-muerte> VI.2010.

²⁶⁹ Utilizo intencionalmente –no solamente en este aparte, sino en otros que vendrán- la expresión *artista pensador* definida como objeto específico de la formación en la reforma curricular del programa de Artes Plásticas de la UNC en 1993, para tender un posible puente entre esta época y la 1936, puesto que, adelantando un poco las conclusiones, puede pensarse, y así lo propongo, que el cambio de canon en la ENBAC a uno de corte liberal moderno, solamente se cumplirá (al menos en teoría) en 1993.

es conjetura porque, como ya se repetido varias veces, éste proceso fue demasiado corto; en el momento mismo en que el informe de Arango se publicaba, ya no era director de la EBAC y no se encuentra ningún rastro en los documentos estudiados de que algún debate sobre ideas como las que se han propuesto en este aparte al seguir la pista de la Escuela Racional hayan tenido lugar en el interior de la ENBAC o hayan dejado alguna huella en su cotidianidad²⁷⁰.

Consecuencias del cambio de canon en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia

El cuestionamiento al uso de *modelos clásicos* y su desplazamiento a otro espacio académico de la Escuela, confirma el papel central de la historia del arte, pero cambia completamente de enfoque, en la medida en que, desapareciendo el modelo ya dado, los temas del arte del pasado reaparecen como problemas que deben ser conocidos y apreciados con las herramientas de la historia y de las “disciplinas intelectuales”.

Dos cosas fueron “alejadas” de la ENBAC en 1936: “el concepto de lo bonito” en cuyo reemplazo se impuso el concepto de lo bello” y “su negligencia habitual”, que fue superada con el recurso al sistema de concursos trimestrales. La ENBAC Fue dividida en tres grupos: de escultura, de pintura y de artes decorativas, de manera que encontramos las áreas tradicionales y este tercer grupo, que si no es nuevo, representa una gran novedad en su enfoque, que no deja de ser sorprendente en relación con sus tendencias tradicionales y convoca nuevos problemas:

Este grupo es de gran significación en la nueva escuela y sobre él quiero llamar la atención, por haber sido fundado este año y porque considero que en él residen principalmente los nuevos sistemas de aplicación artística que corresponden a las exigencias de la vida moderna... Siendo este grupo el que prepara a los estudiantes para su aplicación inmediata, considero que debe, en el futuro, obtener la atención principal de las directivas de la Escuela de Bellas Artes, puesto que él libertará de la inacción y elevará a los artistas

²⁷⁰ El ámbito de la Escuela Racional no se limita a las rápidas menciones hechas aquí; incluye, por ejemplo, la *Liga internacional para la educación racional de la infancia*, revistas y movimientos en diferentes lugares del mundo. Invitamos al lector interesado a informarse sobre el tema a consultar directamente para los temas generales, la página Web de la fundación Ferrer Guardia; sobre su pensamiento, sus textos, *La escuela moderna*, sobre su vida y obra Avilés Farré, Juan Francisco Ferrer y Guardia: *pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid 2006; Álvarez Lázaro, Pedro, *100 años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001; *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea: (1789-1975)*, Volumen 3, Fundación Santa María (Madrid). Para su influencia en México, Montes de Oca Navas, Elvia, ‘La escuela racionalista...’, op. cit. y ‘La escuela moderna en México. Ribera Carbó, Anna, Una azarosa aventura revolucionaria’ en *Boletín americanista*, Universitat de Barcelona, Número 60, 2010,

<http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/viewFile/98635/146242> X. 2011

Fernández, Eliseo *Escuela moderna de F. Ferrer y la enseñanza Racionalista*, en:

<http://www.institutodemer.es/articulos/segundaaportacion/LA& 32 ESCUELA& 32 RACIONALISTA & 32 DE& 32 FERROL.pdf>, X.2011

José Antonio Ferrer Benimeli La masonería en la historia de España: actas del I Symposium de Metodología Aplicada a la Historia de la Masonería Española : Zaragoza, 20-22 de junio de 1983

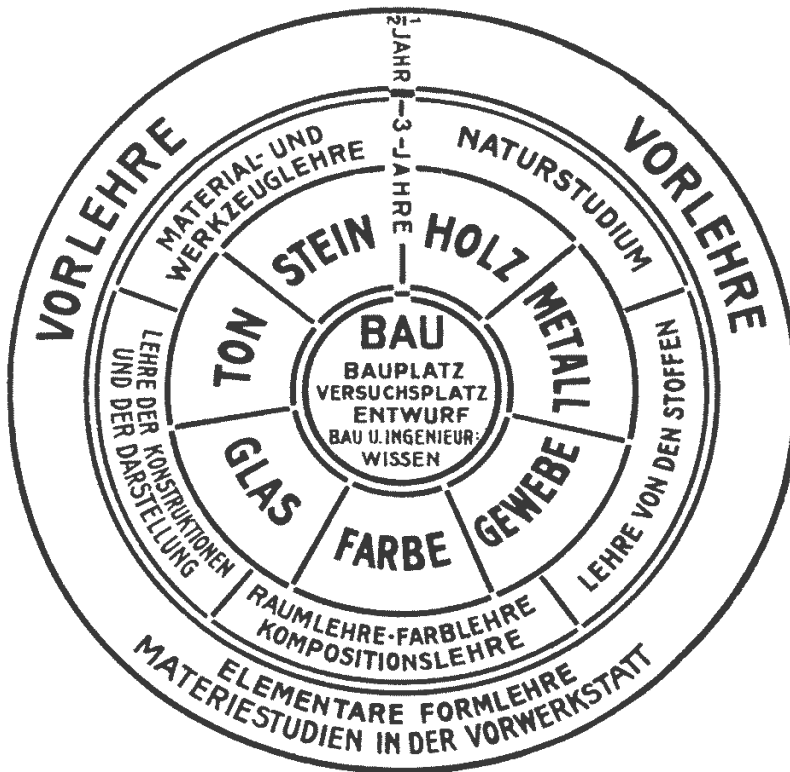
Delgado, Buenaventura. *La escuela moderna de Ferrer i Guardia*, Ceac, Barcelona, 1982.

Ferrer Guardia, Francisco, *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, Tusquets Editor, Barcelona, 1977

a la categoría de elementos útiles en todas las actividades artísticas industriales y comerciales, dándoles una verdadera profesión que los situará en un mismo nivel con todos los profesionales que salen de la universidad²⁷¹.

En su brevedad, este párrafo es contundente: de entrada, replantea totalmente la jerarquía tradicional decimonónica, encabezada por la pintura y la escultura y las subordina a una actividad como la decoración que normalmente es desdeñada en las escuelas de arte; esta concepción de decoración enlaza directamente con la vida moderna, la industria y el comercio y responde a una categoría existente en la época, pero que asociaríamos más con los *diseños*²⁷². Al contrario de las profesiones universitarias, la ENBAC no tenía -y así seguirá hasta los años cuarenta- como requisito ser bachiller; de

hecho, con su vinculación a la UNC, se estableció como requisito de ingreso el haber cursado hasta cuarto de bachillerato.



Plan de estudios de la Bauhaus; siguen el sentido de las manecillas y comenzando a la izquierda y desde el círculo externo hacia el interno: Enseñanza preliminar / 1/2 año / Enseñanza preliminar / Enseñanza formal elemental. Estudio de las materias en el taller didáctico // Teoría de las construcciones y la representación / Teoría de los materiales y de sus utensilios / Estudio de la

naturaleza / Teoría de los materiales / Teoría del espacio, Teoría del color, Teoría de la composición // 3 años // Vidrio / Arcilla / Piedra / Madera / Metal / Tejidos // Color // Construcción / obra / diseño / la construcción y la ingeniería: conocimientos.

Tanto como por las reformas de la ENBAC y las de la UNC en 1936, no se estaba lejos de las tendencias que se habían puesto en juego en la Bauhaus alemana, fundada en 1919²⁷³.

Las clases de este grupo incluían: dibujo lineal, perspectiva, estilizaciones y fresco, el informe señala algunas dificultades en el grupo que inicia, que “no permitieron

²⁷¹ Arango, *Informe...*, op. cit.

²⁷² Para el sentido de decoración más profundo, ver: Worringer, *Abstracción y naturaleza*.

²⁷³ Imagen tomada de: <https://i.pinimg.com/originals/6a/77/6c/6a776cb577dbb75db438a452e506e68c.jpg>

desarrollar en este año, como es natural, la totalidad de las cátedras que componen este vasto plan”, sin embargo, menciona también:

...las realizaciones conseguidas en dibujo artístico e industrial, en proyecciones para hierro y madera, en carteles de propaganda y en pinturas murales al fresco, prueban, hasta la saciedad, la posibilidad de crear en la Escuela [sic] Nacional de Bellas Artes, en un corto tiempo, un número de artistas con capacidad intelectual y de ejecución para aplicarse inmediatamente a llenar las necesidades y exigencias de las artes decorativas en el país, como elementos independientes y complementarios de otras profesiones, como la arquitectura.

Es claro que, aparte de la mención al “dibujo artístico”, los campos señalados en esta sección del informe, aunque tengan largas tradiciones en el campo del arte, no relacionan actividades o cátedras tradicionales en el modelo pedagógico de la ENBAC, sino más bien, *espacios de la vida moderna*. No dejan de recordar los cursos de grabado en madera para el Papel Periódico Ilustrado en el proyecto de Urdaneta, los distintos intentos de las escuelas de Artes y Oficios y su contemporánea *Escuela Industrial* en la Facultad de Ingeniería. Si bien estas últimas son de un orden completamente distinto, pues no se dirigen a *creadores*, sino a *obreros manuales* (enfoque muy diferente del que propone Arango, que exige al mismo tiempo “capacidad intelectual y de ejecución”), tienen en común este horizonte de la vida moderna en su practicidad y, dentro de ella, el mundo del trabajo, al cual aluden directamente las Artes Decorativas.

Esta problemática es cercana a una tensión que acompañaba a las vanguardias artísticas europeas desde sus orígenes: la tensión arte-industria: por ejemplo, se encuentra en la más prestigiosa escuela de la primera mitad del siglo XX, la Bauhaus, que fue, según Pevsner, “...revolucionaria por creer, como lo había creído la Edad Media, que todas las artes –pintura, escultura, artesanía– debían de estar orientadas al *Bau*[construcción], a la arquitectura, incluso a pesar de que la arquitectura se incluyó en el plan de estudios sólo después de que se marchara Gropius...”²⁷⁴

Aunque no tuvieran grandes desarrollos, es claro que éste es un tema extraordinariamente importante: describe, más allá de problemas estilísticos la verdadera relación entre las formas como se pensaba (o pudo pensarse) la práctica del arte colombiano y las dinámicas vanguardistas. En este núcleo se conjugaban todos los signos que marcarían un cambio de época. Probablemente, a juzgar por textos de la época, que la dimensión de esta confluencia no fuera totalmente comprendida, por sus mismos protagonistas incluso; así, este momento fundacional desapareció de la atención contemporánea y de la memoria colectiva.

Hemos visto en los debates de la reforma de la Academia francesa en 1863 – particularmente en la posición de Viollet-le-Duc²⁷⁵- que ésta era un problemática de fondo; el tema está tratado profundamente por Alain Bonnet²⁷⁶ y ofrece nuevas posibilidades no solamente de comprender mejor la dinámica del nacimiento de las vanguardias, sino también la situación enfrentada por la reforma de la ENBAC en 1936.

²⁷⁴Pevsner, *Las Academias...*, op. cit. p. 13.

²⁷⁵ Ver ensayo ‘Alternativas a la enseñanza del dibujo’, volumen II.

²⁷⁶ Ver la sección ‘problemas metodológicos’.

Si miramos bajo esta luz el fracturado debate que generó, comprendemos mucho mejor su sentido y las resistencias que generó, aunque el tema no se haya discutido de manera muy directa hasta donde los muestran los documentos consultados.

Cambios en el modelo pedagógico

Particularmente fuerte es el desmonte de una tendencia, tan perceptible en los tiempos anteriores y posteriores de la ENBAC (pues no logró este proyecto superar las resistencias de los sectores más conservadores): la de pensar el aprendizaje de forma escalonada y acumulativa: a los estudiantes más jóvenes se les entregan en principio asertos parciales con los cuales irá construyendo una verdad más compleja, así el estudiante no tiene frente a sí un *campo* con su complejidad. En el inicio, bajo condiciones controladas se fijaban los modelos esenciales. Así como existe un repertorio musical para niños, cargado de valores morales, mundos fantasiosos e ideales, diferente del repertorio de formas simbólicas que define el mundo del adulto, en esta perspectiva, la escuela recurre también a una imagen evolutiva del arte, cuya cima más alta son los ejemplos clásicos.

No tenemos suficientes elementos para ir más allá de una observación inmediata. Sin embargo, vale la pena pensar en las consecuencias de la decisión de Arango de poner el énfasis en “desarrollo de la imaginación” en cambio de la “copia servil” de modelos que coarten su libertad. Por un lado, la idea de que el estudiante se enfrente directamente al reconocimiento y cultivo de sus propias ideas es sugerente; pero, por otro, si no se asume esta forma escalonada y evolutiva -como se planteaba hasta entonces- el pasar al otro extremo, no es necesariamente la alternativa, pues el sentido común nos advierte del peligro –uno de los más graves para el aprendiz de artes- de sentirse prematuramente artista sin la madurez que su práctica exige. Vale, entonces, la pregunta: ¿cómo construir el rigor en la formación inicial del artista? Más adelante, dice el *Informe*: “En estos años [preparatorios], como en los más adelantados de especialización, hemos procurado *imponer*²⁷⁷ una escuela libre suprimiendo la copia e imponiendo el dibujo de imaginación para desarrollar la memoria y la iniciativa individual, sin descuidar, naturalmente, los sistemas que enseñan a ver modelos inanimados y modelos vivos”. Esta mezcla de desarrollo de la imaginación y énfasis en la observación personal, de la que tenemos el manual publicado más o menos en la misma época por Miguel Díaz Vargas, da como resultado una visión sistemática de la enseñanza del dibujo que, de todas maneras, no renuncia a su escalonamiento por grados de dificultad, y al tiempo nos ofrece una perspectiva mucho más compleja: la mirada como algo que simultáneamente se descubre y se construye²⁷⁸.

El informe de Arango está acompañado en esta edición de *El tiempo* por dos comentarios: una carta de Gustavo Santos y una introducción sin firma -que por el tono, el estilo y los conceptos podría también ser atribuido a Santos-

*Aquí si que podemos hablar de revolución en el magnífico sentido de la palabra.
Una preocupación ha dominado a quienes han intervenido en la preparación de estas*

²⁷⁷ El resaltado no es del original.

²⁷⁸ En ‘Alternativas a la enseñanza del dibujo’ se presenta una reseña e imágenes del manual de Díaz Vargas.

nuevas rutas: llevar al ánimo de las gentes y de los artistas una verdad demasiado ignorada en nuestras latitudes y que podía formularse, plagiando un verso célebre diciendo: “El arte es real, el Arte es serio”.

Albero Arango, en el resultado de las labores del año... ha acabado de un tajo con el concepto baboso del pintor y escultor diletantti y ha fortalecido, casi diría creado, el concepto del artista integral, del individuo para quien las Bellas Artes son un principio, un fin y un medio, no simplemente un pasatiempo o un gana pan tan ajeno a su íntima constitución como puede serlo la dentistería.

Arango, nombrado en 1933 corresponsal por la Academia Colombiana de Bellas Artes, correspondiente de la de San Fernando²⁷⁹ dio mucho énfasis a los cursos para

²⁷⁹Biografía resumida, *Alberto Arango...*, op. cit. Estos dos hechos juntos permiten matizar la radicalidad de la “revolución”, como hemos llamado al proceso de Arango en la ENBAC; sin embargo, no lo invalida si uno mira las posibles consecuencias de su desarrollo, pues adecuadamente adelantado, llevaría al desplazamiento de un canon por otro. Este fenómeno se daba a un nivel más amplio en la política de la época –sobre la que nos detendremos más adelante- en la que el gobierno llamado de *La Revolución en Marcha* reivindicaba la denominación de revolución, pacífica y no radical.

Norma Velásquez Garcés (*Introducción*), da en la misma publicación datos sobre Arango y la pedagogía: “Fundación de la Escuela de Bellas Artes de Manizales. Su origen se encuentra en las semillas de rebeldía sembradas en Arango y en José Manuel Cardona por Gonzalo Quintero, contra la mentalidad de taller propia de los llamados imagineros, es decir, de los escultores de imágenes de madera, y de los ebanistas y talladores formados en el taller de Gabriel Orrego, a su vez, ebanista y tallador de gran renombre. Este trabajo artesanal se había convertido, desde finales del siglo pasado, en una tradición muy arraigada en Manizales y ella, sin duda, debió inspirar a Arango la idea, que aparecerá nuevamente cuando se encuentre radicado en Bogotá, de diseñar muebles en una ebanistería propia. Sin embargo, los pretendidos aires de renovación traídos de París por Quintero, quien había seguido estudios de escultura en la Academia Julien, hallan eco tanto en Arango como en Cardona. Su rebelión contra los artesanos se consolida con la fundación, el 11 de noviembre de 1931, de la Escuela de Bellas Artes de Manizales. Sus tres fundadores: Arango, Cardona y Quintero consiguen una subvención de la Sociedad de Mejoras Públicas y del municipio para su funcionamiento. Los primeros cursos se dictan a ciento cincuenta alumnos. En ellos se siguen las directrices de imitar la naturaleza, prescritas por las Academias Julien de París y la madrileña de San Fernando, siendo Alberto Arango Uribe su primer director.

“Expresiones muy dicientes de las concepciones sobre arte de los tres fundadores de la Escuela, son las siguientes palabras dirigidas a sus alumnos por el director Arango: ‘Pintura es todo. No es necesario disponer ni arreglar nada para pintar o dibujar cosas BELLAS. Hagan eso, lo que ande suelto, disperso y desordenado sin obligar a las cosas vivas o muertas a ser como ustedes quieran o puedan representarlas’ [Cit. por López Gómez, Adel, “Divagaciones sobre Alberto Arango Uribe”, en *Civismo*, número 44, Manizales, febrero 1941, pág. 4, cita en el original]” Una declaración casi igual hace muchos años después Marco Ospina. Igualmente, con un sentido cercano, pero en otra dirección, cuando se consultan las biografías de muchos artistas colombianos, como el mismo Ospina o Andrés de Santamaría, José Rodríguez Acevedo, entre otros, sorprende la coincidencia en un punto: su desinterés por los encargos o por la comercialización de su trabajo. Por ejemplo: “Su voluntad de permanecer oculto, de no comerciar con su obra, trascendió su periplo vital, porque así se ha conservado hasta el presente, un siglo después de ocurrida la primera exposición en la que, a los veintitrés años, mostró una pintura en la Escuela de Bellas Artes, en 1899. *Carlos Valenzuela Un nuevo nombre para el arte colombiano*, por Beatriz González.

Contrasta esto con la visión de otros artistas como el citado Arango, o Ignacio Gómez Jaramillo, que anhelaban –e hicieron lo que pudieron para consolidar dicha condición- una condición profesional como artistas, para dedicarse solamente al mismo con el adecuado reconocimiento del medio cultural y del comercio.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre1998/10802.htm> 15.III.2011

Carlos Valenzuela Un nuevo nombre para el arte colombiano, por Beatriz González. O:

obreros. Si bien eran una preocupación para la ENBAC desde mucho antes, incluso en cierta medida desde su fundación, este tema es muy importante en el proyecto de Arango, paralelo al de la enseñanza académica “En 1932, de nuevo con Gonzalo Quintero, Arango funda el Círculo de Artes Industriales. Desea acercar al arte a los obreros, a los niños, a los ancianos, sin requerimientos culturales ni pedagógicos... En el *Informe* de 1936, describe estas actividades de *extensión*:

Grupos nocturnos abiertos especialmente para obreros que no pueden concurrir a las clases diurnas de la Escuela. Consta de clases de dibujo lineal, dictadas por el maestro Sergio Trujillo; de dibujo Artístico, dictadas por el maestro Eugenio de la Zerda[sic]; de modelado ornamental, dictada, como advertimos antes, con alguna irregularidad, debido a la falta de equipos y materiales, por el maestro escultor Carlos Reyes G.

El arte como profesión y como disciplina: el problema de la enseñanza

El giro que está dando la ENBAC en esta época se relaciona con la enseñanza del arte y los procesos pedagógicos en dos vías: una exige revisar las condiciones de aprendizaje del artista para pensar de nuevo el ideal, los medios y los propósitos que socialmente deberían guiar ese aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la de la década de los años treinta, el arte como profesión se había asentado socialmente; seguía teniendo dificultades que todos los actores del campo denunciaban permanentemente, pero no se discutía la legitimidad de su práctica. Sin embargo, su aprendizaje y su práctica seguían dándose en una esfera restringida. Al iniciar el proceso de fusión de la ENBAC a la UNC, un nuevo matiz se abre en la cuestión: puesto que la nueva Universidad implicaría una reunión de unidades dispersas: institutos, escuelas, facultades en un nuevo contexto de cierta estandarización, las diferentes disciplinas y correspondientes campos abordan la obligación de pensarse como disciplinas universitarias, condición más o menos cercana a cada una, según características muy particulares.

Una de las nuevas disciplinas universitarias –aunque, como hemos dicho, desde el siglo XIX se hablaba del arte como profesión liberal- sería la llamada Bellas Artes y en el momento se iniciaba la discusión sobre su lugar en la estructura universitaria. En este proceso se insertaba la labor de Alberto Arango, siendo una de las características de dicho proceso que los argumentos más fuertes y la exigencia de cambio provenían mucho más del exterior que del interior de la ENBAC. En este contexto, la rectoría de la Escuela era un lugar políticamente muy difícil porque debía cumplir con estas exigencias de cambio al mismo tiempo que debía representar los intereses de la ENBAC y de sus profesores; estos temas serán tratados posteriormente con más detalle.

“Parecía no importarle la fama, y jamás buscó ningún reconocimiento. Sólo participó en dos exposiciones individuales y dos colectivas”. Cristóbal Ospina Revista *Diners*, No. 193, abril 1986, consultado en: <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=507>

Probablemente relacionado con:

“En arte cada hombre es genial; que unos tengan más éxito que otros, es distinto”, afirma (Marco Ospina)”

“

“En arte cada hombre es genial; que marco Ospina”. Gloria valencia Diago el Tiempo 4 junio 1972

Las negociaciones que se llevaron a cabo parecen arduas, pero más difícil parece hoy en día lo que no se dijo, el debate que no se dio. Arango pareció desempeñar muy bien el papel que le correspondía hacia la sociedad, hacia la Universidad y hacia la Escuela; y ve muy claramente que a nuevos tiempos corresponden nuevos métodos de enseñanza, si no alcanza a entrar más en detalle, ya en sus primeras intervenciones (que terminaron siendo las únicas) definía muy lúcidamente el proceso de cambio en la enseñanza que prepararía la construcción en la EBAC de un pensamiento estructurado del arte como disciplina universitaria.

La segunda vía que vincula la ENBAC con los problemas pedagógicos tiene a su vez que ver con dos aspectos: el primero, la enseñanza como opción profesional de sus egresados y, el segundo, su condición de *alma mater*, de guía de la educación popular escolar. El atender a ambos exige preguntarse específicamente por las estructuras pedagógicas que pondrán en juego los egresados, cuando sean profesores profesionales y cuáles son los principios de enseñanza que se pretenden generales y los modos didácticos particulares que se enseñarán, convirtiéndose en nuevo modelo.

No es extraño, entonces, que en la ENBAC se haya instalado una sección de *experimentación pedagógica*, nombre que alude inmediatamente a los movimientos pedagógicos modernos, descrito en el *Informe*:

Grupo infantil de experimentación pedagógica. Durante el año de 1936 funcionó en la Escuela de Bellas Artes, un pequeño grupo de niños, que llamamos de experimentación pedagógica con el cual queríamos probar la posibilidad de instalar en todas las escuelas primarias de la república el dibujo y el modelado, como clases principales en la educación infantil. Figura en el pénsum nacional el estudio del dibujo en las escuelas, pero nunca ha sido posible realizar este capítulo del pénsum con la intensidad que requiere, debido a la falta de maestros preparados para ello. Para suplir esta deficiencia, en el personal educacionista funcionó este grupo, al cual concurrieron 25 niños, y el cual dio uno de los más estupendos resultados al clausurar las tareas de la escuela.

...Los estudiantes de los años de la especialización artística de la escuela asistieron por turnos reglamentarios a estas clases de experimentación con el fin de ponerse en contacto con estos sistemas pedagógicos modernos y derivaron de ellos admirables experiencias que los preparan para dirigir en cualquiera escuela un grupo de dibujo y de modelado infantil. Con este grupo quisimos también probar cómo es posible llevar a las normas del país el conocimiento de estas enseñanzas, sin que sea necesario que los normalistas sean grandes artistas o dibujantes, para que puedan luego en la práctica de su profesión guiar el trabajo de un taller de dibujo infantil. Ilustraron este grupo con conferencias de extraordinario interés pedagógico los maestros Miguel Díaz y Luis B. Ramos, quienes respondieron de esta manera desinteresados y entusiastas a la insinuación que para ello les hiciera la dirección de la Escuela.

Vocaciones pedagógicas

Los años treinta asisten al surgimiento de nuevas preguntas y nuevas tensiones como el nacionalismo, la vida moderna o la cultura y a ello se agrega una suerte de vocación didáctica: la idea de que la obra debe dejar algún tipo de enseñanza de carácter moral, que le enseñará a ver, valorar o descubrir valores culturales al espectador. Esta tendencia se evidencia cuando se compara con obras muy posteriores a los años treinta –

como la obra de Guillermo Wiedemann, por ejemplo, en las que la imagen puede ser tomada como invitación a liberar la mirada o a reafirmar la propia subjetividad, a ejemplo del artista, pero no a “enseñar” como lo solicitaba Gustavo Santos en 1917. La gran diferencia reside en que el didactismo de la obra de arte parte de la suposición de inferioridad del espectador, mientras que tanto que la obra de arte, como la acción pedagógica vanguardistas, apelan al presupuesto de que el artista y el espectador comparten el mismo tipo de experiencia, aunque la signifiquen y valoren de maneras muy diferentes, y desde esa igualdad dialogan para construir sentido y así eventualmente responden a alguna necesidad del espectador de edificación espiritual, intelectual o de gusto.

Justamente, el modelo academicista del siglo XIX –conservador civilizatorio- sólo entrará definitivamente en crisis cuando un nuevo canon apele al problema de la *experiencia* y aunque todavía estaba relativamente lejos de suceder ese hecho, nunca habría estado la ENBAC más cerca de esa posibilidad que en los tiempos de su intento de fusión con la UNC.

Es muy clara la sintonía de este documento con el informe citado de Santos en cuanto a la importancia del lazo entre la ENBAC y el mundo de la educación y es interesante, la presencia de los dos profesores señalados en el *Informe*: Miguel Díaz Vargas y Luis Benito Ramos²⁸⁰. De generaciones diferentes, ambos estudiaron en la ENBAC y ambos obtuvieron becas para estudiar en Europa. Ya desde la primera etapa de la ENBAC se establecían estos dos elementos recurrentes: los ex alumnos destacados ejercían luego como profesores, lo que refuerza su carácter endogámico de la Escuela y, también desde el comienzo se consideraba parte obligada de la formación del artista colombiano el paso ritual por Europa después de terminar los estudios²⁸¹.

Entre los aspectos conceptuales que debemos resaltar en estos acontecimientos, hay uno que hoy causa un importante debate en el campo de la educación artística: el origen disciplinar del profesor de artes. Se asume tanto en este proyecto, como en el de la dirección de Gustavo Santos en Bellas Artes que el profesor de artes tendría de entrada una formación como artista, sobre la cual se construiría un saber pedagógico. En el mismo año de 1936 se fundaba la Escuela Normal Superior, para la cual Francisco Socarrás su primer director, proponía el modelo de construcción simultánea de un saber disciplinar y de un saber pedagógico, cada uno con sus requerimientos propios. En algunos de los documentos consultados, se observa que se pudo haber pensado que este profesor de

²⁸⁰ Miguel Díaz Vargas (1886-1956) estudió en la ENBAC, estudió en la academia de San Fernando, fue director del museo de reproducciones de la ENBAC y museos y exposiciones de Bogotá y dirigió en tres ocasiones la ENBAC.

Luis B. Ramos ha sido considerado el padre de la fotografía moderna en Colombia. Más joven -nació en 1899- también estudió en la ENBAC y estudió en Francia. Su trabajo fotográfico tiene que ver con el mundo del periodismo y entre los años 1936–1940 aparece frecuentemente mencionado como representante de los estudiantes en el Consejo de la ENBAC o en actividades muy cercanas a su mundo. En 1936 hacía reportajes gráficos para la revista *Cromos*.

²⁸¹ En general, podemos decir que el viaje al extranjero era *obligatorio*, aunque no siempre a Europa; inusualmente, Ricardo Acevedo Bernal estuvo en Estados Unidos entre 1890 y 1898; en los años treinta empezó México a ser considerado un destino importante para artistas colombianos como Ignacio Gómez Jaramillo quien estuvo allí entre 1936 y 1937, pero Europa era el destino más común y dentro de ella, España, la Escuela de San Fernando en Madrid y Francia, los *ateliers* privados de París.

dibujo por el que se clama vehementemente se formara en la normal superior, pero en Colombia siempre se ha decidido que el profesor de artes se forma como artista, incluso en épocas más recientes en las que se abrieron programas de formación de profesores en arte, el componente de formación artística se pretende mucho más fuerte que el pedagógico. Éste es un tema muy actual y sigue siendo origen de *falsos problemas*. En arte, como en cualquier disciplina, es necesario que el profesor conjugue la formación disciplinar y la formación pedagógica: era la propuesta de José Francisco Socarrás, director de la Escuela Normal superior, quien significativamente nunca creó una sección de pedagogía en ella, para evitar el error de pensar que ésta era una cosa distinta y diferenciada del aprendizaje de un saber.

Miguel Díaz Vargas: La pedagogía del dibujo

Díaz Vargas, (1886-1956), estudió en la Academia de San Fernando, fue estudiante, profesor, y director de la ENBAC, dirigió su Museo de Arte. Escribió para uso en las escuelas una *Cartilla de dibujo* para la “Biblioteca Aldeana de Colombia²⁸²” organizada por Daniel Samper (documento sin fecha, pero en el título se presenta a Díaz Vargas como “Rector de la Escuela de Bellas Artes”, cargo que ocupó entre 1934 y 1935²⁸³). En la introducción plantea:

La enseñanza del dibujo en las escuelas ofrece un campo vastísimo de experimentación psicológica. El niño está dotado de una fantasía peculiar y propia de su naturaleza que el maestro puede y debe formar y orientar hasta que aquél adquiera un espíritu de observación directa y elemental que lo llevará necesariamente a interesarse en el análisis inteligente y preciso de las formas y proporciones de los objetos que lo rodean. Para ello será preciso, sí, que el maestro se coloque en el mismo nivel de la inteligencia del niño²⁸⁴.

²⁸² “Era necesario incidir en la configuración de nuevos parámetros que respondieran, de manera más adecuada, a los retos que la época exigía, en consonancia con los modelos culturales de las sociedades urbanas industriales, queriéndose moldear un nuevo sujeto: el ciudadano moderno, marcado por los ideales de la moralización para el trabajo y la adscripción al Estado-nación. Integrar la masa de campesinos -tanto la que hacía presencia en las ciudades, como la que aún se encontraba vinculada al campo- a la dinámica del mercado y a los esquemas de institucionalidad nacional que se querían consolidar, es el reto que se plantea el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, entre 1934 y 1938, lo cual permitiría, desde la óptica de la clase dirigente, ampliar el mercado y consolidar la institucionalidad. En su discurso de posesión, López Pumarejo expresaba su «propósito de hacer de Colombia una inmensa escuela, pues instruir al pueblo es prepararlo para que realice todos sus actos con un deliberado espíritu y una consciencia nacionalista» (1934). Es en este contexto que surgió, en el año de 1934, la Campaña de Cultura Aldeana, dentro de la cual se inscribe lo que se conoció como la Biblioteca Aldeana de Colombia.” ‘Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la biblioteca aldeana de Colombia’, Herrera, Martha, Díaz, Carlos, *Revista educación y pedagogía*, Universidad de Antioquia, Vol. XIII, No. 29-30, p.p. 103, 104, consultado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7510/6913> II.2012.

²⁸³ Sin embargo, la página Web *Colarte* sitúa su publicación en 1937, lo que cambia un poco –no demasiado– la perspectiva en relación con el hecho de que, si se hubiera publicado en 1934 o 35, habría antecedido a lo que hemos llamado la revolución pedagógica en la ENBAC. <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=493> VI.2012.

²⁸⁴ Díaz V., Miguel, *Cartilla de dibujo*, (Bogotá, imprenta nacional, [Serie técnica., no. 8]1935, s.f., sin datos tipográficos. Biblioteca aldeana de Colombia.

Parte esencial de la importancia de este texto son sus antecedentes, que hemos reseñado parcialmente en otros lugares. Se recogen aquí planteamientos pedagógicos modernos. Particularmente, Vargas cita a Masriera (algunos de cuyos planteamientos se reseñan en el ensayo *Alternativas a la enseñanza del dibujo*). Nos permite vislumbrar temas que deberían desarrollarse en nuevas investigaciones para comprender mejor el universo de enseñanza de la ENBAC en su momento. Por ahora, podemos retener un tema fundamental: las vanguardias artísticas no eran tanto el ideal a seguir, pero sí existía una tensión inmediata y real con las vanguardias pedagógicas.

Este texto ofrece indicios valiosos acerca de cómo se podía concebir la enseñanza que podría ofrecer la ENBAC. Por esta razón, nos detendremos en él un momento, para revisar el enfoque general que propone para dibujo en las escuelas y para la infancia²⁸⁵.

La cartilla está dirigida a profesores: indica los principios que guiarán las prácticas, la presentación de los temas y las razones de ser de cada elección. Está dividido en diez niveles (que cubren completamente lo que en la época eran la primaria y bachillerato): en el primero, las cosas naturales se observan relacionándolas con las formas más simples y se hacen algunos dibujos geometrizando lo observado, se sugieren pautas para elegir bien los modelos; progresivamente se introducen formas y problemas más complejos —según la edad del estudiante y su grado de experiencia²⁸⁶, se pasa por la perspectiva y en el último nivel se habla de la pintura al óleo (bodegones sencillos).

Sobre los principios pedagógicos

En casi todas nuestras escuelas públicas se han contentado los maestros con “hacer un curso de dibujo,” siempre bajo techo y utilizando las “muestras” que los niños “copian,” en iguales o mayores proporciones, hasta lograrse así un “dibujito” para exhibir a fin de año,

²⁸⁵ Sobre la constitución de la noción de infancia por la pedagogía moderna, Ver Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial U. de Antioquia, Medellín, 1997. Es importante recordar que la de infancia, en tanto edad diferenciada en la que la persona vive unas condiciones particulares, de lo cual se desprende la necesidad de un tratamiento social especial y una guía en tanto se llega a una condición de autonomía, es una idea moderna. Desde el siglo XIX se dieron en Colombia avances hacia el establecimiento de un sistema educativo que respondiera a este estatuto particular de la niñez, aunque su rango de acción se limitara en principio a las escuelas Normales, y en la formación del niño se empezó desde comienzos del siglo XX a considerar esencial la enseñanza del dibujo como parte de la construcción de un pensamiento propio y autónomo.

²⁸⁶ Dice para el primer grado: “será adaptado a la evolución del niño para el desarrollo de la fantasía, por consiguiente, se dejará al principio que dibuje libremente y sin exigirle, de ninguna manera corrección alguna en sus trabajos: ‘el niño debe moverse dentro de su infantilidad,’ dice Masriera”.

Para el séptimo grado dice: “Elementos sobre el color. Es bien que los niños tengan ciertas nociones, a manera de ilustración, en materia tan importante como ésta que, desde luego, es base educativa del buen gusto. Dejamos a las buenas capacidades del maestro las explicaciones de esta parte; ella habrá de servir como orientación en el escogimiento o elección de colores y tonos que mejor armonicen, sobre todo en lo referente a la parte decorativa y en sus trabajos manuales; muchas veces se ve en los adornos de la casa o en el propio vestido, una elección de colores tan de mal gusto y desarmonía, que molestan a la vista, sin que la persona que los combina advierta el porqué de tal desagrado. Estos elementos sobre el color darán idea del efecto que producen ciertos colores yuxtapuestos, formando acordes más o menos perfectos, agradables a la vista.” Díaz, *Cartilla....*, op. cit., p.p. 5 y 36.

que representa muchos esfuerzos mecánicos de parte de los niños y muchos afanes de parte de los profesores, mas no un trabajo creador ni de unos ni de otros. Esta “enseñanza,” que en realidad no lo es, constituye un mal gravísimo que es preciso corregir urgentemente, para no matar así el impulso creador natural en el niño, sino antes bien, para vigorizarlo y orientarlo.

*...Una cartilla que sirva de guía en la iniciación y enseñanza elemental del dibujo en Las escuelas, sólo podrá limitarse a especular sobre la materia y aspirar a que el maestro, con cariño y simpatía, oriente gradualmente la necesidad imperiosa que el niño siente de expresarse libremente por medio de líneas y colores, **de interpretar su experiencia** y, sus conocimientos de las cosas que ve o imagina. Esta consideración nos ha movido a ensayar una serie de lecciones y ejercicios elementales, para uso de maestros y discípulos, en nuestro deseo de hacer fácil y popular **la enseñanza racional y progresiva del dibujo**, que tan importante es en todo programa de educación.*

En estas observaciones preliminares (los resaltados no son del original) se marca un universo diferente al tradicional heredado por el siglo XIX. En cuanto al estudiante, el punto de partida es su propia experiencia y expresión; los modelos –en tanto “muestras” a ser copiadas mecánicamente- son cosa indeseable. En cuanto al profesor, es destacable cómo lo que se privilegia es, antes que nada, una actitud como puede verse además en estas observaciones:

Es Preciso que el maestro guíe a sus discípulos sin imponérseles, respetando siempre las inclinaciones artísticas naturales.

El maestro podrá repetir los ejercicios cuantas veces lo crea necesario, de acuerdo con el aprovechamiento de cada uno de sus discípulos, pero sin fatigar su atención ni exigirles que sus trabajos sean perfectos.

Los objetos que se han de dibujar deben ser colocados en una mesa, a buena luz y a una distancia en que puedan verse sin dificultad.

Las hojas o ramos de hojas pueden colocarse en pequeños bloques de arcilla húmeda, que así se mantienen en buenas condiciones para trabajar.

Debe insistirse incansablemente en la práctica de los ejercicios al aire libre²⁸⁷, única manera de despertar la originalidad y de desarrollar las dotes de observación del niño...

La *Cartilla* de Díaz Vargas merece sin duda un estudio más amplio del que podemos hacer aquí; para efectos de este trabajo, resulta evidente que si aplicamos a los estudiantes de la ENBAC (que, en más de un caso, eran casi niños: algunos podían tener 14 años) los principios que expone dicha obra, efectivamente estaríamos ante un fuerte cambio de paradigma en la estructura pedagógica de la ENBAC. Sin embargo, cuando se termina la

²⁸⁷ La expresión “al aire libre” tiene varias resonancias: la primera, evidentemente, de la expresión francesa *au plein air*, usada para describir la pintura de paisaje realizada fuera del taller, que definió tradicionalmente a las escuela de Barbizón e Impresionista; la segunda, las “escuelas de pintura al aire libre” de México, la primera de las cuales fue fundada por Alfredo Ramos Martínez, pintor precursor de tendencias nacionalistas en el arte mexicano, quien como director de la Escuela de San Carlos impulsó esta idea y fundando la primera en Santa Anita, Iztapalapa, llamada *Barbizón*. Estas escuelas permitieron trabajar fuera del contexto de la academia y explorar formas más personales de lo que ésta permitía. Una tercera resonancia tiene que ver con los proyectos pedagógicos de vanguardia, que rompían la imagen tradicional del salón de clase y no solamente lo redefinían en términos de *taller*, sino que también proponían la salida del mismo con el fin de tomar contacto directo con la realidad y vincular la actividad del cuerpo a la de la mente, de la primera idea surgen las *excursiones*, y de la segunda instituciones como el *Gimnasio Moderno*, o métodos como el de Viollet-le-Duc y las salidas de Petit Jean.

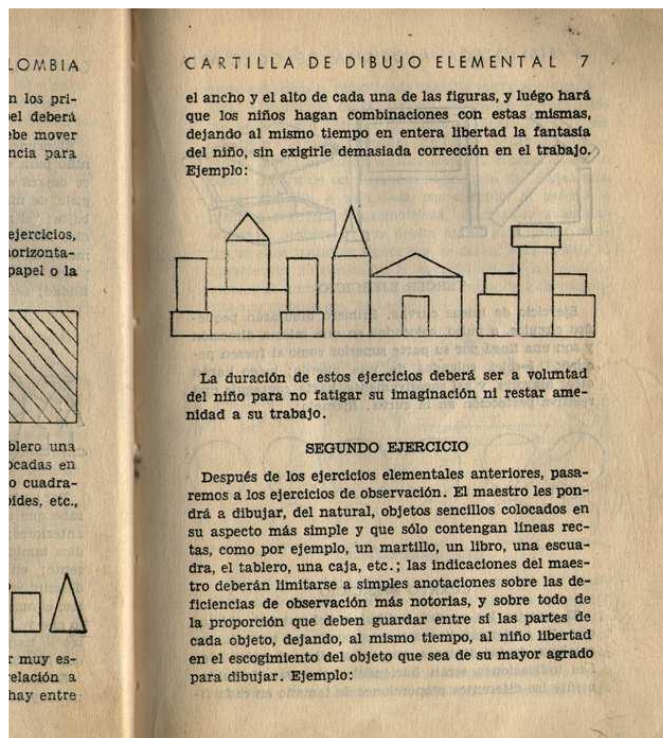
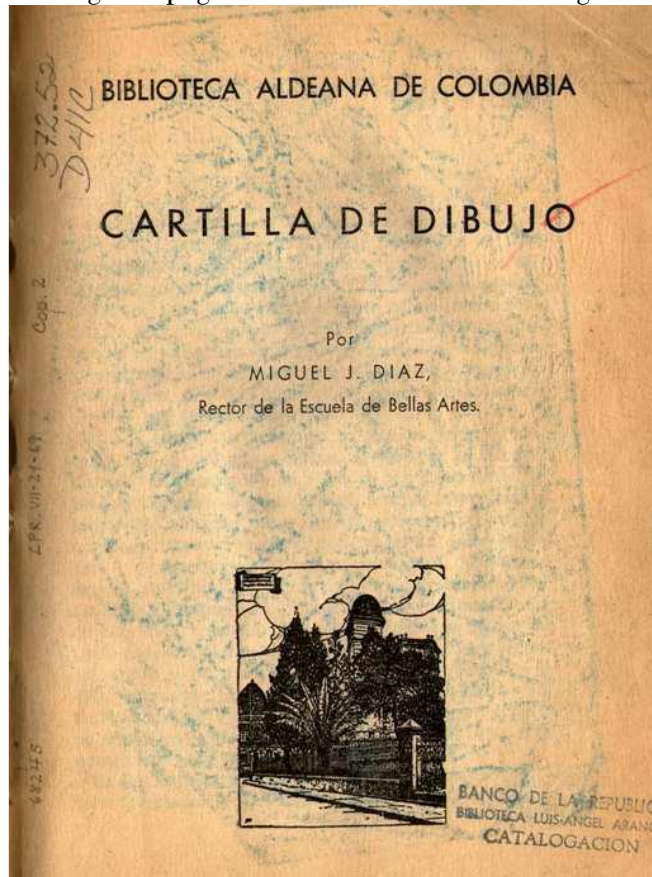
lectura de la *Cartilla*, vemos claramente la distancia entre esta vanguardia pedagógica y la vanguardia artística: No olvida el *Manual* los modelos del buen gusto), y para cerrar se incluye sin comentarios una serie de reproducciones en blanco y negro que parecerían ser seleccionados porque representan temas o géneros, son en su orden:

Dos retratos de damas: *Doña Isabel Gaviria de Restrepo, retrato al óleo – Epifanio Garay y Doña Blanca Tenorio de Acevedo. Retrato al pastel: Ricardo Acevedo Bernal*; un paisaje: *Paisaje del Río Cauca. Oleo: Jesús M. Zamora*, una pintura de historia: *Escena de los libertadores en el Páramo de Pisba. Cuadro de composición al óleo, patriótico moderno: Francisco A. Cano*, una pintura de grandes dimensiones de carácter institucional y alusiva a otra arte: *Telón del Teatro de Colón de Bogotá. (Las grandes figuras del teatro). Cuadro de composición al óleo moderno: Aníbal Gatti*, una obra colonial, relieve en madera: *Altar de la Capilla del Rosario de Tunja. Cuadro de composición: escultura colonial*, una composición escultórica: *Monumento funerario del Dr. Pedro J. Berrío. Escultura moderna: Marco Tobón Mejía* y un edificio institucional: *Arquitectura: Capitolio Nacional de Bogotá. Tomás Reed*²⁸⁸.


No podemos conjeturar, a falta de estudios específicos sobre el currículo y las didácticas específicas aplicadas en la ENBAC, qué tanta relación pueden tener los planteamientos de Díaz Vargas sobre la enseñanza del dibujo con dichas didácticas, ni siquiera con sus propios cursos. No sabemos, por ejemplo, si se planteaba una diferencia estructural entre los estudios escolares y el aprendizaje de las artes. De todas maneras, es significativo para la historia de la escuela en Colombia esta obra que reivindica un lugar específico para la enseñanza del dibujo en el sistema escolar, el hecho de que la “Biblioteca Aldeana” le dedicara un volumen a este tema y que un profesor de la EBAC diera, precisamente importancia a esta dimensión antes de la de artista a la hora de hablar de la enseñanza.

²⁸⁸ El listado es significativo para aproximarse a la noción de *buen gusto* tanto de Díaz, como de la ENBAC en su momento. Es curiosa la ausencia del omnipresente Vásquez, y muy sintomática la denominación específica de “modernas” a obras como el paso del páramo de Pisba o el telón de boca del teatro Colón. De la pervivencia de este gusto (que incluye de manera importante la dimensión patriótica y la conciencia nacional) hemos hablado en varias oportunidades.

Algunas páginas de la *Cartilla de Díaz Vargas*



12 BIBLIOTECA ALDEANA DE COLOMBIA



TERCER EJERCICIO

El maestro colocará sobre la mesa, en buena luz, y en sitio donde pueda ser visto y observado, sin dificultad alguna, un objeto cualquiera de fácil interpretación; una vez que lo hayan observado por unos momentos, el maestro debe taparlo o quitarlo para que los niños lo dibujen de memoria. Se hará también que los escolares dibujen de memoria objetos y cosas que hayan visto en las prácticas anteriores, formando agrupaciones o aisladamente, según su propio gusto. Se recomienda esta clase de ejercicios de atención y memoria por ser de suma importancia educativa.

TERCER GRADO

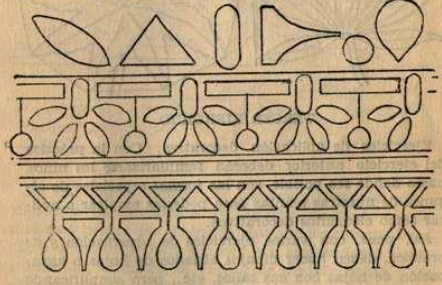
Ejercicios de aplicación.

PRIMER EJERCICIO

Los niños recortarán, en papeles de colores un poco gruesos para poderlos manejar, figuras de diversas formas y de las cuales damos abajo algunos ejemplos; con-

CARTILLA DE DIBUJO ELEMENTAL 13


estos recortes deben formar, sobre la mesa, distintas agrupaciones como cenefas, cartelas, frisos, etc., todo esto a voluntad del escolar y como un pasatiempo en que la fantasía va educando poco a poco el sentido decorativo. Una vez acomodados los recortes de tal manera que su agrupación produzca un aspecto o efecto decorativo agradable, se podrán pegar en otro papel de color diferente, o bien los niños copiarán en un papel ese mismo resultado para luego, si es posible, colorearlo con diversos lápices. Ejemplo:



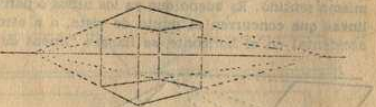
SEGUNDO EJERCICIO

En este ejercicio el maestro les pondrá a dibujar elementos de nuestra flora, lo más sencillos que sea posible. Para ello, los niños, en sus excursiones o al volver de sus casas, podrán traer buen acopio de modelos; al principio pueden ser hojas solamente, de algunas plantas como la yuca, la higuera, etc., y colocadas convenientemente procederán a dibujarlas empezando por hacer el con-

22 BIBLIOTECA ALDEANA DE COLOMBIA



En el ejemplo indicado se advierte que las caras anterior y posterior de la figura no se han movido, permanecen paralelas al cuadro; por consiguiente, los lados que fugan al punto de vista son perpendiculares al cuadro, pero si en vez de tener la figura en esta posición le damos un poco de vuelta para verla en ángulo, entonces las líneas de fuga ya no concurren al punto de vista sino que todas las horizontales se mueven para concurrir a dos puntos en el horizonte, "puntos accidentales"; el primer caso se llama "perspectiva paralela," el segundo, "perspectiva movida, o perspectiva oblicua." Ejemplo:



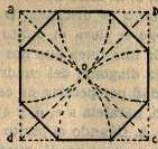
Hasta ahora nos hemos ocupado de una perspectiva que pudiéramos llamar objetiva, sin reglas, problemas ni definiciones, como conviene al niño para iniciarlo en una serie de observaciones, elementales al principio, a fin de llevarlo poco a poco a un análisis de tendencia práctica, de aplicación; por consiguiente es necesario que, en este estado de preparación, hagan los niños una serie de ejercicios, empezando por objetos y muebles de líneas rectas, luego con objetos en que entre la línea curva y siempre de lo sencillo a lo complicado. Debe también el maestro

CARTILLA DE DIBUJO ELEMENTAL 23

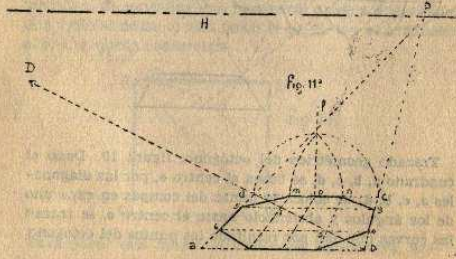
sacarlos fuera para que hagan sus croquis, sin mayores detalles: la línea del ferrocarril, los postes del telégrafo, una serie de árboles, etc., seguido esto de asuntos más complejos, como una casa, la escuela, una calle, la iglesia, etc. Al hacer esta clase de ejercicios es indispensable



ble que el maestro lleve un orden riguroso de lo muy simple a lo compuesto, sin exigir una extremada corrección en los trabajos; se persigue solamente que el niño comprenda los fenómenos visuales y pueda aplicar a cada caso las explicaciones anteriores al cuidado del maestro.

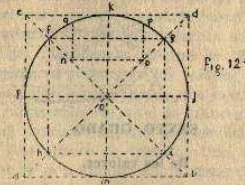


Para trazar este octógono en perspectiva, figura 11, se opera primero el cuadrado a, b, c, d; en la mitad de la horizontal d, c, se eleva la vertical o, l; desde o se traza el semicírculo d, l, c; haciendo centro en c, se traza el arco l, m, y cambiando el centro en d, se opera el arco l n; se unen luego los puntos m, n, con el punto de vista P, continuando las líneas hasta el lado a, b, del cuadrado. Las intersecciones 1 y 2 son los puntos por donde se trazan las horizontales, que, al cortar las líneas b, c, a, d, nos darán los puntos 3, 4, 5, 6, del octógono perspectivo.



La circunferencia. Toda circunferencia está inscrita dentro de un cuadrado. Sea aquí el cuadrado a, b, c, d, figura 12: si buscamos el centro o, por las diagonales e, b, a, d, y trazamos los ejes k, m, l, j, hallaremos que la circunferencia toca al cuadrado en los puntos de tangencia de sus ejes y que las diagonales subdividen cada uno de los cuadrantes por la mitad en los puntos h, i, g, f; total que los ejes y las diagonales nos dan ocho puntos. Si dado el punto p, deseamos obtener otro igual en el lado opuesto, bajaremos la perpendicular p, o, trazaremos la horizontal o, n, levantaremos la vertical n, g, y al correr la horizontal p, q, hallaremos el punto q buscado.

En esta circunferencia geométrica se ha buscado un número de puntos que desde luego habrán de facilitar su trazado perspectivo, como se verá luego, toda vez que la curva deberá ser trazada a pulso, por consiguiente mientras mayor número de puntos de guía se encuentren, mayor perfección habrá en su trazado.

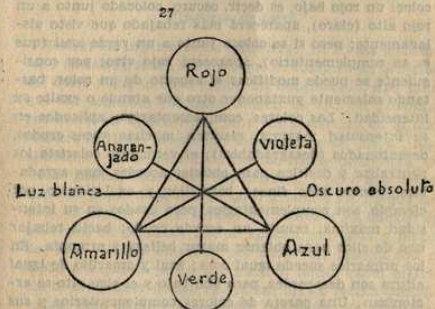


Para poner en perspectiva la circunferencia, figura 13, trazaremos primero su cuadrado; en la mitad de a, b, elevaremos una vertical sobre el punto k; con el radio a, k, se traza el cuadrante x, 1, 2, 3, a: el 2 corresponde al punto de la diagonal (figura 12), y el 3 y el 1 que co-

toda vez que el anaranjado procede del rojo y amarillo; el verde del amarillo y azul; y el morado del azul y rojo. Además de las dos denominaciones apuntadas, existe otra y es la de clasificar con el nombre de "complementarios," aquellos colores que la visión evoca alrededor de los primarios y los binarios: cuando nosotros miramos con fijeza una superficie cualquiera teñida de rojo (carmin), al volver rápidamente la cabeza, el color verde surge en nuestra retina; si colocamos un pequeño trozo de papel blanco sobre una superficie teñida de azul vivo y lo miramos con fijeza, el pequeño trozo tomará un color anaranjado; si la superficie es amarilla, el color evocado, o el pequeño trozo blanco, será de color violeta. En una palabra: alrededor de un color simple o primario, acompaña siempre la mezcla de los dos restantes; y al contrario: el color binario evocará instantáneamente en nuestra imaginación el color primario que dejó de entrar en la fusión de aquél. Esto es: empapando la vista de verde, fusión del azul y amarillo, llama inmediatamente a nuestra retina el rojo, que ninguna parte tiene en la composición del binario dicho.

Pueden observarse estas fantasmagorías en el triángulo de la figura 2^a, el cual se recomienda al maestro lo dibuje en el tablero, con tizas de colores, para que los niños lo hagan en sus cuadernos, coloreándolo con colores de acuarela, haciéndole las anotaciones respectivas. Los tres ángulos del triángulo serán los colores "primarios" o fundamentales: en el ángulo superior se halla el rojo y en los inferiores el amarillo y azul; así tendremos: entre el rojo y amarillo, "primarios," el anaranjado su compuesto "secundario"; entre el amarillo y azul, "primarios," el verde su compuesto "secundario"; entre el azul y rojo, "primarios," el morado su compuesto "secundario." Igualmente, en la misma figura pueden obser-

verse, en dirección opuesta, los colores complementarios, así: bajo el "primario" rojo, se halla su "complementario" verde; en dirección contraria del "primario" azul, su "complementario" anaranjado; en dirección contraria del "primario" amarillo, está su "complementario" morado (violeta). Opuesto a la luz blanca, el oscuro absoluto.



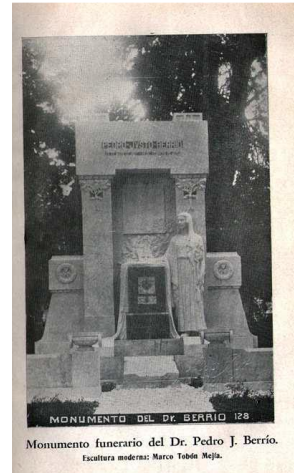
Los colores brillan en todo su esplendor, cuando se les rodea de sus complementarios; así: nunca brillará tanto el carmin (rojo) como cuando se le rodea de verde; el amarillo vibrará más intensamente rodeado de violeta, y el azul adquirirá toda su belleza acompañado del anaranjado. Dos colores "binarios" yuxtapuestos, de igual altura, se destruyen entre sí; igual efecto producen los colores "primarios" combinados entre sí. Se dice que dos colores son de la misma altura cuando se elevan desde el



Doña Isabel Gaviria de Restrepo.
Retrato al óleo - Epifanio Garay.



Doña Blanca Tenorio de Acevedo.
Retrato al pastel: Ricardo Acevedo Tena.



Monumento funerario del Dr. Pedro J. Berrio.
Escultura moderna: Marco Tobín Mejía.



Paisaje del Rio Cauca.
Óleo: Tomás M. Zamora.



Escena de los Libertadores en el Páramo de Pisba.
Cuadro de composición al óleo, patriótico moderno: Francisco A. Cano.



Arquitectura: Capitolio Nacional de Bogotá.
Tomás Reed.



Altar de la Capilla del Rosario de Tunja.
Cuadro de composición: escultura colonial.

Los hechos de la reforma

La Ley 68 del 7 de diciembre de 1935, Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia, decreta:

Artículo 2°. *La Universidad estará constituida por las facultades, escuelas profesionales, nacionales e institutos de investigación que hoy funcionan en la república y que se establezcan en lo futuro, y por el Conservatorio Nacional de Música, el Observatorio Nacional Astronómico, los Museos y el Instituto Nacional de Rádium.*

De estas unidades participa la ENBAC; a partir de 1936 estará haciendo parte de esta gran institución tan importante para la definición de nación. Si bien esta relación no era nueva, tampoco era muy evidente. Su existencia de organismo independiente llega a su fin y este movimiento no dejará de plantear dificultades, además de las nuevas tensiones que inaugurará el hecho de situarse en un campo de pensamiento que no depende solamente de ella misma, como hasta ahora ha sido su costumbre.

Ya hemos adelantado el sentido de la reforma al presentar el informe de actividades que presentará el director Alberto Arango, al final del año lectivo de 1936; también nos hemos adelantado anunciando que el proceso de fusión de la ENBAC a la UNC será difícil y finalmente fracasará. En esta sección empezará a ser visible el proyecto de redefinición de la Universidad y, aunque en poco tiempo se verá que la ENBAC consiguió no perder en gran medida su autonomía, será con los procesos de legitimación universitaria con los que tendrá cada vez más cercanía.

En principio, nos detendremos en los pormenores del proyecto de reforma universitaria en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, luego en los del intento de fusión y, finalmente, a los hechos que llevaron a la separación de las dos instituciones.

La Universidad Nacional de Colombia y la revolución moderna

Aunque la creación de la nueva UNC fue una creación colectiva, no hay duda de que su proyecto pedagógico tomó un giro estructural y definitivo con la participación de Fritz Karsen, connotado pedagogo alemán²⁸⁹, contratado como asesor por el ministerio de educación, que propuso “partir de lo conocido” para construir una nueva organización que tuviera, por un lado, un desarrollo colectivo armónico de todas las disciplinas y, por otro, estuviera en capacidad de absorber nuevas condiciones del saber y su organización institucional. El procedimiento que utiliza es sencillo: se entrevista con los directores de cada Facultad, Instituto o Escuela que compondrán la Universidad, interrogándolos sobre las necesidades específicas de sus disciplinas en cuanto a espacio, recursos y asignaturas; esta información se compara para encontrar los elementos comunes entre varias unidades y así definir los futuros departamentos sobre los que se articulará la UNC.

Esta organización presenta un uso racional de recursos, rompe con el esquema de facultades para privilegiar el de departamentos y fuerza diálogos entre facultades y programas. A esta estructura se suma otro elemento ideológico fundamental: la introducción de la idea de los estudios generales, un viejo anhelo de la universidad colombiana que nunca termina de concretarse. A la larga, ambas propuestas desarrolladas

²⁸⁹ Para un desarrollo más amplio de Karsen y del proyecto de la Universidad, ver el ensayo *Fritz Karsen – aporte y Campus*, volumen II.

sólo parcialmente; en realidad, todo el proyecto de Karsen fue parcialmente asimilado, pero incluso así, su aporte fue grande.

Este proyecto se manifestó también en la organización física del campus a través de la sociedad con Leopoldo Rother, la que constituye un hito moderno en cuanto evidencia una alta conciencia de que el proyecto arquitectónico configura la experiencia de sus usuarios, no se limita a una funcionalidad básica y no se basa en las imágenes del poder que la arquitectura academicista apreciaba tanto, entre otras características. En su diseño original, el campus es una especie de cartografía del saber humano y su impacto en principio fue suficientemente grande como para que se descartara un proyecto anterior de dos arquitectos mexicanos (Prieto y Parra)²⁹⁰.

Principio y fin de la Facultad de Arquitectura y Bellas artes 1936-1940

Es necesario ahondar en las circunstancias del intento de fusión de la ENBAC a la UNC²⁹¹, acontecimiento cuya riqueza conceptual, manifiesta en el entramado de problemas que aquí se presenta, es muy importante para el tema que nos ocupa. Algunos textos nos permiten aproximarnos a elementos de la historia de la ENBAC en diferentes épocas, pero el tema específico de su relación con la UNC no ha sido tratado. Incluso, aspectos importantes de la historia de ésta última no han sido estudiados, de manera que, por ejemplo, no existe hoy ninguna publicación en la que pueda reconocerse el aporte de Fritz Karsen en su definición académica y política, aun cuando los documentos de archivo sugieren que su aporte fue muy importante al respecto.

El panorama que resulta luego de la búsqueda documental es sorprendente: con motivo de la reestructuración de la UNC, en el año 1936 se llevó a cabo una *revolución* en la ENBAC. El estudio de la naturaleza de esta reforma y su fracaso nos dará muchos elementos de juicio sobre las tensiones que inauguró ese hecho para la ENBAC y para comprender los elementos de un debate que si bien hoy podemos calificar de frustrado, de

²⁹⁰ “Aunque no poseemos datos fidedignos, suponemos una gran discusión al interior del equipo de arquitectos de Edificios Nacionales. Existía no sólo desconfianza nacionalista sino prejuicios formales sobre la ‘nueva arquitectura’ que allí se realizaría. Además, se puede suponer la injerencia de los decanos y profesores de las distintas facultades involucradas y sus tradicionales nociones acerca de los edificios institucionales. El hecho, ese sí constatable, es que para los primeros días de enero de 1937, los arquitectos mexicanos Luis Prieto Souza y Manuel Parra (llamado por Prieto como colaborador) presentaron un esquema alternativo mucho más convencional y académico para la Ciudad Universitaria, acompañado de perspectivas con la imagen de lo que podía ser arquitectónicamente. Noticias de prensa de los días 6 y 8 de enero de 1937 dan cuenta de la discusión acalorada que se presentó, a puerta cerrada, entre los arquitectos mexicanos, los ‘técnicos alemanes’, el ministro de Educación (entonces Darío Echandía) y [Jorge] Zalamea. El resultado final fue el de desechar el esquema de los mexicanos y adoptar el de los alemanes. (Arango, Silvia, *Historia de un itinerario*, Universidad Nacional de Colombia, 2002, Unibiblos p. 24, en esta obra, podemos ver análisis e imágenes del proyecto del campus).

Sobre este tema volveremos más adelante.

²⁹¹ Este tema ya fue presentado en: Huertas, Miguel, ‘Principio y fin de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, 1936-1940. Intento frustrado de fusión de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia a la Universidad Nacional de Colombia’. de la revista *Textos*, Maestría de historia y teoría, Universidad Nacional de Colombia, No. 21: “Doctorado en arte y arquitectura: ideas en decantación”, Bogotá, 2010, p.p. 67-103. En este documento se precisan los hechos de la separación y se aportan nuevos elementos en cuanto a los hechos y a su dimensión problemática.

todas maneras inauguró nuevas posibilidades de pensar los problemas del arte y su enseñanza en todos los niveles. Con las precauciones necesarias, podemos llamar a esta revolución *modernista*, aunque no podamos decir que a partir de entonces la ENBAC entre en esa condición o -menos- que se abra un espacio para tendencias vanguardistas; tampoco podemos decir que estos desarrollos tuvieran continuidad directa: apenas duraron un año, de manera que será necesario rastrear sus consecuencias en un largo plazo. Sin embargo, la importancia y actualidad de las preguntas que quedaron pendientes hace obligatorio comprenderlas lo mejor posible.

Antecedentes de un trasteo

En julio de 1937, la ENBAC abandonó la sede provisional²⁹² que le había asignado la recientemente reestructurada UNC, por orden de su director José Rodríguez Acevedo, “quien ordenó²⁹³ el traslado de dicha Escuela a su antiguo local de la calle 10, el cual se hizo el domingo 11 de los corrientes”²⁹⁴. Este inesperado desplazamiento iniciaría para la ENBAC una nueva fase institucional que duraría casi treinta años, hasta cuando en 1964 se realizara otro trasteo (también problemático y poco deseado por muchos) esta vez en sentido contrario, para instalarla definitivamente en el campus universitario.

Muy poco duró el paso de la Escuela por las sedes de la UNC. Apenas entre los años 1936 y 1937. Este proceso revela una serie de tensiones mucho más claras para personas e instancias externas a la ENBAC que a sus profesores, quienes, a juzgar por los documentos, no podían separar un sentimiento de frustración –debido a los continuos y en ocasiones desafortunados cambios de sede²⁹⁵ desde el comienzo de siglo- de las expectativas creadas por la fusión a la nueva UNC. Esencialmente, aparte de la dificultad propia del choque entre modelos muy diferentes, se presentaron grandes dificultades de interlocución, el hecho de compartir el espacio con la Facultad de Matemáticas e Ingeniería: en el campus, el edificio correspondiente a la facultad de Arquitectura y Bellas Artes no estaba aún construido y la ENBAC ya había abandonado la sede en la que funcionaba.

²⁹² En el artículo publicado en *Textos* 21 se había deducido que partió del edificio que ocupaba la Facultad de Matemáticas e Ingeniería, situado en la Calle 10, carrera 5^a, actual sede del Museo militar, en donde funcionaba la facultad de matemáticas e ingeniería, para desplazarse a la calle 10, carrera 8^a, pero nuevos datos demostraron que, en realidad, la ENBAC llegó a la primera, de donde salió, efectivamente para la carrera 8^a, pero al año siguiente. El movimiento en realidad fue así: la Facultad de Matemáticas e Ingeniería se había trasladado a la calle 13, carrera 17, sede del actual Instituto Técnico Central, probablemente en el curso del primer semestre de 1937 la ENBAC debió situarse allí temporalmente mientras se diseñaba y construía la nueva sede en el nuevo campus, pues el edificio de la calle 10 carrera 5^a debía ser vendido, como otros edificios nacionales en los cuales funcionaban facultades o institutos que irían a formar parte de la UNC, para financiar la construcción del campus, pero aún estaba desocupado y allí volvió por el resto de 1937.

²⁹³ Los documentos citados se encuentran en los volúmenes reseñados al final del artículo, según la fecha (el año). Los textos en cursiva son transcripciones literales y conservan la ortografía original.

²⁹⁴ La expresión es de una carta que envía el decano de la facultad de Arquitectura y Bellas Artes, Arturo Jaramillo al rector Gabriel Durana Camacho, que más adelante se reseña, en la que le anuncia el trasteo de la ENBAC.

²⁹⁵ En el ensayo *Una escuela superior de artes sin sede propia*, volumen II, se amplía el tema de las diferentes sedes de la ENBAC

Esta condición era compartida con el programa de Arquitectura, que en ese momento se independizaba de Ingeniería Civil. Sin embargo ni este rasgo común ni las afinidades que pudieran existir entre las dos disciplinas evitaban una tensión muy seria: La ENBAC, escuela fundada en 1886, debía constituirse como sección de Arquitectura, programa nuevo y, por lo tanto, tener un lugar subordinado jerárquicamente en relación con ella.

Adicionalmente, otros elementos de tensión se concentran en un punto de grave conflicto entre los tres programas: la existencia de cursos de Decoración de Interiores que dependían administrativamente de Ingeniería Civil, sin quedar clara su relación con Bellas Artes o Arquitectura.

En general, podemos hablar de una tensión institucional histórica: la ENBAC percibe su pasado, por un lado, asociado a la construcción de una tradición y a un proyecto civilizatorio coherente, mientras que, por otro, percibe su relación con el Estado marcada por una sucesión de descuidos oficiales, traslados, falta de apoyo. Este sentimiento podría traducirse en una desconfianza frente a su vinculación al proyecto de universidad estatal.

Siguiendo estos primeros indicios, indagaremos para hallar problemas estructurales, que tendrán un desarrollo propio más adelante. Por el momento, describiremos los hechos generales.

Propuesta y fracaso de la fusión

Según el Acuerdo 24 del 19 de octubre de 1936, El Consejo Directivo de la Universidad Nacional

ACUERDA:

ARTICULO 1° Créase la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, como parte integrante de la Universidad Nacional.

ARTICULO 2° La Facultad de Arquitectura y Bellas Artes tendrá por objeto el fomento y la enseñanza superior de las Artes Plásticas, así como la formación de Arquitectos, Pintores, Escultores y Decoradores. Formará además maestros para la enseñanza secundaria y primaria.

ARTÍCULO 3° La dirección técnica y administrativa de esta Facultad se hará conforme a lo dispuesto en los reglamentos orgánicos de la Universidad. Tendrá, Además, sendos directores de estudio para las secciones de escultura, pintura y decoración.

ARTICULO 4° Estará a cargo de la Facultad la dirección de cursos de extensión universitaria en lo que respecta a la Arquitectura y Bellas Artes, como son en la actualidad los cursos de Artes Decorativas, Decoración de Interiores y de Arte Comercial y Propaganda. En consecuencia, podrá otorgar los títulos menores correspondientes a dichos cursos.

Dado en Bogotá a 19 de octubre de 1936

El presidente (sin firma), el secretario (firma ilegible: Manuel Antonio Arboleda²⁹⁶)

²⁹⁶ “La universidad tuvo que lamentar durante el primer año de su funcionamiento la muerte (ahogado en la laguna de Fúquene en 1936) de su primer Secretario, don Manuel Antonio Arboleda, cuya labor inteligente y eficaz fue de gran ayuda para la rectoría, y su muerte, sensible pérdida para la Universidad”. Durana, Gabriel ‘Informe del rector de la Universidad Nacional’ Revista de las Indias, Vol. 1, N° 6, julio de 1937, p. 45

Este documento inauguraba una época (nótese la igualdad de estatus para la pintura y la decoración); en su discurso de posesión en 1934, el presidente Alfonso López Pumarejo -cuyo gobierno tenía el lema de “La revolución en marcha” declaraba: “vengo a efectuar por medios pacíficos y constitucionales todo lo que haría una revolución por medios violentos”. Llevar a cabo este proyecto trascendental, requería de una universidad tal como expresamente lo había declarado él mismo²⁹⁷ y otros autores fundamentales asociados a su gobierno.

En él se concretan aspiraciones relacionadas con la redefinición de las disciplinas concernidas, además de una propuesta más amplia en relación con la enseñanza escolar de las artes y con la extensión universitaria. También se puede relacionar con la revalidación de un debate muy largo y complejo, proveniente del siglo XIX: la oposición de los modelos Artes y Oficios y Bellas Artes, actualizado –ya lo veremos con más detalle- en la oposición Artes Aplicadas - Bellas Artes.

A esto y a las dificultades que implicara la independización de Arquitectura como disciplina de la Facultad de Ingeniería, se sumaban los debates nacionales que suscitó el proyecto de la ciudad universitaria, del cual algunos sectores ponían en duda la pertinencia en un país como Colombia y la controversia alrededor del trabajo de Luis Prieto Souza, y Manuel Parra Mercado, arquitectos mexicanos que habían sido contratados por el gobierno para asesorar la creación del programa de Arquitectura y diseñar el campus universitario. Los documentos revelan una gran discusión en la que dichos arquitectos son acusados de incumplir sus clases –compromiso que ellos declaran no haber adquirido, pues su misión era otra- y, en cambio, cuestionan muy fuertemente la figura de Fritz Karsen, asesor de la rectoría, quien a sus ojos se ha convertido en el diseñador no solo de las facultades sino del campus, sin tener ningún título de arquitecto, mientras que sus proyectos de escuela de Arquitectura y Bellas Artes y de campus universitario con enfoques latinoamericanos (más convenientes, según ellos, para Colombia) son desestimados. Encontramos, entonces, que este documento concreta unas tomas significativas de partido en relación con todos estos temas.

Este importante debate ha sido reseñado por autores como Silvia Arango y Rodrigo Cortés más allá de la premura del tiempo –“En sus últimos 18 meses de gobierno, López tenía prisa: deseaba comenzar los trabajos lo más pronto posible y no contaba con un presupuesto suficiente. Era indispensable diseñar los edificios específicos y establecer prioridades para su construcción (Arango, 2007, 26)”- en un rápido esbozo, podemos señalar algunos de los puntos esenciales de conflicto entre las dos propuestas. Seguiremos el orden del Memorando Prieto Souza²⁹⁸, para luego desarrollar tanto las objeciones del decano, como las acciones simultáneas de Karsen.

A la luz del debates que hemos planteado entre academia y escuela, es muy sugestivo comparar los aspectos puestos en juego entre la propuesta de fundación de la *academia* de artes plásticas y el informe de Fritz Karsen, documentos relativamente cercanos (el de Karsen es 10 meses posterior); podemos percibir la lógica académica de

²⁹⁷ “Hay que principiar por formar hombres a la altura de los nuevos problemas. Hay que formarlos con un criterio económico y no histórico. Porque el pasado de incapacidad y de pobreza, Dios mediante, no se ha de repetir.” Esta expresión habría sido dicha por López Pumarejo en una conferencia de 1928: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/modosycostumbres/diccio/diccio13.htm> (23.5.2009) 23.5.2009

²⁹⁸ Anterior al 13 de agosto de 1936, en adelante, M. PS

Prieto en el énfasis que da a la definición de un sistema de autoridades cuidadosamente equilibrado, el lugar de reunión y un modelo de enseñanza muy concreto; el proyecto de Karsen, por su lado, consulta la complejidad del medio artístico, los desafíos del país, y las posibilidades del medio específicamente universitario, aunque sea bastante flexible en relación con los requisitos de admisión, por ejemplo.

<p style="text-align: center;"><i>MEMORANDUM DEL ARQUITECTO PRIETO SOUZA</i></p> <p>...</p> <p>1°. -<i>Se crea la Academia de Artes Plásticas integrada por la Facultad de Arquitectura y la Escuela de Pintura y Escultura.</i></p> <p>2°. -<i>Tanto la Facultad de Arquitectura, como la Escuela de Pintura y Escultura tendrán su director por separado, nombrado por el Rector de la Universidad, así como su personal docente y administrativo.-</i></p> <p>3°. -<i>El Consejo Directivo de la Academia de Artes Plásticas, estará formado por cinco miembros nombrados por el rector: El Director de la Facultad de Arquitectura, el Director de la Escuela de Pintura y Escultura y tres catedráticos, uno de Arquitectura, uno de Pintura y uno de Escultura.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>INFORME SOBRE ESCUELA DE BELLAS ARTES.</i></p> <p style="text-align: center;">Fritz Karsen²⁹⁹</p> <p>4°. <i>Cómo organizar la Escuela?</i> <i>Según prescribe la ley, la Escuela de Bellas Artes es Facultad Menor o Escuela y para su funcionamiento necesita de un Director, Un Consejo y un Secretario. Me parece indispensable ceñirse a este reglamento. Lo que falta hoy mas que todo es la dirección unificada con poder ejecutivo. Es lógica la división existente hoy entre los departamentos de pintura, escultura y artes decorativas; pero no puede funcionar la Escuela si no son reunidas estas divisiones por un mismo objetivo ya definido que se incorpore a la voluntad de un director, sirviéndole los jefes de las divisiones como consejeros y nada más. Es intolerable que una división tenga derechos especiales de admisión, de profesorado o de programa, como hoy es el curso de decoración interior</i></p>
---	--

La propuesta M.PS está centrada en la descrita confusión entre academia y escuela; prolonga la antigua caracterización de Pintura y Escultura como secciones. I.FK considera el proyecto institucional en el que se inscribiría la ENBAC y considera las condiciones existentes para la práctica profesional del arte en Colombia:

<p>4°. -<i>La Academia está destinada a preparar facultativos de Arquitectura y a la formación de pintores y escultores, estimulando su temperamento a un medio propicio, impartiendoles la mayor suma posible de disciplinas concurrentes a ese fin, poniéndolos en íntimo [sic] contacto con la naturaleza y los modelos vivos y facilitándoles la máxima cantidad de medios y recursos para el desarrollo de sus facultades creadoras y expresivas. -</i></p>	<p>...<i>Objetivos de la Escuela de Bellas Artes.</i></p> <p><i>Cuales son exigencias del país que debe satisfacer dicha Escuela?</i></p> <p><i>La producción en Colombia en la mayoría de los casos se basa sobre el artesanato y la industria solamente está en un principio aquí. Es una necesidad enseñar a los artesanos y obreros no solamente la técnica de sus profesiones respectivas como lo hace por ejemplo la Escuela de Artes y oficios o la Escuela Industrial sino además las aplicaciones del buen gusto y la</i></p>
--	--

²⁹⁹ (5/V/37) (en adelante I. FK)

	<p><i>manera de presentar bien y de bonita forma sus productos. De manera que la primera función de una Escuela de Bellas Artes sería la enseñanza de las Artes Aplicadas. Para hacerlo con más eficiencia se debe comenzar no solamente con los que ya están en las mencionadas profesiones sino por razones psicológicas y económicas ya con los niños que muestran aptitud en este campo.</i></p> <p><i>De otro lado no se debe olvidar qué ya estamos aquí en una situación en que se forman profesiones especiales de índole artística; hay gran exigencia para esculturas para el culto religioso por ejemplo; (cementeros, iglesias, etc.) de pinturas para el mismo uso o para retratos para el adorno de casas, de dibujos para propaganda (periódicos etc.), de todas estas artes para la decoración de interiores, para consejeros especialistas de varias profesiones e industrias. Es muy corto el camino que conduce de esta clase de arte a lo que generalmente se llama arte puro y que en realidad siempre era arte aplicado también para objetivos mas o menos religiosos o profanos.</i></p>
--	---

Nótese, de un lado, la absoluta simpleza de MPS que repite los tópicos más convencionales y la paradoja de I.FK que atribuye a la futura carrera de Bellas Artes la enseñanza de las artes aplicadas, siempre dentro de un ambiente más complejo y realista.

	<p><i>Si se acepta esta definición provisional de las finalidades de la Escuela de Bellas Artes resultan las siguientes <u>clases de estudiantes</u>:</i></p> <p><i>a) Todos los que deben recibir una enseñanza <u>complementaria</u> y que me parecen de importancia trascendental para el país, es decir, los niños con capacidades especiales; los aprendices de los oficios y empresas, los obreros mismos que en su técnica ya son perfectos. Estas clases complementarias para niños serían clases de la tarde; las para obreros y aprendices generalmente clases de noche. Si se consigue el interés de los maestros y empresarios podría pensarse en formar clases especiales durante el día para estos elementos también.</i></p> <p><i>b) Todos los que quieren hacer una carrera como especialistas, es decir, profesores de artes que faltan tanto en las escuelas hoy;</i></p>
--	--

	<p><i>profesionales de escultura, pintura o artes decorativas y talvez de la fotografía artística. Para estos se exigiría una preparación de cuatro años de bachillerato antes de ingresar en la Escuela. Debería terminar el curso de dos años para normalistas con un exámen del Estado y para los profesionales con un exámen después de tres años de estudio con un título que les confiera la universidad. Es necesario preveer que en casos de una capacidad extraordinaria de un joven, pero muy raramente, puede prescindirse de la exigencia de un bachillerato.</i></p>
--	---

El I.FK evidencia el estudio que se hizo de la situación de los estudiantes y de las condiciones y posibilidades de la ENBAC y de la UNC. M.PS no toca esos temas y ningún detalle muestra que haya un interés al respecto. Cuando la situación como docentes de Parra y Mercado se volvió insostenible, solamente se quejaron de que los estudiantes estaban muy mal preparados, al punto de que desconocían lo básico para poder recibir los cursos que ellos debían ofrecer.

<p><i>5°. –Es necesario un solo y único local para la enseñanza de las tres artes plásticas con el objeto de unir las y relacionarlas íntimamente, haciendo de ellas ciclos de disciplinas correlacionadas, casi inseparables, con el objeto, asimismo de formar ambiente propio y adecuado a los estudiantes, utilizar disciplinas comunes, como la Historia del Arte, la perspectiva y el dibujo y el modelado y hacer uso de servicios, equipos, modelos y patrimonios colectivos como galerías de pintura y escultura, vaciados en yeso, documentación, biblioteca, auditorio, etc.-</i></p> <p><i>6°. –El reglamento de la Academia será formulado, discutido y aprobado por el Consejo Directivo, con el visto bueno del rector. -</i></p> <p><i>Dicho reglamento fijará las atribuciones y deberes que el Director, Secretario, Bibliotecario, Catedráticos, Preparadores,</i></p>	<p><i>5°. Donde colocar la escuela?</i></p> <p><i>Hoy los locales son muy insuficientes, faltan los siguientes salones:</i></p> <p><i>Biblioteca, despacho del director, salón de proyecciones salón para exposiciones, salón de talla en piedra, salón de talla en madera, salón para grabado en metales, salón para decoración interior, una escena. Se debe decir además que los salones de pintura, escultura y dibujo no bastarían si se levantara el mismo número de estudiantes, como sería deseable.</i></p> <p><i>Más que todo faltan casi todos los salones el elemento indispensable para tal Escuela o sea la luz apropiada.</i></p> <p><i>Para garantizar el buen funcionamiento de la Escuela, se necesitaría o grandes gastos en el edificio en que está trabajando actualmente; o el traslado al edificio en que funcionaba antes. Como este edificio hasta ahora está vacío habría que conseguirlo nuevamente y mientras tanto</i></p>
---	---

<p><i>Auxiliares y alumnos, tanto de la Facultad de Arquitectura como de la Escuela de Pintura y Escultura.-</i></p>	<p><i>apresurar la construcción del edificio respectivo en la Ciudad Universitaria.</i></p> <p><i>Para resumir, la cosa más urgente me parece el nombramiento de un director competente con gran iniciativa e independencia. Podría elaborar él un plan, un pensum y el método apropiado; como estas cosas son en este momento de menor importancia, no me parece necesario ocuparme de ellas</i></p>
--	---

Es evidente el contraste entre las dos aproximaciones; M.PS no revela mayor conocimiento de lo que la ENBAC es, sino de lo que –a su juicio- debería ser. I.FK plantea la situación de la ENBAC en su anterior sede (calle 10) y la inconveniencia de la actual situación.

Una cronología de la separación

Nos hemos detenido ampliamente en los antecedentes de la fusión de la ENBAC a la UNC porque en dicho proceso están inscritos los debates de fondo que sugirieron una reforma a fondo y las razones del fracaso de ésta última. A partir de los documentos de archivo de la UNC podemos seguir el curso de los acontecimientos, que se dieron en un tiempo muy corto y no dieron tiempo para la reflexión detenida que el asunto exigía

Julio Carrizosa Valenzuela, quien en 1937 estaba integrado a la UNC había presentado en 1932 siendo ministro de Educación una propuesta para el acto legislativo “que permitiría la reglamentación de la profesión de ingeniero. El Acto Legislativo No. 1 de 1932 hizo viable que se expidiera más tarde la Ley 94 de 1937 con la cual quedaba reglamentada dicha profesión³⁰⁰”. En este 1937 había sido nombrado comisionado por el Consejo Directivo de la UNC para analizar reformas al proyecto de acuerdo de Bellas Artes. Esto nos indica que el Consejo era receptivo a las molestias de la ENBAC en relación con las circunstancias de la fusión y estaba trabajando en ello. Carrizosa venía de ser el rector de Gimnasio Moderno y sería posteriormente rector de la UNC.

En 1936 (probablemente hacia octubre) Jorge Camacho proponía un plan de estudios para “la especialización de Arquitectura”.

También en 1936 (sin fecha), Alberto Arango, Director de la ENBAC dirige al Rector el *Memorándum para el doctor Gabriel Durana Camacho, rector universidad, sobre las necesidades de la Escuela de Bellas Artes, para su mejor funcionamiento*; en él plantea la postura de la ENBAC frente a la nueva organización de la UNC, sus problemas espaciales: necesidad de sede para la dirección y el Consejo, biblioteca y reseña el conflicto con los cursos de Decoración creadas por ingeniería, que afecta también a Arquitectura.

³⁰⁰ Página Web de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y naturales, *Miembros de número / Silla 5 / Julio Carrizosa Valenzuela / (1936)*
http://www.accefyn.org.co/sp/academicos/Silla_5_Julio_Carrizosa_Valenzuela.htm VI.2013.

El 22 de junio de 1936 el Consejo de la ENBAC se reunió "por derecho propio" y sin la presencia del Director, con motivo del conflicto entre el profesor Ramón Barba y el director Alberto Arango; califican la agresión de Barba de "conducta incalificable y desdorosa", piden su inmediata destitución y apoyan al Director. El representante de estudiantes agrega que "según informaciones que me merecen absoluto crédito... [Barba] no está de acuerdo con nuestra campaña nacionalista". El respaldo a Arango es unánime; sin embargo, algunos autores piensan que este episodio motivó la renuncia de Arango.

El 1 de agosto de 1936 Fritz Karsen envía el *Informe sobre el estado actual de la organización de la ciudad universitaria: evaluación sobre la base de los programas existentes en la UNC*, en el que describe el método de trabajo para la reestructuración de la UNC (Ver en Revista de las Indias, Vol. 1, N° 6, julio de 1937).

El 1 de junio de 1936, el arquitecto mexicano Prieto Souza remite el memorandum: *Proyecto de organización de la academica [sic] de artes plásticas dependiente de la Universidad Nacional de Colombia*.

El 13 de junio de 1936, el Decano de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería, el ingeniero José Gómez Pinzón, hace aclaraciones al proyecto de organización de artes plásticas elaborado por Prieto Souza en carta al rector UNC. Gómez no considera que este documento sea una propuesta de organización, sino simplemente una idea; "el concurso de los Arquitectos Mejicanos ha sido casi nulo"; piensa que debe "dominar el elemento de arquitectos" en el Consejo.

El Decano Gómez Pinzón transcribe una resolución que solicita la aprobación al proyecto de acuerdo por el cual se crea la escuela de Arquitectura dependiente de la Facultad de Ingeniería en carta al presidente del Consejo Directivo de la UNC, "por considerarlo conveniente para la organización de los trabajos de esta Facultad"

El 7 de diciembre de 1936 se recibió una carta firmada por Luis Prieto Souza a Gabriel Durana, con copia al Presidente de la República, al Ministro de Obras Públicas y a la Cancillería de México en Colombia. Versa sobre los problemas y sanciones que se les han impuesto a propósito de los trabajos realizados en la UNC: "No pretendemos, ante todo, llenar requisitos oficiales, papeles y documentos sin sentido ante el valor de los hechos reales y positivos que son justamente los que se han ignorado"... invocan su experiencia y la "tradición de la Escuela de Bellas Artes de Mexico [sic], de un abolengo que tiene su cuna en la antigua Academia de San Carlos fundada por su majestad Don Carlos III, Rey de España y Emperador de las Indias, y renovada constantemente con nuevas experiencias y avanzadas tentativas"; describe lo que consideran sus aportes, la voluntad de ignorarlos y denuncian los vicios y mala preparación de los alumnos de 50. año de Arquitectura.

El 2 de noviembre de 1936, el Rector Durana remite al presidente del Consejo Académico de la UNC terna para Decano de Facultad de Arquitectura; en la carta hay una anotación manuscrita a lápiz: se eligió al sr. Herr. Carr. La terna estaba compuesta

por un arquitecto artista muy cercano a la ENBAC José María González Concha, un teórico del arte y ponente de la Ley Orgánica de la UNC: Carlos García Prada y el arquitecto Herrera formado en Michigan y París.

El 17 de noviembre de 1936, el Decano José Gómez Pinzón remite propuesta, para aprobación del rector, del plan de estudios para la especialidad de Arquitectura; seis años (incluye año preparatorio).

17 de noviembre de 1936. Propuesta de plan de estudios para la especialidad de decoración de interiores. José Gómez Pinzón, Decano y Alfredo Angulo, Secretario, plan de estudios de cuatro años para la especialidad de decoración de interiores. La intensidad horaria y la duración de cuatro años testimonian de la seriedad con que este plan era asumido por la institución

El 1 de diciembre de 1936 Luis Prieto Souza y Manuel Parra Mercado presentan el proyecto de Ciudad universitaria; en carta a César García Álvarez, Ministro de Obras Públicas protestan por el tratamiento recibido y rechazan el proyecto de Karsen.

El 16 de diciembre de 1936 el rector Durana declara insubsistencia de profesores por la reorganización de la Facultad de Arquitectura: (profesores de decoración, Bellas Artes y Arquitectura).

El 19 de diciembre de 1936, el Rector Durana anuncia al Ministerio de Obras Públicas recibo de anexos diseño del campus.

El 23 de diciembre de 1936, Gabriel Durana informa sobre la apertura de matrículas y presentación de exámenes; ya figura la nueva Facultad de Arquitectura y Bellas Artes.

El 11 de enero de 1937 Eusebio de Santamaría, director general de edificios nacionales, solicita al Rector de la UNC enviar los programas completos ejecutados por la Rectoría para feliz término de los planos de la Ciudad Universitaria.

El 10 de marzo de 1937 el Rector Durana se manifiesta sobre la situación de la ENBAC en el edificio de matemáticas e ingeniería (carta a Guillermo Herrera, Decano Facultad de Arquitectura y Bellas Artes). Ante la falta de espacio, ofrece estudiar posibilidad de espacios en la Escuela Normal Superior.

11 de marzo de 1937. Nombramiento de Sergio Trujillo profesor en el Primer Año Universitario.

El Rector Durana, solicita en carta al Decano Facultad de Arquitectura y Bellas Artes devolución de un informe de la ENBAC de diciembre 1936. No hay informes en el

archivo, suponemos que pueda ser el de Alberto Arango publicado en el diario *El Tiempo* en diciembre de 1936.

05 Mayo de 1937. INFORME SOBRE LA ESCUELA DE BELLAS ARTES, de Fritz Karsen, reseñado antes de esta sección.

El 10 de mayo de 1937 Fritz Karsen informa al Consejo Directivo acerca de cambios en el Curso preparatorio para satisfacer los deseos de los estudiantes, refiere específicamente algunos cambios relacionados con las clases de arte y menciona a Arango como profesor.

El Rector Durana anuncia en carta a señor Ministro de obras publicas la comisión al doctor Karsen para informar "la explicación exacta de las necesidades de la Universidad" en el diseño la Ciudad Universitaria. Esta comisión se justifica por la condición genérica de las informaciones dadas por la Universidad, que "definen solamente la capacidad y número de los salones", pero no sus funciones especializadas, las cuales comunicarán Karsen.

El 11 de mayo de 1937 se llevó a cabo una reunión de profesores de la ENBAC, de la cual Fritz Karsen presenta informe El documento está escrito en papel con membrete del primer año universitario. Dice:

Como yo lo entiendo, el resultado se presenta así:

1o. Hubo antes de reunirse esta Escuela con la Universidad un instituto con vida propia, artística y educativa que se dañó mucho por falta de claridad en sus relaciones con la Universidad y especialmente con la Facultad de Arquitectura

2o. Se formó nuevamente la Facultad de Arquitectura que no tuvo carácter y solamente podrá tomarlo en el futuro.

Parece a los profesores que esta Facultad sin carácter según el orden que rige hoy, se impone a esta Escuela viva antes existente perjudicando por completo su valor específico.

3o. estuvo durante dos años la Escuela de Decoración Interior que siguió un rumbo totalmente diferente del reconocido por la Escuela de Bellas Artes; un rumbo además que según el modo de ver de estos profesores era una equivocación desde el punto de vista artístico y pedagógico.

Como organizador, yo veo que era equivocado tomar como punto de partida la fundación de la Nueva Facultad de Arquitectura e integrar en ella la Escuela de Bellas Artes que ya vivió con su índole especial. Habría sido mejor tomarla como núcleo y agregar a ella poco a poco los otros elementos, es decir, la Escuela de Decoración Interior y el departamento de Arquitectura"

El fin debe ser como lo formula con mucha razón el actual Decano: Hacer una Escuela de Bellas Artes con sus diferentes departamentos uno de los cuales puede formar la arquitectura.

Siempre que se conserve este fin la situación actual exige que se dé completa independencia a ambas escuelas para que se desarrollen de manera que se forme la Escuela de Bellas Artes en separación administrativa de la Escuela de Arquitectura.

Pueden entenderse estas escuelas en cada caso sobre sus intereses comunes en cuestiones de enseñanza, de materiales, de locales etc. en vista de una fusión futura.

Queda la inquietud de la Escuela de Decoración interior; me parece posible agregarla ya hoy a una de las dos Escuelas.

De esta manera organizadas ambas escuelas podrían trabajar en competencia y colaboración pacífica.

Todos los demás puntos me parecen de menor importancia y se arreglarán con buena voluntad sin dificultad ninguna, si así se hace la organización.

Este informe es una de los varios documentos que demuestran que las autoridades universitarias estaban dispuestas a reconocer la tradición y las ideas de la ENBAC, y su prioridad era mantener la unidad universitaria.

El 25 de mayo de 1937, con motivo de su retiro de la rectoría, Gabriel Durana Camacho envía carta de agradecimiento a Fritz Karsen por su colaboración en la elaboración de los proyectos de la Ciudad Universitaria y la orientación del primer Año Universitario.

El 28 de mayo de 1937, tres de sus profesores plantean la postura de la ENBAC frente a la nueva organización (Luis A. Acuña, J. Domingo. Rodríguez, Sergio Trujillo): “Exposición de motivos por los cuales la escuela de Bellas Artes debe funcionar independientemente”:

I en nuestro concepto uno de los principales perjuicios que ha sufrido la Escuela de Bellas Artes con la creación de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, es la condición de notable inferioridad en que se la colocó como dependencia de la Facultad de Arquitectura.

La larga historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes, la orientación que últimamente se le había dado y los resultados obtenidos en sus tareas del año próximo pasado, la comprobada utilidad que estaba prestando tanto a sus alumnos como a la cultura general, según consta en informes y comprobantes oficiales, no permiten que a este organismo que venía funcionando con tan señalado éxito se le someta a otro organismo apenas creado y que aún está en experimentación.

Además, la Facultad de Arquitectura no deriva actualmente de la Escuela de Bellas Artes beneficio apreciable, toda vez que en su pensum no figura sino una clase de dibujo que pudiera establecer la conexión [sic] entre ellas...

La condición de la Escuela de Bellas Artes a que está acometida por la fusión con la de Arquitectura le ha resta su carácter, su independencia y el ambiente artístico necesario para la completa realización de sus labores.

II Para el desarrollo normal eficaz e indispensable de los trabajos y estudios de la Escuela de Bellas Artes es preciso poner al frente de ella a una persona que conozca sus problemas y cuyos estudios y actividades en el campo de las Artes Plásticas la autoricen para dirigirla.

III. También es necesario que la administración de la Escuela de Bellas Artes sea atendida independientemente... la índole de sus trabajos requiere atención inmediata, como es la provisión de materiales, la consecución de modelos, la organización de la biblioteca...

IV. Los profesores de la Escuela Nacional de Bellas Artes no se han opuesto nunca a que la Facultad de Arquitectura forme parte de la [misma] en reconocimiento y consideración de que la Arquitectura es una, si no la principal de las Artes Plásticas, pero teniendo en cuenta que el personal de alumnos de Arquitectura tiene un nivel cultural más elevado por sus estudios de bachillerato completo que la mayor parte de los alumnos de Bellas Artes, no es posible que dos núcleos de tan distinta preparación trabajen bajo un mismo pensum. Sería una justificada ambición que en el futuro pudieran reunirse la profesión de

Arquitecto y las demás profesiones plásticas en un mismo 'plano de cultura, pero mientras esto sea factible es indispensable que las dos facultades funcionen independientemente. No es justo limitar la entrada a determinados alumnos privilegiados sin que antes el Gobierno haya dispensado en escuelas y colegios la cultura y los estudios de Artes Plásticas necesarios para la formación de futuros artistas.

El 31 de mayo de 1937 se nombran comisionados para analizar reformas al proyecto de acuerdo de Bellas Artes: Jorge Bejarano, médico pediatra, Ministro, profesor, participó activamente en el debate sobre la política de salud pública y Julio Carrizosa Valenzuela, de quien ya se habló.

El 12 de julio de 1937 el (nuevo) Decano de Arquitectura y Bellas Artes Arturo Jaramillo consulta al rector sobre el sorpresivo trasteo de la ENBAC.

El 13 de julio de 1937 el Decano Arturo Jaramillo remite al rector carta – resolución: la visión del trasteo donde el Consejo de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes acepta y solicita legalizar la separación.

El 14 de julio de 1937, presentación oficial del nuevo rector Roberto Franco, Rector UNC al Decano de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes. "El primer Rector de la Universidad, doctor Gabriel Durana Camacho, presentó renuncia de su cargo el **7 de mayo** de 1937. El **8 de julio** del mismo año el Consejo Directivo eligió Rector al doctor Roberto Franco, quien tomó posesión de su cargo el **12 del mismo mes**³⁰¹".

El 15 de julio de 1937 el Consejo Directivo de la UNC, presidido por el rector Franco se reunió con el Director de la Sección de Bellas Artes, José Rodríguez Acevedo, y el secretario y Consejo de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes. Trataron el tema de la separación. El decano Jaramillo manifestó nuevamente su sorpresa por el trasteo y Rodríguez

*...informa que las conversaciones que tuvo con Ex-rector, doctor Durana, con el señor Ministro de Educación y con el Decano de la Facultad, lo movieron a aceptar el cargo de Director de Bellas Artes **que ocupa hace muy pocos días**. Hace un recuento sobre los inconvenientes de todo orden que presenta la instalación de la Sección de Bellas Artes en el edificio de la calle trece. Dice que expuso al doctor Durana los puntos de vista al respecto, y que éste le manifestó su complacencia por el proyecto de traslado al edificio de la calle 10, que aún no está vendido. Convinieron en que dicho traslado se hiciera el 11 de julio, para aprovechar las vacaciones. También el señor Ministro de Educación opinó en favor del traslado. Habló luego con el señor Decano, también de acuerdo con el proyecto de mudanza. Agrega el señor Director de Bellas Artes que, atenido a los conceptos verbales, y desconocedor de los trámites ordinarios, procedió a contratar el acarreo de los enseres por ciento cuarenta*

³⁰¹(‘Directivas de la Universidad’. *Anuario de la Universidad Nacional*, s.a. s.f.). Los resaltados no son del original.

<http://www.google.com.co/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unal.edu.co%2Findex.php%2Fanuarioun%2Farticle%2Fdownload%2F12131%2F12751&ei=5Pm9Ura-KMnpkAeUx4HoBg&usq=AFQjCNGSPP5cemTivUg-Oyo-D4QsJNtkeg&bvm=bv.58187178.d.eW0> X. 2009.

pesos. El lunes supo con sorpresa que el último camión había sido detenido. Habló con el doctor Durana, quien le manifestó la gravedad del asunto, agregando que dejaba el problema al doctor Franco, nuevo rector, quien habría de tomar posesión esa misma tarde³⁰².

El Consejo –cuya reunión solamente tocó este tema- discutió el asunto, pero terminó aceptando una proposición dirigida al Ministro de Educación disponer hasta el mes de noviembre del edificio de la calle 10 para Bellas Artes y, como alternativa, ver que la Escuela Normal Superior cambiara de local; también aprobó una resolución para que el síndico de la UNC reconociera el valor del trasteo.

El 24 de julio de 1937, Arturo Jaramillo, Decano de Arquitectura y Bellas Artes responde al saludo del nuevo Rector, Roberto Franco y ofrece su colaboración.

El 24 de julio de 1937, Gabriel Durana da su concepto respecto de la separación de la ENBAC de la Facultad. Aunque es carta personal, señala una postura institucional del anterior Consejo y Rector sobre la fusión de la ENBAC y la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, denuncia la separación de hecho de la ENBAC y teme sus consecuencias; describe una forma de entender la práctica artística según sus opciones profesionales y de oficio (se transcribe más adelante).

No tenemos registro de que esta carta haya tenido respuesta o que el tema se haya tratado de nuevo con algún detalle. La estructuración de los programas de Ingeniería y arquitectura; la organización del primer Año Universitario, la construcción del campus y, en general, la reconfiguración de la UNC debían ofrecer suficientes temas para mantener ocupados a Consejos y funcionarios: salvo una mención más, la fusión y separación de la ENBAC a la UNC desapareció por completo de los debates y aún de la memoria oficial. Dicha última mención proviene de una fuente indirecta:

ACTA

De la visita que practicó la comisión especial del senado a la Escuela de Bellas Artes.

El martes 22 de septiembre³⁰³, a las diez y media de la mañana, la Comisión Especial integrada por los honorables Senadores Maximiliano Grillo y Marco T. Mendoza Amaríz, se dirigió a practicar visita a la Escuela Nacional de Bellas Artes, en cumplimiento de la proposición N°. 54, aprobada en la sesión del día 16 de los corrientes. Concurrieron además los honorables Senadores Laurentino Quintana y Miguel Gómez Fernández.

El maestro Rodríguez Acevedo, Director de la Escuela, quien atendió personalmente a la Comisión, explicó ampliamente la situación en que se hallaba la Escuela al asumir la dirección y la extraordinaria desorganización y anarquía que hasta entonces había reinado

³⁰²Acta número 58, sesión del día 15 de julio de 1.937, libro de actas del Consejo Directivo, Universidad Nacional, 1937, folios 347-350. (los resaltados no son del original)

³⁰³ El acta no está fechada, pero hay un error, pues dice que fue día martes; el 22 de septiembre de 1937 fue miércoles. Éste y los anteriores documentos citados se encuentran en: universidad nacional/ Facultad de Arquitectura/ ciudad universitaria/ archivo/ referencias 1-3/ 1936/ fac. artes/ ref. 62-A/ vol 2.
universidad nacional / Facultad de Arquitectura y Bellas Artes / archivo / referencias 1A 1-13 / 1937 / FAC. ARTES Ref: 62 - a /vol 1.1.

allí, así como el esfuerzo que ha tenido que realizar para normalizar el funcionamiento del Instituto.

La Escuela Nacional de Bellas Artes, dijo, que comprende las secciones de bellas artes, pintura, escultura, artes decorativas, tallado en piedra y en madera, etc., había venido funcionando con perfecta autonomía hasta la expedición de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional, que la colocó bajo la dependencia de la Facultad de Arquitectura.

*En consecuencia se dispuso el traslado de la Escuela a los locales de la Facultad de Ingeniería, estableciéndola en dependencias inadecuadas, de manera que su primer cuidado al encargarse de la dirección fué obtener que se trasladara el edificio que la nación había hecho construir especialmente para ella, lo cual, con gran sorpresa de su parte, provocó el desagrado del entonces Rector de la Universidad, quien sostenía ideas originales y poco aceptables respecto a lo que debía ser la Escuela de Bellas Artes. En vista de las explicaciones que dió al Supremo Consejo Directivo, se le autorizó para continuar en el edificio que hoy ocupa, pero este cambio de locales y los correspondientes trasteos, efectuados sin orden ni cuidado [expresión subrayada con lápiz rojo, así como la siguiente] y en virtud de mandatos verbales del Rector, doctor Durana Camacho, ocasionaron la pérdida de algunas obras de arte interesantes y **de la casi totalidad del archivo** de la Escuela, de manera que esta se encuentra hoy prácticamente sin historia.*

Cuando el maestro Rodríguez Acevedo asumió la dirección, era notorio el desorden que reinaba en la Escuela, ya que había transcurrido algún tiempo sin que se nombrara Director [sic] y la marcha del Instituto estaba prácticamente en manos del portero.

Este último documento sigue hablando del funcionamiento de la Escuela, que logró una nueva reforma de su estatuto, ganando de nuevo su autonomía, aunque siguió dependiendo administrativamente de la UNC, por eso seguiremos conservando la denominación ENBAC, pues simplemente volvió a retraerse al canon decimonónico.

Sobre el documento y sobre la reorganización de la ENBAC aún hay tema para estudiar; para los efectos de este trabajo, nos detenemos aquí, en el punto en que las cínicas declaraciones de Rodríguez Acevedo hacen ver como una ganancia los hechos que la condenaron al limbo conceptual que describiremos más adelante.

Es paradójico que la autonomía, gran ganancia del canon academicista, ahora no sea un factor a favor de la ENBAC. Por los documentos, sabemos que el debate sobre las molestias se estaba dando y que varios consejeros, entre ellos el asesor Karsen, estaban de acuerdo en que la ENBAC tuviera otro estatuto y, eventualmente, retornara a la calle 10 mientras se integraba al nuevo campus. La solución alternativa no parece viable: que la Escuela Normal Superior abandonara su sede (colindante con el Instituto Técnico Central) para cederla a la ENBAC.

Parece, concluyendo el proceso, que frente a la dificultad de reformar la ENBAC, se opta por la misma solución que en Francia se adoptó cuando la Revolución acabó con las antiguas academias: solicitar que fueran ellas mismas las que definieran su derrotero.

Varias circunstancias, entre ellas la salida del rector y del decano, el nombramiento del nuevo director, confluyeron en un día domingo para que el retorno de la ENBAC a la sede de la calle 10 se diera no por decisión reflexionada, sino como un acto de intolerancia y prácticamente violento e irreversible. La razón de fondo, lo muestra el I.FK, era la radicalidad de la reforma; aun así, las directivas de la UNC eran mucho más comprensivas que el nuevo director, que no revela haber tenido el menor interés de comprender el

contexto en que se aquella planteaba y cuyo primer acto de gobierno fue destruir el proceso de anexión.

Curiosamente, los dos hechos más graves –a saber, la violenta discusión de Barba y Arango y el violento abandono de las instalaciones de la UNC, tienen como trasfondo el academicismo español.

No hay mejor documento que describa el contexto de la reforma de 1936 que la carta de protesta del ex rector Durana frente al traslado. Se transcribe integralmente para cerrar este fracasado episodio del segundo momento fundacional de la ENBAC:

*Señor Rector de la
Universidad Nacional
E. S. D.*

Muy señor mío:

Con motivo de la separación de la antigua Escuela de Bellas Artes, de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes creada por el acuerdo N°-38 de 1936 del Consejo Directivo de la Universidad, quiero permitirme dar a Ud. algunas de las razones que en mi concepto hacen de esa medida un acto precipitado y de graves consecuencias en el futuro de los estudios de arquitectura y de bellas artes.

1°- La incorporación de la dos escuelas [sic] fue objeto de muy detenido estudio del Consejo Directivo de la Universidad y del Consejo Académico, en los cuales se tuvo en cuenta la finalidad de los estudios, que deben conducir a profesiones remunerativas y no a simples especulaciones. No es posible concebir los estudios de arquitectura sin vastos conocimientos de las artes plásticas, de su historia al través de los siglos y de la aplicación que puedan tener en la obra del arquitecto. De la misma manera, no es posible concebir las artes plásticas si no en función de la obra arquitectónica que va a darles ambiente.

2°- Dadas las condiciones de nuestro medio y la pobreza de la Universidad es lógico reunir en el mismo sitio los elementos que vienen a completar estudios semejantes. En el caso de las dos ramas a que vengo refiriéndome, es necesario que las colecciones, bibliotecas y elementos se encuentren al alcance tanto a los estudiantes que aspiran a su título de arquitecto como de aquellos que quieran seguir en una de las varias especializaciones artísticas.

3°- Es racional que al hacer el plan de estudios se combinen los horarios de tal modo que los estudiantes de uno cualquiera de los grupos puedan seguir su pênsum aprovechando los varios profesores existentes, sin que se establezca una duplicación inútil, perjudicial y costosa.

4°- El verdadero objeto de la Escuela de Bellas Artes no es la formación de grandes artistas sin contacto con el medio en que viven, es la formación de artesanos conocedores a fondo de una técnica determinada que pueda ser aplicada dentro de las normas del buen gusto, pero de tal manera que haga del estudiante un individuo capaz de vivir con la explotación de sus conocimientos y sea elemento útil dentro de la sociedad. Para lograr esta finalidad es necesario que esté próximo a quien va a aprovecharlo: el arquitecto. Este a su vez debe saber de qué elementos puede disponer para el mejor desarrollo de sus concepciones.

5°- Dentro del proyecto de desarrollo de la nueva Facultad creada en el acuerdo 38 de 1.936 figura como función primordial la formación de maestros para la enseñanza artística, pero dada la dificultad existente de implantar estudios pedagógicos en la Universidad, se vió la conveniencia de localizar cerca a la Escuela Normal Superior la enseñanza de las artes plásticas con el fin de combinar entre las dos instituciones el plan de estudios requerido. Aun cuando todavía en el presente año no se creó la sección correspondiente sí está previsto y es quizá la que mayor importancia tiene para el futuro del país.

6º- *El curso de decoración de interiores que viene funcionando en la Universidad desde hace ya tres años requiere la combinación de clases que tienen necesariamente que dictarse para los arquitectos, y clases que necesariamente deben dictarse para los estudios de artes. No es posible pretender que los alumnos recorran distancias tan grandes como las que separan el edificio donde la Universidad ordenó que funcionase la Escuela de Bellas Artes y el edificio donde su actual Director pretende establecerla.*

7º- *La autoridad de la Universidad reposa en primer término en el Consejo Directivo, luego en el Rector como autoridad ejecutiva, en seguida el Decano, de quien depende el señor Director de Bellas Artes, y ni el Consejo, ni el Rector, ni el decano ordenaron el traslado, ni tuvieron conocimiento de que éste tendría lugar.*

8º- *Todavía en el caso de que hubieran sido **consultadas de manera seria**³⁰⁴, todas las tres autoridades se hubieran visto precisadas a buscar la aprobación previa del Consejo Académico puesto que dadas las condiciones de distancia ocasionadas por el cambio de local, se imponen modificaciones en el plan de estudios de todas las ramas que debe abocar la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes y tan sólo a ese Consejo corresponde opinar y decidir sobre la cuestión de plan de estudios y sobre los problemas pedagógicos de la Universidad.*

Las anteriores razones son claras y muestran cuan absurda e irregular es la manera de proceder de la Escuela de Bellas Artes, pero me aseguran que en el Consejo Directivo los señores Director y Profesores de esa escuela han informado que antes de separarme de la rectoría contaron con mi aprobación. Información errada que no puede provenir de una mala inteligencia, pues bien sabido es mi criterio al respecto y la cantidad de trabajo que implicó hacer la fusión de estos estudios para los cuales desde un principio hubo resistencia basada en razones personales y no respaldadas por el estudio consiente [sic] del problema.

Soy del Señor Rector Atto. S. S.

Gabriel Durana Camacho.

La vanguardia pedagógica

Encontramos una intensa relación entre los actos fundacionales del gobierno de la *Revolución en marcha* y los conceptos pedagógicos modernos. Un conjunto de personalidades de las élites liberales ilustradas que incluye a personas como Agustín Nieto, Daniel Samper, Gustavo Santos, y de izquierda como Gerardo Molina y Jorge Zalamea estaban estructuralmente vinculadas al proyecto educativo del gobierno, el cual –a su vez- tenía una enorme importancia dentro del proyecto.

El matiz fundamental tenía que ver con la formación de una nueva dirigencia, nacional, moderna, relativamente laica y relativamente progresista, ideas que no resultaban compatibles con la rígida, conservadora y excesivamente católica educación que ofrecían las grandes instituciones –algunas de ellas con raíces en La Colonia- ni en la excesivamente abierta educación pública, débil en la mayoría de sus aspectos. Ninguno de estos contextos convenía a los intereses de las élites liberales que lideraban los cambios sociales³⁰⁵.

³⁰⁴ el resaltado no es del original.

³⁰⁵ El debate alrededor de esta declaración (formación de dirigentes) viene desde los inicios del colegio. La institución misma no elude la pregunta y la responde a su manera, aunque –a la larga- termina confirmando la visión crítica: “La izquierda dura y combativa de los decenios del veinte y el treinta consideraba al gimnasio moderno un colegio oligárquico para niños bien, y no veía que sus beneficios directos como

De esta manera, se había hecho necesaria desde la década de la primera década el siglo XX la creación de un sistema que respondiera a los ideales de esta clase ilustrada que en el momento podía ser revolucionaria³⁰⁶ y durante un momento lo intentó con la transformación estructural de –por ejemplo- la Universidad Nacional de Colombia.

Se reconoce como un hito en ese proceso de modernización pedagógica en Colombia la fundación del Gimnasio moderno en Bogotá. Sin embargo, el proceso es más amplio y tiene antecedentes importantes en la primera Misión Pedagógica Alemana (1872 – 1878), pero es cierto que el Gimnasio –y concretamente su fundador Agustín Nieto, que en 1932 había sido nombrado Inspector Nacional de Educación Primaria y Normalista, cumplió un papel fundamental en el establecimiento de los principios de la Escuela Nueva. En este mismo momento el ministro de educación fue el ingeniero Julio Carrizosa Valenzuela, a quien encontraremos también de rector del Gimnasio moderno (1933-1937), decano de Ingeniería de la Universidad y rector de la misma (1942-1944 y 1950-1954).

No es, por lo tanto, simple anécdota encontrar nombres que se cruzan en las dos historias, del Gimnasio y de la UNC. Los apellidos del rector de la reestructuración de la UNC Gabriel Durana Camacho, aparecen también en la primera promoción de bachilleres del Gimnasio, y en la junta fundacional del Gimnasio Femenino, Gustavo Santos como profesor de música y francés, o Alberto Arango quien fue alumno del mismo en una de sus estadías en Bogotá

Si reseñamos la importancia de la *nueva escuela* alemana a través de las misiones alemanas y de Karsen, entre otras fuentes, es necesario hacer una referencia a la *Institución libre de enseñanza* y el *krausismo* español. Importante no solamente porque en lo que respecta a la ENBAC, se tiene la impresión de que las imágenes referentes a España son generalmente de corte bastante conservador; sin embargo, en este país también se estaban dando desde el siglo XIX fuertes movimientos de corte liberal moderno que, al menos en tanto la guerra civil y la posterior dictadura de derecha no impidieran su

establecimiento educativo, ni los de su ejemplo en otros colegios, se extendieran más allá de la llamada clase burguesa...” Mallarino, op. cit., p. 125.

Las ideas de experimentar a una escala limitada, y de dirigir los objetivos del experimento al grupo social más inmediato y con mayores oportunidades de aprovechamiento de los resultados, se integran en un propósito lógico. Y este propósito se define como formación de dirigentes. A este objetivo se le pueden encontrar distintas motivaciones. La que le atribuían desde el campo opositor era, muy probablemente, la de perpetuar por medio de la educación los privilegios de las élites. Este es, como se sabe, uno de los clichés marxistas, originado a partir de una experiencia antigua y repetida, pero no necesariamente inmodificable. La motivación que creemos verdadera... tal como surge de una reflexión al mismo tiempo autocrítica y optimista sobre los deberes de las élites económicas y culturales: la mala educación deforma a quienes, por su situación en la sociedad, reciben la responsabilidad de dirigir y determinar los objetivos de un país. La educación en los términos de libertad, igualdad y afecto entre educadores y educandos puede reorientar los objetivos sociales, reorientando a quienes tienen la responsabilidad de buscarlos.

...Parece algo ingenuo pensar que quienes fuimos al Gimnasio estudiábamos para ser dirigentes... Hay que creer, si no queremos faltarles al respeto a las inteligencias de los fundadores, que aquellos señores reconocían las justas proporciones estadísticas en que los dirigentes se producían dentro de la clase que apoyaba su obra. Era necesario crear una base educacional para esa clase, dentro de la cual, quienes llegaran a las posiciones directivas se hubieran formado en principios de igualdad, libertad y fraternidad, no sólo en la teoría abstracta dieciochesca, sino en la práctica humana y dinámica de la Escuela Nueva.” (129)

³⁰⁶ “Al liberalismo colombiano no le quedaba difícil en la época del 30 entrar en la onda de la modernización.” Molina

proyección, tendrán influencia en el pensamiento de muchos intelectuales progresistas colombianos.

Esta modernidad pedagógica tiende a solidificarse en instituciones, al contrario de la modernidad artística representada por las vanguardias, en las que el factor antiacademista es estructural. El arte moderno, visto desde la perspectiva de la obra autoconsciente que tiende a cuestionar sus propios límites y a trascenderlos, es reacia a todo tipo de institucionalización; su afán de novedad no le permite canonizar ninguna forma, su búsqueda de originalidad y el marcado individualismo que va junto con esto, no se concilia con la idea de la formalización en métodos demasiado institucionalizados. Esta será una dificultad que la ENBAC no sabrá resolver; sin duda, su modelo pedagógico, ya presenta diferencias frente al decimonónico por influencia del polo de tensión que surge de la universidad que pone en juego una vocación para definirse por el saber y un deseo de universalidad que desborda los intereses de la clase que la respalda.

No es exagerado decir que el mismo movimiento que originó la reforma de la ENBAC con Alberto Arango, la refundación de la Universidad Nacional, la fusión de las mismas y su vinculación a un proyecto de transformación colectiva del país y de su historia hubiera sido *revolucionario* por la convocatoria que hizo a personajes de gran peso intelectual lejanos al partido conservador y a la influencia de la iglesia católica. No es una revolución como la mejicana o la rusa, ambos referentes del momento. No es una revolución campesina, obrera o popular o proletaria; es una revolución de una élite ilustrada, eso le da unos rasgos específicos, contradictoria por las particulares tensiones que cohabitan en su interior por la conjunción de las personas, pensamientos y clases convocadas: en los años treinta colombianos el liberalismo pudo ser una clase revolucionaria y la UNC es una de sus grandes creaciones en ese sentido.

Sin embargo, a pesar de poner en juego la lucidez, fuerza y voluntad del sector más progresista, vistas desde el caso que nos ocupa, sus logros fueron relativamente efímeros. Es cierto que inauguró una nueva forma de pensar los tiempos contemporáneos y el papel del arte y del conocimiento en ellos –la pervivencia, bastante golpeada, pero real, de la UNC hoy en día, que soporta reforma en donde las consideraciones económicas vuelven a ser predominantes sobre las educativas, habla de la supervivencia de grandes zonas de este proyecto-, pero los hechos aquí estudiados nos muestran que muchos de los matices que definían el valor de este proyecto desaparecieron muy rápidamente con sus “dolientes”: apenas a pocos meses del retiro de Arango de la dirección de la ENBAC y simultáneamente al retiro de Gabriel Durana de la rectoría de la UNC, se dio el retiro de la primera de las instalaciones de la UNC; apenas a un mes del retiro de Fritz Karsen de la dirección del Primer Año Universitario, se presentaba un proyecto reorgánico del mismo para convertirlo en “Año Preparatorio” (que igualmente, tuvo una existencia corta) al cual se le eliminaban los aspectos de “formación de ciudadanos conscientes” y de “espíritu universitario” en aras de una visión mucho más pragmática.

La importancia de los matices del proyecto Karsen: el primer año universitario

El del primer año universitario es un tema particular que por sí mismo revela tanto la idea global de universidad del proyecto Karsen, como los matices que hacían de este proyecto algo más profundo y complejo que el sentido común ilustrado y moderno, pero demasiado pragmático de los pedagogos colombianos que trabajaron con él y no pudieron captar sus aspectos más profundos.

Este es, tal vez, el aspecto más importante y el más desconocido de la labor de Karsen en la UNC: el primer año universitario. Veremos sucintamente algunas de sus ideas centrales, el panorama académico que éstas abren y su rápida y sumaria finalización.

El Primer Año Universitario

En Colombia, los temas de discusión en educación son altamente repetitivos. Así como en casi cualquier discusión pública sobre los graves problemas sociales que aquejan al país, el lugar común –pretexto perfecto para cerrar la discusión– es que “falta educación”, esgrimido cínicamente por los propios gobiernos que le niegan los recursos necesarios. En los foros educativos se vuelve permanentemente sobre la desarticulación entre los diferentes niveles educativos, particularmente de la secundaria y la superior, lo que produce todos los años en épocas de exámenes de admisión a las universidades públicas discusiones en las que se repiten tópicos como: los estudiantes vienen mal reparados del bachillerato o la mayoría de los estudiantes admitidos reprueba el examen de admisión. En general –y de manera excesivamente simplista– se culpa a la educación secundaria que no prepara adecuadamente a los estudiantes.

No es lugar para abordar esta discusión, que debería incluir preguntas sobre la naturaleza de las pruebas en relación con los fines que se proponen hoy a la universidad y los modelos pedagógicos que entran en juego, que hacen que justamente sean los colegios con la más adelantada tecnología educativa –normalmente privados– sean los más *competitivos* a la hora de mostrar resultados. Para efectos de esta investigación es importante señalar esta preocupación como una de las grandes preguntas de la educación superior en Colombia a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI.

En general, la discusión siempre ha tenido fuertemente en cuenta la posibilidad de abrir un año de estudios de transición entre un sistema y otro –normalmente dentro de la universidad, aunque algunas propuestas se dirijan a los últimos años de la secundaria³⁰⁷.

³⁰⁷“Otra idea que se va abriendo paso, y que ya se había propuesto en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, es la de abrir el grado 12 en los colegios, ya sea de manera obligatoria para todos, con lo que se difiere un año la selección de carrera y se da la oportunidad de mejorar el nivel académico de los bachilleres, ya sea de manera opcional, de manera semejante a como se acostumbra en Francia con los estudiantes que quieren presentarse a las ‘Grandes Écoles’, quienes pasan uno o dos años preparándose para los exámenes de admisión. Podría darse más flexibilidad de tomar asignaturas opcionales en los grados 11 y 12 por el sistema de Posicionamiento Avanzado, y en las universidades no habría que repetir esos cursos en los dos primeros semestres.

“Para ello hay una apertura legal y un precedente digno de estudio e investigación con la experiencia de los llamados ‘grados 12 y 13’ en las Escuelas Normales Superiores, y su articulación con las carreras de licenciatura en las facultades de educación. Vasco U. Carlos E. ‘Siete retos de la educación colombiana Para

Varios problemas se plantean, tal vez los más grandes son: el inevitable aumento de la duración de los estudios y los problemas de territorialidad de las disciplinas que –ya lo veremos con más detalle en la sección dedicada al campus de la UNC y a su estructura académica- son endémicos en el campo educativo colombiano³⁰⁸. Es perceptible una inmediatez que fácilmente se confunde con pragmatismo, lo que lleva a que consideraciones “prácticas”, aparentemente eficientes terminen siempre llevando la ventaja sobre consideraciones académicas y políticas de mucho más calado.

En una perspectiva más amplia, el primer año universitario -como en 1936 y 1937 propuso Fritz Karsen para la UNC- en relación con otros modelos universitarios se remite a la posibilidad de pensar el conocimiento en términos mucho más integrales que aquellos instalados por las disciplinas tradicionales que conciben sus límites como algo altamente especializado y fuertemente delimitado desde sus inicios.

Esta posibilidad, más generalmente conocida como *estudios generales* intenta proveer al estudiante universitario de una educación de base³⁰⁹ suficientemente amplia e integral que le permita desde una mirada holística ir construyendo un camino muy particular sin perder de vista una formación humanística amplia. El problema es que esta aproximación exige una cultura académica muy diferente de la tradicional en Colombia, que no favorece esta apertura³¹⁰.

En el contexto de *La revolución en marcha*, la idea de que los estudios superiores inicien con un ciclo de estudios generales en la universidad apunta a la formación de nuevos ciudadanos, dirigentes, líderes, profesionales comprometidos con el desarrollo del país.

En esa perspectiva, es importante iniciar con la diferencia que establece Karsen en sus planteamientos para el Primer Año Universitario de la Facultad de ingeniería en 1937:

Un año intermediario entre el bachillerato y los estudios propiamente profesionales existía ya en la Facultad de Ingeniería. Tuvo el fin de comunicar a los estudiantes ciertas bases científicas necesarias para su carrera y que no les había dado la enseñanza secundaria.

-I-

el período de 2006 A 2019’, conferencia en la Universidad EAFIT, Medellín, 10 de Marzo de 2006, publicada en: <http://eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>, V.2011.

³⁰⁸ Los ejemplos abundan; tomemos apenas uno del mismo texto de Vasco, op. cit., p. 7, relacionado con la posibilidad de integración de asignaturas de distintos programas en la universidad: “La Universidad Javeriana experimentó con un curso integrado de ciencias básicas para algunas carreras relacionadas con la biología, bacteriología, microbiología industrial, enfermería, nutrición y dietética, en la cual todos estudiaban las mismas asignaturas en forma integrada. Pero nunca se logró que los directores de cada carrera aceptaran que los que ya habían recibido para su carrera se cambiaran a otras, a pesar de haber visto las mismas asignaturas con los mismos profesores y compañeros. Esos celos profesionales, combinados con la necesidad de pagar la matrícula en una u otra carrera o aun facultad, crean barreras más fuertes que cualquier consideración académica o pedagógica”.

³⁰⁹El ciclo de Estudios Generales es característico de la universidad norteamericana, referente de Karsen y anhelo frecuentemente expresado por la universidad colombiana.

³¹⁰Más adelante veremos algunos detalles más que nos permiten intuir aquí un círculo vicioso: los intereses establecidos en la academia tienden a ser extremadamente celosos con sus *feudos*, pero estos lugares, arduamente construidos, no hubieran sido posibles sino con un cierre. En últimas, por falta de apoyo del estado y por la incapacidad de hablar en conjunto para enfrentar problemas comunes, se pelean los pocos recursos entre sí.

En el último año se han cambiado sus fines y por lo tanto su organización, ambos puntos relacionados con la creación de la Universidad Nacional, integrando en una gran organización las distintas Facultades, Escuelas e Institutos, existentes antes aisladamente.

Los fines que se pusieron a este año intermediario, frecuentemente mal llamado año preparatorio, so [sic] los siguientes:

- 1°.- Formar al ciudadano conciente,*
- 2°.- Crear la conciencia universitaria en los jóvenes estudiantes,*
- 3°.- Orientar todos los estudios desde el punto de vista de la carrera escogida,*
- 4°.- Ensayar y explorar a los estudiantes con el fin de comprobar si están o no bien dotados para seguir la carrera escogida*

La cita es claramente explícita respecto a las nuevas condiciones que genera la reconfiguración de la UNC y guarda grandes similitudes con otros planteamientos de pensadores del momento, por ejemplo, los de Luis de Zulueta transcritos anteriormente.

Pocos meses después de la redacción del documento Karsen respecto al Primer Año Universitario en Ingeniería y otros documentos similares³¹¹, el 15 de marzo de 1938, su autor solicita, por razones de salud, licencia durante los meses de mayo, junio y julio; posteriormente, señalando que su estado no ha mejorado y, por lo tanto no le es aconsejado volver al trópico y a la altura de Bogotá, renuncia a su cargo.

Una carta del 29 de abril de 1938 del Ministro de Educación a un grupo de estudiantes de la Universidad de Antioquia respondiendo a una serie de planteamientos sobre el Primer Año Universitario, que llegan incluso a pedir su supresión y un comunicado del “Comando Nacional de Huelga”, del 18 de mayo en donde se apoya la fórmula propuesta por el “Comité Mediador”, nos muestran una actividad intensa y un debate fuerte y generalizado alrededor de esta figura. Entre los problemas que motivan las discusiones ocupa un lugar importante el ya señalado de que su implementación alarga el tiempo de estudios (en general, de 5 a 6 años de estudio), queja que no es desdeñable.

La carta de renuncia de Karsen nos muestra por dónde se dirigía su pensamiento a este respecto:

Aun cuando no puedo colaborar con Uds. a Bogota, me es particularmente grato de ponerme a sus ordenes para todos los casos en que podría servirles. Me propongo suministrarles un resumen de los esfuerzos hechos en el campo de Junior Colleges en este pais comprobando como la política perseguida por el Consejo con el Primer Año Universitario era altamente justificada³¹².

El problema de las duraciones va más allá: si se implementara el Primer Año Universitario solamente en la UNC, como de hecho empezó a suceder, la UNC entraba a competir en desventaja con las facultades privadas, de ahí que varias quejas estudiantiles hablaban de la deserción hacia estas facultades y a una inequidad, que se resolvía haciendo el Primer Año obligatorio para todas las facultades análogos. El modelo debía ser el de la Universidad Nacional y así se institucionalizó para las áreas de Derecho, Medicina, Ingeniería y Arquitectura. La ENBAC ni siquiera tenía el requisito del

³¹¹ Éste se refiere específicamente al programa de Ingeniería, existen otros relacionados con Derecho.

³¹² Carta al Rector, registro No. 1939, recibida el 28 de julio de 1938 (la firma es distinta).

bachillerato para ingreso de sus aspirantes, pero tuvo una participación directa, pues el Primer Año incluía cursos de dibujo y humanidades³¹³.

Con el tiempo, el Primer Año Universitario desaparecería; Pero antes de su desaparición, ya estaba siendo reformado en otra dirección pedagógica.

Un documento del 30 de mayo de 1938 llamado *Proyecto de acuerdo reorgánico del Año Preparatorio*³¹⁴ propone:

Artículo 1°. Refórmase el año preparatorio de la Universidad Nacional para que cumpla los siguientes fines:

a) Ampliar las materias del bachillerato que sean fundamentales en la profesión elegida.

b) Facilitar la transición entre los estudios secundarios y los universitarios haciendo que las materias del pensum se estudien con la debida correlación y por los métodos que las directivas de la Universidad desean ver implantados en los estudios superiores.

Si lo comparamos con el documento de Karsen para el Año Universitario de Ingeniería del año anterior, vemos que tanto por la desaparición de los dos primeros puntos de la cita anterior, como por el cambio del enfoque general de la primera a uno más pragmático en la segunda, como por la reiteración de la denominación “Año preparatorio³¹⁵”, vemos en apenas un año el encuentro de dos concepciones muy diferentes de este componente, cuya importancia siempre se ha reconocido en los debates de la UNC, pero que no ha sabido hasta hoy encontrar una forma adecuada.

El análisis de los cambios en el Primer Año Universitario, apenas esbozado aquí, nos muestra las oscilaciones en la manera de pensar la Universidad en tiempos de su refundación. La pérdida del mismo y su recuperación bajo la forma de complementación de la formación del bachillerato es muestra clara de una pérdida pedagógica y política del proyecto original. Karsen, filósofo e investigador en educación, era fundamentalmente un pedagogo. Es posible que estos archivos contengan toda su producción en Colombia por la dimensión de las tareas que asumió y por la cortedad de su estadía (apenas dos años) y constituyen una fuente de investigación amplia, compleja y muy política: tan importante como la referente al Campus, la obra de Karsen, de propuesta, desarrollo y coordinación del Primer Año Universitario constituyen un aporte notable.

³¹³ Por ejemplo, el profesor de la ENBAC, Sergio Trujillo tenía problemas de por el cruce de horarios.

³¹⁴ Si bien el documento es una propuesta, ya es suficientemente importante su planteamiento; adicionalmente, está firmado sin nombres, pero es reconocible firma de Julio Carrizosa Valenzuela, que aparece como miembro del Consejo del Primer Año Universitario en 1938. Carrizosa sería rector de la UNC y ministro de educación. Precisamente, durante su rectoría se revivió el Primer Año Universitario como Año Preparatorio, pues “En el año 37 se estableció con carácter general para todas las Facultades, pero por dificultades no específicas sino meramente circunstanciales o adjetivas y que hubieran podido obviarse, su vigencia duró apenas dos (2) o tres (3) años”. *La labor rectoral universitaria*, entrevista de Pelayo Puyo a Carrizosa Valenzuela para *La Nación*, No. 123, Bogotá, diciembre 22 de 1951, publicada en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anuarioun/article/viewFile/12502/13089>

³¹⁵ En los documentos del Archivo Histórico de la UNC, aparecen varias denominaciones para este año; sin embargo, la oficial (que aparece en el membrete de su papelería) es Primer Año Universitario

La reacción conservadora: “Regresar no es retroceder”

Con el tiempo, hoy si bien se reconoce el carácter progresista del gobierno de López Pumarejo, también se le considera más como un gobierno reformista que revolucionario; en efecto,

La reforma constitucional de 1936 y leyes como la 200 del mismo año sobre régimen agrario, señalaron la institucionalización de aquellas ideas, aunque principios nuevos como el del intervencionismo estatal no tuvieron aplicación suficiente para corresponder a las expectativas que habían despertado. Tampoco sirvió la ley de tierras para efectuar la transformación que el campo reclamaba. ¿Qué había ocurrido? Sin duda alguna López Pumarejo creía más de lo que era razonable en la capacidad renovadora del liberalismo y de la clase burguesa. Se le olvidó que ese partido es policlasista, y que el policlasismo no es un dato estático, pues la contradicción subyacente en él se manifiesta cuando hay situaciones de conflicto. El presidente pudo decir en 1936 que estaban formadas las derechas y las izquierdas del partido de gobierno, con visible superioridad de las primeras. El grueso de la burguesía a su vez tampoco tuvo la entereza suficiente para romper con los otros estratos dueños del dinero, a los cuales estaba ligada por el hilo irrompible de los negocios y de la comunidad de clase, ni para volverle la espalda a un posible entendimiento con el capital extranjero, del cual podría necesitar en cierta hora. Esos dos sectores, las derechas liberales y la joven burguesía asustada, obligaron a López en el mencionado año de 1936 a decretar la pausa. El jefe de ese vasto experimento pareció perder la fe en lo que estaba haciendo e inclusive la confianza en su propia estrella. En el instante propicio a los remordimientos, al despedirse en 1958 de la vida pública, reconoció que no había profundizado bastante en las reformas iniciadas, y que ése había sido uno de sus magnos errores. El camino quedaba abierto para que se consolidaran los intereses creados³¹⁶.

Y es que todo esto sucedía antes del estallido de La Violencia, que representó la dimensión más extrema de la reacción conservadora que involucraba no solamente la política, sino las fuerzas armadas (la policía) y la tenaz lucha de la iglesia católica para conservar sus privilegios. Dos rápidas imágenes nos permiten vislumbrar la dimensión de los desplazamientos de una época que no se desarrollará aquí, pues para efectos de nuestra propuesta, reconocemos el campo de tensiones que inauguró la refundación de la ENBAC debida a su fusión a la UNC, campo en el que con debates, movimientos y desarrollos propios, la ENBAC se retirará de la primera línea de reflexión y de acción de la práctica artística. Seguirá teniendo un papel importante, seguirá propiciando imágenes, proyectos, pero su visión de lo moderno seguirá siendo una serie de referencias formales que evitan los aspectos más problemáticos del debate de las vanguardias o de las condiciones políticas de la producción artística en un país sacudido por un conflicto social de incalculables proporciones.

³¹⁶ Molina, Gerardo, *Breviario de Ideas Políticas*, capítulo II ‘Liberalismo moderno’ consultado en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/politica/breviari/capitu2.htm> V.2011

Dos imágenes de Utopía y Reacción: Declaración de guerra

En contraste con las visiones utópicas del discurso liberal³¹⁷, a pesar de la permanente invocación al bien público, al progreso y la justicia, y a la felicidad de la nación, en ese mismo año de 1940, Colombia enfrentaba su propia declaración de guerra:

El señor López [Pumarejo] ahora dice que si vuelve a la primera magistratura continuará oprimiendo, destruyendo y aniquilando esas mismas cosas sagradas, es decir, nos declara la guerra. Y nosotros no podemos menos, en cumplimiento de un deber elemental, que aceptar esa declaración y tenemos que prepararnos para la guerra no sólo como una cosa lícita sino como una imperativa necesidad del momento.

...De modo que como veis, honorables senadores, en esas cosas que ha dicho anteriormente no ha hecho sino aplicar el caso colombiano a la teoría del insigne pensador y teólogo Domingo de Soto, quien agrega que es un episodio lícito de la guerra justa darle muerte al tirano³¹⁸.

A las contradicciones del propio partido liberal, algunos de cuyos sectores consideraron que las reformas propuestas por López Pumarejo iban demasiado lejos, se sumaba la reacción conservadora cuyas promesas, planteadas en éstas y otras expresiones de Laureano Gómez se cumplieron llevando al país a un baño de sangre y a una reacción a las reformas liberales que arrastró consigo la mayoría de las reformas educativas liberales, incluyendo la institución rectora de la formación de profesores: la Escuela Normal Superior, clausurada definitivamente en 1950.

De nuevo la Utopía conservadora

En las Conclusiones de la conferencia de Directores de Educación de 1952, llamadas *Itinerarios de Cultura / La escuela, el maestro y el campo*, el secretario de la misma, el presbítero Rafael Gómez Hoyos presenta su balance en la introducción llamada *Una asamblea meritoria*:

Puede asegurarse que esta conferencia tuvo un éxito rotundo en el logro de sus inmediatos objetivos, gracias a la forma eminentemente práctica con que fue organizada y dirigida.

³¹⁷ Del cual es buen ejemplo el dirigido por Agustín Nieto Caballero como rector de la UNC a los estudiantes en 1939: “En contraste con aquella situación conflictiva, nuestro país predica y vive la paz. Ante el pensamiento sacrílego de que Dios va a la cabeza de los ejércitos devastadores, ante el impío postulado de que a mayor fuerza mortífera mayor apoyo divino corresponde, se acrecienta en nosotros la idea y el sentimiento de un Dios bueno y justo que bendice la paz en hogares y pueblos.

Es esta fe, en este armónico estado de nuestro espíritu, lo que nos permite reunirnos esta noche aquí para hablar, no de nuestra potencialidad guerrera sino de los prospectos de nuestra cultura”.

Que termina también con una evocación marcial:

“Soldados desconocidos seremos unos y otros en la lejanía del tiempo, mas a todos nos cabrá la final alegría de haber vinculado conjuntamente nuestro esfuerzo en una obra de nobleza perdurable”. Nieto Caballero, Agustín, *Palabras a la juventud*, edición del Gimnasio Moderno, Canal Ramírez- Antares, Bogotá, 1974.

³¹⁸ Discurso de Laureano Gómez en el Congreso, citado en: García, Camilo, ‘Lo sagrado y la Violencia / Raíces de la violencia actual en Colombia’ *Revista Número*, No. 38, consultada en:

<http://www.revistanumero.com/38sagra.htm> V.2011

Desde un principio, en la sesión preparatoria, el señor Ministro de Educación señaló con claridad meridiana los fines concretos y precisos que se proponía para evitar inútiles divagaciones y dispersión de actividades...

*La cultura campesina que vendrá a salvaguardar las zonas rurales y a fortalecer así la estabilidad de los medios sociales urbanos, fue el eje a cuyo rededor giraron las principales preocupaciones de la conferencia. El acuerdo a que se llegó en la Comisión Cuarta y que tendrá pronta y eficiente aplicación, significa una verdadera revolución en los métodos en los métodos y planes de la **educación fundamental** de nuestro abandonado pueblo campesino.*

...En las diversas intervenciones oratorias del señor Ministro, doctor Rafael Azula Barrera, se trazan las normas de una auténtica revolución en la marcha educacional del país, dentro de las más limpias tradiciones colombianas. En el magnífico discurso con el que clausuró la Conferencia, se destacan luminosamente los principios profundamente espiritualistas que orientan hoy la educación en Colombia. ‘Regresar no es retroceder –dijo en frase afortunada-, regresar es enmendar el derrotero.’

...Este libro... será un eco fiel de las ideas y propósitos nobilísimos que inspiraron sus labores.

El futuro dirá de sus fecundas realizaciones³¹⁹.

En el corto lapso de menos de veinte años, cambiarían las circunstancias educativas planteadas por la reforma liberal de los años treinta; los discursos sobre la tradición católica de la nación volvieron con toda la fuerza. Es en este interregno en donde un cambio pudo ser posible; de él solamente sobrevivirán algunas creaciones; en general, visto desde el punto de vista de la ENBAC, volvieron a instalarse las fantasmagorías históricas; para poder verlas, hubiera sido necesario una visión de más largo plazo que el habitual: pero esa perspectiva requería de una conciencia del problema de la historia que la institución no tenía.

³¹⁹ Quien asista regularmente a eventos relacionados con la educación en Colombia reconocerá sin dificultad el tono pragmatista que llama a eliminar las “inútiles divagaciones” y el recurso permanente a la palabra *revolución* cuando de procesos educativos oficiales se trata (recordemos que el programa de la segunda presidencia de Álvaro Uribe, actualmente en marcha se llama nuevamente “La revolución educativa”). El resultado es del original.

Las instituciones de la historia

Una de las instituciones de la historia es el museo. La ENBAC tuvo uno, siempre sujeto a vicisitudes:

Museo

El museo nacional³²⁰ de Bellas Artes que funcionaba en un estrecho local del mismo edificio de la escuela, fue trasladado a la primera planta del edificio de la biblioteca nacional, y las valiosas piezas de reproducciones escultóricas que lo forman, que andaban dispersas y abandonadas, casi perdidas ya algunas por negligencia, fueron instaladas allí convenientemente. Si la escultura quedó decorosamente colocada, los cuadros de pintores nacionales están pidiendo un salón más apropiado para su exhibición³²¹.

Aparte de la escuela misma, uno de los esfuerzos institucionalizadores del círculo de la ENBAC fue el Museo de la Escuela; llegó a tener una muy buena colección de arte colombiano contemporáneo, pero siempre tuvo dificultades locativas. Finalmente, en los años cincuenta desapareció para fundirse al Museo Nacional, aunque conservó, por fines sobre todo didácticos, la Colección Pizano, -la cual a su vez- fue despertando cada vez menos interés.

En su momento, el museo de arte colombino más importante fue el de Arte Moderno, una de cuyas sedes, estuvo justamente en el campus de la UNC. A su salida, se planteó la necesidad del museo universitario, el cual funciona desde el comienzo de los años setenta con sede propia. Sin embargo, hoy le está nuevamente enajenado a la comunidad universitaria por dos razones: no tienen prácticamente ningún contacto académico o pedagógico con los programas de la UNC y, por otro lado, sucumbe a la mayor de las contradicciones que pueda tener un museo: confundirse con una galería de arte contemporáneo.

Una de las paradojas institucionales que vive el programa de Artes Plásticas de la UNC es que si ha visto crecer en importancia la pregunta sobre la historia, simultáneamente ha visto vaciarse el Museo de su sustancia histórica. Junto con la exposición anual de Bellas Artes, las colecciones y el museo asociados a la ENBAC son evidencia de que el acto fundacional no se limitaba a la Escuela, sino que intentaba fundar un sistema académico.

³²⁰ El Museo Nacional fue fundado en 1823 con el fin de “promover, y difundir las referidas ciencias naturales” y, aunque en la ley de su creación se menciona en varias oportunidades el término *arte*, éste no parece definirse desde la perspectiva de lo que hoy llamaríamos un “museo de arte”, aunque ya poseía desde muy temprano una colección de pinturas; se pueden encontrar en sus colecciones originales, además de piezas de valor científico, algunas de orden arqueológico e histórico. A partir de su colección de arte, en 1903 se creó el Museo de la Escuela de Bellas Artes, el cual retornó al Museo Nacional hacia 1948.

³²¹ En: ‘El informe del rector de Bellas Artes a la dirección general’, publicado en *El Tiempo*, diciembre 28 de 1936.

El problema de la historia en la escuela

Con lo dicho, es claro que en general las escuelas de arte y en particular la ENBAC tienen entre sus elementos constitutivos una noción de la historia, la cual refuerzan o cambian según las decisiones institucionales; con variantes locales, la historia que se reconstruye aquí, probablemente no difiere de la de otras escuelas colombianas, y es una historia que se seguirá repitiendo en tanto no se comprenda más profundamente la naturaleza de sus fantasmagorías y se definan mejor los pensamientos concretos que originalmente estaban detrás de ellas. Es necesario saber contra qué se lucha, las poderosas fuerzas que vienen de un pasado que aún nos permanece oscuro y, sin embargo reproducimos. Avanzando en la investigación, se fue haciendo evidente lo poco que sabemos de la “Academia” como hecho histórico concreto: cada quien tiene una idea propia y a ella se remite; esas ideas personales son más o menos parecidas a otras ideas y todas en conjunto parecen remitirse a los mismos tópicos que frente al análisis no pasan de ser generalizaciones difusas.

Por ejemplo, en un evento sobre educación artística un profesor mencionaba su poco interés en la enseñanza académica del dibujo en la que se “dibujan las cosas como fotografías”; en realidad, el dibujo académico no tiene nada que ver con la imagen fotográfica y, muy al contrario, le interesa poco el rendir la imagen exacta de la apariencia (por ejemplo, las cosas se ven en perspectiva, lo que falsea sus verdaderas formas y proporciones); más bien, se ocupa de *corregir la naturaleza*. Igualmente, se menciona frecuentemente el carácter anecdótico y narrativo del arte académico y, a través suyo se condenan casi todas las formas narrativas; pero al arte académico le interesaba un cierto tipo de representación de la historia y es en la reacción contra ella, más que contra el carácter narrativo³²², que se manifiesta la mayor discusión entre los lenguajes vanguardistas y los académicos.

Desde este punto de vista, una revisión superficial tendería a considerar que el artista académico era más consciente de sus compromisos con la historia que el genio vanguardista ocupado solamente de su “pequeña sensación”³²³, imagen correspondiente al desplazamiento operado por un sistema que rechaza la idea de una verdad exterior de esencias inmutables expresada en un conjunto de normas validadas por la tradición. Sin embargo, el sentido de las vanguardias no debe buscarse en la vindicación historicista de otra forma narrativa, sino de la puesta en escena de la historicidad inherente a la obra de arte, es decir que el pensamiento vanguardista, sin pretender ser ahistórico, trata de

³²² El rasgo que más define la academia como negación es el de un sistema de normas rígidas –convenciones– que legitiman por exclusión, dictadas por autoridades que atienden más a sus intereses que a los del campo y se reproduce acríticamente.

La confusión surge de del hecho de que este sistema se rechaza a nombre de algún cierto tipo de obra sin un análisis de los fundamentos de esas autoridades, con lo cual se cae en reemplazar una convención por otra.

³²³ La expresión es de Cézanne y ha sido muy repetida por diferentes teóricos de los movimientos de vanguardia, como episodio de una lucha entre la verdad interior y la norma externa. Dice Maurice Merleau-Ponty en *El ojo y el espíritu*: “Pues si en pintura, ni aun en otros campos, no podemos establecer una jerarquía de las civilizaciones, ni hablar de progreso, no es porque algún destino nos retiene atrás, sino más bien porque en un sentido la primera de las pinturas iba hasta el fondo del porvenir. Si ninguna pintura termina la pintura, si ninguna obra se acaba absolutamente, cada creación cambia, exalta, recrea o crea de antemano todas las obras”. (p. 70) ediciones Paidós.

trascender el concepto mecánico –muy arraigado en la academia, reforzada por el recurso a autores como Hipólito Taine- de la obra de arte como hija de su tiempo, de manera que la transformación que las vanguardias esperaban de las escuelas no era la del cambio de un modelo por otro, no sería la aspiración a una *academia modernista*, sino a una escuela donde la conciencia histórica apoyara la autonomía del pensamiento e hiciera válida la expresión libre, con todas las implicaciones sociales y pedagógicas que ello planteaba.

La dificultad de ver en el pasado un modelo a seguir

En Europa, desde el siglo XIX los proyectos reformistas del sistema académico en su deseo de renovación, se proyectaban al pasado, y la antigüedad que generalmente citaban era el Medioevo³²⁴. Desde Morris y Ruskin hasta Gropius y la Bauhaus, pasando por Viollet Le-Duc y las vanguardias arquitectónicas, el sistema medieval de talleres se planteaba como alternativa para transformar los esclerosados talleres académicos. La misma academia se había opuesto al sistema de gremios a nombre de la antigüedad grecorromana. Pero la antigüedad colombiana no presenta rasgos tan evidentes.

El pasado colonial, además de mal conocido, representaba aquello con lo que se había roto como condición para acceder a la autonomía nacional. Sin embargo, de esa masa difusa de trescientos años de acontecimientos se rescataba, por un lado, el contacto con las grandes tradiciones culturales europeas (la *civilización*), la religión católica, la lengua y un sistema de privilegios que los criollos trasladaron a la república y, por otro, la figura de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos, genio aislado, incomprendido por su tiempo, cuyo mayor valor era el de que habría podido ser respetado y reconocido en Europa, de haber estado allí, y realizar obras extraordinarias. En general, se rescataba por su modernidad y su condición de adelantado, no como representante de un modo colonial, como en Europa sí se hablaba del gótico como un lenguaje propio.

Al revisar la historia del arte en los años 30, en los que se intentó la mayor reforma de la ENBAC, no había tampoco mayor posibilidad de citar el pasado precolombino. Si por un lado el conocimiento de ese mundo era muy escaso y no podía hablarse de grandes hallazgos arqueológicos como la estatuaría grecorromana en Europa, por otro lado, tal como lo había sentenciado Urdaneta en 1886, para los autores (tanto liberales, Gustavo Santos³²⁵, como conservadores, Luis Alberto Acuña, por ejemplo) las manifestaciones

³²⁴ En esta paradoja, de lo nuevo que cita al pasado –y, en este caso particular, de las reformas a un modelo que basa su legitimidad en la fidelidad a los modelos del pasado (greco-romano), que, buscando lo nuevo, recurren a su vez a imágenes de *otro* pasado (Medioevo), reside un de los problemas metodológicos de la historia más pertinentes. Baste ver la extensión del problema la obra de autores como Marx y Benjamin, a quienes citamos en este estudio.

³²⁵ Alberto Urdaneta: “...el primer cuadro, la primera pintura en tela, que sustituyó á los rojos dibujos de los hijos de Chiminigagua: el estandarte de Quezada: el Cristo llamado ‘De la conquista’. De ahí data, puede decirse, la historia del arte entre nosotros”.

Luis Alberto Acuña (a pesar de que, mirando evidentemente las manifestaciones contemporáneas de la vanguardia europea, sobre todo a Picasso, en el mismo texto que se citará diga: “El arte de los indios colombianos y como él el del resto de las culturas autóctonas de estos continentes, constituyen la primera jornada, la génesis de una nueva sensibilidad y de una recia mentalidad genuinamente americanas”), lo señala como fuente de formas telúricas poderosas, pero niega su valor de arte “Porque el interés artístico es

precolombinas tenían una importancia documental más del interés del antropólogo que del historiador del arte, y si algunos artistas ya empezaban o empezarían pronto a citar el pasado precolombino dentro de sus discursos nacionalistas, las aproximaciones eran más tributarias de la asimilación de formas de los modernismos europeos o mexicanos. En realidad, la aproximación no tiene nada que ver con las estructuras y procesos precolombinos: se trataba de temas formales y raciales mediados por la imagen que las élites creaban del indígena; independientemente de sus valores estéticos, por ejemplo, la célebre representación de la diosa Bachué de Rómulo rozo, que se supone abrió una nueva fase en el arte colombiano, no tiene nada que ver con el universo muisca, sino que surge del modernismo europeo.

Parece lógico, en esas condiciones, que la atención se volcara a un pasado mistificado en cuya imagen concurrían la inocencia del buen salvaje, las consoladoras costumbres católicas, las amables imágenes modernistas españolas que, como en la pintura de Acuña, se reunían para mostrar una vida rural a la antigua, gestora de los valores nacionales, como un antídoto contra el fárrago moderno, o -igualmente intemporales- las recientes imágenes de los nuevos héroes que acababan de ganar su derecho una imagen en el arte internacional: el campesino, el indio, con sus sumisiones y sus furias su ingenuidad y naturalidad y su piedad religiosa intemporal, imágenes suspendidas en un tiempo sin sustancia histórica, estereotipadas y sin relación con los seres de carne y hueso que vivían dramas reales. Así, la apertura que ofreció el régimen liberal y su finalización, sellada por el advenimiento de un nuevo régimen conservador, la violencia política, sus causas y sus consecuencias, el golpe de estado de 1953, el crecimiento de las ciudades –la Bogotá que desapareció con *el bogotazo*–, las masacres, los desplazamientos pasaron sin que quedaran mayores registros. Aún más, la cotidianidad del siglo XX no tuvo mayores cronistas. No tenemos obras que nos describan cómo era la vida de la ENBAC, algo sabemos de su ambiente de camaradería, de sus fiestas y carnavales y de la imagen del artista que seguía mirando hacia París, ahora a la bohemia de principios de siglo en Montmartre, pero es muy difícil encontrar documentos y ya no quedan muchos ex alumnos con vida para testimoniar.

La Historia universal que hace un recuento del progreso de la humanidad hacia la civilización como un destino inevitable yace en el origen de los discursos que en el siglo

muy diferente del arqueológico, por modo que un objeto cualquiera puede presentar grande importancia para la Arqueología, pero un ínfimo valor como producto de arte”: “Sometidos los productos artísticos que los indios colombianos nos son conocidos a este riguroso escalafón ineludible que la Crítica establece y la Arqueología Clásica admite, y siendo el arte uno si bien sus manifestaciones múltiples, resulta comprobado que el de nuestros indígenas cubrió, en el mejor de los casos, el período primitivo, grandemente en el arcaico y allí se quedó sin poder rebasarlo, ni menos aún lograr su iniciación en las perfecciones del clásico, en el cual el genio personal, dueño de la experiencia, proclama su libertad absoluta fundamentada en la sabiduría” .

Gustavo Santos: “Nuestra historia musical propiamente dicha comenzó el día en que Colón, rodilla en tierra, con la cruz en la mano y el pabellón castellano en la otra, tomó posesión del continente americano al són de los clarines y trompetas del rey de España, como cuentan los historiadores. Aquella fue nuestra primera página de historia musical”

(*El arte de los indios Colombianos. Estudio crítico e histórico compuesto por Luis Alberto Acuña como aportación a la historia de las bellas artes en Colombia*, Ediciones Samper Ortega, México, D. F., año MCMXLII. Las citas surgen del *Exordio*, p.p. 1-14).

XIX fundaron la Escuela Nacional de Bellas Artes. Esta historia que mezcla mitos creadores crónicas de los hechos *verdaderos* para construir un pasado útil que surte los modelos en los que se deposita toda la autoridad, se proyecta como destino ineludible: exige el apego a formas establecidas, que coinciden exactamente con los intereses de las élites que detectan el poder y definen la calidad de las obras de arte. El profesor, elegido por su coherencia con el sistema, actúa como el agente que dictamina sobre la capacidad del alumno para prolongarlo; su autoridad se define por su éxito en innumerables concursos -de ingreso a la Escuela, de estudios, de acceso a los salones, de obtención de contratos oficiales y de reconocimiento de la Academia- y ejerce su acción correctiva como un agente del tribunal de la historia.

El profesor de artes colombiano, a finales del siglo XIX, tiende a situarse en el espacio abierto por la llegada de la civilización europea, con la que se siente totalmente conectado y participa de la construcción del panteón nacional; pauta su acción como artista y como profesor por las fechas de significación patriótica, definidos sus modelos por las personalidades de las élites y garante de la moral católica, tiene muy poco campo de acción para construir otros modelos: la vanguardia le es impensable y, cuando llegue, de la mano de Andrés de Santamaría, será bajo el anuncio de la novedad estilística y no de una reacción que pretenda cortar con un presente insatisfactorio, prestando su ropaje de algún pasado ennoblecido³²⁶.

Sobre las largas duraciones

Uno de las constataciones más importantes que se ha hallado en esta investigación, es la necesidad de revisar las visiones de larga duración. Solamente observando los acontecimientos en perspectivas bastante largas aparecieron grandes líneas de fuerza que afectan la cotidianidad, pero que desde su inmediatez no son perceptibles, aunque la estén determinando estructuralmente. Autores como Norbert Elias o Fernand Braudel han llamado la atención sobre este hecho y sus argumentos son contundentes³²⁷. La sola reconstrucción de una cadena de hechos en la corta duración no

³²⁶ Tema que sí es muy visible en el arte mexicano a partir de los años treinta y que explicaría la poderosa fascinación que ejerció (y aún ejerce) en muchos sectores del arte latinoamericano, entre ellos el de los artistas nacionalistas colombianos.

Es evidente, pero no sobra reiterarlo, estos comentarios no juzgan el pasado ni la cultura colombiana, se dirigen directamente al discurso de la historia, y concretamente de la historia patria, cuya absoluta unilateralidad no dejaba resquicios para que irrumpieran otros relatos, que en gran medida aún permanecen silenciados.

³²⁷ Braudel:

<http://es.scribd.com/doc/55282955/6/Tiempo-del-historiador-tiempo-del-sociologo#page=73>

Ya se coloque uno en 1558 o en el año de gracia de 1558, para quien pretenda captar el mundo, se trata de definir una jerarquía de fuerzas, de corrientes y de movimientos particulares; y, más tarde, de recobrar una constelación de conjunto. En cada momento de esta investigación, es necesario distinguir entre movimientos largos y empujes breves, considerados estos últimos en sus fuentes inmediatas y aquellos en su proyección de un tiempo lejano... Cada «actualidad» reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteayer, de antaño.

nos explica su sentido profundo; ellos no permanecen sino como indicativos de fuerzas desconocidas hasta el momento, salvo que atribuyamos a la buena o mala voluntad de los seres humanos toda la explicación de esos hechos. Ha sido importante, en esa dirección reconocer que más allá de los juicios particulares sobre acciones individuales (como las célebres diatribas de Marta Traba contra los artistas de la ENBAC), hay razones históricas y problemas metodológicos que vienen de tiempo atrás y prolongan su influjo sobre acciones de personas concretas que muchas veces no saben que están repitiendo casi las mismas palabras de un siglo atrás, o proponiendo las mismas soluciones para los mismos problemas con los mismos errores de diagnóstico que en el pasado (sin que ello excuse los errores individuales voluntarios o involuntarios), la observación de esas fuerzas lejanas contribuye a la comprensión del presente.

Esto confirma una sospecha —elemental si se quiere, pero infortunadamente muy real— de que mientras no se disipe al menos un poco la bruma histórica que envuelve el

Pero ¿qué no daría el viajero de lo actual por poseer esta perspectiva en el tiempo, susceptible de desenmascarar y de simplificar la vida presente, la cual resulta confusa y poco legible por estar anegada en gestos y signos de importancia secundaria? Lévi-strauss pretende que una hora de conversación con un contemporáneo de Platón le informaría, en mucho mayor grado que nuestros típicos discursos, sobre la coherencia o incoherencia de la civilización de la Grecia clásica (p. 79)

... Presente y pasado se aclaran mutuamente, con luz recíproca. Y si la observación se limita a la estricta actualidad, la atención se dirigirá hacia lo que se mueve de prisa, hacia lo que sobresale con razón o sin ella, hacia lo que acaba de cambiar, hace ruido o se pone inmediatamente de manifiesto. Una monótona sucesión de hechos y de acontecimientos, tan enfadosa como la de las ciencias históricas, acecha al observador apresurado, tanto si se trata del etnógrafo que durante tres meses se preocupa por una tribu polinesia como si se trata del sociólogo industrial que «descubre» los tópicos de su última encuesta o que cree, gracias a unos cuestionarios hábiles y a las combinaciones de fichas perforadas, delimitar perfectamente un mecanismo social. Lo social es una liebre mucho más esquiva p. 80

...Lucien Febvre, durante los últimos diez años de su vida, ha repetido: «historia, ciencia del pasado, ciencia del presente». La historia, dialéctica de la duración, ¿no es acaso, a su manera, explicación de lo social en toda su realidad y, por tanto, también de lo actual? Su lección vale en este aspecto como puesta en guardia contra el acontecimiento: no pensar tan sólo en el tiempo corto, no creer que sólo los sectores que meten ruido son los más auténticos; también los hay silenciosos. Pero, ¿vale la pena recordarlo? (P. 82)

... *estructura*. Buena o mala, es ella la que domina los, problemas de larga duración... Para nosotros, los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y, por tanto, determinan su transcurrir. Otras, por el contrario, se desintegran más rápidamente. Pero todas ellas, constituyen, al mismo tiempo, sostenes y obstáculos. p. (70)

...He definido así... los rasgos fundamentales, para Europa Occidental, del capitalismo comercial, etapa de larga duración. Estos cuatro o cinco siglos de vida económica, a pesar de todas las evidentes transformaciones, poseyeron una cierta coherencia hasta la conmoción del siglo XVIII y la revolución industrial de la que todavía no hemos salido. Estuvieron caracterizados por una serie de rasgos comunes que permanecieron inmutables mientras que a su alrededor, entre otras continuidades, miles de rupturas y de conmociones renovaban la faz del mundo. (p.p. 73, 74)

Equivale a familiarizarse con un tiempo frenado, a veces incluso en el límite de lo móvil. Es lícito desprenderse en este nivel, pero no en otro —volveré sobre ello— del tiempo exigente de la historia, salirse de él para volver a él más tarde pero con otros ojos, cargados con otras inquietudes, con otras preguntas. La totalidad de la historia puede, en todo caso, ser replanteada como a partir de una infraestructura en relación a estas capas de historia lenta. Todos los niveles, todos los miles de niveles, todas las miles de fragmentaciones del tiempo de la historia, se comprenden a partir de esta profundidad, de esta semi inmovilidad; todo gravita en torno a ella. (p. 74).

pasado de la escuela, de la universidad y de sus relaciones políticas en Colombia, las instituciones seguirán girando alrededor de los mismo tópicos, repitiendo las mismas soluciones que no solucionan nada, viviendo de las mismas fantasías, haciendo reformas ineficaces y navegando en el mismo mar de conceptos sin historia.

La mirada de corta duración –la expresión es de Braudel- hace énfasis en los acontecimientos, y los individuos. La historia tradicional del arte colombiano insiste en una serie de personajes y de obras desprendidas de sus condiciones concretas y de las múltiples cadenas de relaciones que las vinculan con hechos e ideas que van más allá de la intención del artista o de lo que éste supone que la obra dice. La obra de arte no se desprende metafísicamente del mundo social, hace parte de éste y participa transmitiendo, negando, mostrando, ocultando y casi siempre muestra algo más de lo que el artista nos dice y, cuando éste simplemente ignora alguna circunstancia, su silencio puede ser tan elocuente como su texto.

Tal como la enseñanza, también en gran medida, la historia del arte fue en principio asunto de artistas. Groot y Pizano hicieron las obras de más largo aliento en mucho tiempo, ambos trabajando con la figura canónica de Vásquez y Ceballos. Acuña, que llegó a ser miembro de la Academia Colombiana de Historia amplió el rango de investigaciones hacia las manifestaciones populares y participó en la redacción de la *Historia extensa de Colombia*. Los intelectuales que aportaron a la historia del arte, como Gabriel Giraldo Jaramillo con frecuencia estudiaron la carrera de derecho, la más cercana a la formación humanista que requerían. Aunque no tengamos una idea precisa de los contenidos y las referencias de sus clases, siempre hubo en la ENBAC una de historia del arte (que podría tener diferentes denominaciones), de cuyos contenidos aún no tenemos noticias detalladas.

Pero hay otra línea menos evidente y probablemente más problemática: el hacer del arte tiene una historicidad inherente y, así como siguiendo a Argan, podemos asumir que una obra de arte siempre implica un comentario al trabajo humano, también implica un comentario a la historia; es así como la enseñanza del arte en cualquiera de sus detalles, glosa las maneras como ha sido históricamente definido y, en últimas se apoya o genera una definición de historia.

La particularidad de cada imagen se define en contraste con el universo de las imágenes existentes; en un diálogo permanente que no se detiene –como el pensamiento que va y viene, se reconstruye y vuelve a construir, incluso durante el sueño- las imágenes siempre están en tránsito y, concretamente, las imágenes artísticas están siempre situadas en un borde entre lo dicho y lo dicho. No es posible eludir su historicidad ni siquiera cuando hablamos de reglas estrictas del hacer, porque la cosa más evidente que nos presentan es que las estamos leyendo en presente, aunque sepamos que son registro de acciones pasadas.

El sistema académico lo sabía, y una de sus condiciones era no perder de vista nunca su compromiso con la historia. Las vanguardias lo sabían y trataban de no perderlo nunca de vista, pero en la cotidianidad de las escuelas de arte –sean cuales sean sus enfoques- uno de los peligros que acechan tras la costumbre y el acumulamiento de certezas, es de olvidar esa condición estructural. Por eso, es muy frecuente encontrar en los discursos pedagógicos del arte una linealidad histórica que pareciera dirigirse, directo

como una flecha, al momento actual, cima máxima del progreso en el pensamiento del arte.

Teóricamente, en las escuelas modernas el taller, antes que acumular certezas, se esfuerza por recordar y mantener esa tensión y la voluntad de no superarla; ya no de conservar una idea conclusa y reglamentada de la historia, sino de sostenerse en un lugar en donde, de vuelta siempre al origen, se plantea la pregunta sobre la construcción de sentido.

Sin embargo, a pesar de ser tan importante este punto, en general el profesor de artes no tiene una formación mínima en problemas historiográficos que le permita comprender la profundidad y la extensión de los mismos. En consecuencia, la lógica de los cambios tiende a diluirse y a considerarse éstos solamente como una actualización estilística.

La reforma de la ENBAC (convertida ya en Programa de Artes Plásticas) 1993 retornó a la centralidad del problema de la historia. Conscientemente proclamó que hacía parte de los insumos de la discusión en los talleres; con ello se superaría la compartimentación entre asignaturas teóricas y prácticas: la historia no era asunto particular de algunos lugares especializados, aparecía en todos ellos; incluso, poco tiempo después se creó la línea de profundización en historia y teoría del arte. Sin embargo, el debate apenas quedó esbozado, y la escisión –en la medida en que la discusión historiográfica no se generalizó- no se resolvió, aunque quedara en el aire la impresión de que una nueva concepción de la historia se había instalado.

Revisar el contexto institucional que legitima las obras y los artistas les devuelve una sustancia que normalmente no se ha tenido en cuenta. Una de las características del canon académico es que el mismo sistema de autoridades que nombraba a los artistas exitosos como profesores de la escuela, determinaba qué clase de obras debían hacerse, intervenía en los concursos que las premiaban y, por lo tanto, incidía estructuralmente en la decisión de qué artistas tenían éxito.

Esta función del sistema, que tiende a perpetuarse a sí mismo, sólo es comprensible cuando asumimos la historia de las instituciones: los sistemas no se crean y se reproducen solos, son el resultado de decisiones y de acciones de personas concretas, puestas en lugares concretos y con intereses concretos en un movimiento que desborda la voluntad e, incluso, la conciencia de los individuos, aunque sean éstos los que las transforman o las estatizan por acción u omisión.

Una historia del arte colombiano que renuncie a las mistificaciones revelaría el complejo entramado institucional que rodea sus acontecimientos, que no son en nada gratuitos ni derivados de una ingenua o malintencionada ignorancia respecto al poder del hecho artístico. No es necesario continuar con la idea de que hay que alfabetizar a las élites en el poder y que, comprendiendo éstas el alto valor del arte, actuarían más responsablemente respecto a su apoyo y divulgación y a la conservación del patrimonio. Las élites también trabajan para su propia perpetuación y una de sus mejores armas ha sido la manipulación del gusto, a través de la cual han instalado sus valores como verdad natural; la persecución de modelos adecuados sigue siendo desde el siglo XIX el propósito privilegiado de las Escuelas de Artes; siendo indiferente si el modelo es academicista, modernista o posmodernista, el objetivo es mantener una delgada zona en la que se

garantiza la continuidad de un pensamiento subordinado, que al mismo tiempo se autorrepresenta como perteneciente al concierto de las naciones.



Colombia tiene una pobre presentación en los índices estadísticos internacionales que miden desigualdad y corrupción y violencia; somos sus habitantes quienes lo construimos o permitimos (que es lo mismo) que así sea, pero la imagen ficticia de un país bueno, culto y alegre oculta el hecho de que son nuestras decisiones cotidianas las que garantizan que así sea. La práctica del arte no ha sido siempre víctima de esta circunstancia, sino con excesiva frecuencia ha sido uno de agentes propiciadores; un arte oficial que con el expediente de la sintonía con el mundo y exalta la libertad del artista, como figura ejemplar cuya libertad sería garante de la libertad de la población que, sin embargo, permanece muda.

Si desde un cierto punto de vista, el carácter fundador de la modernidad es la insatisfacción con el pasado, de la cual deriva una intención de ruptura con la antigüedad, no se rompe toda relación con el pasado; otros pasados acuden en apoyo a la causa. En el arte colombiano ningún pasado es citado, pareciera una imposibilidad encontrar en el pasado algún

momento que pudiera –parafraseando a Benjamin- despertar nuestra endivia, un aire en el que podríamos haber respirado, muchachas que hubieran podido entregársenos.

Una de las imágenes más fuertes del comienzo del siglo XX es una fotografía tomada en el sitio de Palonegro: bajo un techo pajizo y flanqueado de cruces, un arrume de calaveras, los huesos de los muertos de esta batalla que si bien no terminó la Guerra de los Mil Días sí determinó su resultado³²⁸. Durante dos semanas, en un pésimo terreno para una batalla, los ejércitos liberal (sublevado) y conservador (oficial) se masacraron mutuamente entre el hedor de los cadáveres y las descargas de fusilería y machete. De los alrededor de cinco mil muertos proceden estas calaveras; un protagonista de la batalla dice: “15 interminables días de matanzas. En una tierra reseca, árida. Los cadáveres se van amontonando y la putrefacción envenena el aire. No hay tiempo para recoger heridos, ni para enterrar los muertos, unos y otros confundidos en medio del hedor que enrarece el aire”. Esta imagen del cierre del siglo XIX, el siglo del *progreso*, inevitablemente nos recuerda aquella otra de un ángel: “Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado...”.

³²⁸ <https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Palonegro.jpg>

No es esta clase de pasado la que podría convocarnos al día del juicio Final³²⁹, entre los pocos momentos de los que se podría alimentar nuestra insatisfacción con el presente se encuentran los dos en los que se intentó reformar la Escuela. El primero (1936) duró ocho meses; del segundo (1993), su duración está por determinarse; si lo juzgamos duramente, tenemos cómo decir que nunca terminó de nacer. En todo caso, los documentos en los que se registran esos cambios son como un relámpago que atravesó el espacio y no parecen haber sido leídos. Podemos asegurarlo respecto al informe de la Alberto Arango: en el momento en que se publicaba en el periódico, él ya no era director de la Escuela y de su presencia, ideas y de su reforma no hay referencias posteriores, su propio nombre fue olvidado y si aparece en alguno de los raros listados de los directores de la Escuela, casi nadie sabe quién fue.

No necesitaba ser un proyecto extremadamente radical la *Revolución en marcha* para encontrar las grandes resistencias que encontró, las cuales redujeron mucho la extensión de sus reformas; no se necesitó una catástrofe (la gran catástrofe aún estaba por venir): bastó con movilizar los recelos por la pérdida de privilegios, invocar el temor de Dios, llamar a la defensa de las tradiciones nacionales; la revolución burguesa que anunció el régimen liberal brilló sólo un momento; sin embargo, el fulgor todavía se percibe en algunos documentos y todavía tenemos un pequeño rezago de ella: la Universidad Nacional que, según su propio decir, *aún resiste*.

³²⁹ Ver “apocatástasis” en *Problemas metodológicos*.

TERCER TRÁNSITO: 1940-1964, LA ESCUELA EN EL LIMBO

Hemos propuesto que, si nos preguntamos sobre un momento en que el arte colombiano enfrenta un cuestionamiento específicamente moderno, entendido éste no como cuestión de estilo o de aparición de rasgos más o menos modernizantes en una obra personal, sino como proyecto colectivo que exige replantear radicalmente las relaciones entre el artista y el mundo que le rodea, a nombre del *progreso*, ese momento sería la reforma –llamada por sus propios autores “revolucionaria”- de la ENBAC en 1936, que cerraría su “vida independiente”, abriéndole un nuevo espacio para su enseñanza, guiado por la búsqueda y construcción de lenguajes personales en un contexto profesional universitario; que definiría su legitimidad por la condición de *saber* del arte³³⁰, y su utilidad estaría delimitada por una apreciación realista de las posibilidades de acción en una sociedad industrializada –o en vías de serlo-, en interacción con otras disciplinas, particularmente la arquitectura. Lo que estamos reconociendo aquí son las decisiones de una institución que no ha generado condiciones que hicieran necesario reformular los antiguos paradigmas y se ve abocada a una posible transformación radical obligada desde su exterior.

Puesto que su forma más clara de supervivencia era el recurso a su casi absoluta independencia, la ENBAC enfrentaba los proyectos de reforma con una mezcla de esperanza en que el nuevo orden favoreciera su fortalecimiento dentro de la tendencia ya conocida –con la condición de que se mantuviera su autonomía para definirse a sí misma- y el temor a su adaptación a un nuevo sistema en el que podría aparecer subordinada a otras instancias institucionales (universidad, facultad, programa de arquitectura) y eventualmente (peligro que se hacía cada vez más evidente) perder la identidad que hasta entonces tenía.

Desde esta perspectiva, podemos decir que la ENBAC decimonónica se enfrentó a una serie de fuerzas modernizadoras y el cálculo entre las posibles ganancias y pérdidas se presentaba particularmente confuso en la medida en que no partía propiamente de una dinámica propia: a estas alturas (recordemos la no muy lejana dirección de Pizano) todavía estaba luchando por consolidar el canon académico del siglo XIX, en cuanto a la enseñanza y en cuanto a la construcción de un sistema nacional de las artes.

Las fuerzas modernizadoras en el pensamiento y la cultura presentaban al menos dos vías: una representada por la reforma educativa, cuyas instituciones centrales eran la UNC y la Escuela Normal Superior –relacionadas con los modelos pedagógicos modernos- y otra en iniciativas particulares y colectivas como (en general relacionadas con las élites liberales y sus anhelos progresistas), el trabajo de artistas inmigrantes y nacionales fuera del sistema e intelectuales cercanos al poder y a la actividad política. Uno de los hitos representativos fue la Revista *Mito*³³¹ creada y dirigida por Jorge Gaitán Durán.

³³⁰ Vale decir, por su capacidad para constituirse en disciplina universitaria.

³³¹ Para una reseña ver: ‘MITO: memoria y legado de una sensibilidad’ de: R. H. Moreno Durán en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Biblioteca Luis Ángel Arango - Banco de la República No. 18, Bogotá, 1989; consultable en edición en la biblioteca virtual: Bogotá, marzo de 2007. “Mito fue una revista colombiana de aparición bimestral, con tiraje que oscilaba entre 1.000 y 1.500 ejemplares, y que entre abril y mayo de 1955 y mayo y junio de 1962 publicó 42 números y tres series de libros, al convertirse en editorial”. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/boldiescisiucho/boldiescisiucho1.htm>

Ignacio Gómez Jaramillo y el agotamiento del modelo Bellas Artes

Cuando se trata de la tradición de la ENBAC, una de las figuras más representativas en el discurso general es Ignacio Gómez Jaramillo. Fue uno de sus directores emblemáticos, de hecho, su dirección comenzó con el traslado a la sede de Santa Clara, la más conocida, su obra plástica se relaciona mucho mejor que la mayoría con las vanguardias modernistas, se la asocia con los movimientos nacionalistas y el muralismo fuertemente relacionado con México. Gómez Jaramillo fue también una suerte de ideólogo, su obra escrita oscila entre una serie de aspectos que van desde la teoría a la historia y la crítica. Fue quien tal vez de manera más argumentada adelantó el debate contra Marta Traba, con quien en principio mantuvo cordiales relaciones y reúne en un cierto momento el prestigio de artista joven, talentoso e innovador, de artista y profesor maduro, consagrado y respetado y de *artista pensador*,³³² que no se limitaba a seguir cánones irrestrictamente, aunque, por eso mismo, de convicciones sólidas por haberlas estudiado cuidadosamente.

No surge, sin embargo, de su ámbito. Gómez Jaramillo³³³(1910-1970) nació en Medellín, ciudad donde hizo sus primeros estudios y donde permaneció hasta su salida del país en 1929; no llegó a la ENBAC en Bogotá sino –justamente- en el momento de los grandes debates y los grandes cambios de la reforma. A partir de ese momento se vincula a la vida de la Escuela, aparentemente con no muy fluidas relaciones con el director Rodríguez Acevedo e iniciando 1940 asume la dirección por tres años.

Su trayectoria artística profesional inicia en los años 30, y su relación con la ENBAC atraviesa prácticamente todo el período que media entre los momentos que hemos llamado fundacionales 2 y 3 (1935, 1964). Dado que el interés de este trabajo es el de dibujar las condiciones políticas de estos momentos, no entraremos en detalle ni en la historia de los acontecimientos que mediaron estas dos fechas ni en los desarrollos explícitos de las instituciones concernidas.

Seguir algunos de los puntos importantes –los que proponen problemas políticos, pues tuvo una larga lista de exposiciones, premios y representaciones que no se reseñarán aquí- de la trayectoria de Gómez Jaramillo nos permitirá indagar sobre el devenir de lo que hemos llamado el modelo *Bellas Artes*, íntimamente relacionado con el más general *proyecto civilizatorio*, incluso de su contribución para ponerlo en crisis.

Sus primeros pasos en el arte tienen que ver con la Escuela de Minas³³⁴, donde ingresa a estudiar ingeniería. “La sensibilidad y el sentido intuitivo de un maestro de escuela –gran hombre y sensacional pedagogo- don Antonio de J. Duque descifró en mí la inevitable y definitiva vocación por el arte... a los 18 años me trasladé a Europa, Barcelona, con el firme propósito de aprender a pintar, cosa que hasta ahora no he logrado

³³² Tomamos prestada la expresión que más tarde (1993) propondrá la reforma del plan de estudios del programa de Artes Plásticas en la UNC, que intentaba recoger la tradición moderna y actualizarla.

³³³ Este aparte está construido a partir de los documentos recopilados en el libro Gómez Jaramillo, Ignacio, *Anotaciones de un pintor*. Ediciones Autores Antioqueños, Medellín, 1987, en él se recopilan muchos de sus trabajos escritos. La sucesión de hechos se remite en principio a la ‘Cronología’, compilada por Santiago Londoño, p. 11 y s.s.

³³⁴ Ver la sección sobre el caso Medellín; también considerar el papel de los ingenieros en los procesos modernos.

del todo”. En sus declaraciones posteriores, deja ver claro su rechazo por la academia española, particularmente afincada en Madrid³³⁵; para él es fundamental el ambiente modernista de Barcelona y una de las figuras sobre las que siempre vuelve, Picasso. De esta época no reconoce maestros, más allá de sus propios compañeros, los museos y el ambiente artístico; destaca su relación en Madrid con Baltazar lobo, su amigo íntimo, “el Picasso de la escultura actual”.

En 1934 regresa a Colombia, expone, trabaja como ilustrador –oficio que ya había desempeñado en Medellín-; en 1936 es enviado por el gobierno nacional a México, su gran influencia, en donde estudia pintura mural y –según carta enviada al rector de la UNC- el funcionamiento de las escuelas de Bellas Artes con el fin de aplicar sus conocimientos en la ENBAC a su regreso. Tiene una muy activa vida artística y retorna a Colombia, a Bogotá, donde pintó dos frescos que escandalizaron a un sector de la sociedad, sobre la liberación de los esclavos y la insurrección de los comuneros. En 1938, el Cabildo de Bogotá aprueba una moción para retirar estos frescos, que son cubiertos (el gran artífice de esta decisión fue Laureano Gómez). Por este hecho demandará a la nación en 1949.

En 1940, como se ha dicho, fue nombrado director de la ENBAC, en la cual “Modifica completamente el pensum e incluye la asignatura de pintura mural³³⁶” y gana el primer premio del Primer en pintura Salón de Artistas Colombianos; entre 1946 y 1947 ocupa el cargo de segundo secretario de la embajada de Colombia en México.

En 1948 enfrenta de nuevo la polémica: “el gobierno le suspende de su cargo diplomático en Méjico, motivado por el escándalo suscitado por una autorización otorgada por Gómez para entrar a Colombia a unos supuestos líderes de la ‘izquierda internacional’, acusación cuya falsedad fue demostrada por el pintor”. En 1949, “En medio de la agitación política que vive el país, declara en otro reportaje: ‘Necesitamos una pintura clara y optimista’ ”. En 1950 es condecorado por el gobierno mexicano con el “Águila Azteca”.

En 1951 “El poeta Luis Vidales” califica de ‘Burgués’ y ‘Reaccionario³³⁷’ el arte de Gómez, en cinco sonetos publicados en la prensa de Bogotá”. Su respuesta hace una descripción de sus *actitudes*, con las cuales ha sido coherente, “Ni oligarca ni proletario en el sentido dialéctico-marxista. Soy un hombre medio, un pintor, un artesano con prole”, defiende su autonomía artística y declara: “no creo en el arte de ‘propaganda’. Uno de los más grandes fracasos de la plástica del siglo XX, es la actual pintura dirigida de la Unión Soviética, de un academismo elemental, narrativa, anecdótica y romántica, trivial en su tectónica, en su composición y en la manera de tratar sus obligados temas³³⁸”. En muchos de sus textos Gómez Jaramillo denunció el vergonzoso abandono de los artistas por parte

³³⁵“Los Romero de Torres, Chincharos” (a los que Rodríguez Acevedo era muy afecto).

³³⁶ Tenemos noticia (informe visita de congresistas) de la reforma que hizo Rodríguez Acevedo en 1937 y de (artículo en el periódico) la reforma de González Concha y por comentarios de otras reformas o ajustes de otras direcciones en la época del 35 al 40 y de otras posteriores, lo que nos indica la tendencia a que cada director proponga su pequeña reforma de la ENBAC.

³³⁷ Para su exposición de la galería de Alma Reed en nueva York, “la prensa comentó: ‘Es un tanto académico. Seguro en la composición, cabalmente libre y abierto en su técnica y esencialmente decorativo en sus resultados generales’”.

³³⁸ ‘Ignacio Gómez Jaramillo responde a Luis Vidales’, originalmente publicado en el diario *El Tiempo*, (Suplemento), octubre 21, 1951., en: Gómez, *Anotaciones...*, op. cit., p. 220

del estado y la sociedad; este tema, aunque permanente, no ha sido tratado en su profundidad y no podremos dejar de considerarlo siempre que se expresen críticas a los artistas y a las escuelas, especialmente a la ENBAC; en este texto, Gómez Jaramillo hace un brillante planteamiento que no solamente es aplicable a su momento:

A medida que los políticos han dado en la manía de responsabilizar a los intelectuales por su inacción frente a los problemas del presente histórico, éstos a su turno se han entregado a exigir de los artistas que cumplan esa misión que, más que a nosotros, a ellos les corresponde. El caso no es sólo colombiano. Es un infatigable debate que se realiza hoy en el mundo.

Gómez Jaramillo percibe las contradicciones cotidianas a las que se somete el quehacer de los artistas, derivadas de la atribución de ideales –inalcanzables finalmente– y la negación de oportunidades y recursos. A lo largo de sus escritos estas contradicciones son plantadas.

En 1953 “Establece con Marco Ospina y Jorge Elías Triana una exhibición permanente de obras en una oficina que llamaron ‘sala de arte’, localizada en el centro de Bogotá”. En 1955 “obtiene el primer premio en el concurso de pintura celebrado en el Centro Artístico de Barranquilla... La exposición y las polémicas fueron reseñadas por Gabriel García Márquez, quien consideró la obra de Gómez como ‘el equivalente plástico de las novelas de violencia en Colombia’”. Tiene una polémica en la prensa con el artista León Posada por el mural “la liberación de los esclavos” en el Salón de la Asamblea Departamental, el cual fue averiado por obreros que trabajaban en la decoración del salón “por orden de una señora que... pretendía además cubrir los personajes desnudos”. En 1957 Marta Traba dice a propósito de su exposición en el Museo de Arte Moderno (diario *El Tiempo*): “Así he visto yo la pintura de Gómez Jaramillo: como una isla de roca en medio de la gran angustia estética moderna, hasta que su oleaje apremiante amenazó tragársela”, en 1958, “Presenta en la televisora nacional, en un programa dirigido por Marta Traba, una evaluación del estado de la pintura en Colombia”.

También para la televisión, en 1959, “Presenta a los televidentes su obra pictórica; en aquella ocasión dice: ‘He querido depurar el color, decantarlo, eliminar el elemento supérfluo [sic] del cuadro (...) muchos de los aspectos de mi pintura están situados dentro del post-expresionismo, llamado con acierto realismo mágico’ ”. En el mismo año, un grupo de estudiantes de la ENBAC “el grupo de los 4” destapa los murales cubiertos en el Capitolio Nacional 11 años antes, (en el año siguiente empezará a restaurarlos). Por otro lado, sus relaciones con Marta Traba se van deteriorando; declara: “El trabismo es algo que desorienta a cualquiera” y, a propósito de la polémica por la selección colombiana a la Bienal de Sao Pablo, “La crítica Marta Traba ataca violentamente al pintor en la televisión y en la prensa. Declara que ‘no conozco a ese señor Gómez ni a su pintura’”.

Nuevamente en 1960 Gómez Jaramillo adelanta una polémica con Marta Traba, esta vez a propósito de la delegación colombiana a la Bienal de México, país con el que Gómez tiene tantos nexos. Nuevamente la polémica desborda los asuntos puramente

plásticos, “A la postre queda claro que no se trata de una cuestión de estética, sino una pugna sobre quiénes representan el arte moderno en Colombia³³⁹”.

En 1961, el consejo directivo de la UNC “exalta ‘La ilustre actividad artística y cultural del profesor Gómez Jaramillo’, con motivo de sus 30 años de vida profesional” y “recibe el título de ‘Licenciado en artes Plásticas’, expedido por la Escuela de Bellas Artes”. Este tema es muy diciente para la indagación que nos ocupa: no podemos decir que sea el primer caso, pero que un pintor reciba un título a estas alturas de su carrera, es decir, cuando ha sido legitimado por su propia práctica y por el ámbito profesional en el que se ha desempeñado por 30 años, indica un desplazamiento importante: si había sido profesor y director (1940) de la Escuela jerárquicamente más importante en el campo artístico colombiano, si su referente más importante había sido el lenguaje de las vanguardias modernistas, si tenía un lugar construido sin un título académico formal, este *reconocimiento* indica que las condiciones están cambiando, que la relación de las escuelas de arte con la institución universitaria cambia los valores y las fuentes de autoridad³⁴⁰. Este punto genera una pregunta compleja que aún no se resuelve: incluso teniendo una obra antiacademicista, al final, obtenía la legitimación de la academia.

Ya en este punto, Gómez Jaramillo ha empezado a derivar hacia otros temas en su pintura: los payasos, la abstracción (como *tema*, no como *condición*) y aunque sigue realizando exposiciones y ocupando cargos (en 1962 “Es nombrado presidente del comité Nacional de Artes Plásticas, filial de la UNESCO”), es claro que su lenguaje se ha agotado y difícilmente puede dejar de calificarse de decadente el trabajo de este artista cuyo instinto pictórico había sido innegable: sus cuadros abstractos no tienen estructura, ni superficie, ni gesto; es decir: *la pintura* los ha abandonado y lo único reconocible en ellos es la intención de no ser figurativos y en las pinturas que representan motivos “nacionales” la figuración es convencional y fácil.

Es en este punto, en donde podemos recoger una paradoja que nos dirá mucho: no es solamente el caso de Gómez Jaramillo, tal vez el más respetado de su generación, es el de muchos de los artistas colombianos que desarrollaron una obra que tendía a cuestionar las convenciones: Carlos Correa, Jorge Elías Triana, Marco Ospina, por mencionar sólo algunos, justamente, los artistas de la ENBAC, no aquellos declaradamente academicistas, como Rodríguez Acevedo –lo que no implica ni en este caso, ni el otro, una valoración sobre su calidad-, sino los que no fueron indiferentes a los cambios que se presentaban en el mundo, que no ignoraron las guerras mundiales, ni los cambios que éstas produjeron en el *orden mundial*, el nuevo reparto de las fuerzas políticas del siglo,

³³⁹ Afirmaciones como esta nos muestran la lucidez de Gómez Jaramillo, que reconocía el problema político de fondo: los modos de legitimación que estaban dando un vuelco en la época.

³⁴⁰ Hacía unos años Alejandro Obregón, de quien se menciona con mucha simpatía, no solamente que no haya tenido estudios formales en academias, sino que haya sido rechazado y, por otro lado, un artista autodidacta como Juan Antonio Roda –siempre defendiendo la necesidad del artista moderno de formarse en la universidad-, dirige la que será la escuela que asuma con toda libertad, sin el peso dogmático de un pasado que se remonta al siglo XIX y, más bien, surgiendo de un contexto pedagógico declaradamente moderno: la carrera de Bellas Artes de la universidad de los Andes (Fundada en 1956, en 1960 se fusionó en la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, en 1962, pasó a la Facultad de Ciencias y Artes), que, a pesar del anacronismo de su nombre, será la abanderada del proyecto moderno en las Artes Plásticas, mientras la ENBAC se debate entre el modelo heredado y la presión de los tiempos, que no son definitivamente compatibles.

que lucharon contra la pacatería y conservadurismo a ultranza de un gran sector de las clases dirigentes, que no intentaron ser ajenos a las sacudidas que en las metrópolis daba el mundo artístico, pero que trataron de responder a las preguntas de sus tiempos siendo fieles al modelo Bellas Artes en el que formaron su visión. Haciendo esto, llegaron hasta el límite de sus posibilidades y demostraron, sin quererlo, su incapacidad para dar cuenta de las nuevas condiciones del mundo social: el modelo, ningún modelo, se entrega sin luchar, sin llevar hasta el final su tendencia, no se rinde hasta haberlo entregado todo.

Es hora de que la historiografía del arte colombiano se salga de una dicotomía simplificadora, que en su comodidad es injusta en la valoración específica de muchas obras que en décadas –como las que median entre 1940 y 1970, en la cual la actualidad como valor abstracto y absoluto determina su validez, fenómeno que se ha seguido reproduciendo en las décadas del final de siglo y principio del actual, forzando la valoración de artistas por un modelo que no era el suyo.

El caso de Gómez Jaramillo es ilustrativo de la imposibilidad metodológica de resolver la contradicción entre dos tensiones: la pervivencia del canon de enseñanza decimonónico, por un lado y el interés por las formas modernistas. Esta escisión llevó a un lugar preponderante la tendencia a considerar la obra de arte como suma de forma y contenido y –en consecuencia- a la idea de que podían enseñarse separadamente. También implicó que profesores que tenían un lenguaje se forzaran a enseñar otra cosa o, más exactamente, que, siendo formados en un canon, pretendieran enseñar otro sin ver contradicción en ello.

Por eso es que podemos definir la situación de la ENBAC como de *limbo*: suspendida entre dos mundos, no perteneciendo en propiedad a ninguno, por un tiempo podía sostener la tensión, pero sus creaciones estaban condenadas al extravío.

La obra de Gómez Jaramillo representa lo mejor de las posibilidades de la ENBAC y su fracaso estético en estas décadas (años cincuenta y sesenta); pero también acusa la situación del artista colombiano, la falta de apoyo institucional estamental, que convierte su proceso y su cotidianidad en una permanente batalla en la que muy frecuentemente se sacrifican los principios.

Este limbo no podía ser permanente y la ENBAC fue alcanzando un punto crítico que exigía una respuesta y se trató de conjurar con el traslado al campus de la UNC universitario, lo que implicaba una nueva reforma. En su propio interior, la dirección de Manuel Hernández, artista joven, uno de los grandes abanderados del arte abstracto en Colombia, la reforma académica Patiño en la UNC que implicará no solamente ajustes curriculares, sino un nuevo plan de construcciones, y la ENBAC da el paso a su refundación finalizando 1964.

Nuevamente, un trasteo realizado en condiciones traumáticas definirá el derrotero futuro de la ENBAC.

TERCER MOMENTO FUNDACIONAL

1964 – 1965: NUEVO TRASTEIO - FUSIÓN DE LA ESCUELA DE BELLAS
ARTES A LA UNIVERSIDAD NACIONAL

...moción:

El Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura

Manifiesta su extrañeza

Por la forma antiuniversitaria como las Directivas, profesores y estudiantes de la Escuela de Bellas Artes realizaron la ocupación por parte del edificio de la Facultad, en reñida oposición con la política de cordialidad preconizada por el Rector, las directivas de la Universidad Nacional y las de esta facultad, creando graves problemas en la buena marcha de los cursos, en especial en los Talleres de Composición arquitectónica justamente cuando éstos están culminando sus labores.

Juzgamos que esta censurable actitud crea un escollo en las buenas relaciones que deben existir en momentos en que las directivas de la universidad Nacional están empeñadas en la integración de estos institutos y desluce este acontecimiento que debería ser significativo dentro de estos nuevos horizontes.

El Consejo destaca la extraordinaria importancia de esta nueva orientación para el futuro de la Universidad Nacional y desea que, por encima de esta dificultad, se lleve a feliz término con la colaboración y el entusiasmo que merece.

Dada en Bogotá, DE. a los veinte días del mes de noviembre de mil novecientos sesenta y cuatro (1964).

Fdo Arturo robledo Ocampo, Fdo Humberto Chica P., Fdo Gmo Bermudez, Fdo Fernando Martínez S, fdo: German Borda Díaz, Fdo Camilo Mayo.

Se comunica a la Sria para que consiga con el profesor Fco Ruiz Perutty la variación de la fecha de un examen de Estructuras.

Siendo las 61/2 p. m. se levantó la sesión³⁴¹

Durante los años sesenta el liderazgo de la ENBAC en el medio artístico más reconocido es francamente escaso. El traslado se da en un momento en que es ideológicamente débil –dicho esto sin que perdamos de vista que no deja de ser una institución muy fuerte e importante que aún define cómo se piensa el arte en muchos ámbitos, especialmente en el campo de la educación. Si bien el traslado suponía fortalecerla, inicialmente se afecta mucho (el museo desaparece, la biblioteca se funde, su mobiliario y recursos docentes pasan a ser fondo común de la Facultad de Arquitectura y Artes de la UNC...). El imperativo de someterse a nuevas reglas de juego la sumerge en un período que se extenderá tal vez dos décadas, en el que tendrá que aprender a jugar el juego universitario. Someterse a otras reglas, a otras presiones y a otras nociones en las que primará a la larga, la necesidad de demostrar que el arte es también una forma de conocimiento y puede constituir un saber formalizado.

Finalmente, la fusión se realiza, a treinta años de distancia del primer intento, la ENBAC desaparece y debe reconstruirse como programa universitario dependiente de una Facultad, dependiente de una universidad,

En el contexto universitario, los ideales de la refundación de la UNC se han cumplido parcialmente. Luego de los gobiernos liberales de López, vinieron gobiernos conservadores, el Bogotazo, el golpe de estado de Rojas Pinilla, el golpe de opinión contra Rojas Pinilla y el Frente Nacional. La UNC no creció siguiendo estrictamente el plan original, las facultades siguieron acrecentando su poder frente a los departamentos, pero

³⁴¹ LIBRO DE ACTAS NUMERO 5 folios 265, 266. Archivo histórico.

sí ha trabajado en la construcción de un nuevo pensamiento, sólo que esta tarea no es tan sencilla ni rápida como pudo haberse pensado en los tiempos de la Revolución en Marcha.

La Escuela Normal Superior había desaparecido en 1950 y ahora las Ciencias Humanas intentaban resurgir en el ámbito de la UNC. Esta institución, que había sido refundada en los años treinta con el fin expreso de hacer la revolución, se alistaba nuevamente para dar una batalla por el pensamiento crítico; en términos más crudos, por su sobrevivencia. Este proceso se concentraba en una nueva reforma liderada por el joven rector José Félix Patiño.

La llegada de la ENBAC a la UNC fue traumática. El consejo de la Facultad de Arquitectura se reunió de urgencia y el decano Robledo presentó renuncia, la que no fue aceptada. Sin embargo, era un hecho, la escuela llegaba para quedarse y fue situada en un sector del edificio de Arquitectura mientras se terminaba la nueva sede de este programa.

Reforma Patiño de la Universidad Nacional

Entre 1964 y 1966 se llevó a cabo la reforma universitaria que lleva el nombre de su gestor, José Félix Patiño Restrepo, que a pesar de su corta edad (39 años), contaba con una muy sólida trayectoria académica en todas sus acepciones: estudiante del Gimnasio Moderno, inició estudios de medicina en la UNC y a raíz de los acontecimientos del *Bogotazo* (9 de abril de 1948), los continuó en Yale, donde se graduó con éxito; ya en la época de su rectoría tenía en su haber una carrera especialmente fructífera y reconocida como científico y, por otra parte, había ocupado muy importantes cargos oficiales (Director Ejecutivo de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina, ASCOFAME y ministro de salud pública entre 1962 y 1963).

Al igual que otros casos de dirigentes importantes en la marcha de instituciones, en él había una mezcla de talento personal, formación académica y una cercanía con sectores del poder político que le daba una capacidad de interlocución que favorecía directamente a la institución³⁴². La rectoría Patiño contó con recursos importantes en una

³⁴² “...A decir verdad, aquella época fue privilegiada desde dos puntos de vista. Por un lado, era la época de la Alianza para el Progreso del presidente Kennedy... él creía que había que ayudar a la gente que necesitaba ayuda, que había que prestar los recursos necesarios; como nos los prestaron a nosotros con 10 años muertos y un interés del 1 o 2%, esos préstamos eran prácticamente regalos. Kennedy creía que había que solidarizar a la gente y, por tal motivo, desplegó sus famosos Cuerpos de Paz. Esos Cuerpos de Paz no eran de la CIA, como muchos decían..., principalmente eran académicos. Además, el director de la Alianza para el Progreso en Washington era Carlos Sanz de Santamaría que había sido ministro de Hacienda cuando yo fui ministro de Salud, así que lo conocía muy bien. Y si esto no fuera suficiente, pues también conocí a Kennedy, aunque tenía más amistad con su hermano, Robert Kennedy... Otra cosa que ayudó muchísimo fue que yo había sido ministro de Guillermo León Valencia. El Presidente era del Partido Conservador, pero profundamente liberal; en ese sentido, era un hombre que creía totalmente en la Universidad Nacional. Así que tuve cierta facilidad, pues luego de haber sido ministro de Salud yo le aceptaba ser rector de la Universidad Nacional con la condición de que me ayudara; y me ayudó totalmente, tuve todo su apoyo” Patiño, José, ‘Antes que cualquier cosa, la universidad es una vivencia’ en: Silva, Gustavo; Ruiz, Natalia (eds.), *Más de dos décadas de un continuo despliegue académico – Reflexiones de los vicerrectores académicos*, Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica, Bogotá, 2008, p.p. 22-23.

época en la que el tema de la universidad latinoamericana ocupaba nuevamente un lugar privilegiado en el debate sobre la política continental y sobre el nuevo orden mundial, derivado de la posguerra³⁴³; un empréstito del Banco Interamericano de Desarrollo permitió intervenir profundamente el campus y reformular la estructura académica.

La comparación entre los discursos de la Reforma Patiño³⁴⁴ y la reforma liberal de los años treinta muestra significativas concordancias: en lo relativo al sentido de la universidad, su función en la construcción de la nación, en la definición de la vida de los estudiantes, en sus características administrativas y físicas (el campus) y en la fusión de la ENBAC a la UNC, además de proponer la fusión de facultades para reducir su número.

Aunque hubieran transcurrido casi exactamente treinta años, volvía a presentarse una situación parecida: con objeto de una reforma estructural de la UNC, la ENBAC debía vincularse con esta última, lo que, de hecho significaba una reforma total: por un lado, su fin como unidad independiente para fusionarse a un sistema académico, con la diferencia de que éste ya no era inédito: en esas tres décadas la Facultad de Arquitectura había constituido un lugar específico en la UNC, unas tradiciones y un pensamiento que no transigiría en la aplicación de sus principios y en el lugar jerárquico que alcanzaba en el contexto universitario. Por otro lado, en lo pedagógico, debía involucrarse con una

³⁴³ Recordemos que desde 1950 se adelantaban desde organismos como la UNESCO propuestas de reforma educativa general y universitaria en particular, en las que las nociones de *progreso* ocupaban un lugar preeminente; entre ellas fue muy importante el llamado Plan Atcon “...diseñado en Estados Unidos para modernizar y estandarizar la formación profesional en América Latina, y asegurar las competencias laborales requeridas por las empresas multinacionales. Este plan, de 1961, patrocinado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial y la Organización de Estados Americanos (OEA), promovió la organización de la docencia universitaria ‘por departamentos’, concentró la formación básica y humanista de todas las carreras en una sola Facultad, ‘de Ciencias y Humanidades’, y promovió la enseñanza ‘por objetivos’ conductistas”. Flórez, Rafael, ‘Hacia una nueva cultura educativa’ en: *Revista educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVIII No. 44, (enero-abril), 2006, pp. 61-69, consultable en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6072/5478>) II.2013.

³⁴⁴ Ver, por ejemplo, además de la obra citada, ‘Reforma universitaria en Colombia’ del mismo autor en: <http://www.sogecol.edu.co/documentos/02refun.pdf>. Patiño habla de temas como la dispersión de la Universidad, la mala situación del profesorado y de la investigación, la necesidad de una política fuerte de bienestar estudiantil (a la que se asocian, entre otras cosas, la actividad cultural en la UNC, el nuevo museo y la anexión de la ENBAC), la biblioteca, la “federación de facultades” que exigía una nueva integración y el ciclo de los estudios generales.

Sobre divulgación cultural y Marta Traba dice: “Por otro lado, para desarrollar verdaderamente la vida cultural en la Universidad decidimos traer a Marta Traba, quien era la más importante crítica de arte que había en Colombia; era una mujer fabulosa y le tenían miedo porque era muy izquierdista. Entonces nombré a Marta Traba de directora de Extensión Cultural; era una mujer de una actividad asombrosa, y ella congregó a otras 3 o 4 mujeres igualmente dinámicas y la vida cultural en la Universidad se volvió importantísima. Tanto que en esa época la vida cultural en la Ciudad Universitaria era la más rica que había en Bogotá.”

La rectoría de Patiño es de manera prácticamente unánime reconocida por los grandes avances institucionales. Señalemos que en gran medida –a pesar de haber recibido según su propia opinión una universidad en crisis-, de dispersión de unidades y personas, de los fuertes y polarizados debates sobre el sentido de la Universidad pública (recordemos el informe Atcon, de 1961, con el que algunos de sus críticos lo relacionan) y su eventual poca popularidad en ciertos medios por considerarla fuente de problemas de orden público y nido de resistencia social, logró convocar a todos los estamentos, caso inusual en el que un proceso de reforma universitaria construyó una comunidad en vez de enfrentarla o fragmentarla más.

tradicción de enseñanza universitaria de las disciplinas, en cuya construcción, por su propia negativa, no había participado.

Si, hasta el momento, la ENBAC como escuela y como parte del sistema académico se había resistido a todos los procesos modernizadores con mayor o menor éxito, pero conservando la unidad de cuerpo que le legara el siglo XIX, en este punto, esa condición ya no era sostenible desde ningún punto de vista y su única opción (no necesariamente desdeñada por sus estamentos, pero que se revelaría muy difícil) era la de entrar de lleno en la lógica universitaria como recién llegada; es decir, como *extranjera*.

Hasta allí llegaban su sistema de autoridades, su estructura curricular, sus unidades (Colección Pizano, muebles, enseres), tradiciones, hábitos y, sin exagerar demasiado, enfrentaba de golpe el siglo XX cuando ya había transcurrido más de la mitad de su duración.

Menos evidentemente, su canon de enseñanza, derivado del viejo sistema empezaba a ser cada vez más inviable. Sin embargo, a pesar de la precariedad institucional de la academia colombiana, la relación estructural entre canon académico y modelo pedagógico, garantizaría su supervivencia durante todavía varias décadas.

La fusión implicó un proceso largo y complejo, pero, desde otro punto de vista, se podría definir como exitoso si se considera, como lo veremos más adelante, que para la siguiente reforma (1993) el programa de artes plásticas está totalmente integrado a las dinámicas universitarias, sin que esto signifique necesariamente una relación fluida con la institucionalidad universitaria que no tuvo la flexibilidad suficiente para comprender qué tan diferente es una universidad que incluye programas de artes y de ciencias humanas en su estructura.

Segundo intento de fusión y nueva reforma. Los hechos desde el archivo

Bogotá, D.E. 7 Dic. De 1.964

*Señores miembros del Depto. De Planeación
De la Universidad Nacional
E S. D.*

El Consejo Directivo de la Escuela de Bellas Artes, después de estudiar el proyecto elaborado por el Departamento de Planeación de la Universidad Nacional, respecto a las posibles bases de integración propuestas para la Facultad de Arquitectura y la Escuela de Bellas Artes, consideró necesario dejar expresado el pensamiento de esta Dependencia Universitaria, ante el mencionado proyecto.

Motivado por el ajeno procedimiento utilizado y ante el proyecto inconsulto, reñido con los verdaderos cauces de conducta universitaria, el Consejo directivo de la Escuela de Bellas Artes acordó por unanimidad, presentar al Departamento de Planeación su enérgica protesta y enfático rechazo a los planteamientos ofrecidos, por la marcada parcialidad en el contenido de los apartes, ya que lesionan, de hecho, la integridad y, por ende, la vida misma de la Escuela de Bellas Artes.

Para la Escuela de Bellas Artes, es motivo de grave afrenta a sus sólidos principios, el plan presentado, de inequívoca absorción por parte de la Facultad de Arquitectura, ya que se manifiesta en el inaceptable desconocimiento de su estructura real y del sitio histórico que ocupa la Escuela de Bellas Artes en los medios especializados del país, que la reconocen como

el primer baluarte de las Artes Plásticas colombiana, posición esta, conseguida desde su fundación, por haber egresado el mayor número de artistas pintores y escultores de reconocida estima profesional en el ámbito cultural, los cuales han dado al país prestigio internacional.

Quiere referirse este Consejo, en forma pormenorizada, a los puntos del programa presentado por el Departamento de Planeación:

El primer aspecto del programa, trata de la organización administrativa. “Se propone al Decano de la Facultad de Arquitectura para dirigir las unidades a integrar”, desconociendo con ello la identidad de la Dirección de la Escuela de Bellas Artes, que ha demostrado en forma permanente, su lucha por situar en este cargo a las figuras más sobresalientes de las artes Plásticas, pues considera que sólo un artista puede conocer a cabalidad, su marcha y orientación; de la misma manera como los Decanos de otras Facultades, son las figuras más connotadas en su especialidad. Este, que en el primer aspecto del proyecto presentado por el Departamento de Planeación, destruye la independencia directriz de la Escuela de Bellas Artes.

Así mismo en el segundo aspecto, se planea acallar las fuerzas vivas de la Escuela, como lo indica la proyectada supresión del Consejo Directivo y su Comité Docente, para convertirla en anodinas secciones dependientes de la Facultad de Arquitectura.

En cuanto a los apartes de la programación académica y lo propuesto para el año básico, no son menos equívocos que los anteriores, al desconocer las experiencias recogidas por muchos años, en relación a lo que debe ser un pénsum de estudios en Artes Plásticas, para lo cual ha sido necesario el aporte acumulado de los más autorizados artistas.

El tercer aspecto mencionado de integración física, conseguido parcialmente, no resulta materia obligada para basar y construir las dos anteriores, ya que es de conocimiento de las directivas universitarias, que la Escuela de Bellas Artes ha venido solicitando desde tiempo atrás, su incorporación a los predios universitarios por carecer de adecuado local para su normal desenvolvimiento, solicitud esta que ya ha sido concedida.

En cuanto a bases de integración y su procedimiento, este Consejo no aceptará sino las solicitudes que emanen del entendimiento mutuo entre los dos organismos a integrarse, que son los que están altamente calificados, a fin de lograr que los resultados sean universitariamente reconocidos por las partes interesadas.

En el concepto funcional, este Consejo considera que mediará el entendimiento de los altos propósitos para una ayuda mutua, despersonalizada, en el encuentro de un fortalecimiento y nó de una absorción o eliminación de las experiencias específicas de cada Unidad Docente que, según el consenso universal, dan el pensamiento de lo que debe ser la ideología de la Universidad.

El consejo de la Escuela sostiene además, que la integración a cabalidad de las dependencias universitarias no debe estar basada en medidas improvisadas, sino en el estudio conjunto y ordenado de etapas sucesivas.

MANUEL HERNADEZ GOMEZ

Presidente

CARLOS GRANADA S.

Rep. De los profesores

ALFREDO GUERRERO

Rep. De los Alumnos

LUIS ANGEL RENJIFO M.

Rep. Del Consejo Superior

FRANCISCO CARDONA S.

Rep. Asociación de Exalumnos

EUDORO DIAZ R.

Secretario³⁴⁵

³⁴⁵ UNIVERSIDAD NAL / FACULTAD DE ARQUITECTURA / CORRESPONDENCIA RECIBIDA
DECANO / 0001-0946 / 1964. Folio 00169 y s.s.

Con excepción de la solicitud de integrarse al campus, la carta repite casi exactamente los mismos tópicos de 1936-1938. En esta ocasión, como antes, a pesar de su naturaleza, su tradición y su importancia, la ENBAC alcanzaba el punto límite de viabilidad.

Treinta años no habían resuelto los motivos de desacuerdo entre Arquitectura y Bellas Artes: la subordinación administrativa de ésta última a la primera (agravada en 1964 porque Arquitectura ya era un programa consolidado en tanto disciplina y como unidad en la UNC), la necesidad de salir de una sede considerada inadecuada para ajustarse a otra hecha para otra destinación y que estaba en trance de ser abandonada parcialmente por sus programa residente, el desconocimiento de la tradición propia de la ENBAC y el diálogo, siempre difícil, con una universidad que tenía otras definiciones de base.

El aislamiento de la ENBAC había protegido la pervivencia de su modelo decimonónico, pero esta situación ya no era sostenible. Con fondos de un empréstito del BID, se construían nuevas sedes; el movimiento fue tan rápido que se cometieron errores que siguieron desvirtuando el diseño original de Rother y sus colegas. Particularmente, la construcción de un complejo central que incluía la biblioteca, el edificio de la administración central y el auditorio León de Greiff.

Que hubo un proyecto de adaptación a la nueva sede, lo muestra un documento de, poco menos de un mes antes del trasteo: destruyó prácticamente todas las circulaciones originales.

Bogotá, octubre 27 de 1964

MEMORANDUM:

De: ARTURO ROBLEDO

Para: RODRIGO CASTRO

ASUNTO: Proyecto de Disposición de Salones “ viejo ” Edificio de Arquitectura, etc. etc.

Me permito hacer las siguientes observaciones al proyecto en referencia, que le ruego tener en cuenta antes de proceder a ordenar los trabajos necesarios :

a) El laboratorio de Fotografía, grabado y litografía y Modelado pueden acomodarse en el Edificio en Construcción.

b) Arquitectura necesita 93 horas- semana para clases teóricas en la mañana. Esto significa que además del Salón de proyecciones que puede implementarse para estos fines, necesita otros cuatro salones, (cada salón 19 horas semanales en la mañana), si es posible modificar algunos horarios.

c) El proyecto dispone, además de los nombrados en “ a ”, de 9 salones más para Bellas Artes. Esto sería justificable si la Escuela tuviera 270 estudiantes regulares.

d) El proyecto no contempla Dirección ni Secretaría para Bellas Artes. Creo conveniente aclarar que Arquitectura debe continuar disponiendo de los actuales salones de Decanatura y Secretaría, con el mismo fin.

e) Los contratistas del Edificio en construcción han recibido instrucciones para acondicionar parte del Hall del 2º Piso con destino a 6 oficinas ó estudios donde podían trasladarse las que ocupan actualmente el ala sur de la Facultad y quedarán disponibles tres ó cuatro para uso de la Facultad y de la Escuela.

f) debe tenerse presente, que aunque la situación es provisional, no podrá esperarse razonablemente que dure menos de un año, si la Universidad dispone de fondos para continuar la nueva construcción.

*Atentamente,
Arq. ARTURO ROBLEDO OCAMPO
DECANO*

*CC/ Director Escuela de Bellas Artes
(con copia del proyecto)³⁴⁶.*

Consecuencias de la fusión desde la perspectiva de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia

En tales circunstancias se inició ese día la última etapa de la Escuela de Bellas Artes³⁴⁷.

Oficialmente la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia terminó con su fusión a la Universidad nacional de Colombia en 1964. A partir de entonces, se escinde en dos unidades universitarias: el Departamento de Bellas Artes y la Carrera de Artes Plásticas. El primero cumplía funciones del orden universitario como la administración del sistema docente, el desarrollo de la investigación y la extensión, y la segunda la administración de plan de estudios, el cual a su vez se dividía en especialidades, lo que no es diferente de las especializaciones como estudio de posgrado. La denominación *Bellas Artes* se conservó en el título profesional, y las especialidades eran definidas por los oficios: pintura, escultura..., tema que retomaremos más adelante por su importancia conceptual; en efecto, veremos que si bien la ENBAC desaparece su canon pervivirá todavía mucho tiempo, hasta cuando oficialmente desaparezca en 1993.

La escisión entre Departamento y Carrera es signo de la tensión propia de la disciplina en la Universidad; si en principio no es muy clara, se irá acentuando en la medida en que el departamento se diversifique y empiecen a surgir otras carreras, primero Diseño Gráfico y luego Cine y Televisión, crecimiento que en gran parte se construyó con los recursos docentes originales que aportó Bellas Artes. Por otro lado, la llegada al campus no garantiza conservar su autonomía y sus procesos específicos.

Durante las siguientes décadas una serie de sentimientos se afincarán en la conciencia del programa de Artes Plásticas, el principal de ellos –no es nuevo- el de situarse en posición de inferioridad, en lo inmediato en relación con el programa de Arquitectura, del que considera que recibe la mayor parte de recursos materiales y monopoliza las posiciones de autoridad dentro de la Facultad de Artes, y -más allá-, de manera probablemente más difusa en principio y con el paso de las décadas más claro,

³⁴⁶ UNIVERSIDAD NAL / FACULTAD DE ARQUITECTURA / CORRESPONDENCIA RECIBIDA DECANO / 0001-0946 / 1964. Folio 00382 y s.s.

³⁴⁷ Expresión usada por Francisco Cardona en: 'Testimonio del maestro Francisco Cardona sobre su experiencia como director del departamento de Bellas Artes 1966-1973', transcrito en: *Escuela de Bellas Artes (Hoy departamento de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia a partir de su integración en 1965)*, Acevedo Carvajal, Ana Zenaida, Memoria, especialización en Crítica de Arte, Colegio Mayor de nuestra Señora del Rosario, Centro de Educación Humanística, Bogotá, 1991, p. 16 y s.s. Este documento que no ha sido publicado, contiene valiosos testimonios de los directores de departamento entre 1966 y 1986.

respecto a la Universidad en general, pues su modelo claramente –aunque en teoría siempre se hubiera declarado la diversidad de las áreas de conocimiento- tendía a privilegiar los enfoques de la ciencia y la tecnología.

Este último debate caracterizará el final del siglo XX y comienzos del XXI, debate en teoría compartido con toda la Facultad de Artes, incluida Arquitectura, pero que aún tiene un trecho que recorrer en cuanto a la unidad de cuerpo que requiere.

Finalizando 1964, la llegada de la ENBAC causó una cierta sensación en el ambiente universitario; sentimiento recíproco, pues una nueva cotidianidad se abría para ella.

El trabajo de Zenaida Acevedo reúne documentos y testimonios de primera mano³⁴⁸, a través del cual nos adentraremos en esta nueva etapa. Este documento presenta una fuente de información muy valiosa³⁴⁹ y se sugiere –como también con los otros períodos estudiados o no aquí, que la inmersión en los archivos originales de la UNC es en muchos sentidos una tarea que apenas se encuentra en fases iniciales³⁵⁰.

Francisco Cardona: El último día de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia

Tal vez el documento más sustancioso propuesto por Acevedo es *Testimonio del maestro Francisco Cardona sobre su experiencia como director del departamento de Bellas Artes 1966-1973*, puesto que entra en muchos detalles y aborda distintos problemas. Es el más extenso y curiosamente inicia –no nos extraña- con una semblanza histórica que se remonta a la fundación de la ENBAC en el siglo XIX.

No nos extraña, en efecto el recurso a la historia, pues la invocación a un linaje disciplinar, cultural y político es rasgo común en esta institución que toda su vida ha debido luchar por el reconocimiento mínimo del medio social. El documento no cita fuentes, y tiene algunos evidentes errores, como el de señalar que la ENBAC fue puesta en marcha “en 1896 [por] el entonces presidente de la República Rafael Reyes³⁵¹”. En realidad, ésta es una cita rápida, pues su crónica describe el período iniciado en 1935;

³⁴⁸ Acevedo Carvajal, Zenaida, *Escuela de Bellas Artes*, op. cit.

³⁴⁹ Infortunadamente, este trabajo no ha sido publicado, pero existe una copia consultable en la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá.

³⁵⁰ En el proceso de construcción de esta tesis se trabajó con documentos que cubren el período de 1936 a 1940 de la Escuela de Bellas Artes, la Universidad Nacional, sindicatura y algunos fragmentos de las actas de los Consejos Directivo y Académico. Este trabajo se sistematizó inicialmente en el documento ‘La historia menuda vista desde el archivo: Cuatro años de la relación entre la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia - 1936-1940 a la luz del Archivo Histórico de la Universidad Nacional – Sede Bogotá, realizado como trabajo de año sabático en 2010.

Adicionalmente, se consultó el archivo de la Facultad de Arquitectura, 1964 en las fechas correspondientes al trasteo de la ENBAC y algunas búsquedas puntuales muy localizadas.

³⁵¹ Muy seguramente la fecha errada es un error de digitación en la transcripción del documento: por un lado, el año es suficientemente conocido y, por otro, el mismo documento señala la proximidad del centenario de la ENBAC, de manera que no había posibilidad de error. Por otro lado, Rafael Reyes fue presidente entre 1904 y 1909 durante la dirección de Andrés de Santamaría.

probablemente; como ocurre con otros cronistas³⁵² se apoya en su memoria y - seguramente- en tradiciones orales de la misma Escuela, a la cual ingresó desde 1954 o comienzos de 1955. En tanto relato histórico es muy escueto:

El período comprendido entre 1935 y 1940 fue muy agitado para la escuela, llegando incluso a ser parte de una gran facultad que estaba formada por las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura bajo la Dirección de José María González Concha, años 1938-1940, facultad que no pasó de los buenos propósitos y que terminó abruptamente su corta vida académica.

Esta rapidísima descripción obvia todos los temas que hemos descrito en este texto para los años entre 1935 y 1938, lo que indica una muy pobre percepción institucional (no olvidemos que Cardona habla en este documento desde la posición de ex director del Departamento de Bellas Artes, cargo que ocupó durante siete años), de los extraordinariamente complejos fenómenos que se habían presentado a propósito de los intentos de modernización pedagógica y de fusión de la ENBAC a la UNC. La selectividad de esta memoria explica que muchas situaciones y expresiones se repitan constantemente y muestra un preocupante panorama institucional en el que en períodos bastante cortos se desvanecen los debates y las reflexiones de unas épocas determinadas.

No se espera algún tipo de juicios en particular, ni que los problemas se jerarquicen de la misma manera como lo haríamos hoy. Se trata más bien de reconocer una particular experiencia del tiempo en las instituciones que pareciera transcurrir a sacudidas sin que se decante una visión problemática de los distintos períodos: la historia se disuelve en una serie de eventos desconectados, ocultándose la trama que les daría un sentido profundo; un tiempo sin experiencia a mediano o largo plazo.

El relato nos confirma dos datos en relación con las sedes de la ENBAC: su situación en 1936 en la sede del Instituto Técnico Central, única de las fuentes consultadas que lo menciona, a pesar de su importancia definitiva en la escisión de la UNC y que la casa que ocupó en la calle 10 con carrera 8ª era en la “esquina suroriental³⁵³”, pero describe el paso directo de la primera a la segunda –a la que en realidad llegó en 1939, obviando los acontecimientos anteriores para finalmente llegar a la “Iglesia” de Santa Clara, en la que se instaló como si hubiera estado destinada desde el principio.

El relato se concentra en una breve descripción de las direcciones de la ENBAC: Luis Alberto Acuña de 1943 a 1946, Miguel Díaz Vargas hasta 1948.

A mediados de este año Alejandro Obregón es nombrado Director y reinicia la labor emprendida como profesor en 1944 para sacar la enseñanza de las artes del estancamiento académico y organiza el salón de los 6, integrado por un escultor y los 5 pintores más destacados de la Escuela, Obregón se retira en 1949 para radicarse en París, le sucede el pintor Marco Ospina, quien por compromisos profesionales se trasladó a Cali en 1950, desde este año dirige la Escuela el pintor y muralista Payanés Efraín Martínez hasta 1953 cuando

³⁵² Por ejemplo, Dioscórides Pérez en *Maestros de la escuela de Bellas Artes* Lozano, David y Cáceres, Juan Fernando, coordinadores *147 maestros – Exposición conmemorativa – 120 años Escuela de Artes Plásticas*, Universidad Nacional, Bogotá, 2007.

³⁵³ En realidad, la esquina suroriental pertenece al Capitolio, la casa que habría ocupado la ENBAC queda en la esquina noroccidental.

fue nombrado el pintor Dulcey Vergara[sic]³⁵⁴ a quien para defender las clases de desnudo calificadas de inmorales, contrató los servicios del recién llegado sacerdote y pintor Alemán Igo Shaive como profesor de tal asignatura, horas antes de la visita de inspección que debían realizar a la Escuela las ingenuas señoras de la famosa Liga de la Descendencia³⁵⁵[sic] que recorrían las avenidas y parques de Bogotá cubriendo con prendas interiores reales y pintadas la desnudes [sic] de las estatuas.

Así como los relacionados con la UNC, los eventos políticos parecen apenas rozar la cotidianidad de la ENBAC, sin embargo, también producen reformas:

Dulcey Vergara permaneció en la dirección hasta fines de mayo de 1957 cuando al caer el gobierno militar los estudiantes de la Universidad Nacional obtuvieron una renovación total de sus Directivas, el escultor Alonso Neira fue director encargado hasta ser nombrado en propiedad el pintor Jorge Elías Triana quien con el respaldo de los estudiantes emprendió la renovación de la Escuela, realizando y actualizando el plan de estudios, introduciendo los cursos de inglés y francés y llamando nuevamente como profesores a notables artistas como el escultor José Domingo Rodríguez y el pintor Ignacio Gómez Jaramillo, Marco Ospina pintor y profesor de Historia del Arte y otros más con quienes renovó el grupo docente de la Escuela y estableció y amplió talleres como el de cerámica que aún subsiste y el de fundición artística de corta existencia.

*...Jesús Arango Jaramillo [nombrado dos años más tarde] propendió por el desarrollo humanístico, pero su gestión no fue del todo bien vista por los artistas en general, quienes recordando aún la polémica desatada durante la Dirección de Rafael Maya³⁵⁶, consideraron que nuevamente se les había arrebatado el derecho a planificar y dirigir la enseñanza de los diferentes campos de la actividad creadora y a pesar de sus reclamos ante las Directivas Universitarias, éstos insistieron en que la Escuela de Bellas Artes fuera dirigida por personas **ajenas al quehacer artístico**³⁵⁷, en efecto, en 1960 fue nombrado como director el abogado Eugenio Barney Cabrera quien desde la administración anterior hacía parte del grupo de profesores de Historia y Humanidades.*

En general, Barney siguió los lineamientos trazados por Triana en cuanto a la renovación inicial para superar el estatismo artesanal ya académico y por Arango Jaramillo para profundizar en el conocimiento humanístico, ampliando la investigación y desechando

³⁵⁴ Dulcey Vergara.

³⁵⁵ Este hecho es apenas una muestra de la reacción conservadora a las tendencias modernizadoras (en el sentido liberal de la palabra) en el arte colombiano que se manifestaron en censuras, vetos y la adjudicación del primer premio del Salón Nacional de 1952 a Blanca Sinisterra de Carreño, artista *impresionista* sobrina de Laureano Gómez. En 1936, el papa Pío XI emitió la Carta Encíclica *Vigilanti Cura*, cuyo exclusivo fin era alertar sobre “el progreso lamentable -magni passus extra viam [“Pasos largos, pero fuera de camino” (Virgilio)]- del arte e industria de la cinematografía en la representación del pecado y el vicio” y alentaba a los fieles a seguir el ejemplo de Estados Unidos en la creación de las “Ligas de la Decencia”.

³⁵⁶ Así tenga mucho de personal el relato de Cardona, llama la atención que esta escuela que no repara en los acontecimientos –más recientes- de la malograda fusión total con la UNC, recuerde con tanto énfasis haber tenido un director que no era artista plástico ¡en 1929, casi 50 años antes!, y no recuerda la reforma de Alberto Arango. Jesús Arango y Eugenio Barney tenían una indudable relación con las humanidades y el arte y eran profesores de la ENBAC en sus áreas teóricas, pero esta crítica negativa por no ser *hombres de oficio* dice mucho sobre el cierre disciplinar de la ENBAC, que en al menos algunos de sus miembros alcanzaba un cierto grado de fundamentalismo (por ejemplo, calificar a Barney Cabrera simplemente como “abogado”) y más adelante desarrollaremos.

³⁵⁷ El resaltado no del original.

la renovación de fórmulas, abriendo el estudio a la realidad nacional, sobre la erudición universal y orientando la enseñanza hacia la preparación del hombre artista en relación con su época y con su mundo, más que hacia la formación del artesano y del hábil conocedor del oficio que suple con eficiencias manuales la carencia de talentos creadores.

Ya hemos escuchado estos conceptos: el aprendizaje no puede ser repetición de fórmulas, es necesaria una perspectiva humanística, hay que aproximarse a la realidad nacional, la dicotomía entre el talento creador y la habilidad manual... Hemos visto también las mismas contradicciones ocultas en los discursos institucionales que rechazan la idea de que el arte sea simplemente un oficio manual, pero construye todas sus categorías académicas sobre concepciones tradicionales de oficio y aboga por la formación humanística del artista, pero rechaza la presencia en la dirección de escuela a personas *ajenas al quehacer artístico* (argumento que tradicionalmente se ha argüido contra los críticos de arte, por ejemplo).

En la medida en que estas cuestiones no sean historiadas, el resultado seguirá siendo el mismo: visiones confusas en las que las mismas expresiones se repiten como si el tiempo no pasara y solamente cambiara la voz que incidentalmente articula, pero los contenidos flotarán atemporales.

El período anterior a la fusión fue particularmente activo en la ENBAC, lo que creará un contraste más agudo cuando se evalúen sus consecuencias:

Instituyó [Barney] los estudios de Diseño Gráfico y de Pedagogía del Arte, creó la sección de Cinematografía... se publicaron cuatro monografías sobre investigaciones estéticas, creó el salón anual de pintura Francisco A. Cano... y se promovió la especialización de exalumnos en el exterior.

1964 fue un año de muchos acontecimientos, Barney se retiró en mayo “por razones de salud”, fue director interino Luis Ángel Rengifo y luego

A fines de 1964 el pintor Manuel Hernández fue nombrado como Director en propiedad, Hernández se entusiasmó con la posibilidad de trasladar la Escuela a predios de la Ciudad Universitaria, no solamente porque la casa de Santa Clara ya era insuficiente para dar cabida a todas sus dependencias, sino porque nuevamente se sentía la despreocupación de los medios oficiales y de las autoridades universitarias, se llegó así al convencimiento de que solamente estando ya instalada dentro de la Ciudad Universitaria la Escuela de Bellas Artes ocuparía el lugar preponderante que le correspondía dentro de la comunidad.

Hemos visto repetirse esta última expresión a todo lo largo del siglo. Remite evidentemente al origen institucional al que se reclama un reconocimiento que siempre es incompleto, cuando no inexistente. Es una profunda tensión que acompañó a la ENBAC a lo largo de casi toda su historia: ser por un lado la escuela oficial y, por otro, el modelo negativo a evitar: tener una voz de autoridad y no ser escuchada, ser la escuela del estado y no tener recursos dignos.

Imagen de contraste: Marta Traba y la ENBAC: negación mutua

Si una sola figura representara la imagen del arte colombiano en los finales de los años cincuenta y en los sesenta, sería Marta Traba. Por su actividad, por sus logros, por su fama, por el poder que llegó a acumular, por sus aciertos, por sus olvidos y desprecios, por su militancia por una modernidad cosmopolita de fuerte cuño latinoamericano. En su *Anti-balance 1960*³⁵⁸ informa: “Sesenta exposiciones de pintura y escultura en Bogotá”. Sin duda, un número alto que –independientemente de su calidad- muestra una actividad fuerte. La presencia misma de Traba y su actividad didáctica frente al público, gestora frente a la institucionalidad y crítica frente a la producción plástica es uno de los aspectos más relevantes del momento. Sin embargo, la atención de la ENBAC no parece estar dirigida a asumir este movimiento como objeto de estudio; más bien, se dirige a los problemas de su devenir académico y administrativo, empezando por su propia supervivencia. Ni dicho movimiento cultural ni la labor de Marta Traba –quien tenía alguna conexión con la ENBAC (dictaba conferencias) y ocupó el cargo de directora de Divulgación Cultural de la UNC, inició el Museo de Arte Moderno de Bogotá en el campus universitario- no es nombrada en los informes (parcialmente) recogidos en el documento estudiado.

Este silencio –más o menos recíproco, ya lo veremos- nos muestra un fenómeno parecido al del aparente desinterés de los artistas de la ENBAC por las vanguardias propiamente dicha en sus viajes por Europa en la primera mitad del siglo XX. En efecto, no podemos hacer de esta distancia un juicio; la pregunta importante es ¿hacia dónde se dirigía la mirada de la ENBAC? Qué asuntos le urgían más es motivo de indagación, advirtiendo que no se trata en absoluto de sugerir que los artistas de la ENBAC desconocieran o rechazaran este movimiento.

Dos documentos en relación con de Traba nos muestran facetas del tema de su mirada a la ENBAC. En 1958, reseñó una exposición de sus estudiantes en *Los Jóvenes Tienen la Palabra*³⁵⁹:

La exposición de los alumnos de la Escuela de Bellas Artes inaugurada el viernes pasado en la arquería del Museo Nacional es la más confortable y halagadora intervención de los jóvenes en los problemas teóricos y prácticos de la pintura en Colombia. ¿Cuál es la actitud moral y la posición real de los estudiantes de Bellas Artes? Ellos deben ver, sin duda, como vemos todos nosotros, que no siempre el criterio de valor en Colombia va aparejado a un valor pictórico evidente, que el público que será a fin de cuentas su público está lejos de distinguir perfectamente lo verdadero de lo falso; que no se ha llegado a intranquilo y lógico entendimiento de la pintura contemporánea, sino que se oponen a dicha pintura argumentos absurdos de tipo social y aparentemente “patriótico” que hay que tener mucho coraje para desdeñar; que la carrera de los hoy consagrados como Obregón, Ramírez Villamizar, Botero, Grau, está sembrada de burlas e incomprensiones; y que es mucho más fácil seguir una línea de menor esfuerzo que tranquilice a la opinión pública. Nadie está tan atento como ellos –en razón de su misma juventud- a los deberes y obligaciones que se dice y se repite que debe

³⁵⁸ *Revista Estampa*, Bogotá, 1961, publicado en: (Araujo, Emma, selección de Textos y dirección de la obra) *Marta Traba*, Museo de arte Moderno de Bogotá, 1984, p. 135.

³⁵⁹ Publicado en *El Tiempo*, julio 20 de 1958, p. 10.

cumplir el pintor; se han atiborrado, al mismo tiempo, de conceptos extraartísticos y de intereses artísticos.

En su contexto, este comentario –coincidente con Cardona respecto a la crisis durante la dictadura y de la cual apenas se está saliendo- revela más una esperanza que un análisis en profundidad y extensión de la situación de la Escuela³⁶⁰, su canon y sus modelos pedagógico. En primer lugar, porque

Pesaba sobre ellos, además, la desventaja de haberse formado en una Escuela de Bellas Artes desprestigiada, oscura y académica³⁶¹, que había tenido el cuidadoso celo de llevarlos hacia un realismo impersonal; y también el beneficio de haber salido apenas hace un año de esas desastrosas disciplinas entrando en contacto, después de la renovación de las autoridades y el profesorado de la Escuela el 10 de mayo, con los pintores más valiosos de Colombia.

Hemos visto muy de paso en el tránsito dedicado a Gómez Jaramillo, qué tan provisional podía ser este último concepto en un contexto en el que en realidad se estaba presentando ya con cierta evidencia un choque de grandes modelos de *arte* y de *artista*, como lo insinúa este mismo texto.

Tironeados por tan diversos intereses y formados de manera tan caótica, la respuesta plástica de esta exposición de mediados de año era totalmente imprevisible. Pero la han dado con una inteligencia y un instinto seguro de los valores pictóricos. A un año y unos meses de haberse renovado sus métodos de trabajo, parecen haber comprendido, sin ninguna vacilación, cuál es el problema fundamental de un cuadro y cómo deben resolverlo dentro del cuadro, prescindiendo en este momento de creación plástica del mundo a su alrededor.

Es decir, que en cuanto a los métodos pedagógicos, Traba celebra una suerte de “retorno al orden”; es decir, al aprendizaje de base no orientado por algún ideal de obra de arte en particular, sino por la formación del criterio del estudiante: su propia mirada, su autonomía, tal como Arango en 1936 lo anunciaba. Sin embargo, lo hemos visto y lo confirmaremos en la lectura del resto del comentario, su reconocimiento no se dirige tanto a la “renovación de los métodos de trabajo” por decisión institucional de la ENBAC, como al valor particular de las decisiones de los estudiantes en ejercicio de su juventud.

Sea de una forma u otra, el énfasis del comentario se dirige a la definición de un área que permanece confusa: si podemos pensar que hasta hace un tiempo en la tradición

³⁶⁰ Notemos la relación con el año 1936 en el que una exposición de resultados del año de la ENBAC evidenciaba las bondades del cambio y presagiaba un fortalecimiento en muchos sentidos, que finalmente no sucedió: aquí también se percibe, con motivo de un reforma de la UN, un ámbito esperanzador.

³⁶¹ Este “académica” como valor negativo nos ayudará a comprender que muchas personas del medio artístico, entre ellos Marta Traba tiendan a desentenderse de la discusión de fondo: si nos atenemos al principio de que los profesores de la ENBAC merecían gozar del derecho a la presunción de su buena fe, ¿el desprestigiado oscuro y académico no era –más bien- el sistema y no la escuela? Observemos que, a partir de esta distinción, en más de un sentido, por su relación con los círculos de poder (no cualquiera define –por ejemplo- la representación de un país a un certamen internacional y, en este caso, no son los Consejos de la ENBAC o la UNC quienes lo podrían hacer) la está constituyendo no como crítica marginal, sino como autoridad real y actuante

artística occidental, pintar bien implicaba necesariamente narrar bien, con los desarrollos tecnológicos modernos, estas dos dimensiones se particularizan y se escinden, de modo que el artista no puede caer en la trampa de confundir al realidad del tema y la realidad de la pintura. Consecuentemente con su formación modernista, Traba hace todo un magisterio de este problema: antes que a cualquier cosa, el artista se debe al arte, a su arte; de perder de vista este hecho fundamental se desprende un arte falso, sacrificado al ideal de un tema verdadero, lo cual se sale de la esfera del arte y por lo demás, siempre será muy discutible.

De ahí el agudo comentario, de quien sabe con toda conciencia que se dirige a estudiantes que están construyendo esta distinción y no a artistas profesionales de prescindir “en este momento de creación plástica, del mundo a su alrededor”. Esta particular concentración en la que el estudiante vuelve a sí mismo y sus materiales es tema esencial para Traba y nos permite vislumbrar una alternativa al problema que se ha estado esbozando sobre la enseñanza del oficio.

La primera cosa que pone de manifiesto la preocupación por el problema pictórico, es el descenso de las ambiciones del tema (recuerdo la exposición de estudiantes de último año de Bellas Artes del año pasado, en la que se presentaban todos los problemas sociales de las clases menos favorecidas de Colombia). Entre 29 obras aparecen quince bodegones elaborados sobre humildes elementos de cocina³⁶². ¿Qué quiere decir esto? ¿Pobreza de imaginación, desentendimiento de las realidades nacionales? No: significa que han comprendido con claridad que un estudiante debe comenzar por las fojas 1 de pintura, y a partir de los estudios impersonales ejecutados prolijamente frente al modelo en clase; que, en segundo, debe abandonar ese realismo fotográfico; que en tercero, una vez que ha sabido formar y respetar, debe iniciar el trabajo de deformar e inventar de acuerdo con sus propias y personales necesidades expresivas. Los tres estadios del proceso están presentes en esta exposición: los bodegones fotográficos; los tímidos deseos de recomponer la realidad según una óptica propia; y el tratamiento victorioso de líneas, colores y formas, de acuerdo con una técnica y un estilo. ¿No es prematuro hablar de estilo tratándose de estudiantes? En general, sí es prematuro: pero algunas satisfactorias excepciones nos autorizan a emplear una palabra que está destinada a pintores más maduros.

No podemos tomar un comentario de prensa, por la rapidez, la extensión y la intención en un programa pedagógico, pero éste –no abundan las reflexiones de Marta Traba sobre la Escuela- nos da algunas claves importantes. La remisión del *estilo* a un estadio posterior es de resaltar. Una frase del comentario a un trabajo podría resumir el enfoque que le interesa: “... la voluntad de transformar la naturaleza en un hecho pictórico”; a este fin se dirigen sus observaciones. Por lo demás, estos planteamientos no dan cuenta de toda la complejidad de una escuela y su organización, no puede circunscribir tan escuetamente su canon porque, hay problemas no resueltos como el de

³⁶² Insistamos en esta imagen de una crítica, cuyo ideal moderno nadie pone en duda, que aboga por una disciplina tradicional y modesta, **no basada en la producción de algún tipo ideal de obra de arte**, problema que más bien se aplaza para cuando se hayan sentado algunas bases. Es importante este énfasis para comprender la modernidad de la reforma de 1993, bastante lejos en el tiempo, pero muy cerca del concepto, en la que se creará un ciclo *básico* en el plan de estudios, equivalente a la noción de infancia en los discursos pedagógicos modernos.

limitar el concepto de representación a un “realismo fotográfico” (manifestación que difícilmente se puede imaginar impulsada por la ENBAC y que una década después estaría asociada con las vanguardias más avanzadas del momento en Europa y Estados Unidos) o que, nuevamente, el valor del artista se mida por su capacidad de desarrollar un *estilo* propio, construcción en la que ocupa un lugar predominante la conciencia de los valores propios del arte.

La habitual impersonalidad de las exposiciones de estudiantes ha sido reemplazada esta vez por la noción justa de lo que un cuadro es y significa, y por el deseo general de ingresar en un mundo de valores exclusivamente pictóricos.

El segundo punto relacionado con el papel de Marta Traba en el medio artístico colombiano la ENBAC es que, en líneas generales, a lo que asiste el medio artístico colombiano de la época –y Marta Traba es reflejo, protagonista y, en cierta medida, causa– es al relevo de un modelo por otro: del artista academicista al artista modernista³⁶³ y para los efectos de este trabajo, una de las tensiones más importantes será la que establece esta nueva *personalidad*.

En el texto *Propuesta para una doble lectura*³⁶⁴, texto de 1983 Traba dirá retrospectivamente:

*Al no existir [en Colombia] los intermediarios o el Estado que fija valores y decide presiones y cambios, el artista trabaja solo y en libertad. El arte colombiano, pese a los reagrupamientos por tendencias que hace la crítica a posteriori de las obras, es una suma de individualidades. El artista es quien decide su propio proceso, manteniendo siempre una gran lealtad a su proyecto y a su visión original*³⁶⁵.

Esta declaración debería ser vista en dos partes: una tiene relación con la debilidad y el aislamiento tradicionales de las instituciones culturales colombianas, lo que le otorga a su medio artístico y cultural una identidad completamente diferente a los medios europeos y norteamericanos.

El segundo debería considerar que -independiente de eso-, Traba fue un adalid en la lucha por un nuevo artista en el que lo que más pesa es la *personalidad*. Baste recordar la manera como presenta a artistas como Obregón o Cuevas: personalidades poderosas, originales, que se autolegitiman y no dependen de ningún factor del medio: al contrario, se imponen a él. Pero al tiempo, son artistas que tienden a no constituir comunidad. Esto no quiere decir necesariamente que sean egoístas o que el modelo falle en lo social:

³⁶³ Al nombrarlos de esta forma y no *académico* y *moderno*, hago una distinción a mi juicio importante: las formas en arte se están transformando, pero solamente una percepción aguda de lo que se pone en juego más allá de las formas constituye una conciencia..., no son lo mismo artistas y profesores academicistas que repiten fórmulas (del estilo que sea) que los artistas académicos y no son lo mismo pintores de estilo moderno, que artistas modernos.

Con esto no quiero decir que este relevo sea falso ni superficial, apunto –más bien– a las formas irregulares como se va dando el paso de un modelo a otro.

³⁶⁴ Traba, Marta, ‘Propuesta para una doble lectura’ en *Mirar en América*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2005

³⁶⁵ Traba, *Propuesta...*, op. cit., p. 294.

Es cierto que la cultura moderna latinoamericana se inscribe necesariamente en el cuadro de la cultura occidental y que acepta las innovaciones formales y semánticas descubiertas sucesivamente por el arte europeo hasta 1950, y por el arte norteamericano, prioritariamente, a partir de dicha fecha... pero, de inmediato, hay que decir que tal aceptación de nuevos repertorios y lenguajes, siempre ha estado condicionada a un reajuste y transformación de los significantes formales, y a una invariable necesidad de cargar los significados, de modo que el arte no deje de transmitir el imaginario colectivo.

...Los vacíos expresivos, las patéticas brechas que se abren cada vez más frecuentemente en el arte actual europeo y norteamericano y que deben llenarse con algo más espectacular que lo precedente, no se producen en Colombia. Esa continuidad no debe confundirse con parálisis; suscita una actividad permanente que recuerda que el arte es una triple complicidad entre el hombre y sus sueños; y entre esos sueños y las expectativas de una comunidad³⁶⁶.

Para cerrar el paréntesis de esta imagen de contraste, citemos de nuevo a Marta Traba con motivo del texto ‘La nueva gente del Museo’:

El traslado del museo al campus universitario nos permitió seguir de cerca la promoción emergente de la Escuela de Bellas Artes. Fue un momento excepcional. Hernando del Villar y Sonia Gutiérrez lideraron una pintura “pop”, en versión juvenil y nacional, con una frescura y riqueza imaginativa sorprendentes. Es verdad que todos llegaron a la convicción del plano del color, a la clarificación de la gama y a la precisión de los contornos, después que Beatriz González, como auténtica e indiscutible pionera, presentó las versiones de “La Encajera”, a su vez ligada con la furia cromática de Botero. Pero la historia siempre es generativa, y no importa tanto de quién se sale, sino a donde se apunta. Las relaciones terminan allí y la pintura de los jóvenes de Bellas Artes quedó instalada en un lugar completamente distinto al de Beatriz González³⁶⁷.

Estas citas nos muestran la problemática posición de Marta Traba respecto al arte colombiano en general y a la ENBAC en particular: si bien reconoce la incapacidad (voluntaria o involuntaria) del Estado para generar un sistema coherente de las artes, no relaciona este hecho con la absoluta inadecuación de la ENBAC para responder a las preguntas de su tiempo, tiende a reducirlo a problemas de las individualidades.

Su molestia con el Estado y su incoherente sistema se manifestó particularmente cuando la atacó directamente y la expulsó del país. Traslada, en cambio, la responsabilidad a los artistas, atribuyendo al individualismo el carácter de rasgo nacional; en los textos más recientes como una virtud que permite escapar al control estatal (que diagnostica muy superficialmente, por demás: si lo mirara más atentamente vería que la debilidad conceptual de la ENBAC se relacionaba directamente con sus mezquinas y rígidas políticas) y repite un argumento muy extendido, pero muy discutible: la libertad del artista es medida de la libertad de la sociedad.

³⁶⁶ Traba, Propuesta..., op. cit., p. 294, 295,

³⁶⁷ ‘La nueva gente del Museo’, Prólogo de Exposición en el Museo Nacional, 1978, en: Araujo, Emma, *Marta Traba*, Museo de Arte Moderno, Bogotá, 1984, p. 125.

Bajo esta lógica, el problema de los artistas de la ENBAC era su incapacidad de construir una poderosa personalidad, lo que obvia la discusión política de fondo.

Sin embargo, esto no obsta para que reconozcamos que los problemas de la ENBAC también dependían –y mucho- de su falta de construcción de pensamientos críticos, carencia grave de su modelo pedagógico, independientemente de sus cánones estéticos en aras de una posición cómoda y autocomplaciente.

La nueva situación del programa de Artes Plásticas después de la ENBAC

Retomando el informe Cardona

...se hablaba ya de la próxima reforma de la educación superior y un poco ingenuamente se creyó que con el traslado provisional al viejo edificio de la Facultad de Arquitectura que pronto sería desocupado, se obtendría en poco tiempo o bien la construcción de un nuevo edificio, especialmente diseñado para las actividades propias de la Escuela o por lo menos la adecuación en éste de ciertos espacios donde de inmediato se pudieran realizar las labores docentes, pero las cosas resultaron de otro modo, el edificio viejo que dejaba libre la Facultad de Arquitectura para trasladarse el cual aún no terminaban de construir, sólo fue desocupado parcialmente, y así el 12 de noviembre de 1964 con los enseres y elementos de la escuela al pie de un edificio con sus puertas cerradas, los profesores y alumnos de Bellas Artes dieron sin querer el deprimente espectáculo de los desahucios judiciales. Superado el desconcierto inicial, la decisión de uno de los empleados de la Escuela de permanecer allí hasta que fuera revocada la orden de no dejarlos pasar ni menos aún de continuar con el trasteo, fue minando la resistencia de los vigilantes, quienes al finalizar la tarde, solidarios ya con sus compañeros de trabajo, los empleados de Bellas Artes, franquearon la puerta principal. Entre tanto, el Consejo de la Facultad de Arquitectura ante la ocupación del edificio sesionaba de emergencia. Indignadas sus Directivas amenazaban con renunciar a sus cargos como protesta contra lo que ellos consideraban irrespetuosa invasión y los artistas legítimo derecho. En tales circunstancias se inició ese día la última etapa de la Escuela de Bellas Artes³⁶⁸.

El cambio era grande de lado y lado y el proceso de adaptación sería muy largo. De hecho, hoy en día todavía son cotidianas las preguntas en facultad de Artes sobre los determinantes y justificación de su presencia en el ámbito universitario. En principio para los programas que podríamos llamar de *producción de obra artística*, vale decir, Bellas Artes y Música se abrían dos opciones: la de intentar integrarse de lleno a la vida universitaria –opción que tomó Bellas Artes-, lo que indicaba un camino complejo que abriría radicalmente sus límites disciplinares o cerrarse alrededor del modelo inicial y relacionarse con el ámbito universitario desde una perspectiva de excepción permanente, que tomó el conservatorio

Justo es reconocer el esfuerzo realizado por Manuel Hernández para consolidar el asentamiento definitivo en predios de la Ciudad Universitaria, así como la capacidad de adaptación de los estudiantes de artes a la vida cotidiana de una comunidad de grandes proporciones y por supuesto el desempeño de los profesores al frente de sus respectivas clases, dictadas en las condiciones más adversas, en medio de un ambiente absolutamente hostil.

Cardona hace un inventario –hemos de suponer de primerísima mano por ser el sucesor de Manuel Hernández en la dirección del departamento- de los efectos que tuvo el trasteo en los enseres y secciones de la ENBAC, cuya sola enumeración nos da un panorama de las dificultades de la integración a la UNC, es decir, de la disolución de la ENBAC.

³⁶⁸Cardona, Testimonio..., op. cit., p. 16 y s.s.

Los pocos enseres que conformaban la dotación de la Escuela fueron acomodados provisionalmente en cualquier lugar y lo que hoy ocupaba un rincón en el edificio viejo debía trasladarse mañana para el nuevo y pasado algún tiempo retornaba al sitio inicial, pero ahora para compartirlo, y así, cada día, cada mes, cada semestre, reducían al mínimo los espacios y elementos disponibles para las labores docentes hasta llegar al lamentable estado de postración en que se encuentra hoy después de casi 18 años de haber llegado, a lo que creíamos era la solución esperada durante tanto tiempo, la Reforma Universitaria de 1965, se presentó como la oportunidad de organizar racionalmente la Universidad para aprovechar mejor sus recursos y vigorizar entre otras actividades la enseñanza de la música y de las artes plásticas, actividades éstas que en 98 años de Universidad Nacional, su tropical concepción apenas si se atrevía a considerar dentro de sus planes de estudio y por lo mismo las mantendría alejadas lo más posible del campus universitario, en condiciones tan deplorables que el sólo hecho de alcanzar sus predios era de por sí una conquista.

Hay en esta percepción una curiosa inversión de los hechos. Hemos visto en efecto, que fue la ENBAC, por decisión de su director, secundado por toda la comunidad, quien la alejó irremediabilmente del campus universitario. Esta visión del desconocimiento y falta de apoyo a las escuelas de arte tiene una parte real y otra ficticia: el cierre disciplinar en un círculo de especificidad absoluta y, por lo tanto, de excepcionalidad permanente en toda organización es un instrumento que se usa a voluntad para declarar imposible la integración y el diálogo con otras disciplinas o para justifica dicho cierre por la incomprensión de éstas. A lo largo de la historia de la ENBAC, éste procedimiento de argüir en un sentido u otro validó situaciones de hecho en las que no abunda el análisis histórico, que es reemplazado por imágenes tipo, clichés a los que se recurre a voluntad según la necesidad del momento.

Pero del otro lado, la situación no es, sin embargo, más clara. La institución universitaria no parece hacer mayores esfuerzos para comprender cómo su propia estructura se ve cuestionada y, por ende –quíralo o no- transformada, por la inclusión de programas artísticos. De hecho, sus tendencias institucionales se hacen tan rígidas con el paso del tiempo, que las humanidades mismas se encuentran incómodas en más de un aspecto. En el caso de las artes, los esfuerzos por integrarlas en su lógica de pares, distan mucho de ser amplios e integrales y más estructurales de una visión vaga de la cultura general o, incluso del esparcimiento, complementos necesarios a la vida universitaria,

La relación de los hechos muestra una progresiva dispersión (real o no, pues el hecho de que ciertas cosas se compartieran no debería significar que la ENBAC las perdía) de sus recursos materiales y la UNC aparece como un telón de fondo, ella decreta cambios que Bellas Artes interpreta como mejor le parece, pero no se evidencia –como tampoco se evidenciará en el futuro- una construcción colectiva propiamente universitaria más allá de los límites disciplinares y más acá de los problemas administrativos.

Al entregarse a la Facultad de Artes, la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio adquirieron automáticamente la categoría de socios minoritarios

...La Escuela en cambio se vio desmembrada en lo académico y en lo administrativo, los cursos de diseño básico, que venía experimentando 4 años atrás con excelentes resultados, pasaron finalmente al Departamento de Arquitectura, y con las clases de dibujo se impulsó

la creación del nuevo departamento de dibujo, lo cual significó para la escuela, aparte de una drástica disminución de su personal docente la reducción de posibilidades de ofrecer servicios académicos a los Organismos que lo requieran. Los empleados auxiliares y de servicios fueron ubicados en otras dependencias de la Facultad, sin tener en cuenta que [en] su mayoría realizaban labores específicas absolutamente necesarias para el normal desarrollo de algunas clases como la preparación y alistamiento de arcillas para modelados, escultura y cerámica, manejo de caliza o aplicación sobre el muro para pintar al fresco, carboncillo para dibujo y bastidores y telas para pintura de caballete.

La biblioteca fue trasladada en su totalidad a la recién creada Biblioteca Central

... El Museo de reproducciones traído para iniciar la dirección de Roberto Pizano y cuidado con esmero durante tantos años fue asignado en parte al nuevo Museo de Arte de la Universidad, y las pocas piezas que no desaparecieron de la abandonada casa de Santa Clara pasaron a ser parte del museo del mismo nombre. Las obras de escultura que ambientaban su patio principal tomaron cualquier camino y similar suerte corrió la colección de grabados calcográficos, parte de la cual fue dejada a la humedad y al abandono en algún rincón del viejo edificio de Arquitectura³⁶⁹.

... el Salón Anual Francisco A. Cano creado para estimular el trabajo de los alumnos de arte se suspendió en 1967 cuando la Facultad no pudo disponer de modestos cinco mil pesos para pagar el valor de los premios ya adjudicados. La publicación de monografías de arte fue suspendida por falta de presupuesto y la sección de cine y fotografía fue suspendida por el mismo motivo... la colección de 10.000 diapositivas que ilustraban los cursos de historia del arte y registraba el movimiento plástico de actualidad, lo mismo que algunos elementos de grabación y proyección pasaron a formar parte de lo que hoy es el CIDAR.

Y así sigue la enumeración del taller de carpintería, que fue “destinado al mantenimiento general de la Facultad”, el taller de fundición artística, que nunca tuvo cabida, como tampoco el horno de cerámica; el salón de actos y exposiciones también desapareció, su silletería repartida, el salón de anatomía que resistió un poco más también desapareció. El taller de soldadura y chatarra (al cual el propio Cardona estaba

³⁶⁹ El Museo de Arte de la Universidad Nacional fue creado en 1970, inaugurado en 1971 y se trasladó a su sede actual en 1973. Respecto al tema de la colección después del trasteo, dice Mariana Varela: cuando la Escuela de Bellas Artes se trasladó al campus de la Universidad, llegaron todos los artistas con su aparataje: caballetes, mesas, barro, pinturas, telas, y entre esas cosas venían las piezas de bulto de la Colección Pizano y los grabados. Como fue tan aparatosa la llegada, los grabados los votaron en un cuartico en el primer piso. Hubo un desprecio de los mismos profesores. Estaban ahí votados [sic], entonces entraban y sacaban cosas. Mucha gente, muchos profesores los tienen enmarcados en sus casas. Profesores saqueadores. Hubo otros que las pisaron, las despreciaban. Decían ‘Esto es del siglo pasado, esto no tiene ningún valor, esto no importa’... Cuando yo estudiaba estuvimos los primeros semestres trabajando con yesos. Mis profesores de dibujo fueron Gómez Jaramillo, Julio Castillo, Jorge Ruiz Linares, quien también nos daba clases de color. Ellos usaban la colección todo el tiempo, porque ahí estaba toda la proporción helénica del cuerpo humano. Ponían un busto y al lado una botella, y después un espejo. Uno iba no solamente entendiendo las proporciones sino las calidades táctiles, lo cual es importantísimo desarrollar, saber cómo es un terciopelo, una estopa, un estropajo, el brillo de la madera. Eso lo sensibiliza a uno enormemente. El talento hay que educarlo, uno nace con el talento pero hay que nutrirlo”.

Otros testimonios hablan de un relativo desinterés de la misma ENBAC con la Colección Santa Clara. En todo caso, ella representa una serie de cuestiones muy interesantes sobre la pedagogía, la historia, el gusto y la institución artística y solamente en tiempos relativamente recientes empezó a ser recuperada y revalorizada, proceso aún insuficiente.

estrechamente vinculado por su trabajo personal y por su docencia) “difícilmente se mantiene gracias las reparaciones que constantemente le hacen los profesores”, pero dedica la mayor parte del tiempo a remiendos en el mobiliario, los caballetes y mesas o dañados sin que haya interés en reemplazarlos o, una vez reparados, cambian de departamento.

Muy sintomático de este estado de cosas, es la historia de un equipo que jamás fue instalado:

El compresor eléctrico para martillo neumático y pistola de aire completará en noviembre del presente año 1982, diez y ocho años esperando unos metros de cable y una toma especial para poderlo instalar...³⁷⁰

A partir de la Reforma Mockus-Páramo -o más bien deberíamos decir, desde su parcial e inadecuada implementación- la tendencia en el plan de estudios del programa de Artes Plásticas empieza a mostrar una progresiva desaparición de las técnicas tradicionales. Los primeros signos se manifestaron en algunas, efectivamente, poco usadas en el momento: pintura al fresco, por ejemplo. Luego, fue el área de escultura donde se notó cómo sistemáticamente desaparecían en un lapso muy corto todos los procedimientos conocidos: talla en madera, en piedra, forja y el mismo modelado. En este proceso, el martillo neumático al que se refiere Cardona, nunca fue usado sistemáticamente.

Simultáneamente, los procesos administrativos se hacían más engorrosos:

El almacén para el suministro de materiales fue trasladado sustancialmente sin que la Universidad adopte medida alguna para organizar la consecución de éstos, defina las políticas, ni establezca mecanismos para la distribución a los estudiantes tomando en cuenta que ciertos elementos como los ácidos disolventes para grabado, escultura y cerámica no se pueden manipular en cantidades individuales.

Aclarando esta última referencia, tradicionalmente el programa de Artes Plásticas (como todos los programas de la Facultad de Artes) entregaba a los alumnos materiales gratuitos y algunos más especializados a precios muy bajos, según se decía porque eran importados directamente por el gobierno y por lo tanto no tenían impuestos. Según testimonio de egresados, desde los tiempos de Santa Clara era así, e incluso en tiempos de antes de la integración, la cobertura de necesidades de los estudiantes era absoluta en términos de materiales y equipos. Al final de los años setenta, ya declinaba esta costumbre, pero se sostenía y desapareció, como tantos otros elementos de bienestar estudiantil con las transformaciones del cierre de 1984 durante la rectoría de Marco Palacios.

Todas estas referencias a lo material de la ENBAC, se remiten a un anhelo anterior y que siguió presente hasta mucho después:

³⁷⁰ Dicho martillo, que se consumió sin haber sido nunca instalado propiamente, no solamente era símbolo de la dificultad burocrática, sino más tarde, del abandono de los oficios y procedimientos manuales por las tendencias *contemporáneas*.

El laboratorio de fotografía iniciado hace 18 años no se logra terminar, y en fin, resumiendo, el edificio adecuado prometido en 1964 para obtener sin mayor dificultad que la escuela de Bellas Artes saliera de Santa Clara aún no se ve por parte alguna, por el contrario, cada día se reduce a Bellas Artes³⁷¹ y es evidente el desinterés que desde ese año han demostrado las distintas administraciones de la Universidad por cumplir lo prometido y resolver el ya casi centenario problema de falta de sede propia y adecuada para la Escuela de Bellas Artes.

Es claro que los documentos que aquí se presentan tienen la función de recrear una atmósfera desde la perspectiva de personas específicas; en ese sentido, se invocan en su valor testimonial. No pretenden sustituir una historia que no ha sido escrita. Para efectos de este documento, retengamos el hecho de que este documento nos permite ver una aproximación a la mirada de la ENBAC desde la perspectiva de una persona que estuvo presente en los hechos del segundo intento de fusión y fue su director durante varios años.

El texto de Cardona resume estas impresiones sobre la fusión

Son las anteriores algunas de las muchas consecuencias que para el desarrollo de la Escuela trajo la integración de la Facultad de Artes en los términos en los que tal integración se realizó, la gestión de Manuel Hernández como Director se caracterizó entonces por su apoyo irrestricto a la formación de la nueva facultad pero en condiciones desventajosas que tanto profesores como estudiantes rechazaron en su oportunidad, pues si bien eran partidarios unos y otros de apoyar la reforma universitaria y la creciente creación de grandes facultades, discrepaban profundamente de la manera como tal reestructuración se planteaba a nivel de los directivos de la Universidad y de la nueva facultad de Bellas Artes y la puso a consideración de quienes debían darle curso, infortunadamente esta propuesta fue hábilmente traspapelada a tiempo que se aceleraba la expedición de las normas que afanosamente daban marcha a la reforma mediante algunos convenios que facilitaron la integración de la Escuela de Bellas Artes y del Conservatorio de Música, pero a las pocas semanas obviamente tales convenios comenzaron a incumplirse a tiempo que aumentaba el descontento de profesores y estudiantes.

La última parte de este informe, el documento más completo que encontramos sobre el segundo trasteo administrativo de la Escuela, hace un recuento sumario de las direcciones de departamento: él mismo, Francisco Cardona desde agosto de 1966 hasta 1973, cuya gestión “se encamino principalmente a la organización académica dentro del esquema de la recién creada Facultad de Artes”

Con el propósito de eliminar las posibles causas de la situación de inferioridad en que la Escuela hacía parte de la nueva Facultad, así como de enfatizar la presencia de las Artes Plásticas dentro de la Universidad Nacional en el mismo plano de igualdad de los demás profesionales en la ciudad universitaria.

Después de Cardona y de alguna interinidad en la dirección, fue director Santiago Cárdenas “quien propendió por la superación del nivel académico” hasta 1975; en este año

³⁷¹ “Bellas Artes” se refiere al edificio 301 de la UNC, que aún conserva ese nombre, aunque ninguna unidad académica lo tenga ya; es el edificio originalmente diseñado por Blumental para Arquitectura.

hubo una huelga general que “repercutió profundamente en la Facultad de Artes y muy especialmente en el Departamento de Bellas Artes”; luego vinieron Rodolfo Velásquez, hasta mediados de 1977, Carlos Granada “quien impulsó la creación de una Facultad de Bellas Artes” que duró muy poco por “desinterés de las directivas”; en 1978 la directora sería María Elvira Iriarte (que vendría a ser la primera directora de la Institución en toda su existencia, casi cien años) y en 1980, Alfonso Mateus.

Por este documento de Cardona y los otros documentos que vendrán se puede inferir la gran importancia simbólica que para la antigua ENBAC tenía el poder gozar de una sede propia y el reconocimiento de su valor cultural y social:

...cumpliendo dentro de poco su primer centenario, estos 96 años de vida han sido de un trabajo incesante por toda la ciudad, de tumbo en tumbo, de instancia en instancia, debatiéndose entre la inestabilidad propia de lo que no tiene sitio ni acogida posible para sentar sus bases y afirmar su desarrollo, apenas tolerado por quienes debieron respaldarla desconociendo su presencia irrefutable en el propósito de nuestra identidad cultural, sea entonces el centenario de su fundación la oportunidad de enmendar tanta injusticia, haciendo posible que finalmente la Escuela de Bellas Artes pueda tener su propia sede.

Más allá de las glosas que hemos hecho a este documento, una serie de reflexiones finales se presentan, conclusiones en cierta medida generalizables:

1. Nada en este recuento parece nuevo. Hemos visto y seguiremos viendo comentarios sobre la pobreza (en ocasiones indigencia) de la ENBAC. A pesar de esto –y no es necesariamente contradictorio-, hemos visto cómo reúne una serie de muebles, instrumentos, materiales, procesos que alcanzado cierto punto de desarrollo desaparecen (sea el caso del busto de Nariño “destruido por la soldadesca” que lo tomó como objeto de pruebas de tiro al blanco durante la Guerra de los mil Días, los archivos desaparecidos según Rodríguez Acevedo o los enseres perdidos luego de 1964, según Cardona), o se disuelven en nueva serie de nuevas creaciones (el caso de la Colección de Bellas Artes, que tal vez pasó más tiempo guardada más tiempo del que fue realmente expuesta, para luego pasar al museo Nacional, en donde no hay mayor referencia a la ENBAC y su colección, o la Colección Pizano que difícilmente adquirió en algún momento el carácter de colección estable y *objeto de estudio* que originalmente se reclamó para ella por parte de Pizano y Arango) o incluso elementos que nunca fueron usados como el martillo neumático citado.

2. Es caso frecuente –incluso, es la única razón visible que se arguye- atribuir este descuido al desinterés oficial, que, aunque se exprese con menos fuerza en ciertas épocas, siempre está siempre presente. Parecería que la ENBAC siempre está pidiendo atención, pero desde su punto de vista, ésta es sólo la mínima contraprestación a su valor para las políticas gubernamentales.

Una de las características de la ENBAC en lo que hemos llamado el *proyecto civilizatorio*, es que su sola existencia constituye su gran valor: en esta misión de trazar una nítida frontera entre civilización y barbarie en el siglo XIX, el surgimiento de instituciones culturales como el gran Teatro, las escuelas de Bellas Artes y Música, el Museo Nacional y la Universidad Nacional juega un rol esencial y se mantienen justamente en el límite mínimo; de esta forma, cuando se cuestiona socialmente su

utilidad y se les exige demostración de su utilidad instrumental y económica, se encuentran desfasadas y la mala evaluación va aún más en su contra.

Si bien este punto no puede desligarse de otro que en principio estaba lógicamente integrado, pero que lentamente se disolvió: el monopolio de la ENBAC. Hemos visto que este lugar de exclusividad para la formación superior en artes –lo que implicaba, por ejemplo, excluir la esfera del modelo Artes y Oficios, aunque se tomara la libertad o se atribuyera el derecho de trabajar en temas relacionados con la industria, la arquitectura o la artesanía, siempre lo hizo desde su lógica interna y no permitiendo que sectores externos la permearan o transformaran su modelo, lo que aumentó su aislamiento. También vemos que durante mucho tiempo se planteó que la directriz de la ENBAC no solamente se proyectaba a la educación superior, sino que debía constituirse en guía para todo el sistema escolar; así, la vemos participar en el Congreso Pedagógico de 1917, vemos el Manual de Enseñanza del Dibujo de Díaz Vargas; en las discusiones sobre la fusión de la ENBAC a la UNC en los años 1935 – 1940 uno de los temas que jamás se puso en duda fue el de que la primera debía formar a los profesores trabajarían directamente en el ámbito escolar o formarían a su vez a los profesores del mismo.

Con las dinámicas modernizadoras en distintos ámbitos en los años cuarenta y cincuenta, este monopolio se ponía en crisis y luego francamente desaparecía. Por un lado, la ENBAC mantenía una gran conciencia de las implicaciones de pensar en escala de nación y del papel de la institucionalidad dentro de un proyecto cultural. A esta condición apelaba permanentemente: sencillamente, no es presentable que una nación no posea escuela estatal de Artes. En los años 60 tenía el plan de licenciatura y luego, aunque no se tratara específicamente, era evidente que sus egresados se desempeñaban mayoritariamente como profesores.

Por eso, la evaluación de la ENBAC, al menos desde su punto de vista, se adapta muy mal a un recuento de egresados exitosos, grado de modernidad o vanguardismo de los mismos, a la configuración de nuevos lenguajes, a la definición de nuevas o descuidadas necesidades nacionales o a diálogos con otras instancias, discursos o disciplinas.

3. Desde este territorio, la ENBAC trató de seguir siempre los dictámenes de sus autoridades: siempre queda claro que *siguen las instrucciones* –sin dejar nunca de exigir miramientos que su particularidad impone–: tratan de fusionarse a la UNC, se desvinculan de ella, se *enclaustran* en Santa Clara *retornan* al campus, responden a los dictámenes de la reformas universitarias, aunque siempre se sientan incomprendidos. Siempre sintiendo que en el exterior quienes tienen la autoridad son otros que nunca terminan de entender y que descuidan sus funciones, pero simultáneamente exigiendo reconocimiento a su autoridad absoluta hacia el interior³⁷².

Como el estudiante que hace la tarea y nunca resulta bien evaluado y se pregunta por qué el profesor no comprende su naturaleza diferente, pero no se pregunta sobre el sentido de la tarea que asigna el profesor, sus razones y lógicas y tampoco se interroga sobre su rol como estudiante, su naturaleza y sus lógicas.

³⁷² Adelantando a las conclusiones, la escuela siempre jugó el juego de la academia; es decir del sistema, y nunca tuvo la impresión de que el sistema fuera recíproco: la escuela ha sido siempre el último y más débil eslabón de la cadena académica, aunque sea su mayor fuente de legitimidad.

De aquí la frecuente impresión de subordinación al *otro*. Si en las décadas del treinta al ochenta este otro se encarna primariamente en *los arquitectos* que gozan del favor institucional y deciden e imponen en detrimento de las Bellas Artes, a final de siglo, en la medida en que de forma explícita la reforma Mockus-Páramo hará énfasis en el arte como investigación esta confrontación se amplía hacia otras esferas³⁷³. Y en toda época este *otro* es el gobierno nacional, al que se reclama constantemente.

³⁷³ Puesto que este trabajo se propone señalar líneas de tensión, solamente se esboza este tema, que merece una especial atención porque marcará las preguntas esenciales de final del siglo XX y de lo que va corrido del siglo XXI. Dentro de un espíritu muy general, digamos que aquí se plantea un tema que debería empezar por una delimitación fundamental: al proponer –muy apropiadamente, por demás- el acento en el debate sobre las concepciones de *investigación* en la universidad colombiana –tema en el cual fue pionero el Programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional-, las facultades de arte- concepciones basadas en la ciencia y la tecnología pueden errar el blanco si consideran –como sucede frecuentemente- que éste debate se establece con los campos de la ciencia y la tecnología, y sus organismos. En realidad, el debate es con el *sistema académico* que los instaura como modelos hegemónicos.

Rodolfo Velásquez: Los cambios curriculares alrededor de la Reforma Patiño

Pero no basta con oficializar una carrera, es necesario pensar en su repercusión académica

Velásquez sucede a Cárdenas en 1975, realizó un importante trabajo de reconstrucción de todos los planes de estudio de la ENBAC hasta su momento, en el ambiente del momento marcado por la gran Reforma Patiño.

III. ANALISIS DE LAS IDEAS RENOVADORAS PARA CULMINAR EN EL PENSUM APROBADO POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL EN EL AÑO DE 1963.

Con el acuerdo No. 9 de 1963 del Consejo Académico de la universidad Nacional, se aglutinan una serie de ideas que venían flotando desde el año de 1958³⁷⁴, dándoles valor legal.

Cambios curriculares de nuevo.

Si existe la idea de que, por académico, el ambiente de la ENBAC era rígido y si las referencias que se han hecho –y se seguirán haciendo- a lo largo de este trabajo a la larga pervivencia de dicho canon académico, eso no quiere decir que su aplicación haya sido forzosamente estática a lo largo toda la existencia de la ENBAC.

Velásquez nos ilustra sobre una serie de introducciones en el pensum, de indudable interés:

Se establecen materias opcionales tales como: Cinematografía, Escenografía, Historia del Teatro, Historia de América, Sociología del Arte Americano, Etnología, Elementos de Arqueología y Metodología de la Enseñanza Artística, materia esta última de importancia para futura formación del docente en Artes Plásticas.

En el área de las prácticas, se integran con la denominación de “Diseño Básico” las materias de Dibujo, Color, modelado, Dibujo Lineal y nociones de Perspectiva, formando un elemento común en la iniciación de la enseñanza de la Plásticas. Se aglutinan los talleres superiores con materias afines y se establecen cursos para posgraduados.

Sorprende –así se tratara sólo de un listado de materias electivas- la extensión de los intereses y las prácticas aquí expresadas:

Se inicia el estudio e investigación de nuestro Arte Precolombino, se programa excursiones a los sitios de mayor interés arqueológico, se realizan publicaciones sobre diversos temas de Arte Nacional³⁷⁵ y se establecen vínculos con organismos especializados tales como

³⁷⁴ Recordemos que en 1958 el director de la ENBAC era Jorge Elías Triana y que, con motivo de la caída de la dictadura en 1957 allí, tanto como en la UNC, como por demás debió suceder en todos los ámbitos, hubo renovación de directivas y directrices institucionales.

³⁷⁵ A través del fichero de la biblioteca Central de la Universidad Nacional, hemos localizado hasta el momento estos trabajos:

Gamboa Hinestrosa, Pablo. *Apuntes sobre el arte de Tumaco*, Serie Monografías de arte 1, fot. Luis A. Penagos, Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Bellas Artes, Bogotá, 1962

el Instituto Colombiano de Antropología, el Instituto de Cultura Hispánica, la Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá y el Patronato de Artes y Ciencias. La escuela contaba con representantes propios que tenían voz y voto en esos organismos.

Independientemente del ejercicio docente, este listado da indicios sobre la conciencia que tenía la ENBAC de su inserción en un sistema. Esto nos lleva a pensar de manera crítica las relaciones que ha mantenido la historiografía del arte colombiano con la ENBAC, en la medida en que no da cuenta de esta complejidad y pareciera que en general sólo se ha construido a partir de reseñas de lo que en un momento dado podía figurar en la actualidad de las exposiciones, premios y salones nacionales o regionales.

Vale la pena resaltar la última referencia al mundo de las academias³⁷⁶, tan alejado de la cotidianidad de las prácticas artísticas y pedagógicas en todos los niveles. Este

Rengifo M. Luis Ángel, *El águila monolítica agustiniana*, Serie Monografías de Arte 2, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Bellas Artes. Bogotá, 1962,

Barney Cabrera, Eugenio. *La transculturación en el arte colombiano*, Monografías de arte no. 3, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Bellas Artes, Bogotá, 1962.

Barney Cabrera, Eugenio, *El arte agustiniano: boceto para una interpretación estética de San Agustín (Huila)*, Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Bellas Artes, Bogotá, 1964

Gómez Jaramillo, Ignacio, *Anotaciones de un pintor alrededor de su mundo*, Monografías de arte, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1972,

En los ficheros de la Biblioteca se menciona como referencia también: Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Bellas artes. Seminario de Investigaciones Estéticas.

³⁷⁶ Según el sistema Nacional de Información Cultural, SINIC: “Las academias nacionales poseen una larga historia en la vida nacional. Desde finales del siglo XIX se vislumbraban los primeros intentos por consolidar lo que sería posteriormente la Academia de la Lengua, primera en América, y la Academia de Historia, la cual cuenta con casi un siglo de labores.

“En 1963, mediante la Ley 103, el Congreso de la República determinó los mecanismos para garantizar la financiación del Colegio Máximo de las Academias, con el objeto de estimular la investigación científica, la creación artística y la cultura en general, a través de la labor que desarrollan cada una de las academias que de él hacen parte. Posteriormente, en 1998, se modificó dicha ley, con el objeto de abrir la posibilidad de contratación del patronato con los entes territoriales, y así facilitar el cumplimiento de sus fines de interés social.

“La mayoría de las academias ha sido creada mediante acto legislativo, que les reconoce y determina su funcionamiento. Actualmente existen diez academias nacionales adscritas al Colegio Máximo de las Academias Colombianas, que desempeñan un papel consultor y asesor del gobierno nacional, en los temas y asuntos que cada una de ellas trata. Es el Ministerio de Educación el encargado de coordinar y apoyar el desarrollo, tanto del Colegio Máximo como de las academia”. Este sistema está formado por 10 academias: Academia Colombiana de la Lengua, Academia Colombiana de Historia, Instituto Caro y Cuervo, Academia Colombiana de Medicina, Academia Colombiana de Jurisprudencia, Academia Colombiana, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Academia Colombiana de Ciencias Económicas, Sociedad Colombiana de Ingenieros, Sociedad Colombiana de Arquitectos, Sociedad Geográfica de Colombia, El Patronato tiene a su vez tres fundaciones, a través de las cuales desarrolla labores de investigación y difusión del folclore nacional. Una de ellas es la Fundación Roberto Pizano. Ofrece servicios de biblioteca especializada en arte, y brinda espacios de exhibición para talentos colombianos.

“Otras academias en Colombia son: Sociedad Bolivariana de Colombia, Sociedad Colombiana de Historia de la Medicina. Sociedad Santanderista de Colombia, Academia Colombiana de Educación, Academia de Historia de la Policía Nacional, Academia Colombiana de Historia Militar, Sociedad Nariñista de Colombia, Academia de Historia Naval Almirante Padilla, Academia Colombiana de Historia Aérea.

Fuente: http://www.sinic.gov.co/oei/paginas/informe/informe_61.aspXII. 2011.

componente, ya lo veremos, que podría uno de los agentes significativos del campo es extremadamente mal conocido en el campo las Artes Plásticas.

El informe de Velásquez nos muestra luego, en el aparte ‘Iniciación de la integración’ un programa interesado en dar respuesta a: los imperativos de la Reforma Patiño, la cual propuso la reducción del número de Facultades³⁷⁷ y a las necesidades nacionales en varios terrenos. La apertura del programa de Arte Gráfico y Publicitario, diurno y Arte comercial, nocturno, de vida efímera porque solamente podían ofrecer el diploma de experto³⁷⁸ y los ajustes a las carreras que llama “clásicas” que parten de un Ciclo Básico en el que es importante la asignatura de *Diseño Básico*, luego un ciclo de semestres avanzados en donde se introducen materias de *Composición* y el nivel superior, en el que

Se aprecia la forma ordenada, metódica y lógica de su desarrollo, contando con una base de Humanidades, de Técnicas Auxiliares y Seminarios que complementan su normal desarrollo, con una ordenada y equilibrada intensidad horaria.

Presenta a continuación la “modificación al pensum de 1965” y “La transición vivida en la Facultad de Artes, a partir de 1975”. Sobre la primera, relacionada con el acuerdo No. 49 del 20 de junio de 1975, que modificaba el plan del 65 describe dos consecuencias: a pesar de organizarse mejor las materias, el *diseño Básico* es nuevamente desmembrado en sus partes constitutivas: color, modelado, dibujo lineal y, por otro lado, “se establece la modalidad de ciclos”. Estos son: Básico (“formación general de la cultura y bases técnicas”) de Formación o Intermedio y Especialización, en la cual

...el estudiante con los conocimientos adquiridos desarrolla su formación a través de un comienzo de lenguaje plástico propio.

Sobre la segunda, Velásquez discute el principio que busca una “mejor utilización de su tiempo [del estudiante]”. Expresión absurda a su juicio porque sugiere que no se estaba usando bien hasta ese momento:

¿Era necesario acortar la carga horaria semanal para “plantear cambios que vayan conduciendo hacia una reestructuración en las carreras de Bellas Artes más acordes con el momento que se vive, con la sociedad colombiana, con los adelantos tecnológicos y que permita un acondicionamiento hacia las exigencias futuras”?

Es una pregunta legítima y nos detendremos aquí un momento: si, como lo dirá un poco más adelante, apenas un año antes se habían realizado ajustes no puede dejar de

La Única de estas unidades que guarde relación con la Artes Plásticas es la Fundación Roberto Pizano, cuyo campo acción es bastante restringido. La página Web del Patronato la describe así: “FUNDACION ROBERTO PIZANO: En donde se encuentra toda la obra de este Maestro que sirve de consulta a los estudiosos de Arte”, consultado en: <http://patronatocol.blogspot.com/ XII. 2011>.

³⁷⁷ Ver el ensayo dedicado a la reforma Patiño, volumen II, con referencias más amplias a ella, una de las más citadas y apreciadas en la cotidianidad de la UNC.

³⁷⁸ Aunque, según el mismo documento, en 1974 todavía existía el programa de experto en el curso Comercial Nocturno.

preguntarse si es necesario hacer reformas tan seguidas y qué las motiva; por otro lado, un diagnóstico semejante –común y recurrente en todas las reformas educativas en Colombia- parece más un juicio que un estado del arte. Asume, de entrada, que una institución es desactualizada, desinteresada y es poco probable que cambie en el futuro próximo.

Sin negar que esas condiciones puedan ser más o menos reales, estos juicios no explican mayor cosa, y menos sobre las condiciones que llevaron a que esto fuera de esa manera. Un verdadero diagnóstico debería comenzar por describir las intenciones originales, las razones por las que estas intenciones se priorizaban en relación con otras y cómo fueron los desarrollos para no haber alcanzado ese ideal o qué circunstancias cambiaron para convertir en indeseables esos propósitos. La forma de juicio establece, además la idea de que la institución está por principio equivocada, ¿podría suceder que no sea la realidad de un programa universitario, sino el sistema académico el que está desfasado?

La historia de la universidad Nacional está llena de esta clase de diagnósticos-juicio. Más adelante³⁷⁹ veremos algunos ejemplos en los que se evidencia esta tendencia a *evaluar* que no menciona los propósitos de la reforma anterior ni las circunstancias en las que implantó o no cambios. En el ámbito pedagógico es claro que lo más difícil es transformar las actitudes; de hecho, hay quienes piensan que es imposible cambiarlas. Se pueden renovar métodos, formas de organización, usos del espacio, nombres, instrumentos de medición, pero la transformación real que exige una reforma es la de las actitudes³⁸⁰. Desde ese punto de vista, no hay reforma posible sin un proceso pedagógico específico, y extenso. La temporalidad que este proceso requiere puede ser tan larga como dure el relevo generacional que finalmente instalará la reforma: la resistencia al cambio, sea por la falta de convicción en él, por convencimiento de que la forma antigua era mejor, por confusión –en una cierta medida inevitable cuando se plantean nuevas categorías de pensamiento, las cuales por definición desbordan los esquemas de reflexión y de acción conocidos-, o simplemente por comodidad es muy alta y normalmente los cambios institucionales se instalan no por conversión de los antiguos cuadros, sino porque llegan otros que adoptan las ideas del cambio.

Es común en la compleja estructura de la UNC encontrar fracturas semejantes en procesos particulares relacionados directamente con la necesidad (real o aparente) de unificar procesos, perspectivas y temporalidades de disciplinas completamente dispares:

Si en el pasado pensum, refiriéndome al de 1965, los resultados tan solo se estaban percibiendo, en el de 1974 no se apreció ni su promulgación. Estando en proceso una gestación, sufre un cambio por circunstancias ajenas: en ese momento la Universidad atravesaba una crisis y en especial la Facultad, las Directivas Universitarias y su cabeza el Rector Luis Carlos Pérez bajo presión estudiantil, ordena por intermedio de una resolución

³⁷⁹ Ver la sección *Paramnesias*.

³⁸⁰ Una reforma significa un cambio de mirada. Salvo si se trata de ajustes para corregir o recuperar el rumbo (en cuyo caso no sería reforma propiamente dicha), la reforma propone cambios mayores, incluso de paradigma. Independientemente de las capacidades de la comunidad, lo que se pone en juego es la voluntad y la disposición para cambiar la mentalidad. De ahí que el mayor desafío es el cambio de actitudes.

y violando los Estatutos Universitarios, calificar todo un semestre académico en las carreras que administra la Facultad de Artes, con nota colectiva aprobatoria.

Velásquez no relaciona los ajustes que producen los cambios de pensum con los grandes conflictos que atravesaba la UNC en el período que señala, caracterizado por movimientos estudiantiles muy fuertes, conflictos de la universidad con el gobierno y agitación dentro de los profesores, de donde resultó, por ejemplo que en un semestre la rectoría suspendiera las clases y adjudicara una nota general a los estudiantes, equiparando su actividad en las asambleas con un semestre normal de trabajo académico.

El documento evidencia la molestia de su autor, quien analiza muy crudamente la situación

Se crean comisiones mixtas de profesores y estudiantes para analizar el pensum y programas en vigencia. Como resultado se ratifica y aprueba por parte del Consejo directivo estas exigencias y surge este aborto que por negligencia se ha venido adoptando en cinco semestres consecutivos.

Velásquez retoma aquí literalmente un planteamiento de la reforma Patiño y hace su propuesta, basada en un innegable sentido común:

Considero que se debe hacer un análisis colectivo con la participación amplia del estamento más permanente de la Universidad: el Profesoral, para que, con altura académica y sin presiones, estudie y discuta las conveniencias de los pensum hasta 1974, se compare con el aporte que presentó y llegue a uno, acorde con los objetivos y proyecciones de las Artes Plásticas en Colombia.

La universidad debe tener unos fundamentos claros para la orientación en la elaboración de sus pensum y en esta forma partir de una base o columna vertebral que permita reajustes curriculares necesarios para el futuro profesional que se propone como objetivo de la carrera. Porque me pregunto: ¿los cambios periódicos ocurridos desde el tiempo vivido en la Escuela han permitido un normal desarrollo para la formación de dicho profesional?

En las conclusiones, Velásquez vuelve a insistir en los ciclos que ya eran tradicionales en el programa:

Los beneficios que representaría el adoptar un pensum general, nos lleva a la ejecución de un programa armónico para la enseñanza de las artes plásticas. El Ciclo Básico tiene como objeto principal el transmitir unas bases fundamentales para el logro de un conocimiento general y de cultura, y el ciclo de Especialización se proyecta a una formación ordenada, disciplinada y acorde a la técnica y sus fines, para el comienzo de un lenguaje plástico que será la base de iniciación del profesional en las artes Plásticas³⁸¹.

Este último esquema res el que proponía la escuela de la Bauhaus y se relaciona con un modelo lingüístico para entender las artes, que exige el dominio de una *gramática* esencial y en los anteriores comentarios de Velásquez se reflejaba esta idea y sobre ella

³⁸¹ Nota tomada de apartes del Documento del Maestro Rodolfo Velásquez, Director del Departamento de Bellas Artes 1975-1977. [nota en el original]

debía haber gran consenso en el programa. Es decir, en principio no invoca el canon academicista, que poco a poco ha sido relegado y probablemente ya mucha gente no defendía. Sin embargo, éste no ha sido totalmente desplazado: su concepto central de formación del buen gusto todavía seguía siendo fundamental.

Facultad y sede propia: el centenario

Al entregarse a la Facultad de Artes, la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio adquirieron automáticamente la categoría de socios minoritarios

El trabajo de Zenaida Acevedo incluye también una corta descripción de Carlos Granada, que menciona su participación en la propuesta del Instituto de Investigaciones Estéticas, y el primer encuentro nacional de Escuelas de Bellas Artes (como director del Museo de Arte); una entrevista a Gerardo Aragón, director entre 1983 y 1984, en la que vuelve a insistir sobre la carencia de recursos y algunos intentos de solución parcial: dotar en algo a la sección de Grabado a través de la caja menor, dictar cursos de extensión... “la investigación es nula por falta de recursos y apoyo de las directivas”, “tuvimos que conseguir profesores interinos regalándonos puntos entre nosotros...”; Cecilia Ordóñez, directora entre 1985 y 1987³⁸², época en la que “se promovió nuevamente la idea de creación de la Facultad de Bellas Artes... [relacionada con] El deseo de lograr un viejo anhelo de los profesores para obtener un espacio ‘propio’ y una autonomía... independencia económica y una unidad operativa menos burocrática y más eficaz”, y también reitera la tradicional idea: “Nunca hemos disfrutado [desde el traslado de Santa Clara] de un espacio digno de nuestras actividades profesionales”. Según sus declaraciones, el traslado de parte de las instalaciones de Artes Plásticas al Edificio Santander (durante el año 1984, en el que la UNC estuvo cerrada se llevaron a cabo fuertes transformaciones, siendo una de las visibles la desaparición de las grandes cafeterías y las residencias estudiantiles, y el edificio en mención las albergaba) no llegaba a ser solución total³⁸³.

³⁸² Si asumimos que es el Departamento de Bellas el que representa la continuidad en el tiempo de la ENBAC, encontramos que sólo hasta 1978 ésta es dirigida por una mujer: María Elvira Iriarte; Cecilia Ordóñez fue la segunda y la primera que fue artista. En esa dirección, señalemos solamente que la Facultad de Artes solamente ha tenido en dos ocasiones decana: Carolina Samper –que sigue siendo la única persona venida del campo de las Artes Plásticas en ocupar ese cargo- entre 1984 y 1986 y Beatriz García, entre 1988 y 2002 y que, en sus 150 años de existencia, la UNC nunca ha tenido en la rectoría a una mujer.

³⁸³ Éste es otro trasteo, pero su condición y escala es muchísimo menor que los propuestos para abrir y cerrar grandes períodos; tuvo las vicisitudes propias de un movimiento de esa naturaleza y tal vez su mayor dimensión es simbólica: las residencias estudiantiles, proyecto emblemático del nuevo pensamiento universitario en las reformas del año 35 y siguientes, terminaron convertidas en uno de los mayores temas

En relación con el proyecto de la Facultad de Bellas Artes, que seguirá apareciendo regularmente en comités y sesiones de Consejo Directivo en el futuro, hace Ordóñez un comentario cuya tónica se repetirá igualmente durante los años siguientes, cada vez que se intente reactivar el proyecto:

Pregunta: Por qué no se consolidó el proyecto de creación de la Facultad de Bellas Artes?

Respuesta: No sé, en la Universidad manda mucha gente y hay muchos intereses creados, nunca se sabe de dónde provienen las presiones, lo cierto es que en un momento dado me sentí manipulada y sólo tenía a mi favor al Decano de la Facultad de Derecho de ese entonces, sin lograr comprender qué pasaba y si estaban de acuerdo o no.

Algunos Departamentos de la Facultad se pronunciaron en contra del proyecto, más sin embargo, se corría con el afán de crear posgrados sin tener en cuenta las deficiencias en el área de los pregrados.

El estudio de Acevedo nos provee también de una sustanciosa serie de extractos de actas de comités y consejo directivo que abarcan hasta el año de la realización del estudio. En ellas los temas son recurrentes: el proyecto de Facultad de Bellas Artes, las necesidades físicas insatisfechas, los ajustes curriculares periódicos, la necesidad de abrir cursos de pedagogía que nunca se abrían, y la celebración del centenario de la ENBAC.

Esta celebración, bastante austera vista en perspectiva, motivó dos exposiciones en el Museo de Arte y un encuentro nacional de programas universitarios de Artes Plásticas, sin embargo, ocupa un lugar importante en las reflexiones de los comités y en las expectativas frente al cambio.

Efectivamente, el análisis de esta recopilación de documentos de 1965 a 1991 deja la impresión de que las esperanzas creadas por el traslado al campus universitario de la ENBAC sólo se cumplieron parcialmente y estuvieron cargadas siempre con la imagen de haberse integrado al proyecto universitario a través de la relación de socio minoritario de una Facultad de Artes dominada por Arquitectura, la disciplina de la que siempre quiso independizarse y paradójicamente su interlocutora más cercana. Si la percepción del interés de las autoridades en el interior de la Facultad no es clara para el nuevo programa de Artes Plásticas, mucho más difusa es su percepción de la Universidad en su conjunto, aunque era con esa universidad con quien se empezaba a compartir la cotidianidad a partir de noviembre de 1964

La pervivencia del modelo Bellas Artes: inicios de un cambio

Del mismo documento de Acevedo, resaltaremos la entrevista a Mariana Varela, Directora del Departamento entre 1988 y 1990, porque en su dirección se empezaron a

conflicto en las décadas de los años 70 y 80. aunque haya sido un punto de gran controversia y muchas declaraciones, en realidad –como tantos temas de la vida universitaria en Colombia- ha sido poco o nada objeto de estudios históricos o sociológicos. En verdad, es totalmente inusual este despojo de los espacios de residencias y bienestar universitario para reconvertirlos en salones, talleres y oficinas. En esta perspectiva simbólica, no ha sido estudiada la significación de que la rectoría de la UNC ocupe un lugar externo al campus propiamente dicho en un edificio originalmente pensado como residencia estudiantil.

profundizar los cambios que desembocarían directamente en la reforma Mockus - Páramo de 1993.

Un largo trecho se ha recorrido, desde que inaugurando los cursos de Dibujo en la Universidad Nacional en 1882 Urdaneta invocara las Artes Plásticas como *profesiones liberales*, hasta la celebración del centenario de la Escuela y el sueño fue siempre el de un programa autónomo, fuerte, consciente, *moderno*. La falta de consolidación de un sistema nacional de las artes digno de ese nombre, las contradicciones y el descuido de las élites fundadoras, que usufructuaban con mucho provecho su existencia para sus propios fines habían mantenido en la ENBAC en este siglo de existencia permanentemente en un borde: no el de la creación de lo nuevo, sino el de la amenaza se desaparición. Más o menos fundado, más o menos infundado, este temor siempre acompañó a la ENBAC y en esta víspera del decreto de su extinción total –ya no como institución, sino como canon academicista de enseñanza que aún existía- sus largamente entrenados reflejos de defensa permitirán que el modelo Bellas Artes aún tenga algunos años de agonía³⁸⁴ y, tal vez, haya logrado prolongarlo, una vez desaparecida totalmente su estructura curricular, hasta la actualidad, camuflado bajo una apariencia de novedad.

La exposición en el centenario: un balance

Para el Centenario de la ENBAC (y Cincuentenario de Arquitectura) se hizo una programación especial de exposiciones en el Museo de Arte de la Universidad Nacional a lo largo de 1986. Las mencionaremos rápidamente y nos detendremos un momento en *Abstracción y figuración / Egresados 1975-1985*, curada por Edgar Silva. En su orden, según la Revista de la Universidad Nacional³⁸⁵ los eventos fueron: *Salón Centenario* [Encuentro de las Facultades de Artes del país], curada por Rodrigo Callejas, *Los dibujos de Manuel Hernández*, curada por Germán Rubiano, *dibujos de arquitectos*³⁸⁶, *Presencia de los maestros*, curada por Marta Fajardo, el *Salón Cano*, curada por la Dirección Académica de Artes Plásticas, *Abstracción y figuración* e *Historia de la serigrafía en Colombia*, curada por María Elvira Iriarte.

De *Abstracción y figuración* se publicó un catálogo, cuyos textos³⁸⁷ representan un cruce de miradas que trazan un panorama de las tensiones del momento. Desde la tradición que enfatizaba la *presencia de los maestros* hasta las ideas que presagiaban los cambios que pronto vendrían, pasando por la actividad laboral de los egresados. Los títulos son: *El decano* (Fernando Montenegro), *El director* (Diego Mazuela), *El crítico* (Francisco Gil Tovar), *El historiador* (Germán Rubiano) y *El curador* (Edgar Silva).

³⁸⁴ Una de las hipótesis que queda después de finalizado este estudio es la de que es muy posible que aún subsistan elementos estructurales del canon academicista hoy en día. Ellos se habrían enquistado en el modelo pedagógico: cultivo del buen gusto, aprendizaje por imitación de modelos, recurso a la autoridad de la historia universal, obligación de sintonizarse con el contexto internacional. X.2010.

³⁸⁵³⁸⁵ <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/viewFile/11858/12486>

³⁸⁶ La publicación señala esta exposición y su curador como “pendientes”

³⁸⁷ Catálogo *Exposición Abstracción y Figuración*, octubre 30 – noviembre 20 de 1986, museo de Arte Universidad Nacional Bogotá, pp. 3 y ss.

EL DECANO

La incorporación de la Escuela de Bellas Artes en el ámbito de la universidad Nacional completó el rasgo humanista que hoy posee con tanta fuerza y dentro del cual recrea constantemente sus distintas actividades.

... con el traslado de ella a la ciudad universitaria y la integración plena de la disciplina a través de la nueva Facultad de Artes. Comienza con ello una nueva expectativa [sic] para las Artes del país. Incorporada a un sistema universitario rígido y en cierta forma pragmático condiciona su permanencia y existencia a una paulatina adaptación que si bien es cierto por un lado le permite nuevas posibilidades, por otro hace aún más riguroso el espíritu academista tan discutido a la naturaleza artística. Varios años en esta situación plantea una discutida autonomía, regresar a la escuela decimonónica desconociendo el mundo contemporáneo y todas sus posibilidades se opone a la nueva condición del arte en el siglo XX: la búsqueda de la experimentación y la confrontación con otras disciplinas o la complementación directa con ellas.

...

Intentar entender esta nueva generación en un marco más tradicional, es desconocer un hecho tangible y real a través de muchos años. Intentar comprender las esperanzas o los resultados artísticos o aún la misma condición profesional sin el marco referencial de un universitario puede ser un esfuerzo vano y estéril que desvíe la meta de un espacio propio y contemporáneo para las artes plásticas en nuestro país.

Esta diferencia generacional concientemente va adquiriendo un valor propio, independiente y consecuente con una posición relativamente novedosa en nuestro medio: La presencia de las Artes como parte inherente a todas las disciplinas del conocimiento. Con esta perspectiva es que se debe entender la formación, la dirección o la crítica del nuevo arte...

FERNANDO MONTENEGRO LIZARRALDE³⁸⁸

Recordemos que un debate muy fuerte en esos años era acerca de la posibilidad de una Facultad de Bellas Artes, hacia este punto y algunas de sus derivaciones parecen apuntar este comentario. Ya hemos señalado como elemento central de legitimación en la época de la introducción de la enseñanza superior del arte a la institución universitaria es su definición como forma de conocimiento.

Vista desde la autoridad del arquitecto responsable de una facultad, el programa de Artes Plásticas aún se debate entre lo antiguo y lo actual y el debate está mediado por la definición del arte como disciplina universitaria.

EL DIRECTOR

Si estamos más o menos de acuerdo acerca de donde se enseña la pintura en nuestros días, bueno será que hoy nos ocupemos aunque sea brevemente de quien la aprende.

Si algo tiene que aprender sobre todo el estudiante de pintura es su capacidad de desplazamiento, de maniobra, de no fijarse, de no detenerse en el objeto más de lo necesario para tratar su asunto de conocimiento logrando una idea más aproximada de la relación que se establece entre la teoría y la práctica. En pintura sería el balanceo o alternativa de una cosa en otra. La pintura es una cuestión de concepto, las diferencias pictóricas las capta el ojo, pero las funda el concepto, y nada garantiza en principio, que el conocimiento de una cosa, hace diferencia en la práctica, al paso a otra que se desconoce.

³⁸⁸ Arquitecto, fue dos veces decano de la Facultad de Artes, ambas en las rectorías de Marco Palacios: 1984. 2004.

Un artista pintor toma posesión de sus propios medios a partir del momento en que es capaz de no olvidar la biografía de su propia práctica... [la exposición] tiene que ver con el aprendizaje de la pintura, más concretamente con un cierto modo de aprender la pintura y de cómo en determinados momentos es conveniente dejar en suspensión este aprendizaje.

...

Si la pintura se aprende hoy, no es ni en las escuelas de bellas Artes, ni en ninguna otra aula de nueva formación, a pesar del vanguardismo mercantilista; la única enseñanza que el mercado posibilitaría, sería la que viniera del conocimiento de la relación nueva que se establece entre el arte y la totalidad social y las relaciones arcaicas pero aún operantes que vienen a disolver, a sustituir.

Comparando la situación actual con otras pasadas, se puede afirmar que al artista hoy ya no sólo le está permitido elegir el tema, sino también la técnica y el procedimiento para llegar a ambos...

DIEGO MAZUERA GÓMEZ³⁸⁹

Desde su perspectiva de director del Departamento de Bellas Artes, Mazuera define la misma tensión entre lo “arcaico”, que aún pervive, y lo actual e insinúa la tensión que obliga al estudiante a “dejar en suspensión” su aprendizaje cotidiano, condición se consideraba normal en las escuelas.

Mazuera, pintor (no haría falta aclararlo), hace parte del grupo de profesores que hizo el relevo a una generación que se iba pensionando en los años ochenta. De este grupo dio un gran impulso a la renovación pedagógica y curricular podemos mencionar a Raúl Cristancho, Miguel Ángel Rojas, Celso Román, Doris Salcedo y a dos personas de otra generación: Mariana Varela, ya vinculada como profesora desde los años setenta y Bernardo Salcedo.

EL CRITICO

De vez en cuando, en el mundo moderno, se pone en tela de juicio el papel de las escuelas de artes; incluso, la necesidad de ellas. El debate se enmarca lógicamente en la idea de que el arte es expresión personal libre, no consecuencia de haber adquirido una serie de destrezas atentas a la rigurosa normativa estética defendida por la academia. Si se trata de comunicar conceptos o sentimientos en lenguajes propios; si se trata de manifestar de cualquier modo, no ya estético sino artístico, la sorpresa ante realidades de muy diverso signo, si la doctrina existencial ha afirmado que es arte todo lo que un artista hace, si, incluso, se trata más de hallar que de hacer; y si Kandinsky concluyó que en arte todo está permitido, ¿qué razón de ser pueden tener las instituciones que pretenden enseñarlo?

La historia del arte en nuestro siglo nos muestra, por otro lado, que casi todas las manifestaciones artísticas renovadoras se han producido al margen de lo que se hace en las escuelas de artes y que éstas van por lo general a remolque de creadores autodidactas que difícilmente se prestan a enseñar. Ante semejante panorama y atendiendo sólo a él, poca duda cabría en tomar la decisión apresurada y simplista de cerrar las academias, escuelas, facultades y talleres. Las escuelas y las carreras facultativas, situadas entre la espada y la pared al hacer parte de la academia y parte del taller, parecen ser víctimas con frecuencia de sus propias contradicciones o, más bien, del hecho contradictorio que significa la enseñanza del libérrimo arte moderno. De ahí que al margen de la calidad, de la seriedad o del éxito de

³⁸⁹ Catálogo Exposición... op. cit., p. 4.

cada una, necesariamente han de someterse a enfrentar insatisfacciones derivadas de todo ello y de la propia naturaleza de quienes están dominados por el espíritu artístico.

El espíritu y la voluntad artísticos están ya dados, o no, en quienes ingresan a ellas. Lo que en las aulas se puede poner sobre espíritu y voluntad es cultura general, cultura aplicada y buen oficio; pero esto, como bien se sabe, no es “hacer artistas”.

No es posible hacer artistas como sí lo es dar a los espíritus artísticos los instrumentos del saber y del saber hacer, que es lo que le toca a las entidades docentes del arte. El papel de éstas se justifica plenamente por ello; y aún más, si se trata de entidades albergadas en la universidad, habida cuenta de que el artista es cada vez más un hombre de los que podemos llamar “interdisciplinar”, que encuentra sus motivaciones tanto en las facetas de la vida como en los datos del saber universal³⁹⁰.

Este texto, que se transcribe integralmente, complementa las imágenes que ya iniciaban los otros: claramente, aquí se percibe una imagen completamente distinta de la de cien años atrás. Sin embargo, un elemento es común: la asimilación de *academia* a *norma*, concepto que no es ninguna novedad, lo interesante es ver la mutación que ha sufrido el concepto: si en el siglo XIX el sometimiento a la norma era el garante de la expresión correcta, de la expresión con buen gusto, ahora la norma es constreñimiento de esa expresión. Y si la academia es norma, la universidad puede ser “sistema... rígido y en cierta forma pragmático” (Montenegro), cierto modo de aprendizaje que “en determinados momentos es conveniente dejar en suspenso” (Mazuera), “rigurosa normativa estética” (Gil). Este sentimiento apunta hacia la búsqueda de una alternativa en la cual el aprendizaje artístico se diera en la academia o con ella y no a pesar de ella.

Por el momento, veamos el final del texto de Gil Tovar, que tiene también mucho interés en otras direcciones:

---De los cuarenta y cuatro expositores en esta muestra, egresados durante la última década de la universidad Nacional, treinta y ocho se dedican total o parcialmente a la enseñanza. Aparentemente, esto querría decir que se formaron más para la docencia que para la producción de arte. En la realidad sólo significa que hay que vivir de la enseñanza para poder vivir para el arte. Se toca con ello un interesante tema socio-económico que importa mucho cuando de producción y calidad artística se trata.

Otro dato: de los cuarenta y cuatro, quince han completado, complementado o “desviado” sus estudios en países extranjeros y otros tantos aspiran a hacerlo pronto. Bien se explica así el carácter vario e internacional el arte hecho en Colombia.

Son dos datos que conducen a sendas reflexiones y que deben ser motivo de atención.

F. G. TOVAR³⁹¹

Hemos visto surgir regularmente las referencias a la pedagogía y al papel de la ENBAC en relación con la enseñanza del arte en todos los niveles, especialmente en el ámbito escolar. Si en la década de los años treinta se le atribuía esa misión específica, en estos momentos no era oficialmente su labor principal –con las reformas académicas todos

³⁹⁰ Catálogo *Exposición...* op. cit., p.p. 5-6.

³⁹¹ Gil Tovar, español de nacimiento, llegó a Colombia en 1953 a realizar conferencias y desde ese momento su trabajo se caracterizó por el tono pedagógico. Fue profesor del programa de Artes Plásticas.

los componentes de formación pedagógica se habían sacado de la UNC³⁹²-, sin embargo, continuaba siendo el mayor campo de acción de sus egresados, como probablemente lo sigue siendo hoy.

EL HISTORIADOR

...es preciso destacar que dentro de este grupo hay varias figuras jóvenes de importancia que ya no sólo son simples promesas sino que pueden considerarse como protagonistas del mejor arte contemporáneo colombiano por su trabajo constante y su presencia frecuente en exposiciones colectivas o individuales... cada día la competencia es más grande –lo cual está muy bien- pero también resulta más cierto que para llegar a triunfar, por lo menos económicamente, son necesarios los méritos personales y además casi indispensables las ayudas extra artísticas de tipo mercantil y social –lo cual siempre ha estado muy mal-.

...Se debe mencionar que no todos los participantes son verdaderos artistas y que por ende no todas las obras expuestas son obras de arte. La creación artística implica una elaboración tanto manual como intelectual y emocional que se echa de menos en varias obras de la exposición. El departamento de Bellas Artes no es una fábrica de artistas cuyos egresados son todos auténticos pintores o escultores. Muchos, en efecto, no lo son. El Departamento proporciona unos conocimientos y unas técnicas que sólo pueden aprovechar los artistas natos. La Escuela no hace artistas; sólo los modela, orienta y ejercita. La Escuela no puede controlar la calidad del talento artístico. En efecto, éste no se enseña. El verdadero artista nace, como el escritor o como el músico. Por eso y particularmente dentro de nuestra realidad finisecular, la enseñanza que se imparte en el Departamento de Bellas Artes debería extenderse a otras actividades artísticas menos obligantes con la creación originalísima y singular en lugar de estar tan restringida a las artes tradicionales³⁹³.

Es extraño el tono del texto de Rubiano, tratándose del invitado al lugar del historiador. Se trata de una opinión –informada, claro está- sobre las posibilidades del Departamento de Bellas Artes y de sus estudiantes, pero no tiene el carácter histórico que supone la ocasión que se festeja. El tono más bien remite nuevamente al del crítico³⁹⁴. Las tres grandes opiniones que hasta el momento ha expresado se integran a las ya expresadas por sus colegas: una, el protagonismo innegable de algunos egresados del programa; la segunda: el artista nace, no se hace, la escuela no hace artista a nadie-, de manera que su papel es el de “modelar, orientar y ejercitar” esos dones que ya existen y, tercera, la institución debería abrir el abanico de posibilidades y no solamente apuntar al mundo de las *obras de arte* canónicas y abordar actividades creativas de otro orden por el bien de sus estudiantes que no son artistas natos o que no poseen las ayudas extra artísticas que una carrera exitosa exigiría.

³⁹² En los años sesenta existía el programa de licenciatura en Bellas Artes. En los primeros años setenta, se eliminó este programa, junto con otras licenciaturas, que pasaron a la Universidad Pedagógica Nacional.

³⁹³ Catálogo *Exposición...* op. cit., p.p. 7-8.

³⁹⁴ Esta observación no se dirige a desestimar las observaciones de Rubiano, por lo demás, a tener muy en cuenta, sobre todo en su rápida pero aguda mirada a las condiciones reales de la práctica del arte para los egresados, sino a llamar la atención sobre el hecho de que este diagnóstico –si lo podemos llamar así- apunta a razones que solamente podrían ser estudiadas a cabalidad revisando un rango muy amplio de problemas, entre ellos el de la historia y el centenario de la ENBAC ofrecía una ocasión muy propicia para al menos iniciar esa investigación colectiva.

Este planteamiento, como otros en esta investigación insinúa sin llegar a nombrarlo definidamente, al problema de la escuela en relación con un sistema distante y diluido, absorto en otros intereses distintos a los pedagógicos y a la suerte de sus profesionales. Hemos considerado la condición de una escuela de artes situada en una universidad pública con ideales artísticos muy altos, cuyos egresados no tendrán un camino profesional garantizado. Se puede argüir que nunca para el artista el camino del éxito es fácil, sea cual sea su proveniencia; pero podemos comparar con otro tipo de profesionales: un ingeniero, o un abogado graduados en la misma universidad sabrán que tienen frente a sí un campo profesional en el que su trayectoria dependerá de la calidad de su trabajo, de conexiones y de otras condiciones particulares, para un artista, el campo se presentaba (y todavía hoy) mucho más difuso, en la medida en que ese campo profesional no está delimitado con la misma precisión.

Pero indiquemos una confusión antes de seguir adelante: las tres intervenciones anteriores nos muestran una superposición de diferentes categorías. En efecto, si asumimos que el heredero del proyecto de la ENBAC es el Departamento de Bellas Artes, la ambigüedad en la aplicación de la estructura de Departamentos y Carreras en la UNC parece dejar unos vacíos que será necesario considerar³⁹⁵. Un departamento es una unidad administrativa, una escuela (o programa curricular) es una unidad pedagógica; esta última se organiza por áreas del conocimiento, ciclos, asignaturas, etc., la primera –el departamento– define una estructura jerárquica, procedimientos administrativos, categorías, divisiones políticas.

Las carreras eran y siguen siendo las unidades con menos poder en el sistema, así como en el antiguo sistema academicista, era el sistema el que definía el canon que la escuela estaba supuestamente llamada a preservar y difundir, en la estructura tradicional de la universidad colombiana es el sistema el que dicta parámetros (número de asignaturas, definición de créditos, ciclos, procedimientos, intensidades horarias, asignación y disponibilidad de profesores, etc.) que definen imperativos y posibilidades a lo pedagógico y relativizan la libertad de cátedra.

El decano Montenegro alude a la práctica de las Artes Plásticas en la contemporaneidad, el director de departamento Mazuera habla exclusivamente de la Pintura, Gil Tovar aborda una perspectiva más amplia y presenta como problema central la libertad y, asociada a ella, la interdisciplinariedad y Rubiano remite nuevamente al mundo de las Artes Plásticas relacionadas exclusivamente con los circuitos de circulación de la obra de arte canonizada. Aunque –plenamente consciente de la limitación que ello impone al campo de acción de los egresados– aboga por una apertura que, de hecho, ya está en marcha, pero no es tenida en cuenta en el marco de esta exposición y de otras actividades de la celebración. Según el mismo catálogo –que se proponía a sí mismo, según el curador Silva, como “un primer esbozo de directorio de egresados del departamento de Bellas Artes” desde 1964 habían ya egresados de Diseño Gráfico y Arte Publicitario y

³⁹⁵ El Departamento de Bellas Artes tenía a su cargo las carreras de Artes Plásticas, subdividida a su vez en Pintura, Escultura, Cerámica y Grabado, y la de Diseño Gráfico; con el tiempo, se abriría la de Cine y Televisión. De otro lado, el departamento de Expresión (actualización del antiguo Departamento de Dibujo) solamente ofrecía servicios, sin relación con una carrera específica y la Carrera de Arquitectura tenía a su cargo cinco departamentos: Arquitectura, Construcción, Urbanismo, Estructuras y el de Arquitectura. Esta nomenclatura evidencia la alta incoherencia del sistema.

para 1986, su título era –como lo mencionaba Velásquez en su informe citado- profesional y no de experto.

Termina su presentación Rubiano con, justamente, una semblanza de la práctica profesional de los expositores, los más antiguos de ellos ya con diez años de haber egresado:

Finalmente y teniendo en cuenta sobre todo las hojas de vida de los participantes, hay que llamar la atención sobre el hecho de que sólo raras veces los egresados del Departamento de Bellas Artes viven de su trabajo profesional, es decir, de su oficio de artistas. Varios viven con grandes dificultades económicas, un buen número se ha dedicado a la docencia, a nivel de secundaria [sic] o de universidad, como principal medio de subsistencia, y unos pocos se han comprometido con otras labores ajenas a sus estudios en la Escuela. Si la falta de ingresos permanentes y regulares pone cercos angustiosos al simple vivir con dignidad, la dispersión en otras actividades resulta contraproducente para el trabajo artístico que realmente requiere dedicación exclusiva. Estas razones explican pero no justifican –y aquí pienso ante todo en los docentes- la escasez de la producción de muchos de los integrantes de la exposición. Por otra parte, la participación de los artistas en el mundo del teatro y de la televisión o en las realizaciones complementarias de la arquitectura sólo pude verse con buenos ojos. En esos terrenos también puede hacerse arte y, a veces, con más creatividad que en ciertas labores relacionadas con pinturas y esculturas perfectamente convencionales.

GERMAN RUBIANO CABALLERO

Antes de entrar al último texto del catálogo, señalemos otro rasgo común a las intervenciones vistas hasta ahora: la pregunta sobre la necesidad o pertinencia de la escuela de artes. Dos grandes tensiones se dibujan aquí: por un lado, la de la libertad y apertura del arte contemporáneo; por otro, la estrechez –cuando no ausencia- de un medio artístico consolidado que absorba los grupos de egresados de las escuelas de artes en unas prácticas profesionales aparte de unos pocos casos de éxito en los circuitos y de la docencia³⁹⁶ y la escasez de conexiones con las Artes Aplicadas.

En estas condiciones, una pregunta legítima se plantea sobre la pertinencia de las escuelas de arte y, en segundo grado, la pertinencia de que esas escuelas se encuentren en la universidad. En el nivel en que estas preguntas aún se plantean, no se pasa de la primera constatación de que son instancias cuyas lógicas no necesariamente coinciden, pero la

³⁹⁶ Cuyo ejercicio propone un duro problema conceptual, pues la condición tautológica de estudiar artes para ser profesor de artes no explica la necesidad del arte en la sociedad. Una década después la Ley de Educación (Ley 115 de 1992) definirá la educación artística como área esencial y obligatoria para el desarrollo integral de la persona, lo que abre la consideración de que allí se pone en juego algo más que la simple práctica del arte convencionalmente entendido. Pero en este contexto, a falta de una reflexión más profunda sobre el sentido del arte en la sociedad (que sí se hacía en otros lugares), no encontramos declaraciones institucionales que aclaren el lugar del arte en la universidad o en una sociedad que ha reconocido a lo largo de este siglo el valor que tiene para su definición como nación la existencia de instituciones como las escuelas superiores de artes, pero más allá de esa existencia no es claro qué compromisos tiene con sus prácticas y sus egresados.

En este sentido, es importante constatar que quienes plantean a necesidad de revisar nuevamente las posibilidades de formación en artes aplicadas son el crítico y el historiador, los artistas siempre giran alrededor del problema de los cánones artísticos.

verdadera riqueza debate que toca más bien con *lo que sucedería si esas distintas instancias dialogaran profunda y críticamente*, diálogo cuyo mejor esbozo seguía siendo la fusión de 1935 y que todavía era débil. En tanto no se fortalezca ese diálogo las tensiones seguirán siendo las mismas y terminarán desembocando en la falsa cuestión de si es realmente la universidad un buen lugar para las escuelas de arte.

En todo caso, tenemos claro que en los estudios de arte sucede un hecho que probablemente no se presente en otras disciplinas: estudiar arte implica estructuralmente preguntarse sobre el sentido de la escuela.

La exposición del centenario se llamó *Abstracción y Figuración*, delimitación que solamente acoge uno de muchos temas posibles. Por eso, justamente, es significativo. A pesar de la época —es difícil suponer que en el campo artístico 1986 alguien se escandalizara por la aparición de obras abstractas, más bien, había quienes planteaban su agotamiento—, éste sigue siendo tema de discusión en el programa de Artes Plásticas. Los modos de enseñanza se basan en el modelo y la observación y se sigue considerando que el estudiante sólo desarrollará un lenguaje personal, plenamente plástico y artístico una vez superadas muchas tapas de preparación y ajuste a la correcta aproximación a los fenómenos visuales. En una palabra, el *proyecto* sólo será posible una vez se cumplan muchos aprendizajes a través de *ejercicios*.

El gran problema es que el arribo al nivel de expresión personal se prolonga tanto, que muchos, una vez llegados, no tendrán mayor cosa que decir, agotado su repertorio en la repetición de fórmulas, habrán olvidado el origen de sus preguntas o sus preguntas mismas o, en el mejor de los casos —expresión que repetían muchos profesores— logrará *desaprender lo aprendido*³⁹⁷ (ya fuera de la Escuela) y lanzarse a nuevos territorios. Cosa altamente improbable por el rígido aprendizaje de años que exigían una adecuación a modelos cuya necesidad no se entendía.

Abstracción y figuración son categorías lo suficientemente amplias como para que supongamos que excluyeran planteamientos específicos; habrían sido más bien principios ordenadores del material que Edgar Silva, pintor, utilizó en su curaduría.

No tenía en mente una propuesta de trabajo definida.

Repasar los archivos de la Facultad en seguimiento de sus egresados, hicieron que 11 años de docencia volvieran de golpe a mi memoria. Nombres ya olvidados de aquellos que fueron mis alumnos (dónde están?), un 80 % de las direcciones no actualizadas y las corrientes figurativas actuales que han arrastrado a la gran mayoría de los artistas, hicieron aún más difícil la consecución de 4 expositores por año.

Ya no fue primordial la idea de presentar artistas abstractos y figurativos; poco a poco la exposición fue tomando otra forma. Se invitó a todos aquellos egresados graduados entre el período 1975-1985 que fueran docentes de la Universidad Nacional de Bogotá. Para nuestra sorpresa, el número fue grande: 13, dos de ellos declinaron la invitación, quedando entonces definidos los primeros 11 nombres de los 44 Artistas que conformarán la Muestra. Las demás invitaciones fueron hechas prácticamente al azar; encuentros personales, catálogos disponibles, alumnos destacados en mis cátedras de Color, etc., fueron llenando los 33 cupos restantes. Esta selección, relativamente arbitraria, determinó que la exposición

³⁹⁷ Expresión común en las escuelas de la época, en referencia a que el aprendizaje recibido en la escuela solamente prometía una formación de base, pero la construcción de un lenguaje personal exigiría superarla.

fuera más bien un muestreo representativo de lo que hacen los Maestros egresados de nuestro Departamento.

La muestra, tal como quedó finalmente conformada, reúne [sic] figuras ya descollantes dentro del panorama artístico Colombiano, Maestros dedicados única y exclusivamente a la docencia; otros, quienes trabajando en alguna rama afín, no olvidan su quehacer artístico, y por último aquellos recién egresados, los más jóvenes, quienes intentan todavía hallar un lenguaje propio. Esta variedad de personalidades, permite [sic] obtener estadísticas interesantes.

Los datos más relievantes [sic] que aparecen al ordenar los currículos de los participantes, son entre otros los siguientes:

- a) 38 de los 44 expositores se dedican total o parcialmente a la docencia.*
- b) 5 de ellos han complementado su educación con especializaciones en docencia o en restauración dentro de nuestro país.*
- c) 11 de ellos son docentes de la misma Universidad Nacional*
- d) 9 han hecho ya por lo menos una especialización en el exterior.*
- e) 6 están actualmente en el extranjero especializándose.*
- f) 7 de los 15 especializándose o con especialización en el extranjero se encuentran vinculados a la Universidad Nacional de Bogotá.*
- g) 2 de los 44 han hecho dos carreras completamente diferentes, siendo la última de ellas Bellas Artes.*
- h) 4 de ellos han hecho dos carreras afines, siendo la última de ellas Bellas Artes.*
- i) 22 son graduados en Pintura.*
- j) 10 en Escultura.*
- k) 3 en Grabado.*
- l) 5 en Cerámica.*
- m) 2 en Diseño Gráfico y Arte Publicitario.*
- n) 1 en Pintura y Escultura*
- o) 17 de los 44 han recibido distinciones de reconocimiento a su obra pictórica.*
- p) 3 de los 17 han recibido tal distinción en Salones de Artistas Nacionales.*
- q) 7 de ellos han recibido tal distinción en eventos internacionales.*
- r) 19 son mujeres, y*
- s) 25 son hombres.*

Luego de revisar estadísticamente la última década de las diez que componen la existencia de las Bellas Artes en nuestra Universidad, quedan diversas inquietudes que bien podrían ser la causa de un estudio completo que permita sacar conclusiones tendientes a mejorar la calidad de nuestros programas académicos. Por ejemplo, la necesidad de establecer una cátedra de pedagogía del arte.

EDGAR SILVA BAUTISTA³⁹⁸

Cerremos esta imagen panorámica con un rápido comentario sobre este último tema, que amerita un análisis muy profundo en otros contextos³⁹⁹ y con la constatación

³⁹⁸ Catálogo *Exposición...* op. cit., p.p. 9-10.

³⁹⁹ Es recurrente el tema de la pedagogía y la enseñanza del arte. No solamente ha surgido explícitamente muchas veces a lo largo del documento: de hecho, es el problema de fondo de este trabajo. Es tanta su importancia que actualmente coordino el grupo de investigación *Unidad de arte y educación* en la Facultad de Artes de la UNC y este trabajo espera ser una contribución para ampliar el rango de problemas y fuentes

de que nos faltan documentos sobre la mirada de los estudiantes egresados no vinculados como profesores a la UNC.

Si a lo largo de toda su existencia se esperó que la ENBAC fuera la guía para la enseñanza de las Artes Plásticas en todos los niveles. Ahora bien, si frente a la constatación de que la pedagogía es el campo de acción más corriente entre los egresados se deduce la necesidad de abrir cursos de pedagogía, se está asumiendo que no basta la experiencia de haber pasado por la Escuela para ser buen maestro y que se requiere un aprendizaje específico en un saber que no se adquiere en la formación estrictamente disciplinar, como lo suponen las escuelas de arte convencionales.

de la investigación en educación artística para la cual –según los principios del grupo- debe abordar de manera decidida la indagación histórica.

Hacia el final del canon

Hemos planteado que hasta el momento, aunque se hayan renovado muchas prácticas, modernizado contenidos y aunque se hayan planteado en el campo colombiano nuevos temas, formas y problemas de la obra de arte⁴⁰⁰, la enseñanza del arte seguía rigiéndose en Colombia por un canon debilitado que provenía del siglo XIX que se había flexibilizado al máximo para integrar las nuevas tendencias, pero se acercaba al punto en que ya no era posible seguir manteniendo las viejas categorías de estilo, técnica, autoría y las mismas estrategias para hacerse público.

También se ha hecho alusión a que un grupo de artistas que, por distintos caminos, había llegado a propuestas personales renovadoras, relevaban a los profesores que terminaban su ciclo en la academia. Sus ideas, sumadas a las influencias del medio artístico nacional e internacional –todo esto se encuentra relacionado con el fenómeno definitivo de final de siglo de la extraordinaria ampliación de las tecnologías de la información- y los procesos locales llevaban a la constitución de un nuevo estado de cosas. La situación social del país también se agitaba cada vez más y así como en el siglo XIX, la inestabilidad social desembocó en el movimiento de La Regeneración, el siglo XX terminaría con la noción de rescate, del que era sintomático el nombre de *Salvación Nacional* que Álvaro Gómez Hurtado dio al movimiento con el cual llegó a la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

Podemos hacer un parangón entre esta constitución de 1886 que había sido sometida a muchos cambios y que definitivamente ya no daba más y el canon de la ENBAC, institucionalizado en el mismo año. Así como se sintió a finales de la década de 1980 que se requería un nuevo marco que redefiniera el *pacto social* y generara condiciones más actuales, más inclusivas y más acordes con los tiempos que se vivían, en la misma época el programa de Artes Plásticas de la UNC se agitaba en una dirección semejante.

ENTREVISTA A LA MAESTRA MARIANA VARELA SOBRE SU EXPERIENCIA COMO DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE BELLAS ARTES 1988-1990

... mis inquietudes vienen de atrás, desde cuando fui alumna, nunca estuve satisfecha con el curriculum que se desarrollaba en esa época, quería aprender muchas cosas, pero por ejemplo nunca vi historias, me salvé por mi interés personal, estudiaba, leía y he viajado, fueron cinco años peleando con los maestros en quienes observé una gran indolencia.

Como directora propuse la reforma curricular, pero cuando se proponen nuevas cosas todo el mundo se molesta, gracias a la gente joven e interesada en observar los cambios en algunas oportunidades se logran algunas cosas nuevas.

⁴⁰⁰ En *El largo instante de la percepción / Los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*, Universidad Nacional, 2004, desarrollé el planteamiento de que en dicha década podemos encontrar ya planteadas las grandes preguntas que dominarán el panorama del arte colombiano a final de siglo: preguntas sobre la circulación de las obras, las problemáticas urbanas, las categorías tradicionalmente atribuidas a los objetos artísticos y su mismo estatuto: la ampliación radical de los límites de pintura y la disolución del volumen en la escultura, todo eso enmarcado en un problema general, la recuperación de la experiencia al problematizar el espacio del espectador y su relación física con la obra.

De entrada vemos que Mariana Varela pone un acento especial en la historia y el “aprender muchas cosas” que no se resuelve con el aprendizaje de técnicas (que era relativamente abundante en la ENBAC), sino con el estudio, la lectura, los viajes.

... El nuevo currículum proponía el desarrollo de los talleres integrales, teniendo en cuenta la ausencia de formación teórica y conceptual del estudiante actual, quien debe ser un conocedor de la compleja realidad nacional y de su contexto cultural y social, capaz de contextualizar sobre ella y expresarla transformada por medio de su trabajo artístico. Proposición que hemos ido incrementando desde sus años básicos.

... la gran mayoría del estudiantado es muy aletargado y no se preocupa por superar deficiencias formativas.

... Veo un gran aislamiento en la Universidad y una falta de incentivos para realizar las cosas, su conservadurismo administrativo no permite desarrollar propuestas creativas, personales y autónomas, demarcadas dentro de un concepto amplio y democrático.

Cerramos este capítulo con esta última imagen que inicia con la noción de integralidad y termina con un eco de las discusiones que en ese mismo año adelantara la Asamblea Nacional Constituyente; imagen escueta del ocaso de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia, pero volveremos sobre este punto.

CUARTO TRÁNSITO: PARAMNESIAS

Se ha descrito muchas veces lo “dèjà vu”. No sé si el término está bien escogido. ¿No habría que hablar mejor de sucesos que nos afectan como el eco, cuya resonancia, que lo provoca, parece haber surgido, en algún momento de la sombra de la vida pasada?

Walter Benjamin, *noticia de un fallecimiento*

Hegel dice en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal aparecen, como si dijéramos, dos veces. Pero se olvidó de agregar: una vez como tragedia y la otra como farsa.

...Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su exilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal.

Karl Marx, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*

(Revolución en Marcha, 1935)

El pueblo colombiano necesita de educación en todas las categorías porque desde el trabajador campesino que no sabe nutrirse y no conoce sino el sabor de las raíces que crecen sin mucho cuidado, hasta los que estamos destinados a gobernar la república, fallamos en el esfuerzo por falta de instrucción y de instrumentos intelectuales para utilizarlo totalmente.

Alfonso López Pumarejo. Discurso de posesión, 1934

Revolución Educativa (20)

Propongo un Estado con seguridad democrática que proteja la vida y la dignidad de sus profesores. Movilizaré la comunidad nacional e internacional para que nuestros profesores no sean asesinados.

Álvaro Uribe Vélez, *Manifiesto Democrático - 100 puntos*

Hemos visto a un senador de la república, abogado internacionalista, conservador, político, diplomático repetir en su informe de visita a la ENBAC en 1926 una declaración casi exacta a la que un abogado liberal, político, periodista y profesor de dibujo de la ENBAC sobre el gusto, la moral y el arte, expresada treinta años antes en una crítica periodística⁴⁰¹; a un connotado crítico liberal en 1917 citar argumentos casi literalmente iguales a otros presentados en el mismo artículo periodístico, solamente que con el objetivo contrario: si éste último se invocaban para glorificar al gran artista colombiano de la Colonia, ahora se utilizaban para restarle méritos que se le habían otorgado en exceso en esa misma época pasada.

Vemos informes de un rector de universidad estatal que en 1965⁴⁰² describe de manera cruda y crítica la dura situación que atraviesan los estudiantes llegados de provincia y de estratos desfavorecidos y esta descripción casi repite la que veinticinco años antes hacía otro rector de la misma universidad, que reclamaba exactamente lo mismo: un campus y una vida universitaria dignos para que esa juventud pudiera formarse adecuadamente para responder a su compromiso con el país, el saber y la comunidad, como justificaciones para sendas reformas universitarias.

Hemos visto retornar permanentemente, como un leitmotiv fijado en algún lugar del subconsciente el tema de la civilización, como un motivo que no distingue derecha o izquierda, liberal o conservador y que renace todo el tiempo; y hemos visto su correlato que es la legitimación de la defensa –violenta, si fuese necesario- de los principios más conservadores y la justificación de la injerencia del clero en la vida pública a su nombre; o la argumentación de su necesidad que justifica las diversas ideologías del progreso, y su condición inamovible en el núcleo del canon del arte y de su enseñanza adoptados por la ENBAC.

Hemos visto a un artista que se autodenominó nacionalista e indigenista anclado en el papel de ilustrador de la literatura que reflexiona sobre la problemática indígena y reaparecer en los documentos de historia del arte como tal, aunque sus planteamientos estéticos, históricos y plásticos sean muy discutibles a la luz de análisis más detenidos (como una pintora de la élite representa a las mujeres palenqueras en todos los contextos en donde ellas podrían ser representadas).

Hemos visto y seguiremos viendo repetición tras repetición, la mayoría de las veces sin que un protagonista conozca necesariamente a los otros que han dicho lo mismo en otras épocas, en otros contextos; como si ciertas ideas estuvieran en el aire o, más exactamente, como si fueran *verdades naturales* que se redescubren y refuerzan su existencia, así estos descubrimientos tengan un sabor añejo y confirmen los antiguos privilegios y las antiguas jerarquías.

⁴⁰¹ Manrique, Pedro Carlos, LA EXPOSICION DE PINTURA. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 106, 15 de diciembre de 1886, año V, p. 150a a 152a. Ver el ensayo *El lado oscuro de la élite*, volumen II,.

⁴⁰² Cuando Félix Patiño describe el ambiente inadecuado de las pensiones donde estudian muchos alumnos de la UNC, donde reciben un café y dos panes de desayuno, se comen uno y guardan el otro para el almuerzo, no pareciera haber mucha diferencia entre los discursos de nieto Caballero en 1939-40 que describe a los alumnos tratando de estudiar en las noches en bares llenos de humo o en los pasillos del congreso, en donde podían encontrar luz eléctrica.

¿Insinúan estas repeticiones que se vuelve siempre a los mismos problemas, el mismo diagnóstico y, por lo tanto, a las mismas propuestas de solución vestidas de reformas?

Pero no es éste un fenómeno exclusivamente colombiano: vimos por ejemplo, cómo el paradigma de las revoluciones modernas, la Revolución Francesa suprimió entre otras instituciones del despotismo ilustrado a la Academia de pintura y de escultura y creó una nueva institución basada en los nuevos principios revolucionarios y su nuevo director fue el artista más importante de la vieja academia, el más premiado por ella y el más oicionado a llegar a ser en su momento su director. No solamente eso: cuando a los primeros ímpetus revolucionarios sucedió el retorno del imperio, el mismo artista fue su director; así, pasó de ser pintor real a ser pintor de la revolución, luego pintor del emperador y poco faltó para ser de nuevo pintor real al retorno de los Borbones.

En el caso colombiano, a falta de historias de la ENBAC, vemos repetirse los mismos argumentos y definiciones; a falta de historias de la UNC, no hay un panorama claro de sus desarrollos, creaciones y, por supuesto, de sus reformas. Al empezar a comparar unas y otras, empiezan a saltar a la vista las semejanzas de tono: los diagnósticos parecidos, las soluciones iguales, y siempre las mismas necesidades.

Discusiones, decisiones, considerandos que se parecen unos a otros, que reclaman su filiación, como se repiten los mismos datos en las biografías del fundador, hechas en distintas épocas y distintos contextos; los mismos héroes y los mismos mitos fundacionales

Y también hemos vislumbrado que esas repeticiones no ocupan un espacio inútil: sirven muy eficazmente tanto para nombrar como para evitar nombrar.

Reformas en la Universidad Nacional: modernidad y modernización

Entre los problemas que se diagnostican recurrentemente están: la desconexión entre las unidades de la UNC: la tendencia a “los feudos” (no es gratuita la genealogía medieval del término); la tendencia a los “métodos pedagógicos librescos y memorísticos”; la desactualización, en dos vías: de los egresados respecto a las prácticas disciplinares y profesionales contemporáneas y la de los contenidos de la enseñanza, que tienden a la obsolescencia; y, en resumen la necesidad de “modernizar” contenidos, estructuras y métodos; inadecuación a las necesidades del país, escasez y pobreza de la investigación; las dificultades económicas; la inadecuación de su misión y propósito y, a medida que avanzan las décadas, la ineficiencia en términos económicos.

Y se proponen soluciones parecidas: integrar las unidades dispersas en otras – facultades, departamentos- nuevas y más operativas, redefinir los contenidos, reformar los planes de estudio y, en fin, la paradójica incompreensión de la nación respecto al valor y la necesidad de la universidad autónoma y pensante.

Menos discutidos, pero igualmente recurrentes, temas como el bienestar estudiantil (el bienestar profesoral poco se discute) y el más álgido de todos: el gobierno de la Universidad, conflicto permanente que pone en duda la pretendida autodeterminación de la academia.

A estos diagnósticos se responde con soluciones parecidas en una sobreabundancia de *reformas* de todos los tamaños, que garantiza que todo siga igual.

Nuevamente, a final del siglo XX, una reforma profunda de la UNC se anuncia; la universidad no es ajena a la desinstitucionalización y crisis del país. Pero esta vez, hay algo diferente: en ella, se plantea el problema pedagógico, el *sentido* de la Universidad, sus estrategias y modos de configuración del conocimiento. El análisis realizado sobre el desarrollo histórico de la Academia francesa nos había llevado a concluir que el sistema académico solamente resultaría reformado si se realizara una reforma pedagógica. Aquí reside el valor de la reforma Mockus-Páramo de la UNC. Como toda reforma –sobre todo si es de fondo- los debates fueron muy fuertes y las resistencias, una vez promulgada, se hicieron sentir en todos los campos

Si las anteriores grandes reformas -1935 y 1965- reafirman valores liberales modernos, ésta de 1993 parece –tal como lo hiciera la constitución de 1991- ir en la misma dirección, pero vista en detalle, construida sobre los grandes propósitos liberales, en el fondo anuncia su declive. Así, las grandes luchas por el control del canon de enseñanza que no cesan y se sitúan en un territorio difuso que no resuelve los problemas que diagnosticó y, por añadidura, los rumbos que tomó la universidad generan el temor de su sentido original se haya extraviado sin que un mejor modelo (hablando en términos pedagógicos y no economicistas) se haya vislumbrado. En todo caso, si dicha reforma tenía un potencial afirmativo y pedagógico por descubrir, ya su ámbito no existe: en escasos diez años fue reemplazada por otra. Como lo hemos dicho, éste último período no hace parte de nuestro estudio; a continuación presentaremos las circunstancias que determinaron la última reforma del programa de Artes Plásticas de la UNC en el siglo XX y sus consecuencias metodológicas.

CUARTO MOMENTO FUNDACIONAL

1993, Constituyente y Reforma Mockus

Hemos visto someramente un trayecto de un poco más de cien años en la historia de la ENBAC, solamente interrumpidos por el receso entre 1899 y 1902 por la Guerra de los Mil Días y –ya como programa de Artes Plásticas- en 1984 por la situación de crisis –manifestada fundamentalmente en problemas de orden público-, en el que siguió funcionando en lo administrativo y en el trabajo de los docentes. Al terminar este período, una cosa es evidente: en adelante, la enseñanza superior del arte estará determinada exclusivamente por su relación con la estructura universitaria: es su *nueva academia*. Aunque no hemos terminado de sacar las conclusiones acerca de los fenómenos que llevaron a este punto, ni sobre el precio que esta forma particular de institucionalización implica, es forzoso reconocer que es en la universidad en donde la práctica del arte ha encontrado un nicho en donde puede (al menos en teoría) pensarse a sí misma con sus propias prioridades y donde puede aspirar a construir espacios en donde su propia lógica se legitime sin recurrir a instancias externas: la universidad no solamente le permite, sino que le exige reflexionar y definir sus límites disciplinares, sus métodos y sus formas de publicación, eso sí dentro de una racionalidad moderna, lo que fuerza algunas transformaciones no demasiado distantes de las que otros fenómenos culturales le exigirían.

En ese sentido, la enseñanza superior del arte en Bogotá en los años noventa del siglo XX estaba liderada por cuatro lugares en donde se desarrollaban estudios formales; aparte de la Universidad Nacional, la universidad de los Andes y la universidad Jorge Tadeo Lozano ofrecían programas de Artes Plásticas, Además de la Escuela de Artes del Distrito, que ofrecía un programa de cuatro años de duración sin que condujera a título, pero que mantenía una estructura de programa universitario bajo la promesa de formalizar algún día el título avalado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Algún día se investigará la historia de estas instituciones y tendremos un panorama más completo, particularmente de las formas como se establecieron tránsitos entre la práctica profesional del arte, las instituciones culturales que en el momento surgían, se fortalecían o se reformaban (es el caso, por ejemplo, de la Biblioteca Luis Ángel Arango, cuando se abrió la subdirección cultural con sección de Artes Plásticas) y, de esta manera los movimientos políticos, culturales y artísticos permearon los lugares de la enseñanza del arte.

En el caso de la universidades de los Andes y Jorge Tadeo Lozano, su condición de instituciones privadas y su mucho más corta tradición les otorgaron una movilidad mucho mayor que a la UNC, de manera que algunas de sus prácticas cotidianas reflejaron con más evidencia las libertades, las actitudes y las formas de los nuevos lenguajes de final de siglo.

La fuerte formalización de la estructura universitaria inherente a una universidad pública y de mayor tradición hacía de los procesos de la UNC mucho más lentos –por ejemplo, en lo que a ajustes curriculares y contratación de profesores se refiere, lo que implica una gran estabilidad, pero simultáneamente mucha mayor lentitud en los relevos generacionales-, de manera que, en conjunto, a pesar de las reflexiones de fondo que se estaban dando para una reforma radical, se veía en comparación bastante desactualizada.

En cuanto a la Escuela de Artes del Distrito, su no formalización, su origen, su naturaleza administrativa y sus propósitos, la hacían mucho más lenta y probablemente

desactualizada en este ámbito, pero le aportaban una riqueza potencial que no desarrollaba como sí lo hacían sus homólogas de música y teatro: un carácter popular. Lo tenía en relación con el origen social y el contexto social de sus alumnos y su futuro desarrollo profesional, pero no en sus prácticas, que perseguían los mismos modelos que en la antigua ENBAC. De hecho, con el tiempo, su tendencia hacia el modelo universitario la llevaría finalmente a hacer parte de la Academia Superior de Artes de Bogotá y recientemente ser programa formal de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital.

Sin embargo, la lentitud institucional a la que se veía sometida la antigua ENBAC, le dio una base para pensar una nueva estructura que, si bien se parecía a intentos de otras instituciones, se condensó en formas propias que anunciaron un nuevo canon para la enseñanza del arte en 1993

1993: una reforma largamente gestada

No solamente el programa de Artes Plásticas de la UNC asumía plenamente su carácter universitario, sino que reclamaba haberse adelantado a la reforma general de la UNC en su búsqueda de una nueva estructura que se manifestaría en varias creaciones, de las cuales la más importante fue el llamado *Taller Experimental*, denominado siempre “columna vertebral” del nuevo programa.

Para la visión detallada sobre el proceso de diseño e implementación del Taller Experimental como núcleo conceptual de la reforma que culminó en 1993, remitimos directamente al lector al texto de Sylvia Juliana Suárez, quien nos presenta un panorama de las problemáticas que convocaba su creación.

Este texto inicia con una periodización que nos describe una etapa relacionada con la “superficial” recepción a la reforma Patiño que permitió la “pervivencia de la antigua Escuela de Bellas Artes” incólume en el Departamento de Bellas Artes⁴⁰³. Continúa reseñando las reformas que iniciadas en 1974 definieron al programa hasta 1993 y define como “la enseñanza artística sobre una estructura de fracciones exactas”, lo que remite a un objeto de estudio restringido al dominio de una o varias técnicas determinadas, buscando una “labor auténticamente creativa” y la “formulación de un lenguaje particular⁴⁰⁴”. Destaca el objeto de la Carrera:

⁴⁰³ Visto con algo más de detalle el asunto, esta observación puede ser matizada porque, en realidad sí se puede pensar que hay variaciones más o menos grandes, al menos en las intenciones –lo que, sabemos muy bien- no garantiza necesariamente que las prácticas se transformen. Más adelante trataremos el problema de ampliar las categorías de análisis, puesto que, en cuanto a las formas, ciertos procedimientos y referentes, sí hay cambios, pero el canon decimonónico se mantiene vigente, aunque hurgando en sí mismo los elementos que podrían dar cuenta relativa de las transformaciones en las prácticas artísticas, condición ilusoria de que la contemporaneidad podía seguir siendo representada por los convencionalismos del canon, porque de otra manera, se estaría admitiendo que la contemporaneidad se presenta como un problema insoluble, única razón que llevaría a la promulgación de otro canon. También los procesos pedagógicos tienen un grado de permanencia muy alto, al punto de que en mi opinión en su gran extensión siguen siendo los mismo hoy en día: el esquema academicista establece una jerarquización rígida e impone la autoridad del profesor; a pesar de la gran cantidad de estrategias demagógicas que se han instalado en los talleres artísticos, disfrazados de libertad e igualdad, este esquema sigue muy vivo.

⁴⁰⁴ Las expresiones entre comillas son tomadas literalmente del documento Acuerdo Número 49 de 1974 que modificó las Carreras del Departamento de Bellas Artes.

*Se pretende a través de este plan: dar los conocimientos básicos esenciales y motivar la investigación para la creación artística a fin de que el estudiante logre un lenguaje que le permita expresarse con decoro y responsabilidad consecuente con el medio que ha escogido*⁴⁰⁵.

A la tercera etapa la llama “finales de los ochenta: polaridad en la carrera de Bellas Artes”

*Por un lado estaba una enseñanza basada en paradigmas seudomodernos (aludiendo fragmentariamente tanto a las primeras como a las segundas vanguardias) y, por el otro, el planteamiento de una revisión más compleja de dichos paradigmas, contemplando el estudio de esa otra corriente de la modernidad, hasta ese momento inexplorada en la academia: la posmodernidad*⁴⁰⁶.

Ciertamente, este tema representa el gran telón de fondo sobre el que hay que reflexionar el momento. Es significativo que Suárez elija la referencia a Stangos, autor que seguramente fue leído en la época de estos cambios⁴⁰⁷, porque esta lectura nos da una clave importante. En efecto, al igual como se ha planteado para la discusión sobre la modernidad, debemos en este punto hacer una diferencia entre posmodernidad como condición y posmodernismo como acciones. En esta dirección, los diversos ensayos que componen el libro *Conceptos del arte moderno*, nos informan de las transformaciones que desde los propios inicios del modernismo alertan contra el peligro de convertir su crítica antidogmática en dogma.

Sea entonces el momento adecuado para proponer una aproximación al problema planteado por la idea de que la ENBAC asume finalmente un canon moderno en el momento mismo en que éste demostraba su declive. Para ello, debemos hacer una diferencia explícita: no es lo mismo una *escuela moderna de arte* que una *escuela de arte moderno*.

Cambiamos el término *moderno* por *clásico*, *académico* o, incluso, *posmoderno*; el resultado será igual. Nos remite a una diferencia específica entre el canon de enseñanza de una escuela y el canon del arte en un momento dado⁴⁰⁸. El tema que nos ha convocado

⁴⁰⁵ Suárez, Sylvia, *Génesis del Taller Experimental en la universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*.

Citado por Suárez, *Génesis...*, p. 43

⁴⁰⁶ Sigo a Nikos Stangos (2000) al comprender la posmodernidad como una suerte de vertiente contenida en los desarrollos de la modernidad. (nota en el original)

⁴⁰⁷ Esta observación se basa en algunos recuerdos personales y en el hecho de que, del libro, originalmente escrito en 1974, hay una copia de 1984 en la biblioteca Central de la UNC. Es difícil decir algo más categórico, pues aunque en dicha biblioteca existen libros que han pertenecido a la biblioteca de la ENBAC prácticamente desde su fundación, no hay un catálogo que nos diga qué obras estaban en ella en qué épocas, lo que nos daría un invaluable documento sobre referencias o criterios posibles.

⁴⁰⁸ Como hemos insistido en este estudio, el canon del arte es una creación de la Academia (es decir, del sistema) y el canon de enseñanza puede ser determinado por la escuela. En este punto se concreta la gran lucha ideológica: una escuela moderna no puede aceptar que su papel se limite a preservar y difundir el canon que el sistema académico le atribuye, puesto que su función pedagógica la impulsa a considerar otras metas y sentidos. Vemos todos los días y en todos los contextos declaraciones sobre lo que la escuela debería

y que hemos estado rondando tiene que ver con el canon para la enseñanza del arte. Cuando referimos la *revolución moderna* en la ENBAC de 1935, debimos hacer la aclaración de que esta modernidad, a justo título llamada así desde los problemas pedagógicos que se planteaban, no tenía nada que ver con la modernidad de las vanguardias, que definían el presente más radical del arte en el contexto internacional del momento. Si el proceso de fusión con la UNC se hubiera completado –aventurábamos- en algún momento, la ENBAC estaría enfrentando preguntas análogas a las que llevaron a la constitución de esas vanguardias. Fuera así o no, a lo que asistíamos era a la configuración de una posible escuela de modelo pedagógico moderno en donde el ideal artístico seguía siendo academicista (con tendencia a los estilos modernistas).

Entre 1989 y 1993, volvemos a encontrar un fuerte retorno a los modelos pedagógicos modernos, en los que ocupan un lugar central los asuntos de la autonomía del pensamiento -en este caso, de la libertad del estudiante para elegir entre diversas opciones en un contexto en el que el campo artístico proponía una radical ampliación de sus prácticas- y el de la *experiencia*, que para algunos estría claramente delimitado en la figura central del Taller Experimental. Difícilmente podríamos encontrar dos palabras más representativas de los métodos de los grandes pedagogos de finales el siglo XIX y XX y que hoy son los clásicos de la pedagogía moderna.

Muy rápidamente veremos que la falta de una mejor precisión de estos conceptos, llevó a una nueva confusión: desde la perspectiva de la formación del estudiante de arte, la noción fundamental de la libertad exigía la conformación de un *criterio* que permitiera una elección responsable e informada, así se eligieran los géneros tradicionales, los cuales sólo podrían ser asumidos en su actualidad –vale decir, desde una posición crítica-; desde la perspectiva de la intención de enseñar el arte actual, libertad pasaría a ser –como en efecto sucedería- que solamente podía ser definida como negación de los antiguos dogmas, representados por convenciones altamente reglamentadas, pero sin un análisis de las condiciones que las instalaron como tales.

La primera perspectiva llevaría a un plan de estudios en donde necesariamente las prácticas conocidas entrarán al laboratorio para reconocer su estado actual y sus principios ideológicos, lo que equivale a decir que la validez de un género depende de que su aprendizaje incluya una aproximación a su historia y, por lo tanto, a la revisión de su actualidad: los talleres como lugares en donde se ponía a prueba la validez de los principios que guiaban la acción en el campo del arte, la deconstrucción⁴⁰⁹ de lenguajes, medios,

estar haciendo y no hace o hace mal, pero la escuela -como lo dirá más adelante Antanas Mockus respecto a la Universidad- solamente se debe a sí misma, en cuanto que su principal pregunta es por su propio sentido (igual que con la obra de arte de vanguardia), declaración de autonomía intelectual, no siempre bien comprendida ni bien recibida.

Este conflicto es diferente al planteado en la condición escindida de la ENBAC, en la medida en que ésta no captaba la diferencia entre el canon del arte y el canon de su enseñanza y pretendió conciliar posturas antitéticas. En realidad, una escuela verdaderamente crítica basaría su enseñanza en la mirada crítica a los cánones con el fin de que el estudiante pueda asumir responsablemente su propia postura y no la de transmitir simplemente ningún canon venido de ningún sistema de poder.

⁴⁰⁹ Deconstrucción es término usado por Derrida en *La universidad sin condición*. “Cuando se habla de deconstruir un texto, por ejemplo, nos referimos a interrogar los supuestos que lo conforman para dar una nueva perspectiva.”, Reyes, Everardo, Breve introducción a Jacques Derrida y la deconstrucción, Julio 2005. <http://hipercomunicacion.com/pubs/derrida-decons.html> III.2013

géneros, discursos, sin olvidar la necesidad expresiva del estudiante, también vista en su historicidad. En una palabra: el pasado conocido depurado por el filtro del análisis crítico para decantar su actualidad. Lo nuevo como recuperación de algo esencial perdido en medio de la convención.

La segunda, que podría llevar a escenarios semejantes, tal como se asumió ofrecía una solución más expedita, pero engañosa. El pasado (la tradición) como instancia con la que se debe romper programáticamente. La asunción de una época nueva en la que, en un paisaje completamente distinto, las acciones y los pensamientos eran de otra naturaleza, pero paradójicamente conservaban los mismos nombres: arte, técnica, medios, paradoja que ilustra muy bien la expresión *nuevos medios*, que reemplazarían –casi mágicamente– a los medios tradicionales. En últimas: el reemplazo de un dogma por otro.

Que los nuevos dogmas del arte sean más o menos adecuados, no es discusión que interese aquí. Como en los procedimientos didácticos, siempre habrá variedad de aproximaciones, cada una con sus virtudes y limitaciones. Lo que realmente interesa es el denso desafío político de reconocer qué instancias se asumen como autoridades para instaurar dogmas, la pregunta sobre sus fuentes de legitimidad, única alternativa posible frente a unas prácticas artísticas que fundaron sus tradiciones sobre la crítica al canon.

La gran diferencia con el año 35 es que éste no fue trabajo de una sola persona: fue un trabajo colectivo que tuvo sus líderes, pero que involucró en cierta medida a todos, empezando por los estudiantes, voz poco reconocida habitualmente. El contexto institucional no era muy diferente: las prácticas artísticas adquirían nuevas dinámicas, las universidades iniciaban procesos de reforma estructural y la vida social exigía replanteamientos de fondo. Y, en medio de todo, el estamento estudiantil, hasta entonces muy poco mencionado, mostraba una nueva dinámica:

Yo pienso que el asunto empezó con los estudiantes, es mi sentir. Fueron inquietudes de los estudiantes las que hicieron manifiestas ciertas contradicciones que tenía la estructura académica con la práctica artística. Pero al mismo tiempo, como empezó continuó, porque había un relevo generacional importante que continuaba esa línea de reflexión⁴¹⁰.

Tenemos aquí, entonces, una coyuntura en la que todos los movimientos confluyen en la dirección de una reforma que al contar con tantas miradas e intereses simultáneos contaba con la base suficiente para un debate de fondo y un compromiso general para sacarla adelante. Esa multiplicidad constituyó el bagaje que diferenció esta reforma de cualquier otra, parcial o total, que se hubiera hecho desde 1935. Ésta es una riqueza que todavía habla a nuestro presente.

Finalmente, nos encontramos frente al proceso definitivo de la reforma, que Suárez remite a dos pasos: un documento de 1989, resumido como: *Primera propuesta de reestructuración curricular (1989): Formación y no adiestramiento debe ser el objetivo*. Como idea central nos propone la idea del arte como actitud, que se refleja en un nuevo principio pedagógico: el énfasis en el proceso:

⁴¹⁰ Entrevista a Cristóbal Schlenker, Suárez, *Génesis...*, op. Cit., p. 43.

La noción del arte como actitud otorga al artista, como principal atributo, la capacidad de tomar posición frente a lo circundante y de transmitir su mirada a sus receptores. Este cambio en la definición del arte abraza la noción, tan difundida en la actualidad (dentro del perímetro artístico), de la obra de arte abierta. En el ámbito pedagógico marca un nuevo criterio de evaluación según el cual lo importante no es obtener una “obra de arte terminada” sino desarrollar y estar en capacidad de sustentar un proceso complejo de aproximación a un problema x. la obra como objeto versus la obra como proceso⁴¹¹.

Sobre esta propuesta se siguió trabajando colectivamente hasta llegar –con cambios- al documento definitivo, *carrera de artes Plásticas. Propuesta de reestructuración del plan de estudios (1993): educar la mirada y desarrollar el espíritu crítico*, que vendría a ser, con el mismo diagnóstico y un nuevo objeto de estudio de la carrera, una síntesis de la anterior y de la postura opuesta, llamada por Suárez “reaccionario”.

Antanas Mockus: *La Misión de la universidad*

Entre 1991 y 1993, en la rectoría de Antanas Mockus se realizó una reforma académica -terminada por el vicerrector Guillermo Páramo, por la renuncia del primero-, con características muy diferentes a las anteriores. Por un parte, el contexto social y político del momento es de una gran complejidad⁴¹², el fuerte cuestionamiento al que es sometida la legitimidad del Estado amenaza todas sus dimensiones e instancias y la Universidad Nacional no está exenta y, por otra se hace necesaria una nueva estructura universitaria que responda a las fuertes críticas a la que es sometida en todas partes, crítica que no excluye, de hecho es tal vez el más fuerte aspecto de ella, el cuestionamiento a la insuficiente formación de profesionales para un contexto que vivía un acelerado desarrollo de las tecnologías de la información, con lo cual la universidad no solamente no cumplía adecuadamente sus funciones, sino que también perdía el liderazgo en la construcción de saber y el pensamiento crítico⁴¹³.

En 1987 el que sería posteriormente vicerrector y rector de la UNC, Antanas Mockus presentaba la ponencia *Misión de la universidad* en un ciclo sobre planeación

⁴¹¹ Suárez, *Génesis...*, op. Cit., p. 49.

⁴¹² Recordemos que ante las muchas circunstancias que señalan hacia la evidente desinstitucionalización del estado, en el año 1991 se llevó a cabo la Asamblea Nacional Constituyente, que intentó contribuir a la superación de la crisis estableciendo una nueva constitución, en reemplazo de la anterior que, aunque acumulaba muchas reformas, databa de 1886. Este acto, sin ser definitivo, señala evidentemente una nueva etapa en la vida social colombiana. Se observará que no por azar el período entre 1886, fundación de la ENBAC y 1993, fin de la reforma Mockus y promulgación del nuevo programa de la carrera de Artes Plásticas en la Universidad Nacional, coincide exactamente con el que va de una constitución a otra.

⁴¹³ Para el problema de los desarrollos informáticos, su efecto sobre las condiciones del saber, su legitimación y sus relaciones con el poder, véase el ya clásico libro de Jean François Lyotard *La condición posmoderna – Informe sobre el saber*. Evidentemente, el “saber” como esencia de la UNC sobre el que se basa su redefinición en 1935 no es el mismo de finales del siglo XX, determinado por las teorías de las *sociedades del conocimiento* y las tendencias globales en la administración educativa que imponen finalmente una tendencia instrumental del conocimiento, la cual está expresada muy concretamente por Miñana y Rodríguez, *La educación en el contexto neoliberal*.

curricular⁴¹⁴, en la cual el cambio de perspectiva y de lenguaje salta a la vista. Luego de discutir varios puntos de lo tradicionalmente se espera de la universidad,

*Propongo –para que la examinemos con cuidado, pues sé que esta alternativa tiene muchos riesgos- una respuesta: **la misión de la universidad es deberse ante todo a sí misma**⁴¹⁵. Estoy diciendo algo que parece muy extraño: la misión de la universidad sería ser fiel en todo sentido a sí misma, **obedecerse como tradición y como proyecto.***

...Si se propone a modo de orientación que “la misión de la universidad es deberse ante todo a sí misma” ... el problema es cuál es el secreto de la universidad y cómo ese secreto explica las potencialidades de la universidad y su paradójico carácter doble de institución profundamente conservadora y al mismo tiempo destinada a ser poderosa matriz de cambio. En efecto, comprender el secreto de la tradición llamada universidad es comprender lo que permite que la universidad preserve una serie de herencias (de una manera que de lejos desborda las posibilidades de preservación de otras instituciones culturales) y que al mismo tiempo la universidad multiplique las posibilidades de transformación e innovación y contribuya tal vez más que cualquier otra institución a ampliar permanentemente el campo de lo que se nos revela como posible.

*...De una manera muy esquemática quisiera plantear que **el secreto de la universidad es el entreveramiento entre la acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o (lo que no es exactamente lo mismo) reorganización racional de la acción humana.***

*...Mi labor no ha sido por lo tanto ni la de construir ni la de descartar “modelos de universidad”. Lo que he hecho es **jerarquizar** y decir algo muy simple: si la universidad no sirve suficientemente a sus propios demonios, su servicio a otros demonios –que siempre se da en algún grado y que es necesario, aunque ocupe un segundo plano- será inevitablemente muy precario.*

En resumen, hemos considerado que la fidelidad a su propia tradición coloca a la universidad en condiciones de contribuir sustancialmente al cumplimiento de las siguientes tareas (aquí de nuevo el orden es bastante arbitrario y no implica necesariamente una jerarquía):

Preservación y multiplicación de las posibilidades críticas y transformadoras del discurso (que implica una permanente exploración y ampliación del ámbito de lo posible)

Preservación y cultivo de criterios y tradiciones desde los cuales orientarse en el marco de una permanente ampliación de lo posible

Preservación y ampliación del acervo de conocimientos vinculado a la tradición escrita

...Si uno no teme ser un poco durkheimiano puede pensar que la universidad es un soporte importante del proceso de modernización, pero no entendiendo éste como lo hacen los sociólogos funcionalistas norteamericanos de años recientes, sino entendiéndolo como un cambio en la naturaleza misma de la solidaridad social, o sea como el paso de una solidaridad “mecánica” basada en credos compartidos a una solidaridad “orgánica”. De nuevo, la contribución de la universidad en este aspecto no tiene por qué ser una tarea añadida. Donde

⁴¹⁴ Mockus, Antanas ‘Misión de la universidad’, publicado en *Transformación social y transformación de la universidad – Las reformas académicas de 1965 y 1989*, Vicerrectoría Académica, 2001, p.p. 99 y s.s.

⁴¹⁵ Los resaltados son del original p.p. 97 – 143.

hay una buena universidad, donde la universidad se debe suficientemente a sí misma, ella crea inevitablemente condiciones para la existencia de distintas alternativas de lectura.

...Se podría decir que una universidad logra insertarse socialmente de manera adecuada cuando (no en su conjunto, no como totalidad, sino a través de programas específicos y, sobre todo, a través de la gente que ella forma) interviene en distintos ámbitos de la sociedad mostrando a fuerza de sus argumentos, mostrando los frutos que produce el guiarse por el análisis de posibilidades y la evaluación racional de experiencias controladas. Mostrar con el tiempo cierta eficacia en ese sentido es la única manera realmente efectiva que ha tenido y tiene la universidad de ganarse el derecho a cultivar sus propios demonios.

Finalmente, Mockus reitera la gran importancia de la autonomía académica que esta misión exige y hace de paso una referencia a lo que podríamos denominar *exceso de pragmatismo* en la definición de la universidad: “Ciertamente cabe pensar que en el futuro se disuelva esa autonomía de la universidad y ésta se convierta en una serie de institutos completamente vinculados a la producción o al Estado. Pero lo que así resultare –por más eficiente y funcional que fuese- ya no merecería el nombre de universidad”

En el texto citado, Mockus se refiere a la noción kantiana de “mayoría de edad” (p. 130): “la ilustración es el proceso por el cual el hombre alcanza la mayoría de edad y esa mayoría de edad la caracteriza Kant por la posibilidad de auto determinarse, por la posibilidad de conducirse con autonomía, por la posibilidad de actuar sin ser llevado de la mano por otro”.

Si fuera dado pensar en la modernidad como un destino –todas las reformas de la UNC han sido hechas a nombre de la modernidad, de la actualidad, del debate argumentado y de la eficiencia-, podríamos pensar que en los documentos de la Reforma Mockus–Páramo se encuentra el pensamiento de una universidad consciente de la tarea a cumplir en el siglo que pronto iniciará; al menos en el programa de Artes Plásticas es perceptible un programa que se enuncia en términos modernos –no de cualquier modernismo, sino de un movimiento del pensamiento que ha hecho de la reflexión crítica su razón de ser y que incluye, para ser coherente, mirarse críticamente a sí mismo-, que puede ser tomado como la evidencia de que se ha alcanzado una *mayoría de edad* en un ámbito universitario al que no llegó por una vocación o proyecto intencionales, sino por decisiones en gran medida construidas desde su exterior, pero frente a las cuales no tenía cómo oponer mayores alternativas.

Aunque Mockus renunció a la rectoría, obligado por el escándalo mediático que derivó de una de sus acciones como rector⁴¹⁶, la Reforma se terminó y se estableció, pero

⁴¹⁶ Es muy conocido el hecho de que, invitado a hacer presencia como rector en el León de Greiff, auditorio central y emblemático de la UNC en un festival organizado -precisamente- por estudiantes de la Facultad de Artes, llamado *Hartas Artes* y ante la rechifla de un sector del público que le impedía hablar, Mockus respondió mostrando al público su trasero desnudo. Inmediatamente vino una reacción desmesurada en los medios de comunicación que explotaron el aspecto más moralista del hecho, reacción más grotesca que el mismo acto de Mockus. Fueron notables las manifestaciones del periodista D’Artagnan, el ex director del DAS Miguel Maza –entonces en campaña presidencial- el ex rector de la UNC Fernando Sánchez y –especialmente- del rector de la Universidad de los Andes, que exigían su renuncia por cuestiones de decoro y dignidad institucional. Por otro lado, un sector de profesores de la UNC, descontentos con el estilo y con críticas más precisas a su gestión como rector, aprovecharon la ocasión para igualmente exigirla. Curiosamente, en su defensa Mockus argüía que si el auditorio fuera de artistas no se habrían presentado

tuvo una existencia corta, ella exigía un esfuerzo autoconsciente y crítico que no tuvo ni el desarrollo ideal ni el tiempo para buscarlo: en 2003, bajo la segunda rectoría de Marco Palacios se inició otra reforma igualmente profunda, pero bajo principios muy diferentes.

En relación con el programa de Artes Plásticas, dentro los muchos aspectos que la Reforma planteó, citaremos por el momento dos: el énfasis en la historia como elemento privilegiado de legitimación de las prácticas artísticas y docentes y la creación de la figura llamada *Taller Experimental* que en su formulación inicial representaba una verdadera transformación en la enseñanza superior de las artes plásticas. Para el año 2010 ya desaparecía esta forma revolucionaria sin que motivara mayores comentarios por parte de la comunidad concernida.

Dado que este hecho ya no hace parte del ámbito de este trabajo, no se analizará: eso es una tarea colectiva urgente hoy en la UNC (siempre y cuando decida superar su falta de memoria), puesto que, por el momento, la parte más visible de la reforma que vino después de Mockus-Páramo es la intención que tuvo de destruir lo mejor posible todo el anterior pensamiento universitario independiente en el contexto de una “Revolución Educativa” de un gobierno de extrema derecha (2002) y que probablemente empezó a acercar a la Universidad a un extremo que Mockus anunciaba, pero no deseaba:

Ciertamente cabe pensar que en el futuro se disuelva esa autonomía de la universidad y ésta se convierta en una serie de institutos completamente vinculados a la producción o al Estado. Pero lo que así resultare –por más eficiente y funcional que fuese– ya no merecería el nombre de universidad.

problemas y en la Facultad de Artes el estamento presuntamente agraviado produjo una carta de respaldo a su presencia y gestión como rector firmada, según periódicos de la época, por más de 300 Estudiantes. Así mismo, el presidente Gaviria manifestó su satisfacción con el fortalecimiento de la Universidad, y la consagración de su autonomía que se lograron durante la gestión de Mockus. “Ello obliga a nuestro reconocimiento y el de quienes saben que la construcción de una nueva Colombia pasa necesariamente por una manera distinta de organizar a una comunidad como lo hiciera usted al frente de la Nacional”.

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-255759> VII.2011.

La actualidad en el plan de estudios de 1993

El numeral 2 del documento que describe los cambios curriculares del Programa de Artes Plásticas en el que se basará este aparte⁴¹⁷, luego de una presentación formal, introduce ya una mirada especial:

El plan de estudios propuesto, parte de una importante reestructuración del objeto de estudio de la carrera. Esta se fundamenta en el análisis de los elementos constitutivos de la práctica artística contemporánea y con el rigor académico que debe guiar el estudio del arte en la universidad. La pluridisciplinariedad de la actividad y de los modos de representación que caracterizan al artista plástico contemporáneo, requieren intensificar la reflexión teórica y ampliar la práctica a los lenguajes plásticos actuales⁴¹⁸.

Esta referencia a la actualidad y la contemporaneidad son constantes a lo largo de todo el documento. La imagen recurrente es la de la *desactualización*, un desfase temporal con el momento que corre en la práctica artística actual: la academia (universidad) se encuentra a la zaga.

¿Qué elementos dejan percibir la inadecuación del programa de estudios? “[el plan de estudios vigente] presenta una estructura excesivamente rígida, se propone un plan donde se incrementa considerablemente las asignaturas del componente flexible, para permitir una formación mucho más amplia y acorde con los recientes desarrollos del arte contemporáneo⁴¹⁹”, “Ello [‘la evaluación y diagnóstico de la carrera de Bellas Artes’] indica que la enseñanza de las artes plásticas en la universidad Nacional, sólo responde parcialmente a las necesidades profesionales del artista plástico contemporáneo⁴²⁰”

Los ejemplos pueden multiplicarse, en todos queda clara la preocupación por el desfase en el tiempo. En el núcleo de estas preocupaciones está el presente, no simplemente el tiempo que corre, sino el estado actual...

Dos elementos pueden tenerse en cuenta.

1. la necesidad de sentir que se habita un tiempo real (no ilusorio) con identidad concreta y propia que se ajusta a la medida que se da en ‘alguna parte’, lo que implicaría que ese estado ideal de adecuación con el “tiempo que corre” se refiere al exterior.

2. la sensación de que la universidad debería contribuir a ese ajuste, haciendo de él, incluso, su objetivo central.

El nuevo proyecto de escuela (denominación que solamente vendría más tarde, en ese momento se seguía llamando Programa Curricular) no se implementó sin resistencias más o menos secretas. La reforma replanteaba totalmente todas las jerarquías, y las nuevas autoridades no tuvieron una cabal comunicación con los diferentes grupos, sobre

⁴¹⁷ Es importante describir el documento que se analiza. Lleva por título *CARRERA DE ARTES PLASTICAS Propuesta de reestructuración del plan de estudios*, (en adelante PRPE), tiene un listado de las jerarquías de la universidad desde el rector hasta el comité asesor de Carrera y la mención: Santafé de Bogotá, D.C. 1993. Es, evidentemente, un borrador (bastante avanzado), pues aún tiene algunas notas manuscritas. Es el más avanzado de los borradores encontrados en la dirección de carrera.

⁴¹⁸ PRPE, p.p. 2-3.

⁴¹⁹ PRPE, p. 3.

⁴²⁰ PRPE, p. 5

todo de opositores a la Reforma y ésta no fue suficientemente divulgada ni discutida por la comunidad.

La escuela de artes: comunidad alrededor de la enseñanza del oficio.

Hemos citado varias veces a lo largo de este trabajo el discurso de inauguración de la Cátedra de Dibujo de Urdaneta en 1882; en él se plantea de entrada las artes como profesiones liberales. Esta afirmación es sorprendentemente contemporánea del proceso que en otros contextos llevaban las escuelas de arte a la universidad.

LA INTRODUCCIÓN DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA EN LAS UNIVERSIDADES AMERICANAS

La idea de que se podía incluir el estudio de las artes visuales como una parte integral de las artes liberales comenzó a ganar aceptación en los Estados Unidos tras la Guerra Civil [1861-1865]... Nuestro estudio de los orígenes de la enseñanza del arte en las universidades americanas se centrará aquí en la educación artística en Harvard, Yale y Princeton.

...llegó a Harvard con la contratación de Charles Eliot Norton en 1874... Yale...La educación artística se desarrolló en Princeton bajo la égida de otros departamentos. La creación de un departamento de bellas artes no tuvo lugar hasta 1882, cuando los administradores de la universidad adoptaron la sugerencia de William C. Prime de fundar un departamento de Historia del Arte⁴²¹.

...si comparamos los programas iniciales de Harvard, Yale y Princeton vemos que configuraban tres modelos distintos de formación. Harvard trataba de combinar la práctica del arte con la historia del arte. Yale, en cambio, se centraba en los cursos de taller artístico, mientras que Princeton se dedicaba a la historia del arte.

...A finales de siglo, Harvard, Yale y Princeton eran sólo tres de las aproximadamente cuarenta y siete⁴²²escuelas y universidades de los Estados Unidos que ofrecían algún tipo de curso de bellas artes.

No es éste el primer antecedente, el primer antecedente. Según Efland,

Desde el nacimiento de las universidades en la edad media, las artes visuales no habían sido nunca incluidas en los programas de estudio. Esta situación no cambió hasta el último tercio del siglo XIX. En 1868 se establecieron tres cátedras de bellas artes por iniciativa de Felix Slade en las universidades de Oxford, Cambridge y Londres. Era el primer intento de introducir el estudio de las bellas artes en el entorno universitario del mundo de habla inglesa. Las universidades alemanas habían introducido la historia del arte como área de estudio a finales del siglo XVIII y principios del XIX, sobre la base de estudios arqueológicos y de antigüedades, pero habían rehuido la enseñanza de la práctica artística.

El primer titular de la cátedra de Oxford fue John Ruskin, que se encargaba de las clases de bellas artes en la universidad y que también preparó un curso de dibujo para una institución conocida como la Escuela de Dibujo Ruskin. A pesar de los esfuerzos de Ruskin, las bellas artes nunca llegaron a afianzarse en las universidades británicas. Sin embargo, sus esfuerzos sí tuvieron fruto en las universidades americanas. Hoy en día, por ejemplo, la mayoría de las universidades americana disponen de un departamento de Arte que ofrece

⁴²¹ Efland, Arthur, *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales*, 100 - 107

⁴²² Dato que nos ofrece un interesante punto de referencia en cuanto a la constitución de una única escuela central y oficial de bellas artes en Colombia, y a las relaciones de ésta con el estado.

*cursos de historia del arte y prácticas en estudio, sea dentro de su programa educativo general o dentro de los estudios de humanidades*⁴²³.

William Vásquez⁴²⁴ desarrolla el tema de los estudios de arte como disciplina estructurada en Colombia en el siglo XIX, como una visión específicamente moderna. Sin embargo, más allá de las formas administrativas, un examen a su cotidianidad nos mostraría códigos de las relaciones y vínculos concretos en la ENBAC. Es difícil encontrar registros de la cotidianidad, pero la reglamentación de premios⁴²⁵ y castigos nos ofrece una aproximación a un sistema en el que la institución educativa continúa en algunos sentidos la lógica del hogar:

La idea y la práctica patriarcal de la familia urbana en el siglo XIX de Bogotá, se trasladaba a la Escuela, los alumnos al igual que en sus casas les debía [sic] profundo respeto y acatamiento a las órdenes de sus superiores en la Escuela, y se esperaba que a su vez, se respetaran entre sí, como hermanos de sangre, que cumplieran con los estatutos escritos, y sobre todo, con las condiciones que la moral regeneracionista exigía.

Si bien es cierto que desde su fundación, hay una relación estructural de la ENBAC con la UNC, hay condiciones específicas que trascienden esta unión física entre enseñanza del arte y ámbito universitario, definida como el aprendizaje de una profesión. Por un lado, la ENBAC tiene su propio gobierno, por otro, las condiciones de ingreso para los aspirantes son diferentes y, por otro aún, podemos suponer que las tradiciones propias de la transmisión de conocimientos en los talleres artesanales y artísticos definen unos contextos propios en un espacio social como lo señala muy bien William Vásquez: patriarcal, tradicionalista y en gran medida provinciano y muy marcado por la moral católica, no dejan de recordar el sistema de los gremios medievales europeos en los que el estudiante ingresaba a los 14 años, llevado por sus padres, con lo cual la escuela era efectivamente un “segundo hogar”

En efecto, una mirada rápida nos puede dar la impresión de que ésta es una relación difícil a todo lo largo de la historia de las dos instituciones: ni la ENBAC asume durante casi tres cuartos de siglo una condición de disciplina universitaria propiamente dicha –y menos de departamento o algo parecido- ni la UNC la considera un departamento como cualquier otro. Hay distancias, conflictos, desconocimientos mutuos, acercamientos y desconfianzas.

El porqué de esta desconfianza de la ENBAC hacia la UNC no se explica solamente por la pervivencia del modelo civilizatorio: hay más y el malestar que constantemente expresa nos da otra perspectiva sobre el problema. Estas quejas hablan del abandono, la incomprensión y van aparejadas con una tendencia al cierre que la UNC ha coloquialmente calificado de *tendencia a crear feudos*, no solamente para el caso de las

⁴²³ Efland, *Una historia...*, op. Cit., 100-101.

⁴²⁴ Ver *Escuela de Bellas Artes*, Tesis, op. cit., p. 91.

⁴²⁵ “Desde la expedición del decreto orgánico que reglamentó la creación de la Universidad Nacional en 1868, se instauró una política de premios y castigos hacia los alumnos, que se configuraba básicamente como un ‘Sistema Correccional y un Sistema de Premios y Recompensas’ ” Vásquez, *Escuela...*, op. Cit., p. 91-94.

artes, sino para todas sus unidades. Esta tendencia puede inmediatamente ser vista – y hay mucho de eso realmente- como la poca disposición a dialogar con otras disciplinas y a perder privilegios ya ganados.

En el caso de la ENBAC, en la medida en que profundizamos en el análisis empieza a ser perceptible el temor –que la situación actual del arte colombiano por momentos parece justificar ampliamente- a la disolución del gremio.

En efecto, visto desde el punto de vista de la condición gremial, el arte colombiano presenta el panorama de una tremenda dispersión en medio de la cual cada quien trabaja para su propia legitimación y supervivencia no sólo artística, sino física. La de artista no es una profesión visible como tal: no hay una comunidad expresada en instituciones, no existe un programa estatal de seguridad social, no hay instancias éticas o profesionales que diriman los asuntos del gremio, no hay representaciones, salvo en asuntos concretos que tocan el interior de la práctica artística, pero la voz del gremio no se expresa como tal; no hay gremio, no hay voz, salvo las individualidades más o menos reconocidas y algunas agrupaciones particulares desarrolladas a partir de intereses comunes, que aparecen y desaparecen en tanto esos intereses sigan vigentes o no.

Hasta cierto punto, si comparamos la crítica de Gustavo Santos en 1936, donde denuncia la precariedad del campo artístico con las condiciones reales de la práctica artística hoy en Colombia (que no se limita a las pocas capitales en donde hay algunos programas y acciones), hay suficientes razones para preguntarse si realmente se han dado cambios *estructurales*. La existencia de algunos artistas reconocidos en los contextos internacionales –exitosos, libres y autónomos-, de algunas actividades de apoyo en lugares muy precisos, que se parecen mucho al estado asistencialista, no reivindican la multitud de artistas que se sostienen de cualquier modo, solitarios, sin interlocución, sin apoyo básico para simplemente sobrevivir, fuera de juego por no hablar el lenguaje de las élites metropolitanas, el cual es tan excluyente que incluso por más esfuerzos que se hagan siempre actuará como una segunda lengua, en un país que permanece extranjero a su realidad más íntima.

Gremio, fraternidad, academia

Con la llegada de la baja Edad Media habían aparecido nuevas clases profesionales, lo que llevó al desarrollo de nuevas instituciones. Entre estas últimas se encontraban los gremios artesanales para los diversos oficios, que pasaron a ocupar una parte importante del panorama educativo. Los gremios unieron a las personas que trabajaban en el mismo oficio y establecieron los derechos que tenían unos respecto a otros, así como sus obligaciones en relación con sus patrones. Interventían en defensa de los artesanos implicados en disputas legales y ofrecían asistencia a las familias cuando éstos se hallaban enfermos o necesitados. Los gremios también sirvieron para equiparar la distribución de las comisiones. Tales organizaciones operaban bajo licencias otorgadas por autoridades civiles o eclesiásticas; a cambio de tal reconocimiento, se encargaban de imprimir una rigurosa disciplina y mantener el control entre sus miembros (Perrine, 1937)⁴²⁶.

⁴²⁶ Efland, *Una historia...*, op. Cit., Perrine (1937) es mi segunda fuente principal en relación con la historia económica de Europa. Arnold Hauser (1951) también se basa en Perrine. Lo he utilizado por su coherencia

Una mirada a formas pre-universitarias de enseñanza de las artes nos dará elementos para intentar comprender un sentimiento de fraternidad o, en todo caso, de comunidad parece vincular a los miembros de la ENBAC a lo largo del tiempo un carácter a la *escuela*, que, a falta de testimonios sobre su cotidianidad, tendríamos que intentar reconstruir por otras fuentes.

Por el momento, retengamos el hecho de que hay modelos en los que la noción de fraternidad está estructuralmente relacionada con la de oficio. En los gremios el sistema de aprendizaje se confundía con una forma de vida. El aprendiz ingresaba al taller del maestro siendo muy joven; de hecho, entregado por sus padres y empezaba a aprender los rudimentos del oficio, los cuales no se le entregaban automáticamente, sino a medida que iba siendo digno de ellos. Partes importantes de este oficio le eran vedados y sólo accedía a ellos atravesando etapas, que, en relación con otras hermandades, podríamos calificar de pruebas de iniciación o rituales de paso.

Hemos mencionado cómo, por ejemplo, en la descripción de las áreas de la reforma de Arango de 1935, los responsables de dos de ellas eran un artista mayor y uno menor, que parecerían trabajar sin ningún conflicto generacional y al tiempo bajo la dirección de un director nuevo, de fuera del medio, pero al que respaldaron unánimemente cuando hubo el conflicto con Ramón Barba, aunque algunos pudieran estar en desacuerdo con las nuevas medidas.

Vemos en los documentos de 1935 a 1940 cómo en medio de los debates, los hechos y las tensiones de las vicisitudes, la ENBAC como institución duda, se acerca, se aleja, según los acontecimientos y las discusiones y tiende a hacerlo como bloque: cuando se busca el acercamiento, reclaman colectivamente por las mejores condiciones, cuando Rodríguez Acevedo la retira, lo siguen y, en general conforman un grupo muy unido, incluso si se perciben algunas tensiones entre –por ejemplo- Gómez Jaramillo y Rodríguez Acevedo, parece haber un gran espíritu de cuerpo. Más adelante, en los debates entre Gómez Jaramillo y Marta Traba, parece muy clara la tendencia del primero a velar por los intereses del estamento.

También podemos citar dos datos más: en 1937, cuando la UNC ofrece algunas becas para estudiantes, la ENBAC procede con una gran disciplina a hacer un concurso interno: son fijados grados, secciones y los aspirantes deben presentar unas pruebas que representan el mapa del oficio, hay un jurado y, finalmente, como era común en la ENBA de París con el premio de Roma, el ganador es quien demuestra tener un mejor dominio del oficio. Suponemos que podría haber otros mecanismos: seleccionar quienes tenían mejores notas o quienes más necesitaran –por sus condiciones económicas- la beca, partiendo de unos resultados escolares mínimos. Francisco Perea, estudiante de la ENBAC⁴²⁷ entre los años de 1957 y 1964, en entrevista con el autor, describía las

con Hauser, mi referencia principal sobre el tema de la enseñanza artística en los gremios y las academias. Perrine, H. *Economic and social history of medieval Europe*, New York, Harcourt Brace, 1937. (citas en el original)

⁴²⁷ Otros estudiantes de la ENBAC de antes del traslado a la UNC, sobre el que pueden tener diferencia de percepciones en lo académico, coinciden en confirmar un ambiente que llaman de “bohemia”, que unía a todos los alumnos, independientemente de su nivel y a éstos con los profesores, aun si éstos mantenían una distancia personal o no eran muy apreciados por sus métodos o su cumplimiento. En las evaluaciones

condiciones de la ENBAC, todo el tiempo insistía en el ambiente de camaradería que reinaba en ella: los estudiantes pasaban allí todo el tiempo, cocinaban e incluso llegaban a dormir en ella; en ciertas ocasiones realizaban actividades festivas: desfilaban disfrazados por el centro de la ciudad (carnavales) o celebraban en *La Colchonería*, tienda en la que intercambiaban obras por cerveza.

Elementos del surgimiento de la academia española y la comunidad del oficio

En relación con el proceso de constitución de las academias en España, nos informa el Manual de arte español: introducción al arte español,

La teoría del arte definirá al arte con ciencia, no sólo por su objetivo –imitación de la Naturaleza-, sino también por el método –función especulativa-: ello provocará de inmediato el considerar al arte como una tarea ingenua y mental, en la cual la función material y crematística pasa a un segundo plano. Al convertirse las artes, por definición, en una actividad noble y especulativa, se producirá un doble fenómeno: por un lado, la reivindicación de su nobleza en la sociedad estamental y nobiliaria de su época; por otro, la preocupación de transmitir los conocimientos a los demás.

Ésta es una lucha colectiva a la cual se pueden supeditar los intereses particulares:

La larga y ruidosa batalla que libran los artistas por sus derechos no sólo se ciñe a la definición de arte y sus objetivos, así como a la defensa de sus intereses, sino que también abarca un punto tan importante como es la enseñanza de la profesión y la definición de un gusto. Para ello los artistas procuraron formar academias... A este fenómeno debe sumarse la organización del mundo artístico.

Aunque el tema no se agota acá, lo dicho nos permite enriquecer el panorama que nos interesa: la comunidad del oficio. Podemos extraer de este esbozo algunos puntos esenciales para el tema que nos ocupa, siempre y cuando recordemos que este análisis debe considerar que no todos los momentos del arte se han caracterizado, como el canon moderno, por la superación de los principios y el cuestionamiento permanente del canon; más bien, en muchos de ellos el rasgo predominante que define la valía de un artista es su voluntad y capacidad para mantenerse fiel a los principios. Veremos cómo esta fidelidad va a constituir uno de los factores de incomunicación con un contexto cultural como el que empieza a darse desde los años 40 en Colombia, en el que las fuerzas modernizadoras de toda clase presionarán muy fuertemente a la ENBAC para cambiar sus esquemas tradicionales.

Es válida la conjetura de que la falta de una visión clara sobre una alternativa que, redefiniendo sus principios, no acabara con la comunidad establecida alrededor de unos valores y de una muy fuerte conciencia de compartir un oficio y un canon, cuyo conocimiento y su transmisión articulaba un estamento que difícilmente contaba con otros modos de aglutinamiento explica en gran medida la resistencia de la ENBAC a las reformas.

siempre había participación de más de un profesor y había en el exterior un ambiente cultural e intelectual en el que todos coincidían (particularmente, presentaciones de música, teatro y poesía). Escilda Díaz y Raúl Rincón en entrevistas personales año 2011.

El crepúsculo de los oficios

Si miramos el problema desde una perspectiva actual, las reformas universitarias de los programas artísticos en general y de la UNC en particular plantean como principio –muchas veces expresado específicamente- de disolver los oficios tradicionales. De hecho, la palabra *oficio* ha llegado a representar lo indeseable en el trabajo artístico.

Es comprensible una reacción anti academicista que se niega a continuar una serie de formas degradadas de enseñanza que, por un lado, han perdido su fundamento original y, por otro, no son capaces de dar cuenta de las dinámicas de las prácticas artísticas contemporáneas. Pero también debemos reconocer que las comunidades artísticas se han atomizado de manera dramática en la medida en que se fue diluyendo la ENBAC, y la construcción de comunidades académicas en la universidad colombiana es también muy difícil, particularmente en un contexto artístico que privilegiaba la figura de la personalidad excepcional.

No era inevitable que esto sucediera, pero la universidad colombiana, como todas las instituciones nacionales, presenta una larga historia de proyectos inconclusos, soluciones temporales que se volvieron definitivas y de reformas que vuelven sobre los mismos tópicos, como si los problemas tuvieran carácter insoluble.

Podemos imaginar que la simple enunciación del arte como disciplina universitaria no garantizaba a la comunidad de la ENBAC un reconocimiento real en la práctica y que –por lo tanto- sólo contaba con su cohesión interna para sobrevivir en un medio que veía relativamente hostil. La fusión con la UNC era en 1935 apenas un proyecto un tanto difuso –ya lo hemos visto- y por el momento su parte más visible era que las anteriores formas desaparecerían sin que se supiera qué nuevas formas de comunidad surgirían en el nuevo contexto.

En los intentos de fusión, constantemente se planteaban preguntas sobre el futuro de los enseres, de la biblioteca, del museo de la ENBAC; ya lo decía Arango en su *Informe* de 1936: éste sería el último año de su existencia autónoma. El aspecto que no se ha considerado es que, ante el cierre de la ENBAC en relación con la vida social y los desarrollos modernizadores, que amenazaban su construcción tradicional de comunidad –cuya fuente era la enseñanza de los oficios- el refugio en el canon academicista representaba el temor de que las nuevas estructuras no garantizaran una construcción de comunidad análoga; lo que daría otra perspectiva de la defensa del canon académico.

Nadie podía prever los futuros desarrollos; como siempre, apostar por el futuro es empresa frágil. En 1935 en Colombia nadie podía prever el peso que adquirirían las vanguardias en el contexto artístico: ellas no eran un destino ineluctable. De hecho, era corriente en la época encontrar referencias a la idea de que los vanguardismos eran una especie de fiebre que no podía durar: las osadías se agotan y ninguna cultura resiste la condición de revolución permanente.

No era difícil pensar, por un lado, que los valores *eternos* del arte volverían por sus fueros, fortalecidos incluso o, por otro, que esos cambios eran asimilables por el modelo tradicional porque no se trataba sino de cuestiones de estilo: variaciones con apariencia nueva, pero a fin de cuentas, variaciones de lo conocido más o menos ingeniosas.

Si la fusión con la UNC presagiaba grandes cambios –hoy podemos ver más claro en qué sectores- en la medida en que replantearía totalmente preguntas estructurales, y

el modelo tradicional se agotaba –tal vez para la mayoría de los profesores de la ENBAC no era así, pero para muchos intelectuales de la época era ya claro- la no realización de la fusión aplazó la resolución drástica de este dilema. A partir de este proceso, la ENBAC se encerró en un lugar que no concretó el desarrollo de su condición universitaria ni posibilitaba liderar el pensamiento artístico más avanzado del país.

Santa Clara representa el refugio en el que la ENBAC no es una cosa y va dejando de ser la otra. Una suerte de limbo del que es claro signo la crisis de identidad que vivirá en adelante, incluso, hasta muy entrado el período de fusión con la UNC, realizado tardía y bruscamente en 1964; incluso, hay vestigios todavía muy claros en la época de la reforma Mockus-Páramo: la dualidad en sus modos de enseñanza, en los cuales profesores que en su obra defienden valores y modos -dichos vanguardistas-, que al dictar sus clases siguen muy estrictamente los modos academicistas tradicionales.

Esta escisión puede ser vista como la defensa de los oficios que mal que bien permitieron la constitución de un campo artístico en Colombia; de hecho, así fue, pero lo que no se ha considerado es que no era una defensa del canon *per se*, sino de una condición estamental de la que parecía ser su única fuente. De hecho, Ninguna otra instancia, ni las instituciones, ni el comercio, ni las colecciones, ni las exhibiciones oficiales han tenido la continuidad ni la estructuración mínima que permita una construcción semejante para el campo artístico colombiano.

Este estado de disolución en el que las escuelas de arte colombianas a finales del siglo XX insisten en una visión de arte y su enseñanza que se agota en el modelo de la creación individual en un contexto en el que, a falta de programas estructurados, cada quien busca su propia trascendencia, puede ser visto como la lamentable confirmación de los temores de la ENBAC, que realmente terminó disolviéndose sin que otras opciones hayan estado a la altura que ella alcanzó de constructora de comunidad artística

Retenemos para efectos de esta investigación dos puntos:

1. No encontramos análisis de las formas específicas como la Universidad colombiana construye tradiciones de enseñanza de sus disciplinas, en donde se reconozcan los mecanismos políticos a través de los cuales esas tradiciones se consolidan en campos, o sobre el devenir de sus reformas: cómo se ha formulado la Universidad en tanto tal y cuál ha sido su resultado a mediano y largo plazo.

2. Ningún indicio en la investigación ha mostrado que la ENBAC tuviera una idea siquiera aproximada de la complejidad de estos problemas del ámbito universitario cuando se propuso su fusión con él. Esta carencia marcará no solamente su transcurso posterior (podríamos decir que parcialmente hasta la actualidad), sino que la falta de una mayor comprensión de las tensiones que surgían –relacionadas especialmente con su papel en la educación y en el desarrollo tecnológico del país- desde antes de su anexión le ha impedido al programa salir de un esquema excluyente de formación individual para el arte puro.

3. Sin embargo, dadas las condiciones políticas de ausencia de un sistema académico coherente para las artes en Colombia, no es posible encontrar en un modelo alternativo a la anexión al mundo universitario propiamente dicho. Tal vez, dado el desfase cada vez mayor entre la cotidianidad de la ENBAC y las líneas de fuerza del campo artístico, de la cultura, la política y la vida social contemporánea, la anexión a la UNC

era la mejor vía para conectarse con esas líneas de fuerza; en todo caso, la vida autónoma era cada vez menos posible.

Legitimación por la historia

Según sus protagonistas, de cierta manera, el programa de Artes Plásticas había sido pionero en la UNC en hacer una revisión profunda de sus principios y cuando finalmente inició el proceso de la reforma Mockus-Páramo (en el que tuvo importancia especial el grupo Federici de investigadores en pedagogía –particularmente en enseñanza de la ciencia- aglutinado alrededor de este profesor, inmigrante italiano). El programa de Artes Plásticas supo concretar un currículo que en su formulación puede, por primera vez en la historia de la ENBAC, llamarse específicamente moderno, de una modernidad que está dispuesta a verse críticamente a sí misma.

El nuevo currículo desjerarquiza radicalmente las viejas categorías y propone cambios estructurales tanto en el objeto de estudio –permite estudiar el arte no como suma de géneros y técnicas, sino como *un tipo particular de experiencia*, no habla de *temas*, sino de *problemas* y da importancia central al problema de la historia, propone una relación estrictamente pedagógica –el profesor acompaña críticamente, no *corrige*, evidencia el lugar investigativo e ideológico desde donde interpela y abre un espacio fundamental para que el estudiante reconozca su propia experiencia, la reflexione críticamente y asuma una responsabilidad importante en la construcción de su propio plan de estudios.

La expresión que sintetiza el nuevo enfoque es: “el objeto de la carrera es la formación de un artista pensador capaz de tomar distancia de la cotidianidad de la vida social”, planteada en el nuevo plan de estudios. En la medida en que no pone el acento en la transmisión de algún modelo formal deseable de antemano, se opone a la lógica academicista que sobrevivía como pura convención. No habla de arte, obras de arte, técnicas o tradiciones, sino de una actitud y un criterio

Hasta este umbral llega la investigación propuesta. Luego, pero es un estudio posterior que debería asumir la propia institución de manera rigurosa y objetiva, hay que señalar dos problemas: el primero, que, como todo cambio, este nuevo programa encontraría resistencias activas y pasivas, incomprendiones y dificultades derivadas del hecho de que una cosa es la formulación teórica de un proyecto y otra la tarea que surge de ella. Faltaba tener la fortaleza para adelantar esta ardua tarea y, el segundo, que muy rápidamente, a comienzos del siglo XXI, la UNC comenzó otro proceso de reforma que la llevó a transformaciones que rompieron muchos de los procesos iniciados, con evidentes vicios y carencias, pero con propósitos que hubieran ameritado una evaluación más profunda antes de ser cortados.

Taller Experimental (terminología moderna)

Hemos formulado la hipótesis de que solamente con la reforma que culminó en 1993 se planteaba un plan específicamente moderno que descentraría el programa de Artes Plásticas, es decir, lo proyectaría aun territorio inédito o –dicho de otra manera– desplaza el canon tradicional que con variaciones, olvidos y reformas seguía más o menos vigente.

Vigente quiere decir que antes de esta reforma aún subsistían las áreas definidas por criterios técnicos (Pintura, Escultura, Grabado, definidos básicamente por sus materiales), el título seguía ofreciendo una *especialidad* y seguía siendo en *Bellas Artes*. Esta estructura se quedaba corta a la hora de intentar caracterizar procesos, modalidades de obra y planteamientos teóricos que ya tenían un cierto lugar en la cotidianidad de la Escuela.

La *adecuación* a los nuevos tiempos y nuevos problemas ya era inaplazable y en un proceso de años había dado origen a una creación colectiva que se sintetizó en una figura revolucionaria llamada *Taller Experimental*.

Antes de describirla en detalle, señalemos que su nombre, en más de un sentido es familiar: en efecto, si nos remitimos a los discursos de la pedagogía moderna desde el principio del siglo XX, veremos una gran tendencia a que el salón tradicional de clase era desplazado por otro lugar que, en principio, se presentaba como lugar de trabajo (en contraposición a la imagen de unos escuchas pasivos y silenciosos): espacios aireados, bien iluminados, amplios, con materiales y mobiliario adecuados a su función; en una palabra, *talleres*, denominación que se generalizó en todos los contextos. En consecuencia, el trabajo que se hacía en su interior, sin desconocer las tradiciones y los saberes establecidos, abrían paso a la posible irrupción de un saber desarrollado colectivamente: el saber como construcción, a la manera de los laboratorios científicos, en los cuales se llevan a cabo experiencias que, entre otras cosas no desdeña la posibilidad del error, sino que bien al contrario le da un valor importante al recuperarlo pedagógicamente y convertirlo en una especie de depurador en la búsqueda de la verdad.

Esta nueva forma apunta en dos direcciones: en un sentido amplio, también vivencial pone en juego la noción de experiencia, vital para los clásicos de la pedagogía moderna, entre los cuales ocupa un lugar destacado John Dewey; en un sentido pragmático, que se terminó imponiendo, la reproducción en ambientes controlados de procesos definidos: el experimento, que se sitúa en un campo mucho más estrecho, y terminó llenando la vida cotidiana del estudiante de *ensayos*. En realidad, estas definiciones nunca se discutieron de manera que su significado siempre fue muy difuso y quedaba sujeto a la concepción que le imprimiera el profesor.

En otro orden de ideas, Sáenz, Saldarriaga y Ospina en obras como *Mirar la infancia* plantean la diferencia entre el pedagogo experimental y el pedagogo experiencial:

...el saber pedagógico se vio escindido entre lo que se llamó “pedagogía experiencial” y “pedagogía experimental”. Las pedagogías que acá hemos llamado racionales, e incluso algunas ramas de la Escuela Activa, eran consideradas aún “experienciales”, pues eran “una pedagogía de artistas, que se elabora bajo el signo de un impresionismo exagerado, que postula el ‘don exquisito’ del maestro en aquellos que aspiran a tener éxito en ella”.

Señala Sáenz, que si “la pedagogía experiencial pensaba al maestro como artista, privilegiando su experiencia pedagógica y su intuición; la experimental tenía como ideal convertirlo en científico: en un administrador, medidor, psicólogo y médico de la infancia, o por lo menos, en un complemento eficaz del médico y del psicólogo⁴²⁸”.

Una claridad metodológica de este orden habría colaborado mucho al adecuado desarrollo de los Talleres experimentales, clarificando su naturaleza desde este punto de vista.

Aunque no forma parte de los referentes explicitados en los procesos de reforma de finales de la década de los ochenta, es clara la conciencia pedagógica moderna que los guía. Los referentes específicos que sí se invocan son los relacionados con el estado actual del arte, en clara consonancia con los intereses de la reforma universitaria que buscaba –una vez más- intentar resolver la inadecuación de los contenidos ofrecidos a los futuros egresados con las tareas y desafíos concretos que encontrarían en su práctica profesional.

La consecuencia directa de esta nueva creación era la de destruir las especialidades: en adelante, el estudiante realizaría estudios de Artes Plásticas y no obtendría un título específico, aparte del de *maestro en Artes Plásticas*⁴²⁹. Sin embargo, los oficios no desaparecían: se podía ser pintor, escultor, ceramista, etc. Como en el anterior plan, pero la definición específica del artista se difería a un lugar mucho más problemático que exigiría una preparación más problemática, metodológica y política: *Profesional capaz de tomar distancia crítica*.

Simplificaríamos demasiado este nuevo y complejo campo si solamente lo remitiéramos a la modernidad pedagógica. En efecto, en esta época ya estaba adelantado en diferentes ámbitos el debate sobre la posmodernidad y este plan de estudios tiene la característica de reconocer la complejidad de los enfoques modernos que a finales de siglo recogían y acentuaban análisis críticos y obras y posturas artísticas que, de mucho tiempo atrás, señalaban la insuficiencia de la modernidad como categoría cerrada y limitada. Podemos decir, sin ánimo de adentrarnos en un terreno que exigiría un espacio extraordinariamente grande, que el debate posmoderno pone en primera la fila de la reflexión la vuelta sobre sí de unas tendencias que habían hecho todo un programa de mirada crítica todos los sectores de la realidad y necesariamente enfrentan el punto de aplicar sobre sí mismas esos mecanismos críticos.

Esta modernidad que se considera críticamente a sí misma no es, de ninguna manera la misma que a comienzos del siglo XX alimenta la dinámica de las vanguardias internacionales, ni la que renueva con una clara visión de *progreso* las estructuras pedagógicas en las reformas de los años 30, ni la que impulsó la constitución de grandes personalidades en el arte de los años 50 y 60; es una modernidad de cierta manera desencantada, en donde las visiones ideales han sido duramente golpeadas por las crudas

⁴²⁸ Saldarriaga, Oscar, ‘Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización’, Revista *Nómadas* No. 25. Octubre de 2006. Universidad Central, Bogotá, P. 105. La obra citada es: Sáenz, Javier, Saldarriaga, Óscar y Ospina, Armando, 1997, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Colciencias/Universidad de Antioquia/UniAndes/Foro Nacional por Colombia, Tomo 2, p.p. 37 y 38.

⁴²⁹ Es muy sugerente la arquitectura del nuevo título: conserva la muy antigua denominación de *maestro* en Artes Plásticas, pero se acompaña de una certificación de profundización (en pintura, escultura, etc.).

realidades sociales del siglo XX, pero que aún conserva una pequeña –pero significativa– fuerza utópica: que en consonancia con los pensamientos políticos que suponen todavía que puede pensarse un *nuevo país* y no simplemente adaptarse de la mejor manera posible a un mundo globalizado cuya presencia se puede saludar o lamentar, pero se presenta como realidad indiscutible y aplastante.

Esta pequeña fuerza utópica aspira a un mundo integrado: hay un lugar para la tradición (los medios conocidos⁴³⁰ existen en las materias del *Ciclo Básico* e, incluso como *Líneas de profundización*, de manera que no dejan de ser modos posibles de la obra de arte, aunque problematizados en su necesidad e interrogados en su condición contemporánea); un lugar para la formación específicamente universitaria (nuevamente, el *Ciclo Básico* y el *Componente Flexible* apuntan hacia una formación integral del estudiante); uno para la reflexión académica (las asignaturas de *historia del arte* y de *teoría*, componente nuevo y fundamental y la exigencia como requisito fundamental de un documento escrito que acompaña al *Trabajo de Grado*, figura también nueva y que, por lo tanto no se limitaría al componente expositivo del trabajo); para la definición institucional de la disciplina (nuevamente, el *Ciclo Básico*, obligatorio para todos y las *Líneas de profundización*); para la libertad y exigencia de que el estudiante tomara decisiones respecto a su propia formación (todo el ciclo intermedio basado en la toma consciente y responsable de decisiones de su parte); para el reconocimiento de la investigación propia de los profesores como artistas (las *Líneas de profundización*) e, incluso, para la irrupción de lo nuevo, requisito inédito como parte integrante del currículo.

El esquema academicista difería permanentemente lo nuevo, que en general se presentaba como factor estilístico: llegar a hacer una imagen propia, distinguible en cualquier parte definía en gran medida el genio del artista y los diversos grados de alcance en este logro definían su calidad intrínseca. En el texto de Marta Traba anteriormente citado, igualmente veíamos esta tendencia a diferir la construcción de un lenguaje propio a un momento posterior a la formación de base.

En el nuevo espacio de *Taller experimental*, en la medida en que se privilegiaba la intención de que el estudiante clarificara sus propias preguntas a partir del análisis crítico de su propia experiencia, y –por lo tanto– desaparecían los modelos específicos a seguir y los productos caracterizados de antemano, se ponía en juego la irrupción de lo nuevo para sí mismo: independientemente de que los resultados alcanzados recordaran obras del pasado más o menos reciente, el estudiante debía ser muy consciente de que su trabajo de taller le permitía “hacer visible lo invisible⁴³¹”, divisa que se tomó el espacio académico y constituía la definición más invocada para el nuevo y complejo problema que se planteaba. Este enfoque convocaba otra imagen: lo nuevo no como algo absolutamente distinto, sino como la “recuperación de algo olvidado⁴³²”. De aquí, que el trabajo de taller sólo era concebible bajo la figura de indagación crítica o, término no necesariamente nuevo en el esquema de la escuela, el arte como investigación⁴³³.

⁴³⁰ Dibujo, pintura, escultura.

⁴³¹ Frecuentemente, esta cita, extraordinariamente extendida, se mencionaba en relación con Paul Klee.

⁴³² Cita, también muy extendida en la época, de Grotowsky.

⁴³³ Inevitablemente, el recurso a esta palabra con tanta tradición en los campos de las ciencias y en la tradición universitaria desencadenaría fuertes polémicas que aún todavía se desarrollan con el ámbito universitario, pues esta *investigación en artes* o, más directamente, *creación en artes* no tenía un espacio

También, al proponer las *Líneas de profundización* como el espacio propio para evidenciar y vincular al acto pedagógico el trabajo de indagación de los profesores, se abría un espacio fundamental para la discusión sobre lo nuevo en las disciplinas: los proyectos y planeamientos que fuerzan los límites disciplinares hacia nuevos territorios y que, a falta de la estabilidad ilusoria que daba un campo en el que unos productos predefinidos como artísticos garantizaban la legitimidad de las obras, formaban el espíritu investigativo de los estudiantes bajo la tutela de sus profesores, con lo que de paso, también se rompía una dicotomía: la experiencia del profesor también encontraba un lugar, así como la del estudiante fundaba el taller, la del profesor fundaba las profundizaciones.

Al tiempo se implementaba el *Taller Experimental*, en los discursos de la época tomaron carta de ciudadanía términos que coinciden tanto con la modernidad pedagógica, como con la actualidad de las prácticas artísticas: *proceso, problema, argumentación, construcción*.

propio en el pensamiento universitario y aún aunque se hayan dado muchos desarrollos del tema- es relativamente impreciso hoy.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Un nuevo modelo

Visto en su dimensión temporal, el análisis del plan de estudios aprobado por la Reforma Mockus es muy revelador, pues si sus *áreas* (*Núcleo profesional*: práctica del oficio; fundamentación teórica; expresión y fundamentos técnicos y *Componente flexible*: “profundizaciones” y “apertura y contexto”), delimitan lugares de acción, sus *momentos* hablan de distintos estados de la experiencia. En efecto, el plan describe tres etapas totalmente diferenciadas: durante dos años, el estudiante cursa el ciclo básico, en los dos siguientes un ciclo intermedio y el año final –durante el cual realiza su trabajo de grado– cierra su formación profesional. Es cierto que esta linealidad sugeriría una concepción evolutiva (en nada ajena al pensamiento moderno), pero resuelve inteligentemente el reconocimiento de los diferentes estados del estudiante en su relación con el objeto de estudio y en relación con su propia experiencia con la práctica artística.

En el primer ciclo, se trata de una persona que debe ser orientada en su introducción a un mundo que le exigirá la mayor consciencia posible en la toma de decisiones propias, pero no asume que automáticamente tenga el derecho de hacer planteamientos propios; el segundo ciclo, en cambio, se basa precisamente en la decisión del estudiante, lo que cambia el principio metodológico del taller. Sobre este cambio volveremos un poco más adelante, por ahora, señalemos que el plan de estudios define el ciclo como paso de un método inductivo a uno deductivo⁴³⁴; éste ciclo está a su vez orientado en dos direcciones: en el *Taller experimental*, el estudiante desarrolla su propuesta libre y autónoma la cual es confrontada críticamente por sus compañeros y por el profesor, y las llamadas *Líneas de profundización*, las cuales se basan en las investigaciones de los profesores y los estudiantes eligen libremente entre las que ofrece el programa.

En principio, se abrieron tantas líneas como especializaciones tenía el programa: *Pintura, Escultura, Cerámica, y Grabado*; esta taxonomía presentaba un serie de dificultades metodológicas que en su momento no fueron inmediatamente evidentes, lo que significó finalmente la pérdida de rumbo respecto a los principios que guiaron la reforma; por un lado, la dificultad de definir la diferencia entre *especialización* y *línea de profundización*, por otro, el golpe radical a la antigua definición técnica del arte los circunscribía a los géneros tradicionales y los condenaba a la desaparición, se frenaba al reaparecer estas en las *profundizaciones*, contradiciendo la intención de trabajar por *problemas*. Ellas se convertirían en la práctica en la última referencia a la tradicional enseñanza de los oficios, fuertemente cuestionados por las prácticas artísticas contemporáneas, pero que de cierta manera eran los lugares de encuentro que generaban alguna idea de comunidades representadas en las áreas del programa. El tercer ciclo se dedica exclusivamente al trabajo de grado, etapa de transición en la que el estudiante empieza a dejar de serlo y prepara su primer trabajo como profesional. Este ciclo inauguraba otra modalidad didáctica; la tutoría personalizada de un profesor de su elección.

Los antiguos modos de enseñanza –que hacía ya tiempo se transformaban en la cotidianidad de los talleres– se diversificaban oficialmente. Si los más tradicionales no

⁴³⁴ Documento *Plan de Estudios*, ‘justificación del cambio’, en adelante DPE

desaparecían, otros surgían y deberían haber sido nominados y evaluados permanentemente; las nuevas lógicas tenían que ver con los diferentes roles y nuevos espacios pedagógicos; caracterizarlas habría sido fundamental para comprender la naturaleza y magnitud de los cambios propuestos y hoy es importante comprenderlas razones para el fracaso de esta reforma que, sin embargo, logró una transformación mucho más grande de la que había logrado ninguna otra.

El nuevo estudiante

Desde la perspectiva del estudiante, se define un trayecto que inicia con su selección como tal. En los años cuarenta, todavía nos señalan los registros que no se le exigía haber terminado el bachillerato; en los períodos y documentos estudiados, no se encontraron referencias respecto al momento en que para el ingreso a la Escuela de Bellas artes se hayan planteado las mismas exigencias que para cualquier otra profesión; parecía que al menos en el momento de la fusión, 1964, ya existía este requerimiento y que desde hacía ya mucho tiempo se consideraba que la formación del artista exigía una formación humanística que solamente la institución universitaria podía garantizar. Hasta los años ochenta el aspirante presentaba el mismo examen de admisión que para cualquier otro programa (de conocimientos generales) y adicionalmente uno en forma de cuestionario, que incluía humanidades y razonamiento abstracto. En esa época se implementó el *examen específico*, que se agregó a las pruebas generales. Este examen, diseñado y aplicado por el propio programa incluyó pruebas de aptitudes que se decantaron en un esquema de cuatro pruebas: la realización de una imagen bidimensional, una construcción tridimensional, un análisis teórico y una entrevista individual con un jurado de dos profesores.

Esta larga lista de pruebas presenta ya un carácter complejo; lo más destacable es la declaración por parte del programa de que quien aspirase a graduarse en él debía tener una base de *conocimientos generales* sólida, unas *aptitudes* para la práctica de las artes plásticas, una capacidad argumentativa escrita y oral y una certeza respecto a su elección profesional. Con la reforma de 1993, este enfoque se complementaría al final de la carrera con la figura de *Trabajo de Grado*, en la que volvían a confluír estos elementos: se trataba de la presentación de un trabajo plástico acompañado de un documento escrito que reflexionaba sobre su proceso, sus decisiones y sus argumentos.

Una vez seleccionado, el nuevo estudiante iniciaba el *Ciclo Básico*: en él, como su nombre lo indica, adquiriría los conocimientos fundamentales para su formación como artista. Evidentemente, aquí está inscrito el primer y definitivo sello de escuela: quien no adquiriera esa base no puede considerarse artista a título completo; los principios políticos respecto a lo que signifique o no ser artista profesional, es decir, con una presencia legítima en el campo y un aval para su ejercicio público según un programa determinado, aquí se expresan. Es claro que esta no es la única vía en el campo, pero sí lo es para esta escuela en particular.

Es inevitable asociar esta etapa con la construcción del concepto de infancia por la pedagogía moderna: el reconocimiento de una fase de la existencia como un universo diferenciado y que, por lo tanto, exige determinar sus características y sus leyes propias

generó una transformación total en la manera de definir al individuo y sus interacciones con el mundo social. La noción de infancia no quiere decir necesariamente inferioridad o incapacidad, ni tampoco a algún tipo de privilegio, apunta hacia la especificidad de un momento de la experiencia en la que el individuo no se basta por sus propios medios y requiere de una guía.

De la misma manera, sin desconocer los valores propios ni la particularidad de su experiencia, no se reconoce en el estudiante una capacidad total; en esta época, antes de reconocer institucionalmente su voz específica, aprende el valor del uso de la palabra, se introduce en tradiciones y comunidades específicas y se le acompaña en la construcción de un derrotero propio (a esto se agrega la tradicional desconfianza del medio universitario respecto a la educación básica; la universidad se reserva el derecho de reconfigurar el pensamiento del estudiante: “

*Durante este primer ciclo el estudiante recoge los rudimentos de un lenguaje propio del arte, lo cual implica una ruptura con la mirada escolarizada y clasificatoria con que lo ha equipado la educación secundaria*⁴³⁵.

En correspondencia, en el *Ciclo Básico* el estudiante no puede inscribir asignaturas electivas y sus semestres están estrictamente programados por la coordinación del programa.

La lógica proyectual

La reforma de 1993 se hizo fundamentalmente a nombre de la práctica artística contemporánea:

*La reestructuración curricular de la Carrera de Artes Plásticas es impostergable, pues la formación impartida carece de los elementos básicos constitutivos de la práctica artística contemporánea... es necesario abrir un compás flexible múltiple y diverso, acorde con las búsquedas de la vida contemporánea. La práctica del artista contemporáneo nos muestra que éste [a] debe estar capacitado para realizar sus proyectos en cualquier medio según su lineamiento conceptual sin que necesariamente se especialice en un medio determinado*⁴³⁶.

Explícitamente, el documento reconoce que en las prácticas artísticas contemporáneas se ha dado un desplazamiento que transforma la jerarquía tradicional en la que el *medio* se hallaba en la cima, con la introducción de una modalidad importante: el proyecto.

Sin que haya sido objeto de mayores desarrollos conceptuales, la noción de proyecto tomó el lugar hegemónico en las diversas concepciones de obra de arte a finales del siglo XX y comienzos del XXI en Colombia. En parte, esto se debe a la necesidad de integrar al pensamiento artístico, procedimientos que desde hacía ya varias décadas se presentaban en sus prácticas, en parte al influjo del mundo universitario –como lo evidencia el peso cada vez mayor que ha asumido el término *investigación* en las prácticas artísticas y, seguramente, a una serie de fenómenos pedagógicos no muy estudiados aún, que

⁴³⁵ ‘Materia: Taller Experimental’, DPE.

⁴³⁶ “Justificación del cambio”, DPE.

acercarían nuevamente los procesos plásticos a los de otras disciplinas como la arquitectura y el diseño.

Para ningún artista hoy es ajena la noción de *proyecto*. De hecho, es muy probable que esta modalidad haya desplazado casi totalmente la idea tradicional del artista que está en su taller ocupado de producir su obra personal, la cual de tiempo en tiempo se haría visible públicamente. En el contexto actual, lo más corriente es que el artista trabaje al ritmo de convocatorias –salones, concursos, curadurías, premios- y que, en cada caso, su taller, procesos y materiales se replanteen para atender los requerimientos del proyecto, con lo cual conceptos muy arraigados en la vieja academia como *estilo* o *autoría* son fuertemente relativizados.

Era lógico que esta tendencia marcara profundamente los modos de enseñanza del arte y la reforma de 1993 lo asume estructuralmente. Hemos citado antes la diferencia propuesta en el documento de reforma entre “método inductivo” y “método deductivo”; no hay en el mismo una definición específica en el mismo y, por el contexto en general, no parece que el comentario se refiera a los métodos de investigación tradicionalmente llamados así, sino al hecho pedagógico de que en el primer ciclo el estudiante trabaja bajo la dirección del profesor:

Del primero al cuarto semestre se imparte una formación inductiva dirigida por el docente sobre la base del reconocimiento de los problemas plásticos fundamentales, esto es situar al estudiante frente a los problemas del arte mediante ejercicios de carácter plástico y orientaciones precisas. Se busca que el estudiante establezca comprobaciones experimentales y que en el proceso descubra preguntas que lo aproximen a posibles soluciones, estos reconocimientos serán parte se [sic] su acervo para iniciar el ciclo deductivo de las propuestas personales⁴³⁷.

Y en el segundo, debe hacerse responsable por su búsqueda y planteamientos: sobre el siguiente ciclo:

A partir del quinto semestre se ofrece el espacio donde iniciar la materialización de las diversas propuestas que el estudiante empieza a reconocer como propias. Es el comienzo de una ruptura programática donde aparecen con claridad las bases de la investigación en arte, es decir: sin ejercicios programados y con seguimiento individualizado por parte de los maestros.

Podría describirse el cambio metodológico en la línea de los *Talleres Experimentales* como el paso de la *lógica del ejercicio* a la *lógica del proyecto*. En efecto, esta expresión describe bastante bien los dos ámbitos en los que se espera un desempeño del estudiante; un ejercicio versa sobre un tema determinado, propone unas actividades claramente definidas en su propósito, materiales y duración, describe su articulación con otros problemas, se sabe a qué resultado se llegará y de qué modo y, por lo tanto, los aspectos a evaluar son totalmente evidentes. Un proyecto, en cambio, es un proceso del que se puede saber dónde arranca, pero su desenlace es incierto (de hecho, un *proyecto* de

⁴³⁷ Nótese una cierta analogía –como también lo sugería el concepto de proyecto con los métodos de la ciencia.

investigación o de creación que cumpla exactamente lo que en su primera formulación plantea, se vuelve altamente sospechoso en relación con la expectativa de generación de conocimiento nuevo), se debe adaptar a tiempos, lugares y recursos específicos, pero en su aspecto más autónomo, sólo termina cuando debe terminar, y durante su trayecto puede cambiar tantas veces de rumbo como sea necesario, llegando incluso (y es lo que normalmente se espera de él), a subvertir sus propios principios y revelar razones y motivaciones que en principio permanecían ocultas bajo las primeras formulaciones. En síntesis, un proyecto de creación debe construir sus propias reglas, volviendo siempre al origen en cuanto se vuelva a comenzar.

La *lógica del ejercicio* tiene unas condiciones de trabajo y de autoridad muy claras: el profesor sabe a dónde se dirige, él posee un saber que será transmitido al estudiante, y mantiene todo el tiempo el control; la *lógica del proyecto* introduce, en cambio, una serie de variables pedagógicas notables: el profesor no puede saber a dónde se dirige el proyecto, el único que podría llegar a saberlo es el propio estudiante, siempre y cuando sea capaz de indagar rigurosamente en sus propias ideas, impresiones e intuiciones, para lo cual requiere, no tanto del guía, como del *Otro* que interpela desde su propia experiencia, permitiendo así depurar la mirada del estudiante hacia su proceso, tomando distancia de su propia experiencia para considerarla críticamente. Éste es el núcleo pedagógico que ejerce un cambio del centro de gravedad, -verdadera revolución copernicana, para usar la expresión tantas veces dicha por Jean Piaget- que plantea una nueva serie de exigencias metodológicas: el objetivo no es el de llegar a una serie de productos predeterminados como artísticos, sino el de consolidar un pensamiento crítico en el estudiante, misión que hasta ese momento se consideraba connatural a la formación universitaria.

El avance hacia una cada vez mayor conciencia y madurez desemboca en el ciclo final, donde la responsabilidad sobre el resultado se ha trasladado ya casi totalmente del lado del estudiante, quien deberá dialogar entre pares con el tutor que él mismo ha elegido. Posteriormente, en un ambiente altamente ritualizado, con la exposición final de Trabajo de Grado y un documento escrito de carácter reflexivo, el estudiante desaparece y emerge el artista profesional.

El nuevo profesor.

Los testimonios sobre el ambiente académico previo a la reforma de 1993 dan importancia a dos factores: la movilización de los estudiantes y la presencia de un grupo de profesores jóvenes que proponían nuevas estrategias y modos de pensar el arte. Los deseos internos de cambio se encontraron con ideas de renovación venidas del exterior del programa, simultáneamente coincidían con los movimientos de reforma general de la Universidad y de reacciones frente a la profunda crisis que atravesaba el país. En este medio, se gestó la reforma con la participación de la generación de profesores que tomaba el relevo, tres décadas después de la desaparición física e institucional de la ENBAC. Estos profesores se habían formado en un ambiente distinto a la academia cerrada en donde habían estudiado sus maestros. Varios de ellos volvían luego de haber realizado estudios en el exterior y hacían parte del circuito artístico más visible.

Si hasta el momento el programa de Artes Plásticas era considerado el depositario más conspicuo del antiguo pensamiento académico, ahora se ensayaban nuevas estrategias pedagógicas, de manera que, en relación con los Talleres, la reforma se había iniciado antes de que fuera finalmente promulgada.

La nueva figura profesoral era la de una persona informada, activa en el circuito artístico, dialogante y más preocupada por la reflexión que por la transmisión de algún oficio en particular. En consecuencia, esta figura asumía de una forma diferente su autoridad.

El de la autoridad es un tema fundacional para la pedagogía. En su dimensión más formal, el profesor es delegado por la institución para representarla y de ella deriva su legitimación: la institución se hace garante del rigor de su proceso de selección, de la calidad de sus conocimientos artísticos y pedagógicos, controla su quehacer y le define los principios sobre los que construirá su acción particular. El profesor es el término más visible de una cadena de intermediaciones a través de las cuales las comunidades que conforman el campo determinan el rumbo de la escuela consciente o inconscientemente.

Hemos visto las características que en general adquiere el profesor dentro del sistema de gremios y academias y el surgimiento de la figura que hemos llamado *el profesor escindido*, que llegó a ser la más común en la Escuela de Bellas Artes colombiana. A finales del siglo XX, cuando se llevó a cabo la reforma más ambiciosa de la enseñanza superior del arte, encontramos una generación de profesores que programáticamente no desea hacer de su práctica pedagógica algo diferente de su práctica artística y, a nombre de los recientes desarrollos del arte asume otras dinámicas de enseñanza. Sin embargo, podría suceder que esta intención no difiriera del sistema que criticaban más que en la elección de un modelo más adecuado (por ser más actual), pero que siguiera siendo objeto de imitación.

La variedad de matices del espectro de profesores reunía entonces, en los años ochenta y noventa, artistas y profesores académicos; artistas de lenguajes más contemporáneos, unos con métodos pedagógicos innovadores y otros con métodos pedagógicos academicistas y artistas academicistas que intentaban tener métodos pedagógicos contemporáneos o, más exactamente, que intentaban orientar a los estudiantes hacia la producción de obras contemporáneas, cuyas dinámicas profundas no les eran familiares.

La condición profesional del profesor

Desde los inicios de la república hubo preocupación por la formación de profesores, pero no siempre tuvo ésta un apoyo financiero e institucional mínimo. La profesionalización del docente en Colombia se afianzó con la creación de la Escuela Normal Superior en el gobierno de López Pumarejo, a la que habían antecedido algunas facultades de educación que fueron fusionadas para tal fin. Esta Escuela siguió el modelo de la *École Normale Supérieure* de París y convocó a los mayores sabios en cada una de sus ramas, entre las cuales, según Juan Manuel Ospina, se contaba la de Bellas Artes⁴³⁸, específicamente historia del arte, que fue dictada por Gerard Massur, aunque también el área de historia estuvo a cargo de Gabriel Giraldo Jaramillo.

Con el establecimiento definitivo de la Escuela Normal superior, la actividad del profesor definitivamente se profesionalizó, proceso acompañado con decretos reglamentarios y la creación de un escalafón docente, de publicaciones y lugares institucionales. Cuando la Normal desapareció, la formación se situó en las universidades, pero la enseñanza del arte no participó de estas dinámicas sino tangencialmente y como parte de la formación de profesores en ciencias y humanidades.

Según estos antecedentes, es lógico que los profesores de arte hayan tendido tradicionalmente en Colombia en el siglo XX a definir sus prácticas desde una perspectiva muy cerrada en la que se tienden a reproducir los modelos de formación que se recibieron, intentado introducir variantes según las condiciones específicas de los lugares de trabajo y según el sentimiento que cada profesor hubiera tenido respecto al éxito de dicha formación en sí mismo; de esta manera, los esquemas heredados del siglo XIX se prolongaron durante todo el siglo. Por otro lado, se entiende que el problema de la enseñanza del arte se basara casi exclusivamente en problemas de definición de la obra de arte, quedando el componente pedagógico librado al sentido común de los profesores. La fundación de programas especializados en la enseñanza del arte es bastante tardía y el más antiguo fue, precisamente el de la Universidad Nacional, que desapareció en los años setenta. Estos programas no resolvieron la escisión entre los dos campos, en los que una disciplina se subordina inevitablemente a la otra. Se percibe en los documentos una generación de profesores jóvenes, egresados de la misma escuela que se introducen a las dinámicas universitarias con una voluntad que no sienten recíproca por parte de la

⁴³⁸ “Esos estudiantes, esas herramientas y el grupo de profesores realizaron sus actividades en seis campos diferentes de especialidad científica; ciencias sociales, filología e idiomas, ciencias biológicas, y química, física y matemáticas, bellas artes e industrias”. No hemos encontrado registro de la relación específica del arte con la estructura de estudios de la Normal Superior, aparte de algunas rápidas menciones; en todo caso, los documentos describen siempre a la ENBAC como el lugar de formación de profesores de bellas artes, y no es claro hasta dónde se daba, durante su existencia, el diálogo que se esperaba entre las dos escuelas; sin embargo, el artículo de Ospina citado refiere algunas declaraciones del rector Socarrás respecto a la importancia del estudio del arte en el plan de estudios: “Concluimos que la pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica debían ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no solo profesores especialistas sino también buenos maestros, así como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica determinada. Para reforzar la formación humanística se agregaron filosofía e historia del arte en todas las secciones, considerando que el dominio del método científico requiere de la lógica y la teoría del conocimiento y que la información artística amplía el horizonte intelectual del maestro”
Ospina, *La Escuela Normal...*, op. Cit.

universidad, empezando por el programa de Arquitectura; a esto se suma la crisis de la propia universidad, que refleja la crisis social. Las diversas reformas universitarias atraviesan las épocas caracterizadas por el rescate del proyecto de la universidad, por las transformaciones relacionadas con el *Informe Atcon*, por el *Frente Nacional*, que, proponiendo la alternancia de las élites representadas por los dos partidos políticos tradicionales, cambió el estado de *Violencia* por el estado permanente de excepción que estigmatizaba forma alternativas de pensar la política, repitiendo los mismos discursos sobre responder a las necesidades del *progreso* –siempre aplazado- del país y los mismos diagnósticos que hablan de la inadecuación de la formación universitaria a esas necesidades, de la desactualización de los profesores y planes de estudio, de los planes de estudio librescos, enciclopédicos y poco prácticos.

En medio de todo esto, los profesores siguen intentando permanecer en un imposible punto medio entre la tradición y la innovación. Imposible, porque mantienen –incluso a su pesar- los principios academicistas de imitación de modelos y estructuración del buen gusto (que cambia los modelos, pero no la lógica) en relación con una tradición cada vez más degradada, en la que –a falta de estudios sobre la misma- los supuestos reemplazan a los hechos y los lugares comunes a las normas: una tradición que cada vez lo es menos y cada vez es más convención. Imposible, por el otro lado, porque a falta de una mayor precisión en los problemas estrictamente pedagógicos que derivan de la pretensión de libertad de artista moderno, y de la idea de que la disciplina antigua de los oficios tradicionales podía proyectarlo a un estado en que, una vez terminados sus estudios *desaprendería* lo aprendido y constituiría un pensamiento propio, la enseñanza en la cotidianidad se convirtió en una especie de metafísica en la que el profesor, investido por un autoridad cuyos fundamentos no eran del todo claros, tenía un conexión con el mundo del arte, del cual el estudiante sólo tenía un visión parcial, permaneciendo oculta la razón de ser de muchos de sus principios, repartía cotidianamente una pequeña dosis de verdad que por acumulación formaría a los futuros artistas.

Un problema adicional a tener en cuenta, es que, si el estatus social del artista ha enfrentado históricamente tantas dificultades, el del profesor ha sido todavía más complejo:

Se ha planteado acertadamente que la historia del maestro en Colombia es la historia de una paradoja. Una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer. Esta situación expresa la contradicción entre lo que se le exige y lo que se le da, entre la formación que recibe y las condiciones en que realiza su trabajo, entre la falta de reconocimiento social e intelectual y las posibilidades reales que permitan su realización personal y profesional. Se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres y conciencias pero se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Se le exige una gran capacidad profesional pero la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación supuestamente innata, pero no se le reconoce una identidad intelectual⁴³⁹.

⁴³⁹ Torres Azócar, Juan Carlos, ‘La historia de la educación y la pedagogía En la formación de docentes, en: *Folios V*, fasc. 9, Universidad Pedagógica Nacional, 1998, p. 44 – 57. Torres cita a: Martínez, Alberto y Álvarez, Alejandro: “El maestro y su formación: la historia de una paradoja”, *Educación y Cultura*, N° 20, Bogotá, julio de 1990, p.p. 5-8.

Notará el lector que al hacer este recuento de la transformación de los modos de enseñanza del programa los argumentos son casi exclusivamente artísticos, esto es así porque la tendencia que ya se ha señalado, que excluye la consideración de los problemas desde la perspectiva pedagógica. En conclusión, respecto a este punto, queda claro que el éxito de la reforma dependía directamente del éxito en la construcción de un nuevo profesor, exigido por el nuevo pensamiento, pero la ausencia de espacios de reflexión específicamente pedagógica impedía esa construcción.

El campo pedagógico⁴⁴⁰

Simultáneamente al ascenso de las vanguardias artísticas, se dio también el de las vanguardias en el campo de la enseñanza. Cuando el sistema académico apuntalaba la autonomía del campo del arte, los movimientos pedagógicos modernos construían un campo también propio. Esta lucha política está documentada en innumerables estudios poco reflejados por la historiografía tradicional del arte. Sin embargo, el paralelo es inevitable; los discursos pedagógicos modernos abrieron paso a conceptos como la escuela laica, mixta, neutral políticamente; a los discursos del sujeto, al surgimiento de métodos que buscaban la formación de la autonomía del pensamiento y la búsqueda del saber por sí mismo sin legitimar esa búsqueda por el sometimiento a poderes o intereses externos.

Si la historia tradicional del arte moderno insiste en la incompreensión de que fueron objeto las vanguardias, la historia de la pedagogía moderna puede mostrar muchas más violencias en contra suya, desde los intentos de los círculos de poder por controlar sus desarrollos más progresistas, hasta el papel nefasto de la iglesia católica, cuya auto denominación de guardiana de la civilización y –a su nombre- detentadora del monopolio en la educación, que si bien no dejó de hacer aportes importantes a las prácticas pedagógicas, la defensa de sus intereses terrenales la convirtió en freno de las más elementales movimientos de justicia social.

La clase como taller

Uno de los puntos más fuertes de la reforma de 1993 fue la definición de la figura del *Taller experimental*: ella condensa su sentido profundo, al punto de que fue desde entonces denominada como “la columna vertebral de la carrera”. Vista retrospectivamente, ella definió el momento en el que, finalmente, se reunían la vanguardia artística y la vanguardia pedagógica. *Taller* y *experiencia* son dos conceptos fundamentales tanto para la primera como para la segunda; el Taller Experimental significaba simultáneamente una nueva manera de entender el fenómeno artístico en el interior de la escuela, que la sintonizaba con los desarrollos más recientes de la práctica artística y una nueva manera de entender el hecho pedagógico en el mismo contexto, superando la enorme distancia que separaba sus modos de enseñanza con los de la pedagogía moderna.

http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_08arti.pdf X.2012

⁴⁴⁰ en este aparte se reproducirán fragmentos de documentos ya citados para el segundo momento fundacional especialmente. Dada la importancia del tema pedagógico, se considera que justifica un desarrollo adicional y para él es importante recordar algunas declaraciones de primera mano.

Los testimonios de los protagonistas de la reforma que se estudiaron para esta investigación hacen énfasis en que el término “experimental” se relacionaba con experiencia y las críticas al desenvolvimiento posterior del Taller Experimental apuntan a su tendencia a relacionarlo con “experimento”. Podría decirse que el concepto original se refería a *experiencial* en un doble sentido: por un lado, a un aprendizaje de la experiencia y, por otro, a que ésta constituía el principal objeto de estudio.

Diversos testimonios sobre las ideas pedagógicas de vanguardia que se implementaban desde el siglo XIX hacen énfasis en los nuevos lugares de enseñanza que reemplazaban la antigua aula oscura, poco aireada, rígida en su disposición física – estudiantes silenciosos y sin mayor opción de movimiento, sentados en sillas incómodas, escuchando y copiando el discurso unidireccional del profesor– por espacios más abiertos, con libros y materiales de investigación, en donde una dinámica de acciones y diálogos que acentuaban el papel del estudiante en su propia formación cambiaban el concepto de *salón* por el de *taller*. En estos espacios que exigían del estudiante revisar por sí mismo los fenómenos y a conformar ideas propias, basados en la propia experiencia, confrontada con el saber más riguroso, otras condiciones de autoridad se instalaban. El mismo espíritu es perceptible en la Reforma de Artes Plásticas en 1993: Podría decirse que aquí se cumplía un viejo anhelo y que el Taller Experimental constituía la forma más revolucionaria que se hubiera pensado para la enseñanza del arte en Colombia⁴⁴¹; y aunque así haya sido, dos circunstancias pesarían para que 10 años después el Taller Experimental desapareciera, ahogado en un escepticismo y una crítica casi unánime que lo veía como una forma autoritaria poco necesaria para la escuela.

La primera circunstancia tenía que ver con que el alcance de estos anhelos vanguardistas llegaba precisamente en el momento de mayor desprestigio de las vanguardias, cuyos proyectos utópicos –en parte por ataques de diversos campos de la cultura que los veían como un fracaso histórico y en parte por su propia acción que había diluido los conceptos más caros para la tradición artística- fueron objeto de una crítica estructural. La segunda, con la incapacidad de la comunidad para llevar a sus últimas consecuencias la reforma. Incapacidad debida a varios factores institucionales y personales; estos últimos tienen que ver con la poca disposición para el cambio que mostraron muchos profesores quienes por falta de información y de interés, no enfrentaron los cuestionamientos y las nuevas tareas que el nuevo contexto planteaba y con la falta de acción institucional que no estuvo a la altura de las exigencias de una reforma, de manera que la dinámica de los cambios rápidamente se redujo y se retornó a las viejas formas, bajo ropajes nuevos.

La experiencia: problema central de las vanguardias

Si para la Escuela del siglo XIX era posible que el canon a seguir se materializara en una obra –para nuestro caso, la de Gregorio Vásquez⁴⁴²-, la superación de este canon no

⁴⁴¹ Seguramente no sólo creación de la Universidad Nacional, pero nos faltan datos de otras instituciones en los que se pudieran observar procesos semejantes o equivalentes.

⁴⁴² Entendiendo –reiteramos- que el carácter canónico de ésta, y su condición de *modelo a imitar* no implica una imitación servil –daríamos muy poco crédito al sistema académico, muy consciente, al menos en sus orígenes, de todos los aspectos puestos en juego- sino el cultivo del intelecto con el fin de reconocer el sistema de valores del que son portadores los modelos, incluso los mediocres; ejemplo de esto es la declaración a que

puede consistir en cambiar un modelo por otro, pues la lógica de aprender imitando un modelo deseable continuaría igual o fortalecida. Esta superación tendría que poner el acento en otra condición que, si bien no renunciara al estudio de modelos adecuados, le otorgara un papel secundario o complementario. La lógica vanguardista, con su cultivo de la expresión de la interioridad del artista propuso otro centro de gravedad: la búsqueda de la personalidad original, para lo cual no existen modelos de obras, sino modelos de acción, dignos de emular y que solamente se encuentran desmontando críticamente todo el aparato que determina formalmente la obra, para encontrar la subjetividad que, pese a las normas y gustos al uso, manifiesta una verdad personal y colectiva simultáneamente. Sin embargo, esta posibilidad derivó hacia el cultivo de lo que Marta Traba llamaría “poderosa personalidad” que incluso no necesita de la escuela y, al contrario, se perjudica con ella. Para eludir la contradicción, la Escuela asumió que su misión era flexibilizar el canon *actualizándolo* según las corrientes del momento.

Un exceso de discusión sobre la naturaleza de la obra de arte y, al mismo tiempo, un descuido por la discusión pedagógica; demasiado énfasis en las obras que merecerían ser elevadas a la condición canónica (ya fuera por clasicistas, modernistas o *contemporáneas*, según el gusto del profesor), cargaron en el siglo XX la balanza de la actividad profesoral en las escuelas de artes hacia una posición muy difícilmente sostenible, como alternativa al sistema academicista: la de que la función de la escuela es enseñar a producir obras de arte, de manera que el profesor representa la norma correcta a seguir.

Estas condiciones ocultaron un hecho que, de otra forma habría podido ser muy claro: que había una serie de puntos en los que coincidían tanto las vanguardias artísticas, como las pedagógicas; problemas como la autonomía, el criterio, la responsabilidad, la pertinencia o la experiencia.

Dado que el propósito de esta investigación no es el de pretender aclarar el sentido general de la experiencia, ni del universo de los problemas del arte, sobre el cual hay muchos estudios, sino el de concretar algunos problemas sobre las formas como se ha institucionalizado su enseñanza, asumiremos la propuesta metodológica de John Dewey: centrarnos en la experiencia como problema educativo, particularmente en relación con la posibilidad de que la institución educativa tienda a garantizar que el estudiante se aproxime por sí mismo a los fenómenos *reales* del mundo.

Durante la primera parte del siglo XX, una serie de preocupaciones típicamente modernas se manifestaron en las distintas instituciones. Era necesario –nuevamente, luego de la Guerra de los Mil Días– pensar en la reconstrucción del país, en su unificación, su comunicación. Tal vez para el campo educativo el discurso más influyente fue el de la degeneración de la raza, lo que ofrecía explicar el atraso material y la violencia (congénita) de la mayor parte de la población, sin asumir francamente problemas sociales como la desigualdad o la explotación. A esto se sumaban ideas modernas como la razón,

hemos aludido de Alberto Urdaneta cuando señala categóricamente que la primera pintura digna de ese nombre en el territorio de Bogotá fue el estandarte de Jiménez de Quezada que representaba un Eccehomo, a pesar de no ser intrínsecamente una obra maestra.

Por otro lado, es evidente que, pese a la excelencia que puedan tener los modelos, ninguno puede abarcar todo el ideal y, por lo tanto, clausurar su perfeccionamiento; de esta manera, siempre hay la posibilidad de emularlos y hasta superarlos: la fidelidad a los mismos en tanto modelos no excluye, como lo veremos en el apartado, la *originalidad*.

la higiene y la evolución. El complejo entramado que se articula alrededor de estas nociones no nos autoriza a hacer descripciones simplistas de temas como el de la raza, el cual indudablemente tendría un papel importante en los discursos nacionalistas del arte a partir de los años treinta.

Vimos en su momento que una de las ideas rectoras de las reformas educativas del gobierno de López Pumarejo fue la de que el atraso del país se debía no a factores genéticos, sino a otros más objetivos, relacionados con la ignorancia cuya superación dependía de un amplio movimiento educativo.

Los nuevos discursos pedagógicos tendían implícita o explícitamente a privilegiar la experiencia como base del conocimiento, frente al conocimiento institucionalizado en libros y textos y a las normas y definiciones preexistentes. Concepto extenso, complejo y elusivo, de la *experiencia*, si no queremos perdernos en el laberinto de su definición y en el error de tratar de reducirla a didáctica, podemos decir solamente y con gran cautela algunas cosas⁴⁴³ muy básicas: que tiene que ver con lo vivido, y más concretamente con el sedimento que deja lo vivido (que, eventualmente podemos llamar *conocimiento*); con el contacto con el mundo, con la cotidianidad y-sobre todo- con lo particular; por eso, hemos hecho énfasis en la oposición entre dos tendencias pedagógicas: una que tiende a partir de hechos, normas y definiciones precedentes, vale decir, de un saber previamente legitimado, frente a otra que tiende a asumir que el pedagógico es un diálogo que no asume que existan condiciones previas de legitimación (la norma garantiza la juridicidad, pero no el sentido), sino que la legitimidad y el sentido- se construyen en el dialogar mismo; en el dialogar *de una cierta forma*; esta *cierta forma* es, su nombre lo indica una práctica y exige una construcción específica cada vez.

Asumir a fondo estas sencillas premisas no es posible sin cambiar radicalmente el centro de gravedad: exige cambiar un paradigma por otro; al igual que la modernidad vanguardista no podía ser adoptada como ajuste de los lenguajes academicistas a nuevos rasgos estilísticos; es posible ajustar el modelo de la escuela tradicional para que se afilie a un nuevo pensamiento, pero que ese pensamiento sea nuevo no cancela los problemas

⁴⁴³ Puesto que hemos adoptado el principio de asumir el tema de la experiencia desde una perspectiva específicamente pedagógica, no iremos muy lejos en su definición filosófica, podemos decir con Larrosa "...hay que evitar... hacer de la experiencia un concepto... hay que resistirse a la pregunta "¿qué es...? Es más, tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento... he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida... **La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe**, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto... Porque los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real. Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura" (Larrosa, 'Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes', originalmente publicado en: *Estudios filosóficos*, Vol. 55, N° 160, 2006, págs. 467-480, consultado en: <http://www.oei.es/oeivirt/teoriase.htm>, IX.2012, el resaltado no es del original).

antiguos, los redefine en un nuevo ámbito. Y un problema central en el tema que nos ocupa es el estudio del pasado en una época que no puede verlo como modelo.

John Dewey, autor clásico, hablando de la necesidad de una teoría de la experiencia como tarea a realizar dice:

...tenemos el problema de descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro. Podemos rechazar el conocimiento del pasado como el fin de la educación y por tanto realzar su importancia como un medio. Al hacer esto nos encontramos con un problema que es nuevo en la historia de la educación: ¿Cómo llegará el joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente⁴⁴⁴?

El estudio de las formas como se fueron instalando las ideas y los debates pedagógicos modernos ha avanzado bastante en el país -mucho más, en todo caso, que las formas como se instalaron discursos modernistas en arte- y en ese proceso se perfila en lo general un debate similar al que hemos observado en los cánones de enseñanza del arte: un cambio en el centro de gravedad que se manifiesta en una oposición entre el aprendizaje de una serie de normas previas que guían la aproximación de la persona a la realidad concreta, por un lado, y el reconocimiento empírico de esa realidad, que significa al mismo tiempo un reconocimiento de los propios mecanismos de significación de ella.

Si desde las últimas décadas del siglo XIX con autores como Bergson o Nietzsche el problema de la experiencia se ponía en primera línea de la reflexión teórica –y en los discursos educativos vanguardistas en la primera línea de la acción pedagógica-, en la primera mitad del siglo XX ya se percibía una sospecha sobre la naturaleza de esa experiencia contemporánea con Benjamin a la cabeza⁴⁴⁵, de manera que la pregunta

⁴⁴⁴ Dewey, John, *Experiencia y educación*, op. Cit., p. 70

⁴⁴⁵ Ver, por ejemplo, a Larrosa en el texto ya citado ‘Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes’: “La primera tesis [de Imre Kertész, sobreviviente de Auschwitz y del estalinismo, ‘Ensayo de Hamburgo’ en *Un instante de silencio en el paredón*: ‘... cuando hablo de mis experiencias, me refiero a mi persona, a la formación de mi personalidad ... y no puedo negar que la historia ha marcado de lleno con su sello las experiencias que han marcado mi personalidad...’ Pero: ‘... por otra parte, podemos definir como rasgo más característico del siglo XX precisamente el haber barrido de manera completa a la persona y a la personalidad. ¿Cómo establecer pues una relación entre mi personalidad formada por mis experiencias y la historia que niega a cada paso y hasta aniquila mi personalidad?’] es que la experiencia ha sido destruida y se nos da en cambio una experiencia falsa. La segunda tesis, correlativa de la primera [de Walter Benjamin, ‘El narrador’ en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* ‘... con la Guerra Mundial... ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos. Todo aquello que diez años más tarde se vertió en una marea de libros de guerra, nada tenía que ver con experiencias que se transmiten de boca en boca... Una generación que todavía había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró súbitamente a la intemperie, en un paisaje en el que nada había quedado sin cambios, excepto las nubes. Entre ellas, rodeado por un campo de fuerza de corrientes devastadoras y explosiones, se encontraba el minúsculo y quebradizo cuerpo humano”], es que no hay lenguaje para elaborar la experiencia, que nos faltan palabras, que no tenemos palabras, o que las palabras que tenemos son tan insignificantes, tan intercambiables, tan ajenas y tan falsas como lo que nos pasa, como nuestra vida. La tercera tesis [de Giorgio Agamben, *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*: “... en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir

articula alrededor de varias de las cuestiones más acuciantes de la enseñanza del arte en todo el siglo XX.

Esto no quiere decir que el problema se presentara con toda evidencia en el pensamiento de los reformadores de las instituciones educativas, como la ENBAC. Pasaría mucho tiempo antes de que –como ya lo mencionamos- coincidieran en una sola fórmula dos de los conceptos más característicos de la pedagogía moderna: taller y experiencia, como gran resumen de un nuevo canon de enseñanza.

La reforma pedagógica

Por un momento, a través de algunas autoridades, el pensamiento pedagógico había propiciado entre 1935 y 1937 una reforma finalmente fallida, que acababa con la ENBAC, la cual renació inmediatamente.

Relatamos los hechos que llevaron a la fusión de la ENBAC a la UNC y el retraimiento de ese movimiento. Hasta donde llegaron nuestros estudios, solamente una persona pareció intuir las consecuencias, metodológicas, de este fracaso, tanto para una institución como para la otra: Gabriel Durana, quien envió una carta al nuevo rector, Roberto Franco el día 24 de julio de 1937⁴⁴⁶; en ella muestra muy claramente su oposición a la separación de Bellas Artes y resume el proceso de fusión. Describe la medida como “...un acto precipitado y de graves consecuencias en el futuro de los estudios de arquitectura y de bellas artes”: sobre la “incorporación de las dos escuelas”, señala que:

experiencias quizá sea uno de los pocos datos ciertos que posee sobre sí mismo... sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad... El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia] es que no podemos ser alguien, que todo lo que somos o lo que podemos ser ha sido fabricado fuera de nosotros, sin nosotros, y es tan falso como impuesto, que no somos nadie o que lo que somos es falso. Por lo tanto hablar de la experiencia, o de la formación, o de los lenguajes de la experiencia, es hablar de la más pura banalidad, o bien de algo que es falso, o bien de algo que solo existe como nostalgia o como deseo pero, en cualquier caso, como imposibilidad.”

⁴⁴⁶ Recordemos que la dirección del programa había sido suprimida comenzando ese año 37, siendo ese hecho el motivo mayor de conflicto entre él y la UNC: podemos asumir que significaba la muerte de la ENBAC, tal como se había conocido hasta entonces. Herrera Carrizosa, el decano de ingeniería que había adelantado la creación del programa de arquitectura y de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes renunció hacia el 20 de abril y Durana, sorpresivamente, renunció a la rectoría el 7 de mayo por “motivos personales”; el Consejo Directivo les nombró a ambos reemplazantes que no aceptaron, el nuevo decano, Arturo Jaramillo fue elegido el 3 de mayo; la elección del nuevo rector se prolongó bastante: solamente el 8 de junio fue elegido Roberto Franco, quien se posesionó en la sesión del Consejo del 12 de julio; el trasteo de la Escuela determinado por Rodríguez Acevedo –elegido el dos de julio- se inició el domingo 11 de julio y se terminaba ese día 12. De esta forma, luego de acciones y sesiones de estudio en diversos ámbitos y durante varios meses, se había solucionado el problema de la falta de dirección de Bellas Artes; sin embargo, paradójicamente, la primera acción de este director, recién llegado de una estadía de 12 años en España, que no tenía experiencia en algún cargo semejante y que presumiblemente no sabía nada de la dinámica universitaria ni de la magnitud de las reformas educativas, fue sacar a la Escuela de las instalaciones de la Facultad de Ingeniería. Es de anotar que el nombre del último director, Alberto Arango, que sí conocía y comprendía todo el nuevo contexto hizo parte de la terna en la que fue finalmente elegido Rodríguez. El 31 de julio, el Consejo Directivo emitió una resolución que culminaba el proceso de los meses anteriores que reformaba la de 1936 que había creado la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes.

*...fue objeto de muy detenido estudio del Consejo Directivo de la Universidad y del Consejo Académico, en los cuales se tuvo en cuenta la finalidad de los estudios, que **deben conducir a profesiones remunerativas y no a simples especulaciones**⁴⁴⁷. No es posible concebir los estudios de arquitectura sin vastos conocimientos de las artes plásticas, de su historia al través de los siglos y de la aplicación que puedan tener en la obra del arquitecto. De la misma manera, no es posible concebir las artes plásticas sino en función de la obra arquitectónica **que va a darles ambiente**.*

Según el otro documento en que se citan declaraciones de Rodríguez Acevedo (no hallamos un sólo documento redactado por él mismo), Durana “sostenía ideas originales y poco aceptables respecto a lo que debía ser la Escuela de Bellas Artes”; evidentemente, Durana era ingeniero (más tarde, entre otros cargos, ocuparía el de ministro de obras públicas), y desde su punto de vista comprendía muy bien la dimensión del proceso que pretendía construir una nueva idea de nación, en la que otros conceptos se enfrentaban a las formas tradicionales y en los que era lógico que las artes plásticas (ya no *bellas artes*) se *subordinaran* a la disciplina arquitectónica y no al contrario como en la lógica academicista⁴⁴⁸. Por otro lado, dentro de lógica universitaria, la arquitectura –con todo y estar iniciando como programa profesional y con obvias dificultades- presentaba un carácter más riguroso y estructurado, como lo reconocen los mismos profesores de la ENBAC⁴⁴⁹.

El segundo y el tercer punto de Durana se apoyan en el supuesto de que la enseñanza de las artes plásticas y la arquitectura tienen suficientes puntos en común para justificar su cercanía compartiendo recursos, que en nuestro medio y en el contexto de pobreza de

⁴⁴⁷ El documento original no tiene resaltados. Esta contundente expresión apunta en dos direcciones: una nueva definición del arte como profesión universitaria, por un lado, y, por otro, recuerda mucho la forma como se expresa Gustavo Santos, director de la Sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación en su informe de actividades del año 1936, (la sección había sido creada en 1935) en la que califica de ilusoria la idea de que en Colombia exista un campo artístico estructurado...

⁴⁴⁸ Las diferencias son, por supuesto, estructurales y ni simple divergencia de pareceres individuales; un conflicto parecido percibían los arquitectos mexicanos Prieto Souza y Parra Mercado en relación con el proyecto arquitectónico moderno que se implantaba en el campus, en contra del que ellos estaban diseñando y que los había llevado en octubre del año anterior a manifestar: “Cuando aceptamos la invitación que nos hizo el gobierno de Colombia para fundar, organizar y dirigir la Facultad de Arquitectura, estábamos muy lejos de pensar que íbamos a ser parte de un simple mecanismo burocrático de rutina, en el cual tendrían más importancia las constancias oficinescas [sic], que toda la aportación de iniciativas, sistemas, métodos y programas inspirados en nuestra propia experiencia y en la tradición de la Escuela de Bellas Artes de México, de un abolengo que tiene su cuna en la antigua Academia de San Carlos, fundada por su Majestad Don Carlos III, Rey de España y Emperador de las Indias, y renovada constantemente con nuevas experiencias y avanzadas tentativas”. (Carta al ministro de obras públicas, 1937)

⁴⁴⁹ “Los profesores de la Escuela Nacional de Bellas Artes no se han opuesto nunca a que la Facultad de Arquitectura forme parte de la Escuela [sic] de Bellas Artes en reconocimiento y consideración de que la Arquitectura es una, **si no la principal** de las Artes Plásticas, pero teniendo en cuenta que el personal de alumnos de Arquitectura tiene un nivel cultural más elevado por sus estudios de bachillerato completo que la mayor parte de los alumnos de Bellas Artes, no es posible que dos núcleos de tan distinta preparación [trabajen] bajo un mismo pensum”. (documento ‘Exposición de motivos por los cuales la Escuela de Bellas Artes debe funcionar independientemente’, s.f., firmado por Luis Alberto Acuña, José Domingo Rodríguez y Sergio Trujillo Magnenat). El resaltado no es del original.

la Universidad no abundan. El punto cuatro vuelve a declarar meridianamente que la reforma tenía por objeto cambiar la concepción de la enseñanza del arte bajo parámetros mucho más realistas:

*El verdadero objeto de la Escuela de Bellas Artes no es la formación de grandes artistas sin contacto con el medio en que viven, es la formación de artesanos conocedores a fondo de una técnica determinada que pueda ser aplicada dentro de las normas del buen gusto, pero de tal manera que haga del estudiante un individuo capaz de vivir con la explotación de sus conocimientos y sea **elemento útil** dentro de la sociedad. Para lograr esta finalidad es necesario que esté próximo a quien va a aprovecharlo: el arquitecto. Este a su vez debe saber de qué elemento⁴⁵⁰ puede disponer para el mejor desarrollo de sus concepciones.*

Aunque en opinión de algún eventual crítico del sistema académico en la época, la expresión “artesanos conocedores a fondo de una técnica determinada que pueda ser aplicada dentro de las normas del buen gusto” definiera bastante bien la enseñanza de la ENBAC, a la luz de la discusión de la academia con la artesanía, esta expresión tocaba justamente el punto de honor más neurálgico para los artistas. Visto de esta manera, si el paso al ámbito universitario significaba reducción del arte a la simple categoría de *oficio*, y si, para completar aún más lo que se puede sentir como una franca descalificación, se trata de un *oficio subordinado* al criterio y necesidades de arquitecto, se entiende la resistencia, que el mismo Durana reconoce al final de su carta, al proyecto de fusión.

Sin embargo, ésta sería –evidentemente– una forma simplista de definir el pensamiento que Durana sintetiza de una manera tan esquemática; podemos ver, como ya se ha señalado, que en el fondo hay un enfrentamiento entre dos maneras de ver el arte y que, tal como había pasado en la *École des beaux-arts* de París en el siglo XIX, esa cuestión de fondo tenía que ver con la relación entre el arte y la industria, problema que a su vez animaba las discusiones de los proyectos más vanguardistas en la enseñanza del arte de la época como las escuela de la Bauhaus en Alemania.

Tras la aparente ligereza de la expresión “sea elemento útil dentro de la sociedad” no hay desprecio por la actividad artística y por el modelo tradicional de la ENBAC de búsqueda de belleza, como bien lo muestra la alusión al buen gusto del propio Durana; tal vez hay que ver en ella, más bien, la declaración de que la práctica del arte debe responder primariamente a la utilidad, en cuanto al uso de sus obras y en cuanto la inscripción de su autor en el mundo del trabajo: el concepto que del siglo XIX había heredado la ENBAC, en el que el artista se erigía como el representante de los valores conservadores de la civilización, no era para las élites liberales la respuesta a un mundo que exigía un cambio en las mentalidades y otra actitud frente al trabajo y la producción, cuya valoración se intentaba elevar, no rebajar la del arte.

Súbitamente, como si hubiera sido objeto de un cuidadoso cálculo –tan preciso que sin esta carta de Durana podríamos haber dicho que estos eventos no dejaron en absoluto huella en la memoria incluso de sus propios protagonistas– el panorama cambiaba: nuevo decano, nuevo rector, nuevo ministro de educación⁴⁵¹, nuevo director de Escuela. Del

⁴⁵⁰ Como se ha visto en otros fragmentos de la época, “elementos” seguramente quiere decir “personal”.

⁴⁵¹ Jorge Zalamea era ministro de educación encargado.

grupo de autoridades del que en un momento dado surgió la idea de que el papel social del arte pasaba por un núcleo común con el de la arquitectura, no quedaba mucho; solamente Fritz Karsen, el consejero y director del primer año universitario, quien se retiró también muy pronto.

La carta de Durana contiene otro dato más de un gran interés para los temas que nos ocupan; la ambigüedad que hemos descrito sobre la formación de profesores de artes, que no tenía representación en la Escuela Normal superior, pero no cabía en la Universidad Nacional:

Dentro del proyecto de desarrollo de la nueva Facultad creada en el acuerdo 38 de 1.936 figura como función primordial la formación de maestros para la enseñanza artística, pero dada la dificultad existente de implantar estudios pedagógicos en la Universidad, se vió la conveniencia de localizar cerca a la Escuela Normal Superior⁴⁵² la enseñanza de las artes plásticas con el fin de combinar entre las dos instituciones el plan de estudios requerido. Aun cuando todavía en el presente año no se creó la sección correspondiente sí está prevista y es quizá la que mayor importancia tiene para el futuro del país⁴⁵³.

Esta declaración es, por lo menos, tan inquietante como la referente a la destrucción de la posibilidad de aprendizaje conjunto de la arquitectura y las artes plásticas: en efecto, el improvisado e inconsulto trasteo no solamente frustró la vinculación de la ENBAC con el programa arquitectura y con la Universidad, sino también con la Escuela Normal Superior, cuyo injusto olvido en la cotidianidad de las instituciones pedagógicas en Colombia no desvirtúa la extraordinaria dimensión que alcanzó a tener en la consolidación de las ciencias humanas.

Durana toca también el tema de los cursos de decoración de interiores, frecuentemente señalado como tema central de conflicto (tema que merece una reflexión, pues si hoy podría considerarse secundario es justamente lugar de encuentro entre la arquitectura, la decoración, la habitación, la ciudad, la técnica y el gusto), que a su juicio exige la cercanía tanto de la arquitectura como de las artes plásticas. Después de las necesarias consideraciones sobre la forma como deben ser tomadas las decisiones en la institución universitaria, cierra Durana su misiva con la reiteración de la absoluta conciencia de que las decisiones tomadas originalmente respondían a un proyecto claro, pensado y debatido:

⁴⁵² Esta cercanía es real: en la misma manzana entre las calles 13 y 14 y las carreras 16 y 17 en Bogotá se encuentran dos grandes construcciones; en una de ellas se sitúa el Instituto Técnico Central, que en la época había cumplido una gran labor como escuela de artes y oficios y en la formación de ingenieros, que había sido prácticamente expropiada por la UNC para situar en sus instalaciones la Facultad de Ingeniería (fue a ese lugar a donde se trasladó en 1937 la ENBAC, en la espera de la construcción de su nueva sede en el campus universitario), en la otra construcción, contigua, funcionaba la Escuela Normal Superior. Curiosamente, en las actas del Consejo Académico de la UNC en la época de la separación física de la ENBAC, que había sido ya pensada en las instancias oficiales –por lo cual la intervención de Rodríguez Acevedo, aparte de autoritaria era totalmente innecesaria–, se plantea que, de no poderse utilizar la antigua sede de la calle 10, se solicitara que la Escuela Normal Superior buscara otra sede para dejar la que ocupaba a la ENBAC.

⁴⁵³ El resaltado no es del original.

Las anteriores razones son claras y muestran cuan absurda e irregular es la manera de proceder de la Escuela de Bellas Artes, pero me aseguran que en el Consejo Directivo los señores Director y Profesores de esa escuela han informado que antes de separarme de la rectoría contaron con mi aprobación. Información errada que no puede provenir de una mala inteligencia, pues bien sabido es mi criterio al respecto y la cantidad de trabajo que implicó hacer la fusión de estos estudios para los cuales desde un principio hubo resistencia basada en razones personales y no respaldadas por el estudio consiente [sic] del problema.

Así terminó el intento de situar la enseñanza de las artes plásticas en un ambiente de reflexión y estudios científicos de la realidad. Si en virtud de los cuestionamientos que hoy podemos hacer sobre el devenir de esta clase de proyectos y de las formas como sus modos de legitimación se distorsionaron hasta eventualmente hacerlos ver como una como una forma dogmática más, no podemos, extrapolar esta crítica a la reforma universitaria de 1935. Era claro en la época que la ENBAC requería de una intervención fuerte: ni cumplía con altura los ideales estéticos que la conformaron en el siglo XIX (y aunque –de manera totalmente improbable- alguna vez llegara a cumplirlos, el mundo que los configuró ya no existía), ni respondía a las nuevas dinámicas sociales que tendían a proponer un mundo que –igualmente- todavía no existía. Suspensiva entre estos dos mundos imaginados requería de una disposición fuerte para ver el mundo concreto en tiempo y espacio reales: la recuperación de la experiencia. La comunidad de la ENBAC no supo ver que su mejor –su única opción, pues ella misma no sería capaz de generar alguna alternativa, como de hecho no lo hizo una vez reganada su autonomía- era la de vincularse a ese proyecto nacional, universalista y racionalista que era la reforma educativa liberal.

Al comparar los análisis de la reforma Patiño de la UNC (años 1964-65) y los de los años 1935-36, nos llamaban la atención las similitudes, como si después de treinta años, las grandes tareas aún quedaran por hacer. De ninguna manera, se podría decir que esos treinta años hubieran pasado en vano, pero observar la similitud de los problemas a resolver impacta mucho al observador que se pregunta hasta qué punto los problemas estructurales han sido realmente superados.

Vimos cómo en esa reforma se dio la segunda –y definitiva- muerte de la Escuela Nacional de Bellas Artes y cómo el programa trató de adaptarse a las dinámicas universitarias con un cierto grado de éxito, pero la figura que hemos llamado *el profesor escindido* siguió siendo dominante en el panorama de la enseñanza: así como al comienzo de siglo, los profesores que habían sido formados en los discursos academicistas intentaron *enseñar* el modernismo, y éstos, que seguían siendo academicistas con rasgos modernistas, trataron de asimilar a sus enseñanzas nuevos lenguajes y así sucesivamente en una tensión entre la novedad y la tradición, sin poder cumplir con ninguno de los dos compromisos. Y esto en medio de un ambiente pedagógico enrarecido. Los discursos libertarios que alimentaron en su nacimiento los modelos modernos de enseñanza devinieron en un campo educativo profundamente dividido: una formación altamente refinada para las élites financiada por ellas y una formación civilizadora para los demás, financiada por el estado. Los resultados de la primera se convirtieron en el modelo a seguir, pero despojada de mucho de su sentido; la tecnología educativa se impuso sobre la reflexión pedagógica.

Lo que en medio de estas tensiones se olvidaba para la enseñanza del arte, era que una escuela de artes no puede medirse por los productos (entre ellos, cierto tipo de egresados), que su función no era la de enseñar a producir obras de arte, sino reconocer las formas que asume la experiencia contemporánea y construir un pensamiento artístico en relación con ella.

Esto quedó relativamente claro, relativamente oscuro con el *Taller experimental*, que iba incluso más allá de los cambios propuestos en 1936; pero esta figura terminó centrando sus objetivos en el descrédito a los *oficios*. La más que centenaria escuela, ahora definida como programa curricular de Artes Plásticas pareció estar harta de las convenciones y de la tiranía del objeto artístico y la ilusión de por fin desembarazarse de la carga del objeto no contempló sino los problemas de obra de arte. La voluntad constructiva, la dinámica de los materiales, la concepción fuerte del *proceso*, en vez de fortalecerse empezaron a declinar. Primero desapareció el fresco, que no era más que una práctica nostálgica o retórica, luego las técnicas de escultura y hoy prácticamente ya no existe un aprendizaje técnico en el programa.

Si pensamos que la reforma de 1993, relacionada estrechamente con la nueva constitución nacional 1991 surgía en el momento más sombrío del país, cuando la guerra interna se había acentuado y diversificado, la violencia había llegado a niveles inusitados y, en medio de ella resurgía en política el discurso nacionalista, se puede pensar que el caso colombiano tiene una especificidad muy alta, sobre todo si se agrega eso la marginalidad del país respecto al circuito artístico internacional.

Por ello es importante, para terminar, revisar los principales temas metodológicos que los contextos analizados nos permiten observar para comprender contextos particulares.

Con este propósito, reseñaremos un problema pedagógico central para la comprensión del problema que nos ocupa. Nuevamente, una obra referida a las reformas de la *École des Beaux-arts de París* nos orientará con una visión muy concreta en medio de unos terrenos altamente difusos.

La originalidad

Cuando se debate sobre la enseñanza del arte en relación con las vanguardias artísticas, la Academia (y, por lo tanto las escuelas establecidas) aparecen como el modelo opuesto, sea que se le rechace totalmente por parte de los movimientos internacionales más radicales, o, como parece ser el caso en Colombia, adaptando lo que se tiene para que abra su espectro e incluya al menos los discursos formales que van ganando legitimidad como representación más cabal de la contemporaneidad social. En estos últimos casos, empiezan a verse las escuelas como una suerte de mal necesario, que daría al estudiante una base técnica y una disciplina de trabajo que le permitiría trascenderla; vale decir, encontrar por esa vía un lenguaje personal, que la mayoría de las veces lo obligaría a *desaprender lo aprendido*.

En los contextos pedagógicos, se parte frecuentemente de la idea de que la práctica del arte hace al ser humano más sensible y contribuye a su educación integral –idea no muy lejana del proyecto civilizador decimonónico, según la cual quien practique algún

arte se hace más pacífico y dialogante- y, en todo caso, se asume que el arte evidencia formas de comprensión del mundo más allá de la racionalidad científica que pareciera haberse impuesto como forma hegemónica del conocimiento. Sobre estas perspectivas hay una amplia bibliografía y cada día se programan eventos en los que –con mayor o menor éxito- se busca una mayor presencia de la enseñanza artística en la formación de los ciudadanos y un mayor apoyo para las escuelas de formación artística, como un índice de mejoramiento del país.

Por ser suficientemente conocidas, no abordaremos ninguna de estas perspectivas, sino que nos concentraremos en una revisión histórica –que falta en ambos discursos- que nos daría la posibilidad de pensar colectivamente en el que tal vez sea el problema metodológico más complejo de la enseñanza del arte: la enseñanza de la originalidad.

El tema ha sido presentado por Alain Bonnet, autor de quien hemos citado su obra *La enseñanza de las artes en el siglo XIX*⁴⁵⁴. Una de las referencias que se encuentra al final de su exhaustivo análisis, nos muestra la dimensión del problema⁴⁵⁵:

El ejemplo de Matisse es, a este respecto, elocuente. En 1906, por solicitud de algunos alumnos, el pintor abrió un taller y se convirtió en jefe de escuela. Esta academia prosperó, reclutando sus alumnos en varios países de Europa. Pero, ¿qué enseñaba exactamente este maestro, que declaraba en 1910 que “las reglas no tienen existencia fuera de los individuos: si no, ningún profesor sería menos genio que Racine” Cualquiera de nosotros es capaz de repetir bellas sentencias, pero muy pocos de quienes las dijeron habrán penetrado su sentido⁴⁵⁶? Una estudiante norteamericana ha transmitido los consejos que el pintor prodigaba a sus discípulos⁴⁵⁷. Si aceptamos algunas fórmulas prescriptivas por lo menos tan abstrusas como los preceptos académicos de los cuales se burlaba el joven Matisse⁴⁵⁸. Las

⁴⁵⁴ Bonnet, Alain, *L'enseignement des arts au XIXe siècle – La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique* [La enseñanza de las artes en el siglo XIX – La reforma de la Escuela de bellas artes y el final del modelo académico], Collection “Art & Societé”, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2006. Las citas extraídas pertenecen a los capítulos ‘L’originalité [La originalidad] y ‘Conclusion’, p.p. 281-333. La traducción es del autor.

⁴⁵⁵ Bonnet, *L'enseignement...*, op. cit., p.p. 311-312.

⁴⁵⁶ Henri Matisse, “Notes d’un peintre [Notas de un pintor]”, *La Grande Revue*, 25 de diciembre de 1910, p. 774-745. El mismo Matisse, jefe de escuela, había afirmado la inutilidad de los profesores: “De otra parte, no comprendí nada de la enseñanza del dibujo dada en los cursos Yvon donde fui ‘corregido’, hace ya más de cuarenta años por Gérôme, Bouguereau, Joseph blanc, Bonnat, Lenepveu, etc., profesores exigentes pero poco claros, y no me ha retornado nada de eso con el tiempo. Pero, ¿habría comprendido más si esos profesores hubieran sido auténticos?” No lo creo. Tuve la buena fortuna, una vez, de los consejos de Rodin a propósito de mis dibujos, que le fueron presentados por un amigo. Los consejos que me dio no me convencieron sin embargo en ningún punto; Rodin no se mostraba sino por su aspecto minucioso. Él no podía hacer otra cosa. Porque lo que los maestros tienen de mejor, lo que es su razón de ser, los sobrepasa. No comprendiéndolo, no pueden enseñarlo. Un taller de alumnos me recuerda la parábola de los ciegos de Brueghel en la que sería el profesor, primer ciego, quien conduciría a quienes le siguen”. Henri Matisse, “Divagaciones”, *Verve*, vol. I, no. I, diciembre de 1937, citado en Henri Matisse, *Écrits et propos sur l’art* [Escritos y declaraciones sobre el arte], París, Hermann, 1972, p. 158. (cita en el original)

⁴⁵⁷ Mme. Michael Stein, “A great artist speaks to this students [Un gran artista habla a sus estudiantes]”, notas publicadas por A. H. Barr en *Matisse, his art and his public* [Matisse, su arte y su público], The Museum of Modern Art, New York, 1951, retomado en Henri Matisse, *Écrits et propos sur l’art*, París, Hermann, 1972, p. 64-74. (cita en el original)

⁴⁵⁸ Por ejemplo: “Recuerden que el pie envuelve la pierna y no hagan de él una silueta aun si la dibujan de perfil. Es el tobillo que la pierna se encaja en el cuerpo –y el talón sube hacia el tobillo para rodarlo.” Cita

directivas del pintor dudan constantemente entre la necesaria objetividad del estudio sobre el modelo y la no menos necesaria subjetividad del artista. La enseñanza de Matisse no podía pues ser expuesta en un programa metódico porque procedía principalmente por sentencias, aforismos o metáforas, figuras retóricas empleadas para hacer percibir al alumno las relaciones armónicas establecidas entre los diferentes objetos de la naturaleza, y no para imponerle un vocabulario y una gramática preconcebidos. Las eventuales indicaciones positivas, generalmente tomadas del antiguo sistema educativo eran reorientadas como llamados a la impresión personal. La construcción de la figura dependía en consecuencia del sostenimiento de un equilibrio delicado entre los dos polos de la creación artística, la representación del objeto y la expresividad de la obra. Entendemos que los alumnos de Matisse hayan tenido alguna dificultad a cumplir las grandes expectativas de su maestro: o testimoniaban una gran fidelidad a la realidad y recaían así en las entras de la enseñanza clásica, reproduciendo mecánicamente, gracias a las fórmulas aprendidas, el objeto real; o reclamaban para ellos mismos la libertad de que se había provisto el maestro para desprenderse de las constricciones escolares, y rechazaban entonces toda crítica afirmando que sus defectos aparentes procedían de la especificidad de su visión.

Matisse cerró su taller.

“Pensaba que sería bueno evitar a jóvenes artistas el camino que debí recorrer yo mismo. Así, tomé la iniciativa de abrir una Academia... Numerosos alumnos se presentaron. Me esforzaba para corregir a cada uno teniendo en cuenta el espíritu en el que habían sido concebidas sus búsquedas. Me esforzaba sobre todo por inculcarles el sentido de la tradición. Inútil decir a ustedes cuántos de mis alumnos se decepcionaron de ver que un maestro reputadamente revolucionario, pudiera repetir las palabras de Courbet: Simplemente quise extraer del conocimiento total de la tradición el sentimiento razonado e independiente de mi propia individualidad. El esfuerzo que hacía para penetrar el pensamiento de cada uno me producía una gran fatiga. Me sucedía tener la certeza de que el ensayo de un alumno estaba dirigido en una mala dirección, y éste me afirmaba [revancha de mis maestros]: Yo pienso así. Lo más lamentable es que ellos no concebían que me desesperara verlos trabajar “a lo Matisse”. Entonces comprendí que tenía que elegir entre el oficio de pintor y el de profesor. Pronto cerré mi Academia”⁴⁵⁹.

Si se trata de enseñar a hacer obras de arte, es evidente la disyuntiva: o existe un sistema previo de reglas -así no sean conscientes por parte del profesor o así no pretenda transmitir las- o se enfrenta el problema de enseñar a hacer lo que solamente el estudiante podría hacer, pero que aún no lo sabe, lo que nos remite a la discusión propuesta aquí. La única vía de resolución de esta paradoja es la pedagógica: partir de la comprensión de que el acto pedagógico, sea cual sea su objeto de estudio, tiene unos imperativos propios relacionados más con la construcción del criterio del estudiante para su autoformación, que con la transmisión de algún saber específico dado de antemano.

en Mme. Michael Stein, “A great artist speaks to this students [Un gran artista habla a sus estudiantes]”, notas publicadas por A. H. Barr en *Matisse, his art and his public*, The Museum of Modern Art, New York, 1951, retomado en Henri Matisse, *Écrits et propos sur l’art*, París, Hermann, 1972, p. 64-74. (cita en el original)

⁴⁵⁹ J. Guenne, “Entretiens avec Henri Matisse [Entrevistas con Henri Matisse]”, *L’art vivant [El arte vivo]*, no. 18, 15 de septiembre de 1925, citado en Henri Matisse, *Écrits et propos sur l’art*, París, Hermann, 1972, p. 85-86. (cita en el original)

Personalidad y originalidad en la Academia.

Pero antes de sacar conclusiones, veamos en resumen el planteamiento de Bonnet respecto a la entronización del concepto de originalidad. Comienza con una referencia a una cita del crítico Théophile Thoré que con motivo del Salón de 1863⁴⁶⁰:

...estableció entre los expositores una línea divisoria que habría de guiar durante más de un siglo la apreciación concedida a los artistas de la modernidad y de definir el marco teórico del juicio artístico. La separación entre justos y malvados se operaba sobre las cualidades individuales y las disposiciones psicológicas de los creadores más que sobre la excelencia de su obra; se fundaba más en la manifestación de una intención que en la calidad de un producto: el criterio primerio del juicio parecía reducirse a la inscripción del artista en su tiempo, inscripción que se efectuaba principalmente por la ruptura con el pasado. Y esta actualización del acto creativo⁴⁶¹ se revelaba no en el aspecto narrativo del arte, sino en su potencia expresiva; estaba ligada a la personalidad del artista más que a los temas de su obra. La excelencia... se identificaba con la actualidad, que supone la continua renovación de las proposiciones. Habiendo definido la oposición fundamental asimilándola a un principio creador, el crítico podía determinar parejas de antónimos: la presión de las viejas rutinas se oponía a las tendencias verdaderamente modernas; los conservadores a los innovadores; el estilo a la realidad, la vida a la muerte y la verdad a la mentira...y, en fin, el pastiche a la originalidad.

La originalidad –continúa Bonnet, se había convertido en la divisa de la reforma de 1863⁴⁶² “retomando hábilmente una noción pasablemente difusa” que sugería lucha contra la opresión:

⁴⁶⁰ Théophile Thoré (1807-1869), crítico defensor del realismo, participó en las revoluciones de 1830 y 1848, durante la cual le fue ofrecida la dirección de Bellas Artes, la que no aceptó para continuar su trabajo periodístico. Entre sus declaraciones se cita “Antes se hacía arte para los dioses y los príncipes, tal vez ha llegado el tiempo de hacer arte para el hombre”.

La celebridad del Salón de 1863, a decir de Bonnet, se relaciona convencionalmente con la mitología del arte moderno por la exposición en el *Salón de rechazados* del *Almuerzo en la hierba* de Manet, que oculta otros hechos tanto o más importantes como que el ese mismo año se intentó la más grande reforma de la Escuela de Bellas Artes, llamada a superar el modelo académico, al que se consideraba responsable de la decadencia del arte francés.

Al final de la cita, Thoré hace una declaración que bien puede anticipar una de Benjamin: “¿No tenemos, a un lado, a esos Romanos de la decadencia, pasticheros refinados de ideas y estilos muertos, y, al otro lado, esos Bárbaros ingenuos, en búsqueda de la realidad de la vida?”

⁴⁶¹ Hay una serie de términos con una historia en la construcción de los discursos modernos, tales como creación, imaginación, capricho... el de creación destaca –según Tartakiewicz- por sus connotaciones teológicas y por la preponderancia que alcanzará como definición exclusiva del arte en el siglo XX.

⁴⁶² Aunque hemos mencionado a lo largo de este texto en diversas ocasiones este proceso de reforma, es importante hacer algunas precisiones mayores, pues aquí se trata de ver su extensión política: la reforma fue decretada directamente por el emperador Napoleón III (lo que nos indica la alta importancia que se atribuía al hecho y al tema de la academia), fue precedida por varios hechos desde años atrás, pero en lo inmediato hubo documentos, informes, discusiones, que se trataban de mantener en el mayor secreto, pues se temía la reacción y el poder de la Academia.

Podemos ver este proceso vinculado a la instauración de un régimen imperial – liberal, en el que las nociones de libertad y progreso eran muy claramente expuestas, así como la intención de renovar las instituciones mezcla muy particular que explica la situación paradójica de una política imperial de un progresismo conservador más liberal que la Academia, que puede muy bien ser descrito con las palabras de Walter

... Ondear la bandera de la libertad, es agitar al mismo tiempo el espectro de la opresión, no podía ciertamente sino recolectar los sufragios del mundo artístico y, más generalmente, de la opinión pública. La libertad artística impuesta por el imperio liberal a nombre de la originalidad soberana no dejaba, sin embargo, de suscitar interrogantes... ¿qué representaba exactamente? ¿En qué definición de arte se apoyaba? ¿En qué se diferenciaba de la definición académica de la invención? ¿Qué enlaces tenía con la innovación tecnológica y el descubrimiento científico, con los conceptos concomitantes de experimentación, de exploración o de progreso? ¿Cómo ligar, en fin, a través de la originalidad la promoción del individuo artista a la voluntad de un arte popular definiendo el marco general de las aspiraciones sociales?

Si la originalidad devino el gran valor, en aras de su cultivo se inició una suerte de culto a la espontaneidad, que en tanto expresión inmediata –no mediada por reglas– revelaba la naturaleza, tanto la “naturaleza objetiva como la naturaleza subjetiva del espectador”, la inocencia, tanto individual (“...era una originalidad del sujeto que rechazaba los cánones para recuperar su verdad propia”), como colectiva (“la manifestación de la naturaleza primitiva”). Mientras se reforzaban los sentimientos de decadencia del arte oficial y de la escuela, era necesario renovar a través de la irrupción de un talento original.

La academia de Bellas Artes aparecía en ese marco ya no como una escuela que convenía combatir a nombre de principios contrarios, sino como una institución que perpetuaba un poder que ya no tenía fundamentos teóricos estables. La esterilidad manifiesta, en fin, de los empresarios del arte industrial, incapaces de escapar a la repetición de los modelos estilísticos del pasado había llevado la cuestión, enteramente nueva, de la expresión voluntaria de un estilo contemporáneo basado en una originalidad, ya no solamente individual, sino colectiva, unida al conjunto de valores de una sociedad de la cual debía formalizar su especificidad. El arte industrial planteaba igualmente la cuestión de la innovación técnica y permitía unir, en una trilogía de carácter sansimoniano⁴⁶³, fuertemente marcado, las figuras del artista, del sabio y del industrial, promotores del progreso.

Pero la originalidad no era sólo invención de los reformadores, podían nombrarse cuatro aproximaciones a este concepto que ya era central para el arte:

...la originalidad clásica, o la tradición viva; la originalidad romántica, o el sujeto creador; la originalidad ecléctica, o la democratización de lo característico; la originalidad objetiva, práctica, científica o industrial. Los tres últimos tipos de originalidad serán constantemente mezclados por la pluma de los reformadores, y opuestos a la primera como su constreñidora.

Benjamin: “La fantasmagoría de la cultura capitalista alcanza su despliegue más luminoso en la Exposición universal de 1867. el imperio está en la cumbre de su poder. París se confirma como la capital del lujo y de las modas. Offenbach prescribe el ritmo a la vida parisina. La opereta es la utopía irónica de un dominio duradero del capital.” (Benjamin, Walter, ‘III. Grandville o las Exposiciones Universales’ en: “París, capital del siglo XIX”, *Iluminaciones II*, Taurus, Madrid, p. 181)

⁴⁶³ Claude Henri de Rouvroy, conde de Saint Simon (1760-1825), calificado como socialista utópico, fue de los primeros en estudiar el fenómeno industrial; creó el movimiento político llamado sansimonismo, que luego de su muerte fue convertido por sus seguidores en una religión.

Este planteamiento obliga a hacer un recuento histórico del concepto:

La originalidad se impuso a través de una transformación radical de las estructuras sociales del oficio artístico y encontró su justificación teórica en los escritos estéticos de los filósofos de los siglos XVII y VIII. Conviene entonces distinguir dos modos de originalidad... ser reivindicada por los artistas como valor determinante, una diferenciación social en el interior de un sistema institucional... [o] ser reivindicada como principio activo de la creación artística. En el primer caso, permitía fundar la existencia de un grupo autónomo, los artistas, que se agregan a los literatos antes de conquistar su entera libertad⁴⁶⁴; en el segundo caso, determina un último estadio de su aceptación por el medio artístico, una concepción del acto creativo como renovación incesante de los criterios formales y técnicos. Esos dos modos, aunque consecuentes el uno del otro, no están estrictamente ligados al mismo período histórico. La promoción social del artista no indujo mecánicamente la comprensión de la obra como entidad autónoma, implicada solamente consigo misma. Igualmente, la constitución de la estética como disciplina distinta de los tratados de poética o de las especulaciones metafísicas sobre lo bello en sí, y situando el acento en los valores de imaginación, sensibilidad, creación, no volvió la imagen del artista soberano inmediatamente lícita. Los criterios del juicio estético dependerán todavía de una instancia normativa exterior al acto mismo de la creación, a pesar de Kant, instancia que designaba lo Bello ideal estrictamente definido como la realización formal suprema e imponía al mismo tiempo una finalidad ética a la creación artística. Esta restricción exterior que pesaba sobre el oficio permitía unificar la esfera artística determinando –al seguir los mismos principios– el valor artístico de una obra y la posición social de un artista según el grado de cumplimiento de la norma. La reivindicación de la originalidad, actuando paralelamente sobre el estatuto social y sobre el acto creativo, arruinará el edificio institucional e ideológico gobernado por la Academia.

Así, desde la segunda mitad del siglo XVIII, la originalidad se imponía a la *mimesis*, inversión clave para la estética romántica que, a pesar de la relatividad del concepto, pues nadie puede ser totalmente original, condición que solamente podría definirse en comparación a otras personalidades y a un sistema de referencias culturales⁴⁶⁵, en tanto valores compartidos por una comunidad de intereses, la traduce en *innovación*.

⁴⁶⁴ Como lo menciona Tatarkiewicz en su obra 'Creación: historia del concepto', desde los griegos a la poesía le era adjudicada una condición especial, la más cercana a lo que hoy llamamos arte: de hecho, era la única actividad humana que se relacionaba con el concepto de creación, que no se mencionaba ni siquiera para la divinidad; durante la edad media, en las categorías del conocimiento entraba la retórica y la música, la lucha por la autonomía de la práctica de las artes plásticas es la lucha por igualar ese estatus. (Tatarkiewicz, Wladyslaw, Creación: historia del concepto, Revista *Cráter*, n° 30, julio-diciembre 1993, pp. 238-257, consultable en: <http://www.criterios.es/pdf/tatarkiewiczcreacion.pdf> 2.2012)

⁴⁶⁵ El problema de la originalidad es aquí simétrico al problema de la innovación que, de la misma manera, no sabría ser radical, en la medida en que está sometido a la aceptación de la comunidad social, necesidad ella misma dependiente de la comprensión de esta comunidad del carácter innovador de la innovación. La aceptabilidad y la comprensibilidad son, pues, dos modelos *a priori* de la innovación, como lo son igualmente de la originalidad: el carácter original de una proposición cualquiera no puede develarse sino dentro de los límites definidos para que la comunidad comprenda como original, y que esté lista para aceptar como siendo original. (nota en el original) p. 284

Lo que interesa comprender aquí es, no cómo un artista puede mostrarse original en relación con sus predecesores, o en relación a sus contemporáneos (puesto que ese tipo de originalidad, que uno puede asimilar a la diferencia específica que caracteriza a cada individuo como persona, puede ser detectada en cada uno de sus actos incluso en aquellos que son los menos portadores de sentido⁴⁶⁶), sino cómo, gracias a la promoción de un valor de significación tan imprecisa, a saber, la afirmación de una voluntad de ruptura, ha podido convertirse en la marca propia del trabajo artístico.

En el contexto de la reforma de 1863, la originalidad servía para denunciar las limitaciones de la pedagogía clásica:

...contra la tradición, novedad; contra la convención, la subjetividad. Ella se oponía, pues, a la definición clásica de genio. La invocación de la noción de originalidad hacía igualmente referencia a la necesidad, en el orden económico, de renovar regularmente los productos manufacturados para armonizarlos con las expectativas de un mercado. La extensión contemporánea del almacén de novedades convocaba una noción diferente de

⁴⁶⁶ Una crítica muy pertinente a esta concepción expresiva de la actividad artística fue formulada por Karl Popper: “Tal vez debería comenzar por una crítica de una teoría del arte generalmente aceptada: se trata de la teoría según la cual el arte es expresión personal, o expresión de la personalidad del artista, o, tal vez, expresión de sus emociones [...] Mi principal crítica de esta teoría es simple: la teoría expresionista del arte está vacía de sentido. Pues todo lo que puede hacer el hombre o el animal es (entre otras) la expresión de un estado interior, de emociones y de una personalidad. Ésta es una verdad banal que vale para toda suerte de lenguajes humanos y animales. Esto vale totalmente tanto para la manera como un hombre tose o se suena, como para la manera como un hombre o un león caminan, o como uno u otro pueden mirarte o ignorarte. Esto vale para la manera como un pájaro hace su nido, una araña teje su tela, y como un hombre construye su casa. Dicho de otra manera, ésta no es una característica del arte. Por la misma razón, las teorías expresionistas o emotivas del lenguaje son banales, redundantes, inútiles”. K. Popper, *La búsqueda inacabada*, París, Presses Pocket, 1989 (Londres, 1974), p. 83. En otro registro, Maurice Denis se burla muy justamente de la fórmula de Zola, subrayando que los cuadros de Bouguereau [pintor académico] nos muestran tan bien como los de Manet, la naturaleza vista a través de un temperamento... esta crítica no puede ser aceptada así sino en lo que concierne a la teoría ecléctica que plantea que cada individuo tiene una personalidad susceptible de ser objeto de la expresión artística; la teoría romántica del genio (que no reconoce sino a algunos cuantos el derecho a la creación) exigiría un complemento crítico en relación con este punto preciso; Manet produce cuadros más originales que Bouguereau porque posee una personalidad más fuerte, más original. La racionalidad científica de la cual se provee la teoría naturalista no sabría, sin embargo, escapar a críticas de otro orden... ¿Cómo pasar del enunciado (por observación directa) al enunciado universal (por generalización de leyes)? ¿Cómo construir una ley estética universal sobre el modelo de la ley científica, mientras valora el temperamento del observador, al contrario del modelo científico que ensalza como una necesidad incontestable la neutralidad la validez de los enunciados de observación correctamente obtenidos no depende del gusto, ni de la opinión, de las esperanzas o expectativas, del carácter y de la disposición psicológica del observador? (cita en el original)

Se transcribe esta larga cita al pie para conservar la argumentación de Bonnet. Sin embargo, sería útil recordar que ella apunta a una crítica del rol de la personalidad, fundamental para la estética romántica, a la cual se refiere, y que habría otras formas de entender el arte como expresión. Si asumimos, por ejemplo, con R. G. Collingwood (*Los principios del arte*, 1925) que el arte sólo puede ser (como lo es todo acto de lenguaje humano) expresión de emociones, entendiendo que éste es el origen de la conciencia y del pensamiento al nombrar algo que todavía no tiene forma –y, por lo tanto, expresar una emoción es construirla y no escogerla de un repertorio previo para transmitir un contenido preexistente- y que lo que el artista expresa así es el sentimiento de su comunidad para prevenir “el mayor de los males: la corrupción de a conciencia”, estamos en otro matiz muy diferente del de la afirmación liberal moderna del individuo, simultánea al proceso que describe Bonnet.

originalidad, ligándola a los procesos de innovación e inscribiéndolo en el campo general de un público de masas. El resultado de una tal identificación fue el de cambiar radicalmente la naturaleza y el estatuto de la obra de arte, y transformarlo en bibelot [objeto decorativo más o menos banal] inscribiéndolo en el sistema general de la difusión comercial, sometiéndola a las leyes propias de la producción capitalista que exige la circulación cada vez más rápida de las mercancías... Viollet-le-Duc debió... precisar la definición de originalidad utilizada por los reformadores... Esta definición no clásica y no romántica, sino propiamente ecléctica, permitirá concluir este estudio especificando las apuestas fundamentales de la reforma y también mostrar cómo ésta reforma concluía un período y abría la posibilidad de una pedagogía artística concordante con los ideales modernos

La invención

El “punto nodal” del debate sobre la reforma de la Academia⁴⁶⁷, según Bonnet, está representado por posiciones como la del crítico Duranty⁴⁶⁸, que intenta “asimilar esta cualidad psicológica [la originalidad] a un bien objetivo susceptible de ser inscrito en un sistema general de intercambios económicos”:

“Los espíritus correctos se resignan a sacrificar lo nuevo y lo original a su bienamada corrección. Así la compran, y un poco cara. De la misma forma, los otros pagan el precio de algunas incorrecciones por los preciosos hallazgos que hacen en los campos de la novedad, de la delicadeza, de la sensibilidad y de la originalidad, y éste es seguramente un mejor negocio”
...Este sacrificio de lo antiguo a lo nuevo, de lo canónicamente fijado al movimiento y al progreso, puede ser comprendido como la imagen misma del sacrificio religioso que, resolviendo una crisis, libera el futuro de las cadenas del pasado. El altar donde se perpetra

⁴⁶⁷ Recordemos que en 1863 se intentaba reformar el sistema académico y no solamente la escuela; es decir, se trata de un debate político que involucra la concepción del estado y de su condición moderna: lo interesante es que termina centrándose en la definición de la obra de arte y las consecuencias pedagógicas que tendría la nueva definición. En consecuencia, el modelo pedagógico se revela, en la dirección opuesta, como susceptible de generar otras visiones del mundo social. Dicho de otra manera, el control sobre las formas de enseñanza convierte la cotidianidad pedagógica en un campo de batalla en el que se enfrentan dos concepciones de estado. Al contrastar estas condiciones con los dos momentos de reforma de la escuela de Bellas Artes colombiana que hemos resaltado, 1936 y 1993, deberemos tener en cuenta que aquí nunca ha existido un sistema de las artes equivalente a la academia y, por lo tanto, la lucha incluiría el intento de construir dicho sistema, cosa que nunca parece haber ocurrido coherentemente, por la alta discontinuidad institucional. En estas condiciones, el debate sobre la discusión sobre las formas de articulación de la práctica artística a la vida social fácilmente cae en el vacío y se escinde en, de un lado, la discusión acerca de la naturaleza de la obra de arte y sus posibilidades de enseñanza, como si la esfera del arte pudiera abstraerse de sus condiciones profesionales concretas y, de otro lado, la pedagogía como una forma de mejoramiento de los seres humanos con el mismo sentido civilizatorio del siglo XIX: la estandarización y pacificación de las costumbres.

⁴⁶⁸ Edmond Duranty (1863-1880) fue un escritor y crítico de arte, actividad en la que jugó un papel importante en defensa de los impresionistas, cuyo trabajo relacionaba con el Realismo, escribió un texto significativamente llamado *La nueva pintura* a propósito de la segunda exposición de la sociedad anónima de pintores, escultores y grabadores que se realizó en 1876 en la galería Durand-Ruel, que luego fue conocida como la primera exposición impresionista.

el sacrificio de lo antiguo es consagrado al dios del comercio: lo que lo justifica es el beneficio económico que procura la liberación de lo nuevo por la originalidad⁴⁶⁹.

[Duranty]...*transpone pues al dominio artístico las categorías de juicio del dominio económico valorizando lo nuevo original como podría hacerlo un empresario; analizando los riesgos contraídos y los beneficios previstos, deduce la rentabilidad de la inversión.*

En un sentido menos general, Duranty traslada la lógica a los actores mismos, así compara al artista con el inventor presa de los escamoteadores de patentes. Tiene sentido esta observación, pues enfrentamos un contexto en el que, dadas las nuevas condiciones sociales, surgen una serie de figuras relacionadas con el comercio, la industria, y el entretenimiento con características que necesariamente se reflejan entre sí; incluso, Bonnet menciona la figura del explorador:

El mundo del arte se presenta pues como un campo en barbecho, un espacio virgen sometido a la expansión territorial por parte de los vigorosos explotadores que delimitan ellos mismos las nuevas fronteras y depositan su marca propia con el fin de que nadie pueda usufructuarlas indebidamente.

Estas figuras responden a un mundo social que ha entrado en estado de profunda transformación por el efecto de las nuevas fuerzas de producción, mutación que abarca todas las esferas de la experiencia. En ellas destaca lo que Richard Sennett caracteriza como *personalidad carismática*⁴⁷⁰, las múltiples tensiones que alrededor de este núcleo constituyen la práctica del arte como un debate permanente sobre su propia naturaleza en un contexto en el que los lazos sociales conocidos se diluyen y otras formas de relación se insinúan, sin poder decirse que se reemplazan unas por otras, sino que –más bien- la práctica del arte tiende, en su faceta más radical, a definirse como el espacio para pensar esos problemas; esta tendencia que podría, como de hecho lo llegaría a hacer más tarde,

⁴⁶⁹Este cálculo de costo – beneficio, riesgos y ganancias, no nos es desconocido en nuestra actualidad educativa y cultural, en la que los imperativos de la economía definen las políticas oficiales.

⁴⁷⁰ Ver: *El declive del hombre público...* en él, Sennett desarrolla, a partir de las transformaciones del *Ancien régime* la teoría de la progresiva disolución a partir del siglo XVIII del sentido de público en aras del fortalecimiento de las categorías de lo íntimo.

“Richard Sennett es uno de los investigadores que ha iluminado de manera más rigurosa la relación entre capitalismo y personalidad. Desde sus primeras investigaciones históricas hasta sus últimos libros, ha utilizado diversos registros —archivos, novelas, entrevistas y la observación— para delinear dos hipótesis que recorren toda su obra: una, que la privatización de la vida pública redundaría en una ausencia de espacios donde los extraños puedan encontrarse y reconocerse en sus diferencias; que las formas de la política que de esto resultan están cargadas del código afectivo más propicio para la esfera íntima y culminan en los líderes carismáticos y autoritarios”, dice Claudio E. Benzecry en entrevista a Sennett para el Diario CLARIN, *Suplemento de cultura* N.º, 24.12.2005, publicado en:

http://www.doooss.org/articulos/entrevistas/Richard_Sennett.htm IX.2012

Siguiendo el debate Diderot – Rousseau sobre la naturaleza del teatro (propriadamente dicho, y la vida social como un teatro, regidos por las mismas categorías), discute problemas como el de la *naturaleza*, que no se limita a lo dado espontáneamente –al contrario, la espontaneidad no revela lo natural, sino los condicionamientos previos, por lo que el arte debe *construir* el momento natural-, el surgimiento de la categoría de público, diferenciado del espacio de la escena y de esta personalidad carismática que recoge en sí la carga expresiva de la comunidad, en tanto el público es reducido al silencio y la pasividad.

cuestionar profundamente fundamentos que habían llegado a tener un gran arraigo convencional, como el de autor y autoría.

Si para la práctica del arte éste es un terreno altamente paradójico (por ejemplo, el énfasis en la particularidad del artista, que al mismo tiempo es un ser social; la absoluta independencia frente a la condición ineludible del arte como hecho público, sin lo cual no es arte; el desinterés frente al mercado que, sin embargo, emerge como instancia de legitimación), para la enseñanza del arte pareciera ser doblemente difícil, puesto que si la libertad del artista vanguardista puede ser llevada hasta el punto de la total ruptura con su público, al costo del rechazo, el desconocimiento, la marginalidad e, incluso, la muerte por inanición, a la enseñanza se atribuye una misión social que no puede ser desconocida sin perder por la misma vía su esencia.

Retomando el desarrollo propuesto por Bonnet, en *La nueva pintura*, Duranty avanza el paralelo entre el artista y el inventor y sus paradojas: lo que la personalidad original logra con gran esfuerzo, una legión de oportunistas que aprovechan los resultados, los repiten, los vulgarizan e incluso los patentan para su beneficio; así, el artista original y el inventor de genio, se cruzan con el mártir, mito alimentado también por la “hostilidad de la masa, a la cual, sin embargo, ilumina y guía”

La confusión de las dos figuras, del artista y el inventor, aumentada a veces con la del explorador, se convirtió en un lugar común de la crítica de arte. Esta representación carismática del genio aislado, luchando contra el oscurantismo para imponer una verdad portadora de progreso, era suficientemente adecuada a la ideología cientifista para ser consagrada por la imaginería popular y las viñetas de los manuales de historia. La asimilación funcionaba en ambos sentidos, el arte tomando prestado a la ciencia la concepción histórica de una revelación progresiva de la verdad según un movimiento lineal orientado, la ciencia tomando del arte la representación carismática del genio incomprendido y del profeta aislado. Esta asimilación reposaba de hecho sobre una confusión que no tenía otra justificación que la consolidación recíproca de las dos esferas, atribuyendo al arte, convertido en socialmente inútil, la finalidad práctica de la ciencia, ofreciendo al sabio, confinado socialmente en su laboratorio, la imagen heroica del artista. Un género literario particular tendió entonces a acreditar la idea de una identidad de práctica, de desarrollo o de método en las diferentes esferas de la vida intelectual, relacionando esta identidad con un principio común: la invención.

Un interés por lo nuevo, representado por las personalidades que tienen una disposición psicológica especial, el sabio, el artista, el innovador industrial, en realidad – según Bonnet- mezclaba dos tipos de concepción de la novedad: una “emancipación de la subjetividad” o un proceso de “descubrimiento”:

En el primer caso, la originalidad se entiende como la expresión de una verdad individual; será juzgada en función de la autenticidad de esta expresión y según el grado de cualidad atribuido al sujeto, deberá emanciparse de las reglas y de los usos establecidos susceptibles a oponerse a la expansión libre de la verdad del individuo. En el segundo caso, indica un aumento cuantitativo de un conjunto coherente de proposiciones y se emparenta con el proceso acumulativo de creación de lo nuevo, propio a la técnica y las ciencias.

Aunque podría decirse, según esto, que “el artista es original por ruptura, el sabio lo es por expansión”, la afirmación es también relativa porque, a diferencia del artista, determinado por su tradición, así la acepte o la rechace, una nueva teoría científica rechaza en bloque las anteriores. Las dos teorías, sin embargo, caben en el mismo marco que valoriza la invención por ella misma; ahora bien,

Ella [la invención] había sido rechazada, desde inicios del siglo XIX, por la doctrina académica que veía en ella el efecto de propio del romanticismo y del desarrollo industrial, y estigmatizaba el peligro que hacía correr al sistema institucional y al sistema pedagógico.

El teórico neoclásico Quatremère de Quincy, por ejemplo, había definido la originalidad como valor esencial, pero limitada a la apreciación de la obra y no a su producción; la originalidad confundida (la “falsa originalidad” es producto del desarrollo del comercio internacional y su inflación de objetos manufacturados) abusivamente con la singularidad y la novedad, pero en realidad es

La cualidad de lo que es nativo y de origen... lo que procede de la naturaleza propia del individuo y se expresa sin trabas en su obra... [es un] principio de individuación.

De estos debates entre originalidad e invención (que Bonnet describe con gran detalle) restan algunas delimitaciones importantes para nuestro estudio, por ejemplo, la diferencia entre invención e innovación:

La distinción de la invención y de la innovación en la teoría académica puede finalmente ser resumida así: en el dominio de la inteligencia, bajo la ley de la imaginación, la invención cualifica la búsqueda de un objeto ideal (lo bello), que servirá de expresión a una obra artística; la facultad psicológica que juega en esta búsqueda es el genio, cuyo modo característico es la originalidad. En el dominio material, bajo la ley económica de la transformación y de la renovación, la innovación cualifica la creación de objetos; la facultad psicológica en obra, no precisada por Quatremère, es de una calidad menor, en la medida en que en que ella apunta a lo útil y no al ideal, en la medida en que su valor fundamental es valor de uso y no de verdad... mientras que la invención privilegia lo antiguo y la tradición, como depositarios de los valores fundamentales de lo bello, lo verdadero y lo justo, la innovación valoriza lo nuevo como portador de progreso y de movimiento; de un lado, un sistema cerrado, jerarquizado, de tipo aristocrático; del otro un universo en expansión de tipo democrático... lo nuevo de la innovación es el producto de una perturbación anárquica; lo nuevo de la invención es, a imagen de la naturaleza, cambiante sin cesar y sin cesar idéntico a ella misma. El principio de innovación es la impugnación de todas las reglas, la ruina del estudio y el repudio de la tradición; el principio de la invención es la unidad fundamental del tipo original.

Y el concepto de libertad:

Quatremère reducía a pocas cosas la libertad propia del artista, de la misma manera que reducía el acto creativo a la pura reduplicación de una perfección canónica que no admitía sino ligeras variaciones en el interior de un campo expresivo estrictamente definido por los ejemplos de la tradición.

Este punto, la libertad, será uno de los más importantes en los debates academia-reformadores y academia-vanguardias, por un lado, está el problema del sentimiento personal y la expresión de la autonomía del individuo, que adquiere cada vez más importancia en algunos círculos; por otro, las reformas del canon académico que se alcanzaron, lo fueron como su liberalización, no como superación por otro diferente. Un caso que ilustra bien estos ajustes sobre lo esencial, son los talleres libres que empezaron a proliferar a la sombra de la Escuela de Bellas Artes de París, no como disidencia o contraposición a ella, sino –como lo plantea Bonnet- una suerte de sistema complementario que al ofrecer una formación de base parecida a la de la Escuela (de hecho, dictada por artistas de la Escuela⁴⁷¹), la presentaba como recomendación, mas no como imposición. En estos talleres libres fermentaron muchas de las nuevas formas, no determinadas propiamente por el modelo pedagógico, sino por la libertad y el encuentro y la discusión entre artista de distintas clases e intereses.

La llamada por Bonnet “estética de la no conformidad”, encontró según él un apoyo importante en las teorías de John Stuart Mill quien no se ocupó específicamente de temas artísticos, pero sus ideas resonaron fuertemente en el campo;

La reflexión de Mill se inscribía en el corazón de los debates filosóficos que había abierto la Revolución francesa. El Antiguo régimen se había representado simbólicamente bajo la imagen de un cuerpo colectivo integrado en la figura de un Príncipe; el mundo moderno, rompiendo esta unidad orgánica, imponía la imagen de una comunidad múltiple, compuesta de individuos libres e iguales. La originalidad de Mill fue la de reivindicar esa diversidad de opiniones, esa multiplicidad de modos de vida, constitutivos de la sociedad abierta, como fuente de desarrollo y progreso, preferiblemente a compadecerse, como los conservadores y buen número de liberales, en el lamento ritual de la unidad perdida, de la identidad diluida.

La originalidad y la reforma de la École des beaux-arts

Este subtítulo Parfrasea a Bonnet. Hasta este momento se abren dos vías para superar el modelo académico de enseñanza de las artes plásticas: el de las vanguardias – que se retomará más tarde- que implicaba el rechazo de toda norma, la fidelidad al sentimiento personal y la definición de un personalidad original que se manifestara en un lenguaje innovador, de la que hemos visto su dificultad, por estos mismos principios para definir un modelo pedagógico sistematizable y suficientemente transmisible y, la segunda, la de las reformas liberales a la escuela y al sistema académico, y del cual veremos en seguida sus dificultades.

Estas últimas se basaban en una noción de originalidad próxima a Mill:

La originalidad es un rasgo psicológico universal, naturalmente positivo puesto que refleja la verdad de una naturaleza original que es estorbada por el artificio de los usos sociales.

⁴⁷¹ Bonnet nos informa que, en realidad, el componente pedagógico de la École se había trasladado a estos talleres y en la primera lo que se llevaba a cabo era el elaborado sistema de concursos que se ha mencionado.

Nieuwerkerke –académico, Director General de los Museos y líder de la reforma-

...había acusado al sistema académico de anestesiar esta disposición nativa... Proponía, al contrario, desarrollar el carácter destacado de cada alumno, estimulando sus cualidades individuales e ignorando los defectos que pudieran asociársele... la originalidad propuesta por los reformadores residía en la manera de ser característica de cada individuo y que lo constituye como individualidad. La función de la Escuela se encontraba entonces perturbada... la enseñanza artística debía establecerse sobre la personalidad de los estudiantes con el fin de desarrollar los rasgos característicos de cada individualidad: el conformismo social buscado generalmente por la enseñanza tradicional era rechazado por la enseñanza artística que debía privilegiar la excentricidad, es decir, lo típico o lo específico.

Una crítica semejante se dirigía al sistema de concursos, tan arraigado al modelo pedagógico de la Escuela, éste sería una especie de red que actuaba a la manera de un filtro,

...Llegado a la Escuela con disposiciones muy pronunciadas, con un sentimiento personal ya original tal vez, el estudiante no tarda en reconocer los gustos y las preferencias de sus jueces. Para él, se trata de triunfar; es, pues, a satisfacerlos a lo que él se aferrará, sacrificará su sentimiento personal, para tomar la manera que él sabe ya aprobada, y que es la única que puede procurarle éxito⁴⁷².

Que la originalidad sea valor supremo para un artista -entendiendo que, como lo hemos visto, *originalidad* puede significar cosas muy distintas en diferentes contextos- no es idea difícil de suscribir; el problema pedagógico que se desprende de su hegemonía, es el de si es posible enseñarla y de qué manera. Para el reformador Nieuwerkerke,

...ella podía, en fin, si no propiamente enseñada, es decir, ser objeto de un aprendizaje discursivo y de una formulación pragmática, por lo menos ser desarrollada en el interior de un modelo pedagógico favorable... el contramodelo propuesto asimilaba pues la originalidad a la audacia, a la exploración y a la innovación: la originalidad es una potencia transgresora portadora de progreso, definición que se oponía claramente a la definición académica que

⁴⁷² A.-E. de Nieuwerkerke, *Informe a su excelencia, etc.*, reproducido en E. Viollet-le-Duc, *Respuesta a M. Vitet, a propósito de la enseñanza de las artes del dibujo...* París, A. Morrel, 1864, (separata de un artículo aparecido en la *Revue des Deux Mondes* del 1° de noviembre de 1864, retomado en *Debates y polémicas: a propósito de la enseñanza de las artes del dibujo. Louis Vitet, Eugène Viollet-Le -Duc*, París, EBA, p. 150) (nota en el original).

Es inevitable insistir en la extensión de este debate que incluye las agencias del gobierno, la Academia, la prensa y todo un abanico de personalidades que evidencia su importancia nacional en Francia. La bibliografía del capítulo de Bonnet que se reseña es –como en los otros casos- más amplia de lo que los lamentos sobre su escasez nos permite suponer. La dimensión del debate, la densidad de los argumentos, su importancia y los temas que abarca, son de unas dimensiones nunca vistas en Colombia, sea en relación con el tema de la enseñanza o de cualquier otro relacionado con el arte.

De otro lado, esta disposición del alumno que termina considerando que su labor consiste en adivinar qué es lo que el profesor espera de él sigue siendo muy común en las escuelas de arte y la retomaremos en el recuento de los principales problemas metodológicos derivados del enfrentamiento academia – vanguardias para la enseñanza artística.

hacía de ella una capacidad de encontrar y expresar una perfección formal establecida en un canon. El juicio artístico... la apreciación magistral de los trabajos de los estudiantes debía pues tomar por objeto, ya no la maestría técnica de la lengua, que supone la claridad de enunciación por adecuación de los elementos prácticos a una gramática general... sino la expresión individual: y el criterio primero de un tal juzgamiento venía a ser la apreciación de la novedad de la expresión, garante, de cierta manera de su autenticidad. La tradicional exigencia académica de corrección devenía imposición dogmática, extenuación de las calidades expresivas, desecación de la fuente viva...

El arte industrial

Por su parte, Viollet-Le-Duc, otro de los reformadores ya reseñado, era mucho menos afecto a esta supremacía de la individualidad y se inclinaba más por

---la originalidad como una capacidad objetiva, la capacidad de renovar los productos manufacturados armonizándolos con las expectativas del público... La originalidad del artista aquí se aproximaba aquí a esa capacidad del costurero de renovar regularmente sus productos para satisfacer los deseos cambiantes de la clientela, más que al aislamiento reivindicado por el artista romántico, responsable de sus productos solemnes frente a su genio familiar y algunos pares iniciados.

En este punto, Bonnet retoma un tema que –nuevamente- adquiere un tono paradójico. En efecto, frente al debate contra la academia –que, como se ha dicho, representa un sistema de privilegios- el énfasis en la inventiva e iniciativa personal de las nuevas ideas, parece ser mucho más democrático. En realidad, esta deducción no es tan obvia:

...no es, pues, justo reducir el combate del arquitecto [Viollet-Le-Duc] contra el dogma académico a una oposición primaria entre una concepción aristocrática y una concepción democrática de la originalidad, entre una concepción que no otorgaría sino sólo al genio la expresión original, y una concepción que haría de la originalidad la expresión característica de cada individuo. La definición académica hacía de la originalidad una disposición extraordinaria de percibir, comprender y expresar el fundamento universal del arte, la idealidad de lo bello; ella no imponía, sin embargo, por una petición de principio, la posesión de esta facultad a los alumnos, sino abría liberalmente la carrera de artes a los talentos de buena voluntad y de gran perseverancia. Cultivando por el estudio laborioso concienzudo una vía de acceso al arte, ella podía reivindicar igualmente esta cualidad democrática, si uno entiende por eso la igualdad de oportunidades atribuidas de entrada a cada individuo. Al contrario, la voluntad muchas veces expresada por los reformadores de no aprobar la entrada a la Escuela sino a los talentos verdaderamente originales, de desestimular la mediocridad paciente y dirigirla hacia los empleos útiles de la industria artística, podría parecer que revela una concepción profundamente aristocrática, fundada sobre la definición elitista del genio predestinado, difundida por el movimiento romántico⁴⁷³.

⁴⁷³ Este fragmento tiene una cita al pie, que obviamos para no repetir nuevamente argumentos ya dichos sobre el modelo académico.

Nuevamente –en cambio- insistimos en la evidente relación de estos debates con los que se esbozarían más tarde, entre 1935 y 1937 en Colombia con motivo de la fusión de la ENBAC a la UNC: la idea de que las

Sobre las teorías de Viollet-Le-Duc, su análisis y problemas –evidentemente importantes no solamente en los contextos de las reformas escolares en Francia en la segunda mitad del siglo XIX, sino, especialmente, para los desarrollos de la arquitectura moderna- reenviamos al lector directamente a Bonnet, quien hace análisis meticulosos de cada teoría interviniente en el debate. Nos detenemos en algunos puntos que tienen consecuencias metodológicas para la escuela.

Dentro de la concepción de Viollet-Le-Duc aparece una ambivalencia que se reflejará en la estructura de la escuela:

Oposición, pues, entre el carácter mortífero del academicismo que se expresa por métodos convencionales, datados y falsos y el carácter innovador de la observación científica, a la búsqueda de la verdad de la naturaleza... esta definición que reconoce efectivamente el rol preponderante del artista, tiende a dotar al creador de los dos modos antagonistas de la invención artística y la innovación científica. El artista creador debe, en efecto, buscar en su práctica el carácter objetivo del método científico, estableciendo siempre este método sobre los rasgos característicos de su personalidad. De ahí, en las mismas frases, una confusión en el lenguaje: el vocabulario reenvía directamente a la doctrina del individualismo, por la valorización de la ingenuidad de la expresión y al funcionamiento de la ciencia, predicando por los espíritus investigadores y el descubrimiento de las leyes objetivas de la naturaleza. De ahí también el carácter doble de la primera organización del sistema pedagógico reformado con, de un lado, la supresión de los pequeños concursos para favorecer la originalidad individual y, del otro lado, el desarrollo de estudios teóricos y especialmente la creación de una cátedra de estética, para asentar las investigaciones plásticas sobre el positivismo del modelo científico. La creación de los talleres se situaba sin duda en la intersección de dos preocupaciones: ellos favorecían la originalidad personal poniendo al alumno en contacto con un maestro de carácter tajante, y que había elegido según sus afinidades; ellos desarrollaban un conocimiento práctico, objetivo, del oficio. Esta ambivalencia se resuelve con la finalidad práctica asignada a los estudios artísticos; Viollet-Le-Duc no pretende desarrollar la originalidad de los artistas para favorecer la autonomía del arte; una preocupación constante por la recepción pública la anima, punto en el cual se reúne con las preocupaciones utilitaristas de Merimée.

Con pocas variaciones, podría decirse que estas preocupaciones son las mismas tensiones que las escuelas de arte en general enfrentarán durante el siglo XX; tensiones

artes plásticas se relacionaran con el mundo industrial (Durana), con las posibilidades reales de trabajo y encargos, especialmente en relación con la arquitectura (Karsen) o de que solamente culminaran la carrera de artes los talentos verdaderamente dotados, redirigiéndose los otros por otras vías, especialmente la de la enseñanza escolar del dibujo (Santos) y, como en las otras ocasiones, volvemos a insistir en la ausencia de un debate más profundo en Colombia. Estas ideas no parecen haber sido más que bosquejos más o menos individuales, más o menos aislados. Es difícil encontrar planeamientos continuados, estudios compartidos o debates extendidos en el tiempo, argumentados y discutidos. Si vemos, por ejemplo, las publicaciones de la Academia Colombiana de Bellas Artes, el tipo de presentación está más del lado del panegírico, del texto didáctico (de corte un tanto paternalista) o del elogio moral, que del debate de ideas sobre lo que podría ser, por ejemplo, la originalidad. Es cierto que la Academia tuvo una vida efímera, razón importante para que las instituciones colombianas –sometidas al régimen de la pequeña reforma permanente- no hayan construido pensamientos más estables.

como: los límites entre la inevitable y deseable sujeción institucional y la libertad individual; la *enseñabilidad* del arte, vale decir, hasta qué punto los estudios pueden garantizar un desarrollo personal o si su base obligada es el don personal; la relación entre la escuela de artes y las exigencias de la sociedad (o sus necesidades que teóricamente la escuela estaría llamada a satisfacer)y, en fin, la naturaleza de la obra de arte, definición de la que se desprenden consecuencias didácticas y políticas en la escuela.

Desde estas perspectivas, reunidas en lo que podríamos llamar *la perspectiva de las obras de arte*, la pregunta esencial es acerca de cuál es la obra de arte que se considere deseable socialmente y qué debe hacer la escuela para promoverlas.

Este tema no ha sido tratado hasta donde sepamos; al menos, no aparece en ninguno de los documentos y análisis estudiados, pero a estas alturas del debate es necesario abordarlo, lo que exige el planteamiento de una tercera vía: entre el debate academia – reformas, sea que estas últimas intenten la transformación del sistema (su flexibilización o ampliación) o su superación e, incluso, desaparición radical (como es el caso de las vanguardias), los debates se basan, como lo hemos visto y seguiremos viéndolo en la discusión sobre la naturaleza de la obra de arte.

La tercera vía sería la consideración de la naturaleza del acto pedagógico. En efecto, independientemente de su objeto particular, la escuela es una institución de enseñanza y su proyecto se manifiesta como modelo pedagógico.

Esta perspectiva relanza la pregunta con otras variables y otros escenarios de discusión. No es que el cambio de perspectiva simplifique la cuestión: las preguntas sobre la naturaleza de la educación, la enseñanza y la pedagogía son tan arduas como las del arte, su utilidad y su relación con el público. Pero tendrían la posibilidad de superar la imposición de un acuerdo sobre lo estético (sobre la definición de arte) como condición para pensar el problema de su enseñanza. Una aproximación que no renunciara a la multiplicidad de definiciones y de voces pondría el pensamiento de la escuela de artes en otra vía. Esa vía era posible en el siglo XIX, en el que simultáneamente a las vanguardias artísticas se mostraban ya con toda identidad las vanguardias pedagógicas, pero –en todo caso- es obligatoria su consideración hoy en día, cuando hemos visto que la cotidianidad de las escuelas volcadas casi exclusivamente a la idea de que su función es *enseñar a hacer obras de arte* no demuestran haber superado las tensiones y preguntas del siglo XIX, que el documento de Bonnet describe muy bien.

Las artes bajo el modelo de las ciencias

Una cosa que queda clara de la argumentación de los reformadores (que, en el caso de Viollet-le-Duc relaciona la creación de lo nuevo deducido del modelo científico y tecnológico y el carácter subjetivo de la expresión artística) es el recurso al rigor científico; que lo supieran o no (en realidad sus documentos muestran gran conocimiento de su pasado), repetían en parte la argumentación de la academia en sus orígenes (igual que había sucedido con la apertura *democrática*) y la volvían contra ella. Así como el concepto de profesión liberal implicaba la relación con las matemáticas, y la geometría,

ahora los modos de creación científicos tenían parte importante en la argumentación contra la academia.⁴⁷⁴

Esta argumentación se complementaba con otra: la validación por el público:

...dos condiciones positivas que explican el lazo forzado establecido por Viollet-Le-Duc entre la subjetividad del artista y la objetividad del sabio: la práctica del arte es salvada del proceso de anomia y escapa a la desfuncionalización estética tomando prestado a las ciencias el modelo discursivo de la investigación y sus logros objetivos: el público es instituido juez supremo de la excelencia de las propuestas artísticas. El éxito público se convierte en última instancia, y después de la abolición de las normas académicas, en el criterio determinante de los valores artísticos.

Como lo hemos mencionado, a esta validación del público, a quien en últimas se dirige la obra y la legítima según sus necesidades e intereses, se une naturalmente la fuerza del mercado. El pintor Gustave Boulanger, premio de Roma y profesor de la Escuela,

Debía poner en guardia, en 1885, a los alumnos de la Escuela de bellas artes contra la propensión contemporánea de querer destacarse por la originalidad⁴⁷⁵. Atribuía significativamente esta búsqueda de una singularidad acrecentada a la competencia comercial a la que debían librarse los artistas sometidos a la ley económica de la competencia en un mercado en expansión constante. La mutación de las estructuras institucionales que administraban el mundo del arte, con la multiplicación de salones, el rebajamiento o la supresión de criterios de selección, la creación de un mercado libre con la apertura de salas de venta y galerías, obligaban a los artistas, escribía, a adoptar un rumbo típico, a singularizarse para ser identificados, a buscar el escándalo para hacerse un nombre. Boulanger concluía en la necesidad de la sobreoferta constante explicaba los movimientos efímeros que se disputaban el favor del público con innovaciones ficticias.

Ésta es una situación nueva. Si los intereses económicos nunca habías dejado de relacionarse con el oficio del arte (no podía ser de otra forma), el mercado devenido instancia legitimadora introducía una variable no conocida hasta entonces. En los análisis de la primera parte vimos cómo el simple beneficio económico no era bien visto por los gremios, para los que el mayor valor era el honor; ni por la academia, que como lo dice Bonnet, se interesaba por lo belleza eterna y “no contemplaba ciertamente la producción artística como fuente de riquezas materiales” (aunque para algunos, los privilegiados, así era, pero mantenían una suerte de pudor externo que desdeñaba esa esfera). La obra de arte era fundamentalmente portadora de valores extrínsecos

⁴⁷⁴ Hoy en día, el tema más recurrente de discusión en la Escuela de Artes Plásticas y visuales de la universidad Nacional, al igual que en todas las escuelas de arte en Colombia, es el de la investigación, estrechamente relacionada con la situación de su enseñanza en la universidad, a la cual se le reprocha basar sus concepciones de investigación en los modelos de ciencia y tecnología. Aunque esto implica una discusión de fondo sobre los modos de legitimación del saber actuales, hay un amplio sector que intenta no oponer alternativas, sino buscar una flexibilización y ampliación de los lugares institucionales de investigación para crear capítulos especiales para la *creación*, pensamiento dirigido por un cálculo político: parece más fácil buscar esta ampliación que un espacio nuevo y propio, deseable, pero bastante difícil.

⁴⁷⁵ Gustave Boulanger, *À nos Élèves [A nuestros alumnos]*, París, Lamure, s. d. (1885), p. 10. (nota en el original), Bonnet, *L'enseignement...*, op. cit., p. 315.

(“políticos, religiosos y sobre todo morales”) y no se reconocía en este nuevo contexto que inevitablemente reformulaba el sistema de autoridades del arte, dejando fuera al tradicional sistema académico.

Esta acusación [de que algunos artistas estaban a sueldo de periodistas] corriente ponía de relieve el sentimiento insistente de que los criterios de juicio ya no eran definidos por el cenáculo académico, sino que dependían ahora de los órganos de opinión que reflejaban los ideales de la parte culturalmente progresista del público.

Aunque la imagen más corriente es la de dos grandes bandos Academia y anti-Academia, el contexto de la época es mucho más complejo y los polos de tensión incluyen los desarrollos industriales, del comercio, la lucha por los ideales liberales modernos y, por supuesto, las vanguardias artísticas: Boulanger menciona *naturalismo, impresionismo, luminismo, intencionismo, tachismo* (recordemos que éste documento es de 1885) y los acusa de “impotencia y pereza”. Como se ve en este recuento parcial, hay argumentos de muchas clases y enfoques y a ellos no permanece en absoluto ajeno el campo de la educación artística. Otra cuestión, por ejemplo, estaría representada por las reformas en el ámbito escolar, en el que había debates parecidos respecto al papel del arte en la escuela básica o –relacionada con ella– la eclosión de manuales de enseñanza, particularmente del dibujo, que no necesariamente alcanzaban a la escuela superior.

La pervivencia del modelo académico

En efecto, el hecho más notable dentro de esta disputa de fuerzas por el control del campo, es la sobrevivencia del modo de enseñanza académico. Lo habíamos reseñado con Richard Moore y Bonnet coincide con él:

Lo que salvaba una vez más la enseñanza tradicional, y que explica en gran parte el hecho de que haya sobrevivido varios decenios a la ruina de los valores artísticos que expresaba, es la eficacia de un sistema pedagógico varias veces centenario. Los ideales plásticos modernos no podían establecer de golpe un sistema que pudiera rivalizar con el plan de estudios académico y que fuera tan radicalmente distinto de ese plan como lo eran las dos estéticas rivales.

Ya hemos hecho mención a este fenómeno que explicó la pervivencia de la Academia a pesar de las grandes reformas derivadas de los cambios políticos y sociales: el sistema académico sobrevivía en tanto no hubiera un cambio del modelo pedagógico. Como un fermento que conserva lo esencial del canon y, por lo tanto, la capacidad de reproducirlo, la escuela fue situándose en un lugar cada vez más escindido de los hechos cuando el sistema mostraba síntomas cada vez mayores de su inviabilidad.

Pero más que desaparecer, el sistema fue mutando hacia las “academias invisibles”, tema que se tratará más adelante.

El aprendizaje del arte como aprendizaje de la lengua

Para Bonnet, la fuerza del modelo academicista estribaba en su analogía con la enseñanza de la lengua:

La adquisición de la lengua del arte debía ser progresiva, metódica y sistemática. Partía de principios fundamentales para elevarse hasta la posesión de la maestría de los elementos constitutivos del discurso; generaba un método racional que exponía de manera práctica los niveles sucesivos del aprendizaje; se progresaba hacia un sistema general que daba las estructuras teóricas y una meta precisa a la expresión artística... la apariencia inconclusa de una obra moderna no podía ser efecto de una voluntad deliberada ni la búsqueda de una expresión estética nueva: era el testimonio efectivo de una incapacidad de articular un discurso coherente por desconocimiento de la lengua. Los términos de borrón o de monigote para calificar esas obras que designaban exactamente el sentimiento de la crítica clásica, rebajando la obra moderna al rango de bocetos, es decir, al nivel de una idea vaga o de un sentimiento impreciso, todavía en espera de una expresión significativa en una lengua comprensible.

Por su lado, las crecientes vanguardias opusieron a este concepto uno cercano al lenguaje de la conversión religiosa. Bonnet hace un análisis de la presentación de Manet por Zola, en donde esta tendencia es muy clara: una personalidad poderosa vive un momento que transforma toda su visión, su conocimiento del pasado, sus nociones y aparece de golpe otra condición:

“...A partir de ese momento, Édouard Manet había encontrado su vía, o, por decirlo mejor, se había encontrado a sí mismo: veía con sus ojos, debía darnos en cada una de sus telas una traducción de la naturaleza en esa lengua original que venía de descubrir en el fondo de sí”⁴⁷⁶.

Si la vía de la relación arte–industria había encontrado una resistencia tan encarnizada de la Academia, la radical individualidad del modelo vanguardista resultaba mucho más difícil de aceptar; pero por su lado, el propio mesianismo de dicho modelo ofrecía grandes dificultades; la referencia a la experiencia pedagógica de Matisse citada al comienzo de esta sección es significativa de esa situación.

...ese mantenimiento [de dos sistemas institucionales de formación, el académico y el moderno] proviene igualmente de la imposibilidad de definir un sistema pedagógico coherente y eficaz fundado en el valor de originalidad. La definición general del arte y las experiencias estéticas de los artistas finalmente evolucionaron más rápidamente, y más radicalmente, que los métodos de aprendizaje. Los ejercicios escolares, y especialmente el ejercicio de la academia, no sostuvieron pronto más que relaciones lejanas con las obras de madurez...

El culto a la personalidad original proclamado en los ideales modernos y cumplido por el mercado artístico gracias a los criterios de unidad, de autenticidad y de innovación, alejando las obras de toda necesidad práctica para transformarlos en puros objetos estéticos desfuncionalizados, sometidos solamente a la ley de intercambio económico, confortaba a los artistas en su estatus social atípico de productores de bienes culturales sin finalidad. Esos objetos sin función estaban justificados teóricamente porque expresaban ellos mismos la esencia del arte, fuera de toda exigencia externa, y que llevaban a término el lenguaje puro

⁴⁷⁶ Émile Zola, “Una nueva manera en pintura: Édouard Manet”, *Revista del siglo XIX*, 1º enero 1867, retomada en *Le bon combat – De Courbet Aux Impressionistes [El buen combate – De Courbet a los impresionistas]*, Hermann, coll. Savoir, París, 1974, cita en las páginas 77-78. (nota en el original)

del arte, sacralizado como una función intemporal del hombre... parecía en adelante difícil proponer una estrategia pedagógica eficaz para llevar al estudiante artista a expresar lo que poseía desde el origen en sí mismo y que se encontraba disimulado bajo los estratos acumulados por la educación. Pero la obra de arte, para ser reconocida y aceptada como tal, debía sin embargo conservar las características materiales que la designaban así, aunque hubiera perdido toda función... La pedagogía clásica conservó entonces durante mucho tiempo un rol preponderante en la formación de los artistas que se destinaban al arte puro, permanecía como la única autenticación real de una competencia profesional mínima, tanto más necesaria en cuanto podía justificar el reconocimiento del estatuto social del artista.

De ahí surgía una diversificación en la enseñanza y en los modos de legitimación. Si el ejemplo de Matisse muestra esa especie de callejón sin salida de la vanguardia frente a los modelos de enseñanza que pudieran sistematizarse y universalizarse, la reforma del sistema académico fracasó por la contradicción entre servir a los intereses de la industria y el favor del público al mismo tiempo. Hubiera sido necesario, según Bonnet que los cambios pedagógicos estuvieran acompañados de toda una reforma del sistema: romper su solidaridad mutua.

La reforma asumió la consideración paradójica –que se reveló finalmente anacrónica– de retornar a modelos anteriores a la academia y al desarrollo industrial, su revolución siguió el fenómeno expresado por Marx, de prestar su ropaje al pasado, concretamente a la Edad Media, pero este intento sucumbió a sus propias contracciones. Igual que pasó en Inglaterra con el movimiento *Arts and Crafts* que

...no supo proponer un modo de producción acorde a las capacidades técnicas de la industria contemporánea; imitando la organización profesional medieval, el movimiento se separó del público popular que esperaba educar. Charles Robert Ashbee debía expresar la naturaleza de este dilema que condenó la tentativa inglesa de reforma: “We have made of a great social movement a narrow and tiresome little aristocracy working with great skill for the very rich”⁴⁷⁷.

Sin embargo, el intento de reforma tuvo importantes derivaciones y consolidó una serie de problemáticas específicamente modernas. Aparte del aporte que hace Bonnet en relación con hacer visible todo un sector de tentativas, proyectos y problemas relacionados con los debates de las vanguardias que la historiografía tradicional no contempla normalmente, presenta un hecho sorprendente que arroja nueva luz sobre los procesos del arte del siglo XX y sobre la enseñanza del arte:

Mérimée y Viollet-Le-Duc no supieron más que Ruskin y Morris definir una política coherente del aprendizaje que tomara en cuenta las capacidades productivas de la máquina en la elaboración de un estilo contemporáneo. Esta ambigüedad perjudicial entre los ideales

⁴⁷⁷ “Hemos hecho de un gran movimiento social una pequeña aristocracia estrecha y aburrida, que trabaja con gran habilidad para los muy ricos”.

C. R. Ashbee, *Memoirs*, volumen dactilografiado no publicado, 1938, vol. IV, Victoria & Albert Museum Library, p. 201, citado por G. Naylor, *The Arts & Crafts Movement –A study of its sources, Ideals and influences on Desing Theory*, Studio Vista, London, 1971, p. 9 (nota en el original), Bonnet, *L’enseignement...*, op. cit., p. 313.

políticos y el anacronismo de la organización social predicada por Morris, entre el racionalismo estético predicado por Viollet-Le-Duc y los modos puestos en obra para realizarlos, debía aparecer claramente a sus herederos espirituales, los teóricos del modernismo artístico como Van de Velde, Muthesius o Gropius⁴⁷⁸, quienes intentaron una vía nueva para reconciliar la expresión artística con su época. Pero ellos fueron precedidos por una vasta campaña ministerial para la reforma del aprendizaje, campaña directamente derivada de los debates abiertos por la reforma de 1863. Ese esfuerzo sin precedentes para definir un método racional de aprendizaje y organizar las estructuras generales de la enseñanza del dibujo es generalmente ignorado por los historiadores del movimiento moderno que rastrean habitualmente la evolución del modernismo de William Morris a Walter Gropius (incluyendo a veces, para los historiadores franceses a Eugène Viollet-Le-Duc en ese movimiento), silenciando la situación francesa. Ahora bien, al ligar la reforma del aprendizaje iniciada bajo la III República la cuestión pedagógica a la situación económica y social a través del problema del arte aplicado a la industria, no solamente inscribía la reforma de 1863 en el campo general de la modernidad artística subrayando la pertinencia de los debates que ocasionó...

La parte más fecunda de la reforma, la que entreteje más lazos con el futuro, se encuentra pues en esta voluntad de asociar las artes decorativas a las formas nuevas de la creación artística. Pero esta historia se desarrollará fuera de la Escuela de bellas artes.

No hay duda de que esta historia no define únicamente la situación francesa en el cambio del siglo XIX al XX, al trazarla, reconocemos con claridad tensiones que en la historia colombiana –particularmente en el intento de reforma de la ENBAC entre 1935 y 1937, resuenan sin que lleguen a manifestarse del todo. La relación arte-industria aparece más o menos definidamente en esta nueva escuela que lideraría un programa de arquitectura recién independizado de la ingeniería, los problemas de la tradición – vinculada a las imágenes de nación- y la originalidad –que a partir de los años cincuenta enfrentó a dos bandos, el primero de los cuales no comprendía por qué sus ideales y su fidelidad a los modelos clásicos no definían ya los tiempos actuales y el segundo no lograba ver más allá de sus valores personales modos de acción que pudieran traducirse en alternativas pedagógicas.

Las reformas de las escuelas de arte en el siglo XX, según Bonnet, si bien ampliaron el espectro de posibilidades siguieron reposando sobre la contradicción fundamental de la utilidad práctica del arte y el culto a la originalidad que prohíbe, justamente, la cuestión de su utilidad; el proyecto de la Bauhaus se relacionaba con la necesidad nacional de revitalizar la industria y un discurso propio alternativo a la hegemonía inglesa y francesa. Es decir, por un lado se encontraba la vinculación del arte a la producción industrial –ya fuera como apoyo y desarrollo o como negación, oponiéndole el modelo de producción artesanal medieval, esta línea de tensión incluye un tema que no se ha tratado aquí y que tiene una importancia propia: las industrias del lujo, categoría que en Europa tiene un lugar muy definido desde el siglo XIX; del otro lado, el arte como manifestación individual

⁴⁷⁸ Henry van de Velde (1863 – 1957) autor de *El arte futuro* (1895) y *Observaciones generales para una síntesis de las artes* (1895), Herman Von Muthesius (1861-1927), fundador de la *Deutscher Werkbund* [Unión alemana de trabajo], Walter Adolph Georg Gropius (18 de mayo de 1883 - 5 de julio de 1969), fundador de la *Das Staatliches Bauhaus* [casa estatal de la construcción].

que se apoya en otra serie de instituciones como la prensa y la crítica y también se manifiesta en un sistema de privilegios que tiende a no crear comunidad.

La enseñanza del oficio, que ocupaba prácticamente todo el espacio del modelo académico (así como en las sesiones de la Academia era prohibido hablar de temas polémicos, como política o religión, en las clases sólo se trataba del oficio) creaba una fuerte noción de comunidad; la pérdida de la enseñanza de los oficios, también significaba la desaparición de la forma más sólida de comunidad. Con el rechazo del sistema académico,

Las escuelas de arte, que ya no cumplen el rol tradicionalmente destinado a la enseñanza, ya no transmiten un saber y las destrezas que lo acompañan; su función ya no es la formación, sino la información: renunciando a proponer una instrucción técnica en relación con un tipo definido de realización normatizada, ofrecen a los estudiantes todas las facilidades para acceder directamente al mercado de las galerías o, en su defecto, a la red de los apoyos institucionales. Pero, para justificar a pesar de todo su título de escuela, elaboran una estrategia difusa que valoriza la investigación por ella misma, sobre un modelo superficialmente inspirado en las ciencias. La valorización del principio de originalidad que subyace esta estrategia permite así mantener espacios educativos sin programa de formación definido y sin oportunidades profesionales.

La falta de claridad metodológica sobre los problemas suscitados por el juego de las diferentes fuerzas en tensión –juego que aparentemente sólo se hace visible cuando se plantea el problema de la enseñanza del arte- hace que se repitan los mismos argumentos en diferentes momentos. Bonnet muestra la ironía del proceso:

La nominación de Yves Michaud a la dirección de la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes en 1989 marcó una de las últimas tentativas de adaptación del establecimiento a las realidades y necesidades de la vida social. El ciclo de reformas iniciadas por el director apuntó en primer lugar, en un contexto de competición internacional, a situar la Escuela en la primera línea de las escuelas de arte europeas. Pero esta tentativa adoleció del mismo defecto de las reformas anteriores, es decir, la falta de claridad respecto a los objetivos propios de la enseñanza artística. La reforma se dividió entre la voluntad de realzar el nivel técnico y de actualizar las competencias prácticas de los alumnos y la conservación de la concepción de un arte sin finalidad; entre la profesionalización y el florecimiento personal. Después de haber constatado “que hay una falta de técnica en los artistas franceses”, Michaud eludía la cuestión de la posibilidad y las condiciones de una enseñanza del arte hoy:

“Querer crear una nueva Bauhaus en las riveras del Sena es hoy ilusorio: vivimos el tiempo del postmodernismo. Pero yo sé lo que hay que hacer para que las gentes que frecuentan la Escuela puedan florecer. Este establecimiento no es una rama de la Universidad. Para el estudiante que trabaja en el seno de una facultad, el saber puede paliar la motivación. Aquí, la motivación es el motor de nuestra escuela. Hay, pues, que dar a aquellos que tienen la ambición de ser artistas una motivación suplementaria: los mejores profesores, los mejores talleres, y ofrecerles viajes que sean la ocasión de intercambios y de encuentros⁴⁷⁹. ”

Es impactante constatar que el director de la Escuela de bellas artes proponía en 1990 las mismas soluciones para remontar la crisis artística que los reformadores de 1863: un

⁴⁷⁹ Yves Michaud, citado por Emmanuel Roux, “La Escuela de Bellas Artes en la hora del postmodernismo”, *Le monde*, 11 de abril de 1990. (cita en el original)

cuerpo de profesores renovado; talleres prácticos; viajes para diversificar las experiencias. Él abandonaba sin embargo la finalidad que los reformadores asignaban a esas innovaciones pedagógicas, y que era igualmente el propósito perseguido por los promotores de la Bauhaus: devolver al arte una utilidad social ligándolo a la producción industrial. La enseñanza artística parecía haberse reducido a favorecer el florecimiento de los alumnos (bautizado como búsqueda fundamental), en la medida en que ya no podía transmitir un saber positivo.

Las mismas condiciones pueden ser vistas hoy en Colombia; el esfuerzo de las escuelas de artes parece estar (reforzado por la política de indicadores propia de los procesos de *acreditación* de las instituciones educativas) dirigido a contratar en la medida de lo posible a artistas exitosos, dotar talleres (especialmente de *nuevos medios*) y apoyar una *movilidad académica* que permita el desplazamiento de los alumnos a otros contextos, deseablemente internacionales.

Para cerrar este aparte guiado por Bonnet, se transcribe una cita –nuevamente un poco larga, pero su contenido la justifica– del cierre de su estudio

Podemos comprender y analizar la naturaleza del cambio [derivado de las reformas de la Escuela], ahora que los valores que fundaron el desarrollo del arte moderno son cuestionados por una fracción de la comunidad artística, y no aparecen ya, en consecuencia, como verdades necesarias, sino como instrumentos ideológicos para validar la mutación, y, en tanto tales, susceptibles de ser sometidos a la crítica. La historia de la enseñanza es sin duda la vía más clara y la más fecunda para operar este análisis: toda mutación de los valores sobre los cuales se funda la autoridad de un grupo cualquiera, definido por el rol social poseído por sus miembros, valores que garantizan su unidad y legítimamente su poder, conlleva una crisis en la enseñanza, que tiene la tarea de conservarlos y transmitirlos. Esta crisis opone a los partidarios del orden antiguo, que tienen asignadas las funciones de formación, y los partidarios de un orden nuevo, que aspiran a cumplir las mismas funciones para poder propagar sus ideales. La crisis artística, en la segunda mitad del siglo XIX, concentró las críticas a la formación ofrecida por la Escuela de bellas artes, tenida por responsable de la decadencia del arte francés. Pero los ideales desarrollados por la ideología modernista del arte a través de los valores de originalidad, de espontaneidad, de libertad creadora y de individualismo, ideales que justificaban, autorizándola, la desfuncionalización de la práctica artística, revelaron ser contradictorios con la idea misma de formación, que sufrió entonces un descrédito creciente. Los artistas que constituyeron el movimiento moderno en arte no se hicieron cargo de las necesidades de la formación, principalmente porque la nueva definición del arte, que lo constituía en práctica autónoma sin finalidad específica, no necesitaba la elaboración de un sistema pedagógico eficaz, pero sin duda también porque la función del profesor no procuraba la misma distinción social y la misma valoración profesional que en el pasado. No formaron pues ningún grupo unido alrededor de valores comunes y de una práctica idéntica, como podía serlo el grupo de profesores de la antigua Escuela de bellas artes, pero abandonaron la tarea de transmitir las técnicas específicas fundamentales de su práctica a artistas menos importantes, que mantuvieron en lo esencial los ejercicios didácticos tradicionales, que resultaban estar en contradicción con la nueva definición del arte, y sin utilidad práctica directa para acceder al mercado del arte puro. La difusión de los ideales modernos tomó otros canales distintos al de la enseñanza; principalmente, sin duda, el canal del periodismo y la crítica de arte que contribuyó a la formación de capillas estéticas más o menos homogéneas, reuniendo escritores, y artistas alrededor de una definición común del arte que excluía naturalmente las condiciones técnicas de la expresión, específicas de cada disciplina. La cuestión pedagógica

resurgió cada vez que se intentó reasignar al arte una función social, fuera ligándolo a la difusión industrial, fuera poniéndolo al servicio de una ideología política.

Lo que Bonnet está planteando para la Escuela de Bellas –Artes de París no difiere mucho de situaciones que hemos encontrado en la ENBAC; especialmente la que se refiere a la pérdida de nociones de comunidad en la medida en que en las escuelas de arte se impusieron los valores vanguardistas. La crítica que de allí se desprenda no necesariamente sería una crítica nostálgica que anhelara el retorno de lo ya ido, sino la construcción de formas alternativas que el culto a la imagen del artista puro ha eludido.

...Hoy, la tolerancia extrema de la formación no es más que la máscara que encubre la violencia del mercado de las obras de arte, establecida sobre la circulación siempre más rápida de bienes sin finalidad: la liberalidad de la enseñanza responde a la ausencia de normas explícitas que pudieran orientar el mercado; la ausencia de normas explícitas resulta de la ausencia de función de las obras, salvo sin duda una cierta legitimidad fetichista heredada de la sacralización romántica del arte, que funda la organización del mercado justificando la determinación abstracta del valor artístico (es por lo menos incongruente, sino completamente indecente, cuestionar el consenso que protege la legitimidad de la obra de arte en tanto tal). A partir de ahí, se plantea la cuestión de la conservación de la enseñanza artística. Un regreso al oficio; es decir, un retorno a la función primera de una escuela, que es la de transmitir un conjunto de conocimientos (destrezas) susceptible de ser evaluado, parece en efecto ilusorio, mientras el estatuto de las obras esté confinado al círculo estrecho del arte puro, sin función definida. ¿La enseñanza del arte constituye todavía hoy, como en 1863, una apuesta de sociedad?

El estudio de Bonnet acerca de las consecuencias metodológicas que tiene la desfuncionalización de la obra de arte plantea una serie importante y fundamental de preguntas que toda escuela de artes debería tener en cuenta hoy. Sin embargo, hasta donde llegan nuestras noticias, ninguna de ellas está haciéndolo; el resultado es la indeterminación cada vez más grande, en la que lo único claro que la escuela enseña es la construcción de un discurso autolegitimador.

La actualidad de la academia

Aunque en la cotidianidad de las escuelas de arte colombianas se considera que el modelo academicista de enseñanza ha sido superado, sigue siendo un punto de mira: aún tiene un gran peso la tarea de romper con él, sea porque se considere que un cierto número de profesores mantienen vivas algunas de sus ideas, sea porque pareciera tener aún mucho arraigo en el gusto del público, a pesar de la omnipresente propaganda al arte contemporáneo.

En este fenómeno concurren una serie de factores que describiremos brevemente. En primer lugar, habría que mencionar el carácter difuso de muchos de los presupuestos conceptuales actuales⁴⁸⁰. Hemos mencionado con frecuencia la dificultad de definir con

⁴⁸⁰ Véase sobre estos principios Tobón, Jerónimo ‘Aquí, hoy, a viva voz: sobre lo contemporáneo en el arte colombiano’ en: *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Volumen 5 - Número 1 / Enero - junio de 2010, universidad Javeriana, Bogotá, p.p. 67 - 86
<http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuadernos/index.html> II.2009

alguna exactitud a qué se llama arte contemporáneo; en muchos casos es precisamente su declarado carácter *antiacadémico* el que lo define así, con lo cual no avanzamos mucho; en otros casos, hay una serie de características que, al exigir un grado de información más o menos profundo en la historia de las manifestaciones del arte de mitad del siglo XX en adelante, lo que incluye la discusión sobre el devenir de las vanguardias —muchas de las cuales aún no asimiladas por ese público— y su eventual superación, tienden a situarse fuera de su comprensión. Pero este fenómeno no sería exclusivo de un gran sector del público, sino también del de los artistas, como lo muestra el carácter didáctico que adquieren salones regionales y laboratorios de investigación-creación del ministerio de Cultura que pretenden guiar a los artistas de *provincia* en las formas correctas de hacer arte hoy.

Sin embargo, a pesar de este continuado esfuerzo institucional, la imprecisión en la definición de *academia* produce el efecto paradójico de que algunos de sus principios más importantes sigan estando presentes en la enseñanza del arte; principios como el profesor que a través de la *corrección* ejerce un férreo control sobre la producción del estudiante en una dirección que aquel conoce, pero éste no necesariamente y la enseñanza por imitación de modelos prestigiosos, como cultivo de un *gusto* determinado.

Dice Tobón: “Tanto la tesis del fin del arte, como la del fin de las vanguardias, intentan comprender la genealogía de la situación artística contemporánea. Su sustento histórico se encuentra en los desarrollos del arte en Europa y Estados Unidos a lo largo del siglo XX, pero extraen conclusiones que son válidas para toda la esfera cultural en Occidente. La primera sostiene, *grosso modo*, que lo característico del momento artístico contemporáneo sería que nos encontramos en un “después”: habríamos llegado al fin de una cierta estructura histórica caracterizada por una lógica de ruptura e innovación movida, al interior de las diversas formas artísticas —escultura, pintura, etc.—, por una búsqueda de su identidad última. De acuerdo con esta estructura narrativa, que Danto identifica con el modernismo, era posible determinar el progreso del arte por sus logros de renovación constante en sucesivos movimientos y por la manera en que cada obra, o grupo de obras, exponía más a fondo los fundamentos últimos de la pintura, la escultura o la literatura. E igualmente era posible determinar cuán moderno y adecuado a su época era el arte por la pureza con la que se adhiriera a este programa.

El agotamiento de esta estructura histórica es lo que Danto denomina “el fin del arte” y su entrada en el período poshistórico, acaecida en el momento en el que el arte alcanza los límites de su propio concepto y pierde con ello la necesidad interna que le servía de motor en esta búsqueda constante y abría la posibilidad de escribir su historia en clave de desarrollo progresivo. [Aunque Danto ha desarrollado esta teoría en múltiples ocasiones, la exposición más completa se encuentra en *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, (Elena Neerman, tr.), Barcelona y Buenos Aires, Paidós, 1999. (nota en el original)]

La segunda teoría, la de Bürger, tiene su énfasis en el concepto de “vanguardia histórica”. El concepto de vanguardia histórica que desarrolla Bürger tiene la ventaja de ser mucho más específico que el concepto genérico de vanguardia. Se refiere particularmente a ciertos movimientos europeos: al dadaísmo de Berlín y de Zurich, al futurismo italiano, al primer surrealismo y a la primera vanguardia rusa, que estarían unidos bajo el proyecto común de destruir la separación entre arte y vida. Según Bürger, la construcción moderna de la autonomía del arte, que alcanza su formulación teórica plena ya en la *Crítica del Juicio* de Kant, encuentra realización artística en el esteticismo de finales del siglo XIX con su postulación del arte como un ámbito enteramente diferente y separado de todos los demás ámbitos de la praxis vital. En consecuencia, las vanguardias históricas pueden intentar una crítica radical que no sólo ponga en cuestión la validez de medios o formas artísticas específicas, sino la totalidad de toda la “institución arte”, es decir, “tanto el aparato de producción y distribución del arte como (...) las ideas que sobre el arte dominan en una época dada y que determinan esencialmente la recepción de las obras” (Bürger 1987, p. 62).”

Este artículo se basa en entrevistas a personajes del campo artístico colombiano.

Este fenómeno se relaciona con el devenir de la academia como sistema de autoridades. Aunque el tema es amplio, complejo y fundamental para el debate actual, aquí solamente podemos reseñarlo. Debería ser objeto de estudio detenido, pues no se han avanzado en Colombia estudios al respecto, situación por la cual enfrentamos una paradoja que se evidencia en varios lugares de este estudio: no podemos decir que se haya construido ningún momento de la historia colombiana un sistema nacional de las artes siquiera equivalente a los que han podido existir en Europa y Estados Unidos, los cuales han sido modelos para las reformas educativas. Esta condición genera un estado permanente de carencia y explica muchas de las acciones y actitudes de la ENBAC a lo largo de toda su existencia.

Pero —en esto reside la paradoja— sí ha existido un sistema; no es necesario que sea claro, coherente y continuado; en una palabra, *que sea visible*. De hecho, su poca visibilidad lo hace muy fuerte, pues impone tendencias y modas que se afincan como verdades naturales, manifiestas en salones, exposiciones, premios e, inevitablemente, también en modas de enseñanza y de consumo sin que éstas sean mayormente cuestionadas.

Para el caso de Francia y Estados Unidos, Urfalino⁴⁸¹ describe la situación actual de las políticas culturales estatales, particularmente en relación con el apoyo a las artes. Ya con Bonnet veíamos una situación en el academicista siglo XIX francés, que no es muy diferente a la colombiana: el estado se ocupaba de la enseñanza del arte, pero también proveía la mayor parte de posibilidades de práctica profesional. Así, estaba presente en toda la línea de la práctica del artista; aunque el ascenso de las vanguardias históricas coincidía con el fortalecimiento del mercado y de la imagen del artista autosuficiente que se apoyaba en otras instancias de legitimación y auto legitimación, los desarrollos sociales y económicos han conducido al campo artístico a una situación muy compleja y poco clara.

Para Urfalino, en la actualidad en Francia y los Estados Unidos desde los años sesenta se puede hablar de regímenes en los que uno de cuyos principios es determinante:

...la legitimidad de la competencia de ideas y, en consecuencia, la libertad que el Estado debe respetar en relación con las actividades culturales.

Esto remite a una serie de situaciones en las que el papel del estado como impulsor de ideas artísticas que se divulgan y, por lo tanto, resultan privilegiadas, entra en conflicto —o, por lo menos— se sitúa en una posición difícil dada la neutralidad que debería guardar. Las relaciones entre el estado que financia y las manifestaciones elegidas plantean problemas respecto a sus formas de legitimación, en tensión entre las comunidades de pares, la burocracia que decide y el gusto del público.

Basado en varios estudios, Urfalino menciona la “existencia de dinámicas endógenas de las políticas culturales”:

⁴⁸¹ Urfalino, Philippe, ‘Les politiques culturelles: mécénat caché et académies invisibles’ [Las políticas culturales: mecenazgo oculto y academias invisibles], en : *L’Année sociologique* (1940/ 948-) Troisième série, Vol. 39, Presses Universitaires de France, 1989, p.p. 81-109
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27889990?uid=3737808&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=I.2013>.

El enfoque es deductivo: la formalización de las lógicas de gestión, basada en un modelo de comportamiento humano, el homo economicus, y en un corpus de proposiciones teóricas, formación de los premios, teoría de la burocracia, es en seguida puesta a prueba por una serie de datos económicos y contables (evolución de los subsidios, de la estructura de los déficits, del número de representaciones y de espectadores).

Este enfoque rompe con la concepción puramente instrumental del rol de las instancias públicas y de sus subvenciones, reducido a una simple compensación económica que asegura a la vez la supervivencia de las empresas culturales y un precio moderado de las entradas, favorables a una democratización. El Estado y las colectividades públicas ya no son concebidos como intermediarios financieros entre la oferta cultural y el público, sino como los centros de mercados de subvenciones.

Aunque se presente de otra forma, esta regulación del estado adquiere la forma de un mecenazgo no dicho, especialmente en un contexto en el que la lógica de las subvenciones conlleva a una inflación creciente. Por otro lado, la autonomía del arte resulta por esa vía también cuestionada:

La autonomía del arte fue adquirida más o menos pronto según las disciplinas, por el desarrollo de mercados emancipando a los artistas de los mecenas que detentaban un monopolio o un cuasi-monopolio de la demanda (Bourdieu, 1971). Ella tiende a mantenerse, incluso a acrecentarse, por el apoyo del Estado que, sin reproducir las exigencias anteriores del mecenazgo, emancipa a los artistas de las exigencias del mercado. Es importante, entonces, preguntarse por qué mecanismos el Estado substituye cada vez más al mercado por la multiplicación de las iniciativas relacionadas con el conjunto de las disciplinas artísticas.

De aquí surge un desplazamiento del estado mecenas al estado empleador.

La substitución del mercado de empleos al mercado de las obras produce en otra dimensión la ampliación de la base del trabajo creador remunerado. La evolución interna del arte –intelectualización ligada a una estética de la ruptura que vuelve indisociable la obra de los comentarios que ella suscita, impugnación de la obra, de las fronteras entre las disciplinas, entre arte y vida social- estimula esta ampliación. Animación, creación colectiva, participación en proyectos de urbanismo o arquitectónicos.... El creador deviene prestador de servicios y es remunerado como tal.

En una situación que no deja de ser contradictoria, la ayuda del estado protege a los artistas de la incompreensión del público, pero en el fondo cuestiona su autonomía. Así como para el siglo XIX señalamos el papel de las publicaciones ilustradas que divulgaban el trabajo de los artistas (de ciertos artistas de hecho, aquellos representados en colecciones y aquellas obras que se prestaban a la reproducción en grabado de línea) y al mismo tiempo modelaban el gusto y controlaban las manifestaciones artísticas y su enseñanza, aquí podemos encontrar un fenómeno parecido, a través del cual se modela lo que es visible en el campo de las artes plásticas en un contexto fuertemente controlado por el estado que pretende no controlar, pero cuya acción no es neutra y tiene consecuencias, puesto que el mercado del arte es mucho menos consistente de lo que parece y se nutre de las políticas estatales.

Es lógico que el estado se remita a las asociaciones de pares, pero la situación extremadamente cerrada –endógena- del campo artístico lleva a la existencia de lo que Urfalino llama “academias invisibles”

La noción de "academias invisibles" no es del todo satisfactoria. Si hace eco de los "colegios invisibles" de D. Crane (1972), tiene un significado diferente. El término pretende poner de relieve la ambigüedad y la naturaleza indefinible de lo que intentamos, sin embargo, designar. Nombra los diversos mecanismos de mediación que permiten tomar decisiones de concesión de ayuda, y simultáneamente ofrece a la administración la atenuación de una responsabilidad en materia de elecciones artísticas. Las academias invisibles no significan en absoluto la existencia de un colegio de expertos reconocidos como tales, que pueden y tienen derecho, a partir de un conjunto de reglas y de normas, a definir la profesionalidad de los artistas y el valor de su obra. El adjetivo "invisible" indica la ausencia de contornos y de coordinación obligada interna. Además, los "miembros" de estas academias ficticias (artistas, responsables de instituciones, periodistas, funcionarios de la administración cultural) que producen los índices de notoriedad y componen las comisiones. Incluso si ellos pueden ser conscientes de su influencia, no tienen obviamente el estatuto de miembros de una organización o cuerpo que no existen. Precisemos finalmente que el carácter difuso de esta mediación no institucionalizada se extiende sobre los dos polos que ella conecta. Las nociones de "comunidad artística" o "comunidad de pares" de las que hemos tenido que hacer uso, son igualmente insatisfactorias (Moulin, 1983), tanto a causa de la anomía⁴⁸² estética y de la autonomía del arte, que dificultan la definición de los pares, como también a causa de la influencia de la acción pública. Por su parte, la administración cultural, como lugar de decisión, es igualmente indefinible. Hay evidentemente una delegación que normaliza los problemas y los dilemas surgidos de las restricciones normativas y de la acción pública cultural y del estado contemporáneo de las artes, pero en una tal situación de interdependencia e interacción entre los medios y las burocracias culturales, que es difícil circunscribir los tres términos de toda delegación: la autoridad que delega; el cuerpo, la instancia, el lugar, a quién y en dónde se delegan las decisiones; los grupos sociales que son a la vez "representados" y "objeto" de las decisiones. Esta indeterminación es el corolario de otra constatación mencionada antes: la imposibilidad de discernir certificación artística y obtención de asistencia pública cuando el estado se niega a certificar.

Guardando proporciones, la situación colombiana no difiere mucho de estas grandes líneas de tensión, descritas fragmentariamente aquí (para una mejor ilustración remitimos al lector al artículo de Urfalino). Vale decir: siempre existen instancias de poder, así sean parciales y desconectadas. Incluso inconscientes de sí mismas y, en ausencia de una definición mayor, reproducen las mismas condiciones del sistema académico que pretendían superar. En Colombia, entre el tratar de parecerse en el siglo

⁴⁸² Este término es bastante común en los autores franceses que estudiamos: “En ciencias sociales, la anomía es la falta de normas o incapacidad de la estructura social de proveer a ciertos individuos lo necesario para lograr las metas de la sociedad. Se trata de un concepto que ha ejercido gran influencia en la teoría sociológica contemporánea. También ha ofrecido una de las explicaciones más importantes de la conducta desviada. El término (etimológicamente: *sin norma*) se emplea en sociología para referirse a una desviación o ruptura de las normas sociales, no de las leyes (esto último es "delito"). En el mismo sentido ha sido retomado por la antropología, aunque en esta disciplina ha ido perdiendo vigencia tras la crítica de las corrientes opuestas al funcionalismo estructuralista, sobre todo el Multiculturalismo.”

XIX al sistema Académico francés y no lograrlo y el sistema extraordinariamente rígido que pretende no serlo en el siglo XIX, se delimita un campo de poder (ministerios, instituciones con sus juntas asesoras, asociaciones y fundaciones) que no construye comunidad, pero sí determina estrictamente la visibilidad en el campo y un sistema de privilegios que depende en gran medida del apoyo del estado, sin servir a intereses colectivos.

Este sistema difuso, no caracterizado aún en el país tiene un gran peso en la definición de los modelos deseables para la enseñanza del arte. El problema de fondo que se plantea aquí es que el estado, que pretende no limitar a sus ciudadanos, renuncia a definir qué es arte; pero siendo el gran mecenas (que sostiene escuelas, programas, escenarios, convocatorias) entrega –en un rasgo de aparente neutralidad- toda su infraestructura a los *actores* del campo, es decir a los intereses particulares que mejor sepan manipular la situación a su favor.

Particularidades del caso colombiano

Un problema metodológico central que se deduce de toda esta investigación es que la discusión sobre la enseñanza del arte ha tendido en los contextos modernos a limitarse a la esfera de las definiciones de obra de arte. Desde esta condición, el papel de la escuela sigue siendo el que le adjudicara el sistema académico: el de preservar y transmitir el canon y el papel de los profesores se sigue definiendo por la *corrección* y por la información sobre los modelos deseables para imitar.

A esto contribuye (de hecho es uno de los pilares sobre los que se sustenta todo el sistema) una concepción de la historia como sucesión de hechos fijos e inmutables que constituyen el repertorio deseable de formas canonizadas. Ahora bien, la historia podría y debería cumplir otro rol: el de recordar que no existen definiciones conclusas, sino que cada comunidad en cada momento toma decisiones respecto a sus principios esenciales y sobre ellos construye sus acciones. La alternativa sería una escuela que asuma que su labor no es la de difundir un canon estético –cualquiera que sea-, sino el de reconocer las condiciones que han hecho y hacen que ciertas formas sean canonizadas por el sistema. En esta escuela no habría una definición de arte exclusiva, sino que se estudiaría la historia de las definiciones. Es evidentemente, otro canon, uno que asume que la función del canon es reflexionar críticamente el canon.

En esta dirección, podría, por ejemplo, comprenderse que la alternativa pedagógica que ofrecerían las vanguardias, reacias a las normas y a la sistematización pedagógica era –precisamente- un aporte metodológico: una disposición a luchar contra la norma sin salirse de ella –situándose en sus márgenes⁴⁸³- y refundando permanentemente el problema de la obra de arte para no ser absorbida por el sistema.

⁴⁸³ En la medida en que, por más cuestionadora del orden establecido que sea la obra, debe, para lograr sus objetivos, sin embargo seguir siendo reconocida como obra de arte. Ver más adelante una aproximación al problema en relación con Lyotard y la paralogía.

En relación con el caso colombiano, se observan en las reformas de 1936 y de 1993, dos elementos propios igualmente interesantes; ambos relacionados con la enseñanza; ambos iniciados pero cortados muy rápidamente y ambos aún vigentes como alternativas actuales.

También los dos se relacionan con la pregunta sobre la utilidad del arte o, tal vez más precisamente, con la utilidad social de la enseñanza del arte.

El primero, 1936, es la misión atribuida a la ENBAC de formar (incluso en detrimento de la formación de artistas *puros*, según Gustavo Santos) a los profesores de dibujo del ámbito escolar; profesores que se trasladarían a todos los rincones del país, rompiendo el centralismo y vinculando especialmente a los sectores rurales, contribuyendo a la formación de nuevos ciudadanos más conscientes y más dueños de sus posibilidades. Esta imagen, a pesar de que mostró pronto sus dificultades y que puede resultar cuestionable en su optimismo modernista que hacía de ellos heraldos del progreso, constituye una alternativa a la simple condición de productores de obras de arte. Exige de la escuela, de sus profesores y de sus estudiantes un estudio de lo que constituye su lenguaje en términos de la experiencia. Si su objeto no es la formación de dibujantes *per se*, condición que tampoco se excluye- sino la de ofrecer un instrumento de indagación del mundo, de comprensión de las estructuras de lo real y de autoconocimiento (lo que quiere decir también autoconstrucción), esta misión, inscrita en un proyecto social amplio describe una utilidad para el saber de la escuela sin degradar los altos ideales que puedan asociarse a la práctica del arte.

Pero esta decisión consciente de la ENBAC la habría obligado a replantear drásticamente su canon y su modelo pedagógico, y a abrirse más allá de la esfera exclusiva de la producción de obras de arte según un conjunto reglas preestablecidas, cosas que –lo hemos visto- no estaba dispuesta a asumir fácilmente. El proyecto fracasó.

En 1993, el documento de la reforma aboga por un estudiante que desarrolle “...un espíritu crítico, para que sea capaz de tomar distancia de la experiencia cotidiana y puede producir imágenes capaces de transformar la mirada de la sociedad”. Si es propiamente un objetivo pedagógico, es también un objetivo que respeta la naturaleza de la obra –sea cual sea la definición que de ella se dé- y coincide también con el objeto central de los modelos pedagógicos modernos: la revisión crítica de la propia experiencia, inscrita en un contexto colectivo⁴⁸⁴.

⁴⁸⁴ En varios lugares de este trabajo se ha mencionado esta visión de las vanguardias pedagógicas modernas. Es necesario advertir que esta observación es más compleja de lo que aparenta, pues no se trata de una idealización del proyecto moderno a través de sus tendencias pedagógicas. A finales del siglo XX una mención a cualquier tipo de vanguardias modernas no puede ignorar la crítica que desde varios sectores –y especialmente desde ellas mismas- se hace de estas lógicas. Aquí, precisamente, estamos haciendo mención al cumplimiento (en la teoría) de un proyecto liberal buscado desde décadas antes en el momento mismo en que su naturaleza y desarrollos resultan fuertemente cuestionados e, incluso –según algunos- francamente desueto y, por lo tanto, superado.

Dentro de las tres opciones para bordar el sufijo Post de posmodernidad, Lyotard en *la posmodernidad explicada a los niños*, menciona en el tercer punto “el más complejo... La cuestión de la posmodernidad es también o ante todo la cuestión de las expresiones del pensamiento: arte, literatura, filosofía y política... “Como a muchos, a mí tampoco me gusta el término ‘vanguardia’, con su connotación militar. Observo. Sin embargo, que el verdadero proceso del vanguardismo ha sido en realidad una especie de trabajo, largo, obstinado, altamente responsable, dedicado a investigar los supuestos implicados en la modernidad. Quiero

Ambos temas tienen que ver con la enseñanza del arte en dos vertientes: la formación del artista y su acción social y la formación escolar y no niegan la posibilidad de una obra propia y exitosa en el campo estético o el artístico, pero entran en contradicción con la visión excluyente del artista centrado en sí mismo, en un campo irreductible a otros saberes y mientras se mantenga la primacía de la producción de obras de arte como objeto de enseñanza de la escuela.

Para ilustrar este tema, resulta clarificador contrastar, sin comentarios adicionales varias definiciones de su objeto de estudio por parte de programas vigentes en 2012 con la que en 1993 se estableció para el Programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional, sede Bogotá.

UNC 1993:

OBJETO DE ESTUDIO. El programa Académico de la Carrera de Artes Plásticas está en capacidad de impartir una educación integral al estudiante que desarrolle en él o ella un espíritu crítico, para que sea capaz de tomar distancia de la experiencia cotidiana y puede producir imágenes capaces de transformar la mirada de la sociedad. El lineamiento central del programa está orientado hacia la formación de un Artista Pensador y hacedor capacitado intelectualmente

decir que, para comprender bien la obra de los pintores modernos, de Manet a Duchamp o Barnett [sic] Newman, habrá que comparar su trabajo con una *anamnesis* en el sentido de la terapéutica psicoanalítica. Así como el paciente trata de elaborar su problema presente asociando libremente elementos aparentemente inconsistentes con situaciones pasadas, lo cual le permite descubrir sentidos ocultos de su vida, de su conducta, así también se puede considerar el trabajo de Cézanne, Picasso, Delaunay, Kandinsky, Klee, Mondrian, Malevitch y, finalmente, Duchamp, como una “translaboración” (*durcharbeiten*) efectuada por la modernidad sobre su propio sentido.

“Si abandonamos esta responsabilidad con seguridad nos condenamos a repetir sin desplazamiento alguno la ‘neurosis moderna’, la esquizofrenia, la paranoia, etc., occidentales, fuente de los malestares que hemos conocido durante los últimos dos siglos.

“Comprendes que, entendido de esta manera, el ‘post-’ de ‘posmoderno’ no significa un movimiento de *come back*, de *feed back*, es decir, de repetición, sino un proceso a manera de *ana-*, un proceso de análisis, de anamnesis, de anagogía y de anamorfosis, que elabora un ‘olvido inicial’”.

Jean F. Lyotard, *La posmodernidad (explicada a los niños)*, ‘7. Nota sobre los sentidos de *Post-*’ Gedisa, París, 1986, p. 92

*“**Anamnesis.** El término (acuñado por Platón: anamnesis = recuerdo, en el contexto de «el saber como un recordar» o como «diálogo del alma consigo misma») se toma, por el materialismo filosófico, incorporando también el sentido epicúreo, correlativo a prolepsis («anticipación», «proyecto», «programa», «plan»).

<http://www.filosofia.org/filomat/df233.htm> I.2013

****Anagogía.** El término griego (derivado de *ana* = “hacia arriba” + *ago* = “conduzco”) tiene el sentido de “levantar”. Aparece ya con esta acepción en Homero, Tucídides y Jenofonte. Al lado de este primer significado, el verbo *anaghein* tiene también el sentido de “restaurar”, “restituir” o - más generalmente - “referirse a”. Con este uso aparece en Platón (“llevar algo de nuevo a lo esencial”: Leges 626DL, en Aristóteles y entre los estoicos, que lo utilizan en el ámbito de la interpretación de mitos.

http://mercaba.org/VocT/V_anagogia.htm I.2013

Anamorfosis. “...Este objeto causa del deseo tiene el estatuto de una anamorfosis, la parte del cuadro que, mirada de frente aparece como una mancha sin sentido y que adquiere los contornos de un objeto reconocible cuando cambiamos de posición y miramos el objeto de costado. El argumento de Lacan es mucho más radical: el objeto causa del deseo es algo que, visto de frente, no es nada, sólo es un vacío, que adquiere los contornos de algo, cuando miramos al sesgo.”

http://lacantonal.com.ar/new_materialdetaller.php?pg=144&tl=1 I.2013

En todo caso, incluso si asumimos que una perspectiva semejante estaba ya inscrita en la lógica de las vanguardias, no necesariamente queremos decir que fuera consciente en 1935 en Colombia.

y técnicamente. La práctica del Arte contemporánea conlleva tanto a un dominio de la especificidad formal de los lenguajes artísticos, como a la conceptualización de la obra y su relación con otras áreas de la realidad y el conocimiento. [sic]

2012:

Universidad Nacional, Sede Medellín. Programa de Artes Plásticas.

OBJETO DE ESTUDIO. El objeto de estudio del programa es el área de las artes en su especificidad plástica.

Universidad Javeriana. Carrera Artes Visuales.

Presentación. Aprobada en 1997 por el Ministerio de Educación nacional, La Carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana se orienta hacia el logro de una formación rigurosa y actual de artistas en diversos campos de la expresión visual, apoyándose en el dibujo como herramienta básica, igualmente en el uso de nuevas tecnologías y en el estudio de la historia del arte, la filosofía, así como la fotografía entre otras, en su núcleo de formación fundamental.

El programa de Artes Visuales relaciona la tradición del arte occidental con el lenguaje local, integrando en su propuesta la posibilidad de conocer diversos campos expresivos y profundizando en áreas y técnicas determinadas por los énfasis en expresión: Audiovisual, Plástica y Gráfica o en las opciones complementarias de Historia, Estética, Administración o Educación.

Universidad de los Andes: Programa Arte.

Por medio del estudio de las diversas áreas del saber y del quehacer artístico, el estudiante desarrolla su potencial creativo y crítico, lo que le permitirá proponer y producir obras artísticas en distintos medios de expresión de una manera responsable y reflexiva.

Universidad Distrital. Artes Plásticas y Visuales.

La dependencia Artes Plásticas y Visuales tiene como misión: El Proyecto Curricular de Artes Plásticas y Visuales, considerando su carácter público, a través de la profesionalización de las actividades del campo artístico y cultural propende por la construcción, contextualización y apropiación de saberes, prácticas, espacios y medios, en función de la cualificación de sujetos y colectividades del Distrito Capital y de la nación colombiana.

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Artes Plásticas

¿Qué es Artes Plásticas?

El concepto “plástica”, que adopta la denominación del programa, proviene del griego *plastiqué*, referido a la noción de “dar forma” a una *materia prima*. El conjunto de la experiencia sensible es la *materia prima* susceptible de ser transformada por las diferentes prácticas artísticas de modo que ponga en juego el conjunto de facultades cognitivas del ser humano. Debido a ello la noción de “plástica” también define las diferentes áreas del Programa: “Plástica Visual”, “Plástica Espacial”, “Plástica Social”, “Plástica en Medios” y “Pensamiento Poético”. Con esta denominación el objeto de estudio de la formación profesional se centra en las prácticas artísticas abordadas desde la *técnica, la práctica, la teoría y la creación*; orientadas a la producción plástica, construcción de conocimiento y generación de sentido.

Universidad El bosque: Artes Plásticas:

Creación y Reflexión. El programa de Artes Plásticas está orientado al entendimiento de las dinámicas culturales y su incidencia en los procesos de creación artística. Basados en esta premisa, los contenidos temáticos aportan a la construcción integral, creativa y reflexiva de las experiencias y el conocimiento artístico. En este proceso de aprendizaje se le da al estudiante de

Artes Plásticas los fundamentos teóricos y prácticos de la profesión, apuntando a la formación del espíritu investigativo y el desarrollo del pensamiento crítico - reflexivo. Adicionalmente le permite interactuar con lenguajes como la música y el arte escénico, de tal forma que se convierte en un campo de formación integral.

La proyección de un Maestro en Artes Plásticas de la Universidad El Bosque abarca diversos campos y saberes. De acuerdo con su formación, el egresado de este programa puede orientar su desempeño profesional a áreas como la educación artística, la gestión cultural y la investigación académica. La autonomía, la responsabilidad y la ética serán las líneas guías del Maestro en Artes Plásticas de la Universidad El Bosque⁴⁸⁵.

Las nuevas condiciones

Una lectura entre líneas en clave pedagógica del documento de la reforma de 1993 insinúa una serie de voluntades

La pregunta inmediata que enfrenta un profesor es ¿cuál es mi objeto de estudio? De la manera como responda institucionalmente la escuela se derivan consecuencias reales para la vida de las comunidades. Rigurosamente asumida, la pregunta acerca de cuando se es profesor de artes se es profesor de qué, se entra en un espacio político que compromete todas las acciones y todos los momentos de la vida escolar.

Entre las dos constataciones –que solamente son metodológicamente separables para su reflexión, pues no lo son en la práctica- la una apuntando a la definición más libre y específica del arte, la otra definiendo sus relaciones estructurales con las condiciones sociales en las que se genera y se proyecta, se construye el apretado tejido de tensiones que delimitarán e institucionalizarán las formas colectivas de pensar y vivir la práctica artística.

Sin embargo, la tendencia de las vanguardias –cuya radicalidad es en parte atribuible a la oposición del sistema académico, que en la férrea defensa de sus intereses; es decir, en su negativa a deponer o a transformar sus posiciones de autoridad se hizo sorda a las manifestaciones vanguardistas, así coincidieran parcialmente en sus intenciones- pusieron en una posición muy difícil a las escuelas.

El tema más complicado de resolver es el de la libertad *absoluta*: si para la historia de las obras de arte sus consecuencias han sido ampliamente tratadas por la historia y la crítica del arte moderno, vista en una perspectiva pedagógica, las escuelas aún no han sabido deducir todas las implicaciones que ha tenido. En efecto, no solamente la idea de la libertad absoluta, sino su práctica parecen haber puesto en jaque todos los intentos de la escuela por sistematizar su enseñanza.

El objeto de estudio, tal como lo caracteriza el programa de la UNC, no señala objetos o técnicas, es una definición política: describe un entramado de relaciones en el que interviene, la experiencia personal y social, la tradición, la historia. Una definición como

⁴⁸⁵ Información tomada de las páginas Web oficiales (VI.2012):

http://www.unal.edu.co/paginas/programas_pregrado/programa_bogota_artes_plasticas.html

http://www.unal.edu.co/paginas/programas_pregrado/programa_medellin_artes_plasticas.html

[\[portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Artes/pre_carartvisual_presenta\]\(portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Artes/pre_carartvisual_presenta\)](http://puj-</p></div><div data-bbox=)

<http://arte.uniandes.edu.co/pregrado/programa-arte/>

<http://www.udistrital.edu.co/dependencias/tipica.php?id=49>

http://www.utadeo.edu.co/programas/pregrados/artes_plasticas/

<http://www.uelbosque.edu.co/node/178> XI.2011

esta apunta a una escuela cuyo canon no sería un sistema de normas, sino una forma *artística* construir pensamientos críticos; un programa en el que el estudiante tendría que construir sus propias nociones, en vez de afiliarse a un sistema preexistente.

En este proyecto, el papel de la historia se considera central, al punto de hacerse evidente en todos los espacios de la carrera

Si en 1881 Urdaneta podía (con toda la lógica que tiene definir en su discurso inaugural el objeto de estudio al que referirá) decir:

Arte es el conjunto de reglas o preceptos que se tienen en cuenta para hacer bien alguna cosa. Se divide en Artes Mecánicas i en Artes Liberales. Estas últimas son el objeto de la presente reseña.

...El arte tiene por misión el estudio de la naturaleza, i por aplicación todo lo que pueda embellecer la vida del hombre, educando i desarrollando su inteligencia por la multiplicidad de imágenes i reproducciones de lo bello.

La propagación de las artes i su perfeccionamiento son señales de la civilización de un país: son el límite que separa la cultura de la barbarie, i lo que diferencia del hombre inculto al inspirado artista. Son el punto de partida de toda civilización, el camino que ella recorre para llegar a su apogeo, i en suma, los medios con que un país hace palpable a los ojos del mundo entero los nobles sentimientos, las delicadas inclinaciones de sus hijos.

Las artes fueron la gloria de todos los pueblos cultos; i sus producciones han sido respetadas, aun por el bárbaro invasor, aun por el guerrero inculto, aun por la recia mano del tiempo. Hoy se nos ofrecen perfeccionadas, a nuestro alcance están todas las facilidades para cultivarlas invitándonos a recorrer el hermoso campo que nos trazan. Su estudio tiene el encanto incomparable de permanecer enteramente extraño a los intereses privados, a los azares i combates de la vida, a las cuestiones políticas, a los problemas filosóficos.

Un siglo después, difícilmente podría encontrarse un ideario que representara tan cabalmente lo contrario de lo que la escuela querría ser. Aparte de la idea de “hace[r] palpable a los ojos del mundo entero los nobles sentimientos, las delicadas inclinaciones de sus hijos” como un medio de demostrar al mundo *civilizado* –y sobre todo a sí mismo– que se encuentra a la misma altura de ellos, cada idea expresada por Urdaneta serviría como negativo de una idea del nuevo canon que se construía para la Escuela.

Entre un canon y otro median no solamente un poco más de cien años; una extensa trama de acontecimientos y de decisiones ocupa el intervalo entre ambos e, independientemente de las oposiciones particulares, define dos grandes corrientes: una que tiende a la inercia y busca que cada uno de estos conceptos se trasladen de uno a otro, aunque deban vestirse de nuevas apariencias. La otra, tiende a clausurar el pasado, con lo cual encuentra la necesidad de nombrar muy precisamente eso de lo cual se aleja y aquello que quiere llegar a ser; debe llegar a comprender que lo segundo no puede desentenderse de lo primero y que su gran aliada será –puesto que su posibilidad de autonomía depende de su definición como disciplina universitaria– la reflexión en educación. El cambio de canon implica el reemplazo de un sistema de normas, autoridades e instituciones por otro; ahora bien, así como se sabe que no por haberse escrito otra constitución estamos en un nuevo país, sabemos que no basta con la promulgación de un nuevo documento de reforma del plan de estudios en 1993 para que se tuviera una nueva escuela.

¿Cómo se definen sus nuevas circunstancias de legitimación en unas condiciones históricas en las que el canon dice que no hay canon estable; las normas no pueden concretarse en un sistema preexistente a la práctica; las autoridades ya no se legitiman por el apego a ese sistema que no existe y las instituciones pueden llegar a ser el mayor obstáculo para que las nuevas prácticas y los nuevos pensamientos se institucionalicen?

La reforma de 1993 estaba llamada a cerrar una época y a abrir otra; a casi veinte años de su promulgación, la mayoría de sus creaciones no existe y no es claro que el espíritu que las animó siga vivo. Sin embargo, las definiciones más políticas que reemplazaban la antigua denominación de enseñar a hacer obras de arte, todavía son cercanas en tiempo y no han perdido su débil resplandor utópico.

Comprender la situación actual es tarea colectiva, así como tomar decisiones y asumir partidos; esta comprensión puede tomar muy diferentes perspectivas, aquí se ofrece una: la que surge de considerar el devenir del canon de enseñanza y sus condiciones de legitimación. Es la única que parecería resolver la contradicción o la subordinación de unos a otros de los problemas del arte y los problemas de la enseñanza. Dentro de las muchas posibilidades, solamente la propia comunidad puede asumir -por acción o por omisión- ésta u otra perspectiva, pero de lo que no puede caber duda a nadie es que el porvenir del arte colombiano está estructuralmente unido al provenir de la universidad colombiana.

Las nuevas autoridades y la legitimidad

El sentido de las instituciones se relaciona con la constitución de un sistema de autoridades. Desde esta perspectiva, arte es lo que digan sus autoridades que es arte; ¿cuál es su fuente de legitimidad?, ¿Cómo se enseña, en qué lugares y con qué prioridades? Lo que determinen las autoridades correspondientes. En consecuencia, la pregunta sobre la validez, pertinencia, legitimidad o calidad de una obra o de un proceso pedagógico es siempre una pregunta política. Remite a los principios de la autoridad que la legitima.

En el sistema académico, las autoridades son primordialmente una serie de instituciones que garantizan el cumplimiento, la preservación y, eventualmente, la actualización del canon, cristalizado en unas normas estrictas fuera de las cuales no hay alternativa posible; incluso cuando los eventos exteriores definen nuevos rumbos para la práctica profesional del arte, las normas académicas tienden a ser recuperadas bajo formas colonizadas...estas autoridades son en primer lugar, la Academia misma, como corporación que fomenta el cultivo de las artes, asesora al gobierno y determina límites para su práctica; la escuela, que conserva y administra el canon y su enseñanza; los salones y premios. Como hemos visto, sus fuentes de legitimidad se relacionan con una idea de la historia –la historia de las civilizaciones o historia universal, que se remite al origen divino del poder temporal y al pensamiento *científico*, como forma ilusoriamente objetiva que se basa en el progreso tecnológico.

En este esquema, la autoridad que del pasado inviste al profesor es incontestable desde el momento en que es legitimado por las mismas normas que está llamado a conservar, es garante de su cumplimiento, pero su capacidad de reescribirlas es muy limitada por la misma razón: alcanzar en el sistema la alta posición de autoridad que lo

inscribiría como un modelo junto a los modelos establecidos en el pasado depende de su genialidad que le permitiría reconocer el fundamento de lo bello en lo ya dado por el canon; es decir, no depende solamente de su iniciativa: cuestionar el canon es cuestionar su propia legitimidad.

Hemos visto los rasgos generales de este sistema rígido de normas que configura el canon; conceptos como corrección, composición, gusto o civilización se materializan en modos estilísticos y ejercicios que controlan estrictamente lo que es aceptable y lo que no y la lucha del estudiante es por lograr en ese marco inscribir su propia originalidad.

Con el advenimiento de la figura de la individualidad como valor moderno y su correlato, la individualidad excepcional, en el que genéricamente se inscribieron las vanguardias, la capacidad de imponer la propia particularidad sobre las normas establecidas, transformaba totalmente el panorama de las prácticas artísticas y presenta unas dificultades de otro orden: la originalidad no es signo, es símbolo. Es decir: no hay signos predeterminados a los que el artista se pueda acoger para demostrar su originalidad, sino ésta se remite a una cierta forma no vista antes de combinar indicios, un estilo, una marca distintiva.

Este carácter único, tiende a hacerlo irreplicable, no se puede simplemente adoptar la fórmula que ha sido eficaz para un artista, tal vez lo único que podría conservarse es su *actitud*, definida en principio por la intención de ir en contra de las normas establecidas: la vanguardia no sabría volverse norma sin dejar de ser vanguardia. De ahí deriva la dificultad de convertirse en sistema de enseñanza, o de configurar un canon que no estuviera basado en modelos formales.

Por otro lado, los artistas de vanguardia demostraron la posibilidad de acogerse a otros sistemas de legitimación fuera de la Academia; el consumo representó una alternativa fundamental: la aceptación del público –de un cierto tipo de público– irrumpía como modo de legitimación de la autoridad que los artistas se concedían a sí mismos. De ahí una cierta vocación pedagógica de las vanguardias, para configurar otro público y otros gustos.

Pero el público es una categoría demasiado vaga y se abre el problema de cuáles son sus representantes legítimos. El consumo en muchos casos se relaciona con el comercio, y las instituciones comerciales adquieren una autoridad relacionada con su capacidad de definir qué es lo que el público demanda; otras instancias del consumo son los museos y los lugares de exhibición no necesariamente comerciales. La obra vanguardista tiende a nombrar necesidades aún no nombradas por la propia comunidad. Se asume el vértigo de enfrentar sin mediaciones a aquellos a quien la obra está destinada por principio: la sola conciencia del propio valor no es suficiente: debe acceder, así sea tardíamente al reconocimiento público.

En estas condiciones, sin canon posible para seguir –y, a partir de cierto momento, sin canon al cual oponerse– la enseñanza del arte tiende a convertirse en un espacio difuso, donde las pocas definiciones concretas tienden a ser confusas porque pueden y deben ser redefinidas como condición para seguir presentes y se intenta enseñar la actitud, la resistencia o la originalidad. La escuela, ya no solamente tiene figura de autoridad firme, sino frecuentemente es un antivaleor..., los fundamentos de la autoridad del profesor se hacen igualmente imprecisos y con mucha frecuencia, su reconocimiento deriva de su

carisma, definido por una capacidad de establecer influencias personales o a su éxito profesional, que sus estudiantes aspiran a emular.

Las instituciones culturales, las colecciones, el comercio, sustituyen como autoridades a los salones, condecoraciones y pinacotecas oficiales, que quedan relegadas al culto al pasado, interesante, necesario, pero clausurado y que ya no dice nada al presente, a lo sumo, reunión de ejemplos de los que ya no se debe ser.

Si observamos el mundo del mercado, es clara su capacidad para absorber manifestaciones divergentes y oficializarlas; para convertir obras inclasificables en estilos reconocidos y asuntos originales en moda repetida al infinito. Los nuevos intereses no parecen mostrar ninguna alternativa distinta a la de cambiar un modelo por otro; el arte sigue estando al servicio del poder establecido.

En medio de este panorama, la historia, la gran legitimadora se ha convertido en una herramienta más, a la que se liman sus aristas más incómodas y se convierte en materia manipulable. Si a las colecciones de los museos se accedía luego de largos procesos, normalmente después de la muerte de los autores, el siglo XIX vivió el fenómeno de Toulouse Lautrec, quien casi simultáneamente a su temprana muerte ingresaba a la colección del museo del Louvre: por primera vez un artista vivo alcanzaba tal honor. En 1970, el museo de Arte Moderno de Nueva York, una de las instituciones más poderosas en el campo del arte desde su fundación, programaba la exposición *retrospectiva* del jovencísimo artista (34 años) Frank Stella, quien todavía sigue activo. El museo exhibía no solamente una obra *ejemplar*, exhibía con el mismo acto su capacidad de consagrarlo antes del veredicto de la historia: su capacidad de *escribir* la historia. Hoy en día, los museos organizan salones de arte joven, exposiciones y concursos en los que ser artista de trayectoria es motivo de exclusión; la historia no es relato del pasado, ni constitución de cuál presente deberá considerar el futuro como su pasado, ahora es el relato de lo que será o, más bien, de *lo que deberá ser*.

Suenan extraños el culto a la personalidad y el juego de poder al que se somete a la historia como cómplice en relación con algunos ideales expresados por las vanguardias del siglo XIX y comienzos del XX: la autonomía del pensamiento, el rescate de la experiencia... la libertad individual y colectiva como divisa.

Liotard y la paralogía

La alternativa al canon no es otro canon; en esta oposición es el sistema el que resulta fortalecido

El análisis de los relatos modernos muestra que lo posmoderno, para los saberes, consiste en su “des-legitimación” y en los efectos que se derivan de ello. En la medida en que los saberes no pueden alcanzar la autolegitimación que les exigía la modernidad, y en que su validez se decide por consensos de pares, su funcionamiento queda doblemente expuesto al poder: el poder de los pares y el de los discursos que funcionan como poder. El análisis del funcionamiento de los discursos en la sociedad muestra que los saberes se relacionan directamente con la política a través de las instituciones y prácticas sociales⁴⁸⁶. Lyotard

⁴⁸⁶ Esta relación se da en la medida en que, a través de la transmisión del saber en la formación de profesionales, el saber llega a hacer parte del funcionamiento de las instituciones sociales y de las decisiones

plantea la exigencia de la consideración de los efectos pragmáticos de los discursos, los cuales permiten prever con nitidez sus efectos políticos. Así, el sentido y los fines propios de cada saber resultan eliminados, neutralizados o subordinados a los de los discursos utilizados por el poder, cuando éstos se les imponen, provocando, a través de las instituciones sociales que utilizan o dependen de esos saberes, abusos, perjuicios, injusticia, opresión. Es claro, pues, que el reconocimiento de la imposibilidad del ideal moderno de autolegitimación de los saberes (y de la cultura) los relaciona directamente con el poder y los hace vulnerables a una sumisión “voluntaria e involuntaria” al mismo.

...Lyotard propone como alternativa para el saber “posmoderno” un “saber crítico”, con la exigencia de una “doble legitimación, epistemológica y sociopolítica” (Lyotard 1979a). La política se inserta así en el saber crítico.

El desafío pedagógico consiste en asumir su condición institucional –hacer parte del orden establecido por el sistema de donde proviene su legalidad- y su compromiso con el saber –que atraviesa una fuerte crisis de legitimidad- y en este doble juego cumplir con sus misiones fundamentales:

En el cruce tenso de esta disyuntiva, entre el juego del lenguaje del saber narrativo y del saber científico, Lyotard brinda una posible salida cuando él introduce una noción abierta y compleja –la paralogía-; su lógica y potencialidad heurística difícilmente se puede encerrar en un concepto. Para poder representar la paralogía se requiere destacar la incredulidad frente a los metarrelatos, lo que hace posible la caída de una [sic] gran Relato universal de Historia de la Ciencia y la Cultura y, en contrapartida, la emergencia de “pequeños relatos”.

“El ‘pequeño relato’ se mantiene como la forma por excelencia que toma la invención imaginativa, y, desde luego, la ciencia” (Lyotard, 1994: 109); la paralogía es una jugada inédita que rompe las reglas del saber establecido, por eso es peligrosa para el statu quo o para cualquier tipo de discurso sedimentado.

No es la paralogía una jugada más sofisticada para mejorar el sistema, es una contrajugada inesperada, capaz de “jugársela” en medio de la incertidumbre, la paralogía, además, no se elabora en el consenso establecido del saber, sino en la disensión; por eso se le reprime, porque va en contra de las reglas establecidas y los intereses y poderes ya constituidos, y porque puede arriesgar un desafío distinto nunca antes vivido que puede cambiar el rumbo de los acontecimientos hacia nuevos horizontes.

Vista así la tensión entre juegos de lenguaje educativos, los educadores enfrentamos el reto de una jugada distinta frente a un discurso anquilosado de la educación, y distinta también de la sacralización del saber. Sólo entonces podremos seguir manejando la idea de la educación como un espacio humano, tolerante, formador de sujetos capaces de enfrentar el reto de hacer su historia.

...Para Lyotard, la absorción del arte por el capitalismo tiene lugar por la deslegitimación, pues “en ausencia de criterios estéticos es posible y útil medir el valor de las obras por la ganancia que procuran” (Lyotard 1988b, 18). Por otro lado, en la realidad contemporánea, la tecnociencia,⁴⁸⁷ en cuanto “subordinación masiva a la finalidad de la

que toman allí los especialistas y expertos convertidos en “decididores” (Lyotard 1979a). (nota en el original)

⁴⁸⁷ Para Lyotard, el proyecto de la modernidad no ha sido abandonado sino destruido por la tecnociencia. Lyotard afirma irónicamente que, dialécticamente, la tecnociencia “realiza” el proyecto moderno, pues su producto lleva a que el hombre “desestabiliza” al hombre. Tecnociencia: la “subordinación masiva de los enunciados cognitivos al criterio técnico”, “a la finalidad de la mejor performance posible” (Lyotard 1988a,

mayor performance posible”, subordina también al arte a criterios técnicos. De modo que las técnicas mecánicas e industriales, “comunicacionales”, y las nuevas tecnologías de imágenes (“demasiado bellas”) deben ser tomadas por las artes más bien como un desafío, como lo hizo la pintura vanguardista frente a la aparición de la fotografía. El realismo en el arte evade “la pregunta por la realidad implicada en la pregunta por el arte”. De manera que Lyotard llama “artistas realistas” a “aquellos que rehúsan volver a examinar las reglas del arte” y los califica de “hinchas (menores) de lo que existe”. Estos artistas “hacen carrera en el conformismo de masa comunicando el deseo de realidad con objetos y situaciones que son capaces de satisfacerlo por medio de las ‘buenas reglas’ del arte” (Lyotard 1988a). En términos de “estilo, modo”, el arte realista se encuentra entre el neoacademicismo y el kitsch⁴⁸⁸.

Benjamin: donde la historia se encuentra con la teología

Pequeña propuesta metódica para la dialéctica histórico-cultural. Es muy fácil establecer en cada época dicotomías en distintos “terrenos” según determinados puntos de vista, de modo que en un lado quede la parte “fructífera”, “preñada de futuro”, “viva”, “positiva” de esa época, y de otro la inútil, atrasada y muerta. Incluso únicamente podrá perfilarse con claridad el contorno de esta parte positiva si se la contrasta con la negativa. Pero toda negación, por otra parte, vale sólo como fondo para perfilar lo vivo, lo positivo. De ahí que tenga decisiva importancia volver a efectuar una división en esta parte negativa y excluida de antemano, de tal modo que con desplazar el ángulo de visión (¡pero no la escala de medida!) salga de nuevo a la luz del día, también aquí, algo positivo y distinto a lo anteriormente señalado. Y así in infinitum, hasta que, en una apocatástasis⁴⁸⁹ de la historia, todo el pasado haya sido llevado al presente⁴⁹⁰.

Una versión del concepto de apocatástasis, no aceptada por la iglesia católica, expresada por Orígenes plantea que al final de los tiempos, todas las cosas volverán a ocupar su lugar original, incluso el demonio y el infierno; al recuperar dicho lugar desaparecerán el pecado y el sufrimiento, se recuperará el proyecto de Dios; en eso consiste la *redención*, tema en donde la historia coincide con la teología, que reaparece

19). “Dialécticamente”: son numerosos los estudios y análisis de crítica a la dialéctica especialmente hegeliana realizados por Lyotard. Ver *El primer Lyotard* (Vega 2010). Desestabilización del hombre: “El hombre se hace amo y poseedor de la naturaleza pero al mismo tiempo ella [la tecnociencia] lo desestabiliza profundamente, porque en el sustantivo (nombre) de naturaleza hay que contar también todos los constituyentes del sujeto humano (sistema nervioso, código genético, computador cortical, captosres visuales, auditivos, esos sistemas de comunicación especialmente lingüísticos y sus organizaciones de vida en grupo, etc. [...]), inmanencia del sujeto al objeto que él estudia y transforma” (Lyotard 1988a, 35). (nota en el original)

⁴⁸⁸ Vega, Amparo, op. cit., p. 35.

⁴⁸⁹ *Apocatástasis*. “Del griego apokathistemi (restituir, reintegrar, devolver a su estado primitivo); este término figura en Hch 3,21 [*Es necesario que él permanezca en el cielo hasta que llegue el tiempo de la restauración de todas las cosas, como Dios lo ha anunciado desde hace siglos por medio de sus santos profetas*], en un discurso de Pedro, en el que se afirma que al final de los tiempos quedará restaurado para todas las cosas el orden que Dios había establecido y que el pecado había perturbado. Esta afirmación hace eco a un concepto familiar en el hebraísmo: la nueva creación mesiánica”.

(“Apocatástasis” G. M. Salvati en: http://www.mercaba.org/VocTEO/A/V_apocatastasis.htm, VII.12)

⁴⁹⁰ Benjamin, *Libro de los pasajes*, op. cit., [N 1 a, 3], p.p. 461, 462.

constantemente en Benjamin y aquí ofrece uno de sus aportes metodológicos fundamentales, como lo señala Rolf Tiedemann en su introducción al *Libro de los pasajes*: “Esto determina la tarea del historiador como ‘rescate’ del pasado o –como Benjamin lo formula, apoyándose en otro concepto de Bloch– como ‘despertar de un saber, aún no consciente, acerca de lo que ha sido’ (H°, 17), mediante la aplicación de ‘la doctrina del saber aún no consciente’ ‘al colectivo en sus diversas épocas’ (O°, 50). En esta fase de elaboración, el *Libro de los pasajes* fue concebido como restitución mística⁴⁹¹”.

En “Apuntes y materiales” del mismo libro, Benjamin describe, glosando un comentario a los surrealistas:

... [la] voluntad de apocatástasis, la decisión de volver a unir en la acción revolucionaria y en el pensamiento revolucionario precisamente los elementos de lo ‘demasiado pronto’ y de lo ‘demasiado tarde’ del primer comienzo y de la última ruina⁴⁹².

Estos planteamientos son particularmente importantes para la crítica de los fenómenos que se estudian en este documento, por un lado, porque ofrecen la posibilidad de restituir su escala y naturaleza para no seguir abusando de lugares comunes contruidos colectivamente de manera frecuentemente inconsciente, que ocultan la realidad en vez de mostrarla; y por otro lado, porque permiten evitar la tentación de la desesperanza que fácilmente surge al ver una historia de intentos frustrados de seguir modelos que siempre se revelan como inalcanzables. En efecto, el fragmento que sigue al que inicia esta cita dice:

Lo anterior dicho de otra manera: la indestructibilidad de la vida más alta en todas las cosas. Contra los agoreros de la decadencia. Y ciertamente, ¿no es envilecer a Goethe filmar el Fausto, y no media un mundo entre la obra y la película? Así es. ¿Pero no media de nuevo todo un mundo entre una mala versión cinematográfica del Fausto y una buena? Nunca importan los ‘grandes’ contrastes, sino sólo los contrastes dialécticos, cuyos matices, a menudo para confusión, parecen semejantes. Pero de ellos se engendra la vida siempre de nuevo⁴⁹³.

Sin embargo, conviene estar alerta frente a otra tentación: la de asumir superficialmente el *carácter mesiánico* reduciéndolo a algunas consignas sobre el pasado y la redención o confundiéndolo con algún mensaje religioso; para Benjamin, el problema del método es central y bastaría una hojeada al impresionante aparato de citas y glosas que es el *Libro de los pasajes* para comprender la dificultad y radicalidad de la operación que exige

Roturar terrenos en los que hasta ahora sólo crece la locura. Penetrar con el hacha afilada de la razón sin mirar a derecha o izquierda, para no caer en el horror que seduce desde lo hondo de la selva primitiva. Todo suelo tuvo una vez que ser roturado por la razón,

⁴⁹¹ Tiedemann, Rolf, en: Benjamin, *Libro de los pasajes*, op. cit., p. 18.

⁴⁹² Benjamin, *Libro de los pasajes*, op. cit., [a 1, 1]

⁴⁹³ Benjamin, *Libro de los pasajes*, op. cit., [N 1 a, 4], p. 462.

*limpiado de la maleza de la locura y del mito. Esto es lo que aquí se debe hacer con el suelo del siglo XIX*⁴⁹⁴.

Una línea de reflexión nos lleva nuevamente a Marx: si la teología es ciencia que estudia a Dios o, más exactamente, -en la medida en que no se le puede conocer directamente- las representaciones que el ser humano ha hecho de él, para Feuerbach – considerado el primer materialista- es la humanidad la que ha creado a dios a su imagen y semejanza, proyectando en él lo mejor de sí misma:

*Dios es el espejo del hombre. Lo que tiene valor esencial para el hombre, lo que para él es perfecto, lo exacto, en lo que él verdaderamente se deleita, esto sólo es para él Dios... Dios es para el hombre el contenido de sus sensaciones e ideas más sublimes, es su libro genérico, en el cual escribe los nombres de sus seres más queridos*⁴⁹⁵.

En esta dirección, aparece otro sentido, en el que el proyecto de Dios refleja los más altos ideales de la humanidad para sí misma y las acciones que realiza para alcanzarlos. Sin embargo, en sus *Tesis sobre Feuerbach*, Marx le critica a este autor no haya visto que el “sentimiento religioso” es también un producto social y no de un individuo abstracto y que haga abstracción de la trayectoria histórica; la tesis VIII propone:

La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica

Por su parte, dice Benjamin, a propósito de la Apocatástasis:

*La apoteosis de la organización y del racionalismo que el partido comunista ha de poner incansablemente frente a las potencias feudales y jerárquicas, se tiene que comprender siempre en esta relación agonística. Comprenderlo así es en verdad algo absolutamente necesario. También hay que tener en cuenta que a este movimiento le son propios ciertos elementos místicos, si bien de un tipo completamente distinto. Desde luego es aún más importante no confundir estos elementos místicos, pertenecientes a la corporalidad, con los religiosos*⁴⁹⁶.

En este citar el pasado para superarlo, en este intento metodológico de recordar el origen de las cosas, todas las vías conducen al siglo XIX, como lo recuerda Tiedemann:

*De modo que en el Libro de los pasajes el siglo XIX debía ser llevado al presente; para Benjamin, la acción revolucionaria no estaba permitida a un precio menor, la revolución era para él en primerísimo lugar redención del pasado, redención que había de mostrar “la indestructibilidad de la vida más alta en todas las cosas”*⁴⁹⁷.

⁴⁹⁴ Benjamin, *Libro de los pasajes*, op. cit., (‘N Teoría del conocimiento, teoría del progreso’, p. 459.

⁴⁹⁵ Feuerbach, Ludwig, *La esencia del cristianismo*, Ed. Juan Pablos, México D.F. 1971, en capítulo VI “El secreto del Dios que sufre” p.p. 69- 72.

⁴⁹⁶ [a 1, 2]”. (p. 708)

⁴⁹⁷ (O⁰, 1) Tiedemann, *Libro de los pasajes*, p. 18. (cita en el original)

Operación que siempre tiene resonancias en las divisas más radicales de las vanguardias artísticas

*No quiero descubrir algo nuevo, sino algo olvidado. Algo tan viejo que todas las distinciones entre los géneros estéticos ya no son válidas*⁴⁹⁸.

El siglo XIX asistió a dos nacimientos: la definición del *arte* como un cierto tipo de experiencia, definible más allá de particularidades disciplinares y de singularidades individuales. Experiencia del mundo y la realidad que implicaba un cierto tipo de conocimiento.

También surgió la categoría de *artista*, con la constatación de que el reconocimiento como tal dependía de las acciones que operara en el campo. Las vanguardias elevaron esta observación hasta el punto de que dichas acciones legitimadoras podían constituir en sí mismas al arte; los desarrollos posteriores han demostrado que puede legitimarse alguien como artista sin que su obra tenga nada que ver con la experiencia que antes se mencionaba

⁴⁹⁸ Grotowski, Jerzy (1970), 'El Performer', *Máscara. Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología*, México, año 3, núm. 11-12, octubre 1992-enero 1993.

CONCLUSIONES: LA ACADEMIA CONTRA LA ESCUELA, O LA ENCRUCIJADA PEDAGÓGICA

Es la historia lo que me apasiona, la política me interesa solamente en la medida en que es el corte transversal de la historia en el presente

Chris Marker⁴⁹⁹

⁴⁹⁹En entrevista con el diario *Liberation*, 'Rare Marker', por Samuel Douhaire y Annick Rivoire, 5 mars, 2003, <http://next.liberation.fr/cinema/0101466984-rare-marker>, VIII.2012

La primera intención de este trabajo fue la de sondear las condiciones que llevaron a que la institución universitaria se convirtiera en la mayor instancia legitimadora para el campo artístico colombiano en el siglo XX; para acotar la búsqueda, ésta se remitió a las relaciones entre las dos grandes instituciones rectoras concernidas: la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia, tal como se reflejaban los discursos de los grandes intentos de creación y reforma de la Escuela Nacional de Bellas de Colombia, llamados “momentos fundacionales” porque en cada uno de ellos la Escuela salió transformada –no necesariamente en la dirección que lo supusieron los reformadores-, hasta su desaparición física en 1964 y conceptual en 1993.

La primera conclusión que se impuso fue la de que, a pesar de las apariencias de transformación y de la sobreabundancia de pequeñas o parciales reformas, el devenir de la ENBAC a lo largo del primer siglo de su existencia fue el de un sólo modelo de enseñanza: el academicista establecido en el siglo XIX, llamado aquí *conservador civilizatorio*. Su larga pervivencia y su posterior (aparente) desaparición coinciden con los intentos de acercamiento de la ENBAC a la UNC: en tanto más se aproximaba a la dinámica universitaria, más se alejaba la primera del canon decimonónico, pero esa aproximación fue larga y complicada, de manera que solamente a finales del siglo XX se puede hablar de una fusión total de la primera a la segunda.

Sin embargo, no podemos pensar que en 1993 se inauguró una nueva fase que hacía tabula rasa del modelo pedagógico academicista, inaugurando un nuevo tiempo – como si lo llegó a insinuar la reforma de 1935 y 1936, en la que se reitera el término *revolución*-; en realidad, la investigación ha mostrado que si la ENBAC murió en diciembre de 1964, su canon de enseñanza pervivió con múltiples cambios, pero conservando sus principios esenciales hasta la reforma Mockus-Páramo, y genera la sospecha de que, posteriormente a ésta, luego de la desaparición de los grandes temas, de las formas e, incluso, de sus oficios, el canon academicista pervive aún en aspectos metodológicos, irresueltos en la medida en que no han sido objeto de discusión y de decisiones institucionales, sino que se encuentran inscritos en el *sentido común* de los profesores.

Esta discusión solamente podrá ser abordada a cabalidad si se incluye la variable pedagógica, en la medida en que la formación del artista incluye dos campos: el de la definición del arte por un sistema de autoridades tácito o explícito y el de la enseñanza, objeto central de la escuela. Al respecto, esta investigación presenta dos aspectos centrales: por un lado, evidencia que los discursos de fundación y reformas de la ENBAC en general se basaron en concepciones de la naturaleza del arte y su función social, de las cuales se deducían condiciones para su enseñanza, con excepción del intento de reforma de 1935-1936, en el que el punto de partida fue una reforma educativa nacional que puso en primera línea de reflexión el problema pedagógico. Por otro lado, propone que la comprensión de la situación actual de la Escuela de Artes Plásticas exige retomar dicha reflexión pedagógica que quedó en suspenso con el fracaso de la reforma de los años treinta.

Esta reflexión es necesaria, en la medida en que, sobrepasadas las condiciones que legitimaban la práctica artística y su enseñanza desde el discurso de la civilización –que, sin cambiar estructuralmente, se transformó asimilando nociones como “progreso” o

“desarrollo”-, aún siguen siendo muy difusas las formas de legitimación de las prácticas artísticas y su enseñanza en el contexto contemporáneo.

Si a finales del siglo XX, hasta la reforma Mockus-Páramo de 1993 se podía asumir que el arte era una actividad necesaria para la vida social y, por lo tanto, la necesidad de las escuelas de arte no se ponía en discusión más allá de cuál podría ser su forma ideal, en las actuales circunstancias las categorías *arte* y *enseñanza artística* no reposan sobre la misma evidencia: hoy, más que nunca, las preguntas sobre los fundamentos de su legitimidad anteceden a cualquiera de sus acciones.

No es objeto de este trabajo dicha discusión; para poder abordarla, él aporta una visión inédita sobre una serie de principios que se instalaron a finales del siglo XIX con el acto fundacional de la ENBAC y se prolongaron hasta finales del siglo XX con la reforma del Programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional en 1993. Localiza preliminarmente una serie de lugares, conceptos y problemas que deberán ser estudiados más en profundidad.

Esta mirada de larga duración nos permite empezar a enfrentar supuestos y lugares comunes que a la manera de fantasmagorías se instalan en nuestra cotidianidad y no permiten salir de un círculo estrecho de tópicos que se repiten en todos los contextos.

Una cronología

En su recorrido sobre los cuatro momentos fundacionales de la Escuela de Artes, se decantan las siguientes ideas generales:

La fundación de la ENBAC en 1886 culminó un proceso previo marcado por los debates sobre la construcción de la nación colombiana; a falta de tradiciones fuertes de enseñanza institucional de las artes –un precario sistema gremial en la Colonia, la escuela de dibujantes de la Expedición Botánica⁵⁰⁰, y algunos escasos talleres particulares-, se realizaron algunos intentos y, finalmente, la fundación de la ENBAC se vinculó al proyecto conservador de la Regeneración, en el que la noción de la civilización era central.

El modelo a seguir fue la Academia francesa, manifiesto en la *École des beaux-arts* de París, que influyó a todas las escuelas europeas desde el siglo XVII y con el cual tuvo contacto directo Alberto Urdaneta, el fundador. Visto en perspectiva, no era obligatorio que la enseñanza del arte en Colombia asumiera esa vía, pero la civilización europea fue el norte de las élites colombianas y a poner el país a su altura fueron destinadas las nuevas instituciones que nombraban la nación.

Para la comprensión de este proceso, fue necesario reconstruir la historia de la Academia francesa, surgida con el fin expreso de oponerse al sistema medieval de gremios, en el que las artes plásticas eran consideradas oficios como cualquier otro –de manera que no había diferencia entre su ejercicio y su aprendizaje: se aprendía haciendo- y no había ningún tipo de escisión entre el artista y el profesor: ambos reunidos en la figura del *maestro*. Para el gremio, una de sus bases de legitimación era la noción del honor, centrado en la dignidad del oficio y de su ser artesano.

⁵⁰⁰ No conocemos datos exhaustivos y es posible que esta lista se ampliara en el futuro: la investigadora María del Pilar López, por ejemplo, menciona una escuela de grabadores creada en la Casa de Moneda en la Colonia; por otro lado, se ha señalado en los antecedentes la Expedición Corográfica, pero ésta no constituyó una escuela. En todo caso, no hay antecedentes de una escuela específica de enseñanza de las artes –o de las Bellas Artes- como se diría en la época.

La dinámica moderna de la Academia consistió en –bajo la definición de las artes como *profesiones liberales*- configurar el campo de autonomía del arte, científizar su enseñanza –con lo cual ejerció una serie de escisiones como la de crear la figura del profesor, diferente a la de artista o separar la teoría y la práctica o los ejercicios escolares de las obras de arte- y asumió como una de sus fuentes de legitimidad la Historia universal.

El canon academicista se decantaba en un proyecto pedagógico cuya primera misión era la educación del gusto y se basaba en la enseñanza por imitación de modelos, entendiendo por buen gusto la capacidad que tenga (y desarrolle) la persona para elegir adecuadamente los modelos que guiarán su acción.

Este canon se mantuvo con algunas variaciones (generalmente, flexibilizándose para abarcar nuevos aspectos que no menoscabaran sus principios) hasta 1936, cuando se le introdujeron cambios sustanciales.

El segundo momento fundacional respondió directamente al movimiento de reforma educativa que el gobierno de *La revolución en marcha*, de cuño liberal modernizador impuso en todo el territorio nacional. Nuevamente, la escuela de artes se citaba en el contexto de un proyecto de construcción de nación y dos condiciones esenciales se imponían: el primero, su transformación en disciplina universitaria y, la segunda, la tarea de formar profesores de dibujo que apoyaran el sistema escolar en todo el país y contribuyeran a crear un nuevo ciudadano.

La reforma propuesta tenía dos componentes que apuntaban hacia un nuevo canon: el desarrollo de un criterio propio en estudiantes y artistas, para lo cual buscaba estimular la imaginación, lo que exigía una nueva pedagogía y, el segundo, la vinculación de la práctica del arte con el desarrollo industrial del país.

Sin embargo, el tema más fuerte de fondo, solamente quedó esbozado: la definición del arte como disciplina universitaria, lo que habría implicado la discusión sobre el arte como forma de conocimiento en una nueva institución, cuya esencia no era la transmisión de modelos deseables del pasado, sino el avance del saber.

La discusión llevaba a nuevas discusiones sobre la naturaleza del arte y su relación con los problemas de la experiencia. Sin embargo, el motivo directo de ruptura fue la pregunta sobre la relación entre el arte y la industria. En realidad, al fracasar este proyecto, la ENBAC inauguró una nueva época en la que nuevas escisiones se establecían: el de artista y el de profesor ya no eran solamente roles diferenciados, sino que podían ser francamente opuestos. Ante las presiones de los tiempos contemporáneos, que tendían a una transformación radical de los pensamientos, y el deseo de conservar el canon decimonónico, surgía la figura del *profesor escindido*, que formado en el antiguo régimen pretendía valorar y enseñar las nuevas formas del arte, sin comprender que éstas surgían por las nuevas condiciones y no por variaciones de lo antiguo. Para resolver esta contradicción, conceptualmente la ENBAC se basó en el presupuesto metodológico de que la obra de arte se compone de forma y contenido –revalorización de la idea académica de que la obra de arte reúne lo universal inmutable, las reglas, y lo contingente, el aporte personal de la personalidad del artista-, de manera que se podía cultivar la ilusión de que se podía reunir lo mejor de dos mundos (sin importar sus contradicciones estructurales): el oficio académico y el concepto modernista.

De allí surgía un modelo de enseñanza que conservaba las taxonomías, las jerarquías y los ejercicios academicistas y el culto a la personalidad vanguardista, manifiesta en la originalidad que supera todas las reglas. En la práctica, esta condición llevó a la consideración –que se tomó, y aún se toma en muchos contextos, como verdad natural- de que una vez culminado su plan de estudios, el artista debe desaprender lo aprendido y sobre la base de la disciplina de trabajo obtenida y la potencia de su personalidad, hacer un trabajo personal, que podría incluso negar totalmente los principios de la escuela, pues el trayecto realizado en ella era (sus antecedentes de academicismo que garantizaban que lo suyo no era producto de la pereza o la falta de habilidad) garantía de legitimidad.

En esta especie de limbo, separada del mundo universitario y de la vida social, en un ambiente endógeno, la ENBAC vivió tres décadas, hasta su desaparición con una nueva reforma que la fusionó con la UNC en 1964.

Este nuevo momento fundacional se caracterizó por dos grandes zonas de tensión: su redefinición como programa universitario y, por lo tanto, la necesidad de invocar otras fuentes de legitimación y, la segunda, la reconstitución de sus autoridades, derivada del paso de un régimen de semiautonomía a uno en el que su posición de privilegio desaparecía del todo.

Probablemente, la antigua ENBAC estaba más preparada para la primera que para la segunda. Su elección de mantener vivo el canon decimonónico podía estar dictada más por su conservadurismo intrínseco que por su comodidad. Al igual que sus colegas del siglo XIX, los profesores de la ENBAC –al menos, los más lúcidos- no se negaban a las nuevas condiciones por ignorancia o por torpeza: creían en su proyecto, pero no desconocían el mundo en el que vivían y reclamaban el derecho a mantener los valores del viejo mundo de los que se sentían depositarios. Desde su punto de vista, respondían a las exigencias de los tiempos de la mejor manera: dictaban sus clases, debatían, estudiaban, publicaban, proponían nuevas relaciones con el público y con los artesanos y obreros, estudiaban el arte precolombino, atendían a las necesidades comerciales y de los medios de comunicación y probablemente se hacían más preguntas sobre la necesidad social del arte más allá de estar al tanto de las novedades del mercado que muchos de sus colegas actuales.

En este sentido, la llegada al ámbito universitario les resultaba más positiva que negativa; sentían que tenían mucho que aportar e hicieron todo lo posible por estar a la altura del desafío, a pesar de los problemas metodológicos que se han señalado.

Lo que resultó ser mayor fuente de conflictos fue lo referente al nuevo sistema de autoridades. Nuevamente escindida la escuela, esta vez entre un *departamento* que asumía labores administrativas, problemas docentes y productividad universitaria (investigación) y un *programa*, que asumía el desarrollo curricular y los asuntos estudiantiles, tuvo que adaptarse a una estructura que la subordinaba a la facultad, controlada por los arquitectos y a la estructura universitaria en general.

Esta condición no habría sido tan difícil si se hubiera contado con la buena disposición de la institución universitaria, pero ésta demostró no estar preparada (aún hoy hay razones para pensar que no lo está del todo) para comprender hasta qué punto la inclusión de programas artísticos en su estructura la obligaba a redefinirse a su vez.

Las luchas por obtener visibilidad y validación de sus pensamientos –agravada por el desprestigio al que la sometían diferentes sectores sociales, culturales y artísticos por su difícil articulación a las dinámicas modernizadoras- caracterizó esta etapa, en la que, sin embargo, el programa creció conceptualmente, se planteó por su propia cuenta el problema del arte como forma de conocimiento y se fortaleció para encarar, prácticamente a título propio la mayor de sus reformas desde su fundación.

Así, el último momento fundacional considerado en este trabajo tuvo la resonancia que para la vida social tuvo la promulgación de la Constitución de 1991. El programa de artes Pláticas demostró tener en 1993 la consistencia necesaria para darse a sí mismo una organización completamente diferente del canon decimonónico, para retomar (sin proponérselo específicamente) las grandes preguntas de la reforma de los años treinta y para considerar serenamente su situación en el final de siglo, pasadas ya todas las transformaciones vanguardistas en el mundo.

El nuevo programa partía de la construcción de un pensamiento crítico, de la formación de un artista con conciencia de su tiempo y su lugar, de la vinculación de su quehacer con la historia y con una mentalidad universitaria en la que ideas como la investigación y los problemas nacionales adquirirían relieve. Este programa se construía alrededor de la figura inédita del Taller Experimental, que al replantear los problemas de pensamiento, acción, crítica, autoridad y dialogo, se constituía como la forma más revolucionaria pensada en Colombia para la enseñanza de las artes.

Que el optimismo de esta descripción no puede ocultar sus posibles debilidades y contradicciones, es prueba el hecho de que esta forma no sobrevivió sino escasamente en el siglo XXI. Podría decirse que, en esta reforma producto de un trabajo colectivo, se manifestó con toda evidencia que una comunidad puesta a trabajar colectivamente es capaz de producir algo mejor de lo que cualquier individuo podría hacer; pero al tiempo demuestra que no es suficiente ser capaces de pensar algo muy bien pensado para garantizar que los propios creadores estén a la altura de su creación y puedan realmente convertirla en realidad actuante. Sin embargo, una evaluación en justicia de lo que sucedió con esta reforma que apenas duró diez años debería considerar las grandes resistencias que tuvo que enfrentar desde sectores que implícita o explícitamente siguieron defendiendo esquemas academicistas y las grandes presiones que desde la política oficial transformaron radicalmente -degradándolo- el contexto universitario en Colombia desde los inicios del siglo XXI.

En un curioso eco –cuyo sentido está aún por comprender- en la reestructuración académico administrativa (es decir, no por reforma pedagógica) del año 2004, el programa de artes plásticas volvió a llamarse Escuela (de Artes Plásticas y Visuales). Una última escisión que se observa al cierre del trabajo, caracterizaría el momento actual como aquel en el que la obra de arte se ha separado de la experiencia artística; esta observación de cuño pedagógico podría constituir un nuevo problema en esta ya muy cargada historia del surgimiento, la desaparición y la posible pervivencia de la ENBAC a través de la pervivencia de su canon decimonónico.

Para configurar un adversario

A pesar de su extensión, este documento apenas esboza el campo de tensiones que ha caracterizado el devenir de la Escuela de Bellas Artes de Colombia y su heredero, el Programa de Artes Plásticas de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Sin pretender ser una historia de dichas instituciones, los problemas de la legitimidad y la construcción de autoridades –en las cuales intervienen estructuralmente nociones de historia- no podían ser estudiados sin una mínima perspectiva histórica de dichas instituciones y de sus relaciones políticas. El intento de establecer una perspectiva que resultara operativa para el estudio propuesto, ocupó finalmente la mayor parte del proceso de investigación y mostró la importancia de observar las largas duraciones.

Tal como se describe en la introducción, el observador atento que llega a la actual Escuela de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional, percibe una serie de imágenes en las que se mezclan tiempos y acciones; observa un ambiente de crisis, que más allá de la normalidad de la crisis permanente que inevitablemente la enseñanza de un objeto a la vez tan preciso, tan difuso y cambiante como lo es el arte, revela una serie de contradicciones y de desencuentros que habitualmente se atribuyen a las personas individuales y colectivas, pero si se niega éste expediente fácil y se resiste el impulso de sugerir una nueva reforma que supere los problemas diagnosticados -que tienden a ser siempre los mismos-, se abre la posibilidad mucho más constructiva de reconocer problemas metodológicos que exceden la voluntad de las personas y su período de existencia y prolongan sus raíces en el pasado más o menos remoto.

Estos problemas actúan como fuerzas inconscientes que dan forma a la densa y dificultosa cotidianidad actual, pero no son perceptibles desde ella. Solamente viendo desde la distancia empiezan a tomar forma; a este tomar distancia de la propia experiencia para verla bajo una nueva luz, la llamamos mirada crítica; labor extremadamente difícil, pero totalmente necesaria, no es posible sin trazar una genealogía: una indagación histórica sobre el origen las palabras y de los gestos que inadvertidamente repetimos mecánicamente y prolongan un estado de cosas, independientemente de nuestra voluntad y de la actitud reformista que intenta romper con el pasado sin nunca lograrlo completamente.

Sin embargo, nos equivocáramos gravemente si simplemente nos declaráramos víctimas de fuerzas y poderes que nos superan; en la creación y prolongación de éstas instancias participamos todos y, de la misma manera, algún poder tenemos para transformarlas; por eso, la construcción de estas miradas de larga duración es al mismo tiempo un acto de conciencia respecto al origen de muchos de nuestros pensamientos y de nuestras posibilidades de acción en un entorno más realista.

La indagación sobre las condiciones definidas a comienzos de la década de los años noventa del siglo XX -el umbral del período que vivimos actualmente, abierto en lo social por la Constitución de 1991 y en cuanto al canon de enseñanza de las artes plásticas por la reforma universitaria de 1993, inscrita en la reforma educativa derivada de la nueva constitución- nos llevó a estudiar el momento en que la ENBAC desapareció para

convertirse en programa universitario a título completo a finales de 1964⁵⁰¹, a su intento de reforma a través de la fusión al proyecto de la renovada Universidad Nacional en 1935, a su fundación en 1886, año de la anterior Constitución Política, y más allá: a la delimitación del canon para la Escuela en la obra fundacional de la historia del arte en Colombia –la Noticia Biográfica de *Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*-, a los orígenes del sistema académico, modelo elegido para la Escuela de Bellas Artes, institución que participaba del proceso de construcción de una idea de nación, luego del proceso de independencia.

Pero, aún más allá todavía, fue necesario definir contra qué modelo se instituyó el sistema académico adoptado en Colombia y sus orígenes, así, se indagó en el origen de la Academia francesa, que se constituyó contra el sistema de gremios, vigente en Europa desde el Medioevo y presente en nuestro período colonial, con la sorpresa de que el debate entre estos dos sistemas no se canceló en el siglo XVI con la consolidación del sistema académico, sino que las imágenes medievales resurgían en los intentos de construcción de nuevas formas de enseñanza del arte motivados por el ascenso de las vanguardias modernas en Europa.

La paradoja del sistema

Vimos que en el caso colombiano, aunque débil y fragmentario, existió un sistema gremial en la Colonia en Colombia; por otro lado, la Expedición Botánica había creado una escuela de dibujantes, algunos de cuyos alumnos fueron posteriormente profesores de dibujo. De estas dos fuentes se alimentó la tendencia costumbrista que indagaba con métodos empíricos las imágenes nacionales, y que imperaba en Colombia antes de la fundación de la ENBAC, siendo totalmente ignorada por ella, así como lo fue también todo lo que tuvo que ver con los talleres o escuelas de artes y oficios. Intencionalmente los fundadores de la ENBAC se afiliaron al sistema académico –con pleno conocimiento de su significación estética y social, aunque las condiciones materiales del país fueran muy lejanas de las que favorecieron el imperio de la Academia en Europa. En esta distancia se construyó un sentimiento permanente de carencia y, frecuentemente, de resentimiento: el canon académico se adoptaba con toda la fuerza conceptual posible (que era amplia porque al proyecto se vinculaban intelectuales muy cultivados como Urdaneta y Manrique) en un medio político que no solamente no tenía las condiciones materiales para construir un edificio académico siquiera parecido al europeo (como si sucedió en México, por ejemplo), sino que no parecía tener la posibilidad o la disposición de darle la mínima atención que requería: la ENBAC siempre estuvo solicitando -casi mendigando- apoyo económico y siempre vivió la paradoja de que el gobierno encargara obras públicas a artistas extranjeros.

Encontramos, entonces, la característica de la academia colombiana de ser una academia débil y autoritaria al mismo tiempo; débil porque nunca tuvo de los gobiernos los recursos necesarios para sobrevivir dignamente, ni para construir una institucionalidad gremial mínima, ni para garantizar el monopolio sobre su actividad,

⁵⁰¹ Dado que este hecho sucedió en el final del año, finales de noviembre y comienzos de diciembre, hemos mencionado 1965 como el de la subsecuente reforma. Pero si nos atenemos a la fecha literal, se acentúa el tono crepuscular de la finalización de la ENBAC.

pero conceptualmente si tenía todo el dogmatismo del canon académico, las pretensiones de estar a la altura de las naciones más civilizadas y la obligación de construir imágenes de la nacionalidad que correspondieran a los dictados del poder.

De aquí también deriva una paradoja: en Colombia nunca ha existido un sistema nacional de las artes desde el punto de vista de una organización institucional que garantice el pleno ejercicio del arte para todos sus ciudadanos, sea como productores o como consumidores, pero sí ha existido siempre un interés gubernamental por controlar estrictamente sus pensamientos, sus imágenes y sus contenidos y por utilizarlo como forma de promoción. De esto resulta una especie de “academia invisible⁵⁰²”, fragmentada, incoherente por estar sujeta a la mentalidad reformista que no la deja decantarse en alguna forma estable; difusa pero real.

La comunidad de la ENBAC hizo lo que pudo para que se definiera un sistema visible, coherente, actuante y que ejerciera una autoridad presente; los gobiernos crearon un sistema desdeñoso, descuidado, relativamente oculto, fragmentado, pero autoritario, respondiendo más a sus intereses inmediatos que a las necesidades del estamento artístico y de la sociedad. Fenómeno similar ha sucedido en el campo de la educación, de manera que en Colombia existe una serie desconectada de instancias que finalmente constituyen un sistema académico encubierto, dogmático y controlador⁵⁰³, al mismo tiempo que no existe como conjunto de instituciones que trabaje más o menos armónicamente hacia objetivos generales expresados abiertamente.

En medio de estas definiciones incompletas que aspiran a lo máximo y no disponen de lo mínimo para consolidarse dignamente como instituciones estables, resalta el problema del papel del trabajo: por un lado, la práctica profesional del arte no ha tenido nunca en Colombia algún tipo de regulación como tal; por otro lado, la *inutilidad* de la obra de arte que preconizaron las vanguardias modernas lanzaba preguntas políticas sobre la naturaleza del trabajo y su función. Vimos que una de las tendencias de choque, tanto para los reformadores de las escuelas de arte, como para la definición de la resistencia de éstas a la reforma, fue la tendencia, finalmente fallida, a acercar arte e industria. Aún hoy, podemos observar que para la práctica del arte y su enseñanza sigue siendo una cuestión irresuelta cuál es su papel en relación con el mundo del trabajo humano (tema de fondo en esa especie de guerra estamental que fue el enfrentamiento entre los gremios y la academia y, luego, entre la academia y la industria), cuestión consuetudinariamente marcada por el falso problema de la oposición entre *hacer* y *pensar*. Por esta vía se disolvió el estamento, sin que tengamos una alternativa de construcción de comunidad que lo reemplace.

Esta investigación evidencia que a pesar de las muchas vicisitudes, en el largo trayecto estudiado, hay una sola historia: la del devenir del modelo pedagógico

⁵⁰² Retomo, guardando proporciones, la expresión “academias invisibles” de Urfalino. Un excelente ejemplo de los planteamientos de Urfalino, vistos en Colombia podría ser el del Festival Iberoamericano de Teatro que absorbe el mayor presupuesto oficial para el teatro, modela el gusto del público en la dirección que más le conviene a sus criterios son exclusivamente particulares, al tiempo que destruyó una tradición que con mucho esfuerzo se había creado el teatro colombiano en los años anteriores a su fundación.

⁵⁰³ Como lo muestra el gran peso que en la política oficial tiene el componente de evaluación, que limita los discursos educativos a estándares administrativos, medibles estadísticamente y basados en conceptos *técnicos*, denominación bajo la cual se elimina su historia y se ocultan sus orígenes.

academicista en Colombia; dicho en otras palabras, su larga pervivencia a pesar de todos los intentos hecho a lo largo de más o menos siglo y medio para superarlo. En efecto, la imagen construida hasta el momento en esta investigación parece mostrar que cada ajuste o reforma⁵⁰⁴ realizados en la Escuela se proponía atacar el *academicismo*, (*academismo* le llamaban en otras épocas): la reducción de la enseñanza a la transmisión de fórmulas despojadas de sentido, invocando una tradición que ya no lo era, sino simple convención. Ante la falta de análisis de qué era aquello que se nombraba específicamente con el término *Academia*, éste se convirtió en una figura difusa, flexible, especie de fantasma adaptable a casi cualquier contenido. A nombre de la oposición a la Academia, toda acción institucional resulta legitimada; lo que amenaza convertir cualquier intento de reforma en una vuelta de lo mismo que garantiza la continuación de un estado de cosas que sigue privilegiando los intereses de unas élites que establecen una férrea desigualdad social a la cual el arte, muchas veces sin proponérselo conscientemente los artistas, contribuye.

Sin embargo, y sin ninguna solución de continuidad, paradoja sobre la cual no nos interrogamos, a finales de siglo emerge la *academia* como instancia legitimadora. ¿Cuál fue el giro?, ¿estamos hablando de una nueva academia? y, si es así, ¿cómo se caracteriza?

Es necesario dar forma más concreta al fantasma de la Academia para saber realmente contra qué se lucha para, finalmente –como en el campo político lo pretendió la constituyente de 1991-, dejar el siglo XIX atrás. Así, esta primera panorámica sobre las condiciones que han generado cánones y modos de legitimación en la enseñanza superior del arte en Colombia pretende constituir un aporte que no sería otra cosa que –parafraseando nuevamente alguna expresión de Marx- *configurar un adversario*, en la lucha contra el cual podremos madurar, convirtiendo la formación del artista –más allá de una simple glosa a la personalidad creativa- en un movimiento verdaderamente transformador; dadas las condiciones actuales, este documento avanza en describir algunos problemas y propone algunas vías para la indagación en ellos; éste debería ser un estímulo para continuar investigando colectivamente.

Nombrando las instituciones: la Academia contra la escuela

Es inquietante definir la importancia de la confusión entre academia y escuela, planteada desde el origen de la primera en la Francia del siglo XVII y heredada en Colombia en el siglo XIX. La Academia, sistema nacional del arte; la escuela, institución pedagógica, parte componente de la primera, no necesariamente a la que se haya atribuido más importancia, pero sí fundamental por ser una de las fuentes de legitimación más autorizadas. Esta asociación simbiótica garantizó la fuerza y la resiliencia del sistema. En el caso colombiano, encontramos que si bien el sistema reconoce la

⁵⁰⁴ Es importante recordar que cuando hemos planteado los cuatro momentos fundacionales hablamos del acto de fundación de la ENBAC y de los tres grandes y estructurales proceso de reforma en el siglo XX, pero como se ha mostrado en este documento, casi cada dirección –tanto de la ENBAC, como de la UNC- propusieron reformas parciales.

importancia de la existencia de la escuela, está más interesado en su pervivencia que en sostener una escuela deliberante que pudiera a la larga mirarlo críticamente, lo limita a un ámbito de especialización absoluta y trata de mantenerla a su servicio. En consecuencia, tradicionalmente ha atribuido a la escuela la misión de preservar y difundir el canon; canon que no decide ésta sino el sistema académico⁵⁰⁵.

El mecanismo más eficaz para esta operación ha sido el de circunscribir el asunto de la enseñanza del arte al dominio exclusivo de los artistas y, consecuentemente, a la función de enseñar a hacer obras de arte, lo que supone sostener el modelo de imitación y de formación del gusto; la defensa de la *academia* y del gusto predominante, se asimila a defender el *arte*.

El efecto más notable y más perjudicial de esta condición es el haber cortado la comunicación de la escuela con el pensamiento pedagógico; la renovación de los cánones no depende de la renovación de sus representaciones, personal docente, instalaciones, estructuras administrativas y referentes; incluso puede variar el gusto (aunque eso no necesariamente cambie la misión de formar un *buen gusto*), pero aunque eso ayude, y necesariamente deba plantearse en un momento dado, la academia solamente se reforma cuando se reforma el modelo pedagógico de la escuela; a falta de esta revisión crítica específica, los viejos modelos pedagógicos se siguen utilizando y el sistema se reproduce por la misma vía.

Para el caso colombiano, hemos visto dos fenómenos concretos: el primero, que en el nacimiento de la ENBAC se percibe una voluntad de su fundador, Alberto Urdaneta, de construir no solamente una escuela, sino un sistema: en su corta gestión inició las grandes exposiciones, los premios y propuso una junta de notables, todo con carácter oficial. Por varias razones entre las que podemos señalar la inestabilidad política y el desinterés del gobierno —que no situaban la construcción de este sistema entre sus prioridades— y la muerte de Urdaneta, que no solamente significaba la desaparición de su mayor militante, sino también la de un peso político importante. En adelante, se ve cómo el círculo de la ENBAC intentó consolidar una academia, siempre con muy poco éxito, lo que la llevó a aferrarse aún más a su modelo pedagógico como mayor representante de la academia.

Evidentemente, existen otras instancias institucionales públicas —como los ministerios de educación y de cultura o sus equivalentes— y privadas —galerías, fundaciones, particulares—, pero nunca han alcanzado el peso suficiente para configurar un sistema nacional de las artes visible y actuante que alcance a abarcar el conjunto de las comunidades y de las prácticas en el país. Vimos que lo que llamamos academia es mucho más que un estilo o un modo de ver el arte: es un sistema de instituciones, normas, lugares y acciones: un campo, en el sentido que da Bourdieu al término. En Europa, donde alcanzó su mayor desarrollo, contenía, además de la escuela (y los talleres libres), otras instancias como los salones (incluso el de rechazados por el salón oficial), los premios, los críticos, las publicaciones, el ministerio y la mayor de ellas, que se reservaba para sí el nombre de *Academia*.

No cabe duda de que el reconocimiento, desde la década de los años cincuenta del siglo XX, de que la formación exigía una orientación humanista y conceptual que las

⁵⁰⁵Entendido éste también como sistema de privilegios.

escuelas de artes no podían ofrecer por sí mismas, llevó a la consideración general de que el lugar natural de dichas escuelas es la universidad. De esta manera, la universidad terminó siendo en el siglo XX la gran institución legitimadora tanto de las prácticas artísticas, como de su enseñanza.

En esta perspectiva, los mayores intentos de reforma del siglo XX dependieron de circunstancias externas; entre ellos, los relacionados con la UNC y, en general, con el mundo universitario fueron los más significativos; pero, dado que su vinculación a la universidad tenía un costo (exigía un cambio de paradigma), esta relación, la única que le ofrecía una institucionalidad menos precaria, ha estado marcada por un conflicto permanente: El sistema del arte ha ganado en estructura, pero su condición sigue siendo precaria, hablar de la categoría profesional del artista en Colombia es un hecho si se piensa en que Acuartes⁵⁰⁶ congrega 31 programas universitarios de arte en todo el país; pero, considerado desde otro punto de vista, no existe un sistema de seguridad social, ni tribunales éticos, ni instancias que regulen su práctica; tal vez la mayor fuente de posibilidades para ella es el Estado mismo, de manera que como lo señala Alain Bonnet para la Francia del siglo XIX, el estado se encarga de la formación del artista y luego debe velar por sus fuentes de trabajo.

Pero las diferencias entre los dos contextos son abismales: los reyes franceses dotaron a la Academia de los mejores sitios, partidas presupuestales y, sobre todo, la garantía del monopolio en la práctica del oficio. En Colombia siempre vemos el ruego para que se financien cosas tan esenciales como modelos de yeso, se reemplacen los vidrios rotos de las ventanas, se pueda enchufar un martillo neumático donado por una embajada, o se cambien prácticas tan descalificadoras como la contratación de artistas extranjeros para hacer los pocos monumentos públicos que el gobierno contrata⁵⁰⁷.

El mundo del trabajo

Definimos una línea de tensión en las maneras como se ha abordado desde el campo del arte colombiano el mundo del trabajo. La tendencia general a que, entre los temas trabajados corrientemente por los artistas de la ENBAC, no aparezca muy representado el mundo del trabajo, es síntoma del poco interés que suscita la cuestión. Tampoco aparecen autoanálisis sobre los modos de producción del arte o su vinculación con la esfera productiva; incluso, hemos visto casos de artistas que tendían a rechazar que su obra fuera vista como un simple *modus vivendi*.

El tema de discusión que más repetidamente aparece es el de la radical diferenciación entre arte y artesanía; larga historia que ha desembocado en el menosprecio a los propios oficios tradicionales del arte y la desaparición de su enseñanza. En las abundantes declaraciones sobre lo que el arte y el artista colombiano deben ser y hacer, hay muy pocas reflexiones acerca del arte como forma de hacer, de narrar o de

⁵⁰⁶ Asociación Colombiana de Facultades de Arte

⁵⁰⁷ No hay mucha diferencia con, por ejemplo, el hecho de la UNC, que tiene el más antiguo y prestigioso programa de arquitectura del país, contrate con firmas norteamericanas el diseño de dos de sus edificios (posgrados de filosofía y doctorado en economía), en épocas en las que su misma existencia se encuentra amenazada por problemas presupuestales.

producir y, por lo tanto, de los problemas de la acción la producción y la narración artísticas; en la cotidianidad de las escuelas de arte se pierde la posibilidad por lo tanto, de reflexionar sobre lo más profundo de su sentido, pues como dice Benjamin “el concepto de técnica representa el punto dialéctico inicial a partir del cual es posible superar la oposición estéril entre forma y contenido”⁵⁰⁸

Aún más: si desde una perspectiva pedagógica podría definirse gremio como una comunidad que se articula alrededor de la enseñanza de un oficio, la academia conservó este principio de comunidad alrededor de un quehacer específico (antes de cualquier cosas se era pintor o escultor, grabador o arquitecto) con la desaparición de la enseñanza en profundidad de los oficios artísticos (reducidos a la nomenclatura de *simples* artesanías) que, mal que bien, propiciaban nociones de comunidad, no se vislumbran alternativas de generación de comunidad en el campo y su característica más acusada hoy es la dispersión y fragmentación en intereses.

Son claras y se repiten todavía hasta la saciedad las razones conceptuales por las cuales se clausuraron los cursos de técnicas y oficios tradicionales, pero a falta de una revisión verdaderamente crítica que intentara poner las cosas en su sitio, a nombre de la superación de las convenciones muertas, se cambiaron por otras igualmente acrílicas.

La ausencia de estos debates sobre la organización social del trabajo –que deberían ser parte sustancial de la cotidianidad de la escuela- llevan a la paradoja de que –como ya se dijo- la inexistencia de una institucionalidad que sustente la condición profesional del artista que al sistema no le interesa reconocer como pleno derecho, no hace parte del rango de preocupaciones de escuelas que semestralmente siguen titulando artistas.

La historia, gran legitimadora

Dentro de las hipótesis de partida, se consideraba la idea de que en la base de toda instancia legitimadora reposa una noción de historia; el trabajo se proponía sondear las distintas aproximaciones a la historia del arte en los momentos fundacionales detectados. La tarea sigue siendo necesaria, este trabajo es un avance que demuestra que, efectivamente, cada momento en la evolución de la academia invoca una cierta noción de historia, basada en el modelo de la historia universal (o historia de la civilización).

En los documentos del siglo XIX es evidente el recurso a las *historias universales*, particularmente el *discurso sobre la historia universal* de Bossuet (cuyo nombre aparece ya citado en el acta de declaración de la independencia) y Cantú. Tal como lo señalara Colmenares, es evidente que los autores del siglo XIX tenían un gran conocimiento de su contexto y del europeo, habían leído obras contemporáneas y conscientemente eligieron sus modelos, en contravía de teorías muy extendidas tradicionalmente en Colombia, que define nuestro siglo XIX como *provinciano* y *primitivo*.

Posteriormente, labor en la que las prácticas artísticas y los artistas de la ENBAC jugaron un papel muy importante, se construye el modelo de la historia patria, cargado

⁵⁰⁸ Benjamin, *El narrador*, op. Cit.

de héroes y de mitos de origen que fijó los rasgos generales de la nacionalidad (religión católica, lengua española), y a ella se afilió el canon de enseñanza de la ENBAC, aunque en las clases propiamente de historia los profesores tuvieran rasgos de independencia intelectual, el canon mismo de la ENBAC, fuertemente atravesado por los temas de la nacionalidad y de la patria y su función de ornar las fiestas patrias, que pautaban su cotidianidad oficial, la circunscribía a una iconografía bastante cerrada.

La reforma de 1936 estaba acompañada de un fuerte movimiento en el que intelectuales colombianos e inmigrantes conformaban una pléyade de humanistas de ideas liberales, rigurosas y de amplia información, que proponía nuevas miradas hacia la historia del arte y hacia su papel en las dinámicas sociales. Este conjunto se aglutinó alrededor de la UNC y, especialmente en la Escuela Normal Superior, en la cual la historia del arte ocupaba un lugar principal. Las ideas de allí surgidas contribuían a un cambio en la forma de pensar los problemas de la cultura, la pedagogía y el arte; sin embargo, la ENBAC permaneció relativamente aislada de estos procesos y parece haber dado énfasis a una forma muy propia: la historia del arte enseñada por los propios artistas.

Este fenómeno se manifiesta desde dos puntos de vista: la inherente relación entre obra de arte e historia, sin la cual no es comprensible su sentido, de manera que su práctica exige al artista una toma de posición frente a su tiempo y al pasado, máxime en un contexto en donde la historia era el tema central del arte académico y, en segundo lugar, como se ha señalado en varias oportunidades, la defensa del precario campo del arte, que reposaba esencialmente en la ENBAC, llevó a su comunidad a cerrarse lo más posible y dar su respuesta propia a todos sus asuntos.

Para 1964, con la fusión de la ENBAC a la UNC y su consecuente desaparición, entre las muchas formas que entraron en trance de disolución podemos nombrar el de la concepción que de la historia se hacía la ENBAC. Hemos mostrado el fenómeno del profesor escindido y del limbo metodológico en el que se hundió a partir del fracaso de la fusión en 1937, que dejaba a la ENBAC en la difícil posición de preservar su canon y su modelo pedagógico decimonónicos en un contexto en el que cada vez resultaban menos practicables y la respuesta que dio, escindiendo el pensamiento del arte en forma y contenido, de manera que parecía ser posible conservar los valores academicistas con formas modernistas.

Con la anexión a la UNC, el nuevo programa empezó a tomar contacto con instancias universitarias entre las que se contaban programas de humanidades; en los años setenta se creaba el Instituto de Investigaciones Estéticas en la UNC, que definía muy nítidamente la profesionalización en la enseñanza de la historia del arte. Evidentemente, este espacio ya no dependía de los discursos de los propios artistas, sino de personas (que incluso, caso bastante común, originalmente habían realizado estudios de artes plásticas) preparadas pedagógica y específicamente para este fin, con una formación universitaria, con parámetros *modernos* y con la distancia que daba el no ser artistas activos.

Sin embargo, la tendencia a que los artistas propongan discursos sobre la historia no mengua; de hecho, podría decirse que para todo profesor de artes en todo nivel se considera un derecho inalienable el de programar y desarrollar sus cursos a partir de aproximaciones a la historia. Rasgo común que difícilmente comparten profesores de otras áreas de conocimiento, representa también un riesgo grande en la medida en que

esta acción no se acompaña por una reflexión historiográfica. Al no discutir los principios sobre los cuales se construyen miradas a la historia, se prolonga una especie de género de la historia para uso en las aulas: sucesión de estilos, obras y artistas ejemplares, en las que se cuelan todos los mitos. En muchos casos, incluso, este subgénero se transforma en práctica pedagógica cuando se sugiere a los estudiantes ejercicios de carácter *histórico*: no estudiar en profundidad una obra o tendencia, sino realizar una obra *a la manera de*.

Normalmente, los profesores no admiten que su visión particular pudiera ser discutible y, muchos menos, que debiera someterse a un análisis crítico.

Este fenómeno se acusó involuntariamente a partir de la reforma de 1993. Con muy buen juicio, la reforma hizo énfasis en la necesidad de estudiar la historia y vincularla mucho más estrechamente a los *talleres* para cultivar un pensamiento artístico mucho más amplio, enterado y problemático. Se consideró que el artista en su taller se enfrenta a sus materiales, a sus deseos y a la historia, delimitando *problemas*, ya no desafíos técnicos, ni temas ni géneros obligados por la tradición.

Este movimiento de vuelta (las clases de historia, circunscritas a los componentes “*teóricos*”, tendían a alejarse de los *talleres* tradicionales) ofrecía la promesa de una práctica mucho más consciente de sus aspectos políticos, crítica y pertinente para la sociedad, pero no fue acompañado de estudios críticos sobre los modelos de historia, cuyas clases siguieron delimitadas por períodos o lugares (edad media y renacimiento, arte latinoamericano, por ejemplo).

De estas condiciones resulta que –a pesar de los desarrollos teóricos de la historia del arte y de los estudios visuales- es posible que, por la vía de los talleres, en gran medida el modelo de la historia universal continúe siendo un referente importante en la enseñanza del arte en Colombia, un modelo basado en mitos de origen, en períodos y taxonomías muy definidos, de lo cual es muy sintomático el que la dicotomía moderno – posmoderno sea tópico recurrente en las discusiones, asumidas ambos bajo rasgos estilísticos; además, los estudios de historia se reducen y vuelven a tener un lugar muy secundario (complementario) en los planes de estudio que cada vez más se apagan en la categoría altamente difusa de “arte contemporáneo”

La institución pedagógica

Tal vez la conclusión más importante de este estudio es la de que el sentido de la escuela de artes posteriormente a la reacción antiacadémica (liderada esencialmente por las vanguardias artísticas) no puede seguir buscándose en las tradiciones o del arte o en sus definiciones o en las vicisitudes de las obras de arte. La respuesta debe ser buscada en la reflexión pedagógica.

Si tomamos, por ejemplo, una declaración como la siguiente:

Misión fundamental de la universidad es proveer al estudiante un medio noble de vida para lograr que se forme como un hombre con espíritu libre, sin prejuicios, capaz de actuar con independencia e influir vitalmente en la sociedad; por ello es indispensable dotarlo de criterio propio, de capacidad de análisis y de poder decisorio basado en el estudio y la

*investigación del medio en que vive. Esta es la verdadera autenticidad que significa independencia; sólo así se forman individuos capaces de transformar los pueblos*⁵⁰⁹.

Es evidente que ella no se ocupa de las particularidades de algún objeto de estudio, campo disciplinar o práctica profesional; no exige un modelo pedagógico en particular, no compromete dimensiones del gusto o de la preferencia ideológica por tendencias o tradiciones de trabajo o de estrato social. Se remite directamente a un problema propio del acto pedagógico.

La pregunta importante es si una declaración así es constatable en nuestras escuelas de arte actuales. Vimos que la definición del objeto de estudio –salvo la de la UNC en 1993, pero ésta misma ya entró en desuso- se limita a describir su función bajo la denominación genérica de *enseñar a hacer obras de arte*, bajo este recurso, obtiene las ventajas de declararse en estado de excepción permanente (ventajas como: tribunales especiales, procedimientos especiales, sistemas de evaluación especiales, énfasis en la autolegitimación), pero también por esta vía acepta la definición más limitada posible: que su función es la de preservar y difundir el canon; canon que, por otro lado, jamás define, porque es el sistema (el campo) quien lo configura, de manera que siempre está más allá de sus alcance. A esto se suma la dificultad de que los modos vanguardistas generaran a partir de sí modelos pedagógicos: prácticas cuyo rasgo más característico es el de ser anticánónicas no pueden volverse canon sin traicionarse a sí mismas; ante la evidente aporía, la única posibilidad es pensar en un canon basado en la revisión crítica del canon, pero eso es fundamentalmente una acción pedagógica.

Enseñar a hacer obras de arte exige una definición de obra de arte, con lo cual la lógica decimonónica de enseñanza por imitación de modelos no se termina de superar. Vimos claramente que en la querrela entre academia y escuela, el sistema no se reforma si no hay una transformación de los métodos pedagógicos: siempre que faltó esta transformación en una reforma académica, el sistema se reprodujo.

Si queremos hacer una versión equilibrada en donde ni las tradiciones artísticas ni las pedagógicas resulten subordinadas las unas a las otras, podemos invocar también esta observación: una verdadera reforma académica solamente era posible cuando confluyeran las vanguardias artísticas y las vanguardias pedagógicas. En 1935 el recurso a las segundas podría haber invocado las primeras; en 1993 ambas se cruzaban en la medida en que los dos campos concernidos iban más allá de sus superficies y delimitaban problemas estructurales como *la experiencia* en el que coincidían plenamente.

El descuido respecto a tres elementos no dichos, pero actuantes tendría mucha injerencia en los eventos subsiguientes:

1. Habría que reconocer lo que de pedagógico tenía la Reforma; en sus desarrollos posteriores, parece que solamente se enfatizó lo relacionado con el arte.

2. Aunque no fuera tema de discusión directo, necesariamente asomaba la pregunta sobre la utilidad del arte o, en todo caso, de su relación con otras áreas del saber y –particularmente- con las *artes aplicadas*.

⁵⁰⁹ Patiño, Reforma..., op. Cit.

<http://www.sogeocol.edu.co/documentos/02refun.pdf>

3. En relación con el anterior, si con el nuevo plan estaba dispuesto o no el Programa de Artes Plásticas a abandonar el modelo del artista *puro*: si se trataba de formar cierto pensamiento (artístico) o contribuir al sistema de artistas exitosos.

Aquí se definió un umbral: 1993 señalaba el momento en que una creación colectiva –la reforma Mockus-Páramo de la UNC- se concretaba en un documento que dejaba atrás el siglo XIX –tal como sucedía con la reforma constitucional de 1991 que reemplazaba la de 1886-, pero este umbral y lo que después sucedió están en mora de ser estudiados porque a la distancia pareciera que esta confluencia tan necesaria y largamente buscada sucedió en el momento mismo en que la Constitución decretaba al mismo tiempo su mayor auge y el comienzo del declive del universo liberal moderno.



En las tres carabelas del visionario, llegaba una civilización; allí venía el Evangelio, como un foco de luz consoladora; venía la espada caballeresca, como un símbolo del noble valor; venía el hierro, como un emblema de fuerza y venía el gusto educado, como una necesidad de la civilización

Doctorado en Arte y Arquitectura, Facultad de Artes, Universidad Nacional

LA ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES DE COLOMBIA Y SU FUSIÓN A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1886-1993)

Discursos de cuatro momentos fundacionales

Volumen II

Tesis presentada por: Miguel Huertas

Jurados:
Javier Sáenz
Armando Silva
Patrice Vermeren

Amparo Vega, Directora de Tesis

Bogotá, 2013

Volumen II

PROBLEMAS, ANEXOS Y DOCUMENTOS

Los anexos que a continuación se presentan amplían problemas que son mencionados en el texto central. Su presentación permite además percibir un contexto más amplio de las decisiones que fueron tomadas en los momentos fundacionales.

Su carácter es fundamentalmente documental ya sea porque presenta lecturas comentadas de documentos o porque construye algunas aproximaciones básicas a temas, personajes o aspectos de un relato histórico no trazado aún.

ANTECEDENTES. GREMIOS EN SANTAFÉ Y ACADEMIA EN ESPAÑA

En la *Instrucción general para los gremios* de 1777⁵¹⁰, se describe el sistema de los gremios; según el mismo documento, “más que en ninguna parte se nota [en Santafé de Bogotá] el abandono de las Artes, [aunque] no deja de experimentarse igual daño en los Reinos y Monarquías de la Europa. Modernamente las naciones más cultas trabajan y han trabajado en perfeccionarlas, cuyo logro aún no han conseguido”. En esta crisis, que es particularmente fuerte en España, intervienen dos grandes causas: los conflictos políticos que amenazan los imperios y llevará a la constitución de nuevos discursos nacionales modernos, y el desplazamiento del mismo por otro sistema para la enseñanza del arte: la academia.

La *Instrucción* refleja el intento de reconstituir el sistema gremial en un contexto en el que las nociones sobre el trabajo se replantean drásticamente. En este punto, las relaciones entre el arte y el mundo del trabajo se convierten en el núcleo duro de un debate que todavía continúa, y del cual nacen las grandes preguntas que guían esta investigación. Este debate pone también en primera línea el problema del saber con sus tradiciones, su transmisión, sus autoridades y su lugar en los proyectos gubernamentales en medio de una serie de escisiones notables: de las figuras, del profesor y del artista, de la teoría y de la práctica y de la acción de la mano y la del cerebro: del pensamiento y la acción.

Una primera aproximación- y la que conservaremos como rasgo esencial para los efectos de este trabajo- a la noción de gremio tiene que ver con su acepción de comunidad. Así aparece, por ejemplo, en la citada *Descripción*: “... sin darles lugar al auxilio, ni trato con los Yngleses, ni cualesquiera otros extrangeros: lo que puede irse logrando con el tiempo: y que los hijos o nietos de estos vayan entrando en el gremio de nuestra religion,

⁵¹⁰ Reproducido en: Fajardo, Marta, “Instrucción general para los gremios” Santafé, 1777, *Ensayos 1993 – 1994*, (sección ‘Documento’), Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 1995, p. 187. Se trata de un documento remitido por Francisco Iturrate, Secretario al Virrey Manuel Antonio Flóres, cuyo mandato fue de 1776 a 1782), aunque se reconoce como su autor a Francisco Robledo, En la práctica es un resumen de la obra del español Pedro Rodríguez de Campomanes, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*.

Dice sobre el virrey Francisco Silvestre en su *Descripcion del reyno de santa fe de Bogotá* de 1789, reeditado por el ministerio de Educación Nacional en 1950, digitalizado por la Biblioteca virtual Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia, p.p. 99, 100- “Sucediole el Sr. Flores, que vino como todos, imbuido de máximas beneficas a favor del Reyno y de su fomento. Mas la poca experiencia y conocimiento de las cosas de este Reyno de su Asesor, y Secretario, y tambien sus propias ideas, le hicieron incurrir en algunas faltas contra su sana intencion y deseos. Alteró el metodo en la Administracion del Tabaco entablado por el Sr. Guirior; y mudó las Administraciones con demasiada precipitacion.

120.-Promovió y mandó la general composición de caminos: con cuyo motivo se mejoraron algunos, sin faltar excesos de los comisionados. No se concluyeron algunos y quedaron mejor otros por las providencias contradictorias comunicadas a un tiempo por la via reservada, y por la del Supremo Consejo, que las aprobaba e improbaba. Mas en el dia estan peor que nunca.

121.-Yntentó para ir civilizando la Capital quitar las Chicherias y reducir las a los barrios, que no se llevó a efecto; porque aqui para que una cosa se verifique es necesario todo hacerlo, y hacerlo contra la voluntad de los mismos a quienes resulta el bien; porque la costumbre y la inaccion domina tanto a los que han nacido en América, como a los que en ella se establecen. Procuró asi mismo arreglar los Gremios de artesanos y menestrales, que, como otras muchas cosas, quedó en mero mandato. El establecimiento de milicias llevado como corresponde ha obrado mas; y podria por su medio llenarse el objeto”

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87009/brblaa222956.pdf> II.XI.

estableciendolos en las mismas poblaciones de Españoles”. El diccionario de la Academia de año 1817 (quinta edición, p. 451) tiene las siguientes definiciones:

GREMIAL. s.m. Cierta género de paño cuadrado con una cruz en medio, de que usan los obispos poniendolo sobre las rodillas para algunas ceremonias cuando celebran de pontifical. Supparum episcoporum.

GREMIO. s. m. En su riguroso sentido significa el regazo donde las madres acogen y acarician a sus hijos. En este sentido se dice que estan en el gremio de la iglesia católica los fieles cristianos, que unidos con sus legitimos pastores tienen una misma fe, y obedecen a una misma cabeza visible, que es el papa, vicario de Cristo en la tierra. Y cuando en las universidades se dice claustro y gremio, se usa en el mismo sentido. Gremium.

GREMIO. La reunion de mercaderes, artesanos, trabajadores y otras personas que tienen un mismo ejercicio, y estan sujetos en el a cierta ordenanza. Collegium.

GREMIAL. adj. Lo que pertenece á gremio ó reunion de mercaderes &c. Úsase tambien como sustantivo por el individuo de algun gremio. Collegiarius, collegiatus⁵¹¹.

Dice la *Instrucción* en su comienzo:

1. La división y separación de los Gremios, es el ege fundamental para el perfecto conocimiento de cada Arte. Lo primero pues que debe ejecutarse por el Ayuntamiento de cada Ciudad, Villa ó Lugar, son unos Padrones generales, en que se comprendan los individuos, sujetos a cada oficio, con expresion del que fuere Maestro, Oficial ó aprendiz: Y respecto á que los que óy existen en las dos segundas clases permanecen sín examen, ni aprobación y han pasado á ellas por su propia voluntad, sin que se justifique su aptitud é idoneydad para cada una: y que los de la primera, unos están en los mismos términos, y otros por un examen privado ante los Maestros Mayores, sin ninguna de aquellas formalidades dı́gnas de asunto tan debido: Los Ayuntamientos y Justicias harán cesar en el egercicio de Maestros á los que no estubieren aprobados: y de los que lo hubieren solo permitirán trabajen como tales aquellos que en cada parage fueren mas hábiles, y á propósito para el buen desempeño de sus oficios, dejando en calidad de Oficiales de estos á los de menos habilidad y aplicacion, y en la de aprendı́ces a los oficiales que aún no merezcan haber llegado á este grado.

El trasfondo del documento tiene que ver con tres aspectos esenciales en torno a los problemas que concurren en el acto de fundación de la ENBAC, aspectos que a su vez se desdoblarán en otros: en primer lugar, la legitimidad y legalidad del ejercicio de un oficio en el espacio público, lo cual debe garantizarse por una política estatal que se exprese en una normatividad muy precisa: no cualquiera debería poder ejercer un oficio; en segundo

⁵¹¹ Esta fuerte descripción de un ámbito de protección, apoyo mutuo y *pertenencia*, contrasta con las definiciones del sistema que rivaliza en la época con los gremios: “ACADEMIA. s.f. Lugar ó sitio de los arrabales de Atenas donde Platón y otros filósofos enseñaban filosofía... Secta de filósofos... La sociedad de personas literatas ó facultativas establecida para el cultivo y adelantamiento de las ciencias, artes, buenas letras &c. como la Real de la historia, la Real Academia de las tres nobles Artes con título de San Fernando. *Academia, eruditorum consessus litteris excolendis*. [Academia el asiento del aprendizaje y el desarrollo de la práctica de la escritura]... En las universidades y otras partes la junta que los profesores de jurisprudencia ó de otras facultades tienen para ejercitarse en la teórica ó práctica. *Alumnis exercendis ludus litterarius*. [los alumnos que ejercen la escuela literaria]”.

lugar, el conocimiento, sobre el cual se sustentan la idoneidad para dicho ejercicio público y su legitimación, y por el cual los modos de enseñanza alcanzan valores canónicos e institucionales y, en tercer lugar, la habilidad y aplicación en dicho ejercicio; vale decir, la destreza manual, su naturaleza y su lugar, tanto en el sistema de trabajo como en los procesos de enseñanza. Sobre estos pilares se funda una jerarquía (Maestros, Oficiales, aprendices) y, en últimas, un campo con sus definiciones, autoridades, intereses y líneas de tensión. El arte, en tanto asunto de estado, es un problema político, objeto de reglamentaciones, institucionalizaciones y, por supuesto, de reformas en cuya definición tendrán un lugar importante la pregunta sobre su relación con el mundo del trabajo; según ella, su legitimidad y propósito social se definirán en un sentido u otro. Este carácter público es claramente delimitado por la *Instrucción*.

En relación con los otros roles, el documento establece un nexo entre tres ámbitos de enseñanza: la familia, la escuela y el gremio, aunque el taller del maestro no es todavía propiamente una escuela, en el sentido académico de la palabra. Por un lado, varios puntos insisten en la responsabilidad en la buena crianza de los aprendices, particularmente en lo que respecta al aseo, a cuya falta “puede atribuirse parte del menosprecio en que las artes se hallan, confundiendo sus profesores con los mendigos, y vagos” y a la moralidad.

El sistema de gremios descrito por La *Instrucción* nos permite reconocer las condiciones previas a la fundación de la ENBAC y situar éste en relación con el desplazamiento del centro de gravedad del sistema de gremios al sistema académico, que se daba anteriormente en Europa; esto arroja una nueva luz sobre el contexto pedagógico de dicha fundación, en la medida en que aproximación a la lógica académica, por un lado, explica sus decisiones institucionales y, por otro, aclara sus vinculaciones con el ambiente artístico europeo contemporáneo, cuya complejidad es más grande de lo que se ha supuesto hasta ahora⁵¹².

Las principales líneas de tensión presentes en la *Instrucción*, que volveremos a encontrar en el ámbito académico, y sobre las que tendremos una atención constante a lo largo del análisis que sigue son:

1. La necesidad de la intervención estatal para reglamentar adecuadamente el ejercicio público del arte; vale decir, la restricción al hecho de que cualquier persona sin los conocimientos y la ética que exigía dicho ejercicio, pudiera ofrecer sus servicios abiertamente como artista y ejercer la docencia.
2. Esta definición por parte de una autoridad superior, tenderá en el sistema académico a la definición del arte como *profesión liberal*, en oposición a las *artes mecánicas*, división que no solamente exige una consideración más alta que la otorgada al simple *artesano*, sino que planteará una difícil cuestión: la separación entre el oficio manual y el pensamiento.

⁵¹² De ahí la importancia de comenzar por describir los problemas más importantes planteados en el tránsito hacia el sistema académico en Europa, y particularmente en las dos instituciones que más influencia ejercieron e la ENBAC: la Escuela de Bellas Artes de París y la Escuela de San Fernando en Madrid, con un mayor énfasis en la primera, puesto que en ella se dieron más claramente delimitados los problemas y conflictos generales del siglo XIX– en el campo del arte, y sus acontecimientos se vieron fuertemente reflejados tanto en Europa como en América.

3. En consecuencia, el sistema académico propenderá por una separación entre teoría y práctica, en la medida en que se reconoce un cuerpo de conocimientos altamente sistematizado –entre los cuales la historia ocupará lugar central-, aprendizaje que únicamente podría garantizar una institución y una autoridad fuertemente centralizados que especializa sus lugares: los institutos, los salones, los premios, las escuelas y también los métodos de enseñanza, que en este nuevo contexto no pueden ser ejercidos por cualquier persona.

4. Si tanto el sistema de gremios, como el académico invocan la autoridad temporal, también otorgan una estructural importancia a la autoridad religiosa: la necesidad de una vida social fuertemente reglamentada por la moral; esto se relaciona con el arte y su enseñanza como problema de estado; de hecho, en el trasfondo de los debates sobre las concepciones que a su vez cuestionarán al sistema académico aparece el surgimiento de las ideas sobre el estado laico tema importante en todo el mundo y particularmente difícil y trágico en Colombia.

5. La ya señalada tensión arte-artesanía se inscribe en una más amplia cuestión: la relación del arte con el mundo del trabajo. En este terreno, surgirá como problema estructural en los intentos de reforma de la enseñanza del arte el intento de vincular sus prácticas con el mundo de la industria.

6. Siguiendo a W. Benjamin⁵¹³ asumimos que una característica de lo que genéricamente se llama modernidad es que, como resultado de las nuevas condiciones introducidas por el desarrollo de la técnica fenómenos que antes estaban juntos se escinden (como ya lo indican algunas de las tensiones señaladas) y exigen espacios autónomos-, es necesario distinguir cómo, paralelamente a las transformaciones en las formas de pensar el arte, los discursos sobre la enseñanza también transforman radicalmente las viejas formas. A la definición del arte como profesión, corresponde también la profesionalización del profesor.

⁵¹³Baste señalar en el ensayo *París, capital del siglo XIX*, problemas como el principio constructivo, la fotografía, y la naturaleza funcional del estado.

La enseñanza tradicional (gremial): Mengs, de aprendiz maestro; del Taller a la Academia

Una muy ilustrativa imagen de las exigencias de la formación del artista –de la ética del trabajo subyacente- en el taller del maestro, vincula a dos de los más grandes teóricos de la academia neoclásica: Winckelmann y Mengs: el primero reseña la formación del segundo como pintor:⁵¹⁴

Originario de Lusace, nació en Bohemia el 12 de marzo de 1728, y recibió en el bautizo los nombres de Antonio Rafael, en memoria de Rafael de Urbino y de Antonio Allegri, más conocido por el nombre de Correggio, pintores famosos, de los cuales el padre de Mengs, pintor él mismo, era apasionado admirador. Desde la edad de seis años, este niño aprendió el dibujo, y no obtuvo permiso de manejar el pincel sino después de haber usado el lápiz durante dos años completos. Organizándolo el gran talento del joven Mengs, su padre lo entregó al dibujo, y le enseñó la química, la miniatura, la perspectiva, y las partes más necesarias de la anatomía; teniendo cuidado de que el niño no pasara un solo día sin haber dibujado dos figuras enteras de Rafael o de Carrache. No fue sino después de tan esenciales preliminares que el joven alumno comenzó a dibujar la antigüedad en la grandeza de los originales, según los modelos llevados de Roma, y a copiar a la luz las estatuas antiguas modeladas en pequeño, para que sintiera mejor la fuerza y los efectos del claroscuro. Tales fueron sus ocupaciones hasta los 12 años. En esa época, viendo cómo su hijo comenzaba a estudiar con reflexión, y que era tiempo de formar en él ese buen gusto que solamente Italia puede dar, Mengs padre se decidió a llevar a su alumno a Roma. A la vista de las diferentes bellezas extendidas en esta capital de las artes, el niño quiso estudiarlas todas al tiempo; su padre tuvo la prudencia de moderar este ardor, y lo confinó al estudio de los fragmentos más perfectos, tales como el Laocoonte y el torso de Belvedere, las más bellas cabezas de Rafael, etc.

Augusto III, rey de Polonia, a quien Mengs padre estaba muy unido, en calidad de pintor, quiso un ensayo del saber hacer del joven pintor, quien recibió la orden de copiar en miniatura los dos cuadros de Rafael, existentes entonces en el noviciado y en la casa de confesión de los jesuitas; y como Mengs padre quisiera enviar al mismo tiempo al rey un cuadro en esmalte de una cierta amplitud, hizo hacer a su hijo un dibujo de su invención, lo ejecutó en seguida en esmalte, y le hizo dar la última mano por el joven; lo que produjo uno de los más bellos cuadros en ese género.

Si Mengs recibió una tan excelente educación, no fue sin derramar lágrimas ni contrariedades de parte de su mentor. Éste, padre de una excesiva severidad, hacía estudiar a sus hijos sin tregua, y sin permitirles ninguna comunicación con el exterior, de suerte que eran absolutamente desconocidos. ¿Salía el padre de la casa? Sus hijos quedaban encerrados bajo llave, y volviendo examinaba rigurosamente si sus tareas estaban cumplidas. Lo que había hecho en Dresde a todos sus hijos este padre severo, lo hizo sufrir en Roma al joven Antonio Rafael. En la mañana, su mentor lo conducía al Vaticano, le daba su tarea para toda la jornada, dejándolo con un pan y una botella de agua, en la noche iba a buscarlo, y de

⁵¹⁴Winckelmann, Johan, *Lettres familières de M. Winckelmann. Tome Troisième, Contenant les œuvres de M. le Chevalier Mengs*, Yverdon, M. Dcc. LXXXIV [1784], ‘Notice de la vie et des ouvrages d’Antoine Raphael Mengs, peintre célèbre. Par M. de St. L*** La’, p. V y ss. [Cartas familiares del Señor Wilckelmann. Tomo tercero que incluye las obras del Señor Caballero Mengs, ‘Noticia de la vida y de las obras de Antonio Rafael Mengs, pintor célebre. Para M. de San. L***La’].

retorno a la residencia, le pedía una cuenta rigurosa de sus estudios de la jornada. Esta severidad resultó provechosa para el joven; le dio el genio de la observación, que él llevó a tan alto punto, que, respecto a los cuadros de Rafael, era capaz de hacer la historia de las ideas de este pintor, del cual distinguía perfectamente las primeras concepciones de las segundas, distinguiendo con sagacidad las partes de un cuadro borradas o rehechas por el autor. Pero apoyando el talento, esta institución severa fue nociva para la persona de Mengs; tuvo siempre una timidez fuertemente vecina de la grosería; la ignorancia de los usos mundanos la había dado un aire de turbación y de desconfianza, al cual agregaba una total indiferencia a sus intereses, que causó su desgracia y la de su familia⁵¹⁵.

Luego de tres años de estudio continuado, Mengs retornó a Dresde con su padre. Allí se aplicó al pastel e hizo su retrato, también el de un cierto Annibal, el único a quien Mengs padre hubo admitido en su casa de Roma, en consideración a su gusto por la música. Annibal mostró al rey esos retratos; el monarca, sorprendido, no podía creer que a una tan tierna edad, fuera posible que alguien diera obras de tal perfección, quiso, en presencia de una italiana, alumna de la célebre Rofalba, el joven hiciera el retrato de su marido. Él lo hizo, y el rey estuvo tan satisfecho, que le ordenó el suyo propio, que logró perfectamente. Esto sucedió en 1741. El rey, a quien la guerra obligó a ir a Polonia, quiso a su retorno a Dresde, tener retratos de toda la familia de Mengs. Antonio Rafael hizo el de su padre, y su hermana mayor hizo el suyo. Antonio fue nombrado pintor de corte, con un estipendio, y sin otra obligación que la de hacer la obras que le plugiese más, de las cuales él mismo fijaría el precio. Entonces pidió y obtuvo el permiso de retornar a Roma...⁵¹⁶

Aunque la reseña de Winckelmann continúa, nos detenemos aquí, en 1746: a Mengs con apenas 18 años ya podemos considerarlo profesional, aunque no ha terminado de estudiar, sigue bajo la férula del padre y no ha empezado a pintar sus grandes composiciones, de las cuales la primera fue una Santa Familia, realizada después de otros cuatro años de estudios. El camino es muy largo, las dos terceras partes de su vida han sido dedicadas al más riguroso y absorbente estudio, que aún continuará por años. En 1755 entablará relaciones con Winckelmann, con España y llegará considerado por muchos el más grande pintor de su época. Hallará tiempo para escribir y tanto su obra como sus textos teóricos lo constituirán en una de las grandes autoridades en su campo.

Independientemente de que aquí confluyan la figura del padre y del maestro, con esta descripción podemos tener una percepción de lo que el sistema de aprendizaje en el taller podía llegar a ser.

La buena enseñanza

Volviendo a la *Instrucción*, vemos las obligaciones que adquiere el maestro, que van más allá de la simple instrucción en los rudimentos del oficio y que –el documento es explícito en eso-, relacionadas con la moral, el aseo, el decoro y la apariencia, comparte con el padre. Evidentemente, entre el gran maestro que Mengs estaría en camino de ser y los aprendices de un oficio artesanal en una colonia española en América, hay una gran

⁵¹⁵ De naturaleza enfermiza, Mengs murió de tuberculosis a la edad de 51 años.

⁵¹⁶ Winckelmann, *Lettres...*, op.cit., p.p. v-ix.

distancia; sin embargo, el mismo régimen de autoridad se comparte. Señalemos, por otra parte, que para la fecha de la *Instrucción* (1777), el proceso de desplazamiento del sistema de gremios por el académico ya avanzaba firmemente (la Academia de San Fernando fue fundada en 1752).

Dice la *Instrucción* en varios de sus apartes dedicados a los temas señalados arriba:

28. *Por un efecto de mala crianza que por los Padres y Maestros se dá en lo general á los muchachos se miran con el mayor desaseo, y desaliño, notándose igual defecto en los mismos Maestros, y Oficiales á que puede atribuirse parte del menosprecio en que las Artes se hallan, confundiendo sus profesores con los mendigos, y vagos, y aun no desdeñándose ellos mismos de tratarlos, como que se consideran iguales por la uniformidad del traje, de que procede perderse muchos, contrayendo la misma vida licenciosa y holgazana; y por lo mismo los Maestros y Padres cuidarán muy particularmente el que sus Discipulos, y hijos, vayan siempre con todo el aseo posible, haciendoles que todos los días se laven, y peinen, cosiendoles, y remendondoles sus vestidos, ó haciendoselos coser, y remendar.*

29. *El uso de las Ruanas en estos Reinos es parte muy principal del desaseo... y así los Maestros, y Padres hán de procurar quitarla enteramente á sus Discipulos, e hijos, haciendolos calzar, y vestir de ropas cortas como sayos... y para que así se verifique aplicarán los jueces toda su diligencia tomando las mejores providencias...*

30. *Contribuye tambien á este intento la menos libertad que tendrá el aprendiz, ú oficial para salir de su tienda ocultamente á las horas del trabajo temeroso de que á cuerpo descubierto será más facilmente visto y conocido por sus Maestros, Padres, ó Justicias que deben zelar sobre su conducta...*

Y así sigue la reglamentación sobre los gorros o redecillas, el consumo de chicha⁵¹⁷, el juego, la asistencia en día feriado a diversiones que fuesen decentes o la prohibición del lunes de asueto. Más adelante veremos cómo para el campo de la educación escolar, el paso de la Colonia la República coincidió también con el paso de la educación doméstica a la educación en escuelas.

Es también muy ilustrativa la *Instrucción* en relación con algunos aspectos sociales característicos del sistema de gremios: claramente aboga por una desjerarquización de los oficios, de manera que se ponga fin al “reprehensible abuso de creerse unos oficios superiores respecto á que todos deben considerarse apreciables en sí pues que todos concurren á la prosperidad pública”

39. *El público en lo que mas se interesa és en que cada uno cumpla con exactitud su oficio... debiendose persuadido que únicamente la ociosidad és la que debe tener ímpresa nota de deshonra.*

40. *Las Justicias, Padres y Maestros deben imponer igualmente de etas máximas á lo que les están subordinados para estorbar semejantes disputas, con lo que se logrará la transmisión de los oficios, en una misma familia, de que ahora carecemos, por contemplarse deshonrados los mas de los artesanos: y el padre que tiene para alcanzar otro destino su hijo procura desde luego apartarlo de su oficio.*

⁵¹⁷Al comparar los dos documentos se encuentran en el *Discurso sobre la educación popular de Campomanes* estas mismas recomendaciones, tomadas literalmente en la *Instrucción* salvo algunas pequeñas adaptaciones locales, como agregar “ruanas” cuando el original habla de las capas y el aseo, o “chicha”, cuando el original habla de aguardiente. Que la *Instrucción* sea de 1777 y el *Discurso* de 1775, habla mucho de la actualidad de los planteamientos del autor de la primera.

41. Por esta misma razon se hace forzoso desterrar el error con que las gentes de otra gerarquía, ó empleados en las Carreras de Armas, y letras, desprecian á los artesanos, teniendolos en concepto de hombres de baja esfera, sin dignarse de su compañía, y constituyendolos en un abatido comercio, reducido al trato entre sí mismos, ni aún atreverse a ingerirse en las concurrencias, y corrillos de aquellos, ni aún en sus diversiones y paseos.

En estos preceptos es evidente la construcción del concepto de honor, punto de partida para la definición de un estamento, en el que interviene no solamente la moral en general, sino también la moral religiosa en particular:

II .De los conocimientos christianos, morales, y útiles, en que conviene instruir la juventud, dedicada á los oficios, y á las artes

Es tambien de considerar, que estos jóvenes aprendices de las artes, necesitan instruirse en aquellos conocimientos cristianos, morales y útiles, que son precisos en el resto de la vida; y para poder portarse con una honradez y decencia, que les haga apreciables y bien quistos.

I. De estas tres clases de rudimentos son los primeros, los que pertenecen á la religión. Debe cuidar todo maestro, de que sus hijos y aprendices sepan muy bien la doctrina cristiana; vayan á misa los dias festivos, y cumplan con el precepto anual de la iglesia á lo menos; y que unos y otros vivan con honestidad, desempeñando todas las demas obligaciones de cristianos. Puesto que los maestros están obligados á poner en esta parte el mismo cuidado con los aprendices, que con los propios hijos; respecto á construir todos ellos una misma familia; á menos que el aprendiz viva con sus padres o tutores: en cuyo caso son estos los que han de tomar sobre sí aquel cuidado.

Los maestros de primeras letras, y los párrocos están obligados á dar esta enseñanza, y á zelar en que nadie sea floxo en tomarla; haciendo exámenes, y eligiendo para todo continuas, y prudentes medidas.

II. Los conocimientos civiles no son desatendibles en esta numerosa porcion de ciudadanos, que componen mas de una mitad de la poblacion de las ciudades y villas del Reyno, ó la tercera del todo; y forman la segunda clase de la educacion moral de los artesanos.

El aseo⁵¹⁸ y decencia en su porte de vestir, se halla muy descuidada por lo comun entre estas gentes, no solo en los aprendices; sino tambien en los oficiales y maestros, saliendo á la calle desgreadados, sin peynarse, ni labarse las manos y cara; y aun con roturas en sus vestidos por el desaliño de no coserles á tiempo. Emplearian ciertamente ellos mismos, o sus madres y hermanas los ratos libres, en repasar su ropa; cosiendola o remendándola del mismo color, y con curiosidad: además de que reparadas con diligencia estas roturas, se conservan los vestidos á menos costa, y con mayor propiedad.

Una última palabra –desde la obra original del Conde de Campomanes- respecto al modelo pedagógico, en el que una figura definitiva es el examen

Exâmen de los aprendices.

⁵¹⁸ El Señor *Don Alexandro Pico de la Mirândola*, del *Consejo de Hacienda*, que conoce, y aprecia las artes, suele recomendar este aseo, que tan descuidado se vé en nuestros artistas, cuya falta contribuye á envilecerlos; estando en mano de ellos mismos ponerse en la debida estimacion. (nota en el original)

Como es muy vária la dificultad de enseñar, y aprender cada oficio, no puede constar del mismo número de meses, ni de años la permanencia de los muchachos en la clase de aprendiz, ó de oficial.

Solo se debería prohibir, que nadie pueda pasar de esta clase de aprendiz á la de oficial, sin haber cumplido todo el tiempo, prevenido sobre ello en la ordenanza del arte.

No basta haber concluido enteramente el tiempo de ordenanza, establecido para el aprendizaje; es forzoso que haga constar el aprendiz por certificacion de su maestro, que en nada ha faltado á lo convenido en la escritura de contrata: ajustada con sus padres ó tutores.

Por este medio se le constriñe al aprendiz, á que viva obediente á su maestro en el taller, ú obrador. Sin esta puntualidad no podrá alcanzar semejante certificacion de su maestro, para presentarla á la justicia, y entrar en el primer exâmen. Toda condescendencia en dar certificaciones á los que no las merecen, es una injusticia indisculpable, y de daño transcendental al atraso de las artes.

El maestro, que diere tales certificaciones desarregladas, debe sufrir alguna pena de suspension de oficio; determinandose en la ordenanza el tiempo, que ha de durar, y executandose irremisiblemente. Tampoco debería permitírsele, que en adelante fuese exâminador, mediante la resultancia de su ilegalidad; Sin este rigor no prospéra la aplicacion.

Debe pues todo aprendiz sufrir este primer exâmen, en razon de lo que ha adelantado, durante el aprendizaje. Y si saliere reprobado, no podrá ascender á la clase de oficial, hasta que á fuerza de aplicacion resarza el tiempo, que ha malgastado.

La clase de oficial en las artes, despues de haber sido examinados, y aprobados delante de la Justicia ordinaria, equivale á lo que en las Universidades la de Bachiller en qualquiera facultad. Por lo mismo es justo, que se haga el exâmen con la mayor diligencia (presidiendo y asistiendo la Justicia) por los veedores ó exâminadores, que ha de haber destinados á este objeto, como se dirá mas adelante. Lo qual es en todo conforme á las leyes del Reyno, que hasta la decadencia de las artes⁵¹⁹, tenian la mas vigilante observancia. Es de esperar del honor de nuestros artistas, que imiten en ella á sus mayores, para restablecer las artes, y no tolerar en su oficio personas ineptas.

Conviene tambien señalar en la ordenanza de cada gremio la forma, tiempo, y regularidad de hacer los exâmenes; para evitar en ellos toda colusion o fraude, leyendose á unos y otros el contenido de las ordenanzas que dispongan sobre este particular. Prestarán juramento los exâminadores ó veedores de hacerlos bien y fielmente, sin llevarse de amor, odio, ni pasion.

Los maestros ó parientes del exâminando, nunca han de poder ser exâminadores de los aprendices, á fin de atajar todo espíritu de parcialidad.

Es necesario tambien fixar los derechos justos del exâmen, porque en esto comunmente se excede; sin que puedan aumentarse, ni disminuirse por la justicia, veedores, ni exâminadores: á menos que sea pobre de solemnidad el aprendiz, que en tal caso debe ser exâminado de valde, y despacharle graciosamente en todo.

En algunas partes del Reyno hay la corruptela, de que los veedores y exâminadores se llevan para su provecho las piezas de exâmen, que presentan á su juicio los exâminados. Esta práctica abusiva de parte de veedores y exâminadores, no conviene se tolere; antes

⁵¹⁹ Digamos, alrededor de la imagen de la decadencia, que aparte de su recurrencia en la literatura de finales del siglo XVIII y comienzos del XX, que se relaciona con dos vías: el debilitamiento del sistema gremial, bajo la forma de pérdida de oficios y a la estructura misma de la modernidad que reúne progreso y anacronismo.

excitaría la aplicacion, que el exâminado se quede con ellas, como cosa suya: á fin de conservarlas por memoria, y estímulo de su aplicacion.

La aprobacion ó reprobacion del exâminado, se debe escribir en el libro de exâmenes de aquel arte; y hacerse saber formalmente al interesado el tiempo, que debe continuár, como aprendiz todavía, si cumplió mal.

En este caso de salir reprobado, se le cobrarán los mismos derechos, que si hubiera sido aprobado; mediante que la propina de arancel es una justa recompensa del trabajo, que se pone en asistir al exâmen. Si se le volviese la propina, quedarian sin remuneracion los exâminadores; y con el tiempo aprobarían á todos, por no perder estos gages; haciendo formulario un acto tan sério.

Los que fueren una vez reprobados, no por eso han de dexar de volver á pagar los derechos en el nuevo exâmen, que deben sufrir, pasado el tiempo, que se les haya señalado para volver á entrar.

Si todavía entonces se le encuentra inhabil, vale mas desengañar á sus padres y tutores; si se advirtiere depender de la rudeza del muchacho.

Pero si proviene de desidia ó falta de enseñanza, sería justo ponerle con otro maestro diligente, á costa del primero; y que asi se fuese estableciendo en las ordenanzas gremiales, con legitima autoridad. Porque en mano del maestro estubo amonestar al aprendiz; corregirle con modo; ó dar noticia á sus padres y tutores de lo que pasaba.

Sobre esta responsabilidad de los maestros, nada hay arreglado; y si queremos mejorar los oficios, se ha de proceder con la mayor seriedad en este importante asunto; y siempre de plano, en caso de necesitarse providencias judiciales: averiguada sumariamente la verdad, y oídas en juicio verbal las partes ante la Justicia ordinaria.

Para que el maestro antiguo no pueda quejarse de agravio, debe declarar paladinamente por regla general, antes de procederse al exâmen, delante de la justicia; si él privadamente tiene por idóneo al aprendiz; y si este se ha aplicado, ó no. En este ultimo caso dirá: si le ha corregido, y avisado con tiempo á sus parientes ó tutores; y lo que estos le hayan prevenido en consecuencia de sus avisos.

Todo esto lo debería declarar debaxo de juramento, como acto previo al exâmen, y firmarlo el maestro, para que en adelante no pueda haber tergiversacion en los hechos.

Es muy del caso, que se halle presente tambien al exâmen, para que reconozca la legalidad y exactitud, con que se hace. Pero no ha de poder hablar, interrumpir, ni votar durante el acto; aunque despues de concluido, debería permitirsele representar con modestia qualquier reparo, que halle en él, por las razones que quedan insinuadas.

Acabada toda la formalidad del exâmen, saldrá de la sala donde se hiciere, para que los veedores y exâminadores, á presencia del juez voten la aprobacion ó reprobacion; escribiendose y firmandose sin intermision, haciendose saber incontinenti al interesado y á su maestro la resulta, para que procedan á lo que les corresponda en su consecuencia, sin otra apelacion ni recurso.

En todo esto se debería caminar con la mayor escrupulosidad, sin empeño ni acepcion de personas; haciendo lo que sea justo, á fin de que se respeten los exâmenes, y el maestro no descuide en la enseñanza, ni el aprendiz: fiados en recomendaciones ó condescendencias. Estas exâctitudes parecen menudencias: mas es bien cierto, que donde no se observan rigurosamente, decaen las artes.

C. VI.

De los Oficiales que aspiran á recibirse de maestros, y calidades que deben adquirir y tener, antes de ser admitidos al exâmen de la maestría.

Al aprendiz, que saliere aprobado, se le debería dar certificacion por el escribano de ayuntamiento: pagando solo el papel sellado y amanuense con cortos derechos, para que en

virtud de ella pase á la clase de oficial; se le anote y trate como tal por su maestro y los demás del arte; sin pedirle ni admitirle, aunque le ofrezca espontaneamente, ó sus parientes, refresco ni propina con este motivo. Sería del caso imponer penas...

Tenemos aquí un sistema cuyas autoridades se basan por un lado en el saber sobre el oficio, condición que caracteriza simultáneamente al artista y al profesor, aunque en el momento estudiado ya han surgido unidades pedagógicas especializadas particularmente para la enseñanza del dibujo, por otro lado, en las autoridades civiles que regulan y normatizan su ejercicio público, y por el lado moral, las autoridades religiosas.

El sistema académico surge específicamente contra el sistema gremial típico de la edad Media; busca subvertir su sistema de autoridades, su monopolio sobre las prácticas y sus privilegios; veremos⁵²⁰ que para ese fin se reúne un grupo de personas –entre los que se encuentran artistas que instigan su creación- que se alían con el poder real para imponerse por la fuerza sobre los gremios. La lucha llegó altos grados de ferocidad, y contribuye a crear una conciencia moderna de la autonomía del campo artístico; sin embargo, esta no era la única vía de introducción de procesos modernos y si en este trabajo se mencionan muy pasajeramente, no son menos importantes otras dos: una viene de las propias tradiciones gremiales que –a pesar de la gran oposición que enfrentaron- lograron mantenerse vivas y transformarse en el siglo XIX en el modelo *Artes y oficios*, poco estudiado en nuestro medio⁵²¹ y, la otra, de los desarrollos tecnológicos que originaron las disciplinas de la ingeniería, estrechamente vinculadas con el surgimiento de la arquitectura vanguardista.

Tanto el *Informe* como los documentos originales de Campomanes representan un esfuerzo de pensadores ilustrados por abrir una vía diferente a la Academia, que no se basara en una jerarquización odiosa de los oficios, siendo unos *serviles* y otros *liberales* y reconociera la enorme importancia de una estructura honorable del trabajo humano para el progreso armónico de los países. Sin embargo, el sistema gremial estaba destinado a perder los privilegios que le concedió la sociedad medieval: la Academia iba tras ellos.

La reacción académica

Veremos a continuación de una manera general el surgimiento de Academias de San Fernando de España, que puede compararse con el ensayo *Qué es la academia*, en el que se analiza exhaustivamente el desarrollo de la Academia francesa, modelo original de prácticamente todas las academias europeas.

Con este fin, nos remitimos al documento *El museo de la real academia de bellas artes de San Fernando: la escultura y la academia* de Leticia Azcue Brea⁵²²

⁵²⁰ Ver *Qué es la academia*, volumen II.

⁵²¹ Investigaciones importantes en este sentido son las de Alberto Mayor y William Vásquez para el caso colombiano.

⁵²² Azcue Brea, Leticia, *El museo de la real academia de bellas artes de San Fernando: la escultura y la academia*, tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, España, 2005, p.p. 13 y ss.

<http://site.ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10086516&ppg=13>

Como todos los investigadores que se remiten a los temas de la academia y gremios consultaron en este trabajo, Azcue se queja de la poca atención que se ha prestado a ciertos temas⁵²³.

...fui comprobando el hecho generalizado, que esperanzadamente se ve superando aunque no todo lo rápido que a todos nos gustaría, de una cierta indiferencia ó desatención en muchos casos por el campo de la escultura -máxime si está realizada en material no definitivo-. Basta comparar la bibliografía general sobre el mundo del arte, y en especial sobre los siglos XVIII al XX, para comprobar que la proporción es desorbitada y desigual entre los estudios dedicados al campo de la escultura frente a la gran cantidad que se ocupan de la pintura⁵²⁴.

Para su investigación, Azcue configura una reseña de los eventos que llevaron a la estabilización de la Academia de San Fernando:

La Real Academia de Nobles Artes de San Fernando, creada por decreto de 12 de abril de 1752⁵²⁵, como resultado de los trabajos de la Junta Preparatoria de 1744, las diferentes propuestas y los Estatutos de mayo de 1747 y abril de 1751, fue establecida con altas miras, destinada fundamentalmente a promover las Bellas Artes y conducir su enseñanza por el camino que la Institución consideraba adecuado, y contó con la protección real desde un principio, es decir, fue la fundación de una Corporación dedicada básicamente a la protección y Dirección de las Bellas Artes, ya que defendía una manera muy precisa de ver el arte y se planteaba la educación como un Instrumento de reforma⁵²⁶.

Iniciada su andadura con la protección real borbónica de Felipe V y luego de Fernando VI, con quien se hace efectiva la fundación, las primeras directrices de esta Institución fueron marcadas con mucha fuerza por artistas extranjeros, traídos por voluntad real, quienes lucharon contra todas las dificultades, que fueron muchas, surgidas en el transcurso de la segunda mitad del siglo XVIII. La idea de una Junta Preparatoria y de la necesidad de una Institución de este tipo, ya había sido planteada muchos años antes, aunque sin éxito entonces, por Francisco Meléndez en un memorial sobre “Los beneficios que se siguen de erigir una Academia de Las Artes del Diseño, Pintura y Escultura y arquitectura, á ejemplo de las que se celebran en Roma, Paris, Florencia y otras grandes Ciudades de Italia, Francia y Flandes y lo que puede ser conveniente a su real servicio, á el lustre de esta insigne Villa de Madrid y honra de la Nación Española. En Madrid, Año de 1726”.

Dada la importancia y la necesidad de llevar a buen término la idea del nuevo establecimiento público, Fernando VI, en su faceta de rey mecenas en una época histórica y

⁵²³ Azcue, *El museo...*, op. Cit., p. 3. Podría decirse, en un sentido más amplio, que el discurso hegemónico construido sobre el ascenso de las vanguardias por la historiografía tradicional se sustentara en la negación y descalificación de toda una serie de fenómenos, de cuya importancia habla el sólo hecho de haber sido a su vez hegemónicos en su tiempo. Aparte del silenciamiento de todo un sector de la experiencia, esta tendencia lleva a que la historia convencional del arte –precisamente aquella que se divulga al gran público y sirve de base para la mayoría de los discursos históricos en las escuelas de arte- esté llena de mitos y fantasmagorías que no trascienden los de la *Historia Universal*.

⁵²⁴ Recordemos las contradicciones que evoca la denominación “historia del arte” que, en general, se refieren a las artes plásticas y, dentro de ellas, la pintura.

⁵²⁵ Recordemos también que la Academia francesa se fundó en 1635 y la de Pintura y Escultura data de 1648.

⁵²⁶ El resaltado no es del original.

en una coyuntura mucho más favorable, la reforzó con su protección, como “una tentativa racional de la monarquía reformadora española” como lo definió Bédat -, contando con más medios económicos y sobre todo rodeado por un equipo de colaboradores incomparable: Carvajal y Lancaster, Wells y el Marqués de la Ensenada. Y de esta forma la Institución, bajo su real protección, tras una fase de trabajo de la Junta Preparatoria desde 1744, se estableció y tuvo su primera Junta el 13 de junio de 1752. La oración pronunciada en la apertura por Alfonso Clemente de Arístegui recordaba la importante figura y el papel jugado por el rey Fernando VI⁵²⁷:

Este recuento muestra muy claramente el paralelismo del proceso de San Fernando con su homóloga y antecesora *Académie de peinture et de culture* francesa, de la cual tomó el modelo.

El primer director de San Fernando fue Gian Domenico [llamado Juan Domingo] Olivieri:

...justamente acreditado por sus conocimientos y fácil manejo del cincel, bien visto en la corte, y ardiente y generoso promotor de las Artes. Con la vocación de artista, no veía en el manejo del cincel el aliciente de una sórdida ganancia, sino la gloria del Arte. Tributaba á los encantos de la verdadera inspiración lo que negaba á los estímulos del interés individual. Habiale traído á España el Marqués de Villarías, nuestro embajador en Turin... Ilustrado y modesto, amigo más que maestro de sus numerosos discípulos, al vivo afán con que los alienta y dirige, á su mérito como artista, allega un carácter franco y comunicativo, el deseo de ser útil, la bondad genial que empeña la gratitud y despierta las simpatías. Felipe V le nombra su primer escultor; los grandes le prodigan su benevolencia; Villarias, Ministro de Estado, una decidida protección; el público aplausos y cariñosas demostraciones. El artista genovés procuraba merecerlas.

...La primera sede de este centro de enseñanza, de la futura ACADEMIA, fue su propia casa -escuela de dibujo situada en el Arco de Palacio-, y contando con ayuda del gobierno, pues disponía de una renta de la Tesorería de la Fabrica del Palacio Nuevo, sufragó los gastos de esta escuela dedicada fundamentalmente a la enseñanza del dibujo.

...Se hizo realidad este proyecto de un establecimiento público, avalado por el apoyo gubernamental.

...En definitiva Olivieri, impulsor esencial de la idea, personificaba además el arte de la “realiza” vinculado a la Academia, debido a su condición de Escultor Principal de S [u]. M[ajestad]

⁵²⁷“... Llegó el feliz Gobierno de nuestro Clementísimo Soberano; y deseoso de adornar su Reyno, y la Paz, que nos dá el Cielo, con los efectos propios de su pacífico genio, mirando con agrado los increíbles adelantos de su Nación en la Junta preparatoria, determinó fundar, erigir y dotar esta Real Academia, con tanta grandeza, que no ciñéndose su beneficio á solo España, quiso se estableciese parte de su Escuela en Roma...” En definitiva, se constituía una Academia que quería plantearse, como la definiría más tarde Mengs, como ‘Una junta de hombres expertos en alguna Ciencia ó Arte, dedicados a investigar la verdad, y á hallar conocimientos, por medio de los cuales se puedan adelantar y perfeccionar; y se distingue de la Escuela en que ésta no es mas que un establecimiento donde por maestros hábiles se dá lección á los que concurren á estudiar las mismas Ciencias ó Artes...Las Bellas Artes, como Artes literales, tienen sus reglas fixas, fundadas en razón y experiencia mediante las cuales llegan á conseguir su fin, que es la perfecta imitación de la Naturaleza: de que se infiere que un cuerpo destinado al cultivo de estas Artes, no se ha de reducir á la ejecución, sino que principalmente debe ocuparse en la teórica y especulación de las reglas; pues aunque las Artes acaban en la operación de la mano, si esta no se dirige por una buena teórica, quedarán degradadas del título de Artes liberales, y serán mecánicas’” (cita en el original).

Finalizamos la referencia con un comentario muy interesante sobre la definición de un carácter específico para San Fernando, en relación con la Academia francesa:

El resultado de un análisis de los diferentes Estatutos indica, desde luego, la preocupación real por la Corporación, y por lo que esta podía significar dentro del esquema político general. Efectivamente, las sucesivas modificaciones de Estatutos fueron marcando la línea perseguida:

Pasaríamos... de estatutos de un modelo propiamente Italiano -academia fundada por los artistas para satisfacer las necesidades de los propios artistas- a un modelo eminentemente francés -creado por el monarca para satisfacer las necesidades del propio monarca-. Así, el modelo imitado es el impuesto por Luis XIV en el país vecino, con la creación de la Real Academia de París, cuyo fin eminente era la glorificación del estado personificado por el Rey. Este se sirvió de la Academia para ejercer un control sobre la pintura y la escultura -en el caso español se añade también la arquitectura- ... [en Francia] se trató de minimizar la importancia del patronazgo privado... de situar a los artistas al servicio del estado... funcionalizar su actividad⁵²⁸.

La lucha que se entabló en Europa por la supremacía en el pensamiento, la práctica y la enseñanza del arte tuvo efectos también en América. Si bien en Colombia nunca se llegó a un grado de organización institucional como la de los virreinos de México⁵²⁹ y Perú, el *Informe* muestra al menos una inquietud respecto a la posible estructuración de los gremios.

De la misma manera, en el siglo XIX, un sector de la sociedad colombiana intentó comprender y adoptar un modelo europeo, con altos grados de ineficacia por la enorme diferencia entre los contextos sociales. En esta ocasión, el modelo elegido era el de la Academia francesa que se había impuesto prácticamente en todas partes:

La importancia de la Escuela de bellas artes de París es indiscutible en el siglo XIX, en Europa y en el mundo entero. Estudiantes de los Estados Unidos y aun de China vinieron a formarse a París. Esta posición dominante fue sin duda cuestionada a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero la Escuela de bellas artes permaneció siendo un lugar prestigioso hasta la primera Guerra mundial⁵³⁰.

Si bien la elección de este modelo no consolidó en Colombia un sistema nacional de las artes –como sería su ideal más alto- pero sí tuvo un efecto similar en relación con los oficios y su enseñanza. Más bien, ahondó la diferencia social entre los artesanos y las élites; justamente, una de las guerras civiles más importantes del siglo fue la llamada “de los artesanos⁵³¹” y cuando la UNC fue fundada, como se ha dicho, proponía una escuela de artes y oficios que nunca cristalizó.

⁵²⁸ Azcue, op.cit. p.p. 16-20

⁵²⁹ Cuya Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes de la Nueva España fue fundada en 1781, apenas a treinta años de fundada la de San Fernando.

⁵³⁰ Alain Bonnet, en correo al autor.

⁵³¹ 1854, opuso a "Gólgotas, libre cambistas "Draconianos", proteccionistas.

QUÉ ES LA ACADEMIA

En su texto *El arte puesto a prueba por sus mediaciones*⁵³², Nathalie Heinich, a partir de una taxonomía de Goodman (quien distingue entre artes “alográficas” y “autográficas”,

... en estas últimas, la obra reside en un objeto material único –cuadro, escultura– ... la mediación es, por decirlo así, intrínseca a la obra misma, puesto que ésta no se entrega a la percepción sino a través de aquella

... Un cuadro... se materializa de una vez por todas en estado de cuadro. Pero ¿para quién? Es ahí donde intervienen las mediaciones: en toda la serie de operaciones que vuelven la obra perceptible a otros diferentes a su creador.

Llama justamente la atención sobre el hecho de que hay toda una cadena de intermediaciones –personas, instituciones, acciones, etc.- que posibilitan que la obra haga el tránsito “del taller del artista al ojo del espectador”, fenómeno que denomina “artificación” que abarca diferentes niveles y de la cual es buen ejemplo Duchamp con sus *ready-mades*:

...todo su arte consiste en movilizar los intermediarios, de manera que el orinal, el botellero, la pala de nieve, sean tratados como obras por los especialistas autorizados; es decir, descritos, fotografiados, comentados, fechados, reproducidos, comprados, transportados, asegurados, expuestos, iluminados, incluso vandalizados... en fin, sometidos a la acción multiforme de esos engranajes, de esas correas de transmisión, de esas mediaciones debidamente estructuradas, sin las cuales el primer llegado que enarbola un objeto industrial clamando “Esto es arte” tiene todas las posibilidades de ser tratado como un visionario, al paso del cual uno se burlará discretamente –vox clamans in deserto... es pues observando atentamente la factualidad de los momentos, de los contextos, de las acciones, de los seres concernidos que uno puede comprender a Duchamp –fino sociólogo en sus actos- ha sabido movilizar a los expertos autorizados para que ellos “artifícen” efectivamente, transformándolo en obra, el objeto inicialmente propuesto a la atención de sus pares⁵³³... [continúa Heinich citando a Juan Antonio Ramírez⁵³⁴,] ...para un historiador del arte, el tema es sin duda demasiado trivial para que uno se incline a él de otra manera que no sea con diversión o desdén. Pero para el sociólogo, ahí hay materia para investigaciones apasionantes...

Es en este sistema de mediaciones en donde se inscriben las tensiones políticas del ejercicio de las artes plásticas; en él se desarrollan sus relaciones con el poder, particularmente con el estado y se regula la práctica profesional de sus oficios. Es en este terreno que debe entenderse la lucha de la Academia contra los gremios y luego la lucha de la vanguardia contra la academia, pero ésta debe ser mejor comprendida en su calidad de sistema.

⁵³² Heinich, Nathalie, *Faire voir – L’art à l’épreuve de ses médiations*, [Hacer ver -El arte puesto a prueba por sus mediaciones], Les impressions nouvelles, Francia, 2009, p.p. 14 y s.s.

⁵³³ Sobre la noción de artificación, cf. N. Heinich, R. Shapiro (editores), *De la artificación. Investigaciones sobre el paso al arte* (próximo a aparecer). (nota en el original)

⁵³⁴ Ramírez, Juan, *Les usines à valeurs. Eco système des arts et explosion de l’histoire de l’art*. [Las fábricas de valores. Ecosistema de las artes y explosión de la historia del arte], 1994, Jacqueline Chambon, Nîmes, 1994

El estatuto jurídico de la Academia

Una academia es una sociedad cuyo fin es el de fomentar de las ciencias y las artes. Esto significa que se propone el bien común (con carácter nacional) y que sus orígenes pueden ser diversos, incluyendo diversos ámbitos públicos y privados y pueden originarse en iniciativas de uno u otro sector. El cumplimiento de estos propósitos lleva a la academia a situarse en posición de autoridad, con pretensiones de exclusividad: la academia dictamina sobre la naturaleza y la calidad de los trabajos en los campos que cubre y, por extensión, sus formas de construcción su enseñanza, su divulgación y circulación; por lo tanto, de sus formas de profesionalización.

Sin embargo, en esta condición sólo puede contar con una fuente jurídica de legalidad:

Las Academias que aquí estamos tratando [científicas y artísticas en Europa] son, pues, corporaciones de Derecho público. No es que no pueda haber Academias de otra naturaleza jurídica –y de hecho las hay, y algunas con nombres muy semejantes; así sucede en España, con la Academia Española de Dermatología, Real Academia de filatelia, Academia de las Artes y las Ciencias Radiofónicas, la Academia de las Artes y las Ciencias de la Música, la Real Academia de Gastronomía⁵³⁵, y otras muchas-: es que no son academias en el sentido que aquí estamos examinando, sino en los otros sentidos que la palabra Academia tiene. A estas otras Academias les falta, entre otros requisitos, el de la “autoridad pública” a que hace referencia la primera definición del diccionario: no han sido creadas desde el poder; se trata de sociedades civiles o de asociaciones de carácter privado. En este punto resulta particularmente expresivo el parágrafo 3º de los estatutos de la Unión de Academias alemanas, cuando permite que se incorporen a ella todas las Academias científicas; pero añade: “Sólo pueden ser admitidas aquellas Academias de Ciencias que sean corporaciones de Derecho público”⁵³⁶

Si desde el punto de vista de su legalidad, la autoridad **solamente puede venir del estado**, aunque parezca en ocasiones que puede actuar como un poder paralelo al mismo, sus fuentes de legitimidad no se limitan a su legalidad: a ella se junta la legitimidad del saber, situada en el conjunto de los cultores del oficio, que ofician como un primer círculo

⁵³⁵ Cuando estaban en prensa estas páginas ha publicado el B.O.E. el Real Decreto 1071/2010, de 20 de agosto, por el que se reconoce a la Real Academia de Gastronomía como corporación de derecho público y se aprueban sus estatutos. Se aduce en el preámbulo que “la gastronomía española es una parte fundamental de nuestro patrimonio cultural” (nota en el original). El hecho que describe esta nota es claro ejemplo del asunto que se está tratando.

⁵³⁶ Pau, Antonio, ‘Las academias europeas y su régimen jurídico’ en: *Estudios*, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Madrid, 2010, p. 170. Este estudio resulta iluminador en el momento de partida; es un estudio muy reciente, se basa en el análisis de prácticamente todas las academias de alguna envergadura en Europa. En efecto, es aquí, en el ordenamiento jurídico en donde habría que empezar a indagar sobre la constitución de autoridades. Queda entendido, evidentemente, que *legalidad* no es lo mismo que *legitimidad*, y que la discusión por esta última será mucho menos fácil, pero ese tema vendrá posteriormente y estará, de hecho, diluido en las mil intrigas de esta larga historia. Pau parte (no podría ser de otro modo) de la definición de *Academia* que dan las academias en sus diccionarios: “sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública” (RAE); la academia francesa define: “sociedad compuesta por personas distinguidas principalmente en las letras, las ciencias y las artes”, en Alemania: “sociedad erudita” ..., p.p. 161 y ss.

de validación entre pares y determinan las condiciones de la transmisión de su conocimiento. Su lugar básico es el taller o la escuela.

El proceso de la *Académie* en Francia

El proceso de configuración de la Academia en Francia inició en el año de 1635⁵³⁷, la *Académie royale de peinture et de sculpture* fue fundada por decreto de Luis XIII, y fortalecida por su heredero XIV, quien sería llamado el Rey Sol, gran protector de las artes⁵³⁸,

En 1861 Ludovic Vitet, miembro de la Academia Francesa y quien había sido Inspector General de Monumentos Históricos se lamentaba del desconocimiento que entonces existía respecto los orígenes de la Academia de Bellas Artes⁵³⁹

⁵³⁷ Un primer elemento que llama la atención del documento que se citará enseguida, es la coincidencia de este proceso con un momento de aparente tranquilidad política, hecho que recuerda la declaración de Alberto Urdaneta: el arte es un lujo que las sociedades se permiten cuando han resuelto lo esencial; idea que también encontramos en José Fernández, protagonista de la novela *De sobremesa* de José Asunción Silva. Grandes protectores de las artes en la cima de su poder, los Luises les dieron un papel protagónico en la construcción de un discurso nacional, al punto de que el *ancien régime* fue luego recordado en Francia por muchos bajo un signo idílico:

“La fecha extrema de 1789 ha sido mostrada como un reflejo de esos tiempos en los que algunos miles de dichosos, agotando toda la potencia de felicidad de un pueblo, pasaban por la vida como por una fiesta galante, tiempos encantadores cuyo recuerdo hacía decir a un sobreviviente de esos privilegiados: “quien no vivió antes de 1789 no conoce la dulzura de vivir” (Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord: *Mémoires du Prince de Talleyrand: La Confession de Talleyrand*, V. 1-5: ‘La jeunesse – Le cercle de Madame du Barry’), citado en: http://en.wikipedia.org/wiki/Ancien_R%C3%A9gime#cite_note-21 I.2013.

⁵³⁸ Es necesario señalar, sin embargo, que a la creación de la Academia de pintura y escultura Luis XIV tenía solamente 10 años, recibió el título a los 5 y el poder realmente se delegaba en su madre, Ana de Austria como regente, y, sobre todo en el Cardenal Mazarino, de origen italiano. La mayoría de edad de Luis XIV se daría a sus 13 años y ejercería en propiedad desde los 23.

⁵³⁹ Vitet, Ludovic, *L’Académie royale de peinture et de sculpture – étude historique [La academia real de pintura y de escultura – estudio histórico]*, Michel Lévy frères, Paris, 1861. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58322551> I.2013.

Vitet es uno de los personajes importantes en el contexto de finales del siglo XIX francés, como lo señala Alain Bonet: “No podría reducirse la carrera de Ludovic Vitet al dominio de la historia del arte y de la arqueología. Vitet tuvo responsabilidades públicas importantes en la administración, el periodismo y la política. Sus trabajos de erudición eran adelantados al margen de sus actividades civiles, cuando sus compromisos políticos se lo permitían. Vitet, por el hecho mismo de la diversidad de sus funciones y de sus cargos, constituye un modelo, y casi un tipo, del hombre público erudito y del sabio comprometido en la vida de la ciudad, característica del siglo XIX.

“Vitet personificó el liberalismo estético conjugado al deseo de libertad política, que nimbaba al cenáculo del *Globe* [*Le Globe, journal philosophique et littéraire, El globo, periódico filosófico y literario*, en su artículo ‘La independencia en materia de gusto’ ”

(tomo primero, del 5 de septiembre 1824 al 1° de mayo de 1825, París, 1926) el artículo puede ser consultado en:

http://books.google.com.co/books?id=LJDrJoAHXiQC&pg=PA443&lpg=PA443&dq=L%E2%80%99In d%C3%A9pendance+en+mati%C3%A8re+de+go%C3%BBt&source=bl&ots=GucSkM8S-t&sig=Gttb85qX1f7A3SgfY9r8_aMF1UM&hl=es-419&sa=X&ei=Sf0DUYTHOZO8gSc4IFQ&ved=0CD0Q6AEwAQ%20-%20v=onepage&q&f=false#v=onepage&q&f=false I.2013

¿Cuál era bajo el antiguo régimen, especialmente en los dos últimos siglos, la condición de nuestros artistas, y en particular de nuestros escultores y de nuestros pintores? Pocas personas podrían decirlo exactamente hoy. No conocemos ni los obstáculos que enfrentaban, ni las luchas que debían sostener, ni el tipo de asistencia y protección que se les asignaba. A lo sumo se recuerda que existía entonces una poderosa Academia que ejercía sobre el mundo de las artes un imperio más o menos soberano, pero del origen de esta institución, sus fases sucesivas, sus diversos caracteres, las variaciones de su crédito y de su influencia, ¿quién tiene alguna sospecha hoy? Es una historia olvidada. Nadie, hasta estos últimos tiempos se ha tomado la pena de mirarla un poco más de cerca, y lo poco que uno encuentra de ella aquí y allá en los libros no es sino un tejido de enigmas, errores y contradicciones⁵⁴⁰.

Aunque hay toda una serie de obras que trazan la historia de la Academia Real de Pintura y Escultura disponibles hoy en línea, en los estudios consultados se prolonga la queja sobre la mala información al respecto, fenómeno que sigue cargando de mitos la historia y el sentido de la Academia. Por ejemplo, en la página web del ministerio de Cultura en Francia⁵⁴¹ se reseña así sus orígenes:

La enseñanza de la Bellas Artes en Europa es una tradición antigua y prestigiosa. Todo comenzó en la Edad Media, cuando los maestros-pintores transmitían su saber a los aprendices. Pero, en 1648, un grupo de jóvenes artistas rompen con esta tradición que, hasta entonces, los asociaba a los artesanos, y funda la Academia real de pintura y escultura. La primera institución francesa concerniente a las Bellas Artes ha nacido. Considerada como revolucionaria en la época se inspira sin embargo en modelos italianos.

Uno de los objetivos principales de la institución era el de impartir una enseñanza libre y gratuita. Gracias a este espíritu democrático, la escuela devenía accesible a estudiantes de todos los orígenes sociales. Una serie de concursos permitía una progresión en la cual sólo el talento entraba en juego. Se trata de uno de los principios fundamentales sobre los cuales se desarrollará la futura escuela de Bellas Artes.

Esta información no es necesariamente errónea, pero sí muy genérica, su redacción –muy parecida a la retórica que se emplea con las vanguardias modernas en la historiografía tradicional- oculta tensiones que desde las obras consultadas (publicadas en el siglo XIX) resulta mucho más compleja. En realidad, hay una lucha de poder liderada entre otros por Lebrun el pintor del rey, quien a la postre resultará siendo el gran líder, que enfrentará el poder de los antiguos gremios, los cuales lucharon denodadamente por mantener los privilegios que detentaban con exclusividad, hasta un punto que resultó inaceptable para la regente Ana de Austria, pues pretendieron limitar el número de pintores reales, hecho que constituyó el punto de quiebre y su propia perdición.

⁵⁴⁰ Vitet, *L'Académie...*, op. cit., Avant-propos, I, II.

Es impactante constatar que respecto a la historia de nuestra Escuela Nacional de Bellas Artes y sus intentos por constituirse en Academia durante un siglo, hoy en 2013 podemos decir prácticamente lo mismo.

⁵⁴¹ <http://www.culturecommunication.gouv.fr/> Consultada en I. 2013.

El proceso está resumido por Alfred Picard, al describir la situación de las artes plásticas antes de la Revolución Francesa⁵⁴²:

Antes de 1648, los artistas se dividían en tres clases. La primera, bajo el nombre de maestría, comprendía los maestros juramentados, en su mayoría simples artesanos, investidos por las cédulas reales de los reyes de un monopolio sobre el arte como sobre el oficio, detentando solos en principio el libre ejercicio de la profesión, tendiendo bajo su disciplina a los aprendices y los compañeros que se sometían a este doble aprendizaje para ser luego afiliados a la corporación. En la segunda clase estaban alineados los titulados o privilegiados, pintores o escultores del rey, de la reina y de los príncipes, que, por su situación, escapaban a los reglamentos de la maestría y podían incluso obtener del favor real la exención parcial o total de ciertos impuestos. Finalmente, la tercera clase comprendía a los jóvenes o los desgraciados que no poseían ni el título de maestro juramentado, ni el de privilegiado.

Después de haber dado a la edad media una maravillosa generación de artistas-artesanos y “cubierto la tierra de un blanco manto de iglesias”, la maestría no justificaba ya la pretensión de monopolizar el arte en el fondo de sus tiendas. Ella pereció por su lucha tan imprudente como implacable contra los privilegiados⁵⁴³.

Celosos de ver a estos formidables competidores sustraídos al costoso y humillante formalismo de las corporaciones, los maestros los habían siempre perseguido con procesos rencorosos. Cada proceso ganado engendraba nuevas pretensiones.

...

⁵⁴² En: *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris: rapport général par M. Alfred Picard*, Ministère du Commerce, de l'industrie et des colonies, tome quatrième – Les beaux-arts, l'éducation, l'enseignement, les arts libéraux (Groupes I et II de l'Exposition universelle de 1889 – Exposition centennale de l'art français), Imprimerie nationale, Paris, 1891, p.p. 7,8.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5675746b.r=Picard%2C+Alfred+beaux-arts.langES> XII.2012.

Esta obra hace un poco halagador retrato de los estudiantes y artistas, su condición de penuria, sus luchas, resignaciones y mediocridades: un sistema tan altamente estratificado y centralizado, que deja muy poco juego para las personalidades modestas y sin muchos recursos, que se contentan con vivir al estilo artístico, sin administrar las escasas entradas, tratando de obtener algún lugar que podríamos llamar burocrático y sin mayores estudios: algunos de ellos escasamente sabrían leer.

⁵⁴³ No es sencillo dar equivalencias precisas de los bastante precisos términos del texto original en francés que referencian documentos oficiales. Consultando diccionarios bilingües antiguos, se han adoptado las siguientes equivalencias: *lettres-patentes*, que literalmente se traduciría *cartas-patentes* y así es usado en ocasiones (... + [Lettres] patentes, *patente despacho del rey*. Cormon 342; Pa[e]tente, s, ou, Lettres patentes, *Patente*), podría corresponder a lo que español se llamaba *Cédulas reales*, documentos que autorizaban una actividad, sentido que tiene en la conocida expresión “patente de corso”. La patente o autorización se confunde con *brevet* y su derivado *brevetaire*; el diccionario define así estos términos:

Brevet: s. masc. Despacho, cédula que contiene alguna gracia y concesion del rey. + Despacho, cédula, titulo ó comision que se da á uno para algun empleo, etc. + Brevet d'apprentissage, contrato de aprendizaje.

Brevetaire, .s m. Aquel á quien se le ha concedido despacho real tocante algun beneficio.

Breveter, v. a. Dar el rey á alguno el despacho ó cédula, para algun empleo.

Dado que usualmente se usa actualmente la palabra *brevet* en el sentido de certificado o título académico, hemos optado por la traducción de *titulado* para *brevetaire* o, mejor, el que el mismo texto original sugiere: privilegiado, dado que es un documento que otorga un o privilegio sobre una actividad, aunque se conserve en el título de algunos documentos *patente* por *brevet*.

Referencias: Diccionario portátil y de pronunciacion, frances-español. Tomo segundo, J. L. Bartholome Cormon, Leon, 1803.

No contenta con haber hecho prohibir a los privilegiados tener tienda, bajo el pretexto de que debían seguir al rey o los príncipes y no podían en consecuencia tener una residencia fija en París, la maestría llegó a pedir la supresión de sus adversarios, salvo una docena que en su magnanimidad ella dejaba al rey y a la reina.

Esta audaz solicitud disgustó fuertemente a la reina, exasperó la resistencia de los privilegiados, y los maestros se enteraron con estupefacción, el 1º de febrero de 1648, que Lebrun⁵⁴⁴, provisto de una sentencia del Consejo, acababa de fundar la Academia real de pintura y de escultura, a nombre de la dignidad y de la libertad de las artes⁵⁴⁵. En términos de las cartas patentes de 1648, “todos los pintores y escultores, tanto franceses como extranjeros, como aquellos también aquellos que habían sido recibidos maestros y querrían voluntariamente retirarse o que querrían en el futuro separarse de dicho cuerpo de oficio serían admitidos en la academia, sin ningún costo, si eran juzgados capaces por los más antiguos de ella.” ...

La maestría no se rindió inmediatamente a la Academia real, opuso la Academia de San Lucas⁵⁴⁶.

⁵⁴⁴ Charles Le Brun (1619-1690) hijo de escultor, realizó toda su carrera bajo la tutela de grandes políticos, el primero de ellos el canciller Pierre Séguier, quien lo tomó bajo su protección y lo llevó al taller de Simon Vouet, uno de los grandes pintores franceses de la época, quien había sido director de la Academia de San Lucas en Italia y sería primer pintor del rey. Acumuló en su época un poder prácticamente absoluto; no solamente llegó en 1664 a ser el primer pintor del rey (Luis XIV) y fue director de la Academia Real (con lo cual imponía su visión particular del arte que hacía énfasis en la pintura de historia y que narra historias, impuesta sobre el retrato y el paisaje), sino que –como se verá un poco después- fue director de la Academia en Roma y director de la manufactura de Gobelinos, una de las grandes industrias francesas; es decir, incluso definía los principios del arte industrial.

Estudió profusamente a Rafael y la antigüedad clásica en Italia, se relacionó con Richelieu, Mazarin, Colbert y Fouquet; trabajó con Poussin. A su gran talento –precoz y prolífico- unía una gran voluntad y una ambición que le guió muy lúcida por el mundo político. Dice de él Henri Boujon (secretario perpetuo de la Academia de bellas artes en: *Le Brun – Huit reproductions facsimile en couleurs*, Perre Lafite et cie. editores, Paris, s.f.): “El joven artista no tiene el alma tan alta como la inteligencia: es orgulloso, rencoroso y, si insistimos sobre los tristes aspectos de esta naturaleza tan maravillosamente dotada por otro lado, es porque explican lógicamente algunos de sus actos que permanecerían incomprensibles en la ignorancia de los móviles que los inspiraron”; en la p. 20 habla en varias ocasiones de “la dictadura artística de Le Brun” y “no se puede sin injusticia separarlo de su medio: como Corneille, Molière, Bossuet, ocupa un lugar de primer rango en la esplendorosa pléyade de constelaciones que Luis XIV supo agrupar en torno a su sol. (p. 78)

⁵⁴⁵ El resaltado no es del original.

⁵⁴⁶ La *Accademia di San Luca* es la primera de las academias italianas, fue fundada desde 1577 pero alcanzó su máxima expresión bajo la dirección de Federico Zuccaro en 1593, pintor y arquitecto. Una de varias referencias –por ejemplo- se encuentra en la enciclopedia en línea del Museo del Prado, reseñando un dibujo de Vasari de San Lucas pintando la virgen (de esta historia tradicional se desprende que sea el patrono de los pintores): “En dicha asamblea [el 24 de mayo de 1562 en la capilla de San Lucas de la iglesia de la Santísima Anunciación de Florencia, antes capilla Benizzi] Vasari anunció su propósito de resucitar la antigua Compañía de San Lucas o cofradía de los artistas (fundada en 1349) y tener allí sus reuniones. Los estatutos de la Academia de Dibujo fueron aprobados por la corte el 13 de enero de 1563, bajo el patrocinio de Cosme I de Médicis”:

<http://www.museodelprado.es/enciclopedia/enciclopedia-on-line/voz/san-lucas-pintando-a-la-virgen-giorgio-vasari/> I.2013.

La Academia de San Lucas en París data de 1391, cuando se emitieron los estatutos de la [confraternidad] comunidad de maestros pintores y escultores de París, su antecesora; se convirtió en academia bajo la dirección del pintor Simon Vouet, quien vivió 15 años en Italia y fue director de la *Accademia di San Luca*,

Las intrigas alrededor de la consolidación de la Academia como autoridad única se prolongaron durante mucho tiempo⁵⁴⁷; reseñar el título y el carácter de los documentos emitidos alrededor de ella da una idea de la extensión de esta guerra gremial⁵⁴⁸:

Enero 1635. Cédulas reales para el establecimiento de la Academia francesa
 22 febrero 1635 Estatutos y reglamentos de la Academia francesa:

CARTAS PATENTES [Cédulas reales]

PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA ACADEMIA FRANCESA.

París, enero de 1635, registradas en el parlamento el 10 de julio de 1637.

LUIS, por la gracia de Dios, Rey de Francia y de Navarra, a todos los presentes y por venir, SALUDO. Tan pronto como Dios nos hubo llamado a la conducción de este Estado, Nosotros tuvimos por meta no solamente remediar los desórdenes que las guerras civiles, que lo habían tanto tiempo afligido, habían introducido, pero también de enriquecerlo con todos los ornamentos convenientes a la más ilustre y la más antigua de todas las monarquías que existan hoy en el mundo. Y aunque Hayamos trabajado sin cesar en la ejecución de este buen proyecto, Nos ha sido imposible hasta ahora ver su entero cumplimiento. Los movimientos tan frecuentemente excitados en la mayor parte de nuestras provincias y la asistencia que Nos hemos obligado a dar a numerosos de nuestros aliados,

fue profesor de Le Brun, de quien venimos hablando. En Roma Trabajó con el Cardenal Barberini, que sería elegido papa con el nombre de Urbano VIII.

Teniendo como origen las academias de San Lucas en las confraternidades de maestros, constituyen el sistema al que la Academia real se oponía con todo el peso del apoyo del rey; un ejemplo más de la virulencia de esta oposición se encuentra en referencias como la siguiente de Jules Guiffrey, a propósito de la exposición de ambas academias en los años 1751 y 1753: “Esta competencia, tan discreta sin embargo, no dejaba de inquietar a la poderosa protegida del Rey, y el encarnizamiento con el cual perseguía y prohibía la renovación de las exposiciones libres que se quisieron organizar en el Coliseo, prueba sus celos y su mala voluntad hacia los artistas que pretendían sustraerse a su dominación”. Guiffrey, Jules *Livrets des expositions de l'Académie de Saint-Luc à Paris: pendant les années 1751, 1752, 1753, 1756, 1764 y 1774 Avec une notice bibliographique et une table* [Folletos de la exposiciones de la Academia de San Lucas de París...] Baur et Détaille Éditeurs, París 1872, p. VII. Consultada en:

<http://archive.org/stream/livretsdesexpos00guifgoog#page/n11/mode/2up> I, 2013.

Las academias de San Lucas (nótese una vez más la confusión entre academia y escuela; en este caso, siendo más antiguas, sí responden a la tradición griega de nombrar un cierto tipo de escuela) representaban un cambio en las dinámicas gremiales, pero no transformaban en sí el sistema; en ellas se enseñaban oficios de orden más artesanal, como el dorado de estatuas. El punto específico de conflicto con la Academia era por la enseñanza de la pintura y la escultura, a las que se trataba de dar el estatus de artes liberales.

⁵⁴⁷ “Después de un largo período de éxitos diversos, en el que una parte y otra más se cubrieron de papel sellado que de telas, donde se hicieron más grimorios que dibujos, la Academia real prevaleció definitivamente sobre su rival, cuyas raras exposiciones perdieron el favor del público” (Picard, op. Cit., p. 8). Este comentario es significativo en cuanto señala al hecho de que el gusto del público es una construcción que también es modelado por los mismos eventos que determinan la institucionalización y cambio de autoridades.

⁵⁴⁸ Esta reseña sigue el listado de documentos de la obra Aucoc, Léon, *L'institut...* op- cit., esta obra, a su vez cita, entre otras, la obra de Ludovic Vitet *L'académie...*, op.cit., de la cual también hemos extraído algunos fragmentos para esta reseña. Dado su carácter oficial, se han traducido estos títulos y documentos de la manera más simple y literal posible, con el fin de traicionar también lo menos posible su carácter original, aunque la forma no resulte muy atractiva.

Nos han distraído de todo pensamiento que no fuera el de la guerra, y Nos han impedido gozar del reposo que Nosotros procuramos a los demás. Pero como todas nuestras intenciones han sido justas, ellas han tenido también felices éxitos. Aquellos de nuestros vecinos que estaban oprimidos por sus enemigos, viven ahora en seguridad bajo nuestra protección; la tranquilidad pública hace olvidar a nuestros súbditos todas las miserias pasadas, y la confusión ha cedido al fin al buen orden que Nosotros hemos hecho revivir entre ellos, restableciendo el comercio, haciendo observar exactamente la disciplina militar en nuestros ejércitos, reglamentando nuestras finanzas y reformando el lujo. Cada quien sabe la parte que nuestro muy caro y muy amado primo el cardenal, duque de Richelieu, ha tenido en todas estas cosas, y Nosotros creeríamos faltar a la suficiencia y a la fidelidad que él Nos ha hecho aparecer en todos nuestros asuntos, desde que Nosotros lo hubimos elegido como nuestro principal Ministro, si, en lo que Nos resta hacer por la gloria y el embellecimiento de Francia, Nosotros no siguiéramos sus consejos y no acometiéramos bajo sus cuidados la disposición y la dirección de las cosas que a propósito se encontraran necesarias. Es por esto que, habiéndole hecho conocer nuestra intención, él Nos ha representado que una de las más gloriosas marcas de la felicidad de un Estado era que la ciencias y las artes florezcan y que las letras sean tan honradas en él tanto como las armas, porque ellas son uno de los principales instrumentos de la virtud; que después de haber realizado tantas hazañas memorables, Nosotros no teníamos más que a agregar las cosas agradables a las necesarias y el ornamento a la utilidad; y que él juzgaba que Nosotros no podíamos comenzar mejor que por la más noble de todas las artes, que es la elocuencia...

27 enero 1648

fallo del Consejo de Estado conteniendo prohibiciones a los maestros juramentados de ocasionar ningún problema a los pintores y escultores de la Academia:

...conteniendo que se ha instalado un abuso entre los de esta profesión por la ignorancia y bajeza de la mayoría, que ha prevalecido a las protestas de los más capaces para reducir a la maestría artes que deben ser ejercidas noblemente, y dar a los doradores, estucadores y albañiles la calidad de pintores y escultores, la que utilizan abusivamente para causar todos los días, bajo pretexto de su maestría, trastornos y obstáculos a aquellos que con más honor y capacidad profesan estas artes liberales, llegando a querer limitar el número pintores y escultores de Su Majestad y de la Reina Regente, y obligarlos junto a los otros excelentes hombres de dicha profesión, tanto franceses como extranjeros, que son o serán habituales y recibidos por la Academia de hacerse examinar como maestros en París o trabajar bajo mezcladores de colores o pulidores de mármol, que se hacen maestros por dinero; tanto más que la pintura y la escultura alcanzan hoy un prominente grado de perfección y florecen en París con más esplendor que en cualquier parte de Europa, y que muchos de los dichos maestros que se han sido recibidos desde una edad temprana, o que fueron obligados, para evitar las críticas y la persecución de los otros maestros, se encuentran ahora del lado de los peticionarios de dicho cuerpo de oficio: Requieren dichos suplicantes pluguiera a Su Majestad restaurarles el honor que estas artes merecen, y establecer muy expresas inhibiciones y prohibiciones a dicho maestros que se califican de pintores y escultores, de dar ningún problema ni impedimento a los pintores y escultores de la Academia en el ejercicio de estas artes, sea por visita, confiscación de sus obras, o tratar de obligarlos a hacerse maestros, ni de otra forma, de ningún modo y manera, bajo pena de una multa de dos mil libras; y ordenar que, sin costo alguno de recepción, aquellos que serán juzgados por la Academia dignos y capaces, puedan ejercer en todo el reino, y llevar a cabo todo tipo de obras de pintura y escultura.

...

EL REY ESTANDO EN SU CONSEJO... ha hecho muy expresas inhibiciones y defensas a los maestros y los miembros del jurado pintores y escultores de dar algún problema o imposibilidad a pintores y escultores conocidos de la Academia, ya sea mediante visitas, impedimentos a sus obras, confiscaciones, o tratando de forzar a dueños de paso, o de otra manera, de forma y manera, a penas de dos mil libras. A fin de que estas artes puedan ejercerse más noblemente y con más libertad, Su Majestad ha ordenado y ordena que todos los pintores y escultores, tanto franceses y extranjeros, como también aquellos que se han recibido maestros, y que voluntariamente se han separado, o quieren hacerlo en el futuro, serán admitidos en dicha Academia, sin costo, si son considerados capaces de ello por sus doce antiguos.

Febrero de 1648 Cédulas reales aprobando los estatutos de la Academia real de pintura y de escultura.

Febrero 1648 Estatutos y reglamentos de la Academia real de pintura y de escultura:

**ESTATUTOS Y REGLAMENTOS
DE LA ACADEMIA REAL DE PINTURA Y ESCULTURA.**

Febrero 1648

I

El lugar donde la reunión se realizará, estando dedicado a la virtud, debe que ser singularmente venerado tanto por quienes la componen como por los curiosos por ellos introducidos, y por la juventud, que al no ser del cuerpo Academia, será recibida con el fin de dibujar y estudiar en ella. Por lo tanto aquellos que blasfemaran el santo nombre de Dios, o hablaran de la religión y de las cosas sagradas, en tono de burla, por injurias o profirieran palabras impías serán prohibidos de la dicha Academia y privados de la gracia que se ha dignado su Majestad otorgarle.

II

Se hablará en la Academia de las Artes de la pintura y la escultura únicamente, y de sus asuntos, sin que se pueda hablar de ninguna otra materia.

III

No se propondrá hacer ningún festín ni banquete, sea por la recepción de aquellos que serán juzgados dignos de pertenecer al cuerpo de la Academia, o por cualquier otro pretexto que sea, por el contrario, la embriaguez, el libertinaje y el juego serán estrictamente prohibidos, y el dinero que se recibirá de las multas económicas, a las cuales serán condenados aquellos que contravengan estos estatutos y reglamentos, se pondrá en manos de un burgués o un banquero por el antiguo que estará a cargo al final de su mes, sólo para ser usados en los asuntos de la Academia y la decoración del lugar donde se celebre.

IV

La Academia estará abierta todos los días de la semana excepto los domingos y fiestas que se dedican a la devoción, en el invierno de 3 a 5 de la tarde, y en verano de 6:00 a 8 también de la tarde, en ella la juventud y los estudiantes serán recibidos para dibujar y aprovechar las lecciones que se darán, pagando por cada semana que se dé ordinariamente, mantener el modelo que será puesto en actitud por el antiguo encargado del mes y cuando plazca a Su Majestad a pagar el precio a semejanza del Gran Duque de Florencia, cada uno podrá dibujar sin pagar nada.

V

Los antiguos, en número de doce, se reunirán el primer sábado del mes, a la hora de la Academia, para deliberar con el director, quien presidirá y resolverá empates, los

asuntos de la comunidad, tanto en los dichos días como en las asambleas extraordinarias, sea para el juzgamiento de las contravenciones que se habrán cometido contra los presentes estatutos, o para la recepción de aquellos que se presentaran, o por ocurrencias de otro tipo, en las cuales deliberaciones los otros pintores y escultores de la Academia estarán presentes, si lo estimaren conveniente, y si alguno de los doce antiguos estuviera ausente, el más antiguo de los demás presentes tomará el lugar después del último de los antiguos; si faltaran muchos, el mismo procedimiento se observará; y en dichas asambleas, las propuestas serán planteadas por el síndico que será mensual con el permiso del Jefe de la Academia, y del antiguo que esté en su mes; cuando un antiguo llegue a faltar, ya sea por muerte o por una larga ausencia, los otros designarán a uno de los otros académicos en su lugar y cada uno tiene su boleto para hacerlo honestamente y sin temor de desobligar a nadie, lo que hará de buena fe, sin intriga, cábala, ni pasión particular, tanto en esta reunión como en todas las otras en las que deberá tomarse alguna resolución.

VI

Los nuevos recibidos en la Academia seguirán al último de los otros.

VII

Los síndicos servirán alternativamente según como sean repartidos a principios de año, darán notas de advertencia a los de la Academia, cuando sea necesario se ocuparán de los asuntos, y cuando tengan un impedimento legítimo, pondrán a uno de sus colegas en su lugar, de lo contrario pagarán la suma de diez libras al antiguo por la primera vez, el doble por la segunda y a la tercera perderán los privilegios de la Academia y no harán ya parte del cuerpo de ella.

VIII

El antiguo encargado del mes será castigado con la misma pena si llega a no encontrarse para hacer la apertura de la Academia, hacer posar el modelo y realizar las demás funciones de su cargo, o pedir a uno de los otros antiguos a estar allí en su lugar; lo que no impedirá que repare su ausencia asistiendo el mes siguiente tantas veces como habrá faltado cuando ha estado a cargo.

IX

Habrà una estrecha unión y buena correspondencia entre los de la Academia, no habiendo nada más contrario a la virtud que la envidia, la calumnia y la discordia, y si alguien se inclinara a ello, y no quisiera corregirse después de la reprimenda que el antiguo le hiciera, la entrada de la Academia le será prohibida. Al contrario, serán comunicadas las luces de las cuales estén iluminados, no siendo posible que un particular pueda tenerlas todas, ni penetrar sin asistencia en la dificultad de las artes tan profundas y tan poco conocidas. Así les veremos tomar una nueva fuerza y aumentar de día en día, y si una temporada más favorable permite a los príncipes buscar la belleza y darle algunas de sus horas de ocio, se puede esperar que quieran valorar sobre los antiguos, ya sea por la estima que harán de excelentes hombres de los que la Academia se encuentra llena, o por los premios con los que reconocerán sus obras. Los dichos académicos estarán dispuestos a decir libremente sus sentimientos a quienes les propondrán las dificultades del arte para resolverlas, o cuando les harán ver sus dibujos, pinturas u obras de relieve, para obtener su opinión.

X

La asamblea podrá cambiar los lugares que escogerá para celebrar la Academia esperando que plazca al rey darle uno; y si se resuelve a hacer construir uno a su cargo, no será posible venderlo ni alienarlo por la razón que sea.

XI

Todas las deliberaciones se escribirán en el registro de la Academia por el antiguo encargado del mes, el cual lo entregará a su sucesor.

XII

Todas aquellas decisiones que se tomarán en asambleas generales e inscritas en los registros de la Academia para reglamentaciones específicas, y que no podrán ser contrarias a las presentes, serán de la misma virtud y puestas en ejecución sin demora ni dilación

XIII

Las disposiciones para admitir en el cuerpo de la Academia a quienes se juzgará capaces serán selladas con el sello de sus armas y firmadas por el antiguo encargado del mes, en cuyas manos prestarán el juramento de guardar y observar religiosamente los estatutos y reglamentos, y en presencia de los académicos, y para respetar la posición del Señor de Charmois, consejero de Estado, que ha sido elegido jefe de la Academia.

Siguen las firmas: Le Brun, Perrier, Jacques Sarazin de La Hyre, Charles Errard, M. Corneille, Juste d'Egmont, Girard Van Opstal, Sébastien Bourdon, les Beaubrun, Guillaín, L. Testelin, H. Testelin.

A un costado está escrito: registrado, escuchado el procurador general del rey, para ser en todo conservado y observado según forma y contenido, según cargos formulados por la sentencia de hoy. En París, en Parlamento, 7 de junio 1652. DU TILLET.

(Archivos de la Escuela de Bellas Artes, carpeta I. Bundle - Archivos Nacionales - X1a 8658: 13)

Es importante resaltar que este documento describe una organización y unas condiciones morales y no se detiene en absoluto en describir qué es o qué no es arte.

Desde su inicio, es claro entonces, que se está construyendo esencialmente un sistema de autoridades, que esas autoridades (ya veremos cómo se refuerza pronto este carácter) surgen de la *enseñanza* de los oficios (cuidadosamente descritos en este contexto como **artes liberales**), que se legitiman por una delegación directa del rey (en este caso, representado por su madre, la regente), que a su vez recibe su autoridad de Dios y por lo tanto se fundamentan en una noción de la *virtud* asociada directamente con los valores religiosos, como lo enfatizan los primeros artículos de estos estatutos.

19 de marzo 1648 Fallo del Consejo de Estado declarando liberación de un arresto realizado por orden del teniente civil, y evocación en el Consejo de todas las causas de la Academia Real de Pintura y de Escultura

19 de marzo 1648 a agosto de 1651. Artículos para la confluencia de la Academia real de pintura y de escultura con la maestría y las transacciones hechas como consecuencia de dichos artículos⁵⁴⁹.

ARTÍCULOS PARA LA CONFLUENCIA

De la Academia Real con la Maestría, del Séptimo de Junio de 1651, y Transacción hecha en consecuencia de los dichos Artículos el cuarto de Agosto siguiente

Habiendo sido establecida la Academia Real de Pintura y de Escultura sólo para exaltar las más bellas de todas las Artes, sin ninguna intención de perjudicar en lo que sea al cuerpo de la Maestría, ni a los particulares, ha erigido sus artículos, siguiendo que ellos han sido recogidos de los que han sido dados por los Diputados del Cuerpo, y puestos en la mejor

⁵⁴⁹ Vitet, *L'académie...*, op.cit., P. 221.

forma que ha podido, para conservar la Academia en su resplandor por la confluencia de los dos Cuerpos, sin herir los privilegios de una y otra: y si puede agregarse alguna cosa, se ruega los Señores Maestros de emplearse en dar a dos de sus Diputados todo poder para tratar en presencia de otros con un número similar de los de la Academia para evitar la confusión .

ARTÍCULO I

Que no habrá sino un solo lugar en el que la Academia tendrá lugar a costos comunes, y donde las asambleas se realizarán de los Dos cuerpos, los cuales estarán unidos bajo el nombre de Academia Real: de suerte que los académicos gocen los privilegios de los Maestros, y los Maestros gocen de los de la Academia, apoyándose los dos Cuerpos el uno en el otro contra los problemas que les puedan suscitar.

...

IV

Que cuando se elegirán los doce antiguos, se elegirá indiferentemente de los dos Cuerpos unidos, sin reparar de qué Cuerpo sea...

...

VII

Cuando un aspirante se presentara para ser recibido, los Académicos y los Maestros reunidos según forma ordinaria, juzgarán conjuntamente si debe ser recibido Maestro o Académico.

VIII

Que todos aquellos del dicho Cuerpo que harán dibujos para grabar, o para grabarlos ellos mismos, estarán obligados de hacerlos ver a la Academia antes de sacarlos a la luz para que les sea puesto el visto bueno, y estarán obligados a entregar a la Academia tanta cantidad de ejemplares como sea juzgado conveniente, a fin de que no se saque al público nada de deshonesto...

07 de junio 1652 Fallo del Parlamento registrando las cédulas reales del mes de febrero de 1648, los primeros estatutos de la Academia de Pintura y Escultura, artículos de confluencia la maestría y de la transacción realizada en consecuencia.

24 de diciembre 1654 Artículos que el rey quiere aumentar y agregar que a los primeros estatutos y reglamentos reglas y regulaciones de la Academia real de pintura y de escultura:

ARTÍCULOS

QUE EL REY QUIERE AUMENTAR Y AGREGAR A LOS PRIMEROS ESTATUTOS Y REGLAMENTOS DE LA ACADEMIA REAL DE PINTURA Y ESCULTURA, ANTERIORMENTE ESTABLECIDA POR SU MAJESTAD EN SU BUENA CIUDAD DE PARIS.

París, 24 de diciembre de 1654, registrados en el Parlamento el 23 de junio de 1655.

I

Que, siguiendo el ejemplo de la Academia de Pintura y Escultura, llamada de Saint-Luc [San Lucas], floreciente y célebre en Roma bajo la protección del Señor cardenal François Barberin, y, antes de él, de otros cardenales sobrinos de papas, se le permitirá a la Academia Real elección tantas personas de las más eminentes cualidades y condiciones del reino, como considere apropiadas para su protección y vice-protección.

II

El jefe de la Academia que en adelante se llamará Director, presidirá ordinariamente las asambleas, y en su ausencia el Rector de sección o, en su defecto, el más antiguo de los otros tres, y en el mismo orden los Profesores en el lugar de los rectores, comenzando con el encargado del mes. Dicho Director podrá ser modificado o reelegido todos los años que se considere conveniente, y en caso de cambio la plaza será ocupada por la persona que elija la Asamblea sin que sea necesario que pertenezca al cuerpo, ni profesar las dichas artes, con tal solamente que tenga el amor y el conocimiento necesarios.

III

Que se establecerán cuatro Rectores de la dicha Academia, seleccionados a la pluralidad de voces por mayoría de votos entre los más capaces de los doce profesores llamados antiguos en los primeros estatutos, los cuales Rectores servirán por sección, participarán en las sesiones por encima de los profesores y juzgarán sobre todas las disputas que surjan en relación con las ciencias de dichas artes, incluso podrán ser árbitros en los premios de obras de pintura y escultura, tanto de los que serán hechos por Su Majestad, cuando sean nombrados por los Superintendentes e Intendentes de sus Edificios, Artes y Manufacturas, los cuales por esta consideración asistirán a las asambleas de elecciones de dichos rectores, y la presidirán en ausencia del Protección y del vice-Protector, como de aquellos a los que sean llamados por particulares...

VI

Que los doce llamados antiguos por los primeros estatutos, pasarán a llamarse profesores, sin que adicionalmente nada cambie en sus prerrogativas, honor y funciones.

Éste es un documento esencial: es prácticamente el acta de nacimiento de la figura del profesor de arte. Las consecuencias de esta separación del artista y el profesor constituyen de hecho uno de los puntos centrales de este trabajo.

VII

Que todos los años, se cambiarán por sorteo dos de los Doce profesores, los cuales tendrán la calidad de Consejeros de la Academia, asistirán y tendrán voto deliberativo en todas sus asambleas.

...

IX

Que en todas las Asambleas y deliberaciones de la Academia para recibir a los que se presentarán, no serán sino el Director, los cuatro Rectores, los doce profesores, los Consejeros y Oficiales quienes puedan tener voz deliberativa.

...

XI

Que de los dichos Rectores, profesores o Consejeros, se elegirá uno para el cargo de canciller y tener la custodia del sello de la Academia...

XII

Que la Academia nombrará un secretario para llevar el Registro diario de todos los envíos que se harán y de las deliberaciones...

XIV

Que para hacer recepción y gasto de los fondos comunes de la dicha Academia, ella designará a aquel del cuerpo que se encontrara más apropiado para este empleo, el cual será llamado Tesorero...

XV

Que los excelentes grabadores podrán ser recibidos como académicos, sin que, sin embargo, les sea permitido llevar a cabo ningún trabajo de pintura.

...

XVII

Que, de conformidad con el artículo quinto de los primeros Estatutos, la Academia se reunirá en asamblea cada último sábado del mes para encontrarse y ejercer en conferencias sobre el acto y el razonamiento de la pintura y escultura, y sus asuntos.

XVIII

Y para evitar que ocurran diferendos o celos en la dicha Academia so pretexto de los rangos y secciones de los que la que componen, el Director como Jefe y Presidente en ausencia del Protector y del vice-Protector, tendrá la plaza de honor, a su derecha estarán el Rector de sección, los otros Rectores, el Canciller y los consejeros, y a su izquierda el Profesor en mes, los otros Profesores, el Tesorero, y luego los académicos en el orden de su recepción.

Notamos que en este muy detallado protocolo ya no se nombra a la academia de San Lucas, ni a los representantes de la maestría.

El artículo que sigue describe el sentido de los concursos, una de las grandes instituciones académicas. La Academia, cuyo origen era aún en el siglo XIX saludado como un acontecimiento democratizador de la práctica de las artes, en la medida en que se constituía como sistema hegemónico, construía también su servidumbre; rechazando la condición servil del artesano y del trabajador manual, daba el salto a la nobleza y el precio era convertirse en instrumento para la gloria del rey.

Veremos también que esta nueva dimensión del poder se manifiesta en un hecho que a primera vista podría parecer trivial, pero⁵⁵⁰ en realidad está muy cargado de sentido: el control sobre la pose:

XIX

Que, todos los años, el diecisiete de octubre, víspera de la fiesta de San Lucas, será dado por la Academia un tema general sobre las acciones heroicas del rey a todos los estudiantes, para que cada uno de ellos haga un dibujo para ser todos entregados la víspera de la Nuestra Señora de febrero siguiente, a la asamblea, para ser vistos, examinados y juzgados por ella; el que se encuentre mejor de todos dibujos, será pintado y ejecutado por el estudiante que lo haya hecho, el cual estará obligado a entregar tres meses después el cuadro a la Academia, que, considerando esto, le ordenará un premio de honor proporcional al mérito de la obra, y además de esto, el estudiante tendrá el privilegio de escoger el lugar que quiera para dibujar en la Academia y hacer posar al modelo en la ausencia de los profesores y académicos, excluyendo a todos los demás.

XX

Habiendo prometido el rey aprobar a treinta de los de la dicha Academia de Pintura y Escultura los mismos privilegios que a los cuarenta de la Academia Francesa... dicho privilegio quedará indisolublemente ligado a las personas que se encuentran llenando esos puestos el día de la expedición que Su Majestad entregará y luego a sus sucesores, a medida que sean llamados, hasta que dicho número treinta se complete, después de lo cual

⁵⁵⁰Véase ‘El modelo de enseñanza académico: teoría del Dessin’ en el ensayo *Qué es la academia*, volumen II.

cuando los dichos directores, rectores, profesores y oficiales sean cambiados, sus sucesores, no teniendo dicho privilegio no podrán pretenderlo sino por el deceso de los antiguos

...

El rey ha ordenado que los veintiún puntos anteriores sean añadidos y aumentados a los primeros estatutos y reglamentos de la Academia Real de Pintura y Escultura de su buena ciudad de París, para ser puntualmente observados y seguidos, sin que puedan ser contravenidos por ningún motivo y bajo ningún pretexto.

...

(Archivo de la Escuela de Bellas Artes, haz I. Original - Archivos Nacionales, X10 8659: v. 190 °).

Hasta aquí hemos asistido con algún detalle a la constitución de un sistema de autoridades surgido de la escuela, pero que la sobrepasa, aunque se siga centrando en ella como fuente de autoridad. Nótese que una de las creaciones importantes de este sistema es la figura del profesor como entidad autónoma. Veremos cómo aquí se opera un proceso metodológico muy importante: en efecto, si en el sistema de la maestría el arte, asumido como un oficio se realiza y se aprende en el mismo lugar: el taller; vale decir, si la práctica del oficio y su enseñanza y el artista y el profesor no representan en el sistema gremial figuras escindidas, la academia parte de esta escisión para la articulación de su sistema⁵⁵¹.

28 de diciembre 1654	Patente de la Academia real de pintura y de escultura, con la donación de una vivienda y dos mil libras de pensión.
Enero de 1655	Cédulas reales donde se aprueban los nuevos estatutos de la Academia de pintura y de escultura y confirmando la patente del 28 de diciembre de 1654.
23 de junio 1655	Fallo del Parlamento para la verificación de la patente del 28 de diciembre de 1654, estatutos y reglamentos de dicho meses y año, y de las cédulas reales de enero de 1655.
6 de mayo 1656	Patente permitiendo al señor Sarrazin ⁵⁵² abandonar en favor de la Academia de pintura y de escultura la vivienda ocupada por él en la Galería del Louvre.

⁵⁵¹ Vitet y otros autores llaman la atención sobre el hecho muy particular de esta Academia en relación con las otras, por ejemplo, Aucoc dice: “Un sistema diferente había sido adoptado por la academia de pintura y de escultura. Había, en esta academia, una mezcla de reuniones académicas y de enseñanza que le daba un carácter particular. Había además una organización combinada con el objetivo de luchar contra los maestros pintores y escultores, que pretendían enrolar a la fuerza en sus cuerpos de oficio y que, a pesar de la protección del Rey, reivindicaban todavía en 1777 sus pretendidos privilegios. Aucoc, *L’institut...* op. cit., p.p.11,12).

⁵⁵² Jacques Sarrazin (1592-1660), escultor en madera, había dirigido la decoración del palacio del Louvre, estaba casado con la sobrina de Simon Vouet, participó en la creación de la Academia y era su director en el momento de este decreto (de 1654 a 1660).

- 13 de abril 1657 Patente atribuyendo a la Academia Real de Pintura y Escultura el taller ubicado debajo de la galería del Louvre que ocupaba Pierre du Bourg, tapicero y alto tejedor del Rey.
- 24 de noviembre 1662 Fallo del Consejo prohibiendo las asambleas de presuntos estudiantes que seguían las lecciones de matemáticas, geometría y perspectiva práctica:

*Estando informado el rey que a pesar del establecimiento que ha hecho en su buena ciudad de París de una Academia de Pintura y Escultura, que hace reflorar las Ciencias y las Artes con tanto progreso... algunos espíritus facciosos y maliciosos de la dicha Academia se han organizado clandestinamente para recoger en un cuarto varios niños bajo pretexto de hacer con ellos escuela y lección pública de Matemáticas, Geometría Práctica y perspectiva ⁵⁵³... [Bosse] después de haber sido echado por su incompatibilidad y opiniones contrarias a **la verdadera manera de mostrar** las dichas Matemáticas, Geometría Práctica y perspectiva... estando contra el respeto que debe a una compañía llena de virtud y de ciencia, establecida, protegida y mantenida por su Majestad, incluso alojada en el Palacio Real con pensión bien pagada... prohíbe muy expresamente las asambleas de los pretendidos estudiantes bajo cualquier pretexto que sea a pena de prisión, y a todos los propietarios o locatarios de las casas que los reciban a pena de quinientas libras de multa...*

Poco a poco se va desarrollando, como puede verse en el anterior y siguientes documentos un monopolio sobre la enseñanza de las artes:

- 08 de febrero 1663 Fallo del consejo conteniendo requerimiento a todos los pintores para unirse a la Academia, revocando para este propósito sus cédulas reales:

...que ha placido a su Majestad establecer y autorizar la dicha Academia a fin de reunir en ella a todos los hombres hábiles de esta profesión, y de mantener entre ellos una emulación que les excite a contribuir a la decoración a hacerse de más en más capaces no solamente de contribuir a la decoración de las Casas Reales y otros grandes edificios, sino sobre todas las cosas de instruir a la juventud en el estudio de dichas artes... sin embargo, diversas personas de las cuales su mérito podría hacerles recibir, se mantienen separadas de ella, o para evitar la pena de los ejercicios públicos que los Rectores y Profesores de la dicha academia están obligados a hacer, o por alguna otra consideración de interés particular a gran perjuicio de la juventud que se encuentra frustrada del fruto que podría recibir de sus instrucciones... prohibiendo a todos los que no sean de la dicha academia, tomar la calidad de pintor o escultor de su Majestad, y que para dicho fin todas las cartas y Patentes que podrían haber sido anteriormente dadas sean revocadas, otorgando permiso a los maestros juramentados de dichas Artes de continuar sus procesos contra aquellos que no sean del cuerpo de la dicha Academia sin ninguna excepción...

⁵⁵³ El autor de esta escuela era Abraham Bosse, quien había hecho parte de la Academia como profesor de grabado y perspectiva y quien adhería a un método mucho más riguroso técnicamente que Le Brun, con quien tuvo grandes desacuerdos. Autor de una serie importante de obras tanto en grabado como en teoría de la perspectiva. El resaltado siguiente no es del original.

- Diciembre 1663 Cédulas reales para la aprobación y confirmación de los estatutos normas y reglamentos de la Academia Real de Pintura y Escultura, más amplios que los precedentes, conteniendo también la donación de 4.000 libras para la pensión de los oficiales y la confirmación de todos los privilegios hasta ahora concedidos por Su Majestad y los Reyes sus predecesores.
- 24 de diciembre 1663. Estatutos y Reglamentos de la Academia Real de Pintura y Escultura:

PRIMERAMENTE

Que no habrá más que un solo lugar donde la Academia llevará a cabo sus asambleas bajo el nombre de Academia real, donde se decidirán todos los diferendos que podrán sobrevenir relacionados con la pintura y la escultura, como también para la recepción de los académicos y la distribución de premios que se darán a los estudiantes; pero será libre la dicha Academia de tener otros lugares en diversos lugares de la ciudad, tales como ella juzgará más a propósito para la comodidad pública, en donde se realizarán los ejercicios de modelo bajo las órdenes y la conducción de los oficiales que ella nombrará para este efecto y que darán cuenta de su conducta a las asambleas de la dicha academia real. Y tanto más que algunas personas podrían intentar hacer asambleas para posar el modelo y sostener escuelas públicas de pintura y escultura sin la participación de la Academia, lo que podría aportar desorden y corrupción: que ninguna clase de asamblea de pintura y escultura para posar el modelo será establecida en esta ciudad de París sin orden y consentimiento de la dicha Academia, y si alguna existiera, que los particulares que la componen sean advertidos y enseguida obligados a detenerlas, como contrarias a la intención de Su Majestad⁵⁵⁴.

Esta introducción bastaría –si no fuera ya suficientemente claro- que la Academia era ante todo una estructura de poder de la misma naturaleza del despotismo ilustrado, del cual es la más cumplida expresión.

- 14 de mayo 1666 Fallo del Parlamento para la verificación de las cédulas reales del mes de diciembre de 1663 para la Academia Real de Pintura y Escultura
- 11 de febrero 1666 Estatutos y Reglamentos de que el Rey quiere, y ordena sean observados en la Academia de Pintura, Escultura y Arquitectura que Su Majestad ha decidido establecer en la ciudad de Roma para la educación de los jóvenes pintores, escultores y arquitectos franceses que serán enviados a estudiar allí

⁵⁵⁴ En estos nuevos estatutos se confirma nuevamente la subordinación de la Academia al poder real: “...y para tal efecto, todos los años, el último sábado de marzo, será ofrecido por la Academia un tema sobre los actos heroicos del Rey a todos los estudiantes para hacer de ellos un dibujo que será entregado tres meses después y sobre el cual será discernido un premio”. Aucoc, *Lois...*, op. cit., p. CXXXV.

Ésta es la primera referencia explícita que encontramos en estos documentos a la arquitectura.

- | | |
|----------------------|---|
| 22 diciembre 1668 | Fallo del Parlamento prohibiendo al Señor Lebrun y a todos los demás tomar calidad de pintor del guardarropa del Rey. |
| Agosto 1 1669 | Ordenanza para la reforma de la justicia, continuación de la de abril de 1667 (Título IV, art. 13, reglamentando el derecho de <i>committimus</i> conferido a los miembros de la Academia Francesa. |
| 21 de junio de 1676 | Fallo del consejo conteniendo prohibición de copiar y hacer moldes de las obras de los escultores de la Academia y de exponerlos para la venta sin el permiso de quien lo habría hecho. |
| 22 de diciembre 1676 | Cédulas reales para el establecimiento de Academias de pintura y escultura en las principales ciudades del reino: |

Luis, por la gracia de Dios, Rey de France y de Navarra, a todos los presentes, SALUDO. No consiendiendo solamente el esplendor y la felicidad de un estado en sostener en el exterior la gloria de las armas, sino en hacer brillar en el interior la abundancia de las riquezas y florecer el ornamento de las ciencias y las artes... [Establecimos] además de varias academias tanto para las letras como para las ciencias, una particular para la pintura y la escultura en la cual aquellos que hacen de ellas profesión nos han rendido y nos rinden todavía agradables servicios, por las excelentes obras con las que han enriquecido a nuestras casas reales... y como hemos sido informados por nuestro amado y leal consejero ordinario en todos nuestros Consejos, el señor Colbert, superintendente y ordenador general de nuestros edificios, artes y manufacturas, que, por la buena conducta de los oficiales de la dicha Academia... hay lugar para volver todavía más universal el efecto que... ha producido en nuestra buena ciudad de París... Hemos, nuestra gracia especial, pleno poder y autoridad real, permitido, aprobado y autorizado, permitimos, aprobamos y autorizamos, por medio de las presentes, firmadas por nuestra mano, el establecimiento de dichas escuelas académicas. Queremos que existan en adelante en todas las ciudades en donde sea necesario, bajo el nombre de escuelas académicas de pintura y de escultura; que el dicho señor Colbert sea el jefe y protector; que él autorice sus estatutos y reglamentos, sin que sean necesarias otras cartas de nosotros que las presentes...

[Por el rey, firma Colbert]

Aquí se pone muy de manifiesto el proyecto estético como proyecto de gobierno, se decora el imperio como se decora un palacio, proyecto que se verá reforzado por su fusión a la clásica academia de Roma, lo que, de paso refuerza el poder de Lebrun. Como se ha dicho, en estos documentos no hay ningún argumento artístico o estético: son documentos de poder. El sistema se plantea expresamente para el servicio del rey como máximo escalón.



El ascenso de la Academia a la condición de monopolio para el pensamiento de las artes plásticas (definidas como *pintura* y *escultura*) incluye la constitución de un estilo clasicista como lenguaje del *despotismo ilustrado*. Nicolas de Largillière - Retrato del pintor Charles le Brun (1686)⁵⁵⁵, pieza de recepción a la Académie royale de peinture et de sculpture. Hyacinthe Rigaud, Retrato de Luis XIV (1701)⁵⁵⁶. Hyacinthe Rigaud, Retrato de Bossuet 1702⁵⁵⁷.

Noviembre de 1676 Cédulas Reales fusionando la Academia real de pintura y de escultura de París a la de Roma, llamada *de San Lucas*:

*Luis, por la gracia de Dios, Rey de Francia y de Navarra, a todos los presentes y por venir. SALUD. Los trabajos que Nos hemos impuesto desde el momento en que Nos hemos tomado en mano el gobierno de nuestro reino, para la corrección, la reforma y el buen reglamento de las órdenes de nuestro estado, y aquellos que Nosotros nos hemos visto obligados a tomar para sostener la guerra, o los que nos vimos obligados a asumir, o que han sido planteados por la maldad de nuestros enemigos y por la extrema envidia que han tomado de la gloria de nuestro reino, no nos ha impedido pensar en cultivar y atraer a nuestro reino todo en lo que la ciencia y las artes pueden contribuir a la gloria y ornamento de nuestro reino. Por esta razón Nosotros hemos querido tomar bajo nuestra protección a la Academia Francesa y hospedarla en nuestro propio palacio, y Nosotros hemos establecido las academias de pintura, de escultura y arquitectura. Lo que hicimos tan bien que, además de todas las grandes y hermosas obras que han salido de las manos de estos **excelentes obreros**⁵⁵⁸ que Nosotros hemos educado, Nosotros tenemos la satisfacción de ver que la Academia de Roma, llamada de San Lucas, que ha sido siempre reconocida como aquella que ha producido todos los grandes temas que han aparecido desde hace dos siglos en estas bellas artes, ha creído que podría recibir cierto brillo escogiendo como su príncipe⁵⁵⁹ al señor Lebrun, nuestro primer pintor, canceller y principal rector de la Academia real de pintura y de escultura... Tanto más que dicha elección puede dar una apertura al comercio y la*

⁵⁵⁵ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Nicolas_de_Largilli%C3%A8re_-_Portrait_of_Charles_Le_Brun_-_WGA12471.jpg

⁵⁵⁶ https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Rigaud_Louis_XIV_1701.jpg

⁵⁵⁷ https://commons.m.wikimedia.org/wiki/Category:Jacques-B%C3%A9nigne_Bossuet_-_Hyacinthe_Rigaud_-_Louvre_INV_7506

⁵⁵⁸ El resaltado no es del original.

⁵⁵⁹ “Príncipe” era una de las denominaciones comunes en Italia para llamar al director de la academia.

comunicación entre las dos academias... Colbert Nos ha presentado varios artículos concernientes a la dicha fusión, sobre los cuales, Nosotros hemos humildemente suplicado emitir nuestras cédulas reales. Inclinandonos a ello, hemos, de nuestra gracia especial con pleno poder de la autoridad real, permitido, aprobado y autorizado, permitimos, autorizamos y aprobamos la presente firmada por nuestra mano, los dichos artículos de fusión se adjuntos. Queremos que sean inviolablemente guardados y observados...

[Siguen los Artículos para la fusión de la Academia real de Pintura de Francia con la Academia de dibujo de Roma]

PRIMERAMENTE

Se rogará a los príncipes y protectores de las dos academias extender su protección sobre cada una de ellas; que considerando esto, se les rendirán de una parte y otra los honores y respetos que les serán debidos en todo encuentro, y que, para este efecto, se guardarán respetuosamente expuestos sus retratos en cada una de las academias...

Febrero de 1717	Cédulas reales estableciendo una Academia de Arquitectura
Julio de 1728	Cédulas reales en forma de edicto estableciendo la creación de ocho nuevos arquitectos de la segunda clase de la Academia Real de Arquitectura.
Junio de 1756.	Cédula real que fija el número de miembros de las dos clases de la las que la Academia Real de arquitectura estará compuesta en el futuro.
Noviembre de 1776	Cédulas reales con el nuevo estatuto y reglamentos para la Academia real de arquitectura
15 de marzo 1777 ⁵⁶⁰	Declaración a favor de la Academia real de pintura y de escultura

Luis, por la gracia de Dios... las artes de la pintura y de la escultura, que hacen parte de las artes liberales, han estado destinadas en todas las épocas, en los pueblos iluminados, a contribuir a la gloria nacional a través de monumentos que conservan la memoria de las acciones virtuosas, los trabajos útiles y de los hombres célebres; estas mismas artes contribuyen aún más a la ventaja así como a la perfección de la mayor parte de las artes de la industria y a volver varias ramas más extensas y más florecientes. Es por este motivo, que, transportadas de Italia a Francia por Francisco I, han sido desde entonces queridas y particularmente protegidas por la mayor parte de los reyes nuestros predecesores, y sobre todo por Luis XIV y por Luis XV, nuestro muy honrado señor y abuelo de gloriosa memoria. Como una consecuencia de esta protección y de los estímulos que han recibido, estas nobles artes se han perfeccionado más y más y extendido en nuestro reino; han producido un gran número de monumentos y de obras que atestiguan de su progreso y han servido para embellecer nuestra capital, nuestras principales ciudades y nuestras mansiones reales. Estas ventajas hubieran debido asegurar a la pintura y a la escultura una distinción particular y hacer gozar a quienes las ejercen los mismos derechos de que

⁵⁶⁰ Para no perder de vista las relaciones sincrónicas, recordemos que 1777 es el año de la *Instrucción general para los gremios* en Santafé de Bogotá.

gozan aquellos que hacen profesión de las artes liberales; es por esto que, por nuestro edicto del mes de agosto último conteniendo una nueva creación de comunidades de artes y oficios, Nosotros habríamos ya hecho conocer que las artes de la pintura y de la escultura no deben en absoluto ser confundidas con las artes mecánicas, y nosotros les habríamos otorgado esa libertad de la cual habrían debido gozar en todos los tiempos. Sin embargo, el interés que Nosotros tenemos por todo aquello que puede honrar y estimular artes tan estimables y tan útiles, así que a todo lo que pueda contribuir a la prosperidad de nuestros pueblos, Nos ha hecho juzgar digno de nuestra atención manifestar más expresamente nuestra voluntad sobre este tema y acordar a estas artes distinciones particulares y de estímulo propias a dirigir las hacia la meta de su perfección. Queriendo pues especialmente proteger a aquellos de nuestros súbditos que cultiven y cultivarán las artes de la pintura y de la escultura de una manera liberal, y de llevarlos a nuevos esfuerzos para merecer gracias por el empleo de sus talentos...

Este documento es muy importante en la medida en que delimita mucho más precisamente que los anteriores el concepto de profesión liberal para el servicio del rey como máximo escalón. Nótese que, a pesar de que la Academia de arquitectura sea posterior, el artículo primero le atribuye un status anterior a la pintura y la escultura. Por otro lado, separa nítidamente la práctica de aquellas artes, los trabajos manuales y el comercio

ARTÍCULO PRIMERO

Las artes de pintura y de escultura serán y continuarán siendo libres... en tanto sean ejercidas de una manera enteramente liberal, tal como será explicado por los dos artículos siguientes. Queremos que a este respecto sean perfectamente asimiladas con las letras, las ciencias y las otras artes liberales, especialmente la arquitectura; de manera que... no puedan, bajo ningún pretexto, ser molestadas ni inquietadas por ningún cuerpo de comunidad o maestría.

II

No serán reputados de ejercer liberalmente las artes de pintura y de escultura sino aquellos que se entreguen sin ninguna mezcla de comercio, a alguno de los géneros que exigen, para tener éxito, un conocimiento profundo del dibujo y un estudio reflexivo de la naturaleza, tales como la pintura y la escultura.

de los temas histórico, los del retrato, el paisaje, las flores, la miniatura y los otros géneros de las dichas artes, que son susceptibles de un grado de talento capaz de merecer, a quien los posee, la admisión a la Academia real de pintura y de escultura.

III

Con respecto a quienes, independientemente del ejercicio de estas artes, o sin ejercerlas personalmente, quisieran tener tienda abierta, comerciar con cuadros, dibujos, esculturas, que no serían obra suya, vender colores, dorados u otros accesorios de las artes de pintura y de escultura; que se inmiscuirían en fin sea directa o indirectamente, en la empresa de pintura y de escultura de edificios, o de otras obras de ese género susceptibles de ser apreciados y pagados al detalle, son requeridos de hacerse recibir en las comunidades de pintores-escultores establecidas por nuestro edicto del mes de agosto de 1776 y conformarse a sus disposiciones.

IV

En la meta de dar a nuestra Academia de pintura y de escultura establecida en París una marca especial de nuestra protección... Queremos que sea vista como la madre y el apoyo de todas aquellas que se establecerán después para el ejercicio de la de pintura, la escultura y artes dependientes, y que ella sea su guía en todo lo que concierna la cultura y la enseñanza de dichas artes.

V

Los pintores y escultores admitidos en nuestra Academia... serán los únicos en tomar el título de pintores y escultores del rey...

...

VII

Como el medio más seguro de hacer prosperar las dichas artes es la unidad de comunicación de principios, los cuales deben ser más seguros, más conocidos y más fijos en nuestra Academia real primera y principal de pintura y de escultura que en cualquier otra parte, sea por la tradición de la luces de los artistas célebres que ella ha producido, sea a causa de la ventaja que tienen la mayor parte de quienes la componen de haber, bajo nuestros auspicios, formado su gusto por el estudio de los bellos monumentos de Italia y de estar más frecuentemente empleados a las grandes obras. Hemos hecho y hacemos expresas inhibiciones y prohibiciones a toda persona, de la calidad y condición que ellas sean, de establecer ejercicios públicos de las dichas artes de pintura y de escultura, de posar el modelo, hacer muestra o dar lecciones en público, tocando temas de dichas artes, aparte de la dicha academia real o en los lugares por ella escogidos y acordados, y bajo su conducta o con su permiso.

VIII

Siendo el fin principal que deben proponerse los artistas de nuestra Academia real la reputación y la gloria merecida por excelentes obras, con el fin de prevenir los daños que recibirían si alguien hiciera aparecer bajo su nombre obras que no les pertenecen, o si alguien desfigurara por su iniciativa aquellas que sí lo fueran. Nosotros hemos juzgado pertinente renovar las prohibiciones hechas, a este respecto, a todos los grabadores y otros hacer aparecer ninguna estampa bajo el nombre de alguno de los miembros de la dicha Academia, así como prohibimos a todos los grabadores de grabar o rehacer las obras de los grabadores de la dicha Academia... y bajo las mismas penas, muy expresas inhibiciones y prohibiciones a todos los escultores y otros de cualquier cualidad y condición, y bajo cualquier pretexto, hacer moldes, exponer en venta, ni dar al público ninguna de las obras de los escultores de nuestra Academia...

IX

Siendo nuestra intención poner nuestra dicha Academia, primera y principal, de pintura y de escultura de París, en estado de subvenir sus gastos que implica necesariamente el mantenimiento de su escuela, Nosotros le hemos hecho y hacemos don de la suma de diez mil libras por año...

Para que aquellos que [la]componen tengan disponibilidad para sus funciones de enseñanza con toda la atención y asiduidad posibles, Nosotros los descargamos ahora y en adelante, hasta el número de treinta, de toda tutela, curaduría, supervisión y guardia... así como les hemos acordado y acordamos a los dichos treinta el derecho de committimus frente a los maestros de demandas ordinarias de nuestra casa o las de las demandas del Palacio en París, a su elección...

XI

Con el fin de que los que dedican a estudiar las artes de pintura y de escultura, bajo la dirección de la dicha Academia real, gocen de la tranquilidad necesaria para cultivar

sus disposiciones, Nosotros les hemos eximido y eximimos en el futuro de toda milicia y enrolamiento durante el tiempo que serán estudiantes en la dicha Academia...

Este último documento resume muy bien el programa que implica la Academia en Francia, que –como hemos dicho- fue un modelo que tuvo grandes influencias internacionales. Evidentemente, esta Academia responde al *Ancien régime* y sería, en consecuencia, reformada por la Revolución Francesa, tema que veremos en seguida. Sin embargo, adelantando un poco algunas conclusiones en este punto, dicha reforma no será tan drástica como supuso serlo la Revolución en otros campos: el canon académico sobrevivirá la revolución y a las reformas liberales del siglo XIX, entre otras razones por la muy poderosa unión entre Academia y Escuela.

A este documento seguía un nuevo reglamento para la Academia. La comparación entre los primeros títulos de los diferentes estatutos muestra el desplazamiento realizado:

1648:

I

El lugar donde la reunión se realizará, estando dedicado a la virtud, debe que ser singularmente venerado tanto por quienes la componen como por los curiosos por ellos introducidos, y por la juventud, que al no ser del cuerpo Academia, será recibida con el fin de dibujar y estudiar en ella. Por lo tanto, aquellos que blasfemaren el santo nombre de Dios, o hablaran de la religión y de las cosas sagradas, en tono de burla, por injurias o profirieran palabras impías serán prohibidos de la dicha Academia y privados de la gracia que se ha dignado su Majestad otorgarle.

1663:

PRIMERAMENTE

Que no habrá más que un solo lugar donde la Academia llevará a cabo sus asambleas bajo el nombre de Academia real, donde se decidirán todos los diferendos que podrán sobrevenir relacionados con la pintura y la escultura, como también para la recepción de los académicos y la distribución de premios que se darán a los estudiantes; pero será libre la dicha Academia de tener otros lugares en diversos lugares de la ciudad, tales como ella juzgará más a propósito para la comodidad pública, en donde se realizarán los ejercicios de modelo bajo las órdenes y la conducción de los oficiales que ella nombrará para este efecto y que darán cuenta de su conducta a las asambleas de la dicha academia real. Y tanto más que algunas personas podrían intentar hacer asambleas para posar el modelo y sostener escuelas públicas de pintura y escultura sin la participación de la Academia, lo que podría aportar desorden y corrupción: que ninguna clase de asamblea de pintura y escultura para posar el modelo será establecida en esta ciudad de París sin orden y consentimiento de la dicha Academia, y si alguna existiera, que los particulares que la componen sean advertidos y enseguida obligados a detenerlas, como contrarias a la intención de Su Majestad.

Éste de 1777 inicia así:

ARTICULO PRIMERO

Estando la Academia Real de Pintura y Escultura destinada a reunir en su seno a los artistas que, por los talentos más distinguidos, merecerán ser admitidos en ella será la única a la que Su Majestad concederá de ahora en adelante su protección inmediata. Sólo ella tendrá el derecho de calificarse Academia real principal y recibirá las órdenes del Rey a través del director y ordenador general de sus edificios, jardines, artes, academias y manufacturas reales.

El resto del documento se refiere a la organización. Llama la atención el artículo VIII:

El sello de la Academia tendrá por un lado la imagen del Rey, y por el otro las nuevas armas que nosotros le acordamos a nuestra academia; saber: Minerva⁵⁶¹, y por exergo: Libertas artibus restituta. [La libertad restituida a las artes]

De acuerdo con este reglamento, el director será elegido por la asamblea de académicos (de número ilimitado), pero el nombramiento solamente tendrá efecto después de la confirmación por parte del rey, salvo si el elegido fuera el primer pintor del rey, el canciller, o cuatro rectores de sección perpetuos:

IX

El rector de área estará obligado a encontrarse todos los sábados en la dicha academia, para, junto con el profesor del mes, disponer todos sus asuntos, velar por la corrección de los estudiantes y dar cuenta a la última asamblea del mes de los asuntos surgidos y de la conducta de los alumnos...

Este punto muestra otro de los giros que ha dado la organización: si en principio era lugar de conversación sobre la pintura y la escultura, ahora las directivas van acumulando todo el poder sobre sus definiciones.

⁵⁶¹ Como se recordará, hemos hecho referencia a Minerva en relación con la primera traducción en español del *Tratado de la pintura* de Leonardo Da Vinci; esta referencia superpuesta a la original muestra cómo materiales de diverso origen son tomados por un nuevo sistema y eventualmente resignificados. En este sentido es muy ilustrativo el observar las ilustraciones que acompañan diferentes ediciones del *Tratado*, que se van haciendo progresivamente más *correctas* para adaptar el mismo texto a contextos ideológicos diferentes.

Sobre Minerva dice la página Web de la Academia francesa de Bellas Artes: "...es la protectora del Instituto de Francia y de las cinco academias. Emparentada con la Atenea griega, esta diosa guerrera es representada a veces de pie, con casco, vistiendo una coraza y armada con una lanza. Hija de Zeus (Júpiter), surgida, completamente armada, de su cerebro, personifica la vivacidad de la inteligencia creadora y preside todas las manifestaciones del genio humano.

"Nadie mejor que la diosa de la Sabiduría, de las Ciencias y de las Artes podía simbolizar el Instituto de Ciencias y de las Artes, creado en 1795..."

Aprovechando esta ocasión, vale la pena dar una mirada a los símbolos físicos de la Academia de Bellas Artes hoy: la imagen Minerva, el "vestido verde" diseñado por orden de Napoleón: negro, bordado de seda verde, que incluye un bicornio adornado de plumas de avestruz, y la espada, con un diseño especial diferente para cada académico. Estos elementos rituales dicen mucho del carácter de la academia.

<http://www.academie-des-beaux-arts.fr/histoire/symbole.htm> I.2013

El director y los rectores juzgarán sobre todos los diferendos que surgieran relacionados con el conocimiento de las artes de pintura y de escultura, y serán árbitros de las obras de las dichas artes en todas las controversias que surgieran entre los miembros de la Academia.

...

Sobre el papel de los profesores:

XI

Los profesores servirán cada uno un mes del año y se encontrarán todos los días a la hora prescrita para hacer la apertura de la escuela, posar el modelo, dibujarlo o modelarlo, con el fin de que su obra sirva de ejemplo a los estudiantes⁵⁶²; tendrán entonces el cuidado de instruirlos, corregirlos, mantenerlos en el orden y la atención que exige el estudio durante las horas de esos ejercicios, y de cumplir todas sus cargas. En caso de ausencia o enfermedad del profesor, el adjunto, que habría hecho su función, recibirá el salario y la retribución de dicho profesor, relativa al tiempo que habría cumplido las funciones; y cuando suceda un cambio o deceso de alguno de los dichos profesores, el lugar será ocupado por aquel de los adjuntos que plazca a la Academia escoger.

XII

Nadie será recibido en el dicho cargo de profesor sin haber sido adjunto, y nadie será nombrado adjunto si no ha hecho conocer su capacidad de dibujar la figura y de componer historia, o en pintura, o en escultura, y que no haya remitido a la Academia el cuadro de historia⁵⁶³ o la obra que le haya sido ordenada.

XIII

Los profesores que habrán servido asiduamente en esta calidad durante diez años cumplidos, y que demandaran la veteranía, la obtendrán si la academia lo juzga conveniente. Tomarán entonces el rango de profesores antiguos. La academia podrá conferir este título de antiguo profesor o incluso grados más elevados a aquellos de sus oficiales que se habrán distinguido a la cabeza de la Escuela real académica de Roma o en la corte de algún soberano, con el aval de su Majestad.

...

No es difícil imaginar que la rigidez, estrechez y autoritarismo de este sistema debía crear luchas muy fuertes en su interior. Sin embargo, la academia se presenta como un lugar de tolerancia y respeto:

XXI

La academia se reunirá en asamblea todos los primeros y últimos sábados del mes para debatir y ejercitarse a través de conferencias sobre la pintura, escultura y otras artes de su dependencia, y para deliberar sobre los asuntos que le conciernen.

⁵⁶² el resaltado no es del original.

⁵⁶³ Como se ve en este aparte y en otros de diferentes épocas, la historia es el gran género del canon académico; esta tendencia se mantendrá incluso cuando más tarde, en el siglo XIX, las reformas liberales amenacen el modelo pedagógico de la academia, como lo muestra el comentario de Alain Bonnet respecto a Ludovic Vitet, uno de los actores importantes de dicho proceso: "Vitet se hizo conocer primero como autor de novelas históricas en la vena de Walter Scott, y según un sistema que popularizó enseguida Alejandro Dumas... él Buscó en sus dramas históricos dialogados la verosimilitud más que la verdad, la interpretación de los hechos más que narración, la inteligencia general de una época más que la pintura novelada de los usos y costumbres, haciendo del pueblo un personaje por sí mismo. Esta aproximación viva y familiar de la historia, deducida de las lecciones de Jouffroy, inspiró ciertamente a Paul Delaroche y contribuyó a definir las funciones de la pintura de historia después de 1830". www.inha.fr/spip.php?article2566 I.2013

XXII

Las propuestas serán abiertas por el secretario, y se deliberará sobre lo que contuvieran en orden, con decencia, sin parcialidad, sin pasión, sin intriga, sin salirse de su lugar y sin interrumpirse mutuamente.

El punto XVII confirma importancia de la geometría y la anatomía, materias fundamentales en la enseñanza, que debían ser dominadas por toda la comunidad:

En los casos en los que la Academia crea deber aliviar o suplir al profesor de geometría o al de anatomía, le será permitido escogerles un adjunto...

Otros títulos se refieren a la forma de ser presentado e ingresar a la Academia y la realización de las pruebas para ingreso y cambio de estatuto (de *certificado* a *académico*):

Nadie puede ocupar una plaza de académico, si no es de buenas costumbres y de reconocida probidad; y para que la Academia no admita en su seno a artistas sobre cuyas costumbres hubiera incertidumbre, cada aspirante se procurará un presentador, que será siempre uno de los oficiales de la Academia, el cual prevendrá a la Compañía, en una asamblea previa, sobre las costumbres del aspirante y su tipo de talento, después de lo cual se llevará a cabo votación para su aprobación, y si es aprobado, el nombre del presentador será inscrito en los registros. El día del escrutinio, las obras del aspirante se colocarán en las salas para ser juzgados por todos los oficiales con derecho a voz, y en los casos de ausencia o muerte del presentador durante el período de acreditación de la recepción, la Academia nombrará uno de oficio...

Y ciertas obligaciones:

Todo artista, miembro de la Academia, que hiciera comercio de cuadros, dibujos, materias y muebles destinados a la mecánica de las artes, o estableciera sociedad con negociantes de segunda mano será excluido de la Academia.

XXXVII

Los concursos para los grandes premios se abrirán al comienzo del mes de abril de cada año. La Academia, convocada en general, juzgará el grado de capacidad necesario sobre los esbozos pintados o dibujados para la clase pintura, así como de las dibujadas o modeladas para la de escultura, que hayan sido hechas en la Academia, y en presencia del profesor del mes. Los alumnos que hubieran sido admitidos harán sus cuadros o bajo relieves sobre el tema tomado de la historia, que les habrá sido dado por el profesor en ejercicio, en los alojamientos preparados para tal efecto y serán excluidos del concurso si emplean algún recurso externo y fraudulento. Sus obras serán examinadas por la Academia antes de ser expuestas al público, y serán juzgadas en una asamblea general de la Academia especialmente convocada, para dicho juicio, el último sábado del mes de junio.

Finalmente, se establece que todos los años estos estatutos deben ser leídos en asamblea para que nadie pudiera ignorarlos.

El trayecto seguido nos muestra cómo el interés de varios actores por valorizar la práctica de los oficios de las artes plásticas -concretamente de la pintura y la escultura-

llevó a la Academia no solamente a llevarlos al rango de artes liberales, sino a constituirse como lenguaje del imperio. Éste es el verdadero fondo del asunto: la constitución de unas instancias de poder; es notable cómo éste recuento no abunda en asuntos estéticos y muy poco en los pedagógicos –los cuales se reducen a grandes temas como el dibujo del natural, el pasado clásico, los géneros aceptables o la importancia de “posar el modelo⁵⁶⁴”- sino que se refiere específicamente a la constitución de un sistema de autoridades, de un lucha por situarse en la esfera más alta del poder. Hemos visto de qué manera, lenta pero seguramente, las corporaciones de maestros perdieron su supremacía, hasta el punto de llegar a ver prohibido el ejercicio de las formas más reconocidas socialmente de sus oficios; vemos igualmente cómo parece la figura del profesor, escindida del antiguo maestro -que era simultáneamente artista y profesor- por un sistema que exige la comunicación y la discusión de los resultados personales, además de compartirlos con los alumnos. Asistimos a la imposición por decretos reales de un monopolio para la enseñanza de las artes plásticas.

Es cierto que estos fenómenos tienen un correlato obligado: el ascenso de planteamientos estéticos surgidos a la par de los desarrollos modernos, los cuales explicarían a su manera los cambios en el gusto y nuevas ideas emergentes. Esa es una historia mucho más documentada y sobre ella se han escrito muchas obras; ellas se insinúan cuando son necesarias y no son el objeto de esta investigación, que versa sobre las formas como se instituyen discursos y figuras de autoridad que reúnen la legalidad del orden jurídico y la legitimidad de la escuela.

Es conveniente insistir en que la comparación de las acciones realizadas en el siglo XIX en Colombia, tendientes a la constitución una academia propia, se justifica porque no sabríamos dar una adecuada valoración de dichas acciones sin comprender la magnitud del modelo que se persiguió. Ni la Colombia del siglo XIX es análoga a la Francia de los siglos XVIII o XIX, ni Rafael Núñez es Luis XIV o Napoleón III, ni ninguna institución colombiana es comparable a las de Francia en esos siglos, pero los valores invocados son los mismos y permanecerán como un horizonte inalcanzable utilizando, entre otras herramientas, la del control sobre el gusto, el cual garantizaría la ENBAC que, como escuela tendría en realidad muy poca deliberación sobre el tema. El esfuerzo del siglo XIX colombiano por construir discursos nacionales que elevaran el país al *concierto de las naciones* adolecía de una gran debilidad, lo que no impidió que esos discursos permitieran el fortalecimiento de las élites que internamente asumieron todas las posiciones de poder...

En el sistema académico francés, la cúspide del éxito era ser pintor o escultor del rey, decorar sus palacios y contribuir de esta manera a la construcción de un imagen de Nación; poderosa, orgullosa de sí misma, modelo a seguir por las otras naciones. La moral, profundamente religiosa, católica, prolongaba la idea de Dios como fuente de todo poder y toda autoridad; el género por antonomasia: la historia, pero aunque hable de poder,

⁵⁶⁴ Así como en un sentido general podemos ver que (sin que esta sea una exageración) la nación que controla el gusto tiende a gobernar el mundo, en el gusto académico esta exótica frase adquiere un sentido cuya profundidad no se sospecha por su forma sino por la frecuencia con que reviene en las reglamentaciones. Si para el lenguaje académico una verdad central es la preexistencia de reglas, y su objeto central es el control sobre su aplicación, aprendizaje, y mantenimiento, en su teoría del dibujo –base de todo el lenguaje- en la que *la corrección* es el concepto fundamental, la mayor instancia de poder resulta ser el control sobre la pose.

moral, historia y patria, se supone que no habla de política ni actúa políticamente: tiene expresamente prohibido discutirla en sus sesiones. Servir al rey era servir a la nación

Éste era el estado de la Academia real de pintura y de escultura en Francia en vísperas de la revolución⁵⁶⁵. La continuación de la historia es muy importante para la indagación que nos hemos propuesto. En efecto, veremos cómo se sigue profundizando la escisión entre artista y profesor, al tiempo que se profundiza la confusión entre escuela y academia, cómo la Revolución otorgó a las propias academias la facultad de reformarse y la de Bellas Artes (ya no pintura y escultura) reproducirá en general (con énfasis en sus aspectos más conservadores y cerrados, paradójicamente a nombre –nuevamente- de la libertad) la misma estructura que se pretendía dejar atrás y nombrando para su renovación al más importante candidato a director de la antigua Academia, cambiando su denominación e incluyendo a la arquitectura las letras y la música⁵⁶⁶. Sobre todo, veremos cómo, mucho más que un debate de ideas estéticas, el que constituyó lo campo artístico fue una guerra de posiciones por el poder.

La Revolución Francesa y la disolución de las academias

Como es bien sabido, en 1789 inició la Revolución Francesa, sus vicisitudes han sido objeto de estudios y publicaciones, de manera que solamente nos ocuparemos de algunos acontecimientos relacionados directamente con la supresión de las academias y la fundación la nueva Academia.

20 de agosto-5 de septiembre 1790 Ley que fija provisionalmente, para este año,
los gastos para las diferentes academias y sociedades literarias

⁵⁶⁵ “...la situación de las academias, de 1789 a 1793 puede resumirse en dos palabras. Cuando la revolución de 1789 estalló, fueron atacadas porque constituían una aristocracia de la inteligencia, complicada con aristocracia política, y porque además su organización interior chocaba, en la mayor parte de ellas, con la pasión de la igualdad que dominaba entonces.” Aucoc, *L’institut...* op. cit., p.p. 16-17.

⁵⁶⁶ La arquitectura había seguido un derrotero parecido, incluyendo la definición de su autonomía y la prohibición de ejercer el oficio a quienes no pertenecieran a la Academia. Sus estatutos fueron formulados en 1717: “... la academia de inscripciones y la de ciencias... y el Observatorio... han producido, cada uno en su género, conocimientos de la historia y de la antigüedad ignorados hasta ahora, ciencias y artes en todas las partes de las matemáticas y la física, y muy célebres y útiles descubrimientos en la astronomía. El establecimiento de la Academia de pintura y de escultura... ha producido el buen gusto y una gran facilidad para la inteligencia y el uso del dibujo, con la cual muchos palacios, casas reales y otros edificios se han ornado y decorado magníficamente; y como **la arquitectura debe tener la preeminencia sobre las otras obras, que no sirven por así decirlo sino de ornamentos en las diferentes partes de los edificios**. Nosotros hemos resuelto confirmar el establecimiento de la Academia de arquitectura que ha sido proyectada y resuelta desde 1671...”. El subrayado –que no hace parte del original- remite a una serie de temas que volveremos a encontrar nuevamente mucho tiempo después, incluso en la Colombia del siglo XX. Si bien la institución académica de las artes plásticas precede y controla en el sistema académico a la arquitectura, es ésta la que –al presentar un núcleo problemático mucho más complejo- en parte moldeará la experiencia plástica y en parte representará uno de los polos de tensión más duros para el pensamiento de la artes plásticas en la modernidad. La relación artes plásticas – arquitectura es una relación de amor – odio... Vitet, *L’institut...*, op. cit., p. CLXVIII.

De acuerdo con Aucoc⁵⁶⁷, aunque se aprobaron los presupuestos, ya el debate se dirigía hacia la consideración de la supresión de las academias, definidas por algunos como “hogares de la aristocracia literaria y civil”, Aucoc llama la atención sobre el hecho de que en la ley no aparecen ni la Academia de pintura y de escultura ni la de arquitectura. Al final de esta ley dice:

Y serán requeridas las dichas academias y sociedades a presentar a la Asamblea nacional, en el plazo de un mes, los proyectos de reglamentos que deben fijar su constitución.

25 de noviembre 1792 Ley que suprime el cargo de director de la Academia de Francia de pintura, escultura y arquitectura, establecida en Roma, y suspende las sustituciones y nombramientos en todas las academias de Francia:

ART. 2.

El Consejo ejecutivo está encargado de cambiar sin dilación el régimen [de la Academia de Roma] para establecerlos sobre los principios de libertad e igualdad que dirigen la república francesa.

1º de julio 1793 Ley referente a los jóvenes artistas que ganarán los primeros premios en pintura, escultura y arquitectura

7 de agosto 1793 Ley sobre los trabajos presentados a los concursos para los premios de las Academias de pintura, escultura y arquitectura:

ARTÍCULO PRIMERO

Serán suspendidos los juzgamientos de los premios de las academias de pintura, escultura y arquitectura, hasta nueva orden.

ART. 2.

El Comité de instrucción pública presentará inmediatamente el modo como serán juzgados los premios de pintura, escultura y arquitectura

Esta ley ataca directamente uno de los pilares del poder académico:

ART. 3.

Los esbozos y las obras de los artistas presentadas a estos concursos serán transportados en el acto y expuestos en las salas de la comunidad de París, la cual nombrará comisarios para recibirlas y guardarlas bajo su responsabilidad.

08 de agosto 1793 Ley que suprime todas las academias y sociedades literarias patentadas o dotadas por la nación:

... son puestas bajo la vigilancia de las autoridades, hasta que no haya sido dispuesto de otra forma por los decretos sobre la organización de la instrucción pública.

Esta extremadamente parca ley de sólo dos artículos está reproducida por Aucoc con algunos comentarios que muestran el texto originalmente propuesto, mucho más

⁵⁶⁷L'institut, op. Cit., p. CXCVIII.

largo, y fragmentos de los discursos de los dos principales oradores: Grégoire [L'abbé Grégoire] y David [Jacques Louis David, el pintor]; a propósito del primero: “

Luego de haber indicado que la Academia francesa, la más antigua de las sociedades creadas en el siglo XVII, presenta todos los síntomas de decrepitud, después de haber hecho elogio de la Academia de ciencias que ha prestado señalados servicios a la Nación, el informe desarrolla los agravios invocados contra las academias: ‘¿por cuál fatalidad, la mayor parte de los estatutos de nuestros cuerpos académicos son una infracción a los principios que ellas reverencian?... ellas establecen una suerte de jerarquía entre los hombres que no deben reconocer más preeminencias que la del talento... No reprochamos mayormente a los académicos devotos de la cultura de las ciencias ese espíritu de cuerpo que es a las sociedades lo que el egoísmo es a los individuos; pero la mayor parte de los otros cuerpos literarios han presentado, como los gremios, la lucha de las más miserables pasiones, tuvieron la pretensión de acaparar la gloria, de arrogarse el privilegio exclusivo de los talentos’... Los tiranos tuvieron siempre la política de asegurarse las trompetas de la fama, así fue este Pericles... así fue este Augusto... así fue este Richelieu... así fue este Luis XIV... La Academia francesa que echó de su seno al buen abate de San Pierre⁵⁶⁸,

⁵⁶⁸ Considerado precursor del pensamiento ilustrado, Charles-Irénéé Castel de Saint-Pierre, (1658 – 1743) fue elegido a la Academia en 1695. la referencia de Grégoire no es en absoluto inocente, pues remite directamente a la célebre *Querelle des Anciens et des Modernes* [*Querrela de los antiguos y los modernos*] que se escenificó en la academia a partir de 1687 y se prolongó mucho tiempo; aunque este es considerado un hito importante en la aproximación a las ideas modernas, constituye esencialmente –de nuevo– un juego de poder en el que las ideas y las posiciones intelectuales están cuidadosamente alineadas sobre un fondo de glorificación de la presencia y la autoridad del rey. Justamente, la *Querella* empezó el 27 de enero de 1687 cuando Charles Perrault presentó su poema *Le siècle de Louis le Grand* [El siglo de Luis el Grande, que se refiere a Luis XIV, el *rey sol*], en el que cuestiona el culto por lo antiguo: “La bella antigüedad fue siempre venerable; / Pero nunca pensé que ella fuera adorable. / Veo a los antiguos sin plegar las rodillas; / Son grandes, es cierto, pero hombres como nosotros; / Y uno puede comparar, sin temor de ser injusto, / El siglo de Luis al bello siglo de Augusto. /...Y, cansados de aplaudir mil groseros errores, / Servirnos alguna vez de nuestras propias luces, / Veríamos claramente que, sin temeridad, / Uno puede no adorar toda la antigüedad; / Y, en fin, que, en nuestros días sin exceso de confianza, / Podemos disputarle el premio de la ciencia. /.../ En el siglo pasado, hombres excelentes / Poseían, es cierto, vuestros más ricos talentos; / El inmenso Rafael, ese inmenso genio, / Para pintar, tuvo una fuerza, una gracia infinita; / Y todo lo que conformó la destreza de su mano. / Lleva en sí un aire noble, que parece más que humano. / Después suyo se eleva su sabia escuela, /.../ De estos maestros del arte, los cuadros preciosos / Serán, en todos los tiempos, / el dulce encanto de los ojos. / ... / De vuestro arte sin embargo el secreto más raro, / No les fue dispuesto sino con mano avara: / El más docto de ellos no supo sino débilmente, / Del claroscuro el feliz desarrollo. / ... / Quien de diversos objetos que el sujeto ensambla, / Por el nudo de los colores no hace sino un conjunto, / Y presenta a nuestros ojos la exacta verdad / En toda la dulzura de su ingenuidad... / No como ellas [las cosas] son, sino como él las ve. / Es aquí donde Le Brun, siempre inimitable, / da a todo lo hace un aire tan verdadero. / Y que, en el futuro, sus famosas obras / serán el asombro de nuestros últimos sobrinos... / Todo arte se compone solamente de diversos secretos, / Que a los hombres curiosos el uso ha descubierto, / Y ese útil montón de cosa que inventamos, / Sin cesar, cada día, o se depura, o se aumenta; /... / En formar los espíritus como en formar los cuerpos, / La naturaleza siempre hace los mismo esfuerzos; / Su ser es inmutable; y esta fuerza solvente / Con la que produce todo, no se ha nunca agotado, / Jamás el astro del día, que hoy nosotros vemos, / Tuvo la frente coronada de más brillantes rayos; / Jamás, en la primavera, las rosas empurpuradas, / De un más vivo encarnado fueron coloreadas; / No menos blanco que otras veces brilla en nuestros jardines / El deslumbrante esmalte de los lirios y los jazmines, /... / Con esta misma mano las fuerzas infinitas / Producen todo el tiempo genios parecidos. /... / Los siglos, es cierto, son diferentes entre ellos, / Los hubo ilustrados, los hubo ignorantes; / Pero si el feliz reino de un excelente monarca / fue siempre de sus premios y la causa y la marca? / ¿Qué siglo por sus reyes, de los hombres reverenciado, / Al siglo de Luis pudiera ser preferido

fue casi siempre un instrumento entre las manos del despotismo; había abierto un concurso sobre este asunto: ¿Cuál de las virtudes del Rey es la más digna de admiración?...El informe explica... que las academias han podido ser útiles, al renacimiento de las letras, para desenmarañar el caos; que ellas han dejado de serlo; que han participado en la recuperación del campo de la antigüedad, pero que esta mina está casi enteramente explotada; que en un país libre, las instituciones inútiles no deben subsistir... ellas pueden transformarse en sociedades libres y su acción será por eso mucho más poderosa...". [Por otro lado, en referencia a la intervención de David] "es un violento ataque contra el despotismo de la Academia de pintura y de escultura que impide a los jóvenes talentos tener éxito. ¡Talentos perdidos para la posteridad! ¡Grandes hombres desconocidos! Yo voy a apaciguar vuestros manes desdeñados. ¡Seréis vengados de vuestra desgracia, ilustres víctimas de las academias!" y termina así: 'A nombre de la humanidad, a nombre de la patria, por amor al arte y sobre todo por vuestro amor por la juventud, destruyamos, aniquilemos estas demasiado funestas academias que no pueden subsistir bajo un régimen libre. Académico [yo mismo], he hecho mi deber; ¡pronúnciense!'⁵⁶⁹

- 12 de agosto 1793 Ley que ordena la imposición de sellos en las puertas de los apartamentos ocupados por las academias suprimidas.
- 18 brumario del año II (8 de noviembre de 1793) Ley que ordena la creación de un Instituto nacional de Música en París.
- 6 termidor del año II (24 de julio de 1794) Ley sobre los activos y las deudas de las academias y sociedades literarias suprimidas.
- 29 frimario III (19 de diciembre de 1794) Ley que extiende a varios acreedores, (especialmente de las academias) las disposiciones relativas a las de los hospitales presentadas en el artículo 3 de la Ley de 21 frimario año III.
- 16 termidor año III (3 de agosto de 1795) Ley sobre la creación de un conservatorio de música en París para la enseñanza de este arte.
- 5 Fructidor año III (29 de agosto de 1795) Constitución de la República Francesa (art. 998).

/ ¿De Luis, a quien rodea una gloria inmortal, / De Luis, de los grandes reyes el más perfecto modelo?" Los elogios sobre los que termina este poema son tan exorbitantes que aquí nos detenemos: al parecer las respuestas de los adversarios de esta crítica al culto al pasado también tomaban la misma dirección.

Respecto al Abate San Pierre, la página web de la Academia francesa informa los motivos de su destitución: "El abate de Saint-Pierre publicó en 1718, la *Polysynodie* [un sistema de gobierno instaurado por Felipe d'Orléans entre 1715 y 1718]: en ella, hacía valer la superioridad de los concejos –como el de la Regencia– sobre el modo de gobierno absoluto y personal de Luis XIV. Bajo el pretexto de vengar la injuria al difunto protector de la Academia, los cardenales de Polignac y de Rohan, los mariscales de Villars, de Estrées y de Villeroy demandaron a la Académie la cancelación de Saint-Pierre... [que] fue eliminado, sin ser oído, por la unanimidad de los académicos, salvo la voz de Fontenelle. El duque de Orléans obtuvo que fuera solamente excluido... no fue, pues, nunca reemplazado hasta su muerte."

(<http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/charles-irenee-castel-de-saint-pierre>) I. 2013.

⁵⁶⁹ Aucoc, *L'institut...*, op. cit., p.p. ccv y ccvi

3 Brumario Año IV (25 de octubre de 1795) Ley Orgánica de Instrucción Pública⁵⁷⁰

INFORME

Del ministro del interior al directorio ejecutivo.

Brumario año IV – Nov. de 1795

La convención, siempre ocupada en reparar los males que habían causado la ignorancia y la anarquía, ha consagrado en la Constitución el establecimiento del Instituto Nacional, cuyo fin es el de reunir a todos los hombres que han cultivado las ciencias, las letras y las bellas artes de la manera más distinguida. Es la cima del edificio de la instrucción pública. Él reúne y propaga los descubrimientos, acoge las verdades y rechaza los errores. No controla la opinión pública literaria, pero la dirige y le impide dejarse corromper por las seducciones del charlatanismo, seducciones siempre poderosas, porque halagan a la vez la ignorancia y el amor propio.

Las Academias que el instituto está destinado a reemplazar, no fueron en absoluto, como se ha publicado, establecimientos del despotismo. Éste pudo apoderarse de ellas y dominarlas ocasionalmente. Pero, remontándonos a su primer origen, vemos que ellas deben su nacimiento a la necesidad que los sabios tuvieron de acercarse y comunicarse el resultado de sus trabajos. Sin duda las ciencias pueden dar de golpe grandes pasos en las manos de esos genios felices, que la naturaleza no produce sino a distancias muy lejanas. Pero ellos se acrecientan también con el trabajo de una multitud de hombres que, sin esperar estos sublimes descubrimientos, agregan, sin embargo, luces a las masas, y de sus esfuerzos reunidos resulta un perfeccionamiento que no habría tenido lugar si sus producciones, poco considerables en ellas mismas permanecieran aisladas o en el olvido. Hogar común de todos los conocimientos, las compañías de sabios son igualmente el centro de emulación que se establece no solamente entre los miembros de una misma sociedad, sino incluso entre las sociedades de las naciones iluminadas.

Decretando el Instituto, la convención ha querido perfeccionar y nacionalizar de alguna manera un establecimiento del cual el despotismo no había podido impedir los felices efectos. No sabríamos, entonces, demorarnos, para responder a sus beneficios, en proceder a su organización.

La primera operación a este respecto es la que prescribe el artículo 9, título IV, de la ley del 3 brumario, que encarga al Directorio ejecutivo nombrar para la formación del Instituto nacional los cuarenta y ocho miembros que elegirán a los otros noventa y seis. Ya el Comité de instrucción pública había levantado la lista de estos cuarenta y ocho miembros que debía presentar a la Convención nacional. Es la que someto a la aprobación del Directorio ejecutivo, persuadido de que la comisión del Comité ha sido erigida con las miras más útiles, y que no ha considerado más que el mérito, las luces y los talentos.

29 Brumario Año IV (20 de noviembre de 1796) Orden del Directorio Ejecutivo que nombra a los primeros miembros del Instituto y prescribe la instalación del Instituto en la construcción del Louvre

15 Germinal año IV (4 de abril de 1796) Ley que contiene el reglamento para el Instituto nacional de las ciencias y las artes

⁵⁷⁰ Aucoc, *L'institut...*, op. cit., p. 12

- 29 germinal año XI (19 de abril de 1803) Reglamentos adoptados para la clase de Bellas Artes Instituto Nacional aprobado por el Gobierno el 39 germinal año XI.
- 26 Floreal año XI (18 de mayo de 1803.) Reglas adicionales para la clase de Bellas Artes
- 24 Fructidor XII (11 de septiembre de 1804) Decreto Imperial que establece los premios decenales para las obras de la ciencia, la literatura, el arte, etc.
- 28 de noviembre 1809 Decreto Imperial sobre los premios decenales para las obras de la ciencia, la literatura y el arte.
- 05 de marzo 1815 Proyecto de orden del Rey para la reorganización del Instituto
- 27 de abril 1815 Decreto imperial elevando a cuarenta el número de miembros de la clase de Artes Plásticas del Instituto y reglamenta su distribución

La historia de la academia de Bellas Artes luego de la disolución de la academia de pintura y de escultura es tanto o más tan larga y tan compleja como la de ésta última y es igualmente ignorada por los discursos historiográficos tradicionales. Los ideales republicanos de David que definieron lo mejor del discurso académico del Antiguo régimen. David solamente ganó el premio de Roma en su cuarto intento, luego de protestas, huelga de hambre y –según algunos cronistas- amenaza de suicidio no fue por falta de talento o de reconocimiento por parte de la academia, sino por razones políticas que diferían la elección del todavía muy joven David, misma razón por la cual no había sido promocionado a su dirección cuando hubo terminado su formación. Ahora esos ideales se afiliaron al lenguaje oficial del Directorio cuando estalló la Revolución y retornaron a la representación del discurso oficial, luego de haber caído en desgracia, cuando el paso de Robespierre (a quien David juró acompañar si “tenía que beber la cicuta”) a la guillotina terminó con el período del Terror. Nuevamente David siguió siendo el pintor oficial en la era de Napoleón. Los problemas que esta pervivencia plantea no aparecen en la sucesión historicista de estilos que según la historiografía convencional hace que al rococó suceda el neoclasicismo, el cual a su vez sería puesto en jaque por el realismo y el romanticismo.

El académico, lenguaje del imperio



Alegoría de las artes bajo Napoleón III. Charles-Louis Muller, 88 x 90 cms. Óleo sobre tela, 1863⁵⁷¹.

⁵⁷¹ © Photo RMN-Grand Palais. <http://www.histoire-image.org/pleincadre/index.php?i=600> I.2013.



Alegoría de la fundación de la Académie Real de Pintura y de Escultura, llamada también progreso de las artes del dibujo [dessin] en Francia bajo el reino de Luis XIV o Minerva y las artes. Nicolas Loir (o Loyr, 1624-1679), óleo sobre tela 141 cms. x 185,5 cms.⁵⁷²

⁵⁷² <http://www.photo.rmn.fr/cf/htm/CPicZ.aspx?E=2C6NU0HWPU27I.2013>.

Sobre los cánones y el ascenso de la institución escolar

Como es ampliamente conocido, la Academia tradicional se asocia con el canon neoclásico en el arte. Hemos hecho la diferencia entre canon del arte y canon de la enseñanza del arte y, para no confundir innecesariamente, al segundo lo hemos llamado *modelo pedagógico*.

La academia como sistema de autoridades determina e institucionaliza el canon del arte y pretende (con todo éxito en el caso francés) que ese mismo canon sea la guía para enseñanza del arte; así, en este caso coinciden los dos (mismas ideas, mismos modelos, mismo sistema de legitimación), lo que da una fuerza inusitada al sistema. Que esto no siempre es obligatoriamente así, lo demuestran escuelas vanguardistas que utilizaron otros modos de enseñanza anti academicistas y anti sistema en el siglo XX.

La relación simbiótica entre academia y escuela en las artes plásticas implica en el campo de las artes plásticas un gran control de la primera sobre la segunda, y ese poder se manifiesta en la misión que atribuye la academia a la escuela: cultivar, preservar y difundir el canon. Dado que originalmente el objeto central de la Academia es el saber, la escuela posee el poder de la legitimidad y, en consecuencia, podría tentar definiciones propias; es decir, podría no aceptar ser la transmisora de un canon que sólo tangencialmente ha contribuido a crear y pretender un papel más activo; de hecho, en algunos casos (como el ya muy repetido de la Bauhaus) así ha sido.

Existe, pues, entre academia y escuela una muy fuerte tensión que incluye el forcejeo por el control sobre el canon y sobre el control de la escuela por parte del sistema.

El poder de Jaques-Louis David en la Academia y en la escuela fue total, así como lo fue el de Lebrun en su época. Así como los reyes del despotismo ilustrado confundieron su propia imagen con la imagen del estado, también estos artistas levaron su ambición muy lejos y se instauraron como árbitros del gusto y modelos a seguir. Ambos tuvieron el control sobre la escuela y eso les garantizó la continuidad del sistema. David fue elegido para la sección de pintura del nuevo *Institut de France* que reemplazó a la *Académie*⁵⁷³.

La escuela no sólo tiene que ver con la formación de artistas, sino que también es un agente que contribuye a la formación de un cierto tipo de pensamiento sobre la ciudadanía como poseedora de un principio de legitimación tiende a ser objeto de un férreo control del sistema, el cual pretende conservar el monopolio exclusivo sobre el modelo pedagógico: los profesores se someten al mismo régimen de visibilidad que los artistas: concursos, sujeción a los temas, jerarquías y medios y los reproducen con los estudiantes.

Si esta cadena de autoridad parece lógica, empieza a revelar su unidireccionalidad, cuando se la contrasta con otra tensión que se ha ido desarrollando

⁵⁷³ En la *Tercera clase* del *Instituto*, es decir, la de Literatura y Bellas Artes, como se denominaría en adelante. Del otro pintor elegido cotidianamente ignoramos tanto su nombre como su obra (era pintor de flores de origen holandés): Era Van Sapandonk, igual para los escultores, aunque en su momento eran muy conocidos y respetados, no hay registro de que hayan tenido alguna actividad política o teórica; al igual que sus análogos de la segunda clase (ciencias morales y políticas) para la rama de historia, Lévésque y Delisle, parece que en sus nombramiento influyó Diderot y algunos de ellos tenían referencias de los francmasones.

paralelamente: el ascenso de la figura del profesor, que –al igual que el artista moderno– reivindica su autonomía disciplinar.

Pero no es necesario ir muy lejos para observar el fenómeno en el propio seno de la Academia: en el sistema gremial no había diferencia entre artista y profesor; ambos eran la misma persona y cumplían las mismas funciones. Si pintura y escultura eran oficios como otros, se aprendían con quien lo sabía, y él enseñaba ejerciendo su oficio.

El sistema académico escindió el rol del artista y el del profesor. Aunque siguieran siendo la misma persona (no parecía concebible que alguien fuera solamente profesor sin presencia como artista), los roles se diferenciaban nítidamente. La cientificidad de la enseñanza implicaba un pensamiento sistémico en donde aparecían áreas, especialidades, contenidos progresivos, asignaturas fundamentales y asignaturas de complemento, niveles de enseñanza, etc. Se enseñaba dibujo, anatomía, perspectiva, historia y no la experiencia integral de practicar un oficio. La síntesis de estos aspectos parciales la cumplía el estudiante, quien simultáneamente construía en su complejidad el canon del arte y su situación con respecto a él.

El golpe definitivo⁵⁷⁴ a la unidad artista-profesor vendría con las primeras vanguardias, en las que los artistas se separaron cada vez más radicalmente de la escuela, devenida el lugar de los profesores, que no por eso tenían espacio ganado en el campo de los artistas y, por otro lado, en la reiterada dificultad de traducir las liberalidades vanguardistas en cánones artísticos o modelos de enseñanza.

Por eso es importante tener en cuenta la variable fundamental de la escuela. Hemos visto también que simultáneamente a la creación del instituto de Francia se emitía la Ley Orgánica de Instrucción Pública (3 Brumario Año IV - 25 de octubre de 1795), instancia que empezaría a tener injerencia en los modos de enseñanza del dibujo, ya no como parte del aprendizaje de una profesión liberal, sino como parte esencial de la enseñanza escolar.

En este nuevo espacio –y foco de tensión– resonarían los problemas de la industrialización, del individuo, de la autonomía, etc., de manera que el oficio del profesor manifiesta sus particularidades independientemente de su objeto de estudio.

Ateniéndonos a la institución educativa se perciben dos grandes contextos que ejercerán influencias y rechazos en la Escuela de Bellas Artes de París.

El mundo industrial ejerce una gran tensión sobre el campo, en la medida en que las industrias empiezan a demandar creaciones nuevas, nuevas formas y nuevos trabajadores. Esta línea del desarrollo tecnológico particularmente se manifiesta en la Escuela Politécnica.

El mundo de la creación artesanal, a pesar de las fuertes restricciones para ser aceptado en el campo de las artes que sufrió en el *ancien régime* sobrevivió en las maestrías y en las Escuelas de Artes y Oficios.

A esto se suman las dinámicas internas del propio arte: nuevos ideales estéticos, la importancia del individuo como autor, otras formas de experiencia, la reivindicación de la libertad, que creaban espacios para el autodidactismo o la hibridación de formas y conceptos.

⁵⁷⁴ Tema que se desarrolla con más detalle en la sección *Problemas metodológicos*.

El modelo de enseñanza académico: teoría del *Dessin*

Los discursos modernos sobre instrucción pública tendían a plantear nuevos roles y prácticas como orden y disciplina, aseo, autonomía, y en ellos el dibujo como lenguaje esencial se liberaba (“dibujo del natural”) de la servidumbre de ser paso previo a obras mayores y adquiriría un valor propio en relación con lo que todo ciudadano debe conocer de él.

Por su lado, la extraordinaria resistencia del lenguaje académico para la enseñanza de la pintura, la escultura y la arquitectura, mantuvo su influencia en diversos tiempos y lugares, entre los que podemos encontrar la Colombia de la segunda mitad del siglo XX, cuando los principios académicos (ciertamente degradados o mezclados eclécticamente con otros) seguían siendo la base del aprendizaje.

La historia condensada de los intentos de reforma del siglo XIX al sistema académico en Francia en la segunda mitad del siglo XIX y su estrecha relación con el pensamiento pedagógico para la enseñanza de las artes plásticas y la arquitectura se encuentra en un artículo, del cual se extrae la siguiente reseña, de Richard Moore: *La teoría académica del Dessin en Francia tras la reorganización de 1863*⁵⁷⁵:

Desde su creación en 1648, la influencia y la resiliencia de la educación artística en la Academia francesa se basaba en una teoría del dessin, o el diseño, que reduce los objetos representados a la regularidad geométrica, a fin de lograr la unidad de composición. En la segunda mitad del siglo XIX, este sistema de educación artística se consolidó lo suficiente como para resistir la oposición concentrada a su hegemonía en las artes visuales...

*Aunque la antigua Academia fue declarada ilegal en agosto de 1793 y reemplazada en un plazo de dos años por el Institute, el sistema académico del dessin se consolidó como una teoría sintética de arte cuando la pintura y la escultura fueron combinadas con la arquitectura para formar la tercera clase del Institute*⁵⁷⁶. *El sistema no se vio afectado en*

⁵⁷⁵ Moore, Richard, ‘Academic "Dessin"...’, op. cit. Las imágenes que acompañan este apartado son tomadas del mismo documento.

Otra obra que hemos citado y citaremos en diferentes momentos, mucho más amplia y detallada, es la de Alain Bonnet, *L’enseignement...*, op. cit. que entronca con una problemática todavía más compleja, interesante y cuestionadora para la historiografía tradicional del arte moderno: 1863, el año del mayor intento de reforma de la Academia francesa, cuyos debates encendieron no solamente agudas polémicas en torno a la naturaleza del arte y de su enseñanza, sino también de su relación con la industria –tema estructural y fundamental del debate moderno–, es también una de las fechas míticas citadas para el proceso de surgimiento de las vanguardias, en la medida en que en él se convocó al *Salón de rechazados* en el que Manet expuso su célebre *Desayuno en la hierba*. La magnitud de este acontecimiento ha llevado a la constitución de una suerte de mito fundacional en el que el pensamiento vanguardista aparece como por una especie de acto mágico completamente desconectado de los debates alrededor de la Academia; al reducirse ésta, al simple papel de *lo otro* de la vanguardia se mutila todo un sector de las controversias y, sobre todo, mucho de su sustancia política.

⁵⁷⁶ Un importante ejemplo de la influencia penetrante de Quatremère de Quincy, *secrétaire Perpétuel* [*secretario perpetuo*] de la Academia desde 1816 hasta 1839. Ya en su influyente *Considérations sur les arts du dessin en France* [*Consideraciones sobre las artes del dessin en Francia*], proponía que los arquitectos se unieran con los pintores y escultores. (nota en el original)

[Quatremère de Quincy fue un importante teórico de la arquitectura; si estuvo vinculado con los procesos de la Revolución de 1789, siempre mantuvo un pensamiento realista, por lo cual fue incluso condenado a muerte; también –como muchos clasicistas se acercó a la arqueología en Italia y escribió obras de referencia

1816 cuando la clase de Bellas Artes del Instituto fue renombrada como Academia, ni en 1819, cuando esta sección del Institute fue separada de la Ecole des Beaux-arts⁵⁷⁷. Los conceptos fundamentales del dessin académico fueron afirmados y elaborados en 1831-1832. El Ministère de l'Interieur designó una comisión para informar sobre las "modification qui pourraient être rapportées aux règlements"⁵⁷⁸ de la Ecole y la Academia, pero el 11 de agosto de 1832, la Academia se manifestó a favor de la tradición establecida para rechazar las modificaciones propuestas.⁵⁷⁹ En 1846, una creciente facción medieval se opuso, sin éxito, a

para la arquitectura, muy importantes para la comprensión del canon académico; sobre él dice la página Web de la Asociación de amigos de Quatremère de Quincy:

« Antoine Chrysostome Quatremère de Quincy 1755-1849. El erudito, el arqueólogo, el historiador del arte, el *Winckelmann francés* o incluso el *metafísico del arte* como se calificaba él mismo, el político elegido, el Académico... Enamorado de la antigüedad clásica, cree poder regenerar las artes con su teoría de la Imitación, sabiamente expuesta en una obra de referencia publicada en 1823... [vivió] esos períodos tan interesantes para las artes como son los reinos de Luis XVI, Napoleón I, Luis XVIII, Carlos X y Luis-Felipe, pasando por la Revolución francesa. Sus numerosas amistades con los más brillantes artistas de la época como David, Clérisseau, Percier y Fontaine o aun Canova, le aseguran un conocimiento práctico de las artes que él aumentó con numerosas investigaciones eruditas.

Opuesto al principio de los museos, defensor del patrimonio y del objeto de arte en su contexto de origen, sus ideas atraviesan las épocas y son permanentemente actuales.

Su obra escrita es abundante y si es frecuentemente citada por los historiadores del arte, sus conceptos son a veces simplificados y con demasiada frecuencia denigrados”.

Amis de Quatremère de Quincy, <http://www.quatremere.org/Pages/default.aspx>, V.2012

Algunas de sus obras: *Encyclopédie méthodique: Dictionnaire d'architecture*, [Enciclopedia metódica : Diccionario de arquitectura], 1788, 1801, 1820. *Considérations sur les arts du dessin en France suivies d'un plan d'Académie, ou d'école publique et d'un système d'encouragements*, [Consideraciones sobre las artes del dessin en Francia, seguidas de un plan académico o de escuela pública y de un sistema de estímulos], 1791. *Q. A., Lettres sur le projet d'enlever les monuments de l'Italie*, (dites lettres à Miranda) [Cartas sobre el proyecto de quitar los monumentos de Italia (llamadas cartas a Miranda)]. El título original de la obra era: *Cartas sobre el perjuicio que ocasionarían a las artes y a la ciencia el desplazamiento de los monumentos artísticos de Italia, el desmembramiento de sus escuelas y la expoliación de sus colecciones, galerías, museos, etc.*, *Essai sur l'idéal dans ses applications pratiques aux œuvres de l'imitation propre des arts du dessin*, [Ensayo sobre el ideal en sus aplicaciones prácticas a las obras de imitación propias de las artes del dessin], 1837.

Es un dato muy interesante que el Miranda destinatario de las cartas es el mismo Francisco de Miranda, el precursor de la independencia latinoamericana y participante activo de la Revolución Francesa.

⁵⁷⁷ La separación fue promovida por la Academia. Es de suponer que la Academia consideró que una École escindida sería menos un cuerpo rival y tal vez más susceptible de una supervisión académica directa. Esta posibilidad es sugerida por el hecho de que, una vez más, las ideas de Quatremère fueron influyentes en la formación del *règlement* del 4 de septiembre de 1819. Ver René Schneider, *Quatremère de Quincy et son dans intervention dans les Arts*, París, 1910, 286. (nota en el original)

⁵⁷⁸ [Las modificaciones que podrían hacerse a los reglamentos]

“La formación de esta comisión el 26 enero de 1831 fue el trabajo del *Ministre de l'Interieur*, conde de Montalivet. En general, la comisión de 1831 estaba conformada por hombres hostiles a Quatremère. En particular, Henri Labrousse debe ser mencionado. Había escrito en 1829 una petición para que la École tuviera un sistema de jurados modificado.

“Una separación de la función docente de la École resultó en una academia que, como órgano honorario, se involucró más y más con la teoría. Una útil generalización histórica habría representado la relación entre la Academia y la École representando los aspectos teóricos y prácticos, respectivamente, de una sola sistemática unidad de instrucción”. (nota en el original).

⁵⁷⁹ "... los éxitos y los progresos de los que Francia se enorgullece se deben gracias a este principio de unidad y de continuidad que, desde el origen hasta nuestros días, ha reunido en una sola la institución de la Escuela y la de la academia, es decir, en un sólo y mismo círculo, y bajo una dirección constante, los mismos maestros, sea la enseñanza superior de las artes del dibujo, sea el sistema de relaciones deben unirlos..."

la tradición académica.⁵⁸⁰ Viollet-le-Duc, líder de la facción, reconoció que la influencia continua y generalizada de la Academia era una realidad ineludible, aunque él criticara el carácter general académico de la educación artística.⁵⁸¹

Tampoco fue apreciablemente afectado el método académico bajo el gobierno de Luis Napoleón, que promulgó el 16 de noviembre 1863 un controversial Acto de Reorganización.⁵⁸² El portavoz de la administración para el decreto fue el Maréchal Vaillant, Maréchal de France de la Maison de l'Empereur et des Beaux-Arts⁵⁸³ El Conde Emilien Nieuwerkerke, quien había jugado un papel importante en la dirección de la política del arte en el Segundo Imperio (primero en 1849 como Directeur-Général de los museos de Francia, luego como Surintendant des Beaux-Arts)⁵⁸⁴, fue más importante que Vaillant en la formulación del decreto. Sin embargo, el instigador de la reorganización fue Viollet-le-Duc, quien había estado activamente comprometido contra el sistema académico⁵⁸⁵. Para comprender la importancia del ataque, debe ser caracterizado el altamente desarrollado método de instrucción promovido por la Ecole.

Este testimonio de solidaridad con el sistema académico, fue citado por el Maréchal Vaillant, *Ministre de la Maison de l'Empereur et des Beaux-Arts*, cuando en 1864 respondió a la petición de la Academia en contra de la reorganización de 1863. La respuesta de Vaillant se encuentra en la *Gazette des Beaux-Arts*, XI (I sem.), 1864, 273f. Incluye una lista de los miembros de la comisión de 1831. (nota en el original)

⁵⁸⁰ El enfrentamiento decisivo que dio lugar a que la mayoría de académicos tomara una posición clásica más fuerte contra el gótico se precipitó en parte por la controversia sobre la solución Gótica de Gau para la iglesia de Santa Clotilde en París. El punto de vista de la Academia fue expresado por Désiré-Raoul Rochette en "consideración de la cuestión de saber si es conveniente, en el siglo XIX edificar iglesias en estilo gótico." Raoul Rochette, el *secrétaire perpétuel* de la Academia, y respondido por Viollet-le-Duc. Ambas declaraciones se imprimieron en *Annales archeologiques*, IV, 1846, 325-353". (nota en el original)

⁵⁸¹ Viollet-le-Duc, *Respuesta a M. Vitet a propósito de la enseñanza de las artes del dibujo*, París, 1864, 10 "Hay que recordar que oficialmente la Academia de Bellas Artes y la Escuela de Bellas Artes formaban dos cuerpos distintos –que oficialmente la academia de Bellas Artes no tenía relaciones con la Escuela sino durante los concursos de los premios de Roma; que, de hecho, la Escuela de Bellas Artes se encontraba situada bajo la influencia exclusiva de la Academia..." (nota en el original)

⁵⁸² Los documentos esenciales relativos al decreto de reorganización del gobierno del 16 de noviembre, de 1863, así como las respuestas de la Academia y la École, aparecieron juntas en 1864 en la *Gazette des Beaux-Arts*, X, 1863, 563-572, XI, 1864, 267-296". (nota en el original)

⁵⁸³ La posición de mariscal de Vaillant fue el resultado de un complejo proceso de malabares con los puestos ministeriales que se iniciaron en 1853, a comienzos del Segundo Imperio. El objeto de esta intrincada maniobra era atraer a Beaux Arts bajo el control directo del emperador. Desde la Revolución, Beaux Arts había dependido del *ministre de l'instruction publique* o el *ministre de l'intérieur*. Desde la Monarquía de Julio, la casa real había controlado los museos, las manufacturas, y los palacios. Por un corto tiempo (seis días) después de un decreto del 23 junio de 1863, la *Maison de l'Empereur* controlaba todo. El 29 de junio de 1863, el *Directeur Général* de los museos tomó el nombre de *Surintendant des Beaux-Arts* y después tomaba el control de Beaux- Arts. El resultado neto fue atraer a los museos, manufacturas, palacios, así como las bellas artes, bajo el control inmediato del Emperador. Es en esta reciente estructura que hay que entender el papel del Maréchal Vaillant y el conde de Nieuwerkerke". (nota en el original)

⁵⁸⁴ Alfred Emilien, Comte de Nieuwerkerke, se había formado como escultor y expuso por primera vez en el Salón de 1843". (nota en el original). Vivió entre 1811 y 1892, además coleccionista y apasionado por la antigüedad.

⁵⁸⁵ Viollet-le-Duc fue uno de los pocos arquitectos involucrado con la reorganización que no fue entrenado en la Ecole. Había sido, sin embargo, uno de los partidarios originales de Henri Labrouste, que había abierto un atelier disidente en 1830. Labrouste había sido un temprano estudioso de la arquitectura medieval, aunque esto tuvo poco efecto en sus propias preferencias estilísticas". (nota en el original)

Relación canon – modelo pedagógico

La continuidad del sistema académico fue garantizada por la resiliencia del modelo pedagógico señalada por Moore. Si el núcleo original a partir del cual se construye todo el sistema fue la escuela, y ésta define la legitimidad de la primera, en tanto los modos de enseñanza no se transformen, el sistema se regenera.

Podemos decirlo así: a partir de ideas estéticas neoclásicas, la academia construyó un canon que rendía culto a las formas de la antigüedad clásica, de las cuales extraía una serie de conceptos morales y políticos que le permitían argumentar en contra de las instituciones tradicionales; a estas formas sumaba una serie de factores relacionados con el progreso: la descripción de la naturaleza, la lógica y sistematicidad en la construcción de sus observaciones, ideas y de su enseñanza científica. En esa lucha de sistemas entendió que su supervivencia dependía de una alianza con el poder del rey, a cuyo servicio puso todos sus recursos, recibiendo a cambio el monopolio de su actividad: su definición, práctica, circulación ... en una palabra: puso a su favor su capacidad para modelar el gusto... así, adoptó los principios que regían el poder real: Dios como fuente de autoridad suprema y la Iglesia como su representante exclusiva, la antigüedad vista como modelo moral⁵⁸⁶, entendida ella como suma de civilizaciones y con una actividad centrada exclusivamente en la esfera del rey, su vida y hazañas, sus intereses, y la decoración de sus palacios, que transformaban las ciudades y definían una nación: servir al rey era servir a la nación.

Esta condición se manifestaba en un modelo pedagógico que reproducía las condiciones de poder sobre las que se construía el canon: una estructura estrictamente jerarquizada de lenguajes (la pintura y la escultura en la cúspide de la pirámide, el dibujo como su práctica generadora, el grabado, la tapicería como lenguajes subalternos), de personas funcionarios (el director era, originalmente llamado príncipe o jefe), los antiguos (luego llamados rectores, profesores, los adjuntos, los agregados, los estudiantes...), de géneros (los más importantes la historia y el retrato), de méritos (definidos por concursos) y se basaba en una teoría del dibujo que reunía dos grandes contextos: un discurso nacional, en la medida en que se diferenciaba del modo italiano, y un partido por el realismo: a las teorías perspectivas que devuelven una imagen distorsionada del mundo, opusieron las de la geometría descriptiva que describe los objetos, su estructura, proporciones y relaciones de manera *objetiva*.

Este modelo pedagógico se centraba en la imitación de modelos, la formación del buen gusto, el acceso gradual del estudiante a los diversos contenidos y a contenidos más complejos. Así, el canon académico determinaba este modelo pedagógico, pero –a la inversa- el control riguroso sobre el modelo pedagógico garantizaba la pervivencia del canon. Esta relación de mutua interdependencia o podría ser rota sin que se derrumbara el sistema.

Siguiendo a Moore, el proceso había iniciado con la importancia central del dibujo a partir del Renacimiento:

Dibujo:

⁵⁸⁶ Incluso si se llegara a discutir al defender la superioridad de las obras del presente, la autoridad del pasado no se discutía y no se presentaba como una necesidad de ruptura.

El padre de las tres artes

Para comprender la importancia del dibujo en el Renacimiento y su significación, la lectura de la obra de Giorgio Vasari, artista, coleccionista e historiador, las Vidas de los más excelentes Pintores, Escultores, Arquitectos, editada en 1550, y por segunda vez en 1568, es rica en enseñanzas. Vasari escribe a propósito del dibujo, al que califica de "padre de nuestras tres artes": "Éste es como la forma o idea de todos los objetos de la naturaleza, siempre original en sus medidas [...]. De esta aprehensión se forma un concepto, una razón engendrada en el espíritu por el objeto, cuya expresión manual se llama dibujo". Y más adelante: "Aquel que domine la línea alcanzará la perfección en cada una de dichas artes [...]". Para Vasari, el dibujo sirve de vínculo entre las tres artes mayores, y es por él que el artista visualiza una idea. El término italiano disegno que significa a la vez dibujo y proyecto, no se traduce en francés sino por dessin. En ese sentido, el término francés correspondiente sería más bien dessein. La lengua inglesa, más precisa aquí, utiliza dos términos diferentes, drawing y design.

La escuela francesa de dibujo

El desarrollo de una teoría propia en Francia, llevará, por un lado, a un complejo sistema de normas y conceptos que regirán estrictamente las formas de representación y de aprendizaje en la escuela y, por otro, a un sistema jerárquico en el que la sujeción a las normas es garantizada por las instituciones como el salón y los concursos. En principio, esa teoría se basa —también en el estudio minucioso de los modelos del arte antiguo, mediado por la representación *descriptiva*, que se opone a la *perspectiva*. La primera garantizaría una representación más verista —en tanto corrige la naturaleza, conservando su orden primario—, en la que se elimina la ambigüedad de las distorsiones de la segunda.

En contraste con el concepto italiano de disegno, que ponía énfasis tanto en el contorno interior como en los detalles igualmente, el dessin francés enfatizaba el contorno, es el llamado dessin au trait [dibujo de línea]. Por medio de la teoría del dessin, el artista se enseñaba a ver planimétricamente en los términos simplificados del contour extérieur [contorno exterior], en vez de en términos de una multiplicidad de detalles, los contours intérieurs [contornos interiores]. Esta cualidad del dessin era tradicionalmente conocida como la correction.



Fig. 1. *Dessin au trait*, as illustrated in A. Yvon, *Methode de dessin*, Paris, 1867, pl. 2.

La correction [la corrección].

Empleando la correction, se esperaba que el artista evitara efectos de perspectiva. La doctrina anti-perspectiva creaba una fuerte distinción entre el dessin perspectif [dibujo perspectivo] y el dessin géométral [dibujo geométrico]. El propósito del dessin géométral era ver objetivamente en secciones y elevaciones sin distorsiones, basadas en una grilla de horizontales y verticales.

El desarrollo del dessin hacia principios más abstractos se basó principalmente en la importancia de la descripción la geometría. La geometría descriptiva enseñaba al artista a ver objetos en elevación y particularmente en planta dentro de un sistema proyectivo de tres planos que se encuentran en un solo punto en ángulos rectos. Este sistema muestra todos los lados de un objeto a la vez, en lugar de la vista única de la perspectiva. Por otra parte, permite al artista visualizar los objetos como unidades tout d'un coup y tout de suite [de un sólo golpe (de vista) y enseguida].

El documento consultado ofrece en los apéndices una ampliación de estos conceptos:

La corrección

La Correction: Principio del Clasicismo Académico

Cuando las obras de arte de la Academia y un copioso material escrito se consideran en conjunto como una sola empresa, la correction aparece como el estándar más completo, subordinado únicamente al concepto de le dessin (dessein), que es realmente un problema afín. Como un concepto específicamente francés, que fue eventualmente tomado afuera en Alemania (Mengs, II.0) e Inglaterra (Reynolds, 12.0), la correction, referida a un nivel más enfáticamente lineal del diseño de la que implica el término italiano original disegno. A un nivel más sofisticado de significado, fue pensada para entrenar al joven artista en términos de contornos y formas cerradas, especialmente cuando se dibuja la figura humana. No sin razón al modelo correctamente posado se le llamaba académie, ya que fue especialmente organizado para facilitar este proceso de visión (Bosse, 3,0).

Como principio preciso de abstracción, la correction se aplicó en dos vías aparentemente diferentes, pero sutilmente relacionadas. La doble naturaleza del concepto es clara, incluso cuando es criticada por un liberal académico como Antoine Coypel (a propósito de una explicación de su poema "L'esthétique du peintre"). "Le grand goût du dessin est différent de ce qu'on appelle correction. L'on peut être exact et régulier, et dessiner d'un fort petit goût" [El gran gusto del dessin es diferente de aquello que se llama corrección. Uno puede ser exacto y regular, y dibujar con un escaso gusto] (Henry Jouin, ed. Conférences de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture, París, 1883, 285). A esta aparente confusión (entre exactitud y regularidad) se debe que el término sea tan a menudo desestimado como poco más que un idioma de expresión. En realidad, el término se refiere a una rigurosa precisión descriptiva en el manejo de la línea, y por lo tanto es un práctico principio de una clara imitación objetiva o realismo. En un sentido más teórico, se requiere un proceso racional de simplificación. No solamente deben ser las formas mismas drásticamente simplificadas a perfiles puros, sino que las complejidades distractoras de cualquier tipo deben ser radicalmente eliminadas, o, por lo menos, llevadas a un neutralizado mínimo, ya sea como resultado de la superposición, escorzamiento, o una iluminación irregular. Llevado a este sistemático nivel de sofisticación, la correction

indirectamente creó una desconfianza académica en la perspectiva renacentista Italiana, la cual, irónicamente, fue perfeccionada en su estructura, de modo que pudiera ser formalizada en un modo que neutralizaba su efecto y propósitos originales.

Idealmente, como principio consumado del diseño, la corrección implicaba que todo debía reducirse a un patrón global común de controles lineales que permitían al observador leer cualquier composición virtualmente de una vez (tout de suite [en seguida], o de un coup d'oeil [de un vistazo]) como un solo motivo o unidad de diseño. Llevada un paso más allá, eso quiere decir que el dibujo como base del diseño para todas las artes, no sólo era extremadamente preciso en sus actos de imitación, sino también que el perfil lineal podría consecuentemente transformarse en figuras geométricas, lo que facilitaba una serie matemática de valores de proporción. “Les plus belles proportions du dessin se trouvent dans les figures antiques dont le goût, la correction et la pureté ont une approbation générale” [Las más bellas proporciones del dessin se encuentran en las figuras antiguas en las que el gusto, la proporción y la pureza tienen una aprobación general] (Watelet, Dictionnaire..., V, 117).

Es este inexorable sentido de refinamiento estilístico de una racionalidad geométrica preconceptual, el que exige aquellas cualidades auxiliares descritas por las palabras afines a la corrección: le développement, la justesse (2.4), la rectitude, le fini, y la précision (14.0). [el desarrollo, la justeza, la rectitud, el acabado, la precisión]

Sobre corregir la naturaleza

Uno de las características más visibles del sistema académico es la célebre consigna de “corregir la naturaleza”; normalmente citada en un sentido negativo e incluso peyorativo, es, en realidad un fenómeno bastante complejo en el que la percepción y la expresión no están excluidas; muy al contrario, se supone que la corrección enseña a ver mejor y a expresar mejor, en la medida en que permite ver los valores universales, más allá de la apariencia y de los accidentes de la realidad cruda. De ninguna manera se puede confundir con su degradación: la enseñanza que podríamos llamar “academicista” en la que la norma se mantiene férreamente mientras que se ha perdido su fundamento, olvidado su origen y ocultado su carácter sistémico.

A través de los documentos de la enseñanza del dibujo del siglo XIX, vemos –por ejemplo- que el dibujo, y por extensión el arte son esencialmente *sistema de normas*, de manera que la academia fundamenta su existencia –y su poder- en la necesidad profunda, histórica y moral del mantenimiento de las normas, su adecuado aprendizaje y su correcta aplicación. La crítica al sistema académico implicaría una comprensión de dichas normas y de sus razones de ser.

Entre las formas puras universales y el accidente de lo particular se establece un vaivén que involucra la norma –el pensamiento- y la percepción atenta. No se trata solamente de someter un término al otro, pero se tiene claro que las normas establecidas en el pasado guían la percepción directa:

...Dandre-Bardon, Tratado de pintura, seguido de un Ensayo sobre la escultura y de un catálogo razonado de los más famosos pintores, escultores y grabadores de la Escuela francesa París, 1765.

9.0 “La corrección del dessin consiste en la observación exacta de las justas proporciones del cuerpo, conformemente a la indicación que de ellas aportan los trabajos de los grandes maestros, las obras maestras de la antigüedad, y la bella elección de la

naturaleza. Dar a una figura más o menos nobleza, esbeltez, tamaño, de acuerdo con la edad, el estado, el sexo y el carácter del personaje; trabajar todas sus partes; afirmar o difuminar ligeramente sus contornos y músculos, relativamente de acuerdo con el género de su acción; reformar según las bellezas de la antigüedad las insipideces del modelo raramente perfecto y agregar a estas bellezas las verdades de la naturaleza; eso es lo que constituye un dibujo correcto."

9.1 "Es en Rafael y en Carracci donde se debe buscar la corrección y el gran carácter de las formas y de los contornos."

...Abraham Bosse, *Le peintre converty . . .*, Paris, 1667.

3.0 "Enseguida, habiendo llegado a copiar figuras humanas enteras, de estampas y también a partir de aquellas que aquí llaman academias, me advirtió que tenía que hacer primero a ojo un boceto o el ordenamiento de sus partes más grandes, empezando por la cabeza y terminando en los pies, para detenerse después delimitar netamente los bordes y lo más correctamente que pudiera; y aún entonces, cuando iba a la corrección con él u otros académicos, me decían también que había hecho el total de mi figura o demasiado gruesa, o demasiado esbelta, y lo mismo para algunas partes y, además, estaban mal colocadas.

...Castagnary, Jules Antoine, 1863.

17.0 "La escuela clásica afirma que la naturaleza debe ser corregida por medio de las indicaciones aportadas por la antigüedad o las obras maestras del Renacimiento. La realidad la perturba y la asusta. Bajo el pretexto de purificarla e idealizarla, la debilita o la deforma, hay siempre disminución, cuando no es siempre convención pura."

...El Vizconde Delaborde, *Eloge de Labrousse*, circa 1815.

18.0 "A fuerza de atribuir una segunda intención a las menores combinaciones de líneas y pretender condensar el sentido de todas las cosas, hemos llegado a hacer hablar a la piedra un lenguaje más o menos enigmático o bien queríamos demasiado sistemáticamente reducir las formas arquitectónicas a lo estrictamente necesario, hemos expresado, en vez de la corrección, la sequedad; en lugar de intenciones sencillas, la pedantería de la simplicidad.

...

Gustav Umbdenstock, Paris, 1930.

19.0 "L'éducation intervient pour une part intéressante lorsque le sentiment de 'juste mesure', de 'bonne proportion', 'd'arrangement heureux' ou de 'tenue' s'impose naturellement à l'être humain bien éduqué. Cette 'correction' dans la tenue, aussi bien que la 'mesure' dans les termes appropriés du langage, semblent faire percevoir que tout ce qui se rapporte à un sentiment d'art est nécessairement réglé d'après des proportions que l'on pressent du 'premier coup'."

Así como hemos visto que la corrección se despoja lentamente de su sentido para convertirse en convención, todo el sistema académico tiende a adquirir este carácter convencional que es criticado aún por miembros prominentes de la academia; la revisión de los otros elementos fundamentales del sistema del Dessin nos mostrará derroteros similares.

El aplomo [aplomb]

La correction se complementó en la teoría y la práctica por el concepto técnico de le fini [acabado, terminado], o la precisión artesanal de la forma. Estos dos métodos conformaron el parámetro global del dogma académico para todas las artes. Con un

implacable y sistemático terminado en toda la extensión de la obra, las partes se integraban dentro de los esquemas lineales generales de la totalidad.

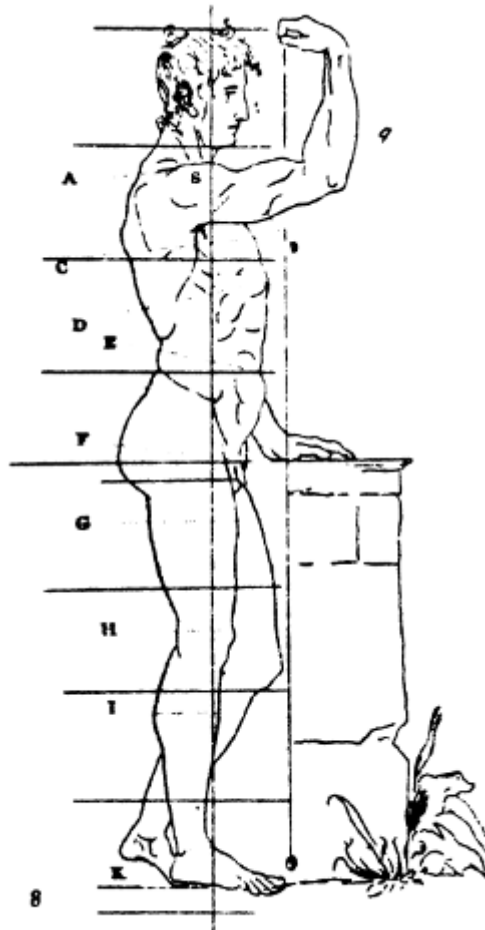


Fig. 3. J. F. Bosio, *Elements of Drawing*, Philadelphia, 1816, ill. I.

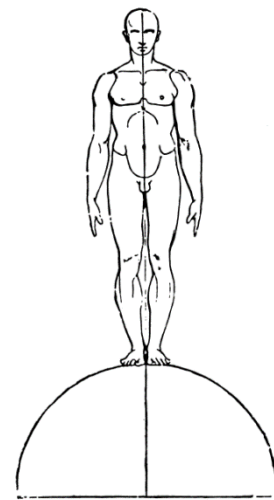


Fig. 4. C. Blanc, *Grammaire des arts du dessin*, Paris, 1867, 26.

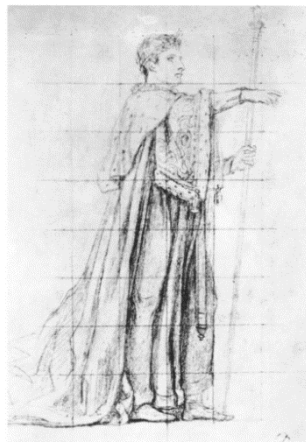


Fig. 5. J.-L. David, drawing of Napoleon for the painting *Distribution of the Eagles*, Salon of 1810 (Louvre).

Desde el siglo XVII, el dessin fue en principio inculcado a los estudiantes a través de la exigencia de dibujos de modelo desnudo altamente regularizados. El modelo era cuidadosamente dispuesto para demostrar las leyes del balance, llamada La statique o la

pondération (por esta razón, a la Academia se la referencia frecuentemente como *Ecole du Modele* [Escuela de modelo]). Esta presentación arcaica de una ley estática de la ciencia física, adquirió un sentido artístico concreto y preciso, con la simple técnica de estudio de usar la cuerda de plomada o aplomb, para mostrar el centro de gravedad (Fig. 3 y Apéndice B). El aplomb, que se originó en la Academia de Pintura y Escultura, era un formal o estructural acento vertical que, si se proyectara al infinito, pasaría por el centro del mundo (Fig. 4). Podía ser usado para generar una grilla (la antigua *manière carrée* [Manera cuadrada – cuadrícula] académica), que proporcionaba un principio de organización global, al tiempo que suministraba medios técnicos para ampliar y trasladar un dessin a otro medio (Fig. 5).

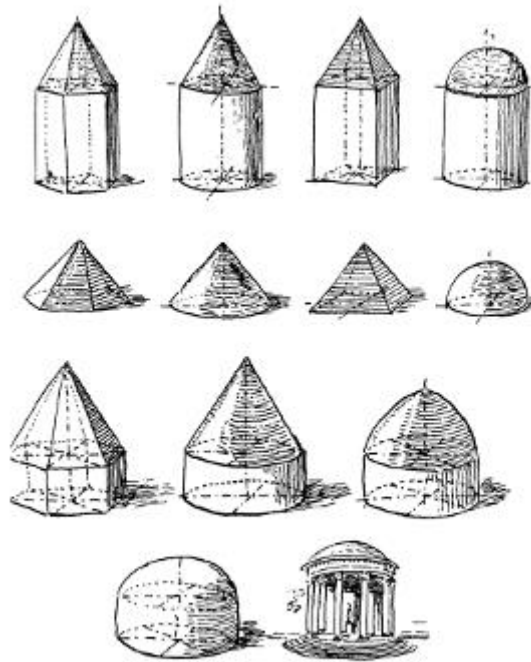


Fig. 2. Demonstration of developpement, as illustrated in G. Umbdenstock, *Cours d'architecture*, Paris, 1930, 1, 307, fig. 388.

El concepto de aplomo hace parte de la fuerte influencia que adquiere el lenguaje arquitectónico en la construcción académica de la imagen, tal como lo dice Moore, “la arquitectura se convirtió en la más representativa expresión del correcto *dessin*, posición que en la teoría académica había previamente ostentado la escultura”, pero frente a las reformas que se proponían, la academia se retraía cada vez más hacia una idea de arquitectura que –paradójica y sistemáticamente negaba el problema estructural refugiándose en un formalismo de apariencia científica:

A finales de los 70, Trélat estaba involucrado con problemas arquitectónicos que minimizaban la ingeniería civil. Esta frialdad hacia la tecnología ingenieril estaba contenida en el folleto intitulado L'Architecture Contemporaine [la arquitectura contemporánea], de 1880, el cual, irónicamente, todavía se quejaba por la pervivencia del formalismo del dessin académico.

En lugar de contrarrestar la pedagogía académica francesa, ofreciendo una forma más práctica de instrucción, estas nuevas instituciones apoyaron el viejo sistema con cursos de dibujo basados en el dessin géométral. Esta situación fue precipitada por la oposición de los críticos anti-académicos al uso en la formación académica del modelo en vivo, pero sin alterar o abolir los principios académicos subyacentes de la corrección sobre los cuales estos ejercicios de estudio estaban basados. El resultado fue un nuevo e, intelectualmente definido formalismo del dessin, que podría pasar como una especie de procedimiento altamente especializado, relacionado con la ciencia y la tecnología contemporáneas.

La base literaria y conceptual de este nuevo programa de dessin se expresó de dos maneras. Primero fue el nuevo énfasis en la science du dessin [ciencia del dibujo]. Guillaume, por ejemplo, utiliza scientifique para sugerir no solamente exactitud, es decir, la observación empírica, sino también el determinismo de las leyes físicas universales. Ahora más que nunca, el programa académico del dessin fue considerado un sistema unificado para todas las artes. En segundo lugar, el dessin correcto estaba vinculado obligatoriamente al dessin géométral, es decir, la representación objetiva de las cosas como son, sin distorsión perspectiva.

Este nivel científico del dessin se revelaba en la atención prestada al aplomb, como una expresión de las leyes estáticas de la naturaleza... Fue con esta base que la formación académica pudo relacionar los problemas tradicionales de la figura humana a la arquitectura como la máxima expresión del lenguaje universal del dessin. El cuerpo humano, en vez de ser utilizado como agente para el drama, se planteó como un modelo físico de leyes estáticas, geométricamente concentradas en un punto. En este sistema más científico, el aplomb tradujo las ideas de las emociones y la imaginación en demostraciones racionales... "L'image sensible de la vérité." ["La imagen sensible de la verdad."]....

La academia no era reacia a los planteamientos de la escuela politécnica, es decir, de los ingenieros y arquitectos que preconizaban la necesidad de reconocer las exigencias técnicas; más bien, lo que hizo fue recuperar sus recursos para ponerlos al servicio de sus intereses. Es decir, en vez de resultar su modelo de enseñanza afectado por las exigencias de materiales y sus posibilidades constructivas, negó estas últimas y filtró cuidadosamente sus aspectos formales más convencionales. Como resultado, sí hubo una consideración de los problemas de la industria por parte de la Escuela de bellas Artes, pero una consideración política que los utilizaba para reforzar su estricto sistema de normas, neutralizando sus preguntas más incisivas y haciéndose cada vez más convencional y formalista.

Esto es claro cuando se ve que más allá del estricto sistema de enseñanza en la Escuela, parte integral del sistema eran las sesiones mensuales “donde la Academia capitalizaba su rol independiente como cuerpo honorario para llevar a cabo actividad teórica”; en ellas no era extraño que se presentaran disertaciones de egresados de la Escuela Politécnica, un ejemplo de eso fueron las dedicadas a las proporciones y la óptica. Sobre el aplomb agrega el documento de Moore:

El aplomb es un concepto técnico, cuasi-científico, cuyo desarrollo puede ser trazado del Renacimiento a la antigüedad, donde la evidencia es principalmente visual, pero abundante. La discusión conceptual o teórica del aplomb aparece en el siglo XV... Para el sistema académico francés que se desarrolla a partir del siglo XVII, parece haber

tenido un significado particular. En la segunda mitad del siglo XVIII el aplomb es índice importante de un sistema renovado, lo cual es generalmente subestimado en comparación con el movimiento arqueológico romano como fuente para un nuevo clasicismo. Como salida conceptual y práctica, provee uno de los más consistentes y específicos estándares para definir el clasicismo...

El aplomb es actualmente un problema de ese campo de la mecánica llamado estática, que investiga y describe la estabilidad estructural de objetos estacionarios. En los más sencillos términos artísticos, significa que la figura humana debe representar todo el rango de los movimientos posibles desde poses estáticas autosuficientes y precisamente dispuestas, sin importar el grado de dramatismo involucrado. En este sentido, ofrece un estándar conceptual claro para realizar la difícil pero inevitable distinción entre efectos imitativos y abstractos.

... el aplomb, tan esencial para la pedagogía académica, limita la variedad natural del movimiento humano a un rango ideal cuyos parámetros fueron dadas por una postura con la pierna de apoyo recibiendo casi todo el peso, y acercándose a un ángulo recto en la rodilla. La casi totalidad de la pierna libre se dirige hacia atrás, tan completamente extendida, al final de un movimiento, que es suficiente recta para sugerir la hipotenusa de un triángulo que define la totalidad pose. En la práctica, como método de trabajo, el aplomb, o ligne de milieu [línea del medio] era una derivación de la plomada... que descendía hacia el suelo entre el gemelo y el talón de la pierna activa cuando colgaba de la hendidura de la garganta (Lomazzo daba crédito a Policleto por el descubrimiento de la importancia del empeine en la creación de un equilibrio clásico). Puede decirse que una figura construida de tal manera se ajusta a una pose en ángulo recto, donde el aplomb define los límites de movimiento hacia adelante, llevado a una detención estética y física, y creando en el suelo un triángulo rectángulo cuya hipotenusa está proporcionada por el perfil de la pierna de atrás extendida.

El estudio del aplomb en la Academia Francesa es objeto de varias consideraciones históricas. En primer lugar, hay una tendencia específicamente francesa, evidente desde los inicios de la Academia, para desarrollar una definición más completa y precisa de lo que debería significar teórica y lógicamente el aplomb. En segundo lugar, hay un evidente deseo de reforzar las cualidades formales y abstractas del aplomb a expensas de los más tradicionales y miméticos... Finalmente, se encuentra la aparición de un sistema de diseño dominado por el concepto artístico más inclusivo de la correction ... como un problema artístico independiente.

Fue en la escuela de David que todas las variables de la discusión anterior sobre el aplomb parecieron encontrar demostración concreta. De hecho, parece ser fue con David y los artistas relacionados con su atelier que el nuevo sistema alcanzó madurez, estableciendo los estándares que se siguen o vuelven a aparecer hasta el final del siglo XIX. En el arte de David y sus seguidores se encuentran una serie de usos distintos para el aplomb, que en su conjunto indican un eficaz sistema de gran alcance.

...

La figura humana como el modelo ideal del dessin se relacionaba con la forma arquitectónica a través del concepto de porte-au-faux⁵⁸⁷... [que] es un concepto físico o estático de la estructura física que excluye sólido sobre vacío. En la teoría tardía de la figura humana, se obligaba a la figura permanecer en posición vertical a fin de tener sólido sobre sólido, sin espacios vacíos en su estructura vertical. En la arquitectura, el porte-au-faux, como en la figura humana, fue aplicado en las vistas de frente y de perfil. En perfil,

⁵⁸⁷ Voladizo. Se refiere a los elementos arquitectónicos que parecen sostenerse sobre el vacío.

significaba que las secciones salientes de las proyecciones se redujeron al mínimo. Esto producía una arquitectura en bas relief [bajorrelieve] que se adhería a la superficie plana de la geometría básica llamada el nu-de-mur⁵⁸⁸, que aseguraba la sensación de volumen. Tanto en la arquitectura como en la representación de la figura humana, el porte-au-faux llevó a una más correcta contención volumétrica del arte dentro de un perfil geométrico.

Este mundo contenido, estrictamente delimitado por dogmas geométricos, está cargado de conceptos morales que describen bien el universo simbólico en el cual se sitúan conceptos como corrección, equilibrio, ponderación, justas proporciones, juicio, error o gracia.

Diferentes matices del *aplomb* en diferentes momentos:

Testelin, Henri, Conference de 1678, hecha a propósito del Gladiador.

2.0 "En la actitud, destacamos la posición de la figura y el contraste de sus partes; en la una, encontramos perfectamente bien observada la ponderación, que es la regla de bien situar sobre su plano, y que la hendidura del cuello cae a plomo sobre el empeine del pie que sostiene todo el cuerpo ..."

...Jombert, Ch.-A., Methode pour apprendre le dessin [método para el aprendizaje del dibujo]..., París, 1775.

3.0 "Vemos en la estructura de un esqueleto todas las partes dispuestas de manera que se sirvan de sostén las unas a las otras y los diferentes movimientos de los cuales esta máquina es susceptible. Toda esta estructura parece haber sido formada únicamente para servir de base y apoyo a la cabeza que debe conducirla, y que a este efecto está situado en el lugar más eminente. Esta cabeza está pues como sentada sobre una columna formada de varios huesos, que se llaman vértebras..."

...La Font de Saint-Yenne, Sentimens sur quelques ouvrages de peinture, sculpture et gravure [Sentimientos sobre algunas obras de pintura, escultura y grabado], París, 1753

4.0 "Por otro lado la posición de la figura de la virgen no está en absoluto a plomo, fatiga la vista, y parece demasiado caída. Todo pintor debe ser esclavo de las leyes de la perspectiva, de la óptica y de la estática⁵⁸⁹; y aunque ignorara los reglamentos de esta última, debe tener un nivel y una plomada en el ojo, sin lo cual herirá siempre el del espectador con la posición de sus figuras."

...Emeric-David, Recherches sur l'art statuaire [investigaciones sobre el arte estatuario], 1805.

...10.1 "En consecuencia, hay que distinguir en el cuerpo del hombre dos líneas que podemos llamar línea del medio. Una es la recorre a lo largo cada miembro, a una distancia igual de los puntos principales de la superficie. Se encuentra en el centro de los cortes; ella marca una mitad puramente matemática. La otra es la línea central de los movimientos y la fuerza; no está en medio de los cortes, está en la mitad del esqueleto, se prolonga por todos los miembros hasta sus extremidades. Pasa por el centro de los enmangamientos, los afina y armoniza, los une. Si se rompe, la armonía del movimiento deja de existir. Reconociendo los espesores, el compás da la primera; la segunda solamente la da la naturaleza..."

⁵⁸⁸ Muro desnudo, sin ornamentos ni sobresaltos

⁵⁸⁹ Trilogía que dice mucho sobre la estructura de objetos y representaciones.

...d'Angers, David, Les Carnets de David d'Angers [Los cuadernos de David d'Angers] (1828-1855).

11.1 “Siempre hay que enderezar al hombre para que parezca majestuoso”.

...Eugene Guillaume, Allocation et discours [Asignación y discurso], París, 1899; declaración rendida en la presentación de los premios para el concours de 1873.

11.0 “Es necesario, a medida que nos elevamos, observar las obras dignas de ser tomadas como modelos, las leyes del equilibrio y de ponderación variada, gracias a las cuales los más brillantes caprichos de la imaginación se encuentran ordenados y fijos. Es necesario respetar las leyes de esta geometría secreta que, sobrepasando por una irresistible aspiración los límites de este mundo, hace que el hombre quiera siempre asociar, en la primear imagen salida de sus manos, la representación de la vida que se le escapa con una estabilidad inmutable y de una duración sin final.”

En lo que concierne a la escuela de Bellas Artes, hemos visto un resumen de los elementos que definen su modelo pedagógico: la función del arte es representar la naturaleza con toda justeza, esto exige partir de principios geométricos, que representan lo universal (de la creación de Dios) y que ya han sido definidos en el pasado. De esta manera, el artista debe cultivar su observación, pero en aras de evitar los accidentes ilusorios, debe *corregir* sus observaciones (vale decir, corregir la naturaleza) según los principios establecidos por los grandes maestros de la antigüedad –por eso, el procedimiento didáctico central es la imitación de modelos- y según la geometría descriptiva, que representa las cosas en su real forma y dimensiones, por lo que debe atenerse estrictamente a un muy preciso sistema de reglas no negociables. Para el caso de la academia francesa, esas reglas incluyen el predominio del dibujo de contorno sobre los detalles internos, de la descriptiva sobre la perspectiva, de la forma volumétrica sobre la forma abierta, del volumen sobre la estructura; y todo esto lo representa el aplomo.

En las dificultades sobre este último punto reside el esplendor y la decadencia del sistema académico. Partiendo de la ya antigua definición del arte como profesión liberal, que pretendía otorgar al arte un estatus más elevado que el de simple trabajo manual⁵⁹⁰, la academia formuló un complejo sistema de reglas –de hecho, a lo que llamaríamos *Academia* es a ese sistema y al entramado institucional que lo nutre y lo sustenta- que generaba instancias de legitimación, reproducción y aprendizaje; es decir, lo que hoy llamaríamos un campo autónomo, pero que al no permitirse una revisión crítica de sí misma según las nuevas circunstancias que se planteaban, terminó siendo una institución anquilosada –aunque muy fuerte- cuyo fin primordial era su propia perpetuación; por consiguiente, el modelo pedagógico de la academia dejaba de lado problemas como la imagen del mundo, la percepción o la verdad, para concentrarse cada vez más en la reproducción de las convenciones. Entre estos dos extremos oscilan las formas de pensar el arte en las instituciones educativas y veremos por un lado una fuerte tendencia endógena que busca que sean los mismos artistas quienes definan su quehacer, su historia

⁵⁹⁰ Declaración que puede llevar a un craso error metodológico, puesto que nunca podríamos decir que algo sea “simple trabajo manual”. Sin duda muchos aspectos políticos empujaban a los artistas a diferenciarse del mundo de los artesanos medievales y otorgaban sentido a este intento, que en principio se refería a que el arte exigía una formación intelectual específica que solamente podía ser adquirida en un contexto educativo especial, pero esta declaración necesaria se convirtió en una convencional separación entre hacer y pensar que todavía hoy hace estragos.

y sus modos de legitimación, incluso la crítica y la museología y, por otro, todo un conjunto variado de actores que van desde los cultores de disciplinas cercanas –por ejemplo, la arquitectura- hasta los políticos que lo consideran asunto de estado, sobre el cual el gobierno debe legislar hasta en sus más íntimos detalles⁵⁹¹.

El lenguaje personal del artista se construía posteriormente y sobre ese sistema de normas de modo que el sistema académico se basaba fundamentalmente en la imitación; ésta garantizaba la perpetuación de las soluciones adoptadas por los artistas del pasado, especialmente romanos y renacentistas.

Un sistema construido sobre la imitación exige un gran refinamiento en la distinción de los modelos adecuados. Desde una perspectiva muy operativa, podríamos decir que el buen gusto se define por la capacidad para elegir los modelos adecuados que guiarán la acción propia; una estructura institucional muy amplia se requiere para instaurar una obra como modelo y la lucha entre diversas tendencias es, en últimas, una lucha política que define el arte como asunto de estado).

Las otras instancias que conformaban la academia trabajaban en esa dirección: además de la estructura administrativa, los salones y los premios.

La estructura administrativa de la Academia

En cuanto a la estructura administrativa, hemos visto referencias al origen de la Academia y el Instituto, instancias que se autodefinen como la mayor autoridad en su momento, que sin embargo, deben entrar en negociaciones más o menos complejas con otras unidades gubernamentales: por ejemplo, en 1863 –siguiendo siempre a Moore- vemos que en el intento de reforma de la Escuela intervienen el Ministro del Interior (de quien proviene oficialmente la iniciativa), el Ministro de la Casa del Emperador y de las Bellas Artes, el Ministro de la Instrucción Pública, el Superintendente de las Bellas Artes (que antes era Director General de museos), sin mencionar otros campos como el las obras públicas (recordemos que la gran reforma que simultáneamente transformaba a París y, según Benjamin a la historia misma de la modernidad fue liderada por el Prefecto de París, el barón Haussmann, a nombre –también- del desarrollo técnico, la higiene, el progreso, etc.).

En su interior, las academias tienen un sistema bastante cerrado de inclusión de nuevos miembros, lo que dificulta que haya variaciones grandes en su forma de pensar. Con las escuelas sucede algo similar, salvo si su jurisdicción cambia, y se introducen nuevos sistemas de autoridad más o menos externos a ella⁵⁹². Otras formas de control de

⁵⁹¹ Una expresión que ejemplifica la importancia de las formas de pensar el arte en relación con el pensamiento de nación es el título de una de las obras citadas por Moore en su estudio: *El arte considerado como el símbolo del estado social, o cuadros históricos y sinópticos del desarrollo de las bellas artes en Francia*, París, 1838 de L.-E. Dussieux's, autor que hacía parte de la tendencia que situaba la identidad nacional más fuerte en el arte medioeval.

⁵⁹² Veremos posteriormente que en el caso colombiano la lucha por la autonomía de los artistas pasa por debates entre la Escuela y la Universidad desde su origen, pero se intensifican hasta una práctica ruptura desde 1935 y una transformación estructural en 1965 y 1993.

ajuste a las normas son los concursos de todo tipo: de ingreso a la Escuela, de estímulo a los estudiantes, o el énfasis en ciertos temas y el reconocimiento en los salones.

La reforma de la Escuela de Bellas Artes de París en 1863, en que “la arquitectura fue el punto dominante de discordia”, tenía 12 puntos que describen muy bien su carácter político y administrativo:

- 1) *Creación del cargo de director;*
- 2) *La reforma del sistema de nominación de los profesores;*
- 3) *Creación de nuevas cátedras de la pintura, grabado, etc., así como talleres preparatorios, dirigido por profesores elegidos por la administración;*
- 4) *Inicio de cursos gratuitos, dirigidos a cualquier persona que presentara a la administración un programa que prometiera una instrucción útil;*
- 5) *Establecimiento de un Conseil Superior d'Enseignement [Consejo Superior de Enseñanza] cercano a la Ecole de Beaux-Arts;*
- 6) *Abolición de los concours préparatoires;*
- 7) *Fijar en 25 el límite de edad para los concours aux Grands Prix;*
- 8) *La supresión de los seconds prix;*
- 9) *Reducción de los subsidios dados a los ganadores de premios para cubrir cuatro años, dos de los cuales serían utilizados para habitar en Roma y dos para viajar;*
- 10) *La abolición de los grands prix de paysage;*
- 11) *Aumento de la subvención concedida a los estudiantes de internado;*
- 12) *Introducción de un jurado especial para juzgar los concours des grands prix.*

En estos puntos se establecen todos los elementos que intentan crear un nuevo campo de fuerzas que propiciaría un cambio en el modelo de enseñanza, según un nuevo canon en el que las nociones sobre el pasado se trasladarían de la antigüedad clásica a la edad media; y de los problemas de la forma a los problemas de la estructura y la utilidad de los productos artísticos (no en balde el “defensor más agresivo y persistente de la reforma fue un arquitecto, Viollet-le-Duc”). De ellos nos interesa mencionar la gran importancia de los premios y el papel de los talleres independientes

El Premio de Roma

Así como la academia fue eliminada durante la Revolución para crear el Instituto, y éste fue a su vez reformado posteriormente y durante el siglo XIX su composición fue objeto de enconadas luchas para restarle poder o someterlo a los dictámenes gubernamentales, todos los componentes del sistema académico atravesaron las mismas vicisitudes. De los premios, el más importante fue siempre el Prix-de-Rome y, por lo tanto, el más atacado y defendido. Ellos constituyeron uno de los filtros más eficaces para consolidar el sistema tal como lo querían los académicos más conservadores. Como su nombre lo indica, consistía en una larga estancia en Italia, en parte en la filial de la Escuela de Bellas Artes de Francia en esa ciudad, y en parte viajando; al principio duraba cinco años, de los cuales dos de estudios y tres de viajes, luego bajó a cuatro, dos de estudios y dos de viajes. Su poder radicaba en sus estrictos lineamientos, el honor que constituía para el ganador, y el refuerzo al culto a la antigüedad, con la oportunidad de beber directamente en las fuentes del arte romano y renacentista. La ansiedad que creaba era tal que la composición, por un lado, del jurado era asunto de las más alta política (en

la que la academia buscaba siempre el mayor número de representantes), y, por otro lado, representaba un acontecimiento social alrededor del cual se suscitaban debates de todo orden y generaba un grado muy alto de ansiedad entre los participantes.

Se habla de artistas importantes para quienes no obtener el Prix-de-Rome significaba un fracaso profesional. Evidentemente, para los ganadores, el premio abría las puertas de la Escuela y los investía de una autoridad total en su campo.

La sola descripción –que nos provee la página Web de la Escuela de Bellas Artes de París- de la mecánica del premio de pintura, cuya duración en total era de más de tres meses, nos muestra las dimensiones del desafío y del formidable esquema de control (del que una cierta forma de entender la historia era principio) que significaba:

Premio de Roma

Cuándo: cada año, a comienzos de la primavera, entre 1663 y 1967.

Número de participantes: hasta cien.

Duración de la prueba: doce horas.

Dónde: los concursantes son encerrados en un taller de la escuela, del que no se pueden retirar antes de haber terminado la prueba.

La prueba: un esbozo pintado al óleo sobre, de 32.5 cms. por 40.5, cuyo tema, siempre de historia, bíblica o mitológica, es anunciado por un profesor que supervisa la prueba.

Los temas: Durante dos siglos y medio, los temas del premio de Roma se utilizan para mantener una tradición instaurada por Poussin e institucionalizada por Le Brun: la expresión de los sentimientos y las pasiones, que se trate del amor, de la cólera, de la sorpresa, de la piedad, del miedo, o del desespero⁵⁹³.

El juicio: tiene lugar algunos días más tarde. El jurado es compuesto por profesores y miembros de la academia. Las obras, numeradas, son presentadas al jurado. 20 es la nota más alta. Los esbozos ganadores son encerrados bajo llave, para ser reutilizados en el desarrollo de la prueba. Pocas obras son seleccionadas, muchas serán sin duda destruidas por sus desdichados autores.

...2. La segunda prueba

Cuándo: la segunda prueba se lleva a cabo cinco días después de emitidos los resultados de la primera prueba.

Número de participantes: hasta veinte.

Duración de la prueba: cuatro sesiones de siete horas cada una.

Dónde: los concursantes son encerrados en el mismo taller de la primera prueba.

La prueba: un estudio de desnudo, pintado al óleo sobre una tela de 81 cms. por 65 cms., según un modelo masculino, cuya pose es determinada por el profesor que supervisa la prueba.

El juicio: tiene lugar algunos días más tarde, por el mismo jurado de la prueba precedente.

⁵⁹³ Precisamente, la obra pedagógica más importante de Lebrun fue *Les expressions des passions de l'âme* [*Las expresiones de las pasiones del alma*], que suscitó muchas influencias y definió la centralidad del problema en el interior del sistema académico. Viene a ser, de hecho, un intento por construir una ciencia de las emociones humanas. A propósito, ver: Audran, J., *Les expressions des passions de l'âme, représentées en plusieurs testes gravées d'après les dessins de feu M. Le Brun* [*Las expresiones de las pasiones del alma, representadas en varias planchas grabadas según los dibujos del difunto S. Lebrun*], Paris, 1727 reproducido en : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1352510.r=le+brun+passions.langES> I. 2013.

Las obras, numeradas, son presentadas al jurado, junto con los esbozos de la primera prueba. 10 constituye la mayor nota. Nuevamente, los esbozos ganadores son encerrados bajo llave, para ser expuestos al final del concurso. Pocos ejemplos subsisten de esta segunda prueba.

...3. La tercera prueba del premio de Roma de pintura de historia

Cuándo: una semana después de los resultados de la segunda prueba

Número de participantes: hasta diez.

Duración de la prueba: sesenta y dos días.

Dónde: los “logistas” son encerrados en celdas separadas, en el interior de la escuela.

La prueba: La última prueba se dividía en dos partes. Un esbozo dibujado, y una gran pintura de 113.7 cms. por 146.5 cms. El tema era escogido en el mayor de los secretos por diez miembros de la Academia. Posteriormente, el secretario perpetuo de la Academia, acompañado de dos miembros, llevaba el programa y lo leía en alta voz frente a los concursantes reunidos. Si por alguna razón, los concursantes tenían ya conocimiento del tema, uno nuevo era escogido por el mismo procedimiento.

Las dos partes de la tercera prueba

Primera parte

Los concursantes recibían una hoja de papel, tenían doce horas para ejecutar un esbozo de su composición final. Durante esas doce horas, los diez finalistas eran encerrados en celdas individuales, con la prohibición de salir o de comunicarse con quien fuera. Al final de la sesión, los esbozos eran recogidos y conservados para el juicio final.

Segunda parte

Esta última, y particularmente difícil, fase duraba sesenta y dos días, exceptuando domingos y vacaciones, en curso de los cuales los alumnos trabajaban en su gran tela en alojamientos independientes. Tanto por el estilo y por la composición, estas pinturas no debían diferir del esbozo en papel, bajo pena de eliminación. Los alumnos que destruían su obra en el curso de esta prueba, enfrentaban la prohibición de concursar en los años siguientes. Los concursantes podían recurrir a modelos masculinos. Para los modelos femeninos, debían contentarse con maniqués drapeados⁵⁹⁴.

La inauguración: las pinturas acabadas eran encerradas antes de ser barnizadas y luego presentadas para el juicio final. Algunos días más tarde, eran presentadas, junto con los esbozos dibujados, con el fin de que los jurados, los periodistas y el público pudiesen verlos. La presentación de las diez obras era un evento mayor de la vida artística francesa en el siglo XIX.

El juicio: Un juicio preliminar se operaba algunos días más tarde por los miembros de la sección de pintura de la academia. Uno y, a veces, dos grandes premios eran escogidos, al igual que otras distinciones. Si ninguna obra era juzgada digna del premio, éste era remitido al año siguiente. La academia revisaba el juicio. Era entonces, y solamente entonces, que los resultados eran proclamados, poniendo fin a la incertidumbre y a éste ciclo comenzado ciento diez días antes.

El prix-de-Rome no se limitaba a los alumnos de la Escuela de Bellas Artes de París, era un concurso abierto, limitado por la edad de los participantes; sin embargo, se ve claramente que privilegió siempre la mirada de ella.

⁵⁹⁴ Señalemos de paso que, en todas las referencias consultadas de éste y los siglos anteriores, parece haber consenso en que cuando se habla del cuerpo del hombre como la forma más alta de la belleza de la Creación, se habla literalmente del hombre, siendo el de la mujer un tanto inferior.

El número de concursos era alto y no solamente patrocinados oficialmente, así, representaban diversos intereses en el interior de la Escuela. Había de arquitectura, escultura, pintura, grabado y dibujo; también, de temas: paisaje, figura, marina, etc. y, obviamente, de ingreso. Éstos últimos justificaban todo un sistema de talleres privados que preparaban a los aspirantes; este sistema era aún perceptible en los años 80 el siglo XX y, aunque no era obligatorio pasar por ellos, el grado de exigencia del concurso de ingreso hacía prácticamente obligatorio tener una formación previa para iniciar estudios oficiales.

Es importante observar que el alto grado de sistematización de la Academia permite hoy ver por un lado las luchas del estamento artístico por autodefinirse como un campo autónomo, lo que explica la gran fuerza centrípeta que se instala el mismo – cuestión que sigue en muchos terrenos todavía vigente-, que intenta imponer la idea de que sean los propios artistas –y en ocasiones solamente ellos- quienes determinen los límites institucionales de su práctica, desde las obras individuales, hasta la enseñanza y su museología. Y por otro lado, que la Escuela de Bellas Artes posea una formidable colección y unos archivos que representan una fuente extraordinariamente rica para reconstruir los pensamientos de la misma sobre el arte y un patrimonio invaluable, lo que contrasta con la penuria de las fuentes primarias de la ENBAC.

La academia en España

El académico José Caveda publicaba en 1867⁵⁹⁵(Ciento cuarenta años de Leticia Azcue, ya citada) una historia de la Academia de San Fernando con el fin de recuperar una noción de academia que había caído en el olvido:

Reparar tan inmerecido olvido; suplir este silencio de los escritores nacionales, procurando reunir los datos necesarios para llenar una de las páginas más gloriosas de la historia de nuestras Artes, con éxito tan cumplido cultivadas ; tal es el objeto que nos hemos propuesto, poseídos de buen celo, pero sin desconocer la escasez de los propios recursos. Que no ha podido ocultársenos ni la importancia ni la dificultad de nuestro propósito. Lejos de abrigar la vana presunción de realizarle felizmente, sólo nos propusimos aventurar un ensayo; ser los primeros á dar un ejemplo que otros seguirán sin duda con mejor fortuna, erigiendo á las Bellas Artes españolas un monumento digno de su grandeza.

Haremos una larga transcripción de la introducción de este texto porque muestra no solamente un panorama general de circunstancias del arte español en sus relaciones con el sistema académico, sino también porque describe muy bien tensiones y problemas que la historiografía del arte normalmente descuida:

Sobre el olvido:

⁵⁹⁵Memorias para la historia de la real academia de San Fernando y de las bellas artes en España, desde el advenimiento al trono de Felipe V, hasta nuestros días, por el Excmo. Sr. D. José Caveda, consiliario de dicha academia, se publican por acuerdo unánime de la misma, Tomo I, Madrid, Imprenta de Manuel Tello. San Marcos, 1867. P. 3 y s.s.

Consultado en: <http://archive.org/stream/memoriasparalah00navagoog#page/n7/mode/2up> XI.2012

Aun antes de emprender la ardua tarea en que nos empeñamos, hemos previsto los grandes obstáculos que era preciso vencer para hacerla digna de su objeto. Sabíamos cuánto le complican y embarazan la escasez de documentos justificativos; el penoso trabajo de reunirlos, cuando tan esparcidos se encuentran en diversas y apartadas localidades; el silencio de nuestros escritores en muchos puntos importantes; la justa apreciación de las escuelas, de sus métodos y enseñanzas; las encontradas opiniones de sus juzgadores. Por otra parte, escribir la historia de la Academia, destinada á promover las Bellas Artes y dirigir sus estudios, es seguirlas en su decadencia, su restauración y sus progresos; es inquirir y señalar las causas de su próspera ó adversa fortuna; es reconocer la influencia que sobre ellas ejercen las tendencias y el espíritu de la sociedad á cuyo lustre se consagran.

Este exámen, tanto más penoso y ocasionado al error, cuanto son más varias y á veces inconciliables las teorías y opiniones de los cultivadores del Arte, supone la apreciación de sus diferentes escuelas, del mérito respectivo de sus principales producciones, del influjo que ejercieron en los estudios públicos de la Pintura, la Escultura y la Arquitectura. En vano nos hubiéramos propuesto evitar estas indagaciones, ó reducirlas á muy estrecho círculo. Sin ellas sería hartó incompleta y somera nuestra tarea; quizá de todo punto infructuosa. Que no es posible apreciar la Academia de San Fernando por lo que vale realmente, ofrecerla á los ojos del público con su fisonomía propia, dar cumplida idea de su verdadero espíritu y sus trabajos en favor de las Artes, sin seguirlas de cerca en todos los períodos que han recorrido desde el reinado de Felipe V hasta nuestros días. Son estas hasta cierto punto el comprobante de los aciertos ó los errores de la corporación esencialmente dedicada por su instituto á protegerlas y dirigir sus estudios. Y hé aquí por qué hemos encerrado en el mismo cuadro la Academia y las Artes; por qué no separamos su suerte y su existencia; por qué al considerarlas como partes de un todo indivisible, juntas las ofrecemos al examen del filósofo y del artista.

Bien hubiéramos querido que en algunos períodos del Arte, y sobre todo desde los primeros ensayos para restaurarle y devolverle su esplendor perdido, apareciesen más variados nuestros juicios, al dar á conocer las principales obras de los pintores, escultores y arquitectos españoles, apreciándolas por sus distintivos característicos. Otro sería entónces el halago de la narración histórica, y otra también su novedad y su enseñanza.

Acerca de la estandarización, continúa Caveda:

Pero á nuestro propósito se oponía la misma uniformidad de las teorías y las prácticas á la sazón adoptadas en todas las escuelas. No nos era dado prescindir de las analogías y rasgos comunes, del aire de familia que respiran las inspiraciones de los artistas más acreditados de esa época dentro y fuera de España. ¿Cómo no se parecerían, cuando de igual modo se apreciaban generalmente la belleza ideal, la imitación de la naturaleza, el sublime, y la antigüedad clásica? Aciertos y errores, producto eran del espíritu del siglo á quien Luis XIV prestó su nombre. La restauración intentada entonces en las Bellas Letras, influyó de una manera poderosa en la de las Bellas Artes. Una sola la escuela y la manera de apreciar el Arte en sus diversas manifestaciones, parecidos los tipos y comunes los orígenes, vanos serían los esfuerzos de la crítica para dar variedad á sus juicios, al analizar las pinturas y esculturas sometidas á su examen: necesariamente hablan de parecerse las apreciaciones.

Otra novedad, diferencias más notables, calificaciones más diversas nos ofrecerían las Bellas Artes de nuestros días, si nos fuera lícito someter á un examen severo las obras producidas por los que con tanto empeño y buen éxito, contribuyen á su perfección y desarrollo. Ecléctico el Arte, mejor apreciados sus fundamentos y sus medios, admitidas hoy todas las escuelas sin odiosas prevenciones é infundados escrúpulos, libre el artista en la elección de

sus modelos, resultaría sin duda de la comparación y del examen una provechosa enseñanza, y un interés y un atavío para la narración histórica. De cierto no se parecerían entonces las calificaciones, habiendo en los juicios la agradable variedad que no podía ofrecer el Arte al empezar el siglo XVIII. Pero nunca sin muy graves inconvenientes entraríamos en este examen, por más que le dirigiese la imparcialidad y contasemos con los medios de que carecemos para apreciar en su justo valor el verdadero mérito. Hoy pudiera la alabanza parecer lisonja, y la impugnación desabrimiento. Apreciar el Arte de una manera general y por sus esenciales caracteres; darle á conocer en las teorías y las prácticas que le distinguen; comparar su actual estado con el que manifestaba en las épocas anteriores, para medir así su adelanto y desarrollo, eso hemos procurado, y eso aconsejaban á la vez la razón y la prudencia. Que solo, á la posteridad, libre en sus fallos de las trabas que embarazan al contemporáneo, corresponde la peligrosa tarea de valorar el verdadero precio de los artistas que hoy existen, analizando, sin otra guía que la verdad y la buena crítica, sus respectivas inspiraciones, y los derechos que en ellas pueden fundar al aplauso y la consideración de sus conciudadanos.

Basta á nuestro propósito seguir el Arte en su progresivo desarrollo, poner de manifiesto sus aciertos y sus errores, y los obstáculos que ha vencido para su perfección y mejora desde que los Monarcas de la casa de Borbon animados de un celo plausible, intentaron sacarle del abatimiento á que le condujeran un concurso de causas, cuyo examen nos llevaría muy lejos del objeto á que aspiramos.

Sobre los profesores extranjeros:

Sin traspasar los límites á que reducimos nuestra tarea, todavía veremos el Arte en los reinados de Felipe V y Fernando VI, bajo la dirección de profesores extranjeros de alta nombradía, aspirar con más arrojo que cordura al brillo perdido de sus mejores días, primero arrogante y arrojado que correcto y puro, y confundiendo á menudo la hinchazón con la grandiosidad, la licencia con la franqueza, y la sencillez con el abandono y la trivialidad; pero no por eso exento de inspiración y lozanía, y de arranques felices y cierta gentileza que esconden á menudo ó disminuyen por lo menos sus notables errores. Si de cerca le seguimos en su penosa carrera, observaremos que aparece poco después con otra experiencia y mejores estudios, dirigido por las máximas y las prácticas de Mengs, más delicado y clásico, más correcto y puro, más amigo de los grandes modelos de lo antiguo; pero tímido y como poco seguro de sus propios medios, apocado cuando quiere huir de la licencia, lánguido y débil cuando se propone ostentar la noble compostura de los originales que le ofrece la escuela romana.

Acerca de la influencia renovadora de David:

*Poco más tarde, conducido por las inspiraciones de David, y después por el arrojo é independencia de los que sacudieron el yugo de su escuela, recibe entre nosotros una nueva existencia, para mostrarse ecléctico ó independiente, imitador sin un sistema exclusivo, **como en ninguna otra época dirigido por la estética y la historia**⁵⁹⁶, que extienden su dominio y mejoran y facilitan la ejecución de sus teorías.*

Al examinar en todas estas trasformaciones y fijar en cada una de ellas su fisonomía propia, lejos estamos de presumir que á nuestro deseo del acierto y al empeño con que le hemos procurado, hayan correspondido los resultados. Son grandes las dificultades con que luchamos sin descanso, para lisonjearnos de haberlas vencido felizmente. Pero todavía con esta persuasión, y temerosos de que no siempre las apreciaciones y los medios empleados hayan correspondido á la grandeza del objeto, no del todo consideraremos perdido nuestro

⁵⁹⁶ El resaltado no es del original.

trabajo, si dando ocasión á otros más cumplidos, llegasen, al fin, las Bellas Artes españolas á conseguir de la ilustración del siglo, la historia que lleve á la posteridad el recuerdo de sus preciadas inspiraciones, y de la gloriosa carrera que han recorrido para levantarse á la altura en que las colocaron la aplicación y el talento de sus cultivadores.

La crítica a la Academia en Francia

Como epílogo a este análisis, algunas citas de Vitet que nos permiten una gran síntesis de los efectos de la Academia francesa. El primero, la redefinición de las artes:

No olvidemos de entrada que esa palabra, hoy tan clara, esa palabra que uno diría tan vieja como la lengua, tan bien comprendida por todos como lo es, la palabra artista, no existía en esa época [de la minoría de edad de Luis XIV], o, lo que viene a ser lo mismo, no tenía la acepción⁵⁹⁷ que hoy le otorgamos. Si la palabra no existía, es porque la idea que representa era todavía confusa e indeterminada. Para nosotros, por más que el artista trabaje con sus manos, no se confunde, no tiene paralelo.

Estrechamente relacionada con lo anterior, la independización de la pintura y la escultura (eventualmente, el grabado también alcanzaría un espacio propio) y, en consecuencia, la reconfiguración de los proceso de enseñanza.

Para terminar, Vitet separa nítidamente dos Academias, la de 1648 y la de 1664, a la que califica de “todopoderosa y opresiva”, mientras la primera fue

...la más feliz combinación que se pudo entonces imaginar para pasar de un estado de cosas evidentemente anticuado, y transitar sin traumatismo a un régimen nuevo; combinación que se refería tanto a la condición de nuestros artistas, como a la enseñanza del dibujo, y que perpetuaba, rejuveneciéndolo y aproximándolo a las costumbres de una sociedad nueva, nuestro antiguo y nacional sistema de corporaciones jerárquicas y elegidos libremente.

Sin embargo, defiende el principio de que –aparte del monopolio de 1664 y fiel a sus primeros estatutos, abierta y accesible– “supo cumplir la difícil misión de mantener constantemente

ese fondo de sólida enseñanza, de tradiciones y de práctica que constituye una escuela, y de donde debían salir en fin todos esos hombres que, en los últimos sesenta años, han, con diversos títulos, portado tan alto el honor del arte francés...

⁵⁹⁷ En el siglo VII se empleaba la palabra *artista* de dos maneras: 1° en el sentido relativo, asociándolo a otra palabra, y en este caso servía para designar a una persona hábil en cierta profesión determinada, *artista en tapicería, artista en herrería*, etc., etc.; 2° en el sentido absoluto, sin adjunción de otra palabra, como la empleamos hoy, pero, en ese caso, en lugar de aplicarse a los pintores, a los escultores, a los músicos, etc., etc., no tenía sino un sentido, solamente quería decir un *operario de química*, un obrero del *gran arte*. La primera edición del *Diccionario de la Academia francesa* (1694) y todas las ediciones siguientes, comprendida la de 1740, da a la palabra *artista* este antiguo significado: “*Hay que ser artista para preparar bien el mercurio.*” La edición de 1762 es la primera en que se haya introducido la definición actualmente admitida: “*Artista, aquel que trabaja en un arte en el que el genio y la mano deben concurrir.*” (nota en el original). Vitet, *L'Académie royale...*, op. cit., p.p. 17, 18. El resaltado no es del original.

Los más ardientes defensores –liberales o conservadores– de la Academia, en efecto resaltan su carácter *democrático*; en realidad, hoy deberíamos considerar que la Academia pretendió en sus orígenes cumplir una función revolucionaria en relación con el sistema de poder de los gremios; sin embargo, desde el comienzo giró alrededor del poder del estado, personificado en el rey y se convirtió en la guardiana –como lo señala el propio Vitet entre otros– de un modelo pedagógico que se prolongaría por mucho tiempo. Esta combinación de estructura jerárquica (equivalente a lo que podemos llamar un “sistema nacional de las artes”), canon artístico y modelo pedagógico revela ser de una solidez enorme porque se autoalimenta: en este sentido es muy sugerente el comentario Vitet respecto a las glorias del arte francés que la propia academia ha consagrado en su monopolio y que son presentadas como el principal argumento para demostrar su acierto y necesidad.

Vitet nos da una introducción de la posición más radical contra la academia, comentando una obra del conde de Laborde, miembro del Instituto, quien había escrito una obra llamada *De la unión de las artes y de la industria* (París, Imprenta imperial, 1856):

Cosa extraña, el objeto de su severidad [del conde de Laborde] no es la Academia de la segunda época, aquella que es más fácil atacar que defender, sino aquella que no hizo mal a nadie, la Academia en su cuna. Para él, el más grande crimen de esta pobre compañía no es su despotismo, es su nacimiento. Él cree que viniendo al mundo, destruyó lo que él estima y lamenta más, lo que él quiere resucitar a todo precio, lo que le parece la condición primera y como la fuente de obras maestras: la unión del arte y la industria. Esta unión, su sueño de futuro, no es una pura utopía: existió alguna vez, la encuentra brillante y próspera en la edad media, en los cuerpos de oficio, en esas familias, mitad artistas, mitad artesanas; eso es suficiente para que tome con desagrado todo aquello que haya molestado o interrumpido el régimen de su predilección, todo lo que ha obstaculizado o competido con las maestrías, a los juramentados, agremiados y a las agremiaciones

...

M. de Laborde [ataca a] los doce plebeyos [los primeros académicos] que, para sustraerse, dice él, a supuestas persecuciones, en realidad, para escapar a la regla común y hacer crear para su provecho situaciones excepcionales, se han permitido un buen día inventar una nueva clasificación en el mundo de las artes. ¿Qué han hecho estos desgraciados? Han cavado entre el artista y el artesano un foso infranqueable, consumado el divorcio del arte y la industria, e interrumpido, ¡Dios sabe por cuántos siglos! esta unión saludable sin la cual uno no hace nada que valga. Es eso lo que M. de Laborde no puede perdonarles, ése es el vicio original que pierde a la Academia en su espíritu.

Esta discusión, que coincide con el planteamiento actual de Bonnet, revela un tema no muy claramente expuesto por la historiografía convencional del arte que hace énfasis en la crisis de la Academia por la oposición de las vanguardias, basándose exclusivamente en el deseo de liberación de genios individuales e incomprendidos. Más allá de este tema, la cuestión política de fondo era el conflicto derivado de los intentos de relacionar arte e industria.

ALTERNATIVAS A LA ENSEÑANZA DIBUJO

El dibujo es el educador por excelencia, es el espíritu todo el que con él se educa. La vista es el sentido más importante que poseemos; la mayor parte de nuestras ideas están formadas por sensaciones visuales; el disciplinar el acto de la visión con el objeto de saber observar mejor las cosas tiene una importancia enorme para la educación en general. Esto no necesita demostración para el que tenga ideas modernas sobre pedagogía; pues, al desecharse la enseñanza libresca de conceptos manidos y resueltos, al querer que el niño no sea como un recipiente para llenarle de conocimientos elaborados y procurar que piense por su cuenta, como el principal objeto de su estudio está en la naturaleza, cuanto más sepa observar sus diversos aspectos, mejor la conocerá⁵⁹⁸.

Más que de obra de arte autónoma, el dibujo tiene una muy larga e importante historia como lenguaje que no solamente describe, sino que ayuda a comprender mejor la realidad. Asociado con prácticamente la totalidad de oficios manuales y su aprendizaje, también ha participado en la configuración de imágenes como los mapas y esquemas del universo. Para comprender mejor su papel en las culturas (en los procesos civilizadores, diría Alberto Urdaneta), es necesario situarse en un mundo en el que la fotografía y otros medios mecánicos de fijación de imágenes no existían aún. Podría decirse que ninguna educación en el sentido más alto excluía el aprendizaje del dibujo y que éste acompañó toda empresa importante en numerosos campos.

Hemos visto referencias a la importancia de su aprendizaje expresadas por autores relacionados con el mundo de los gremios y de la Academia; en la sección que le dedicamos a ésta última, se describe la teoría del *Dessin* y en esta veremos con algo más de detalle aspectos de las teorías de enseñanza del dibujo desde contextos pedagógicos modernos, luego de un preámbulo donde se reseñan dos documentos que describen ideas rectoras de la clase de dibujo en el círculo de la ENBAC en el siglo XIX.

⁵⁹⁸*Cómo se enseña el dibujo por Víctor Masriera Director del Curso permanente de Dibujo anexo a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Publicaciones de la Revista Pedagogía, Madrid, 1931, p. 6.*

<http://archive.org/stream/manualdepedagog00vidigoog#page/n17/mode/2up> XI.2012

Masriera i Vila, Víctor (1875 – 1938) fue un importante autor de obras sobre la enseñanza del dibujo; nacido en Barcelona, estuvo vinculado a la Institución libre de Enseñanza, movimiento del que se ha hablado en otros lugares de este trabajo. Pertenecía a una familia de artesanos-artistas modernistas: “Hijo de Frederic Masriera (véase Casa Masriera i Campins), empezó trabajando en el taller de su padre como proyectista y amplió su formación en la Escuela de Artes Decorativas de París. Al volver Barcelona se encargó de la dirección artística del negocio familiar. Él mismo realizó la decoración de la tienda de la empresa. En 1906 se marchó a Buenos Aires, donde vivió unos años ejerciendo como profesor de dibujo y, en 1911, gracias a una pensión, se trasladó a Francia y Bélgica para estudiar dibujo.

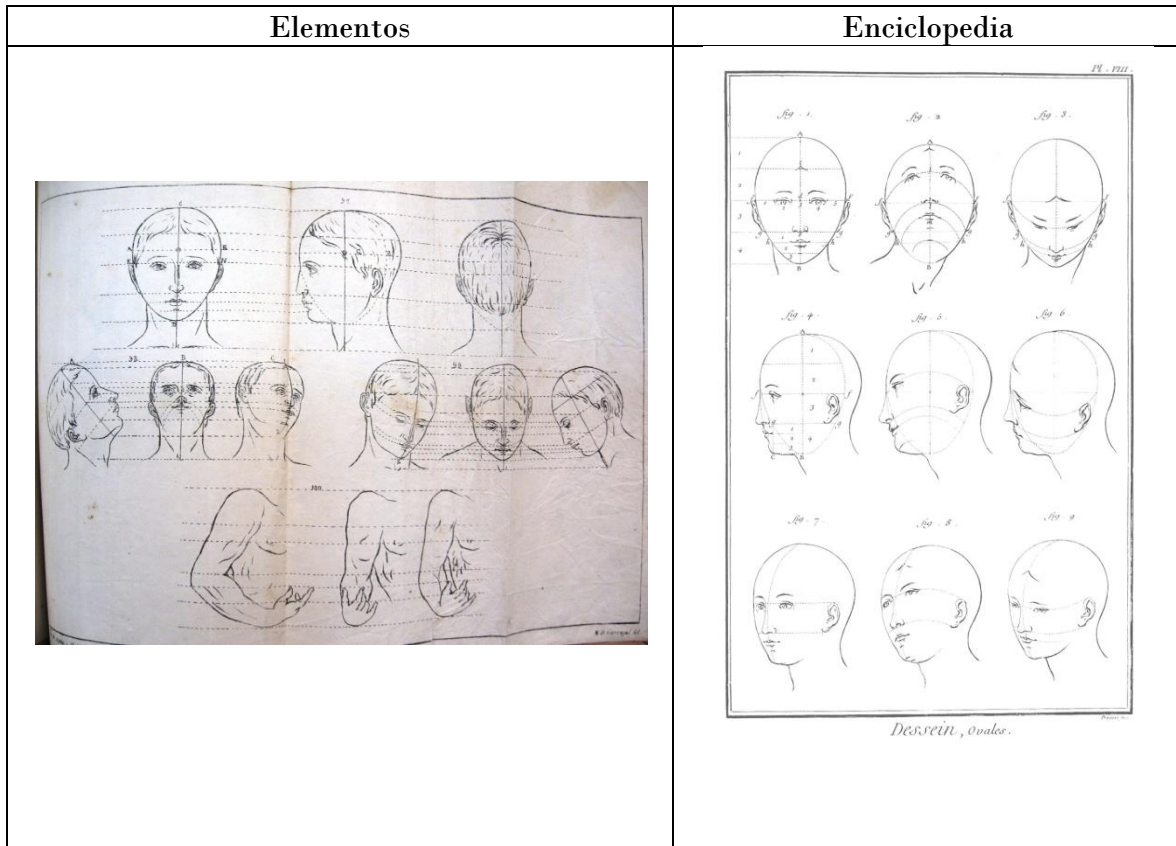
Aparte de dedicarse al mundo del metal, trabajó como decorador en el diseño de muebles, mosaicos y hierros, mediante la técnica del pirograbado con aplicaciones de metal y otros materiales, actividad que nos permite considerarlo un diseñador industrial”.

<http://www.artnouveau.eu/es/author.php?author=270> XI.2012

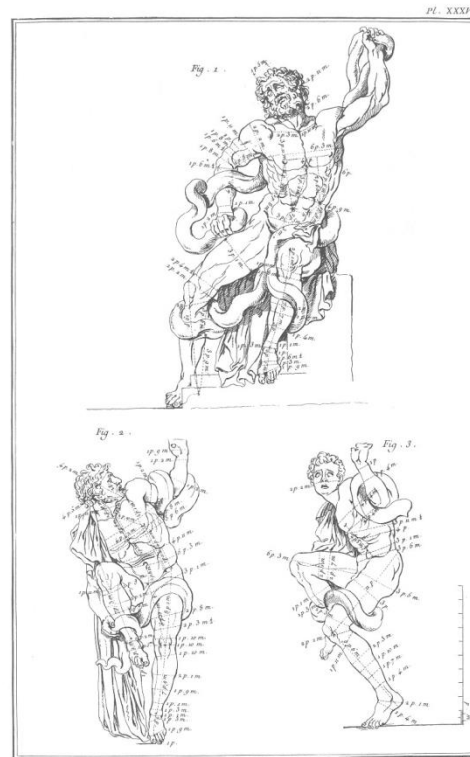
La primera referencia a este autor vino del manual de enseñanza del dibujo de Miguel Días Vargas que se reseñará más adelante. Es de anotar que Masriera fue alumno de Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc, uno de los grandes impulsores de la reforma de la escuela de Bellas Artes de París y de la enseñanza artística en general en la segunda mitad del siglo XIX, a nombre precisamente de la unión arte – industria.

Este comentario resume muy bien el papel que siempre se atribuyó al dibujo y lo muestra, por un lado, como forma de conocimiento y, por otro, el error que implica confundir el aprendizaje del dibujo con la enseñanza artística.

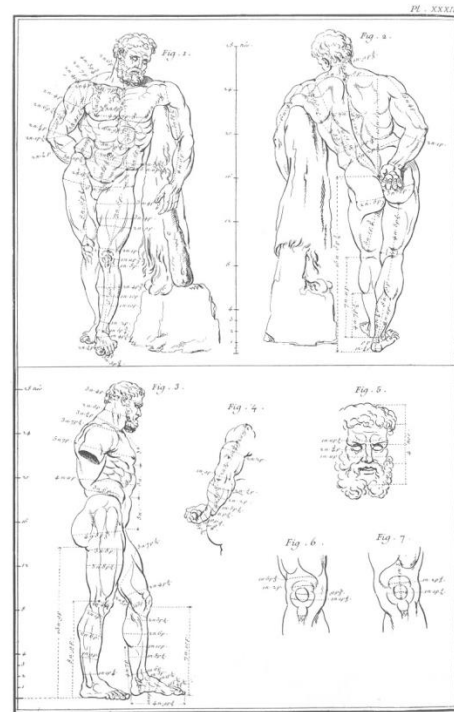
Un ejemplo del eclecticismo que presenta la enseñanza del dibujo en Colombia en el siglo XIX, nos lo muestra la comparación de las láminas que acompañan el manual de Dositeo Carvajal⁵⁹⁹ con lo que sería su fuente original: la Enciclopedia de Diderot y D'Alembert, obra no propiamente academicista:



⁵⁹⁹ Carvajal, Dositeo, *Elementos de Geometría aplicados al dibujo. Dedicada a los jóvenes educandos de ambos sexos, a los aficionados al dibujo, i a los artesanos*, Bogotá, Imprenta de Francisco Torres Amaya, 1859.



*Dessain,
Proportions de la Statue de Laocöon.*



*Dessain,
Proportions de l'Hercule Farnese.*

Testimonio sobre la enseñanza del dibujo en la Escuela Nacional de Bellas de Colombia

Para tener una idea de los métodos de enseñanza del dibujo en la ENBAC, que si bien seguían parámetros académicos, contienen elementos tomados de otras fuentes, podemos tener en cuenta en primer lugar el discurso de inauguración de su curso de dibujo en la UNC de 1882, por Alberto Urdaneta, ya citado⁶⁰⁰ y que propone la distinción, de cuño académico, entre pensamiento y trabajo manual:

El artista es el intermedio entre el sabio i el obrero; participa del uno por la cabeza, del otro por la mano, i aquella como esta concurren a su arte. Así como los artesanos precedieron a los sabios, estos precedieron a los artistas: hubo casas ántes que hubiera arquitectos; i, basados en los planos de estos últimos, fueron construidos i decorados los palacios por los artistas.

De unos años más tarde son las declaraciones de Pedro C. Manrique, profesor de dibujo, a propósito del concurso anual de la Escuela de Bellas Artes en 1890⁶⁰¹:

...largo camino hemos recorrido en materia de adelantos de 1887 a 1890: una bella colección de yesos que dio nueva vida a la Escuela a pesar de que todavía es indispensable que se reemplacen algunas estatuas que llegaron rotas...

—*Pero el autor del artículo [se refiere a un artículo de Rafael Pombo sobre la ENBAC y sus necesidades] observa «que en ella se nota un escalón de progreso con la copia del natural vivo, en el retrato de una anciana cigarrera que fue tema del concurso».*

—*...yo voy a hacerlo descender a usted al primer escalón: ¿se fijó usted en una colección de sólidos, que nosotros llamamos elementos, el cubo y sus derivados, u objetos de base rectilínea, la esfera y sus derivados u objetos de base curvilínea, que se encuentran sobre una mesa cerca a la puerta principal del salón?*

—*Si, cerca a un tablero en donde está escrita la famosa frase del grande artista francés Ingres: «le dessin est la probité de l'art»⁶⁰².*

—*Exactamente; esos sólidos los observaría usted copiados al carbón y fijados en la pared norte del taller: este es el primer escalón en la enseñanza del dibujo. Es necesario habituar lentamente el ojo y la mano del alumno con modelos elementales, que se explican los unos a los otros, a la interpretación de la naturaleza por medio del claroscuro y de la perspectiva, simplificados en aquellas figuras geométricas por la ausencia de detalles. El niño que pocos días después de haber comenzado aquellos ejercicios sale del taller preocupado, entrecierra los ojos para observar mejor el claroscuro en las fisonomías de las personas que lo rodean en su casa y siente una impresión nueva al observar en los edificios y en los campos, en grande, el fenómeno que el maestro le ha enseñado a ver en pequeño con aquellos modelos elementales, es un candidato para artista y su dirección es grata aun cuando sumamente delicada: el maestro tiene entre las manos una sensibilidad que se estremeció ante la primera observación consciente de la naturaleza. No sucede lo mismo con otros alumnos que se muestran más refractarios a esta iniciación; para con ellos la tarea del maestro es más penosa. La dirección de los primeros es nada más que estética; apenas es necesario señalarles con el dedo el rumbo y prevenirlos de los escollos; a los segundos hay necesidad de conducirlos de la mano y no dejarlos desmayar, principalmente cuando se enseña el dibujo no tan sólo con la mira de*

⁶⁰⁰ Ver el aparte *Dibujo y civilización en la estética de Urdaneta*.

⁶⁰¹ Declaraciones de Pedro Carlos Manrique para *El Telegrama*, Silva, *Páginas...*, op.cit., p. 272 y s.s.

⁶⁰² «*El dibujo es la probidad en el arte*». (Trad. del C.) (nota en el original)

producir artistas sino con la de transformar el temperamento del niño o de dejar su inteligencia mejor preparada para ulteriores estudios.

...he notado que en esta capital hasta las personas que han viajado y poseen un espíritu cultivado se empeñan en creer que estas enseñanzas son de lujo solamente, y desconocen su inmensa trascendencia moral, industrial y pedagógica. Por hoy me limitaré a decir a usted rápidamente que las estadísticas de las universidades francesas y alemanas demuestran que el alumno que ha hecho con éxito el curso del dibujo, del yeso al desnudo, es muy superior en sus clases a los que no lo han hecho, y por eso su estudio se ha generalizado y hecho obligatorio hasta en las escuelas primarias: el maestro de dibujo es compañero obligado del maestro de escuela. La organización de los institutos de artes y oficios que con razón ha preocupado a nuestros gobiernos, se ha resuelto en los países europeos con la extensa enseñanza del dibujo y sus aplicaciones a las diferentes industrias. Entiendo que entre nosotros en los dos establecimientos de esta naturaleza que existen en la capital no le han dado a esta enseñanza toda la importancia que merece; señor reporter, merecería la pena que usted averiguara este hecho.

...—El segundo escalón de mi enseñanza —nos dijo— es aquella cabeza compuesta de planos solamente, que usted ve allí; hay que empapar bien al alumno en la observación de las grandes masas de luz y sombra de las grandes líneas, para que cuando pasen al estudio de aquélla, por ejemplo...

—Cuál?

—La mascarilla de Napoleón que sirve de modelo al concurso de la 2 Sección, o a la anciana de la primera, no se dejen ofuscar por los detalles y busquen de preferencia las proporciones y el movimiento del total. Es necesario enseñarles a comprender el espíritu de representación del modelo, sin que se preocupen mucho de métodos de ejecución: barras o esfumado. Un dibujo hecho con inteligencia, aun cuando no ostente el graneado del marroquí que tanto aman los ignorantes, tiene mayor valor que un dibujo perfectamente acabado, pero en el cual el modelo no ha sido comprendido. Lo que agrada en un estudio, al conocedor, es ver que el modelo está en su lugar, en su movimiento, en su claroscuro, en su carácter. La perfección material se adquiere con la práctica del estudio del carácter.

—Es diferente pasar del estudio de la cabeza de planos a la del modelo vivo, o es mejor copiar algunas de yeso previamente?

Depende de la inteligencia del alumno, pero por regla general es mejor hacer alternativamente este estudio. Se obtienen más rápidos resultados porque el estudio del yeso fatiga con su frialdad y dureza, y la vida tiene un atractivo especial que reconforta al alumno y lo prepara para ascender al tercer escalón, que fue al que no alcanzaron mis discípulos no por desaplicación o falta de inteligencia, sino porque las dos únicas estatuas que existen en la Escuela son completamente inadecuadas para tema de un concurso y ha sido ejecutado por la primera sección durante el año. No ha habido en realidad un progreso como bondadosamente insinúa el articulista, ni tampoco un atraso, sino un vacío en la colección de la Escuela, que es preciso llenar. Necesitamos urgentemente una colección de desnudos en yeso para que el alumno vaya debidamente preparado al estudio del desnudo vivo en las clases de pintura y escultura.

Estas declaraciones y los manuales de Carvajal y Urdaneta, entre otros, nos muestran claramente que si bien inscritas en un proyecto academicista, en la ENBAC no se ignoraron preguntas importantes que no se limitan a la repetición simple del modelo del *dessin*, sino que integran cuestiones pedagógicas como el interés por el alumno y la construcción de su mirada, las artes y oficios e incluso la industria y la función de la ENBAC en la formación de profesores de dibujo.



Imagen actual (2011) de una cabeza de planos en la Escuela de Artes Plásticas y visuales de la UNC⁶⁰³

⁶⁰³ Fotografía del autor

La perspectiva de la pedagogía moderna: pequeña historia de la enseñanza del dibujo

A manera de introducción:

En su *Manual de pedagogía del dibujo*, Víctor Masriera traza una semblanza de “la evolución seguida por la enseñanza del Dibujo para llegar a los nuevos métodos que hoy se aplican en las naciones más cultas”:

La enseñanza del Dibujo empezó siendo esencialmente artística⁶⁰⁴. Durante la época del Renacimiento se aprendía a dibujar en los estudios de los artistas; allí los aprendices conocían el oficio, preparando colores, e iniciaban en el Arte con el trato constante de sus maestros y la copia de sus obras.

En las academias y escuelas de Bellas Artes se siguió más tarde la misma orientación pedagógica. Se empezaba por la copia de obras de arte, dibujos, esculturas y pinturas, para estudiar después en el natural.

El principio pedagógico de ir de lo simple a lo compuesto llevó a metodizar el dibujo, descomponiendo el objeto que debía copiarse; así vemos cómo en el estudio de la figura se analizaba una cabeza, estudiándose separadamente la nariz, los ojos, la boca y las orejas. Se dibujaban trozos de estatua antes que la figura completa, y lo mismo se intentó con el paisaje.

Empezó Rousseau a comprender la gran importancia que tiene el dibujo para la educación del niño. Pestalozzi, preocupado por la enseñanza primaria y general, quiso llegar a un análisis riguroso, buscando los elementos de toda forma, la que descomponía en líneas, ángulos y arcos. Su finalidad era llegar a interpretar la Naturaleza, pasando por el estudio de imágenes, después de haberse iniciado en el trazado de líneas y saber medirlas para adquirir un buen golpe de vista. Los elementos geométricos se aprovechaban también para desarrollar la inventiva, componiendo con ellos bellas figuras. De sus discípulos vino el método de dibujo que todos conocemos, y aunque parezca imposible, aun perdura en muchos sitios; consiste en hacer formas geométricas, después figura de lámina y extendiéndose a grados superiores, fragmentos de estatuas, estatuas completas y natural.

Para facilitar el trazado a pulso de los elementos geométricos o de las formas compuestas por ellos, se implantaron los métodos de cuadrícula o con puntos, arcos y señales. Se pretendía con ello también educar la vista.

*A mediados del siglo XIX, el célebre arquitecto francés Viollet le Duc⁶⁰⁵ve y concreta la finalidad de la enseñanza general del dibujo con una amplitud desconocida entonces. Cree que el dibujo general no debe estar orientado para formar artistas⁶⁰⁶, sino que debe llevar a un lenguaje general a una “escritura de las formas”. En su admirable libro *Histoire d’un dessinateur*, verdadera obra clásica del Dibujo, expone sus puntos de vista y dice muchas cosas que desgraciadamente aun son de actualidad en nuestra patria.*

⁶⁰⁴ Afirmación, como sabemos, discutible porque en la enseñanza gremial los exámenes para oficiales o maestros incluían pruebas de dibujo.

⁶⁰⁵ En su estadía en Francia Masriera fue alumno de Viollet-le-Duc, lo que propone una filiación interesante con Miguel Díaz Vargas en Colombia. Más adelante tendremos un desarrollo de las ideas del arquitecto francés.

⁶⁰⁶ Tengo la convicción de que gran parte de la enseñanza que se tiene por artística dificulta más que favorece el desenvolvimiento del verdadero artista; claro es que éste, a pesar de todo, se manifiesta; pero hay que tener en cuenta que es fuera de la escuela donde se forma. (nota en el original)

Por otra parte, con el impresionismo en Pintura, se dió un gran paso en la evolución de la enseñanza del Dibujo. Vino el culto a la interpretación espontánea de la Naturaleza, un odio a las reglas y patrones; era necesario, ante todo, cultivar la personalidad, y el dibujo sólo podía ser del natural, con exclusión de láminas y modelos de yeso. Pero esta tendencia sólo podía ser un elemento de lucha frente a lo establecido. Empezó entonces a entrar el natural en la escuela primaria, pero de una manera tímida, dándole siempre una base geométrica.

En Alemania, Dörpfeld⁶⁰⁷, en 1873, decía que “el dibujo se detenía demasiado tiempo en figuras absurdas y caprichosas». Se tenían que dibujar objetos reales y adaptar el dibujo a otras enseñanzas.

Con el deseo de respetar la personalidad del niño, los educadores se fijaron más en sus gustos e inclinaciones. Fritz Huhmann cree que el niño dibuja con más entusiasmo de memoria que de intuición; hay que alentar sus aficiones. Comprendió que el dibujo debe arrancar de su inclinación espontánea. «Al principio no debe exigirse exactitud, pues puede haber más arte en un dibujo defectuoso que en uno correcto.»

Por otra parte, los psicólogos han dado una gran importancia al dibujo espontáneo y libre de los niños, y gracias a su influencia en la escuela ha entrado este dibujo; aprovechándose también para ilustrar cuentos, narraciones y otros temas sacados de las demás enseñanzas.

Además, al entrar francamente el dibujo del natural en las escuelas primarias y normales, siguiéndose el principio de la libertad de interpretación, la enseñanza elemental del Dibujo se ha enriquecido con gran cantidad de técnicas y procedimientos. Se han hecho dibujos al carbón, con tizas, al lápiz, plomo y compuesto, al pastel, tinta china, acuarela, papeles recortados, etc.

Como consecuencia del modernismo en Arte decorativo, se inició una campaña para desterrar la copia y adaptación de los elementos ornamentales de los estilos clásicos, para crear otros nuevos más en consonancia con nuestro tiempo; por lo que se llevaron a las escuelas estilizaciones libres de elementos del natural, dándose más importancia al Arte decorativo por considerarle un gran factor para educar el gusto y desarrollar la inventiva.

Como resultado de la concepción cada vez más amplia de la finalidad del dibujo en la escuela primaria, se ha querido que constituyera una representación de la Naturaleza, de la vida y de lo que con ella se relaciona, por lo que se han utilizado muchas más formas (objetos industriales, de uso corriente y de arte, plantas y animales), lo que ha dado una gran variedad a la enseñanza. En los Estados Unidos es donde se ha tenido una concepción más fresca, espontánea y artística de la manera impresionista de apreciar la enseñanza general del Dibujo.

Quénieux es el incansable propagandista de los métodos basados en la libertad y espontaneidad; él representa un ideal que poco a poco hace evolucionar la enseñanza elemental del Dibujo en Francia. Bruselas, en sus excelentes jardines de la infancia, ha desterrado en absoluto el dibujo de Froebel para que allí se cultive el dibujo libre, y en sus programas para la escuela primaria municipal da gran importancia al Dibujo, separando el geométrico y el del natural, dando a éste gran extensión y variedad.

Pero aun estos métodos, muy seductores por cierto, no se basan sobre un profundo estudio de los principales problemas de la enseñanza elemental del Dibujo. Ciertamente es que se ha progresado muchísimo en el sentido de ver en ésta una muy amplia finalidad; pero no tienen aquéllos un verdadero fundamento psicológico.

Kerschensteiner ha sido el primero que ha hecho un plan pedagógico, después de un amplio estudio inductivo de las aptitudes de los niños. Con el objeto de reformar la enseñanza

⁶⁰⁷Pedagogía, parte especial, por Barth. (nota en el original)

del Dibujo en las escuelas primarias de Munich, se propuso buscar: a) Cómo se desarrolla la facultad de expresión gráfica en los niños no influidos, desde el esquema primitivo hasta la representación completa del espacio, b) A qué tipo de la facultad de expresión pueden llegar los niños de seis a catorce años. Dice este pedagogo, que, como ni los resultados de la enseñanza del Dibujo ni la psicología del niño han contestado a estas preguntas, creyó necesario emprender en 1903 una serie de investigaciones.

Kerschensteiner se propone seguir la evolución de los niños. Para él es un fin de la enseñanza del Dibujo el perfeccionar las representaciones visuales. Los niños empiezan trazando esquemas, que dan sólo la idea del objeto; después hacen un esbozo superficial como siluetas, hasta que se intenta una representación espacial (visión perspectiva). Los niños hacen mejor la representación espacial de un objeto de memoria que del natural. En los cuatro primeros años no debe darse una enseñanza sistemática del dibujo; los niños se limitarán a expresar, esquemáticamente, temas suministrados por la enseñanza intuitiva de la escuela, con lo que empezarán a educar su vista. Desecha en absoluto las láminas, sólo admite modelos de yeso al principio. El dibujo del natural debe entrar gradualmente, quedando para lo último la representación espacial⁶⁰⁸.

Evidentemente, el discurso de Masriera está cargado de principios pedagógicos, en los que prima es la necesidad de educar al niño, respetando su naturaleza (de ahí la solicitud a considerar principios psicológicos). Esta perspectiva y esta última parte de la cita nos será muy útil para comprender la esencia del cambio que propondrá años más tarde (en 1936) Alberto Arango para la ENBAC.

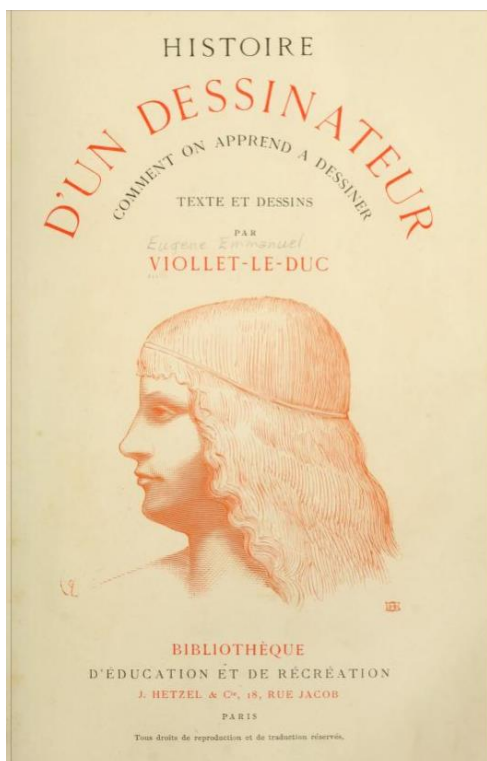
Significativamente, empieza hablando de la formación de los artistas y termina hablando de procesos pedagógicos. Su cronología describe ese desplazamiento. Una pregunta aún vigente en el debate pedagógico es la disyuntiva entre formar para o por el arte; podríamos decir que, finalmente, es un falso problema, pues no necesariamente una cosa excluye la otra. Sin embargo, la cuestión tiene más calado cuando uno percibe que en el campo actual del arte el mundo de las obras de arte canonizadas no necesariamente tiene que ver con la experiencia particular que los discursos pedagógicos atribuyen a la práctica del dibujo y del arte. Dicho de otra manera: la disyuntiva se agudiza en un contexto en que el arte puede no tener nada que ver con la experiencia artística.

Viollet-le-Duc: Histoire d'un dessinateur

Sobre los universos ideológicos que se contraponen en el siglo XIX francés y en oposición al modelo Bellas Artes, privilegiando una aproximación al modelo Artes Aplicadas, y desde una perspectiva opuesta a la visión de la primera, en la que la pureza–inutilidad del objeto artístico, imposibilidad de definirlo e, incluso, de enseñarlo–testimonia la obra de Eugène Viollet-le-Duc: la *Historia de un dibujante*⁶⁰⁹, en la que el opositor al sistema académico detalla su teoría del dibujo y su enseñanza:

⁶⁰⁸ Masriera, Víctor, *Manual de pedagogía del dibujo*, con la colaboración de Ramona Vidiella, Directores del Curso permanente de Dibujo de la Dirección general de Primera enseñanza, Tip. – Lit de Angel Acov, Madrid, 1917, p.p. 9-11.

⁶⁰⁹ Viollet-le-Duc, Eugène-Emmanuel, *Histoire d'un dessinateur – Cómo aprende uno a dibujar*, Bibliothèque d'éducation et de récréation, París, 1879. La reseña sigue la escritura del texto.



Petit Jean y Petit André tienen la misma edad, son hermanos de leche, siendo la madre del primero nodriza del segundo y sus padres son artesano y académico respectivamente; la diferencia social jugará un papel importante en la historia.

Ambos niños se sienten atraídos por el dibujo, y en sus periódicos encuentros intercambian ideas al respecto, llevando siempre el liderazgo André, no solamente por la influencia de su padre el profesor, sino también porque, viviendo en la ciudad que es “centro de las artes”, con frecuencia es llevado a exposiciones. En una de estas visitas, estando presente Monsieur Marjorain que

...si habla, tiene la lamentable costumbre de expresar su pensamiento libremente sin rodeos, sin preocuparle si se ofende la sensibilidad de su público. Por eso se le teme un poco, y si M. Mellinot lo considera un valioso amigo, porque en su carrera docente sus consejos le han sido muy útiles, Mme. Mellinot lo ve

temerosamente como a uno de esos originales molestos que, sin previo aviso, arrojan una piedra en un charco y te salpican.

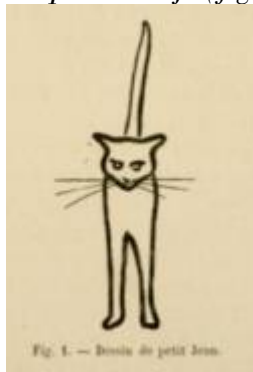
Los adultos notan que entre los dos niños se suscita una discusión y al saber que su objeto es un dibujo, M. Marjorain se interesa:

... “No es así como se hace, decía André.

- ¡Pero yo lo vi!, respondía Jean, quien parecía salirse de su rol de alumno y entrar en plena rebelión.

- Vamos a ver, dijo finalmente André, -que no podía evidentemente convencer a Jean, - ¡papá!, ¿no es cierto que uno no hace un gato así?

- Muéstrenme eso,” dijo el padre; y André entregó a M. Mellinot un pedazo de papel arrugado sobre el que estaba trazado el croquis de abajo (fig. 1).



“Es un gato de dos patas, si aceptamos que sea un gato. Y ¿qué es eso que le sale de la cabeza?”

- *Es su cola, respondió Jean, tímidamente.*
- *Eh, dijo M. Majorin, saliendo de su ensoñación, ¿vemos eso?”*

- M. Majorin miró atentamente el gato y a petit Jean, tanto que éste enrojeció, bajó la cabeza y no sabía absolutamente qué hacer con sus manos que lo incomodaban prodigiosamente.

“¿Qué edad tienes?” dijo M. Majorin

- *Once años por el día de todos los Santos, ñor*
- *¿Vas a la escuela?*
- *Sí señor, cuando mi papá no me lleva a arrancar las malas hierbas en los jardines de los*

burgueses.

- *¿Te enseñan a dibujar en la escuela?*
- *No señor, sólo nos hacen hacer ruedas y cuadrados... a veces.*
- *¿Y eso te divierte, hacer ruedas y cuadrados?*
- *No mucho*

- ¿Te gusta más dibujar gatos?

- Si señor

- ¿Dónde dibujaste éste?

- En la puerta de la casa, donde estaba sentado.

- Y ¿qué hacía allí ese gato?

- Daba vueltas por ahí, buscando algo.

- ¿Y le pediste que se detuviera frente a ti para hacerle un retrato?

- Ah, no, señor, no hubiera querido.

- Entonces, ¿Cómo hiciste para dibujarlo?

- Miré: venía despacito hacía mí, como para pedirme comida, porque yo tenía mis onces; era tan chistoso, tan chistoso, como una persona natural. Yo lo miré bien, sin reírme, porque a los gatos no les gusta que uno se ría de ellos. Miré bien y él me miraba también; entonces, saqué un papel del bolsillo y el lápiz que me regaló André. Pero cuando el gato vio eso se fue, entonces yo me acordé bien de cómo se veía de chistoso y lo dibujé en el papel.

- Pero tú sabes bien que los gatos tienen cuatro patas, ¿No?”

Jean no respondía.

“¿Por qué sólo dibujaste dos?”

- Señor, no me fijé, yo no vi las otras.

- ¡Ven que te abrace!

Si esta brusca conclusión sorprendió a Jean, más asombró a M. y Mme. Mellinot.

“¿Me regalarías tu gato?” continuó M. Majorin.

- Ah, sí, señor, yo haré otros

...

“¡Si yo hubiera tenido un hijo como ese pequeño!”, dijo casi involuntariamente M. Majorin después de un largo silencio

- ¿Es porque dibujó un gato de dos patas con una pluma en la cabeza?, replicó M. Mellinot.

- No, sino porque nació observador, y que esa cualidad o esa facultad, si lo prefiere, permite ir muy lejos y sobre todo evitar muchas tonterías.

- No veo, a decir verdad, porqué dibujar un gato de dos patas...

- No, usted no ve; o, más bien, usted como tantos otros no ha visto jamás... sino a través de los ojos de personas que no saben ver.

“Para usted un gato es un felino de cuatro patas, provisto de una cola, orejas prominentes y movibles y con bigotes. Si uno omite mostrarle una parte de ese inventario, no admite que sea un gato. El pequeño no se preocupa por eso, él no ha visto un montón de imágenes que pretenden representar gatos completos, él ve un gato en una cierta actitud que le llama la atención, atrapa los lineamientos principales que caracterizan esa actitud. Así, este pequeño, sentado, no ve el lomo del animal, oculto por la cabeza, y esta cola aparece sin planos intermedios. Su atención no se dirige a las patas de atrás que le tapan casi totalmente las de adelante, no ve ni el vientre ni los flancos. Su ojo ha capturado en algunos segundos los rasgos generales, la fisonomía del animal, y su mano torpe ha trazado lo que sus ojos han comunicado a su entendimiento.

“¡Ah, petit Jean podría ser un gran artista!

- Tal vez, si el hombrecito Loupeau [padre de Jean] pudiera consagrar una veintena de miles francos a enseñarle el dibujo y a sostenerlo en la Escuela de Bellas Artes.

- Sí, repuso exaltándose M. Majorin, si pudiera consagrar una veintena de miles de francos haciendo perder a este niño sus cualidades naturales, el don precioso que posee sin saberlo, pero a condición de consagrar otros cuarenta para darle el tiempo de desaprender lo que le enseñan en sus escuelas y de ver por sí mismo.

Entonces, no hay más que dejarlo así, y petit Jean se convertirá solo en un gran artista.

- ¡Oh, no!... ahí está la desgracia. Es necesaria una instrucción muy completa, muy extensa, para desarrollar las calidades intelectuales sean la que sean; es necesario trabajar mucho, pero no dando la espalda a la meta final para llegar alrededor de los veinte o veinticinco años a vegetar en la mediocridad o a reconocer que todo deberá recomenzar.

- Mi querido amigo, Francia posee suficientes artistas distinguidos y jóvenes para creer que aquellos que han “recibido del cielo la secreta influencia” llegan a la meta y no le dan la espalda como usted lo pretende. De otra parte, no es penuria de artistas por lo que sufrimos; más bien, hay demasiados, y no es necesario animar a serlo a todos aquellos que ciertas disposiciones precoces permiten suponer, a veces erradamente, aptos para entregarse a una brillante carrera. Desconfío de los pequeños prodigios y, en la enseñanza, los he visto con demasiada frecuencia abortar por no guardar todas las reservas a propósito de ellos. He aquí que usted se enciende a propósito de un gato dibujado de una cierta forma por un niño de diez años. ¿No fue el azar lo que se manifestó ese día? ¿Es en realidad verídico en su historia de observación? ¿No hizo ese croquis más bien a partir de alguna traza de artista, garabateada sobre un muro?

- Tal vez, se limitó a responder M. Majorin; y pasaron el resto de la jornada sin que se tratara más de petit Jean y de su gato.

El ataque de Viollet-le-Duc contra la escuela de bellas artes es frontal y en el resto del libro lo dedicará a describir su propio método de enseñanza, a través de la relación entre M. Majorin y petit Jean, a quien toma como alumno. Sin entrar en detalle, veremos algunos de sus presupuestos; no es siempre fácil ver la diferencia entre algunos planteamientos y resultados, pero podemos observar que su rasgo más evidente es que – en total desacuerdo con la academia que presenta un conjunto de reglas a priori, cuyo aprendizaje y puesta en práctica constituyen el principio innegociable- el acto pedagógico está dirigido a reconocer la percepción particular del alumno y a fortalecer su criterio. De aquí resulta un mayor conocimiento del mundo real y una mayor flexibilidad y creatividad del estudiante.

El conocimiento de esta obra que es en sí la exposición del método que un arquitecto que tuvo fuerte injerencia en el intento de reforma de la escuela de Bellas de París en 1863

y del sistema escolar opone a la academia, será importante cuando presentemos algunos de los principios del intento de reforma de la ENBAC en los años 30 en Colombia.

Sus capítulos siguen el método de formación del alumno; en principio –dada la novedad del sistema- se basa en una relación directa y muy larga con un maestro. Petit Jean va a vivir a la casa del maestro (así se le llama en la narración, aunque entre ellos se establecerá un tratamiento más filial: el niño le llama *bon ami* [buen amigo]), quien utilizará todos los momentos y circunstancias para enseñarle, insistiendo siempre en que desarrolle al máximo sus innatas dotes de observación mediante el dibujo, porque (y así resume su planteamiento en el último párrafo):

...El dibujo enseñado como debiera ser... es el mejor medio para desarrollar la inteligencia y para formar el juicio, puesto que uno aprende así a ver; y ver es saber.

Veremos en su momento que esta intención de formar el juicio propio y autónomo es el propósito más importante en las tendencias pedagógicas modernas y su mayor reto, puesto que exige una serie de desplazamientos estructurales en las nociones de saber y –sobre todo- en las de autoridad, puesto que el maestro no declina ésta, pero parte de un principio de respeto por la individualidad del estudiante y sus decisiones, las que intenta modelar en una relación dialógica y recíproca. Por esta razón, no hay comparación con el maestro medieval del sistema de gremios: en primer lugar, la elección de esta relación se refuerza aquí por la falta de instituciones guiadas por las nuevas ideas; existen ya algunas, en la novela se menciona una, pero todavía no hay un sistema que vincule estudios más avanzados y al mundo del trabajo en las industrias. Por otro lado, si bien este maestro tiene un oficio determinado –es ingeniero-, su intención no es transmitirlo al alumno, sino formarlo como individuo que esté en capacidad de decidir su propio camino y oficio cuando llegue el momento, para lo cual debe asistir a una escuela que le garantice un abanico de posibilidades que incluye las humanidades.

Una primera fase del aprendizaje dura dos años, entre los 10 y 12 años de edad. Los capítulos de la novela describen el proceso y sus temas. Empieza con *Varios descubrimientos notables*; desde su llegada y a propósito de las cosas más cotidianas, petit Jean inicia su aprendizaje, para el cual se debe proceder con método, concepto introducido con un ejemplo:

... ¿Sabes lo que es método?

...-Pues bien, el método, pequeño, es... poner cada cosa en su lugar y hacer cada cosa según su propósito. Cuando Mme. Orphise prepara tu sopa, ¿cómo la hace?

...-Así pues, para hacer tu sopa, ha sido necesario pensar previamente, como tú dices, en todo lo que la compone. A saber: comprar un pedazo de carne, tener en el bolsillo el dinero para pagarlo, en el brazo el canasto para meterlo, ir al huerto a arrancar las zanahorias o cortar un repollo, a la fuente a buscar agua con una vasija bien limpia, poner esa agua en el fuego, o sea tener el carbón listo, pelar las legumbres...



...El método consiste pues en hacer en el momento conveniente cada una de esas operaciones. No hay método, no hay sopa, mi hombrecito. Bien, todo lo que uno hace en la vida, si uno quiere que la cosa sea exitosa, debe ser hecho con método...

“Cuando tú ves una cosa, un mueble, un instrumento, una casa, debes preguntarte cómo esta cosa ha sido hecha, y tú mismo tratar de adivinarlo, o, si no puedes adivinarlo, preguntar a los que saben. Cuando ves un animal, pequeño o grande, un insecto, un ave, una oveja, un caballo, debes preguntarte cómo esos animales se las arreglan para caminar, para defenderse, para alimentarse, para volar. Cuando ves una planta, debes

preguntarte cómo sale de la tierra, cómo crece, mirar bien cómo se tienen las hojas, las flores y los frutos.

“pero antes que todo y para proceder con método debes saber un poco de geometría...”

Comienza a continuación este tema tan importante con nociones básicas, la escuadra, los ángulos, las formas. Prosigue luego la lección en el jardín: como reconoció que la geometría se aplica a muchas cosas, las partes y formas de las hojas... que incluye aspectos morales y metodológicos:

“Tanto la privación como el abuso son las grandes causas de degeneración o corrupción...”

Este pie dirige tallos locamente para todos lados; es ambicioso en exceso, y debo de tiempo en tiempo, con la ayuda del secador, moderar sus empecinamientos



“Pues bien, he aquí dos hojas de este extravagante que he recogido por mi parte. Ves, se salen de la regla, son monstruos, y si vas a examinar este pie tan floreciente, encontrarás cantidad de esas hojas que no han tenido en cuenta, en el afán de desarrollarse, el principio común (fig. 6). La prosperidad

las echa a perder, desnaturaliza su forma. Esto es para hacerte saber que hay que escoger en todas partes y siempre en la naturaleza y atenerse, cuando uno quiere reproducir la forma de un cristal, de un vegetal o de un animal, a la regla que se impone a cada uno de ellos y cuidarse de las excepciones o de los monstruos. Pero eso pertenece a la estética... ¿Sabes tú qué es la estética?

- ¡Oh, no!...

-Lo sabrás, espero, más tarde... sin duda...”

Si las hojas remiten a formas planas, también se introduce la idea de los sólidos originados por dichas formas, que estudiarán con los minerales. La geometría, en fin

“... está en todo, la encontramos en todas partes, es la gran maestra de la naturaleza; así pues, hay que saberla si queremos observar y comprender los productos de la creación.

“Ya he dicho lo suficiente para hacerte conocer que hay que observar todo en este mundo, con el pensamiento de que toda cosa creada está sometida a una cierta regla y que el mérito del observador consiste en descubrir esas leyes. No hay un sólo producto de la creación que no tenga su razón de ser. Hay muchos de los cuales su razón nos permanece oculta; pero eso tiene que ver es con la debilidad de nuestra inteligencia.”

Así, el alumno se va adentrando en el mundo de las leyes naturales (las cuales se deducen de lo observado, pero también permiten corregir lo observado) y percibe y aprende más detalles; el siguiente paso descrito tiene que ver con *la luz y la geometría descriptiva*; en este capítulo se habla de la forma del mundo, del sol, las nubes y la atmósfera, el espacio y los referentes geométricos. Todo esto pasaba por explicaciones verbales, ilustraciones en el tablero que las acompañaban la copia de esas explicaciones en un cuaderno que llevaba permanentemente el alumno:

...M. Marjorin estaba resueltamente empeñado en que Jean copiara de alguna manera esos lineamientos en su cuaderno, y le dictaba la leyenda que debía acompañar cada diagrama, poniendo la fecha en la parte baja de la hoja, con el fin de habituar su espíritu a trabajar con orden. Petit Jean tuvo en los primeros tiempos alguna dificultad para llevar su cuaderno limpiamente y para situar los dibujos en serie unos tras otros. Si, como ocurrió tres o cuatro veces, petit Jean saltaba una hoja o dibujaba en el reverso, o tomaba su cuaderno al revés, M. Marjorin no se molestaba; pero le presentaba un nuevo cuaderno de papel blanco a petit Jean, diciéndole: “hay que recomenzar, amigo mío” y petit Jean estaba obligado a rehacer, siguiendo un orden riguroso, todos los croquis ya hechos. M. Marjorin encontraba en ello la doble ventaja de dar a su alumno hábitos de orden en la manera de trabajar y ejercitar su mano, mientras le hacía repasar en su espíritu las lecciones precedentes⁶¹⁰.

Sobre las bases geométricas ya adquiridas, sigue *un poco de perspectiva y geometría descriptiva*, puesto que aun el alumno no estaba en capacidad de dar cuenta de las deformaciones de los objetos, su maestro le inicia en la perspectiva, pero eso requiere también el aprendizaje de la descriptiva, puesto que:

...la naturaleza no está puesta en perspectiva; es tu ojo el que pone todo en perspectiva, y si quieres reproducir con otros ojos diferentes a los tuyos la apariencia de los objetos, es necesario que los trazes conformemente a las leyes de la visión.

...El hombre, por su parte, no solamente descubre y define las leyes de la perspectiva, sino que deduce de ellas el conocimiento de la dimensión y de la posición real de los objetos de los cuales no percibe sino la apariencia, por una operación inversa...

Para este aprendizaje, no se limitaba a mostrar a alumno esquemas lineales, sino que construía modelos y pantallas en los que con hilos le demostraba las leyes de la perspectiva:

...M. Marjorin pensaba que antes de abordar las primeras nociones de geometría descriptiva, era bueno que el estudiante tuviera una idea muy exacta de los efectos de la perspectiva, es decir, de la apariencia real de los objetos. Se decía que, para comprender las

⁶¹⁰p. 57

proyecciones geométricas sobre plano horizontal y sobre plano vertical, era necesario antes que el ojo y el espíritu del niño no tuvieran mayor esfuerzo que hacer para captar la posición de un cuerpo, de un punto o de una línea en el espacio...

Esta operación no descarta ni la perspectiva, que la teoría del *Dessin* descartaba, ni la *descriptiva*, base de la misma. El Cambio en el centro de gravedad se ejerce en relación con las reglas, que ya no se aprenden como una fórmula rígida preexistente, sino que se deducen por observación directa, garantizando el cultivo del juicio del estudiante. De otro lado, a pesar de su rigor innegociable, incluye un gran respeto y afecto por el mismo: si comparamos las figuras del maestro de Mengs y de petit Jean salta inmediatamente a la vista la figura del padre que constituye toda la vida cotidiana del alumno en acto pedagógico, con una medida muy alta de rigor. También vemos una gran diferencia: el acompañamiento amoroso que el segundo dispensa, en la medida en que su objetivo no es la constitución de algún productor específico, sino el cultivo del espíritu del alumno; de esta manera, si el biógrafo de Mengs nos habla de cómo el rigor del padre-maestro prácticamente anuló la personalidad del joven pintor, en este caso (es indiferente que ésta sea una historia ficticia) todo el saber del maestro está volcado al fortalecimiento de la personalidad ilustrada y autónoma del estudiante.

Las veladas nocturnas de invierno se pasaron para petit Jean fortificándose en el estudio de los elementos de la geometría, de la geometría descriptiva y de la perspectiva. Para no fatigarlo en absoluto, estas lecciones eran mezcladas con sesiones durante las cuales el maestro hacía copiar a petit Jean objetos, sólidos, piezas de máquina, pequeñas fábricas de cartón dispuestas de toda suerte de maneras, de modo el alumno las tuviera tanto encima de su horizonte, tanto debajo...

...

*Y así, M. Majorin revelaba cada día nuevos fenómenos de visión a petit Jean*⁶¹¹.

Después de estas prácticas y del invierno, petit Jean significativamente “comienza a ver”:

Cuando, en los primeros días de la primavera, pareció a petit Jean que veía un mundo nuevo.

Esta característica consigna aparece en muy diversos contextos pedagógicos⁶¹²; de hecho, la idea de que el dibujo no se debe proponer el aprendizaje cifrado de una serie de normas ya establecidas (como se puede asumir –un tanto superficialmente a veces- que lo propone el sistema académico), sino “enseñar a ver” es todavía muy extendida. Evidentemente en su origen –y la *Historia de un dibujante* es prueba de ello- alude a una dificultad natural de los seres humanos (punto en el que inevitablemente esta obra recuerda a Bergson) para percibir cabalmente el mundo, lo que no se logrará sin un esfuerzo sistemático de la consciencia. Convertida en pasión, la tendencia a dibujar lo que

⁶¹¹ p. 94

⁶¹²Nótese el paralelismo de esta expresión con las de Pedro Carlos Manrique hablando (en 1890) de los cursos para niños citadas más arriba: El niño que pocos días después de haber comenzado aquellos ejercicios sale del taller preocupado, entrecierra los ojos para observar mejor... y siente una impresión nueva...

le rodea, lleva al alumno incluso a sacrificar un deseado encuentro con su familia para poder dibujar toda una jornada los brotes de las plantas más minúsculas del jardín. Escenas ideales, evidentemente, cuya militancia es clara:

... “El método que consiste en poner delante de los ojos del estudiante modelos gráficos graduados, comenzando por los lineamientos más simples para alcanzar sucesivamente una cabeza o un ornamento modelado, este método puede ser bueno para habituar la mano del estudiante a copiar maquinalmente esos modelos, pero ¿en qué ejerce él su inteligencia? ¿En qué puede ella misma dar conocimiento de los objetos copiados? El estudiante no ve ahí sino una imagen compuesta de blanco, de negro y de gris que se trata de reproducir mecánicamente. ¿Se da cuenta él de los planos, del relieve de la forma? Apenas un poco más que el vidrio del fotógrafo se da cuenta del efecto de los rayos solares sobre la sustancia que la recubre.”

... Diez veces pasamos frente a un objeto y lo miramos atentamente porque nos interesa; creemos conocerlo perfectamente en su forma general como en sus detalles, un día nos surge la idea de dibujarlo, y le descubrimos cualidades que no sospechábamos, a pesar de nuestra firme voluntad de observarlo bien⁶¹³.

Petit Jean estudia las bases, pero se enfrenta cotidianamente a la complejidad del mundo. No solamente estudia las plantas, la aparición de un murciélago da motivo para una clase de *anatomía comparada*, que se detiene un momento sobre la mano humana, con un tono claramente evolucionista.

Otra actividad importante para la formación del alumno son los *paseos y operaciones sobre el terreno*, en curso de estas salidas, adquiere conocimientos sobre los minerales, la geología y la trigonometría; en ellas también constatan que algo ha cambiado en las actitudes generales, pues la gente común no tanto desconfía de quienes recorren los campos midiéndolos y examinándolos como lo hacían en las épocas de formación del maestro. En todo caso, la adquisición del saber exige propagar sus beneficios:

... Cuando la ocasión se presente de instruir a los semejantes, no se puede dejar escapar.

El rango de conocimientos al que se expone a alumno es amplio y el texto deja siempre ver la profunda desconfianza que le produce un razonamiento que intenta reducir la práctica del dibujo a la formación de artistas. En cuanto a estos últimos, podemos ver dos grandes resistencias que deben enfrentar; una, la de personas como las representadas por el personaje de M. Majorin, que con argumentos de fondo rechazan el ejercicio de una actividad que no tiene una utilidad práctica y, por lo tanto, resulta difícilmente defendible y, en cambio, se sustenta en un sistema rígido cerrado y ortodoxo, negado al diálogo con otros campos del saber. La segunda viene de los grandes burgueses que desestiman al arte como profesión; la novela de Viollet-le-Duc- es, en realidad, la historia de dos niños dibujantes. Frente a petit Jean, quien se lleva todos los honores, está su hermano de leche André, también interesado vivamente por el dibujo.

André es víctima por doble vía: de la escuela, que lo somete al régimen estéril y pedante de copiar láminas sin permitirle nunca el ejercicio de la observación de la

⁶¹³p. 66

naturaleza⁶¹⁴, de manera que su talento natural se marchita y de su padre, a quien finalmente las cuestiones relativas al aprendizaje de su hijo no le interesan mayormente porque, es su respuesta habitual, “igualmente nunca será artista”. Entre el desprecio burgués –paradójico frente al enorme esfuerzo que hace la academia por definir el arte como profesión liberal y distinguirla lo más posible de la artesanía, el trabajo manual, los procesos mecánicos y seriados- y los ataques de los adalides del progreso técnico que no comprenden que una actividad profesional pueda justificarse sin una utilidad práctica observable, petit André terminará llevando una existencia gris a pesar de ser hijo de un connotado académico y haber frecuentado lo más elevado del sistema de enseñanza de élite de su momento.

Si esta confrontación resume la constelación de fuerzas que planean sobre el campo de la enseñanza del arte en la segunda mitad del siglo XIX, deberemos retomar la discusión más adelante. Por ahora, retendremos algunas declaraciones que tratan de rescatar el dibujo (entendido como *lenguaje*) del monopolio limitado y rígido en el que el sistema académico trata de constreñirlo:

Cada día, M. Marjorin dejaba entrever a su alumno un campo nuevo de estudio.

Su método consistía en sembrar en el joven cerebro todos los elementos de conocimiento a los cuales la práctica del dibujo es necesaria, con el fin de captar la utilidad de ese lenguaje, considerado erróneamente un arte especial, mientras que, al contrario, el dibujo es un arte complementario, como lo es el arte de escribir y de hablar.

Teniendo en cuenta las disposiciones naturales de su alumno para el dibujo, y temiendo la facilidad con la cual las organizaciones así dotadas se lanzan a las carreras no teniendo más objeto que la producción puramente artística, se proponía siempre relacionar el dibujo a un objeto positivo, al estudio de una ciencia o al ejercicio de una posición profesional⁶¹⁵.

Así, fue adquiriendo conocimientos de carpintería, construcción, mecánica...

...exigía que su alumno fuera diestro con las manos; le había provisto de algunos instrumentos y le enseñaba a usarlos. “no se dibuja bien un objeto, le decía, sino estando en estado de modelarlo, tallarlo, de modelarlo, en una palabra; de tal suerte que uno pueda suplir aquello que el dibujo no podría dar sino con mucha dificultad, tiempo y explicaciones”.

Finalmente, al terminar sus estudios

...Había entonces en Bourg-la-Reine⁶¹⁶ una institución dirigida por un hombre de una alta inteligencia; sin abandonar los estudios clásicos, y especialmente los de latín, que no

⁶¹⁴ No olvidamos que, justamente, uno de los campos de batalla más fuertes de las nacientes vanguardias de final del siglo XIX fue el de la observación directa de la naturaleza, actividad en la que, por ejemplo, los impresionistas fueron mucho más radicales aún que los planteamientos de Viollet-le-Duc.

⁶¹⁵ No podemos dejar de señalar al paso que esta cuestión y otras podrían perfectamente plantearse hoy respecto a los métodos generalizados en las escuelas de arte.

⁶¹⁶ En esa institución, dice más adelante, “recibí, como dice Saint-Beuve, esa educación media, sin demasiada tradición y sin demasiadas fórmulas universitarias, a la vez profesional y suficientemente clásica, que yo desearía un día convertirse en la de la mayoría de nuestros conciudadanos. La ventaja de esta educación, para aquellos que no se destinan como fieles levitas al servicio de los altares de la antigüedad, es que ella no prolonga sin razón los años escolares; da, sin embargo, el modo de seguirla más tarde, si fuese

podrían descuidar en cuanto se vincula íntimamente al pasado de nuestra nacionalidad, se daba en esta institución una amplia cabida a las matemáticas, a la física, la química con sus aplicaciones, a la enseñanza de las cosas.

Un vasto jardín, adjunto al establecimiento, permitía el estudio de la botánica, de la arboricultura; también, esta institución proveía cada año un contingente muy respetable a la Escuela central de artes y oficios y a otras escuelas especiales.

Como complemento a lo ya dicho, otra serie de discusiones entre el sistema institucional de enseñanza y el método de M. Majorin, un capítulo se dedica a las *ventajas y desventajas de no seguir las rutas trazadas*:

“Creo haberte hecho comprender que todos estamos en el mundo para trabajar. Eso no es suficiente. La mayoría de los humanos entiende que uno trabaja de una cierta manera y no encuentra bueno que se tenga un método propio.

Esta mayoría respeta de lo que llamamos su rutina, que es el gran camino trillado del que te he hablado, y le desagrada que uno no lo siga, aunque esté congestionado.

“supone que el tedio de recorrer esta vía unida y ancha es una de las condiciones del trabajo y no admite que uno pueda aprender y trabajar con placer. Eres demasiado joven todavía para que te lo explique, cómo y por qué el trabajo ha sido presentado al hombre como una suerte de pena o de castigo, en tanto que su gloria es el más noble de los disfrutes. Pero, en fin, si, como tú lo dices, nuestra manera de aprender y trabajar te divierte, hay que contar con que deberás pagar esta satisfacción, porque todos aquellos que habrán trabajado y aprendido aburriéndose, es decir, haciendo un esfuerzo penoso, no podrán admitir que el saber adquirido divirtiéndose, tenga el valor del saber adquirido aburriéndose.

El recorrido por la obra de Viollet-le-Duc nos lleva a un terreno conocido por quien se haya interesado en las historias de las vanguardias artísticas. La utopía de William Morris en la que –al igual que otras utopías del siglo XIX- se plantea la posibilidad, en un contexto en donde se ya se ve claramente cómo el trabajo es fuente de alienación, de construir un mundo mejor en donde el trabajo sea precisamente el que construye sentido a la existencia; en este futuro mundo *feliz*, el arte sería el modelo para la recuperación del trabajo y, a través suyo de la existencia (experiencia) en cuanto *trabajo placentero*⁶¹⁷.

necesario, si la necesidad se hace sentir, tal o tal rama de erudición confinada a la antigüedad y que, hacia los dieciséis o diecisiete años, el joven hombre se puede aplicar sin retraso a lo que va a ser el empleo principal de toda su vida.” (p. 203). Veremos, aunque en el campo artístico Saint-Beuve fue duramente criticado por sus teorías, que explican la obra de arte por la biografía del autor a qué punto se aproxima este discurso a las teorías pedagógicas modernas; este fenómeno adquirirá una importancia cada vez mayor en nuestra investigación, pues veremos que las escuelas de artes se alejan tanto de las vanguardias artísticas, como de las vanguardias pedagógicas y esta última carencia se constituirá en el mayor obstáculo para definir su sentido en el siglo XX.

⁶¹⁷ Este tema, asociado con las teorías de *la muerte del arte*, en tanto proyecto utópico lo he expuesto en Huertas, Miguel, *El largo instante de la percepción: los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*, Univ. Nacional de Colombia, Colección Sede, Bogotá, 2005. En esta dirección, es inevitable la referencia a manifestaciones como el Art Nouveau y su intención de asumir el diseño del entorno humano –orientado por la arquitectura y el diseño- como una obra de arte total, que, sin embargo, no logró superar sus contradicciones y, en vez de construir un mundo mejor y más justo, se convirtió –al decir de Benjamin- en “el último refugio de la individualidad” (*París, capital del siglo XIX*). No es casual que una de las creaciones del siglo XIX fueran las llamadas *industrias del lujo*.

Paras efectos de nuestro análisis, cerraremos esta reseña con el énfasis que hace el relato en la importancia del viaje que, de manera un tanto iniciática ofrece por sí mismo una radical expansión de la consciencia y que, en este caso, refuerza, una vez terminados sus estudios en Bourg-la-Reine, la decisión de Jean (a quien ya no podemos llamar “petit”) en cuanto a su futuro profesional. Dos problemas llaman la atención: el efecto profundo de la observación del amplio espacio del mundo y sus misterios físicos –que casualmente, lo lleva a las montañas suizas, como al poeta Fernández de *De sobremesa*, de José Asunción Silva, que tendrá allí la revelación de un mundo transfigurado por la técnica⁶¹⁸-, y el de la historia en las implicaciones de la revuelta contra el culto a la antigüedad clásica, y la búsqueda del *lugar natural* de las cosas.

Ante estas obras [de Herculano y Pompeya en el museo]. M. Majorin pudo hacer comprender a su alumno cuán civilizadas eran estas poblaciones antiguas, cuánta libertad de invención mostraban en lo que producían...; cómo la pintura estaba siempre llamada a poner en valor la arquitectura, y cómo estas dos artes parecían no poder pasarse una de la otra.

Le mostró que, en sus jardines, estos pompeyanos hacían, como nosotros... y que, en fin, si no hay nada nuevo bajo el sol, estos itálicos podrían frecuentemente considerarnos bárbaros, porque sabemos, como ellos, mezclar el arte a todas las cosas, y que hemos hecho de él un disfrute reservado a los privilegiados.

“...no creo que desde la caída del mundo romano haya sido siempre así. Nuestra edad media, tan acusada de barbarie, seguía en ello libremente la huella de los antiguos y sabía poner el arte en todo. Pero se formó un día una suerte de asociación que ha tenido esta singular pretensión de hacerse, de la práctica de las artes antaño perteneciente a todos, un monopolio provechoso para ella sola. Sostenida por el más déspota de los monarcas, se ha hecho entregar todos los privilegios, declarando que nada bueno existía antes que ella y antes que el reino de ese monarca, lo que éste consideró muy bueno.

“Desde entonces, sobre nuestro viejo suelo francés, en el que el arte crecía sólo, se ha pretendido cultivarlo en invernadero, someterlo a un régimen, podarlo siguiendo ciertos métodos; considerar malas hierbas todo lo que quería aún vegetar fuera de los invernaderos, y segar, en consecuencia, estas plantas fallidas⁶¹⁹. Lo han hecho tan bien que nuestros artistas se han habituado a estos procedimientos, se han retraído a este asilo que se suponía era el único que les convenía, y han creído que no estaban hechos sino para ornar los palacios y agradar a sus habitantes.

“así es como la barbarie ha invadido poco a poco las clases menos elevadas de nuestra sociedad francesa, y es lo que sucede siempre en los pueblos en los que el arte es considerado una superfluidad.

“El estudio del dibujo se convirtió en una ocupación de lujo privilegiado⁶²⁰, que solamente podían permitirse las gentes que tienen tiempo para perder, una suerte de mala nota

⁶¹⁸ Ver el aparte *Imagen de contraste. Una utopía conservadora.*

⁶¹⁹ Llama la atención que Viollet-le-Duc recurra aquí a la misma imagen que alguna vez utilizó al estimular la observación de su alumno en el jardín, cuando llamó “monstruos” a las hojas que se salían de la norma geométrica. No es gratuito el equívoco que ello puede provocar, pues veremos cómo una de las grandes dificultades metodológicas cuando se intenta reemplazar una canon de enseñanza por otro, es que con mucha frecuencia –de hecho, eso sucedió en Colombia en el siglo XX- lo que se hace es cambiar un modelo ideal por otro, sin cuestionar la estructura del fenómeno.

⁶²⁰ El autor, a través de su personaje, utiliza la expresión *d’agrément*. La palabra tiene dos acepciones diferentes y ambas encajan en el sentido del texto: una es la de recreo, placer, y la otra es la de certificación por una autoridad competente de la competencia para ejercer una actividad profesional; así, con itálicas,

para los pobres diablos que sentían tener una vocación para las artes. Y si, en nuestros tiempos, se da una reacción contra estos lamentables prejuicios, no hay que creer que hayan sido erradicados del espíritu de la gran mayoría.

A nosotros, a quienes la naturaleza hizo tan próximos a los griegos, y que nos les parecemos tanto por lo bueno y por lo malo, el despotismo del siglo XVII ha pretendido hacernos Romanos del Imperio. Ahora bien, si los ricos romanos llenaban sus moradas de obras maestras robadas a Grecia o compradas a sus artistas, más por vanidad que por amor al arte, ellos desdeñaban practicar el arte y todos los estados manuales. Eso estaba bien para los esclavos o libertos. Luis XIV, ese gran rey, que ya hizo suficiente mal a nuestro país para que sigamos pagando todavía hoy su egoísmo, su vanidad y sus faltas, quiso hacer del arte, como de toda emanación intelectual del país, una cosa suya, dependiente de la corte; de los artistas, una suerte de corporación aristocrática dedicada a la monarquía y exclusiva, en consecuencia. Tuvo mucho éxito, y el arte, así practicado en una esfera elevada, se extinguió entre el pueblo.

“Desde esa época, tan funesta para Francia, poniéndonos a remolque de los romanos del Imperio, no solamente ya no tuvimos un arte nacional, sino también un distanciamiento inmenso se produjo entre todas las producciones de nuestra industria.

“Tanto las unas, destinadas a los privilegiados, exhibiendo un lujo artístico inaudito, sin tener en cuenta las formas dictadas por la necesidad, como las otras, destinadas al vulgo, iban despojándose cada día de todo sentimiento artístico. Y por eso, amigo mío, es bueno ver y estudiar cómo esta civilización de la antigüedad itálica, todavía griega en sus costumbres, sabía poner el arte hasta en los utensilios más vulgares; cómo inconscientemente hacía arte, como los manzanos producen manzanas, porque el arte pertenecía a todos, era comprendido por todos, necesario para todos y no era en absoluto un monopolio.

“Esto es para que estés bien convencido de que esta verdad, que te conducido en primer lugar a este centro del arte antiguo, y también para que comprendas que la forma artística no es digna de ese nombre si no está de acuerdo con la naturaleza y el uso del objeto al cual se aplica.

“Estas cualidades bien constatadas, bien conocidas, las reencontrarás en otras épocas y especialmente en Francia, antes del siglo XVII, y todas las veces que reconozcas que ellas existen, no te preocupes por los prejuicios, ni por las ideas preconcebidas, ni por las banalidades tontas que escucharás repetir en todas partes. Estudia y cosecha; así formarás tu juicio, podrás adquirir los conocimientos que te serán útiles, cualquiera que sea la carrera que abracés.”

...petit Jean había recogido una amplia cosecha de croquis, bajo la dirección de su maestro. Pero se hacía cada día más evidente para éste que el espíritu de petit Jean se ligaba más particularmente a las cosas que satisfacían su razón, y de las cuales comprendía fácilmente la utilidad y el uso.

“Tanto mejor, se decía M. Majorin; con esas disposiciones, a su tiempo, el muchacho será ingeniero o arquitecto, o industrial. No nació artista, Me gusta eso.”

La paradoja que contiene esta última frase cuando se recuerda que es casi igual a la que usaba el padre de André, pero en un sentido totalmente distinto, demuestra la riqueza de problemas que convocan los debates sobre la enseñanza del dibujo y la enseñanza del arte en la Francia del siglo XIX. Piénsese en las referencias de este texto a la “barbarie”, tema que será central en el pensamiento de Benjamin, quien dedicó tanta atención

podría pensarse en que el autor juega con ambos sentidos y por eso se traduce con dos palabras que podrían aproximarse al ambiente que sugiere el texto.

justamente a esta época, o en los temas de la democratización del arte preconizados por los vanguardistas a través de la disolución del arte en la vida.

Epílogo

Al final, del libro, el juicio expresado es concluyente: los dos hermanos de leche, cuyo camino empezó tan cercano, se han alejado irremediamente. Un gran proyecto de diseño y producción de muebles y objetos que recuperaría el prestigio de la industria francesa y ofrecería nuevos y mejores productos con mejor diseño y mayor calidad siguiendo las nuevas ideas de M. Majorin, aparentemente compartidas por otros descontentos, es traicionado por estos mismos, que no logran superar sus prejuicios y sus intereses. Escogen en el último momento a un arquitecto egresado de la escuela de Bellas Artes que estuvo a punto de ganar el premio de Roma, gran dibujante y artista de talento y cuyo prestigio garantizaría una sólida clientela, según ellos, pero que no conocía nada de la producción industrial, ni de los materiales ni de los usos y, por lo tanto, lleva al proyecto al fracaso.

El asunto de la organización de la enseñanza y los talleres de arte industrial, había naufragado, como puede suponerse.

“¡Ah!, ¿Por qué, dijo un día a M. Majorin el honorable fabricante del que hemos hablado al comienzo de este capítulo, no nos había dicho de M. Jean Louveau estaba tan bien preparado para ponerse a la cabeza de la organización que proyectábamos?”

- ¿Yo? ¡Presentar a ustedes un joven desconocido cuando ustedes llegaban con un cuasi laureado del Instituto!, ¡Vamos!

-Sin embargo, podía habernos dicho algunas palabras sobre él.

- ¡Jamás!, ustedes podrían haberme contestado: “¡Usted es un orfebre!” Este joven es mi obra, no podía arrojárselo a la cara... Pero, ¿qué han hecho ustedes con su cuasi laureado del Instituto?

- ¡Nada!

- ¿Nada?, es bien poco.

-No entendía nada en absoluto la fabricación y nos ofrecía modelos tal vez muy bellos en el papel, pero totalmente inejecutables.

-Usted decía que luego de algunos ensayos, él comprendería pronto el lado práctico de sus industrias.

-Para nada; a nuestras observaciones siempre tuvo esta respuesta: “El arte no tiene por qué someterse a los medios materiales, sino los medios materiales plegarse al arte.”

“No hubo medio de hacerlo retractarse de esta consigna.

- ¿Al punto...?”

Al punto de que, después de haber gastado bastante dinero, sin fabricar ni un taburete o un tocador, hemos liquidado la operación.

Jean se convirtió en un industrial exitoso, consiguió un trabajo en la administración del ferrocarril a André, quien ensayó y fracasó mucho, compró la casa de sus padres y “piensa en organizar una escuela y talleres de aprendizaje para estas industrias parisinas, cuya importancia es tan grande y cuya decadencia sería una calamidad para el país”.

Las últimas declaraciones de esta “historia verídica” (se dice que tiene tonos autobiográficos) nos dejan dos motivos de reflexión: la primera, dos de los hermanos menores de Jean son hoy excelentes aprendices de los talleres que él dirige, lo que nos

remite al sistema de enseñanza de los gremios, esta vez asociado con los modos de producción de la industria.

La segunda, ya señalada:

...El dibujo, enseñado como debiera ser, y como M. Majorin se tomó la molestia de enseñarlo a petit Jean es el mejor medio de desarrollar la inteligencia y de formar el juicio, porque uno aprende así a ver; y ver es saber.

Víctor Masriera y la influencia modernista en pedagogía

La *Cartilla* de Díaz Vargas menciona de paso a “Masriera” (“El niño debe moverse dentro de su infantilidad”). Se trata sin duda de Víctor Masriera Vila (1875-1938), a quien dedicaremos un comentario en el ensayo *Alternativas a la enseñanza del dibujo*, pero amerita una reseña aquí⁶²¹:

Pedagogo insigne, conocedor de los estudios sobre el niño y su expresión por el Dibujo que en Alemania se realizaban a primeros del siglo veinte. Conocía y hablaba alemán y francés, lo que le capacitó para leer y conocer tendencias y orientaciones didácticas foráneas de primera mano. Gran dibujante y experto en la Enseñanza del Dibujo. Fue Director y alma del Curso Permanente de Dibujo de la Dirección General de Primera Enseñanza [en España]. En estos cursos impartidos a maestros y a profesores fue explicitando y desarrollando sus enseñanzas pedagógicas. Por su aula pasaron muchos buenos profesores de Dibujo (Maestros, Profesores de Enseñanzas Medias, Profesores de Escuelas Normales, Profesores de la Academia de Bellas Artes). En el año 1933, Víctor Masriera hace la traducción y el prólogo del libro “El Dibujo al servicio de la Educación” de L. Artus Perrelet. (Editado por Francisco Beltrán: Librería Española y Extranjera).

En la introducción de esta publicación, Víctor Masriera propone: “Madame Artus Perrelet, siguiendo a Froebel y Montessori, quiere que los niños empiecen a familiarizarse con los cuerpos geométricos puros, relacionando constantemente los elementos geométricos puros con estados emocionales y aspectos de la naturaleza que armonicen con estos”. Y prosigue en el prólogo: “Hermosa visión de artista, que debiera ampliarse y desarrollarse” ... Masriera nos propone en su comentario la unión del canto, la gimnasia y el dibujo, busca la unidad y dice al respecto: “Tendemos a un tipo de vida más sencillo y más humano, no primitivo, sino más puro y simplificado”. “La Escuela Primaria actual carece de unidad”, afirma rotundamente Masriera. Por ello le interesa el libro de Mme. Artus, en el que propone las relaciones del dibujo con las demás enseñanzas, enunciando: “El estudio de las relaciones de las diversas enseñanzas para emprender una labor de sintetización de la Escuela... sean Ciencias y Artes los principales sostenes de la Escuela”, y concluye diciendo: “Sólo así llegaremos a una Escuela rica, compleja y sencilla como la vida misma”⁶²².

Si bien esta no es una mirada que podamos relacionar con las vanguardias artísticas, es una mirada que podemos relacionar con las vanguardias pedagógicas⁶²³. De hecho,

⁶²¹ A las referencias citadas, se suma la existencia en la Biblioteca del Banco de la República, seccional Ibagué, del libro: Masriera, Víctor *Cómo se enseña el dibujo*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931, proveniente de la biblioteca de Darío Echandía.

⁶²² Cuenca E., Antonio, *El dibujo en la escuela: Una revisión histórica de sus primeros tratadistas*, Tendencias pedagógicas 14, 2009, 345, 346 consultado en el Repositorio institucional de la UAM (Universidad Autónoma de Madrid):

<http://digitool->

uam.greendata.es/R/EIQRGJEQV1Y2TDLUJBCISBUMQVHHQRYUHX15DKFMD1EBED6A1C-00648?func=dbin-jump-full&object_id=31053&local_base=GEN01&pds_handle=GUEST III.2011.

⁶²³ Hernández Belver, Manuel, *Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil*: “Durante ese período [el de las vanguardias artísticas, especialmente el de entreguerras], en España el arte moderno se desarrolló más tímidamente, debido a los conflictos sociales y políticos que desembocaron en la Guerra

Masriera se vinculó a los movimientos más *progresistas* en educación en su momento: la Escuela Nueva en Alemania y a la *Institución Libre de Enseñanza* en España.

Terminado este ligero esbozo, procuraré concretar el ideal hacia donde intento dirigirme en este libro y hacia el que se orientan mis trabajos.

No quiero abandonarme sólo a una idea aunque me aparezca grande y hermosa-, pues tengo la seguridad de que no contendrá todo lo más esencial que se requiere para tomar una posición sólida frente al magno problema de la pedagogía del Dibujo. Claro es que hay que llegar a una síntesis; pero esto sólo podrá obtenerse después de muchas investigaciones. Es indispensable reunir todos los materiales obtenidos y buscar los que faltan. Honradamente ahora tenemos que ser eclécticos.

La manera impresionista de apreciar la enseñanza del Dibujo es muy seductora. La escuela por la vida, la libertad, la espontaneidad..., mucha Naturaleza, son ideas muy hermosas; pero llevadas al último término anulan toda metodización, porque ésta siempre se fundará en un artificio. Pero ¿basta sólo sumergir a los niños en la Naturaleza para que se formen bien? Creo que no. El niño solo, educa sus sentidos, sus movimientos, forma el animal; pero ¿pueden formarse las cualidades superiores sin una disciplina? La experiencia me ha convencido de que el natural, dejando que el modelo actúe sobre los niños por sí solo, no basta para que aprendan a dibujar.

Supongamos una clase de dibujo ideal. Un jardín y el campo; el niño viviendo en plena Naturaleza, entre plantas y animales y en casitas en donde encontrara en su propio ambiente múltiples objetos industriales. Todo lo que pueda dibujarse estaría a la vista de los niños en el lugar que le correspondiera. El natural, por sí solo podría despertar su máximo de interés. — He podido comprobar que una rama de un arbusto, en la misma planta y en un jardín, es dibujada con mayor gusto que cortada y en clase. Quizá se despertara una gran afición por dibujarlo todo; pero ¿se aprendería a dibujar? Los niños llegarían a representaciones rudimentarias o imperfectas que pronto le satisfarían; pero no creo que ninguno se iniciara en una disciplina seria. Algunos, bien dotados, harían bellos dibujos con mucho carácter y vida; pero no llegarían a una observación metódica hasta después de mucho tiempo, cuando se convencieran de que para hacer verdadero arte es necesario conocer mucho la forma; pues las obras maestras no sólo despiertan la admiración, a través del tiempo, por el espíritu que contienen, sino por las profundas verdades que presentan, que el artista arrancó de la realidad gracias a una disciplina que él mismo se impuso. Pero ¿sería un triunfo de la enseñanza del Dibujo para todos, el que espontáneamente se formarían algunos artistas? Los demás niños de la escuela ideal de dibujo se interesarían por las flores, árboles, animales y objetos; pero no porque una rama subiera más que otra y juntas formarían un ángulo más o menos abierto,

Civil. Sin embargo, la aproximación al mundo infantil también se produjo desde varios ámbitos, fundamentalmente el educativo y el artístico, a menudo fuertemente interrelacionados, que hicieron lo posible por promover e impulsar el interés por el dibujo infantil. Fue Víctor Masriera uno de los primeros en preocuparse de él, a través de diversas obras y actividades educativas que culminaron con sus cursos de dibujo. Relacionado con la Institución Libre de Enseñanza (fue pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios, y en su viaje a Bélgica recogió y estudió numerosos dibujos infantiles), su obra más conocida y significativa fue el *Manual de Pedagogía del Dibujo*, publicado en 1917 y precedente de los estudios que se desarrollarían posteriormente en las Escuelas Superiores de Bellas Artes. En esta obra, dedica una parte sustancial a estudiar la evolución del dibujo de los niños, aplicando también los estudios psicológicos que se comenzaban a extender entonces, y recordando obras precedentes, como las de Ricci o Rouma”.

Revista *Arte, individuo y sociedad*, año 2002, número extraordinario 1, publicación de la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, p.p. 9-46, consultable en: <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202110009A.PDF> III.2011.

les tendría sin cuidado las proporciones de una hoja y todas las particularidades del claro oscuro; en una palabra: su indiferencia por el aspecto gráfico sería completa; no obstante, sin apreciarlo, nunca se pondrían en vías de dibujar bien.

*Restrinjamos las condiciones en que imaginábamos dar la enseñanza del dibujo. En estos jardines escolares no se dibujaría solamente; otras enseñanzas se darían en ellos; la realidad sería vista por sus propiedades físicas, biológicas, matemáticas, etc.; el interés de los niños tomaría varias direcciones, según sus aptitudes...*⁶²⁴

Estos fragmentos de Masriera introducen un matiz muy importante para esta investigación: no escinde el problema del arte y el de la pedagogía. Él mismo artista, no hacía parte del mundo academicista, sino de las tendencias modernistas que afincaron en Barcelona que mezclaban valores estéticos (ornamentales), artesanales (forja), dinámicas familiares y declaradamente pedagogo y educador, considera simultáneamente la formación pedagógica y la artística.

Más adelante haremos mención a la relación que debe ser mejor estudiada entre el proyecto pionero de la pedagogía moderna, el Gimnasio Moderno de Bogotá y los pedagogos españoles, particularmente los vinculados a la Institución Libre de Enseñanza.

Adelantándonos a las conclusiones, en relación con las reformas que se intentaron en la ENBAC a lo largo del siglo XX, un cambio real del canon de enseñanza del siglo XIX sólo sería posible cuando coincidieran las vanguardias pedagógicas y las vanguardias artísticas; esto fue posible en 1936 (a través de la influencia de personajes como Víctor Masriera o Fritz Karsen), pero ese intento se frustró, finalmente sería llevado a cabo en la reforma Mockus-Páramo en el Programa de Artes Plásticas de la UNC.

⁶²⁴ Masriera, *Cómo se enseña el dibujo...* op.cit, p.p. 12, 13

El problema central evocado aquí, el de la necesidad de una sistematicidad de la enseñanza del dibujo enfrenta con la lógica de las vanguardias una dificultad que puede incluso parecer insalvable: la enseñanza de la originalidad. Para este efecto ver Bonnet, en la sección *Problemas metodológicos*

SOBRE LA HISTORIA UNIVERSAL

El tribunal de la historia

Una de las bases, no siempre visible, sobre las que se construyen los modos de legitimación es la concepción de la historia; en las formas como la sociedad define su pasado y las relaciones que con él se tejen, se construye también una tradición y una aspiración a la posteridad. La posteridad es el espacio por conquistar, la preservación del recuerdo es la tarea, y la guía del futuro es la recompensa⁶²⁵.

Hemos descrito la obra de José Manuel Groot (1859): la *Noticia biográfica de Gregorio Vasquez Arce i Ceballos. Pintor granadino del siglo XVII con la descripción de algunos cuadros suyos en que mas se da a conocer el mérito del artista* como la primera de la historia del arte en Colombia y ella nos apunta directamente hacia el género de la historia universal, justamente la base del pensamiento académico que se adoptó como modelo para la ENBAC.

Esta obra tiene muy pocas citas: se menciona a Palomino, la Biblia y el *Museo universal de pintura y escultura*⁶²⁶.

El Museo universal y la Noticia biográfica

Aparte del hecho de que la *Noticia biográfica* no contenga imágenes –situación que podemos atribuir a dificultades técnicas, aunque ya desde 1848 Manuel Ancízar había abierto su litografía “con los mayores adelantos modernos⁶²⁷”-el *Museo universal*, es la referencia más cercana que la *Noticia biográfica* menciona y, por lo tanto, vale la pena contrastarlos:

El *Museo Universal*:

⁶²⁵ Ver el ensayo *Notas sobre la modernidad*, volumen II.

⁶²⁶ “*Museo universal de pintura y de escultura y galería europea de las artes y de la historia*, Imprenta de Joaquín Verdaguier, Barcelona, 1840.

“*Museo universal de pintura y de escultura*. Obra europea adornada con 1770 láminas grabadas al agua fuerte en acero por Reveil, y con noticias críticas e históricas redactadas por Duchesne mayor. Barcelona; librería de Verdaguier. Madrid; librería de la señora viuda de Razola. La obra constará de 16 series, dividida cada una en ocho entregas, con 10 láminas y 16 páginas de testo, á 4 rs. En Barcelona y 4 ½ en el resto de España. Se empezó a publicar á principios de este año y van publicadas seis series y cinco cuadernos de la séptima”. (reseña en: *Boletín bibliográfico español y extranjero: Comprende: 1o. Todas las obras, folletos y periódicos que salen á luz en España, y las principales publicaciones del extranjero. 2o. Las obras que se han publicado hasta el año de 1840, en que se empezó este Boletín. 3o. Los grabados, litografías y cartas geográficas. 4o. Los libros antiguos y raros, tanto españoles como extranjeros. 5o. Libros de lance. 6o. Anuncios diversos de imprenta y librería*, Volumen 1, editado por Dionisio Hidalgo, Librería Europea, 1843, P. p. 4, 5.

Museo...: http://books.google.com.co/books?id=fwqvRUwo3FIC&pg=PP19&lpg=PP19&dq=%22Museo+universal+de+pintura+y+escultura%22&source=bl&ots=z6MXxU9p_c&sig=iOb9f3PdeVA0fKIQS5yiqqv-qLk&hl=es-419&sa=X&ei=I4e2UqP9BMKSkQfQ1YHYCQ&ved=0CckQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false VII. 2011.

Boletín...:

http://books.google.com.co/books?id=dagQAAAIAAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=%22Museo+universal+de+pintura+y+escultura%22&source=bl&ots=yKNzeYNPNC&sig=SJbII4h5-xFczczNg_uDi6PV0XM&hl=es-419&sa=X&ei=I4e2UqP9BMKSkQfQ1YHYCQ&ved=0CEIQ6AEwBg#v=onepage&q&f=false X.2012.

⁶²⁷ Por otro lado, tenemos ejemplos como el de Carvajal, Dositeo, *Elementos...*, op.cit., que finaliza con algunos ejemplos impresos en la Litografía de Ayala y Medrano, que son dibujos lineales.

La parábola del hijo pródigo es acaso la mas tierna y hermosa del nuevo testamento. Un rico padre de familia tenia dos hijos, uno muy docil y humilde, y el otro desobediente y travieso. Este le obligó á fuerza de ruegos á que le diese su parte de herencia, y se fue á otro país muy distante, en donde, entregándose á los vicios, la disipó toda en muy poco, tiempo.

...

A pesar de que con figuras de medio cuerpo no sea facil representar una verdadera composicion histórica, sin embargo Leon Spada ha sabido pintarnos muy bien aquella admirable escena del Evangelio en un cuadro que es una de sus mas bellas obras.

*La expresion del hijo pródigo es admirable, y uno cree estar oyendo sus palabras:
«Padre mio, he pecado contra el ciclo y contra vos.»*

El colorido de esta figura está lleno de vigor y de verdad; los brazos están diseñados y pintados con grande perfeccion; el lienzo es ligero y gracioso, y el tono general del cuadro sobremanera armonioso. La accion del padre está llena de sentimiento: apresúrase á cubrir con su manto de púrpura la desnudez de su hijo, y le perdona con el alma todas sus faltas.

La cabeza del anciano presenta un caracter grandioso, el ojo casi cerrado espresa muy bien su enternecimiento, asi como su rostro la compasion y el amor, y el de su hijo el arrepentimiento y la esperanza.

Este cuadro ha sido grabado por Fossoyeux.

Tiene de alto 4 pies con tres pulgadas, y de ancho 3 con ocho.

Lam. 64

En líneas generales, el comentario se dirige a la descripción de la historia que cuenta el cuadro, integrando a ella glosas sobre la realización, sin entrar en muchos detalles.

Groot, por su lado, hace gala de su talento narrador y compensa la ausencia de imágenes con largas descripciones que, en lo básico, ponen en juego los mismos elementos que el *Museo*, aunque muy ampliados por el escritor y pintor que es e introduce toda clase de detalles, pero también cargados de juicios.

La Nota descriptiva...:

El cuadro de Santo Domingo revistiéndose tiene dos varas i media de alto i dos de ancho; las figuras son del tamaño natural. El Santo tiene puesta el alba, e hincado en una grada recibe la estola de manos de la Virgen que está de pie, i detras hay unas nubes luminosas que descienden de arriba con unos anjelitos. Detras de Santo Domingo está hincado un corista apuntándose el síngulo que le ha ceñido. Vásquez incurrió en el defecto de introducir dos escenas en esta composicion; aunque bien se le puede perdonar por la bella ejecucion de la segunda; en que puso al santo en término mas lejano diciendo misa en el altar, i al corista ayudándole. Esto se ve a toda luz en la parte de afuera por entre una puerta que está en el fondo del cuadro.

El dibujo es mui correcto: las actitudes fáciles i graciosas. La Virgen tiene una talla elegante con aire modesto: las ropas están echadas con mucha sencillez i, facilidad; pero los colores están perdidos porque el azul de que usaban nuestros antiguos pintores era malísimo, i el carmin debía de ser peor, sino era la chica. Así es que todas las ropas azules de aquel tiempo, están de un verde aceitunado oscuro i desapacible, i los rosados como si se les hubiera mezclado siena quemada.

Las carnes de la Virgen son puras i virjinales; las manos mui bien dibujadas i la fisonomía del rostro es lo mismo que todas las de las vírjenes de Vasquez, que en viendo una pueden darse por vistas todas, porque todas son hermosos i de igual tipo.

La cabeza del santo es exelente; de un colorido fresco í jugoso; llena de candor i mansedumbre su espresion es bondadosa, noble i devota: recibe con amoroso respeto la estola que representa la santa Virgen: la actitud es mui natural: el dibujo mui correcto, i el claroscuro, dado en masa, es magnífico. Como la luz fuerte viene del resplandor celestial que trae la Virgen i hiere de frente al Santo, el cuerpo de este produce una columna de sombra hácia atras; por consiguiente, el corista que está apuntando el síngulo, queda comprendido bajo esta masa de sombra; pero como a Vasquez le gustaban tanto los accidentes de luz, i los sabia disponer con tanto acierto como gracia, dió al corista la actitud mas natural i la espresion mas adecuada para figurarlo apuntando con gran cuidado el síngulo, en cuya operación inclina un poco la postura, y alcanzando a sacar un poco la cabeza fuera de la sombra, le pasa un rayo tangente de luz por la parte superior de la frente que se ve alumbrada como si le diera la luz del sol.

La vestidura blanca del santo se conoce que es de lino, i están perfectamente bien imitadas las quiebras que por todas partes presenta el jénero planchado, tan blanco como acabado de pintar, por donde se deja conocer que el aceite con que pintaba Vasquez era bueno, pues lo mismo se observa en todos los blancos i carnes delicadas de aquellos cuadros que no han sido maltratados. El San Jerónimo está en su gruta, con túnica blanca i capelo de cardenal. Sobre una pequeña mesa de tabla asegurada en la misma peña, tiene el Cristo, libros, plumas i una calavera. La fisonomía es grave i espresiva: la actitud es mui bien estudiada. El Santo doctor estaba leyendo en un gran libro que está sobre la mesa i encima del cual tenia echada la mano izquierda: El San Jerónimo está en su gruta, con túnica blanca i capelo de cardenal. Sobre una pequeña mesa de tabla asegurada en la misma peña, tiene el Cristo, libros, plumas i una calavera. La fisonomía es grave i espresiva: la actitud es mui bien estudiada. El Santo doctor estaba leyendo en un gran libro que está sobre la mesa i encima del cual - tenia echada la mano izquierda: sobre la derecha, doblados los dedos por la primera falanje, cargaba la sien, miéntras el codo descansaba sobre la mesa. Cruzaba la pierna derecha sobre la rodilla de la izquierda, entrando bajo el hueco de la mesa. En esto oye aquella temerosa trompeta que hiere su oído desde los cielos: vuelve la mirada atras sin quitar la mano del libro ni la cabeza de la otra en que se apoya. Vuelto, de medio cuerpo arriba para mirar atras sin dejar la mesa, el otro medio cuerpo participa del mismo movimiento i vuelve al frente la pierna derecha cuyo pie queda en el aire por estar cargada sobre la rodilla izquierda. I es tan bueno el dibujo i claroscuro, que parece se sale este pie fuera del lienzo⁶²⁸...p. 38 y ss.

Los dos textos tienen el tono didáctico característico de las obras de divulgación que acercaban las obras de arte a un público más amplio, pero simultáneamente transmitían modelos y valores que parecen universales.

La obra fundadora de Groot ejercerá una amplia y variada influencia. Particularmente dará los elementos esenciales para la definición del canon para la enseñanza del arte sobre el cual se articularán todas las actividades de la ENBAC.

⁶²⁸ Se citan fragmentos las versiones originales de la *Noticia biográfica* y del *Museo universal* digitalizados el primero por la Biblioteca Nacional de Colombia, en:

<http://catalogo.bibliotecanacional.gov.co/uhtbin/cgiirsi.exe/oDeQUpT8ME/B.NACIONAL/75370008/18/X245/XTITLE/Noticia+biogr%Elfica+de+Gregorio+V%Elsquez+Arce+i+Ceballos>

La reproducción de las imágenes: El uso propagandístico del grabado

La revolución de la información desde la última mitad del siglo XX y el desarrollo de las tecnologías han sido tan avasalladores que hoy nos cuesta mucho trabajo imaginar un mundo sin música de fondo y sin la omnipresencia de la imagen publicitaria, lugar en donde pareciera haberse instalado hoy muy cómodamente la fantasmagoría de la historia universal.

Para la época de la *Noticia bibliográfica*, las distancias eran mucho más largas (cuarenta años después, al entierro de Urdaneta no asistirá el presidente Miguel Antonio Caro, por encontrarse fuera de la ciudad en la casa de descanso de Anapoima⁶²⁹; el mismo Groot narra el paseo de un virrey al Salto del Tequendama que dura tres días), las ediciones de libros y revistas eran bastante difíciles, la reproducción mecánica del sonido impensable y la de la imagen aún incipiente.

El poder de las imágenes

En este contexto, la difusión de la obra de los artistas tenía condiciones muy diferentes a los de hoy en día y el impacto de las imágenes y su capacidad de influir en comportamientos, incluso de *educar*, debía ser mucho más evidente. Veamos, por ejemplo, recordando que este texto ha sido escrito mucho antes del cine y de la amplísima gama de medios de almacenamiento y consulta de imágenes que conocemos actualmente:

Cuando se abre una esposicion de producciones de las bellas artes todos acudimos á tropel deseando conocer y admirar esas obras preciosas de un genio creador, que subiendo hasta el trono de la naturaleza, fuente de toda belleza y perfeccion, alcanza un lauro inmarcesible. Nunca nos cansamos de mirar, aquí un busto de un hombre célebre, mas allá una rueda de graciosas ninfas, una Venus seductora, una Diana cazando, «n paisaje animado con sus celages purpurinos, sus árboles frondosos, sus arroyuelos murmurantes, y en el cual parece que estamos viendo el trémulo resplandor de los primeros albores matutinos. Y si nos complacemos contemplando asuntos mas serios, y que mas fuertemente impresionan el alma, aquí se nos ofrece el admirable grupo de Laocoonte, allí el gladiador moribundo; al otro lado una batalla en la cual vemos al vivo el furor de los combatientes, y nos parece que tras de esas nubes de polvo están resonando los gemidos de las victimas, el grito de guerra del vencedor y los alaridos de espanto de los fugitivos: la ilusión es completa, y si somos amigos ó enemigos de los vencedores, ideas de gozo ó de dolor son las que nos asaltan, y si somos indiferentes, terror es lo que sentimos. La melancolía halla tambien aquí su aliciente: el degüello de los inocentes nos hace derramar amargas lágrimas, y el cuadro que representa al inmortal Rafael postrado en su lecho de muerte y recibiendo aun en él los homenages de la Italia reconocida, es un objeto, á la par que grandioso, patético y que conmueve hasta el fondo del alma. Tampoco falta un campo noble magestuoso y aun sublime, para los hombres de ideas religiosas, y seguramente nada pierden los objetos mas sagrados cuando los trazan con pincel delicadísimo y vigoroso unos hombres entusiastas por las bellas artes: la cena de Leonardo Vinci, la de Rafael, esos preciosos frescos del Vaticano, tantas sacras familias, bellísimas cada una por su estilo, tantas escenas del antiguo y del nuevo testamento, y sobre todo ese juicio final y ese famoso cuadro de la Transfiguracion, obra gigantesca, serán eternamente la admiracion de los hombres de gusto. ¿Cómo no nos asombrara esa exactitud

⁶²⁹ ¡A escasos 87 kilómetros de Bogotá!

en el dibujo, esa gracia en las fisonomías, esa grandiosidad en los caracteres, el sabio uso de las tintas, la nobleza en las figuras, un colorido inimitable, esa fuerza de claro oscuro, esa verdad en los ropajes, y esa suavidad y delicadeza que comunican al lienzo todos los encantos de la hermosa y que hacen creer en las maravillas de las artes⁶³⁰? No nos admire, pues, ver tan concurridas esas exposiciones públicas en las cuales ostentan las bellas artes toda su gala y su magnificencia. Y es que en ellas leen hasta los que no saben leer; y es que para gozar de sus encantos basta solo abrirlos ojos; y es que hablan á la vez al niño, al jóven y al anciano, al hombre sencillo como al entendido, al corazón sensible como al mas empedernido. Tienen sentimientos para todos, y todos las contemplamos extáticos, bien así como contemplamos su modelo, es decir esa naturaleza rica en sencillez, rica en imágenes fuertes y terribles, y rica también en magestad⁶³¹.

En este contexto, un cuadro es una aparición que el desgaste perceptivo que caracteriza nuestra actualidad no permite comprender cabalmente; estas descripciones hacen pensar, por ejemplo, en el cine

Este poder acrecentado de las imágenes pictóricas tiene que ver con el hecho de que son relativamente ocultas: aparte de las iglesias y algún lugar institucional que permitieran algún contacto regular o aún alguna familiaridad, su presencia debía ser algo realmente inusual. Pero su poder comunicativo y educativo dependían de que fueran vistas y no solamente de manera incidental, sino sistemáticamente.

En medio de esta tensión, adquieren un relieve importante las colecciones y los lugares de exhibición, pero siguen teniendo la dificultad de su emplazamiento, ¿cómo hacer para superar el paradójico problema que plantea el *Museo*?: “¿Cómo, pues, esas obras, que son tan populares, no se han popularizado todavía?”

La propaganda de las colecciones y la sociedad educadora

Estas rápidas aproximaciones deberían permitirnos apreciar el valor que una obra como el *Museo universal de pintura y escultura* podía tener para los artistas y el público, entre los que se establecía un foso las más de las veces infranqueable. Por otro lado, más que un derecho del pueblo, su aproximación a las obras de arte con el fin de suavizar sus costumbres y hacer retroceder la barbarie podía convertirse en una necesidad política para las élites.

En esta perspectiva, la publicación en España de obras antológicas de la pintura en la primera mitad del siglo XIX europea constituye un hito del cual se desprenden algunos puntos interesantes que nos da luces sobre las formas de recepción de las obras de arte, particularmente de la pintura; no solamente en referencia a la *Noticia biográfica* de Groot, sino a la futura gran publicación de Urdaneta: el *Papel Periódico Ilustrado*.

Una nueva relación entre imagen y texto

⁶³⁰Recordemos este fragmento como referencia importante para cuando toquemos el problema del gusto, que terminará siendo central para la caracterización de la ENBAC en el siglo XIX.

⁶³¹ Duchesne, *Museo...*, op. cit., ‘prospecto – para servir de prologo general a la obra’ p. I.

Con los desarrollos recientes de la prensa –agente modernizador por excelencia- se empiezan a percibir nuevas condiciones como la que muy precisamente se describe en la introducción del *Museo universal*:

Tal es en bosquejo el MUSEO UNIVERSAL, y puede asegurarse que el íntimo enlace concluido en el presente siglo entre las bellas artes y la literatura, á favor de la publicacion de obras pintorescas, no habia servido aun para dar á luz un libro tan grandioso como necesario en el actual estado de la civilizacion. En su primer ardor de popularizarse, las bellas artes reproducian pasos de novela, y no se reproducian á sí mismas, olvidaban esas obras maestras del arte que son por sí solas una celebridad, y pasaban como un adorno, como un accesorio. Tiempo era ya de que fuesen lo principal; despues de haber acatado y servido á la literatura, hora era ya de que esta las acatase, y las sirviese donde merecen serlo; despues de haber ilustrado con su gala las obras de los escritores mas célebres, bien merecian ver reproducidas sus obras inmortales con esplicaciones debidas á un artista literato.

Esta relación apunta hacia una cierta autonomía de las artes plásticas: su propia representación las libera de la descripción puramente literaria⁶³², podemos percibir en esta publicación, el paso de la pintura de historia a las pinturas que cuentan historias; por otro lado, la fuerte carga pedagógica que se impone a estas publicaciones, volverá nuevamente el centro de interés a las dimensiones literarias que pueda vehicular la imagen⁶³³.

Mirada esta obra bajo el aspecto literario es no menos útil é interesante, ... es, á la par que Gabinete de Pintura y de Escultura, un Museo religioso y monumental... Al mismo tiempo es una galeria histórica pues comprende la otra intitulada Galeria de las artes y de la Historia, y abraza los mas celebrados acontecimientos de los anales antiguos y modernos dignos de ser eternizados con el pincel. Tambien es una interesante coleccion mitológica, ... Por fin, es á la vez un cuadro de costumbres pues en muchas pinturas está trazada la humanidad con su inocencia, con sus alegrías, con sus dolores y con sus miserias. Todo acompañado con el correspondiente texto para cada lámina, esplicándose en él los pasos históricos, religiosos, mitológicos ó de costumbres trazados en la misma, de manera que quede satisfecha la curiosidad de los lectores.

Original y copia: divulgación y traducción

Las obras de Homero, las del Tasso, las de Cervantes y otros grandes escritores se han popularizado y pueden andar en manos de todos: ¿son acaso menos dignas de ser conocidas las obras de los príncipes de las bellas artes? Porque, pues, ya que no es dado á todos tener los orijinales, lo mismo que tampoco es dado á todos leer la Ilíada en Griego,

⁶³² De la cual, seguramente para lamento de Groot, no se libra la *Noticia biográfica*, pues no contiene imágenes. Aunque llama la atención en las descripciones de Groot el afán de ser muy preciso en los detalles de *cómo se ve* el cuadro, la reducción de las obras a su descripción en palabras actúa también como un filtro que modela el gusto de lectores y aspirantes a artistas.

⁶³³ De hecho, como lo comenta en seguida Manuel Mantilla, solamente cuando otros modos, ya no de traducción sino de reproducción *liberen* a las imágenes producidas por medio de los procedimientos de grabado de esta pesada carga literaria, se alcanzará esta autonomía.

porqué no podrán todos los artistas y todos los aficionados á las bellas artes tener á la mano una traducción (permítasenos el término), una copia fiel de aquellas inmortales obras? (III)

Estas obras participan por el momento de la lógica de la reproducción, a la que muy agudamente el prologuista llama “traducción”, lo que exige una técnica específica:

En ninguna época podía publicarse mejor esta obra que en la presente. Desde que el gran Jovellanos, hablando de Murillo en el seno de la Academia de S. Fernando, exclamó con entusiasmo: «Gran Murillo! cuanto mas celebrado no sería tu nombre si el buril hiciese mas conocidas tus obras?» no faltaron hombres que recojieron estas palabras, porque las palabras de Jovellanos, como hombre sabio, resonaban en la Europa entera, hombres activos y laboriosos que hubieran sacrificado todos sus intereses para poder publicar la obra que anunciamos. Pero, aun no habia nacido el hombre predilecto que debia llevarla á cabo, aun el arte del grabado no habia hecho, los adelantos portentosos que nos asombran hoy dia, en una palabra, aun el artista Reveil⁶³⁴ no robaba, con solo un finísimo delineamiento, todas las bellezas de los mas célebres pintores, sin que los originales pierdan en su mano ningun toque, ningun sentido, por imperceptible que parezca. Nada escapa á su delicadísimo buril: las facciones, los ademanes, el terror, la ternura, una lágrima que asoma á los párpados de una afligida madre, una tierna sonrisa, una mirada de amor ó de voluptuosidad, todo lo deja grabado con mano maestra, de manera que los que han visto sus copias, y han tenido despues ocasion de compararlas con los originales, han dicho con admiracion que los reconocian, no solo en su conjunto si que tambien hasta en sus mas ligeros toques, en sus primores y en toda su fisonomía.

El documento *De la propaganda real a la interpretación del artista La reproducción de la pintura de Velázquez a través de las técnicas tradicionales del arte gráfico*⁶³⁵ de José Manuel Matilla⁶³⁶ nos informa sobre los procedimientos de reproducción de pinturas en grabado que desembocarán en publicaciones como el *Museo universal*.

Tendremos que esperar hasta mediados del siglo XVII para encontrar un proyecto en el que la estampa desempeñe el papel de reproducir de forma más o menos sistemática una colección de pintura. El grabado de reproducción, si bien tiene sus orígenes en la difusión de la obra de grandes maestros, especialmente de Rafael a través del taller de Marcoantonio Raimondi, no deja de ser una empresa de carácter eminentemente comercial destinada no solo a propagar la fama y prestigio de un artista, sino también a obtener un beneficio económico a partir de las composiciones originales del maestro. Reproducir pinturas será desde estas fechas una de las funciones encomendadas habitualmente al grabado pero nunca pensando en la idea de mostrar las obras reunidas en una colección.

El texto explica uso propagandístico del grabado y, por lo tanto, de las imágenes de los gabinetes del rey y por eso remitimos directamente al lector, pues es una fuente de revelaciones respecto al sentido político de la reproducción de obras de arte, específicamente de colecciones de obras de arte. Antes de los medios masivos de comunicación, los desarrollos técnicos de la imagen ya revelaban su gigantesco potencial

⁶³⁴ Etienne Achille Reveil (1800-1851).

⁶³⁵ Publicado en: <http://cvc.cervantes.es/artes/velazquez/reproduccion.htm> VII.2011.

⁶³⁶ (Valladolid, 1962). Jefe del Departamento de Dibujos y Estampas del Museo Nacional del Prado.

para modelar el gusto popular. Este fenómeno fue inmediatamente percibido desde las esferas del poder, que lo utilizaron para consolidar su posición.

El grabado del siglo XVII, lleno de elementos prototípicos y de una carga ideológica de marcado carácter conservador, fue un vehículo de difusión en manos del poder a través del que se enviaron a los lectores mensajes icónicos que ayudaban al mantenimiento del orden social, político y religioso. La publicidad o pedagogía del Barroco, fundamentada en el revestimiento de las ideas mediante atractivas imágenes que sorprendían y cautivaban al espectador, buscaba persuadir a este creando un estado receptivo que permitiese una mejor asimilación de los contenidos. Esta fue precisamente la función principal de la estampa: ayudar a configurar mentalidades y agruparlas ideológicamente.

En relación con el caso que nos ocupa, Mantilla desarrolla el tema de la técnica que, al mismo tiempo que informa sobre la obra pictórica, ejerce como un filtro que selecciona lo que cabe en un modelo determinado: el Neoclasicismo⁶³⁷.

Del mismo modo que los artistas buscaron en el aguafuerte el método para acometer su trabajo de forma autónoma, cuando los editores y escritores de comienzos del siglo XIX desearon ilustrar sus publicaciones encontraron en él uno de los medios más idóneos si lo que buscaban era imágenes de calidad. Las primeras publicaciones en las que se reproducen las principales colecciones de pintura europeas, dirigidas a un público culto pero no necesariamente rico, se sirvieron del aguafuerte para reproducir las obras, pero lo hicieron no a través de la técnica propia de artistas como la desarrollada por Goya, sino a través del grabado de contorno, a medio camino entre el clasicismo formal del grabado en talla dulce y la rapidez de ejecución del aguafuerte. Esta clase de grabado, en la que básicamente se representa tan sólo el contorno de las figuras, hunde sus raíces en la estética del Neoclasicismo, en la que «el alma considera como más bello aquello de lo que puede hacerse una idea en el menor lapso de tiempo», como escribía Frans Hemsterhuis en 1769 para justificar la superioridad estética del dibujo de contorno. Inicialmente este lenguaje tiene su razón de ser en la representación de la Antigüedad clásica, del paradigma clásico y tendrá ramificaciones que llegarán hasta bien entrado el siglo XIX de la mano de las academias de bellas artes, principales difusoras del modelo clásico y de sus formas de representación, que lo aplicarán no sólo a la divulgación de las obras de la Antigüedad y de aquellas concebidas con ese lenguaje, sino también a la difusión de las obras de otros periodos históricos, no necesariamente clasicistas.

Modelación del gusto por la traducción

Como consecuencia de esta selección, ya se ha indicado, surge una tendencia en la modelación del gusto y en la producción de las imágenes pictóricas. No es éste el lugar en donde se pueda hacer seguimiento a este fenómeno, pero será importante para comprender

⁶³⁷ Sin embargo, como lo evidenciará años después Walter Benjamin en su magistral ensayo ‘La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica’, las tecnologías de la imagen contienen también un potencial revolucionario, directamente relacionado con la democratización del arte, siempre y cuando se reconozca su nueva naturaleza; de ahí su estrecha relación con las vanguardias y su énfasis en revolucionar permanentemente las formas de producción de la obra. Ver también de Benjamin “El autor como productor”.

mejor el universo visual del Papel Periódico Ilustrado, el cual reunirá el grabado —esta vez en madera— con la imagen fotográfica⁶³⁸, es decir, que aliará la “traducción” a la “reproducción”.

Sobre el ilustrador, dice Mantilla:

Reveil reprodujo con cierta fidelidad las líneas maestras de la composición, demostrando un buen dominio del dibujo y restando toda importancia a los elementos considerados secundarios de la composición, precisamente aquellos más propiamente pictóricos, como la representación del color, la textura o el espacio. Por ello eligió las pinturas de más compleja composición, aquellas en las que se pudieran representar una historia y mostrar en las estampas los beneficios de su sistema de representación que, con pinturas de menor complejidad, como son los retratos, apenas habría tenido interés visual. Contribuyó así a dar a conocer por toda Europa algunas de las obras sobre las que se asentará la fama de Velázquez: Los borrachos, La fragua de Vulcano, La Coronación de la Virgen, Las meninas y Las hilanderas. Es interesante destacar que es más que probable que Reveil eligiera las pinturas en función de la existencia de estampas en las que poder basarse pues en la explicación de cada obra se hace referencia a las estampas de la serie de la Compañía para el grabado de los Cuadros de los Reales Palacios.

Las colecciones

El concepto de colección tiene un nexo directo con el de clasificación. Si hay tema extenso y complejo en la definición de lo moderno, es la clasificación. Es sabido que una forma de clasificar los fenómenos del mundo dará una visión tan particular que, transformado el sistema de clasificación, cambia la imagen y la definición del mundo.

No nos extenderemos por eso en el tema, pero retendremos este carácter propagandístico que aún lo ideológico y lo pedagógico en este territorio de la colección, lugar privilegiado de cruce del arte con el poder en sus diferentes matices. La colección conlleva otros aspectos como la clasificación, las jerarquías, el reconocimiento, la cotización en el mercado, el museo, la memoria o el patrimonio.

Es evidente la gran diferencia que existe entre las colecciones (no hablemos del momento presente) europeas y las colombianas en la primera mitad del siglo XIX. Veamos el listado que referencia el *Museo universal*:

Merced á sus generosos esfuerzos se ha podido reunir ese MUSEO UNIVERSAL, esta GALERÍA EUROPEA que contiene lo mas selecto del Museo del Vaticano, del Museo Capitolino y de los templos de Roma; del Museo de Nápoles, de las galerias de Florencia, Bolonia, Parma, Módena, y del palacio de S. Marcos en Venecia; de la galeria de Belvedere y de las de los principes de Esterhasi y de Liechtenstein en Viena; de la de Dresde, tan rica de cuadros italianos por medio de la adquisicion de los que tenia reunidos el Duque de Módena; de la Gliptoteca y Pinacoteca de Munich, donde están reunidos los cuadros de la galeria de Dusseldorf, formada tan esmeradamente por el elector Palatino, y de los muchos cuadros que adornan el palacio de Schleissheim. Aparecen tambien en ella los de mas mérito de la galeria de San-Souci y del palacio nuevo en Potsdam, reunidos á tanta costa por Soly,

⁶³⁸ De la cual, nos informa Matilla, hay ya intentos en 1848 para su utilización en la ilustración de libros de arte.

y cuya adquisición ha hecho recientemente el rey de Prusia; otros del Museo de Amsterdam y de la Haya, así como los de las mejores galerías y museos de Inglaterra. Escusado será decir que comprende todo lo mejor de Francia, así del Louvre, del Luxemburgo y de Versalles, como de las galerías del príncipe de Orleans, de la que perteneció á la duquesa de Berri, y de los gabinetes del duque de Dalmacia, de Sommariva y otros. Tocante á España, además de haber copiado los editores franceses las obras de Murillo, Velazquez, Ribera, etc. y muchísimos de los principales cuadros de los Museos de Madrid, del Escorial y de otras colecciones, tenemos el gusto de anunciar que daremos también los más célebres del Museo Español reunido recientemente en la capital de Francia con los despojos de nuestra patria; pobre consuelo para tanta pérdida serán unas simples copias y el saber que nuestros vecinos guardan los originales como preciosas joyas; pero ningún otro nos queda, y al menos sabremos estimar en más lo que poseemos recordando lo que perdimos.

Si pensamos en la *Primera Exposición Anual de Bellas Artes* que se llevaría a cabo varias décadas después, y la comparamos con este listado, es claro que en Colombia existían colecciones privadas con una cierta variedad de obras, pero no había ninguna dimensión institucional alrededor de la colección o de las obras de divulgación, ni ningún esfuerzo propagandístico, ni un inventario, ni una reflexión oficial sobre las posibilidades educativas e ideológicas de dichas colecciones. Nada nos indica, por otro lado, que los propietarios de esas colecciones estuvieran en disposición de abrirlas más o menos ampliamente al público.

La Historia Universal y la voluntad de ser modernos

Pero antes de tocar este último tema, haremos un rodeo por otra obra que reseña en uno de sus apartes al *Museo universal*, también publicada en España y que representa el tipo de obra abarcadora que actúa como telón de fondo de todos los temas que se han tratado hasta ahora y nos permitirá definir un poco mejor no solamente el contexto cultural y político en el que se situará la creación de la ENBAC, sino también ver con mucha mayor precisión la naturaleza de su *modernidad*.

La mejor descripción⁶³⁹ de esta modernidad la encontramos en Benjamin, casi un siglo después: la historia de la civilización como la mayor de las fantasmagorías situadas en el núcleo de este ambiente extraviado entre las imágenes del pasado y las del futuro, la unión de la historia universal con la noticia del último periódico. Esta forma de historia pretende, a pesar de las dificultades, contribuir a "...conocer todo cuanto en el mundo ha pasado desde que salió de manos del Hacedor hasta nuestros días; á saber, la marcha de

⁶³⁹ Haciendo una declaración como esta, no podemos olvidar a Benjamin mismo en su texto *El narrador*: describir no es explicar. Benjamin nos propone una serie de imágenes perturbadoras en la que una época sueña la siguiente; lo que evidencia la potencia anunciadora de estas imágenes, pero también su radical incapacidad de imaginar lo nuevo sin invocar las visiones del pasado, consecuencia de lo cual, este futuro inevitablemente tiene la apariencia de la ruina y, ya lo veremos con la obra propuesta, un mundo físico limitado, laberíntico (como un laberinto de espejos), claustrofóbico y repetitivo hasta la eternidad. Un mundo de sueño, del que paradójicamente solamente podrá escapar la humanidad poniendo al servicio del despertar los elementos del propio sueño.

Dicho de otra manera, en su temprano texto sobre 'La vida de los estudiantes' no es construir el futuro, sino liberar las imágenes que de él nos hacemos hoy.

las sociedades, los adelantos en las ciencias y en las artes, los progresos de la civilización, la formación, el engrandecimiento, las convulsiones y la ruine de los imperios”. Prólogo del cap. I, volumen I

La obra se llama *Los héroes y las grandezas de la tierra*⁶⁴⁰ e incluye una serie de subtítulos que por sí mismo son muy ilustrativos: *Anales del mundo, formación, revoluciones y guerras de todos los imperios, desde la creación hasta nuestros días*, etc. (la imagen muestra parte del frontispicio de la obra, que se repite en todos los tomos).

LOS HÉROES Y LAS GRANDEZAS DE LA TIERRA.

ANALES DEL MUNDO, FORMACION, REVOLUCIONES
Y GUERRAS DE TODOS LOS IMPERIOS, DESDE LA CREACION HASTA NUESTROS DIAS.

GRAN MONUMENTO DE LA HISTORIA GENERAL, QUE COMPRENDE INTEGRAS LAS OBRAS SIGUIENTES:

LA FAMOSA É INAPRECIABLE HISTORIA UNIVERSAL,

ESCRITA POR LOS BENEDICTINOS, Y SU TAN ENCARCADO ARTE DE COMPROBAR LAS FECHAS HISTÓRICAS; LA DEL PUEBLO
HEBREO, LA DEL EGIPTO, SIRIA, TIRO Y SIDONIA, LOS SELEUCIDAS, BABILONIA, ASIRIA,
MEDIA, PERSIA, INDIA, LA CHINA, Y DEMAS PUEBLOS CUYO ORIGEN SE FIJAN EN LA NOCHE DE LOS TIEMPOS;
LA DE ATENAS, LACEDEMONIA Y DEMAS PAISES DE LA GRECIA; LA DE LOS PARTOS, EL PONTO,
MACEDONIA, TROYA Y SU RUINA;

LA DE ALEJANDRO EL GRANDE,

ESCRITA POR QUINTO CURCIO; LA DE CARTAGO Y ROMA, ANÍBAL Y LOS ESCIPIONES, POMPEYO Y CÉSAR,
TRANSLADADOS INTEGROS LOS COMENTARIOS ADMIRABLES DE ESTE; LA DE LA GUERRA DE
TUGURTA Y DE CATILENA, CONTINUADO COMPLETO EL SALUSTIO;

LA DE LAS GUERRAS DE LOS JUDÍOS Y DESTRUCCION DE JERUSALEN,

SIN QUITAR UN ÁPICE DE LA ENCOMIADA OBRA DE FLAVIO JOSEFO; LA DE LA TIERRA SANTA Y LAS CRUZADAS, ROMA
CRISTIANA, VENECIA; LA DE LOS ESTADOS Y TIEMPOS MODERNOS; RUSIA Y TURQUÍA
Y SUS SANGRENTAS LIDES; LA DE TODOS LOS CONQUISTADORES DESDE NEMBROT, LLAMADO POR MUCHOS
EL PRIMER CAUDILLO DE GENTES, HASTA NAPOLEON EL BATALLADOR
Y NICOLÁS, TERROR DEL TURCO; LA HISTORIA DE LAS ARTES, CIENCIAS, LETRAS;
DEL COMERCIO, LA INDUSTRIA, ARQUITECTURA, ESCULTURA, PINTURA; LA DE LA MÚSICA; LA DEL ARTE MILITAR;

Ilustrada la historia con las célebres

TABLAS CRONOLÓGICAS

de los mismos BENEDICTINOS, en las cuales están consignadas todas las fechas
históricas por olimpiadas, eras, ciclos, indicciones, etc., etc., archivados los eclipses pasados, calculados los futuros
y continuados los calendarios solar y lunar perpetuos, etc., etc.;

SIGUIENDO TODO DE LAS MAGNÍFICAS PINTURAS DEL HOMBRE Y DE LAS MARAVILLAS QUE LE RODEAN, POR EL CÉLEBRE BUFFON;
Y PRECEDIDO DEL DISCURSO SOBRE LA HISTORIA UNIVERSAL, POR EL INCOMPARABLE BOSSUET;

COMPLETADO EL CONJUNTO HASTA EL DÍA DE LA TERMINACION DE LA OBRA

POR EL DR. D. MANUEL ORTIZ DE LA VEGA,

con índices copiosos de los héroes y hombres eminentes de todas las edades.

OBRA ADORNADA

CON UNA COLECCION DE LÁMINAS ADMIRABLES QUE REPRESENTAN
LOS SUCEOS MEMORABLES, LOS GRANDES HOMBRES, LOS MONUMENTOS MAS PRECIADOS DE LAS BELLAS ARTES, VISTAS PRECIOSAS, TRAJES
MONEDAS, MAPAS HISTÓRICOS, PLANOS, DIBUJOS DE CIENCIAS Y ARTES; BANDERAS, Y OBJETOS
DE HISTORIA NATURAL, ILUMINADAS ESTAS ÚLTIMAS CON EL MAYOR ESFUERZO.

⁶⁴⁰ Ortiz de la Vega, Manuel [seudónimo de Fernando Patxot y Ferrer], *Los Héroes y las Grandezas de la Tierra. Anales del mundo, formación, revoluciones y guerra de todos los imperios desde la creación hasta nuestros días. Completado el conjunto, hasta el día de la terminación de la obra por el Doctor Don Manuel Ortiz de la Vega*. Madrid - Barcelona, Librería de Cuesta - Imprenta de Cervantes a cargo de A. Sierra, 1854 - 1856, ocho tomos a dos columnas en cuarto mayor contenidos en seis volúmenes.

Descripción del mundo como modelo del mundo

Esta visión expresa la ilusión de un mundo cognoscible, clasificable y, por lo tanto, controlable.

Podemos imaginar un modelo del mundo, una maqueta en la cual todas las piezas encajan perfectamente, todos los elementos y seres encajan exactamente, todos tienen un papel asignado, todos los flujos son reconocibles, los ritmos perfectamente afinados, las necesidades nombradas, los productos clasificados, las palabras definidas, las imágenes controladas. Entregado totalmente al afán coleccionista y taxonómico de su poseedor.

Podemos imaginar a unos seres que satisfechos⁶⁴¹ con el lugar que ocuparían en ese modelo, intentan instaurarlo (tienen el poder para ello) como la imagen ideal del mundo, hasta el punto en el que se confundiera con él, que parezca ser su forma natural, para lo cual se requeriría que el modelo coincidiera punto por punto con el mundo, como una proyección que cae sobre las cosas en escala uno a uno, de manera que ver la cosa y ver su fantasma se dieran al mismo tiempo; no son lo mismo –la cosa sigue siendo cosa y el fantasma sigue siendo fantasma- pero *como se ven al mismo tiempo*, llegamos a suponer que son lo mismo y solamente un formidable esfuerzo de la percepción, de la conciencia y de la memoria⁶⁴² nos permitiría distinguir el uno de la otra: mientras no podamos hacer esa distinción seguiremos viendo la cosa y su fantasmagoría como una sola entidad extraviada y sin sustancia, pero con el peso de lo real.

El mundo no como si fuera el mundo, sino como el modelo del mundo; detrás de una ventana, o-más precisamente- como en el balcón en un espectáculo. Las personas como tipos, los objetos como especialidad, los fenómenos como colección.

“El mundo de los modernos”

No podemos negar a este mundo el nombre de moderno (partiendo del hecho de que se autodenomina moderno y continuando porque pone en acción las fuerzas más profundas de transformación: la noción de progreso, la técnica, la escritura de la historia...), pero digamos que esta modernidad no es como otras, que parte de una visión conservadora y se dirige a consolidar una definición conservadora de la sociedad.

Veamos:

El tomo 8 presenta después de un mapamundi titulado “El mundo de los modernos” su título: *Historia de las ciencias y las artes entre los modernos*. El sumario del “Libro Primero”, bajo el título “Cuadro general de los adelantos” no solamente nos informa de los contenidos del libro, sino que para los efectos de la observación que deseamos hacer, nos describe todo un panorama del mundo moderno:

Capítulo I. La agricultura — II. El comercio. —III. Las bellas artes: la arquitectura, la escultura, la pintura, la música, el arte mímico. —IV. Arte militar: estudio sobre el ataque y defensa, armas ofensivas, armas defensivas, máquinas ofensivas, máquinas

⁶⁴¹ Si llamamos a este mundo *moderno*, veremos cómo se instala una gran contradicción si asumimos, como lo haremos más adelante que en el origen de la conciencia moderna reposa una radical insatisfacción por el presente, esta modernidad construida por las élites en el poder, cuya satisfacción por el *statu quo* las lleva a tratar de eternizarlo como el modelo, si no ideal, más alto posible.

⁶⁴² Y evidentemente, nos recuerda Benjamin –a quien estamos siguiendo- de la técnica.

defensivas y fortificaciones. —V. De los gramáticos y oradores. —VI. La literatura —VII. La filosofía, la economía política. —VIII. Física y química. —IX. La medicina, la anatomía, las ciencias exactas, la Jurisprudencia—X. La historia; filosofía de la historia.

Llama mucho la atención de que, aparte de algunos puntos muy específicos y especializados como la medicina, la anatomía y las ciencias exactas o la física y química, este listado se parece enormemente a los campos de acción que se atribuyen a Urdaneta en sus biografías. No solamente a Urdaneta, sino a muchos de sus contemporáneos que presentan un carácter universalista (llamarlo *interdisciplinario* sería un anacronismo que no corresponde exactamente con este espíritu abarcador que se fundamenta en que todos los campos tienen los mismos principios) y en los que coinciden también muchos de los elementos de este listado.

De manera que, aunque describamos como *conservadora* su ideología, debemos reconocer inscrita en ella la voluntad de estos hombres⁶⁴³ de ser modernos. Aplicando este término (conservador) a los personajes de quien hemos estado tratando (Groot y Urdaneta y), no a todos los del siglo XIX⁶⁴⁴.

La Historia Universal y la Filosofía de la Historia

Así como nos muestra Groot su desacuerdo con la falta de fe de los “pintores modernos”, en *Los héroes...* no toda referencia a la modernidad es celebratoria; de la misma manera se reconocen rasgos de degradación de la existencia, que desemboca directamente en la nostalgia por el pasado idealizado. En relación con el aparte de *Historia* encontramos:

Hay dos maneras de escribir la historia; la una siendo los que la escriben meros historiadores, es decir hombres imparciales que instruyen con conciencia y claridad una especie de proceso de la época que se han propuesto examinar, y ponen á la vista todos los documentos que pueden conducir á arrojar luz sobre los hombres y las cosas tocantes á la misma: en cuyo caso el lector no ha de hacer otra cosa que fallar según su juicio en acabando de leer, ó bien pedir á otros historiadores nuevos datos si no le parecen suficientes los que tiene delante para poder fundar su fallo. La otra manera de escribir los anales de los pueblos es aquella en la cual el historiador enarra y juzga, arregla el proceso á su manera y falla según sus opiniones, elige el punto de vista que más le cuadra para medir á los héroes y á los pueblos,

⁶⁴³ La expresión se justifica, porque —aunque no lo profundicemos en este documento— no podemos olvidar en ningún momento que éste es un mundo, una historia, unas mentalidades y unos procesos definitivamente masculinos.

⁶⁴⁴ Debo a una conversación con Beatriz González la observación de que si bien por su canon de enseñanza, por su lugar en la política de la Regeneración y por el talante de Urdaneta, la fundación de la ENBAC se relaciona aquí estructuralmente a lo que hemos llamado *proyecto civilizatorio*, pero esta fundación se refiere al inicio de clases; en realidad la fundación oficial de la ENBAC consiste en la emisión del decreto correspondiente. En unión del pintor mexicano Felipe Santiago Gutiérrez, Urdaneta obtiene del presidente Manuel Murillo Toro, por medio de la Ley 98 del 4 de junio, la creación de la Academia Vázquez. es decir, desde ese punto de vista, su creación es obra de los liberales radicales (gobierno de Murillo Toro), con lo cual se refuerza lo ya dicho: la constelación de acontecimientos del siglo XIX es altamente compleja y el enfoque que aquí se propone se limita a ciertos hechos concretos, pero las formas como se podría haber pensado la Escuela plantea un contexto mucho más amplio.

ensalza ó derriba, realza ó encubre, baja ó sube, siempre con mucho arte y maña, los hechos y las cosas que favorecen ó contrarían su modo de ver y de juzgar en legislación, en moral, en culto, ó en política. Los primeros tratan de explicar pocas cosas, antes desean que el lector se las explique. Los segundos lo explican todo, hasta las causas de las minuciosidades, y no quieren que el lector se tome el menor trabajo. Los benedictinos pertenecen á la primera escuela; los cronistas, y varios muy respetables historiadores siguen el mismo rumbo. No así la escuela moderna. El lector ha de enmudecer delante de ella, y se ha de limitar á creer ó arrojar el libro. Afortunadamente el tono magistral, decisivo, y sentencioso del escritor, ponen desde luego en guarda á los lectores. Pero algunas veces el escritor de talento, si sabe manejar bien la pluma, viste con las apariencias de un estilo hermoso, elocuente, y artísticamente trabajado, sus pensamientos culminantes, y hace de esta suerte que los paladee con gusto el lector que de otra suerte los hubiera rechazado: estos son los historiadores más peligrosos, y por esto decía un antiguo que prefería mil veces que su virtud tuviese que luchar con toda la desnudez de una cortesana, que con la modestia y los embelesos engañosos de una hipocresía disfrazada. En estos casos el lector solo se puede guiar por el humo de la vanidad que difícilmente puede ocultarse, y que á lo mejor trasciende⁶⁴⁵.

El modelo para la historia en esta obra, que desemboca en la negación de la filosofía de la historia, es Bossuet,

Voltaire llama al prefacio de su Ensayo sobre las costumbres de las naciones FILOSOFÍA DE LA HISTORIA, nombre sonoro, deslumbrador y misterioso. Sin duda es la ciencia que va á convertir en otros tantos pensiles los imperios. Los sabios la saludan con entusiasmo; y los ignorantes se extasían contemplando su título pomposo. Estudiémosla.

¿Qué significa en boca de Voltaire? la duda y la impiedad. Todo el principio de sabiduría está en la duda. Si nos dicen que hubo un diluvio, dudemos: los mariscos que se hallan en la cima de las montañas fueron sembrados en ella por una multitud de peregrinos. Si el Génesis afirma que Dios creó el primer hombre para que creciese, se multiplicase y llenase la tierra entera; dudemos: tal vez el Eterno sembró el germen de los hombres como la semilla de los árboles, y por esto hay hombres negros en Africa, blancos en Europa y aceitunados en Asia, la América y Oceanía. Si se nos afirma que, creado el hombre hubo ya de acatar á su Autor, so pena de caer en la abominación y en la idolatría, dudemos: el estado salvaje es tal vez el bello ideal de la humanidad, y el culto la degradación de la raza. A esto llama Voltaire Filosofía de la Historia. Yo no hallo en ella ninguna filosofía.

⁶⁴⁵ Ortiz de la Vega, *Los Héroes...*, op. cit., Tomo octavo, Libro primero, ‘Ciencias y artes entre los modernos’, cap. X, “filosofía de la historia”, p. 39.

<http://books.google.com.co/books?id=jRhFAAAAYAAJ&pg=PP113&lpg=PP113&dq=%22hay+dos+m+aneras+de+escribir+la+historia%22&source=bl&ots=zFB6Oy7LOD&sig=FD0xrSQKuxFDwRp47dIXOj8j7No&hl=es-419&sa=X&ei=cQe3UofjBdDrkQfyx4DQAw&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false> VIII.2011.

...*El verdadero filósofo de la historia, el más consolador al menos de todos ellos, es Bossuet*⁶⁴⁶ *el grande, en su discurso sobre la historia universal. Fuera de él no veo en la filosofía de la historia más que el caos*⁶⁴⁷.

En el rastreo de este tipo de obras hemos encontrado entre 1820 y 1860 (sin que sean fechas exhaustivas que definen un período) todo un género de historias universales, geografías universales, diccionarios universales... y, claro está, la apertura –de las exposiciones universales la primera de ellas la *The Great exhibition* en Londres, 1851; que muy poco tiempo después fue reproducida en Francia y se estableció como un modelo que hoy en día todavía existe⁶⁴⁸.

En todas estas obras la universalidad revela el mismo esfuerzo. En *Los Héroes...* de Fernando Patxot y Ferrer⁶⁴⁹ se dice de la historia:

*Émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, y advertencia de lo porvenir*⁶⁵⁰, llama el Inmortal Cervantes á la historia, sin

⁶⁴⁶ Jacques Benigne Bossuet (1627 - 1704), clérigo defensor de la monarquía (trabajó con Luis XIV) del absolutismo y del origen divino del poder del rey. Dice Bossuet en el ‘Discurso sobre la historia universal’ texto que se reproduce en el tomo I, página 1 de *Los héroes...*, dirigido al Delfín Luis de Francia en 1861: “Este libro ofrece á V. A. un grande espectáculo. Ve en él V. A. desenvolverse todos los siglos, por decirlo así, en pocas horas delante de sus ojos: mira como se suceden los imperios unos á otros, y como se sostiene igualmente la religión en sus diferentes estados desde el principio del mundo hasta nuestros días.

“La continuación, pues, de estas dos cosas, quiero decir, de la religión y de los imperios, es la que debe V. A. imprimir en la memoria; y como la religión y el gobierno político son los dos polos en que giran las cosas humanas, el ver todo lo que conduce á ellas reducido á un epílogo breve, y descubrir por este medio todo su orden y continuación, es comprender todo lo grande que hay entre los hombres, y tener (por decirlo así) el hilo de todos los sucesos del universo”. No sobra recordar que la primera parte de la historia que referimos empieza con la creación de Adán.

⁶⁴⁷ Ortiz de la Vega, *Los Héroes...*, op. cit, Tomo octavo, Libro primero, ‘Ciencias y artes entre los modernos’, cap. X, “filosofía de la historia”, p. p. 39, 43.

⁶⁴⁸ “El Bureau International des Expositions [Oficina Internacional de Exposiciones] (BIE) es la organización intergubernamental encargada de supervisar el calendario, la candidatura, la selección y la organización de las Exposiciones Universales e Internacionales.

La BIE fue creada por la Convención Internacional firmada en Paris, Francia en 1928, que estableció los derechos y las responsabilidades de los organizadores de Expos y de los participantes. El rol del BIE es el de velar y asegurar la aplicación de esta Convención.

En tanto que organismo internacional que controla las Expos, la BIE provee el marco reglamentario de estos eventos mundiales de prestigio, en los cuales participan los países del mundo entero, las organizaciones internacionales, los grupos de la sociedad civil, así como los ciudadanos.

La misión de la BIE es asegurar la integridad y la calidad de las Expos para que continúen educando al público y promoviendo la innovación al servicio del progreso humano.

Las Expos deben estar en capacidad no solamente de ofrecer una referencia a los progresos humanos realizados en un dominio, sino igualmente de proponer una hoja de ruta para el futuro – y la BIE trabaja con ese propósito”.

(tomado de la página oficial de la BIE: <http://www.bie-paris.org/site/fr/bie/organisation.html>, VIII. 2011.

⁶⁴⁹ (1812 - 1859). En esta obra usó el seudónimo de Manuel Ortiz de la Vega.

⁶⁵⁰ Capítulo IX del Quijote. Esta célebre cita, referida por muchos autores, es particularmente subrayada por Jorge Luis Borges en el cuento ‘Pierre Menard, autor del Quijote’ (*Ficciones*, 1944), este fragmento aparece en momentos en que, efectivamente, es Cervantes quien habla, pues la novela –que inaugura la literatura moderna española- pone en escena el recurso de la historia dentro de la historia: Cervantes asegura

cuyo estudio no hay mas que degradación y miseria del espíritu, y con el cual hay verdadera sabiduría fundada en la experiencia de los siglos.

Pero no es muy fácil el dar satisfaccion á esa universal necesidad de conocer todo cuanto en el mundo ha pasado desde que salió de las manos del Hacedor hasta nuestros días; á saber, la marcha de las sociedades, los adelantos en las ciencias y en las artes, los progresos de la civilizacion, la formacion, el engrandecimiento, las convulsiones y la ruina de los Imperios... Chateaubriand: “Poseo muchas historias universales y ninguna me sirve; en todas mis dudas ningun libro me da luz fuera de la obra maestra de los benedictinos. Cuando no tengo á la mano este libro hago cuenta que me faltan todos... De eso sabios modestos, añade en otro lugar, á quienes cupo la triple gloria de dar la Europa al arado, de cristianizarla y de escribir y de archivar sus anales.” Y lo mismo están repitiendo los hombres eminentes de todas las naciones, afirmando á una voz que sin aquella obra ninguna biblioteca es buena, y que ella sola basta para formar una.

... Y con todo esto, hasta el dia, su obra colosal, su Inestimable monumento levantado á la historia de todos los tiempos y de todas las edades, solo ha sido patrimonio de los poderosos y de los sabios, asi por su coste como por lo rara. ... Nuestros amigos, los que saben que estamos acostumbrados á vencer grandes dificultades para conseguir la publicacion de libros útiles, nos instaban hace tiempo vivamente para que acometiésemos la empresa de poner en nuestra lengua vulgar y al alcance de los menos acomodados, aquella obra inapreciable

...Este dia ha llegado ya. Cuando las mas grandes naciones del mundo se creen llamadas á apoyar sobre el hierro lo que llaman su derecho, el genio de la historia⁶⁵¹ extiende sus alas, se remonta, evoca lo pasado para explicar lo presente, y hace oír sus fatídicos acentos. Pasó el tiempo en que pudo decirse impunemente que nuestra sociedad, poco profunda para la historia, solo era digna de leer novelas: ya las novelas han de denominarse históricas para encontrar lectores, porque la historia, antorcha que ilumina el ingenio, es la reina del mundo. Y la obra preciosa de los benedictinos no se parece en nada á esas historias en que no se enarra, sino que se discute, y no se da enseñanza al espíritu sino irritacion á las malas pasiones; no es como aquellos torrentes que en vez de dar vida á los campos siembran en ellos la destruccion y la ruína: es una corriente majestuosa, vivificadora y cristalina.

no ser el autor, sino que ha recogido el texto de un autor árabe, Cide Hamete Benengeli, y en el capítulo IX habla del hallazgo de una parte de este texto cuya pérdida habría dejado inconclusa la narración.

⁶⁵¹ El término *genio* tiene además de los conocidos de origen latino (ser de talento excepcional, estado de ánimo), una acepción de origen árabe que se refiere a seres sobrenaturales, mitológicos o espirituales que pueden presentarse con forma humana. En esta dirección encontramos figuras como *El genio de la libertad*, que remata la *Columna de julio*, de la place des Vosges en París, que conmemora la toma de la Bastilla; también el sello mayor de la Real Academia de la Historia de España (más adelante se reproduce) que se presentan como seres humanos alados.

Una de las obras clásicas de la historiografía española es *El genio de la historia* de Fray Jerónimo de San José (1651) que constituye según Gonzalo Fontana Elboj de la universidad de Zaragoza “el último de los grandes tratados históricos que produjo el pensamiento humanístico español” (“El “Genio de la Historia” de fray Jerónimo de San José en el marco de la tratadística histórica del Humanismo” en: *Alazet: Revista de filología*, N° 14, 2002, pp. 139-156, consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=832429> VIII, 2011.

Este artículo aborda cómo formas de la historiografía antigua se prolongan en la historia moderna en España, por eso remitimos a él al lector interesado en este punto, coyuntural para el tema que nos ocupa en el que, siguiendo a Benjamin, las formas antiguas se mezclan con las nuevas.

Los ángeles de la historia

La primera imagen que aparece en *Los héroes...* es precisamente una imagen que ningún lector de Benjamin podrá dejar de ver cargada de resonancias: encima del comentario *El primer castigo*, un ángel desde lo alto de las escalinatas en la puerta del paraíso –al cual, obviamente, da la espalda-, mira severamente a Adán y Eva, a cuyos pies se desliza la serpiente, blandiendo en su mano derecha una espada flamígera, mientras la izquierda les da a entender que la entrada les es en adelante prohibida, condenándolos a la eterna nostalgia del paraíso perdido.



Llama la atención no solamente por el *Angelus novus* de Klee citado en la tesis IX⁶⁵² *Sobre el concepto de la Historia*, de Walter Benjamin, del cual parece el inverso, sino por la compleja referencia de la tesis I en la misma obra a la teología, la enana deforme que no debe mostrarse, pero sin la cual el materialismo histórico no podrá ganar todas las partidas⁶⁵³.

⁶⁵² “Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parece como si estuviera a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso”.

Imagen: https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Klee_-_Angelus_Novus_-_1920.jpg

⁶⁵³ Sobre esta tesis y sus consecuencias metodológicas, volveremos más adelante a propósito de la *apocatástasis*.

No es inusual la aparición de un ángel: la primera imagen del primer tomo muestra a Adán y Eva en el momento de *El primer pecado*; la segunda, los muestra dormidos, Eva tiene una lágrima en el extremo del ojo, sobre ellos dos ángeles luminosos, armados y, tras de ellos, agazapado, otro, oscuro: *Los ángeles buenos y el ángel malo*; en la tercera, dos figuras aladas, con acorchas y espada, van tras el asesino, su víctima yace en el suelo (seguramente Caín y Abel): *La venganza y la justicia persiguiendo al crimen*. Han transcurrido solamente cuatro páginas en las que conocemos el origen del universo y de los seres humanos e, incluso el año exacto de la expulsión del paraíso o de la muerte de Abel. La cuarta imagen representa la caída de Troya. La siguiente solamente vendrá después de la página 56 (de una densa escritura a dos columnas) y su tema será de nuevo religioso: *El Redentor del mundo y sus discípulos*.

También a Cantú, citado por autores colombianos como J. M. Groot o Jorge Price, le obsesionaban los ángeles luminosos y oscuros; dice en relación con la suerte de su obra: “Las ideas mas que por comunicaciones pacíficas se propagan por batallas; y en el triunfo de las ideas, ¿qué importan las convulsiones del hombre? Por otra parte, donde el ángel de las tinieblas siembra anapelo y cicuta el ángel luz hace germinar dicitamo y panacea...”. Sobre el origen de los sinsabores que denuncia Cantú y sobre la naturaleza de esta obra, nos informa el prologuista de la traducción española, editada por Gaspar y Roig:

Al aparecer en Europa las primeras entregas de la Historia Universal escrita por César Cantú no pocos literatos de nombradía experimentaron cierta desconfianza hacia su autor, sospechando que no podría dar cima á una obra tan vasta, superior á las fuerzas ordinarias de un hombre. Las grandes tradiciones de san Agustín y los trabajos de Bossuet y de Vico ofrecieron la idea de un nuevo modo de escribir la Historia, la cual no se miraba ya como un conjunto de hechos sin conexión ni enlace sino como un todo homogéneo, cuyas partes, armónicamente unidas, contribuían á la investigación de los altos destinos de la humanidad y al descubrimiento de las leyes morales que presiden á su desarrollo en la serie de los tiempos El autor de una obra tan vasta desempeñada con arreglo á este plan de tan inmensas proporciones, debía reunir á la paciencia investigadora de un Benedictino el ardor incansable de un Enciclopedista; y no se creía por algunos que César Cantú, joven todavía, estuviese adornado de estas cualidades. Mas de diez años han pasado desde entonces, y las muchas ediciones que han seguido sin interrupción á la primera, y la fama de que toda Europa ha cubierto el nombre del autor prueban que ha sabido realizar la idea que en nuestro siglo se tiene de la Historia.

En efecto lo que Bossuet hizo respecto de los sucesos capitales que eligió en el vasto campo histórico, según convenía á su gran propósito de señalar en la elevación y caída de los imperios la mano de la Providencia, César Cantú lo ha practicado respecto de todos los hechos en su conjunto y en sus pormenores en sus causas y en sus resultados. En el curso de los siglos distingue el Progreso como ley constante de la humanidad siguiendo el desarrollo que el dedo de la Providencia le marca; progreso que se realiza á pesar de los desastres, al través de las dificultades y aun en medio de los yerros de la raza humana.

Ya en el comienzo de su impresionante obra el propio Cantú hace un *discurso sobre la historia universal*, al que remitimos directamente al lector, texto relativamente extenso, denso en referencias, que constituye un muy interesante campo de análisis que desborda este estudio y del cual sólo haremos algunas cortas citaciones solamente para mostrar la

continuidad de todo un género *moderno*⁶⁵⁴ con el que se identificarán muy fluidamente muchas de las manifestaciones intelectuales el final de siglo en Colombia, en medio de las cuales se situará la creación de la ENBAC.



Sello Mayor. Dibujado por Félix Sagrano en 1831. Representa el genio de la Historia escribiendo sobre un pergamino apoyado en una columna de piedra⁶⁵⁵.

⁶⁵⁴Hemos mencionado la crítica a esta caracterización de esta modernidad laberíntica en la que las imágenes extraviadas del tiempo se decantan en un ambiente rarificado y estático, *fantasmagórico*, en el que se diluye la experiencia es la Walter Benjamin. Particularmente el ensayo ‘París, capital del siglo XIX’ nos lanza sin concesiones esta imagen dura “El objeto de este libro es una ilusión que fue expresada por Schopenhauer en la fórmula de que para captar la esencia de la historia basta con comparar a Heródoto con la *Presse du matin*. Es la expresión de la sensación de vértigo característica de la concepción que el siglo pasado se hacía de la historia. Corresponde a un punto de vista que integra el curso del mundo en una serie ilimitada de hechos coagulados en forma de cosas. El residuo característico de esta concepción es lo que se ha llamado ‘la Historia de la Civilización’ que hace el inventario de las formas de vida y de las creaciones de la humanidad punto por punto. Las riquezas así coleccionadas en el erario de la civilización aparecen en adelante identificadas para siempre. Esta concepción hace poco caso del hecho de que ellas no solamente deben su existencia, sino incluso su transmisión, a un esfuerzo constante de la sociedad, un esfuerzo por el que esas riquezas se encuentran por añadidura extrañamente alteradas. Nuestra investigación se propone mostrar cómo a consecuencia de esta representación cosista de la civilización, las formas de vida nuevas y las nuevas creaciones de base económica y técnica que le debemos al siglo pasado entran en el universo de una fantasmagoría. Esas creaciones sufren esta ‘iluminación’ no sólo de manera teórica, mediante una transposición ideológica, sino en la inmediatez de la presencia sensible. Se manifiestan como fantasmagorías.” Benjamin, Walter, ‘París, capital del siglo XIX’, en: *Libro de los pasajes*, edición de Rolf Tiedemann, Akal, Madrid, 2007, p. 50.

Para la comprensión de estos problemas, más que cualquier crítica a la noción de progreso, probablemente dice más la definición que de él da Cantú bajo la guía de Bossuet: “En el curso de los siglos distingue el PROGRESO como ley constante de la humanidad, siguiendo el desarrollo que el dedo de la Providencia le marca; progreso que se realiza á pesar de los desastres; al través de las dificultades, y aun en medio de los yerros de la raza humana. No es el cuadro de las vicisitudes de una familia, de una clase, de un pueblo particular, el que nos ofrece la narración de Cantú; es la pintura fiel y exacta de todos los pasos que ese ser complejo llamado HUMANIDAD ha dado en su trabajosa carrera desde el principio de los tiempos; es la relación verídica de sus virtudes y de sus crímenes, de sus aciertos y de sus yerros, de sus placeres y de sus dolores, de sus adelantos positivos y de su retroceso aparente: es la narración de los progresos del pensamiento, del bienestar, de la dignidad del hombre aun en medio de sus desgracias.” Cantú, Cesare, *Historia universal*, Imp. de Gaspar y Roig, Madrid, 1838 y 1846, ‘Prólogo de los editores’ p. iii. Sobre esta obra: Traducción hecha por D. Nemesio Fernández Cuesta. Edición completa hecha en vista de la última de Turón, adornada con láminas en acero que representan pasajes de la narración, vistas, retratos, etc., y mapas de los países mas importantes, antiguos y modernos. 10 Tomos, 120 láminas con 90 grabados finísimos de personajes, 7 mapas de Alabern. Biblioteca ilustrada de Gaspar y Roig.

<http://books.google.com.co/books?id=Z0YQzfoez3gC&pg=PR3&lpg=PR3&dq=%22Al+aparecer+en+Europa+las+primeras+entregas+d%C3%A9+la+Historia+Universal+escrita+por+C%C3%A9sar+Cant%C3%BA%22&source=bl&ots=YCiYFgYaAY&sig=5V8vXP4zK2m3EPLIK-WBco3kOnw&hl=es-419&sa=X&ei=ghi3Uo-2EMu-kQfvwIDADQ&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false> VIII.2011.

⁶⁵⁵ <https://www.rah.es/la-academia/real-cedula-fundacional/emblema/>

Ninguna ciencia satisface tan completamente como la Historia la inmensa necesidad de lo verdadero, de lo bello, y de lo bueno que la humanidad siente mas imperiosamente á medida que mas adelanta en su camino. Nuevos nosotros en este mundo y sucesores de aquellos que conociéndolo apenas, lo abandonaron; anillos temporales de la cadena en la cual, á pesar de la destrucción de los individuos, se perpetúa la especie, ¿cómo podríamos dirigirnos si estuviéramos atendidos solamente a la propia experiencia? En poco superiores á los brutos, y acaso mas desgraciados que ellos; guiados por el instinto del placer ó el imperio de la necesidad, nos pareceríamos al niño nacido á media noche, que al ver salir el sol, lo creyera acabado de crear en aquel momento⁶⁵⁶.

Hemos señalado esta misma tensión que atraviesa diferentes discursos de la historia universal, este esfuerzo que presentará “extrañamente alterados” los hechos. Continúa Cantú:

Pero si se limita [la historia] á una vasta colección de hechos, de los cuales pretende el hombre deducir norma para obrar en circunstancias semejantes, serán insuficientes é inútiles sus lecciones, porque nunca se reproducen los sucesos con iguales accidentes. Mas alta importancia cuando considera los hechos como una palabra sucesiva, que mas ó menos claramente manifiesta los mandatos de la Providencia; los enlaza no con la idea de utilidad parcial, sino con una ley eterna de caridad y de justicia; cuando no se contenta con descubrir, envenenar y contemplar tristemente las llagas sociales, sino que hace que los dolores sufridos por los antepasados, y las lecciones de las grandes desventuras redunden en provecho de las venideras. Entonces nos eleva sobre intereses efímeros y mostrando que somos miembros una asociación universal que se dirige á la conquista de la virtud, de la doctrina, de la felicidad, dilata nuestra existencia á todos los siglos, nuestra patria á todo el mundo, nos hace contemporáneos de los grandes personajes y nos manifiesta la necesidad de dejar con aumentos á nuestros sucesores la herencia que de nuestros padres recibimos...

Finalmente, de la larga introducción de Cantú, llamaremos la atención sobre una declaración que no es exclusiva de este autor, más bien, puede ser asumida como una postura que surge inevitablemente cuando se debilita la mirada crítica en el quehacer de la historia: su relato se convierte en una especie de tribunal en el que el oficiante juzga y ejecuta a su nombre⁶⁵⁷. El del tribunal del tiempo; no en balde, es lícito concluir que una de las principales admoniciones de Benjamin es: solamente podrá acontecer la revolución cuando seamos capaces de pensar el tiempo de otra forma.

El historiador es un testigo que declara la verdad de los sucesos, con vigorosa imparcialidad con la buena fe que caracteriza al hombre de honor; pero al mismo tiempo es juez, que tiene opiniones propias sobre aquellos hechos, los aprueba ó condena, provoca con las suyas las reflexiones del lector, y lo encamina á esa instrucción moral y social que debe deducirse cada página de su libro. En este segundo oficio puede engañarse y ser reprobado; pero le servirá siempre de excusa la buena fe que empleó en la libre manifestación de sus

⁶⁵⁶Cantú, *Historia...*, op. cit., ‘Discurso sobre la historia universal’, p. xv.

⁶⁵⁷ Fenómeno totalmente relacionado con la idea de “la sociedad educativa” -que antes hemos insinuado- en la que la licitud de los fines –a saber, relacionados con su crecimiento mental, espiritual y, por lo tanto, material- legitima en la práctica las autoridades y los modelos que deben ser impuestos al conjunto de la sociedad, `particularmente a los lejanos de esos círculos de poder.

juicios, y el haber distinguido la enunciación de los acontecimientos positivos de las conjeturas que anticipadamente hizo relativas á ellos.

Derroteros similares siguen obras como las geografías universales, diccionarios universales, de igual manera que las exposiciones universales continúan estas lógicas.

Acaso no sea ociosa una reseña histórica de las Exposiciones.

Hasta el presente siglo no encontramos en la historia del mundo nada comparable á estos grandes certámenes de la ciencia, de la industria y de las artes, pues no se consideran como tales aquellas festividades ya patrióticas, ya religiosas de los siglos pasados. Entonces, como sucede hoy en los pueblos pequeños, solo existían las ferias, mas ó menos concurridas, mas ó menos célebres, verdaderos bazares en que se exhibían numerosos productos, en ocasiones de diversos países, tan solo con el fin de venderlos; pero en las que nadie se cuidaba de enseñar ó de averiguar, mediante qué aparatos ó por qué procedimientos se lograba su fabricación. Hoy todo se estudia, todo está de manifiesto, y el público todo se educa, se instruye, se divierte, y es precisamente esta diferencia la que da á las modernas Exposiciones su carácter esencialmente civilizador, progresista y humanitario.⁶⁵⁸

A manera de cierre: El ángel de Vásquez

En 1958, Marta Traba, en una nostálgica evocación post-navideña, escribía para el diario *El Tiempo*⁶⁵⁹ sobre un ángel de Vásquez y Ceballos, especie de aparición que vine del pasado:

Pese a su gruesa y realística consistencia, las alas no parecen pesarle: la espesa vestidura con ampulosos pliegues almidonados, levita de pronto, como para subrayar de alguna manera la estirpe sobrenatural del personaje: pero se levanta, fatalmente, con la ineficacia con que flotaría en el aire un espeso manto de terciopelo. Nada, sin embargo, resulta demasiado molesto y la simpatía hacia el ángel crece, por el contrario, a medida que vamos descubriendo sus inocentes trucos para “parecerse” a un ángel. Porque en ese monótono escenario de gran aldea, estático, abatido bajo un cielo lluvioso, que fragmentariamente nos reconstruye la Bogotá de fines del 1600, el ángel de Vásquez Ceballos avanza en las tardes letárgicas su paso de danza, entrega al aire su corona de rosas, irrumpe con su fantasía de bambalinas ambulantes en medio de la plaza inmóvil de la colonia, como una invitación silenciosa a participar de la libertad del arte.

⁶⁵⁸ Urdaneta, Alberto, ‘Exposición universal’, *Los Andes– Semanario americano ilustrado*, Tomo I, No. 1, París, 23, VI, 1878.

⁶⁵⁹ Traba, Marta, ‘En época de ángeles’, *El Tiempo*, enero 5 de 1958, Lecturas dominicales, p. 2. Tiene una resonancia interesante este artículo del comentario sobre la imagen del ángel y la historia que hicimos antes, pues aquí, Traba se remite a las diferentes maneras cómo han sido representados los ángeles en diferentes momentos y sociedades, “...la historia de los ángeles pintados y esculpidos es una cronología límpida de la transformación del arte” y cómo en la medida en que asciende la modernidad, deja de ser posible pensarlos: “Era lógico que los últimos que lo aceptan y lo abordan fueran los románticos: pero no se trata de un ángel con propósitos religiosos”, desacralización que se justifica porque en últimas “...siempre lo que se delata es el hombre”. La imagen del ángel que acompaña el texto, proviene del artículo original.



DOS BIOGRAFÍAS: VÁSQUEZ Y URDANETA

Nos detendremos un momento en la construcción de dos biografías que nos permite ampliar el rango de observaciones sobre el ambiente en el que tuvo origen la ENBAC: las de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos y Alberto Urdaneta. Vásquez como figura canónica provee una suerte de mito fundacional y Urdaneta una suerte de modelo social sobre el cual podrá constituirse la ENBAC. El primero será el artista que podrá ser nombrado sin menoscabo al lado de los grandes genios del arte universal, su figura presidirá físicamente la entrada de la Escuela hasta finales de los años treinta del siglo XX y la definición que ya daba el siglo XIX de los valores de su pintura, su pervivencia institucional es larga y constituirá el norte –implícito o explícito- de la ENBAC durante mucho tiempo. El segundo constituirá la imagen ideal de una sociedad que con toda conciencia creaba una institución que debía contribuir al moldeamiento de una nación nueva. Ellas nos hablan también sobre el origen de la historia del arte en Colombia

Gregorio Vásquez y la invención del pasado⁶⁶⁰

La gran tarea del siglo XIX colombiano, una vez realizado el proceso de independencia, era la construcción de una nación. El período de conquista y colonia duró 300 años; la independencia del gobierno español no quería decir necesariamente unanimidad en la búsqueda de autonomía de la cultura española; los debates internos fueron particularmente fuertes y las diversas posiciones oscilaban entre la consideración de que América era un mundo propio y válido en sí mismo⁶⁶¹ -estimulada por acontecimientos que alimentaron las ideas independentistas como la *Carta de Jamaica* o la *Expedición Botánica*- y la consideración de que los colombianos éramos ciudadanos españoles en América. Con todos los matices posibles entre estos dos polos, no es posible encuadrar a los personajes que construyeron las ideas de nación y cultura bajo una sola perspectiva.

José Manuel Groot, publicista

⁶⁶⁰ Puesto que el tema de Vásquez ya ha sido introducido en el documento, el lector encontrará algunas repeticiones, cuyo fin es el de mantener la unidad narrativa.

⁶⁶¹ La *Carta de Jamaica*, escrita por Simón Bolívar a Henry Cullen en 1815: “Nosotros somos un pequeño género humano; poseemos un mundo aparte, cercado por dilatados mares; nuevos en casi todas las artes y ciencias, aunque en cierto modo viejos en los usos de la sociedad civil. Yo considero el estado actual de América, como cuando desplomado el imperio romano cada desmembración formó un sistema político, conforme a sus intereses y situación, o siguiendo la ambición particular de algunos jefes, familias o corporaciones, con esta notable diferencia, que aquellos miembros dispersos volvían a restablecer sus antiguas naciones con las alteraciones que exigían las cosas o los sucesos; mas nosotros, que apenas conservamos vestigios de lo que en otro tiempo fue, y que por otra parte no somos indios, ni europeos, sino una especie mezcla entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles; en suma, siendo nosotros americanos por nacimiento, y nuestros derechos los de Europa, tenemos que disputar a éstos a los del país, y que mantenernos en él contra la invasión de los invasores; así nos hallemos en el caso más extraordinario y complicado”.

Consultable en:

<http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3350/02independencia/pdf/jamaica.pdf> X. 2013.

Uno de estos personajes multifacéticos tenía dentro de sus intereses la pintura costumbrista. Hacia la mitad del siglo XIX, José Manuel Groot⁶⁶², de quien dijo Urdaneta con motivo de su fallecimiento que “fué durante toda su vida, tanto pública como privada, un hombre cuyo tipo es á la humanidad lo que la línea recta á las matemáticas, es decir, recto como ciudadano, como hombre y como publicista⁶⁶³” se interesa por la obra del pintor colonial Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos⁶⁶⁴, del cual publicará la *Noticia biográfica* en 1859. Su interés surge de la valoración personal de su obra y empieza a buscar documentos y testimonios sobre este gran pintor, *rescatándolo* e inaugurando una corriente que lo declara como el mejor artista del período colonial, no solamente de la Nueva Granada sino probablemente de toda América⁶⁶⁵.

⁶⁶² 1800 – 1878, escritor, dibujante, costumbrista, pedagogo, historiador, luego de haber sido en su juventud liberal y masón, cambió sus ideas, se reconvirtió y se trasformó en vehemente defensor de la fe católica.

⁶⁶³ Urdaneta, Alberto, ‘José Manuel Groot ’nota necrológica en *Los Andes– Semanario...*, No. 3. P. 2. Es común encontrar en textos del siglo XIX el término “publicista”, que no puede –evidentemente- ser entendido como hoy, cuando la publicidad es un oficio tan específico. “La categoría de publicista fue por tanto tardía en nuestra república. Es decir, la figura del hombre que, utilizando palabras del sociólogo Pierre Rosanvallon, era a la vez organizador y profeta”, esta figura estaba estrechamente ligada a la prensa: “Las agitaciones políticas e ideológicas de la mitad de siglo se encargaron de demostrarle a la élite neogranadina que el periódico era la herramienta apropiada para unificar intereses, el punto de partida para construir hegemonías políticas y culturales; que la imprenta imponía un método de trabajo que fomentaba la comunión entre intelectuales; que el oficio reproductivo y repetitivo del impresor podía crear conciencia de un pasado y un futuro comunes para una sociedad. Que, también, era medio fundamental para difundir ideologías, para familiarizar a los ciudadanos con proyectos de organización social. En fin, que la función tentacular del publicista podía contribuir en la construcción de los cimientos de una nación. Fue una lenta voluntad de crear nación la que, en definitiva, permitió la aparición y la preeminencia de esos ideólogos civiles que se apoyaban en la libertad de imprenta para formar opiniones, para imaginar comunidades unidas por la ceremonia diaria o semanal de la lectura del periódico o por la red de relaciones que proporcionaba un periódico, una revista, una novela por entregas, un taller de imprenta.” Loaiza Cano, Gilberto, ‘*el neogranadino y la organización de hegemonías / contribución a la historia del periodismo colombiano*’ en: *Historia crítica*, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Universidad de los Andes, Número 18, consultada en:

http://historiacritica.uniandes.edu.co/datos/pdf/descargar.php?f=../data/H_Critica_18/07_H_Critica_18.p df 24-7-11

⁶⁶⁴ Así como fue importante la figura de Vásquez para la ENBAC como personificación del canon, también ha sido objeto de permanentes debates sobre su real valor como artista. No es ésta una polémica en la que intervenga este texto, pues lo que interesa a su estudio es el hecho político de la construcción de un canon para la enseñanza del arte, diferenciándolo del canon del arte; en otras palabras, las consecuencias que tiene para la formación del artista la asunción de un modelo que, quíerese o no, está teñido por los intereses de la época que *inventa* un pasado. Aclaremos también que el uso de expresiones como *invención del pasado* o *mito fundacional* intentan sugerir la complejidad de la naturaleza de los fenómenos referidos, pues conllevan una mezcla de hechos y configuraciones -por demás inherente a toda imagen del pasado-, con el énfasis particular que *a posteriori* le atribuye el presente, y a las relaciones que se entretejen entre pasado, presente y futuro (que prefiguran estas imágenes), en la que la historia en tanto figuración del tiempo ocupa un lugar central.

⁶⁶⁵ “Su nombre, olvidado por más de un siglo, es rescatado para nuestra historia del arte por la *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez Ceballos*, escrita en 1859 por el historiador, poeta y escritor costumbrista José Manuel Groot; es un libro de gran importancia, no solamente porque es la primera monografía con que cuenta la bibliografía artística colombiana, sino también porque inaugura en nuestro país la reflexión estética clasicista y academicista en relación con las artes plásticas”. Montoya, Gutiérrez, *Vásquez...*, op. cit., introducción, p. IX.

La *Noticia biográfica* de Gregorio Vásquez

La *Noticia biográfica* inicia con la presentación del método seguido para la investigación, que consiste esencialmente en reconstruir la biografía de Vásquez. Para ello consultó algunas fuentes documentales y, por otro lado, interrogó a personas de edad avanzada que podrían tener noticias y efectivamente, por ejemplo, dio con “un sujeto muy instruido en nuestras antigüedades, el cual me dijo había leído un manuscrito antiguo de la vida del artista conservado por el maestro Padilla, pintor, hombre muy curioso, hermano del padre Fray Diego Padilla de San Agustín”. Así, logró deducir la fecha aproximada de nacimiento y recató el documento más importante: la partida de bautismo, con lo que demostraba su nacimiento en Santafé.

En seguida, inicia la descripción de Vásquez. Por las fuentes y los procedimientos citados, es difícil saber cómo se construye este relato, pues entra en algunos pormenores de los que resaltaremos solamente los que se consideren importantes para la indagación propuesta.

De entrada, el valor de Vásquez inicia con su nacimiento:

Nació Vásquez dotado de un grande ingenio para la pintura. Era un genio de aquellos que lucen a través de las sombras que les rodean y que descuellan por encima de todos los obstáculos que los embarazan. Su padre lo dedicó al arte bajo la enseñanza de Baltasar Figueroa, pintor entonces de gran reputación. Natural de Santafé de Bogotá, e hijo de Gaspar Figueroa, pintor también, y natural de la provincia de Mariquita. Figueroa era pintor de bastante práctica y de buen estilo.

La lógica del gremio, que es la que aquí actúa, no sólo plantea que sea su padre quien lo entrega en manos del maestro, sino que

En aquellos tiempos los discípulos tenían gran respeto por sus maestros, y éstos ejercían con sus discípulos bastante despotismo; razón por la cual no se atrevían tan fácilmente a separarse de su lado para poner oficina aparte, por más adelantados que estuvieran. Así, los discípulos permanecían mucho tiempo en la del maestro, que los hacía trabajar a su servicio y como por tarea, en lo cual no hallaban estímulo para desarrollar su genio. Tocóle esta suerte a Vásquez, y estuvo por mucho tiempo al lado de Figueroa que lo mantenía después de muerto su padre.

Vásquez como genio

A partir de este momento, la biografía empieza a llenarse con una serie de eventos extraordinarios que construyen la idea de Vásquez como genio. El primero, el mito fundacional, que podríamos llamar, determina el final de su vida de aprendiz y el lanzamiento a la lucha por un lugar en el ámbito profesional, pero que tratándose de alguien de sus cualidades “debía conducirlo al templo de la inmortalidad.”

Pintaba Figueroa el cuadro de San Roque, que se halla en la Iglesia de Santa Bárbara, y queriendo darle toda la expresión conveniente a los ojos, no podía salir con ello por más que

hacía y borraba. Aburrido al fin, tomó la capa y su sombrero y se fue para la calle. Entonces Vásquez, que le había estado observando, hizo lo de Van-Dyck, en la oficina de su maestro Rubens, con el brazo de la Magdalena del célebre cuadro del Descendimiento⁶⁶⁶, aunque por diverso motivo y con distinto resultado; tomó la paleta y los pinceles y en menos de nada pintó perfectamente los ojos de San Roque e hizo lo que el maestro no había podido hacer. Vuelto Figueroa fue a proseguir su trabajo; pero quedó suspenso al ver los ojos de San Roque concluídos. Entonces le preguntó a Vásquez si él los había hecho, y como le dijese que sí, pensando sin duda recibir del maestro alguna alabanza, éste, en lugar de alabar su habilidad, le dijo que si era maestro se fuera a poner tienda, y lo despidió bruscamente.

Ante la dificultad de adquirir los colores, que eran “caros y escasos”, empezó a “pintar en papel con lápiz”, con lo que llamó la atención de un comerciante español que “no debía de ser muy adocenado cuando conoció el mérito de la obra” y se declaró su protector,

Y no necesitó más aquel genio privilegiado para levantarse a una altura tan eminente en la esfera del arte, cual ninguno hasta ahora, de todos los que en la América del Sur se han dedicado a la pintura.

Al igual que vimos en relación con la biografía de Urdaneta, en esta obra fundacional de la biografía de Vásquez, los elementos que caracterizarán la aproximación de otros autores en el futuro, ya están sentadas: la noción de genio, de mejor pintor de América del Sur, a la que se sumará la devoción:

En poco tiempo se vio Vásquez en posesión del cetro de la pintura en Santafé y como entonces ocurría tanto asunto sagrado que pintar por el espíritu religioso que dominaba la época, bien pronto se vio abrumado de obras y su talento se desarrolló prodigiosamente. ¡Tan cierto es que la religión católica en todas partes ha propendido al progreso de las artes!

El Museo universal de pintura y escultura

Para confirmar este aserto, Groot cita una publicación española de 1840: el *Museo universal de pintura y escultura*⁶⁶⁷. Esta cita nos obligará a detenernos en dos puntos que van en direcciones muy diferentes. La primera nos aclarará el sentido de algunas expresiones que serán importantes en la definición del canon de la ENBAC, expresiones como *gracia* o *sentimiento* y que incluyen un componente religioso en la mirada: la

⁶⁶⁶ Groot alude a la historia de Van Dick: siendo alumno de Rubens, entró al taller en ausencia del maestro para ver el cuadro del Descendimiento que acababa de terminar y uno de sus compañeros tropezó y borró una parte; aterrizados, le pidieron que lo repintara. Al día siguiente, cuando Rubens revisaba su trabajo del día anterior dijo: “Paréceme ese brazo y esa cabeza lo mejor que ayer ejecuté”. Fuente: *Semanario pintoresco español / Bellas Artes*, segunda serie, 21 de febrero de 1841, p. 57, en: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Semanario%20pintoresco%20espa%C3%BAol/1841/184102/18410221/18410221_00008.pdf. 17-VII.11

no podemos asegurar que ésta sea la fuente que refiere Groot; lo que sí salta a la vista es el tono del autor, que asume en el lector una familiaridad del lector con esta clase de ideas y de conceptos, para no tener que entrar en detalles.

⁶⁶⁷ Que viene a ser un buen ejemplo del tipo de publicación *moderna* desde el punto de vista de la ilustración y de la que ya se hablado.

devoción. La segunda nos llevará de lleno a un problema fundamental y muy complejo de delimitar: la *modernidad* de estos autores conservadores del siglo XIX y, más allá, – condición que vista desde un siglo y medio más adelante nos resulta extremadamente paradójica, pero no por eso menos real- su voluntad de ser modernos.

Por ahora, seguiremos adelante con la iniciada enumeración de las condiciones que construyen la leyenda de Vásquez que permitirá asumirlo como una base firme sobre la cual se edificará el edificio de las artes plásticas como profesión liberal.

Reconoce Groot que la obra del maestro es irregular, hecho que atribuye a dos razones: el exceso de confianza aliado a la poca exigencia de unos consumidores no muy exigentes, “de poco gusto” y a la intervención de asistentes: su hija y su hermano, por eso aclara: “Yo lo juzgo por lo que pintó con esmero; es decir, por lo que era capaz de hacer y hacía, no por lo que dejó de hacer bien por descuido. Otras dos razones para que exista una percepción de poca calidad en relación con la pintura de Vásquez son, por un lado, sus imitadores; por ejemplo, Camargo, del cual las pinturas que ha visto Groot “no tienen de bueno sino la intención de imitar al Correggio granadino”, y por otro las pésimas restauraciones de algunas obras.

Valores de Vásquez

Volviendo a sus valores, “Es tradición que era hombre muy desinteresado”, lo que tuvo consecuencias: murió pobre y vivió como pobre a pesar de que ganaba bastante con el arte”; enlaza con otra de las características que será puesta en alto lugar por sus biógrafos posteriores y los teóricos de la ENBAC por lo que supone de observación fiel de la realidad y una representación nacionalista:

Era aficionado a la caza y botaba mucho dinero en esa diversión con amigos. Su afición por ella se descubre en muchos cuadros que tienen paisaje, y aún en aquellos de asuntos Sagrados, siempre solía colocar a lo lejos algún cazador con sus perros corriendo tras el venado. En una octava del Corpus, siendo yo bien muchacho, me acuerdo haber visto entre los cuadros que pusieron para adorno de la plaza, uno que representaba un cazador con su escopeta y perro, cargado de aves muertas. Después, cuando, emprendí mis investigaciones sobre la vida de este artista, me dijo una persona que Vásquez había sido aficionado a la caza y que se había retratado de cazador. Entonces recordé que había visto aquel cuadro, y me puse a hacer diligencias por él, pero no logré otra cosa que encontrar con varias personas que lo habían visto en la plaza con otros del mismo pintor que representaban frutas y objetos de cocina, a manera de los flamencos.

Una cierta rebeldía trasluce el relato de cómo fue obligado Vásquez a terminar unos cuadros de tema religioso que le habían sido encargados, poniéndolo en la cárcel, pues se entretenía pintando escenas que “para él eran de mayor atractivo”: “objetos de caza, de cocina y demás de este género y entre otras cosas, se sabe que pintó un biombo magnífico con fruteros y bandejas de pastas por la parte interior, y paisajes con cacerías por la parte exterior”. Esto no iría en desmedro de su condición de hombre de fe que le permitía llegar en ciertos momentos a las máximas alturas, como lo veremos más adelante.

Finalmente, exalta su capacidad de pintar en grandes tamaños y en miniaturas, y narra su muerte “pobre y enfermo”.

En gran medida, la genialidad de Vázquez se apoya en su capacidad de estar a la altura de lo mejor del arte europeo. También Groot nos transmite anécdotas que no requieren explicación:

Uno de los pasajes de la vida de Vázquez, que con más uniformidad se me ha referido, es el siguiente. Pintó en un relicario un Ecce-Homo con todo esmero. La persona que lo mandó hacer, se lo regaló a un sujeto que marchaba para Roma, el cual se lo llevó, y estando en Roma, lo regaló a otra persona que pasaba a España, y ésta lo dio en España a unos jesuitas que venían para el Nuevo Reino, los cuales habiendo llegado al Colegio de Santafé, empezaron a mostrar las curiosidades que traían de Europa, entre las cuales figuraba sobre todas las demás el Ecce-Homo. Llamaron a Vázquez para que lo viera, y cuando lo tenía en la mano, le dijo uno de los jesuitas que si se atrevería a hacer una Cosa como ésa. Vázquez contestó que no sólo se atrevía a hacerlo igual, sino mejor. Los padres se echaron a reír, creyendo que aquello era una chanza; pero Vázquez les dijo, me atrevo a hacerlo mejor, porque ahora pinto mejor que cuando hice esto; y para comprobar su dicho pidió a los padres que hicieran abrir el relicario, diciéndoles que la pintura estaba en cobre y que al reverso tenía su nombre y el año. Allí mismo lo abrieron y encontraron todo como les había dicho, resultado que la pintura romana que tanto se había alabado, había ido de aquí, y era obra de Vázquez.

Sobre la devoción en Vázquez:

"En Italia, donde la afición a las artes está hermanada con mil piadosas costumbres; las corporaciones hacían frecuentemente gastos considerables encargando a hábiles artistas que contribuyesen al adorno de su Iglesia. Así, pues, la religión cristiana ha tenido su parte, y no poca, en los progresos de las bellas artes; en el restablecimiento del buen gusto, debiéndose a su inspiración obras sublimes. Los Papas, los Cardenales, los Obispos, los cabildos y hasta las comunidades menos pobres deseaban adquirir cuadros religiosos, efigies sagradas para adornar los templos. No se desdeñaban ocurrir al pincel para presentar una ofrenda a Dios, y seguramente que en una época de devoción tan sincera debía esto servir de grande estímulo a todos los artistas. Sus obras debían permanecer como en una exposición perenne; todos podían clavar en ella los ojos, admirarlas, observar sus defectos si los hubiese. Además se pedían cuadros que inspirasen fé, que interesasen al cristiano y conmoviesen su corazón; lo que era pedir al pintor para un objeto grande y sagrado, una maravilla del arte; era reclamar para Dios un milagro del pincel. Y sin embargo esos milagros se reproducían, porque también los artistas tenían fé".

Se observa que las imágenes sagradas de los pintores modernos carecen de unción y no conmueven. Preciso es que esto suceda, cuando el materialismo se sustituye al espiritualismo: spiritus est qui vivificat: caro non prodest quidquam⁶⁶⁸.

La parte entre comillas es cita de Groot del *Museo universal de pintura y escultura* y ella es suficientemente clara y amplia en relación con el sentimiento religioso

⁶⁶⁸ “Es el espíritu el que da vida: la carne para nada aprovecha”, San Juan 6:63. En el pasaje que sigue profundizaremos en el sentido que abre esta declaración que –al igual que el cuerpo humano– define la obra de arte en términos de cuerpo-espíritu, en donde su objetualidad se asimila a la corporalidad.

Para percibir en su entera dimensión el asunto, bastaría recordar que antes del siglo XX la mayor parte de las obras que llamamos artísticas tienen no solamente un tema, sino una naturaleza religiosa. Objetos rituales, sagrados, de ofrenda, de comunicación de contenidos religiosos, esta condición no puede de ninguna manera ignorarse. Si se preguntara por la posibilidad de que lo que llamamos artístico ocurra simultáneamente con contenidos de otro orden, observaríamos que los pensamientos religiosos, políticos o económicos hacen necesariamente parte de la naturaleza de lo artístico, no sólo acompañándolo sino determinándolo.

En el campo artístico sucede un fenómeno similar al que ocurre con la pedagogía moderna que aboga por una escuela laica como hecho político, sin que abandone en absoluto la intención de la formación religiosa o, más extensamente, la formación moral, a la cual –de hecho– se atribuye una importancia capital. El arte moderno (nos referimos a lo que tradicionalmente se ha delimitado bajo el sello de vanguardia, es decir, a partir del romanticismo) muestra una tendencia a la desaparición de los temas religiosos o, más exactamente, las historias religiosas se van haciendo cada vez más escasas, hasta francamente desaparecer, pero simultáneamente las problemáticas de lo sagrado se hacen cada vez más evidentes. Para corroborarlo, basta ver un listado de nombres que incluiría desde las búsquedas de verdades universales en Mondrian, hasta las referencias a la estructura social en el “Pensar Cristo” de Beuys, además de toda la reflexión sobre el mito y rito, estructural para gran parte del arte del siglo XX, o la exploración de los pensamientos de otras culturas como alternativa a la racionalidad occidental.

Igualmente en Colombia, desde Andrés de Santamaría, saludado hoy como el mayor vanguardista de comienzo de siglo en Colombia, tiene muchas obras de tema religiosos católico hasta Ignacio Gómez Jaramillo, militante de un arte con contenido social pintó Cristos y obras como *San Sebastián en las trincheras*.

Mucho de lo más significativo del arte del siglo XX no puede ser entendido si no se plantean sus relaciones con conceptos como sagrado, místico, revelación, *creación* en su sentido más religioso; con frecuencia se ha señalado la estrecha relación entre la célebre divisa vanguardista de volver a reunir arte y vida con el concepto de re-ligar que define lo religioso.

Pero esta problemática religiosa es muy diferente de la militancia por un culto en particular o de la iglesia como estructura política que también lucha por el poder temporal. De hecho, en este sentido, la iglesia y esta militancia han sido objeto de toda clase rechazos por las vanguardias artísticas. Por eso, deberíamos separar en el discurso de Groot aquellos elementos que nos pueden mostrar una cierta conciencia de fenómenos profundos de la imagen artística tradicional: la construcción de objetos que representan cuerpos, representación que necesariamente interpela la corporalidad del observador y que hace que la técnica, vista como las acciones sobre la materia que permiten la aparición de una imagen, que deben llegar a puntos muy altos de refinamiento, y, por otro lado, la militancia católica que cultiva Groot con un carácter político evidente en la que **le interesa** afirmar el papel de la iglesia católica como puntal de la civilización, iglesia de la cual se autodefinirá como legítimo representante.

Vásquez y otros autores

Otro autor importante que se ocupó de la obra de Vásquez es Roberto Pizano, quien publicó en 1927⁶⁶⁹ un libro dedicado al mismo, y junto con Pablo Argáez amplió el catálogo de sus obras, llegando a 403 trabajos censados. Pizano fue alumno de la ENBAC muy joven (antes de 1914), estudió en España en la Academia de San Fernando, estuvo en otros lugares de Europa, se vinculó como profesor en 1921 a la ENBAC y volvió a ella en 1927 para asumir su dirección –una de las más reconocidas por los importantes apoyos que obtuvo para la Escuela y para la conformación de la colección del Museo de la misma⁶⁷⁰.

Roberto Pizano y la renovación del culto a Vásquez

En relación con Vásquez y Ceballos, el enfoque de Pizano sigue siendo el de un genio original y aislado. Propone dentro de los valores de Vásquez como pintor, su estudio de “las actitudes y los gestos a su alrededor”, su realismo, su capacidad para trascender los modelos de la época –grabados de pinturas europeas que servían de base para las imágenes- e, incluso, el carácter urbano de sus representaciones. El texto de Pizano ofrecería un gran interés un análisis específico, pues está cargado de declaraciones respecto a cómo era la vida en el período colonial, a cómo debió haber vivido y actuado Vásquez, a qué tratados debió haber leído su maestro y él mismo, de manera que probablemente en parte el texto habla más del propio Pizano y sus ideales que de la obra de un pintor colonial concreto. Esta obra reproduce los aspectos esenciales Groot ya había narrado, ampliándolos con largos comentarios del siguiente tono:

El arte colonial debe considerarse en la historia de la cultura como uno de los más excelentes frutos del germen de civilización que España llevó a América: es una muestra fiel del adelanto moral alcanzado en las colonias, que, juntamente con el descubrimiento, constituye la más grande gloria de España.

...

Por los tiempos en que nació Gregorio Vásquez había en Santafé de Bogotá, modelo acabado de la pequeña urbe colonial española, una manera de vivir benévola y confiada; la apacibilidad de espíritu, el contento interior, la devoción y un honrado bienestar eran, puede decirse, condición de cada uno, y mejor que de nadie, la de los viejos, graves y dignos, los clérigos mesurados, las mujeres discretas de sensato razonar que formaron la familia del artista. De todos ellos, de cuantos amó y cuantos le rodeaban, nos ha de dejar una

⁶⁶⁹ Paris, 1927. En Colombia se publicó Pizano, Roberto, *Biografía de Gregorio Vásquez*, Biblioteca Aldeana de Colombia, Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, s.f.

⁶⁷⁰ “Explicó [el senador Grillo] que tales reproducciones tenían un valor incalculable porque venían a constituir el principio de un museo de arte, que no existe en Colombia. Además el señor Pizano recorrió Europa buscando con interés verdaderamente artístico los cuadros, que logró obtener en condiciones muy ventajosas para Colombia y por un valor relativamente reducido, puesto que solamente gastó la suma de cuarenta mil pesos (\$ 40.000.00) en la adquisición de obras de gran valor”. Acta de la visita de congresistas a la ENBAC, 22 de septiembre de 1937 (folio 21 vista en el archivo central, UNIVERSIDAD NACIONAL / FACULTAD DE ARQUITECTURA Y BELLAS ARTES / ARCHIVO / REFERENCIAS / 1^A 1-13 / 1937).

variadísima serie de imágenes, ya en forma de verdaderos retratos, ya en figuración de héroes y santos.

En tales condiciones se inició la vida de Vásquez. Durante su niñez saborea largamente la dulzura familiar, al par que recibe en el colegio seminario de San Bartolomé, que, si pobre de elementos, es rico en el amor y la industria que en los jesuítas alababa Cervantes, o en el colegio de Gaspar Núñez, las bases de unos conocimientos que su curiosidad y su esfuerzo ampliarán más de día en día. Despiértase en él una gran afición a los libros, afición que enriquece su fantasía y le lleva a inspirarse, primero en romances y, más tarde, en la Biblia, su fuente favorita.

...

Las relaciones de los conquistadores, en que la realidad superó a las más absurdas fantasías, contribuyeron también a la formación del carácter americano, extremadamente soñador, amoroso, devoto, melancólico y aventurero, circunstancias que reunía en sí Vásquez, exaltadas por la lectura de comedias de figurón, crónicas leyendas, cuyos episodios complacía en dibujar.

...

Para la parte baja [de su gran composición: El Juicio final] no encuentra precedentes, y al resolverla, atendido a sus propios recursos, se percata de la falsedad de los métodos aprendidos y de lo necesario que le es adelantar estudios por cuenta propia; dispone tres figuras en primer término y muchas en variadas actitudes en el fondo. En su casa, ocultamente, debido al criterio de aquellos tiempos, pagaba a personas que le ‘sirvieran de modelo para estudiar el desnudo. A pesar de ello (sic), carece de profundos conocimientos anatómicos, pero guarda las proporciones de conjunto y da cierta apariencia de solidez a sus personajes. Las figuras de mujer tienen formas indecisas, en tanto que en las de varón hay otras demasiado acusadas, lo cual muestra que tenía más ocasiones para estudiar éstos directamente del natural. Esta falta de recursos técnicos hace más encomiable su genio: es posible que conociera la Anatomía, del doctor Juan Valverde de Hamusco (Roma, 1556), ilustrada con los extraños dibujos de Gaspar Becerra, los cuales representan ya hombres, ya mujeres, que se arrancan tiras de piel para enseñar la urdimbre de los nervios y de los músculos. Con todo, es cosa cierta que, si llegó a tener noticia de este libro, sólo pudo sacar de él, más que enseñanzas prácticas, conocimientos teóricos de poquísima utilidad.

...

Su ánimo, regocijado y generoso, le atraía el amor de todos. De garbosa apostura y de una habilidad de que se hacía lenguas toda la ciudad, pudo elegir esposa a su gusto.

La mujer en quien puso su amor de hombre y su instinto de artista supo mantener siempre viva la inefable atracción. Sensata y apacible, le asiste cariñosa en los hoscos silencios y en los exaltados arrebatos.

El ideal religioso del artista se va formando de gozos domésticos, de suaves ternuras humanas. Los temas se los dictaba la piedad popular, y entre ellos escogió Vásquez los asuntos españoles más de acuerdo con su temperamento naturalista

Ésta es apenas una muestra de la obra de Pizano, en ella se encuentra verdaderamente una ampliación de los referentes artísticos de Vásquez que en Groot eran bastante limitados. Como apretadísimo resumen, veamos un comentario final:

¡Trágico destino el de Vásquez! Dotado de todas las cualidades del genio, pero aislado en un medio semibárbaro, tocóle a él adivinar hasta los principios de su arte, que en otras partes eran del dominio común. Con serena fuerza inventó los elementos materiales, los procedimientos, los medios, las formas necesarias para convertir en realidad los sueños de

su imaginación. Con optimismo enardecido produjo sin descanso, hasta poblar la ciudad con un mundo de variadas figuras. Sin duda, el mal es para quien lo fuere a buscar, y de lleno lo encontró Vásquez. Anatemizado por el pueblo, cuya fe él ha contribuido a formar con sus obras, cuando, tras inmensos esfuerzos y un gasto de energía sobrehumana, ha dominado su oficio, fáltanle reservas de espíritu para soportar esta prueba. Mas la fuerza que durante tantos años había creado no desaparece súbitamente, sino que va extinguiéndose en una interminable melancolía. Turbados los sentidos, olvidado de todos, apágase su vida larga y dolorosa.

Aun después de su muerte parece perseguirle la fatalidad. Sus mejores pinturas se pierden o son destruidas durante dos siglos, y, por si ello no fuera bastante, un hombre de ciencia⁶⁷¹, grande autoridad en otras materias, se ensañó en su obra con extrema ceguera e intentó anularla con una sentencia ligera e injustificada, que ha servido de disculpa a muchos de nuestros historiadores para encubrir su desconocimiento del más grande representante de la pintura colonial en América.

Como se ve, Pizano es fiel discípulo de la ENBAC y de sus autores fundacionales, al igual que en su obra plástica –de indudable mérito– lo que hace es seguir sus ideales y enriquecer su acervo, hacerlo más ilustrado y sensible. Su acción no lo transforma y su visión de Vásquez es en esencia la misma de Groot.

El análisis detallado de la producción crítica sobre Vásquez y Ceballos es el estudio ya citado de Montoya y Gutiérrez, para complementar, posterior a Pizano, mencionaremos a Luis Alberto Acuña, quien heredó la condición de artista historiador y la llevó lejos⁶⁷².

Alberto Acuña

Acuña (a quien hemos elegido como referente en cuanto al pensamiento que de la historia se hacían la generalidad de los artistas –apuesta hipotética que estaría por demostrar, pero que mostraría al menos el pensamiento de un sector de profesores de la ENBAC, a falta de otras investigaciones-) se refirió en varias ocasiones a Vásquez y, aunque su entusiasmo es evidentemente menor que el de Groot o Pizano, lo sigue considerando un genio por la obra que construyó en las condiciones de aislamiento en las que hubo de actuar. Sin embargo, aventura mayores críticas. En 1938, dicen Montoya y Gutiérrez:

Al comienzo de su comentario crítico “Vásquez Ceballos y el medio ambiente santafereño”, Acuña define a nuestro artista colonial como “el más delicado, temperamental e intensamente místico de cuantos pintores hubo en las Américas”⁶⁷³...

⁶⁷¹ Debe referirse a Rufino Cuervo padre, periodista y abogado que llegó a ser vicepresidente de la República. Hacia 1835 intentó vender en Europa algunas pinturas de Vásquez y se encontró un muy bajo interés, en contraste con la imagen de genio que se le atribuía en Colombia. No solamente él, sino sus hijos Ángel y Rufino José hicieron una crítica sistemática a esta exagerada fama, crítica que reencontraremos años después en Gustavo Santos.

⁶⁷² Sobre Acuña, ver el ensayo Luis Alberto Acuña artista historiador’, volumen II.

⁶⁷³ Acuña, Luis Alberto, “Vásquez Ceballos y el medio ambiente santafereño”. El Gráfico, Bogotá, 7 de mayo de 1938, p. 109. (nota en el original)

*Vásquez es, según el historiador, un artista convencional y “el más amanerado de los pintores colombianos de todas las épocas”.*⁶⁷⁴ *Pero estos calificativos no necesariamente implican el señalamiento de un defecto, sino más bien el reconocimiento de que el tipo humano tan característico de nuestro pintor, no proviene del estudio del natural sino de una creación suya, una manera que repite en las diversas obras. Este tipo humano “de suaves contornos, abombados, de grandes ojos oscuros, a la vez tristes, bondadosos e inteligentes; de serena frente tersa y bien enmarcada; de tez juvenil, y de boca sonrosada y carnosa”, conviene, de acuerdo con Acuña, a las Vírgenes, niños y doncellas, pero no a sus santos ascetas y a sus tipos populares, pues cuando Vásquez representa un San José, por ejemplo, “no hace otra cosa que pintar las facciones de una doncella con barbas”*⁶⁷⁵.

*Acuña se opone también a los conceptos de Groot, Pizano y otros autores, en lo que se refiere al carácter autóctono de los paisajes y representaciones urbanas de los cuadros de Vásquez, Esos paisajes, “que son dulces campiñas, con quiebras, oteros y ondulaciones, donde crecen grandes masas de árboles y tupidos follajes”,*⁶⁷⁶ *en los cuales se insinúan a lo lejos villas, puentes y caminos, son pura stirpe italiana, y lo más probable es que el pintor los haya tomado de los grabados que llegaron de ese país.*

*Y aunque en lo que se refiere al uso del color Acuña también considera a Vásquez un artista convencional, añade enseguida que es un “auténtico maestro”, un pintor de un convencionalismo genial... a pesar de los defectos que señala a su obra, reconoce que Vásquez sigue siendo el más interesante de nuestros pintores, y que, precisamente, “los defectos en las obras de los hombres dotados de genio, constituyen un motivo más de interés, y aun de encanto”.*⁶⁷⁷

Según los mismos autores, en 1964:

Tenido con justicia como el más importante de los pintores colombianos de la época colonial [ya no de todas las épocas], debido a su esmerada técnica, a su prodigiosa fecundidad, a su delicada inspiración religiosa, pero también a las no escasas consejas de tradición popular que rodean, bordan e inclusive entorpecen los pocos datos auténticos que sobre su vida se conocen.

...comienzan a aparecer sus primeros lienzos firmados y fechados... el más antiguo... obra ciertamente promisoria, pintada en 1657, a los diecinueve años de edad, pero carente de originalidad y bastante dura de color... Viene luego un largo período de cerca de veinte años en que sus lienzos... resultan muy escasos, y no es sino hacia 1670 cuando vuelven a hallarse algunas obras suyas, denotativas del progreso muy lento, casi nulo, operado en el espacio de dos décadas. Ni siquiera se advierte que se hubiese dejado aleccionar, o al menos influir, por los numerosos ejemplos del arte que ya contaba la ciudad, como las pinturas... [de] Angelino Medoro y el quiteño Fray Bedón... ni por Gaspar de Figueroa... En escultura Antonio Pimentel... El maestro del Altar de San Francisco...

De esta manera, Acuña relativiza varios de los grandes elogios que tradicionalmente se hacían a Vásquez, pero los mayores cuestionamientos vienen a continuación:

⁶⁷⁴ Es evidente que estos conceptos de Acuña sobre el amaneramiento de la pintura de Vásquez, que no tienen un carácter peyorativo, obedecen a la progresiva revaluación del manierismo, que corresponde a las reflexiones de la historia del arte a finales del siglo XIX y principios del XX. (nota en el original)

⁶⁷⁵ Acuña, Luis Alberto, op. cit., p. 110 (nota en el original)

⁶⁷⁶ *Ibíd.* (nota en el original)

⁶⁷⁷ Montoya, Gutiérrez, *Vásquez ...op. cit.*, p.p. 59-61.

...Nació, pues, Vásquez en un ambiente culto dotado de suficientes elementos artísticos y su caso no fue, precisamente, el de un niño prodigio, sino muy al contrario el de una artista de larga y paciente formación. Cuando a los treinta y dos años de edad pinta su primer lienzo de gran tamaño, El Purgatorio, para el templo parroquial de Funza, la obra resulta excesivamente convencional y no es sino hasta 1674 cuando logra producir un lienzo de positiva importancia, El Juicio Universal, para el templo de San Francisco⁶⁷⁸.

A más de cien años de la publicación de la biografía de Groot, la figura de Vásquez se ha opacado, pero para un sector seguía manteniendo un aura propia de poesía y piedad.

El desdibujamiento de la figura de Vásquez es equivalente a la lenta disolución del canon académico. El año de este último texto de Acuña, es el mismo en que la ENBAC desapareció al fundirse definitivamente a la UNC sin aparentemente ningún comentario o declaración de nadie. Con este paso, los cambios se acelerarían tanto por la presión del ambiente universitario, como por los drásticos cambios que se daban desde el final de los años cincuenta en las Artes Plásticas. El nombre de Vásquez, que paradójicamente le había sido dada a la sala de exposiciones de la Biblioteca Nacional en donde se presentaban exposiciones de vanguardia, empezó a decir cada vez menos a los artistas jóvenes colombianos –al punto de que hoy muchos no siquiera saben quién es él. La ENBAC se acercaba a los ochenta años y empezaba a sentir la necesidad sacudirse esa larga y pesada tradición.

En la misma medida en que el canon se hacía más débil, surgían nuevas tendencias, modas y estilos, pero durante mucho tiempo aún se consideró que la disciplina académica –o lo que restaba de ella- seguía siendo la mejor forma de construir una disciplina de trabajo, un rigor en la observación y una base sobre la cual construir lenguajes personales.

Otros autores se ocuparon en otros momentos de Vásquez; los aquí reseñados explican el valor que tuvo para el canon de la ENBAC lo que explica la lentitud de la disolución del mito Vásquez, pues en 1968⁶⁷⁹ todavía:

... Marta Traba manifiesta que sigue vigente el “mito” Vásquez, y reconoce “la necesidad casi enfermiza de que éste sobreviva por encima de cualquier postura crítica, y así mismo la resignación al tener que perpetuar una inmortalidad desgana, plagada de contradicciones, que solo se justifica ante las miserias culturales del medio”. El mito crece a expensas de la “beatería admirativa” y de la falta consciente y voluntaria de puntos de referencia. Marta Traba piensa que, concebida en esta forma, la creación de mitos locales no solo no enriquece la vida de la comunidad, sino que la empobrece, reteniéndola entre los límites de la mentalidad provinciana. Considera que este es el punto nodal del subdesarrollo cultural, que no parece susceptible de modificación alguna mientras se mantengan también inmovibles las estructuras sociales, políticas y económicas de nuestros países.

⁶⁷⁸ Acuña, Alberto, *Diccionario biográfico de artistas que trabajaron en el Nuevo Reino de Granada*, Ediciones del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá, MCMLXIV, p. 60 y ss.

⁶⁷⁹ Montoya, Gutiérrez, *Vásquez...*, op. cit., p. 79. El comentario citado se refiere a Marta Traba y su obra *Historia abierta del arte colombiano*, publicado en 1984 por Colcultura, Bogotá y originalmente por el Museo la Tertulia de (Secretaría de Educación Departamental) de Cali en 1974, pero datan su escritura en 1968.

Hoy en día, en la Escuela de Artes Plásticas de la UNC, el nombre de Vásquez difícilmente se pronuncia⁶⁸⁰, ninguna clase de historia profundiza el período de la Colonia: ha entrado en la misma oscuridad que ha devorado períodos, figuras y tendencias. Sin embargo, la tendencia que se creó con su figura; a saber, la de un discurso histórico basado en los valores (reales o supuestos) del artista excepcional, cuyo nivel podría ser el de cualquier artista exitoso del *main stream* y eso reivindica la cultura nacional, sigue perfectamente vigente.

Alberto Urdaneta y la autoimagen de la élite conservadora

Sobre Urdaneta se han publicado un buen número de aproximaciones biográficas, a través de ellas podemos conocer bastantes detalles de su trayectoria y de su ascendencia, que incluye parentesco con un general uruguayo, héroe de la independencia y con Rafael Urdaneta, también destacado general de la independencia venezolana, presidente de La Gran Colombia. Su padre era un rico hacendado del que nos informa Pilar Moreno de Ángel –cuya biografía, excelente ejemplo de una tendencia idealizadora que inspira un lenguaje lírico, seguiremos en esta reseña- poseía una de las más grandes fortunas de su época.

De familia conservadora, alrededor suyo creció una leyenda que le otorga caracteres míticos: se habla de su proverbial vigor físico, de su industriosa iniciativa, de su generosidad, de su excelente presentación, de su cultura, de su tolerancia... de hecho, pareciera que no hay virtud ni cualidad que no se atribuya a Alberto, el cuarto de los hermanos que fueron paradigma al punto de ser tomados como modelos para varias obras literarias⁶⁸¹.

En el momento de la fundación de la ENBAC, Urdaneta tenía el rango de General de Brigada, compartiendo el mando de la Tercera División del ejército; y “El 14 de octubre de 1886... pasa a la Primera División como Jefe del Estado Mayor General bajo el mando de Luis Capella Toledo”, cargos que desempeñó simultáneamente con la rectoría de la ENBAC. Si ya de por sí esto nos muestra un panorama laboral arduo, realizaba otras actividades de las cuales no era la menor la dirección del Papel Periódico Ilustrado, su otra gran obra y si a esto le sumamos un problema cardíaco, entendemos las razones de su temprano deceso a los 42 años y su tránsito a personaje de leyenda.

Justamente, en su último cumpleaños había sido objeto de un gran homenaje de parte de sus amigos, que escribieron textos que fueron posteriormente publicados en el Papel Periódico Ilustrado y han sido frecuentemente citados en sus biografías.

⁶⁸⁰ El único trabajo significativo en años ha sido el trabajo de grado en la línea de historia y teoría del arte *La composición en Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos* de Gustavo Rico Navarro, año 2002.

⁶⁸¹ “Alberto, Alejandro y Carlos María sirvieron de inspiración a Lorenzo Marroquín y a José Manuel Rivas Groot para la creación de algunos de los personajes de su novela *Pax*, como el general Alejandro Borja y a José Asunción Silva le inspiraron, con sus vidas singulares, la novela *Los Monteverdes*, cuyos originales inéditos se perdieron en el naufragio que sufrió Silva en el Amérique, en Bocas de Ceniza al regresar de Venezuela.”, Urdaneta, María Fernanda, ‘Cronología’ en: *Alberto Urdaneta / vida y obra*, Biblioteca Luis Ángel Arango <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/alurd/alurd02c.htm> VI.2006.

Nació en 1845 y de pequeño realizó estudios en el Instituto de Cristo, en San Bartolomé y luego de la expulsión de los jesuitas en 1861, en la Academia Mutis de José Caicedo Rojas, “principal biógrafo⁶⁸² de Urdaneta y también permanente colaborador⁶⁸³” intelectual prestante, escritor, periodista, crítico, militante por el arte, cuyas ideas generales se reflejan en un documento sobre el tiple:

...nuestro tiple es una degeneración informe de la vihuela, un vestigio de las antiguas costumbres peninsulares mal aclimatadas en nuestro suelo, vestidas casi siempre con el traje indígena, y caracterizadas con el sello agreste de nuestra América; vestigios que están connaturalizados con la índole y genio de nuestros pueblos, como ha sucedido con el dialecto o habla corrompida del vulgo, y con mil otras cosas. ¿Qué es lo que no degenera y se corrompe en nuestro continente?

En la academia Mutis tuvo también como profesor de pintura a José Celestino Figueroa. Es indudablemente un contexto conservador y muy culto en el que se forma Urdaneta. En 1865 viaja a Europa en donde realiza estudios de Pintura en París con Paul Césaire Gariot, pintor academicista de ideal neoclásico y en su segunda estancia (1877-78) con Jean-Louis-Ernest Meissonier, pintor de muchísimo más carácter, académico mas no academicista, vinculado con un realismo histórico que abarca escenas costumbristas de corte urbano, escenas militares en las que alcanzó un gran prestigio: pintó las campañas de Napoleón; pero también escenas como el sitio de París y los muertos de La Comuna en las calles.

Pinturas de historia

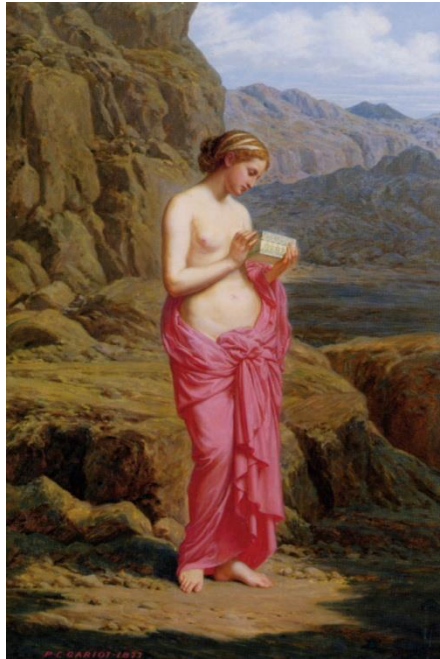
Una mirada a varios de los artistas importantes de la ENBAC hasta por lo menos la primera mitad del siglo XX nos muestra este detalle sobre el cual valdría la pena profundizar para comprender mejor los pensamientos que acompañaron las decisiones de los artistas colombianos en su periplo europeo: varios de ellos estudiaron con artistas que se pueden considerar *de historia*; sea directamente de temas históricos, sea de costumbres o de identidades regionales y nacionales. No podemos en este documento más que esbozar la idea: es cierto que tradicionalmente se ha criticado a los artistas colombianos haber desconocido los movimientos vanguardistas y haberse acogido más bien al imperio de la academia. Sin embargo, habría que empezar por distinguir matices en la academia y los dos maestros de Urdaneta nos ofrecen un buen contraste. De Gariot no es fácil encontrar documentación, la imagen más frecuente representa a Pandora (en realidad, hizo más de una versión del tema), de Meissonier, “conocido por su obsesión por el detalle histórico⁶⁸⁴”, disponemos de mucha más información y entre los dos media un universo. Llamar “académico” a cierto tipo de arte, en realidad no define mayor cosa; en muchas ocasiones se piensa que el académico es un arte de cortinas, jarrones y desnudos lánguidos;

⁶⁸² En realidad, referencias del relato biográfico escrito por Caicedo para el número 114 del Papel Periódico Ilustrado aparecen frecuentemente en las biografías dedicadas a Urdaneta, a veces sin citarlo.

⁶⁸³ Urdaneta, María, ‘Cronología’..., op. cit.

⁶⁸⁴ Expresión utilizada por Tillier, Bertrand en: *La Commune de Paris, révolution sans images?: politique et représentations dans la France républicaine (1871-1914)* [*La comuna de París, ¿revolución sin imágenes?: política y representaciones en la Francia republicana*], Époques, Champ Valon, Seyssel Francia, 2004, p. 218

sin embargo, su ámbito es mucho más complejo. Para un ojo no entrenado, hoy en día es muy difícil comprender la diferencia entre –para tomar como ejemplo a artistas de Francia, país en donde convencionalmente se sitúa en los discursos históricos las mayores rupturas vanguardistas en el final del siglo XIX- artistas como Manet, Courbet y otros como Gérôme, Couture o el mismo Meissonier. Es cierto que las diferencias formales son grandes, pero, nos dice mucho más sobre la diferencia entre un mundo y otro su diferencia entre las concepciones de la historia. Entre los grandes escenarios romanos como decorados de un teatro grandilocuente y suspendido en un tiempo universalista a la detención en lo inmediato y fugaz de la mirada cotidiana, hay una diferencia muy grande.



Paul Césaire Gariot (1811-1880) *La caja de Pandora*. 1877, óleo en madera, 56.2 x 81⁶⁸⁵.

⁶⁸⁵ Imagen tomada de: <https://fr-peint.blogspot.com/2016/08/pandoras-box-1877.html?m=1>



Ernest Meissonier (1815 - 1891), *Recuerdo de las barricadas de junio de 1848*, óleo sobre lienzo, Museo del Louvre⁶⁸⁶



Alberto Urdaneta, *Caldas marcha al suplicio*, Ca. 1880, Óleo sobre tela), Museo Nacional de Colombia⁶⁸⁷

⁶⁸⁶ Imagen tomada de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Meissonier_Barricade.jpg

⁶⁸⁷ https://museonacional.gov.co/sitio/bicentenario_site/galerias.html

Las élites y su representación

El trabajo sobre *la autorrepresentación de la élite bogotana a finales del siglo XIX: el caso de Alberto Urdaneta*⁶⁸⁸ de Sergio Guarín hace un análisis que ubica en el cruce de tres vertientes historiográficas:

...la caracterización de la élite criolla, el asunto del monopolio del poder por parte de esa élite y, como trasfondo, las discusiones acerca del nacimiento y consolidación de los partidos políticos.

En el contexto de la nueva nación que nace y debe definir los parámetros de su funcionamiento e imagen, Guarín define lo que llamará “el reto criollo”

La labor de dirigir esta nación recién inventada fue asumida por los criollos; es decir, por los miembros americanos de la aristocracia colonial, los cuales protagonizaron las guerras de independencia. Son precisamente estos criollos, y sus hijos, quienes conformaron el grueso de la élite colombiana durante todo el siglo XIX.

...los criollos fueron quienes –a partir de una variedad de influencias- inventaron el gobierno de la nueva nación, determinaron sus fundamentos e ideología, y diseñaron su estructura de funcionamiento.

...

El reto... está relacionado con el esfuerzo que debieron hacer los criollos por legitimar su papel como clase hegemónica, constructora de nación. Este intento sistemático por justificar la validez de su posición social adquiere toda su importancia cuando se considera el argumento según el cual el liderazgo efectivo, que ejerce un grupo sobre el resto de la sociedad, no se consigue ni se define únicamente por el hecho de ocupar objetivamente el lugar predominante. En efecto, para que se produzca el fenómeno de liderazgo debe haber elementos subjetivos –por lo general consolidados a partir de discursos- que dan solidez al proyecto del grupo dominador⁶⁸⁹.

Esta intención enfrenta, según Guarín, la dificultad –prácticamente imposibilidad de construir un proyecto incluyente y unificado y la distancia entre el ideal basado en la democracia liberal que se basa en una modernidad muy distante de la realidad social. En este punto, el trabajo pretende centrarse

...más que en las razones y frustración del reto, en su expresión misma... [la] pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿cuál es el producto del esfuerzo realizado por las élites en aras de legitimar su posición como constructores y arquitectos de la nueva nación?

⁶⁸⁸Guarín León, Sergio *Sobre la autorrepresentación de la élite bogotana a finales del siglo XIX: el caso de Alberto Urdaneta*; Monografía de grado para optar al título de historiador, febrero de 2004, Universidad Nacional, sede Bogotá.

⁶⁸⁹ Ver a propósito, J. L. Romero, 1987. esta es la visión, no explícita, que se recoge en el texto de Palacios anteriormente citado. (cita en el original, el subrayado también). Los textos citados son: Romero, José Luis, *Estudio de la mentalidad burguesa*, Madrid, Alianza, 1987 y ‘La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia: una perspectiva histórica’ *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá: Procultura, 1986, pp. 87-149

A partir del concepto de *legitimidad* y *mentalidad*, particularmente asumido desde la perspectiva de Romero acomete guarín la tarea propuesta de caracterizar “la imagen que proyectaron los criollos acerca de sí mismos en sus diversas producciones y manifestaciones” y “al precisar la autorrepresentación de la élite colombiana de finales del siglo XIX, se podrán percibir algunos de los elementos fundamentales que componen la reacción de este sector dominante frente al *reto* arriba planteado”.

El punto interesante para este trabajo es que aquí se sintetiza un circuito que va desde la necesidad de construir unas formas viables para la nación, hasta la definición de un gusto que legitima a las élites en el poder a través de la autodefinición de una imagen propia de éstas últimas y –justamente- cristalizan en la figura del creador de la Escuela Superior de Artes.

Urdaneta no es relevante por ser un personaje único, de capacidades excepcionales, sino porque su vida y obra representan, de cierta forma, la de todos aquellos que compartieron con él sus expectativas de vida y su posición en la alta sociedad bogotana de finales del siglo XIX... la vida de Urdaneta es representativa del contexto de tensión histórico-ideológica vivido a finales del siglo XIX. Por un lado, en varias de sus facetas se percibe al hombre tradicional, cuyo linaje gobierna la sabana desde tiempos coloniales, acostumbrado a rechazar las labores manuales y tener servidumbre al estilo de las viejas haciendas y estancias. Pero, desde otra perspectiva, se puede identificar también al Urdaneta defensor de los valores “modernos”, propios de las revoluciones burguesas europeas. Libertad de expresión, liberalidad de los oficios, y apoyo a los adelantos científicos son sólo algunos de los elementos que componen este extenso portafolio de intereses⁶⁹⁰.

Esta ambivalencia –ya se ha dicho- no es exclusiva de Urdaneta: es una característica generalizada de su época, el final del siglo XIX. No podemos acudir a las fuertes caracterizaciones ideológicas que han definido en gran medida al siglo XX: izquierda-derecha, liberales-conservadores, no nos permiten cabalmente dar cuenta de posiciones y acciones del siglo XIX; deberemos tener en cuenta este punto, incluso al mirar el siglo XX, en el que veremos grandes elementos del pensamiento liberal asociados con actitudes francamente conservadoras. Guarín propone incluso no delimitar tampoco la figura de Urdaneta únicamente a la órbita de la élite conservadora.

La obra de Urdaneta no se circunscribe, entonces a un sólo campo ni a una sola tendencia. El texto *Alberto Urdaneta – Vida y obra* nos habla de *El periodista*, *Las Escuelas de Bellas Artes*, *El fotógrafo*, *El arquitecto*, *La colección Urdaneta y la exposición de 1886*, *El artista*. Se casó con la hija de Julio Arboleda, político decididamente conservador, cultivó siempre una relación con la caridad –tema que aclara muchos puntos de su personalidad y que esbozaremos más adelante- y lo encontramos haciendo parte de la “Sociedad protectora de indígenas”. En relación con el contexto social, al que ya hemos hecho referencia –y al que volveremos más adelante en palabras de Rafael Núñez-, señalemos, siguiendo a Guarín, que aparte de las contiendas partidistas, desde 1848 se vivió una relativa prosperidad con el inicio de la exportación de café, con lo que se “amplió la capacidad de consumo de las élites colombianas y, en particular, de las élites bogotanas de final del siglo XIX”:

⁶⁹⁰Guarín, *Sobre la autorrepresentación...*, op. cit., p. 17.

El efecto de esta ampliación en la capacidad de consumo produjo una generalizada sensación de optimismo en las clases altas de Bogotá. De cierta forma, los protagonistas de la política y los negocios empezaban a sentir a través del bienestar material en su país empezaba a ponerse a tono con las exigencias del Mundo Civilizado. Este entusiasmo se propagó con especial rapidez en los miembros jóvenes de las élites, los cuales reafirmaron así su vocación de transformadores de las viejas prácticas del gobierno.

Estas juventudes organizadas en sus respectivas sociedades democráticas, de acuerdo con el partido al que pertenecieran y de acuerdo al esquema de sociabilidad intelectual europea, vieron cómo los artesanos de la capital se levantaban en contra del pacto bipartidista que había significado la adopción del librecambio y el comercio exterior como medidas económicas predominantes. Aunque la revuelta fue aplacada, una lección quedó macada en las mentes de dichas juventudes y, especialmente, en la de los liberales nacidos hacia la década de los veinte, quienes consideraban que su responsabilidad histórica era finalizar la tarea de sus padres:

Con el tiempo, sin embargo, quedó claro que, aunque la proclamaban los principios democráticos e igualitarios, los jóvenes liberales estaban constreñidos por sus identidades de clase y seguían siendo inconscientemente elitistas y paternalistas en sus actitudes hacia los pobres⁶⁹¹.

En resumen, el escenario económico y social sobre el que se desarrolla la vida de Urdaneta es el de la paulatina consolidación de las [sic] conciencia de clase⁶⁹².

La imagen de Urdaneta

Según el análisis de Guarín, los componentes de esta imagen son:

Apariencia física

...que puede resumirse así: estatura alta, complexión delgada y tez blanca. Rostro con rasgos rectos y expresión adusta. Bigote y barba abundantes pero cuidados, retocados frecuentemente. Pelo corto bien peinado, por lo general partido en el medio y hacia atrás. Traje oscuro, de marca, a la moda inglesa sin demasiados adornos, o vestimenta del ejército. Para la mayoría de los biógrafos, su aspecto era el de un clásico cachaco bogotano, muestra de virilidad y porte⁶⁹³.

Inteligencia

Esta apariencia, comparada por algunos autores con nobles europeos y a la que relaciona con una superioridad moral y, segunda característica, una “gran inteligencia”

Sus biógrafos lo ven como un ser ingenioso, cuya agudeza mental fue más que destacable. Hay que precisar, sin embargo, que estos escritores sostienen que su inteligencia no fue un resultado de la educación que recibió Urdaneta (aunque su contacto con múltiples personalidades en las escuelas más prestigiosas la acrecentaron), sino una disposición natural de la que hacía gala en todos los momentos de su vida...

⁶⁹¹ M. Palacios y F. Safford, 2002, p. 384-385. (cita en el original)

⁶⁹² Guarín, *Sobre la autorrepresentación...*, op. cit., p. 33.

⁶⁹³ Guarín, *Sobre la autorrepresentación...*, op. cit., p. 41 y s.s.

Constancia

Otra característica que complementa la anterior es una constancia fuera de lo común unida al “apego o aprecio al trabajo y la laboriosidad⁶⁹⁴”.

Multiplicidad de campos de acción

La siguiente característica es la de la multiplicidad de sus campos de acción, nuevamente relacionada con un “carácter dinámico y emprendedor⁶⁹⁵”.

Generosidad

La lista de atributos continúa con una

Generosidad casi ilimitada [que] se consideró propia de Urdaneta. Los biógrafos entienden dicha generosidad desde dos perspectivas: como una gran sensibilidad hacia las necesidades ajenas y como el desprendimiento con que disponía de su dinero. Grandes fiestas se alternan en su biografía con relatos en los que Urdaneta les salva la vida a unos niños, que están a punto de morir de hambre, regalándoles uno de sus prendedores más lujosos... el desprendimiento que se expone aquí corresponde a lo que la literatura española llamó liberalidad. Este rasgo, de tipo feudal, define al buen hombre como aquel que se desprende de sus riquezas con largueza y tranquilidad⁶⁹⁶...

Guía del buen gusto

⁶⁹⁴ Punto sobre el que Guarín llama la atención porque, sin necesariamente negarlas, problematiza dos afirmaciones comunes en la historiografía: “el desprecio de las clases altas colombianas por los trabajos manuales” y -relacionada con ella- la afirmación “en el ya clásico texto de Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, [en el que] se subraya una división vivida al interior de la intelectualidad criolla ... según ésta, dentro de las principales causas que determinaron el atraso de nuestra nación ocupó un lugar primordial el que en Colombia predominara, por encima del carácter anglosajón (experiencias británica y norteamericana principalmente) el carácter ibérico. Desde esta perspectiva, la pervivencia en el carácter ibérico de los valores de tipo feudal (asociados con el buen nombre y proceder), que hacían más énfasis en la moral caballeresca que en principios de tipo utilitarista/productivo (los cuales enfatizaban en el trabajo como bien fundamental del ser humano), fue definitiva para el estancamiento de la nación”.

⁶⁹⁵ Esta condición, que aparece frecuentemente no sólo en Urdaneta sino en prácticamente todo personaje significativo del siglo XIX no puede atribuirse a él únicamente. Baste pensar en el autor al que nos hemos referido: José Manuel Groot, escritor, dibujante y pintor, historiador, pedagogo, político... Evidentemente, esta condición debe ser vista en su contexto temporal, pues responde más a un *signo de los tiempos* que a alguna voluntad expresa de las personas. Al respecto aclara Guarín, siguiendo a Safford (*El ideal de lo práctico*): “desde hace varios años, la historiografía reconoció que una de las características propias de los procesos de profesionalización llevados a cabo en Colombia desde finales del siglo XIX, fue, precisamente, que éstos fueron protagonizados por grupos sociales que desempeñaron múltiples actividades a la vez”. Es evidente que no podemos entender el siglo XIX según la radical especialización disciplinar del siglo XX (que todavía se extiende creando nuevos campos específicos en la academia) y mucho menos extraer juicios de valor de ella. Más adelante veremos cómo esta diversidad de campos de acción (aparentemente desconectados) tiende a parecerse a una de las formas de definir lo moderno en la primera mitad del siglo XIX.

⁶⁹⁶En la sección “Imagen de contraste: Una utopía conservadora” veremos una perspectiva más amplia del tema cuando tratemos un concepto al que prácticamente no se ha explorado, pero que podría resultar una vía de estudio muy interesante: la *caridad*, no solamente por sus implicaciones religiosas, concretamente católicas, sino por su potencial para ofrecer una alternativa muy particular al problema de la igualdad entre los seres humanos, tal vez uno de los problemas capitales que instaló en todas las sociedades el siglo XIX.

Esta condición lo relaciona con el papel de guía para “educar el buen gusto de la población”, condición justificada por ser un modelo de refinamiento y buenos modales:

En efecto, los diversos testimonios afirman constantemente que Urdaneta despierta simpatías a donde quiera que va, y esto se debe en gran parte a la compostura y caballerosidad de sus maneras. Su carácter es respetuoso, nunca desatinado ni inapropiado.

... según lo exponen los diferentes biógrafos de Urdaneta, el personaje poseía la autoridad suficiente para educar a la población por la sencilla razón de que hacía gala de una conducta que, bajo ciertos parámetros, resultaba no sólo adecuada sino ideal⁶⁹⁷.

A estas alturas, es claro que el relato biográfico del fundador de la ENBAC es una síntesis de la imagen que un grupo social construye de sí mismo. También vemos construirse una serie de valores que más adelante encontraremos asociados a la ENBAC como proyecto civilizador cuyo eje central es el problema del gusto. Lo dicho hasta aquí nos hace evidente la necesidad de vincular a un personaje como el que se ha estado pintado, con el mundo del arte, de su cultivo, difusión e institucionalización y que, por otro lado, propicia el cultivo de la imagen de neutralidad política.

Neutralidad política

Encontraremos nuevamente esta imagen. En este punto se refiere a un Urdaneta alejado de las contiendas políticas: “El arte por encima de los partidos, podría –según Guarín- haber sido, según estos autores, el lema de Urdaneta”. En el siglo XX la encontraremos asociada a los discursos de la pedagogía moderna, cuyo modelo se pretende laico y apolítico, sin ser necesariamente ni una ni otra cosa, pero sí con una voluntad expresa de negar ciertos compromisos ideológicos que determinarían los proyectos por imposiciones externas a su propio ejercicio autónomo. Sin embargo, esta neutralidad es una ilusión que –precisamente- estimula la creencia en valores abstractos y universales que no se ponen en duda.

Nacionalismo como patriotismo

Ante la incontestable contradicción entre esta apariencia de neutralidad y la participación de Urdaneta en hechos concretos de confrontación política, propone Guarín que esta idea “vierte luz sobre el significado particular que tiene el concepto de *nacionalismo* (o *patriotismo*) que, según los biógrafos, caracterizó a Alberto Urdaneta”.

El nacionalismo tipo Urdaneta consiste entonces a la apelación a una serie de símbolos (específicamente históricos)⁶⁹⁸ que, supuestamente dieron unidad e identidad a la nación. Esta interpretación es aceptada por la mayoría de los autores, quienes afirman que la obra

⁶⁹⁷ El problema que aquí se bosqueja es muy amplio y rico en razones y consecuencias en la vida social. Norbert Elias trabaja el tema desde la perspectiva de la autocontención como rasgo distintivo y central de la civilización. Por otro lado, debemos a Richard Sennett un excelente desarrollo del tema del ascenso de la personalidad carismática en *El declive del hombre público*, al surgir en Europa las nuevas condiciones modernas cambian por completo los códigos del *Ancien régime*, proceso paralelo a la constitución del concurso moderno de *público*.

⁶⁹⁸ Conquistadores españoles, miembros de las empresas libertadoras y personajes relevantes de la época. (nota en el original)

de Urdaneta es más nacionalista que política. La única excepción de esta interpretación se encuentra en el texto de Acuña⁶⁹⁹. En éste, la autora sostiene, como ya se había dicho, que el Papel Periódico Ilustrado fue un órgano de la Regeneración. Según este argumento, el supuesto apoliticismo de Urdaneta refleja precisamente su posición política, típica de un movimiento que intentó sostenerse sobre la pacificación y la estabilidad de la patria. En efecto, Acuña explora cómo el objetivo político del nacionalismo propio del Papel Periódico Ilustrado fue crear una identificación de los colombianos con la historia patria, que exaltara en igual medida el pasado precolombino, el período del dominio español y las gestas de los libertadores. Esto, según la autora, con el fin de crear lazos de identidad que legitimaran un régimen de carácter hispanista.

Devoción (Catolicismo)

Finalmente, el cuadro se completa con dos elementos positivos más: las creencias religiosas (católicas) de Urdaneta y la condición unánimemente reconocida por todos sus contemporáneos que escribieron sobre él, de excelente amigo y el único relativamente negativo, su calidad como pintor sobre la que los elogios no son tan entusiastas, se le reconoce sí como gran dibujante, aunque en la Primera Exposición de Bellas Artes, se pensó en otorgarle un premio, el cual él rechazó.

Sobre lo primero:

En este caso es posible percibir una tensión entre dos conceptos, que parecen diametralmente opuestos. En una de las citas que se analizaron para referirse al aspecto físico de Urdaneta (en la que es comparado con Godofredo de Buillón y un caballero de la reconquista), se atestigua la preocupación por mostrar a Urdaneta como una persona piadosa, rígidamente seguidora de la moral católica. Sin embargo, los mismos biógrafos se topan a la vez con la imagen del gentilhomme⁷⁰⁰, del escéptico amante de la buena vida, los lujos y la moda, un poco materialista, que cuestiona los valores y principios de la vieja y tradicional sociedad de la que no quiere ya formar parte.⁷⁰¹ Por eso, la supuesta devoción y amor profundo que sintió por su tempranamente fallecida esposa, Sofía Arboleda, contrasta con las referencias en las que se afirma que Urdaneta llevó la vida de un viudo alegre y parrandero, cuyos múltiples amoríos fueron bien conocidos.

La contradicción que muestra esta relación no debería llevarnos tanto a la consideración de falsedad, como a la de cálculo político. Conceptos como moral, creencia, belleza o verdad adquieren matices distintos según los intereses que en un momento dado estén puestos en juego. No es la ni la primera ni la última vez que veremos el carácter acomodaticio que define estos conceptos cuando la prioridad se dirige hacia los intereses de un grupo social específico. Es característica de las élites la tendencia que aquí se ha

⁶⁹⁹ Acuña Prieto, Ruth, *El Papel Periódico Ilustrado y la génesis de la configuración del campo artístico en Colombia*, tesis de maestría inédita, Bogotá, Maestría en sociología de la Cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Febrero de 2002.

⁷⁰⁰ El término se puede entender desde su acepción literaria más simple. (nota en el original)

⁷⁰¹ La introducción de texto (sic) de U. Frevert y H-G. Haupt, [*El hombre del siglo XIX*, Madrid, Alianza] 2001, pp. 11-20, analiza con profundidad este fenómeno como prototípico del siglo XIX. (nota en el original)

mostrado de imponer su gusto y sus acciones legitimadas por conceptos que incluso pueden llegar a ser opuestos.

Amistad

Sobre la segunda, las razones para definir a Urdaneta como “gran amigo” son evidentes y sobre el juicio acerca de su pintura, explica Guarín que se trata de una construcción posterior, pues en las declaraciones de sus contemporáneos siempre se alaba al máximo su calidad como artista; más tarde, se establecerá un suerte de unanimidad en la crítica respecto a sus grandes dotes como dibujante y su limitado talento como pintor, papel que –de todas maneras- sigue en mora de ser reevaluado desde el punto de vista anteriormente propuesto de la pintura de historia.

El texto de Guarín hace un aporte importante a la discusión historiográfica, en la medida en que delimita esta figura que describe muy bien los rasgos de una personalidad superior, a la cual fácilmente se puede atribuir la autoridad y el destino *natural* de detentar el poder y la legitimidad para ser árbitro del gusto, de las concepciones y, en últimas de las mentalidades.

Por esta razón, remitimos al lector al documento estudiado, pero retendremos un aspecto que, en una dirección completamente distinta a la enfocada para la construcción de la imagen anterior, complementa la mirada de la élite que fundó la ENBAC. Dicho muy rápidamente, Guarín nos muestra la imagen del personaje antagonista de las élites. Si la imagen recién construida nos remite –no olvidemos que un *leitmotiv* de la Regeneración fue la pacificación del país- vislumbrar un mundo de armonía en el que todo tiene un lugar, coronado por el lujo supremo: el arte, este progreso tiene una condición: la inmovilidad social. La filantropía y la caridad⁷⁰² son instrumentos –por ejemplo- no para superar las diferencias sociales, sino para mantenerlas sin tensión. Desde este punto de vista, la peor imagen que pueda asumirse socialmente es la del *advenedizo*,

La autorrepresentación positiva que produjo el círculo social al que perteneció Urdaneta, y que ha sido examinada a lo largo del presente texto, se puede interpretar a la luz del concepto de invención de tradiciones⁷⁰³. En efecto, la compulsión por proyectar una imagen del cachaco dominante, enmarcada dentro de determinados parámetros de virtud y superioridad, demuestra el interés de los miembros de su círculo social, dicho esfuerzo produjo una visión aristocrática de la sociedad, en la cual se hacía necesario reconocer que había una serie de personas que era superior. Ellas, por lo tanto, tenían el derecho de gobernar y de tomar las decisiones más relevantes en cuanto a la vida del conjunto de la sociedad.

... Por esta razón, todo lo que desea criticar, todo lo que está en desgracia desde la perspectiva de este determinado grupo social, toda persona que se considera indigna de compartir el lugar de privilegio que se desprende de esta incuestionable superioridad, se caracteriza a través de un método muy sencillo: se asume que posee todos los defectos que resultan de la negación de las virtudes que posee la gente de bien. De esa forma, los no-cachacos son los que parecen indios, los que no se saben vestir, los impuntuales, los avaros, los desleales, los poco inteligentes... Y así sucesivamente. Muestras contundentes de cómo la

⁷⁰² Que, como veremos más adelante, *Caridad* no es el concepto filosófico o teológico cristiano, sino una acomodación que, en realidad correspondería más al concepto de beneficencia.

⁷⁰³ Ver: Hobsbawm, Eric y Ranger Terence (editores), *the invention of tradition*, New York: Cambridge University press, 1996 [1 ed., 1983].

fealdad, por ejemplo, es un motivo de burla, son las diversas caricaturas que Urdaneta dibujó acerca de algunos de los miembros más destacados del liberalismo en el Estado de Cundinamarca.

El advenedizo, trepador social, personaje que asume los modos de las élites sin serlo –la vestimenta, el viaje ritual a Europa, por ejemplo- es relacionado con la clase emergente de los comerciante y burgueses. Elias describe cómo se popularizan los usos de las élites por imitación de las capas sociales inferiores y Sennet plantea el fenómeno de la gran ciudad en la que hace irrupción el desconocido, con el cual se mantienen relaciones convencionales y cuya presencia hace posible la irrupción de la impostura en la vida social.

Las dos biografías presentadas nos muestran la importancia del género en el discurso histórico establecido en el siglo XIX y en el canon civilizatorio de la ENBAC.

JORGE W. PRICE Y EL GUSTO RAZONADO

Los conceptos de la clase dominante son el perpetuo espejo con el cual se ha logrado formar una imagen de 'orden'.

Walter Benjamin 'Obra' ⁷⁰⁴

⁷⁰⁴ 'J [Baudelaire]' en: *Libro de los pasajes*, J 61 a, 2, p. 347

La ENBAC es contemporánea de la constitución de 1886, que es reconocida como conservadora, aunque se hizo a nombre del partido nacional, liderada por Rafael Núñez liberal, quien propuso un gobierno centralista, católico y nacionalista, y Miguel A. Caro, conservador, en contra de los liberales radicales y los estados unidos de Colombia.

En el corto tiempo que va hasta el final de siglo, la ENBAC tuvo cuatro directores. Los ya mencionados Urdaneta (1886-1887) y Sighinolfi (1887-1894), luego Epifanio Garay (1894, 1898-1899), Mariano Santa María (1894 - 1898) y en 1899 y un cierre: fue clausurada con motivo de la guerra civil (de los Mil Días).

Hemos señalado como propósito central del proyecto civilizatorio el cultivo del buen gusto; también hemos insinuado, por un lado, que la categoría de gusto es tremendamente compleja y si no pretendemos hacer un estudio general sobre éste problema, sí debemos considerar las consecuencias políticas que en un movimiento de doble vía determinan el canon de enseñanza de la ENBAC, el cual a su vez modelará las formas como puede ser pensada la actividad artística en Colombia a finales del siglo XIX y la primera mitad del XX y, por otro delimitar estos alcances según documentos contemporáneos que nos permitan comprender qué principios se ponían en juego al asumir una definición u otra.

Aclaremos antes de seguir adelante dos puntos: el primero, la importancia del concepto. Es muy frecuente que en los debates cotidianos de las escuelas de arte se desestime dicha importancia. *Gusto* se asocia normalmente con la preferencia individual por cierto tipo de formas o temas, preferencia normalmente relacionada con placer y comodidad. Desde este punto de vista, el gusto como argumento se proscribía de entrada: la argumentación académica se basa entonces en cálculos racionales y categorías históricas que propenderían por una cierta objetividad en la discusión. Sin embargo, esta es tal vez el enfoque más simple y –por lo tanto- menos adecuado.

Se observa en la tradición que establece el siglo XIX que gusto es una categoría fuertemente afinada en concepciones de la historia y define la mirada al mundo y la realidad social; perspectiva, por demás, totalmente vigente y actual. El gusto se convierte en un instrumento que transforma o refuerza la organización social, de manera que el control social pasa por el control del gusto. Éste exige el modelo. Sin pretender agotar con eso la discusión, digamos que en parte más práctica en el siglo XIX se observa que el buen gusto se define por la elección de los modelos adecuados; modelos que –justamente- coinciden con los intereses de las élites en el poder; no podría ser de otra forma, pues son éstas precisamente las que se autoadjudican el papel de árbitros del gusto y dedican todos sus esfuerzos para intentar demostrar que el orden social es un orden natural.

El problema se desdobra de manera paradójica cuando el ideal impuesto por la élite empieza a ser imitado por las otras clases, de manera que se hace obligatorio afinar los instrumentos de análisis para reconocer el verdadero buen gusto del imitado, pues la estandarización tampoco es deseable en este terreno: si el cultivo del buen gusto garantiza el avance de la civilización, también se espera que conserve inalterado el orden social reforzando los valores convencionales.

El segundo punto, ya se ha planteado, es que esta problemática excede totalmente el siglo XIX. De hecho, se ha estudiado muy poco en Colombia el problema del gusto en el arte en las décadas recientes, lo que podría darnos más de una sorpresa; muy posiblemente encontraríamos que las dinámicas de las definiciones del buen gusto, la

jerarquía social y el poder político han variado muy poco desde el siglo XIX, a pesar de – o, justamente, gracias a– los esfuerzos por hacer evidente que en Colombia el gusto se ha modernizado, por un lado, y relativizado, por otro.

Si algo diferenciara la época actual del siglo XIX desde la perspectiva que nos ocupa, es el lugar jerárquico que puede atribuirse al gusto en la definición del modelo de formación del artista⁷⁰⁵ y los modelos hacia los cuales se dirige la atención prioritariamente. Hemos visto que en esa época estos modelos apuntan siempre hacia unos aspectos comunes que tienen como trasfondo la *Historia universal*.

Principios esenciales en la arquitectura

Para precisar mejor estos puntos y reconocer su pervivencia en la primera mitad del siglo XX, presentaremos una somera referencia a una obra publicada en Colombia en 1920 en donde hallamos un desarrollo detallado del problema del gusto, esta vez bajo la óptica del *gusto razonado*: *Principios esenciales en la arquitectura* de Jorge W. Price⁷⁰⁶:

El propósito que hemos tenido en mira al publicar el presente opúsculo, no ha sido otro que el de divulgar los principios, considerados por eminentes arquitectos y hombres sabios, como esenciales en la buena arquitectura, arte el más necesario y conveniente para la humanidad, y cuyas manifestaciones en templos, palacios, habitaciones, etc., nos rodean desde la infancia, nos dan la nota de cultura y civilización de los pueblos antiguos y modernos, y nos atrae en dondequiera que nos hallamos.

Desde el prólogo, Price nos indica sus influencias.

Valiéndonos del derrotero de un eminente arquitecto, señor John Belcher, ex-Presidente del Real Instituto de Arquitectos de Londres, de sus opiniones y de las de muchos otros de fama universal, de nuestras propias observaciones y notas durante muchos años de estudio, nos atrevemos a lanzar al público el Fruto de ellos, para que sirvan de guía a los no iniciados en el arte y con el fin de que se forme el buen gusto razonado en provecho de todos.

Encontramos, entonces, al comparar *Essentials in architecture. An analysis of the principles and qualities to be looked for in buildings* [*Bases de la arquitectura. Un análisis de los principios y cualidades que deben ser buscados en los edificios*], publicado en Londres en

⁷⁰⁵ Sin embargo, proponiendo un tema de reflexión alrededor de un debate que no puede darse en este documento, se puede tener la sospecha de que, al no abordarse una reflexión política sobre su historia y sus principios en las escuelas de arte, probablemente su enseñanza y sus desarrollos tengan como fundamento oculto y principal el mero gusto (en el sentido de preferencias) de algunas personas en posición de autoridad.

⁷⁰⁶ Price, Jorge W., *Principios esenciales en la arquitectura - en tres partes: Principios esenciales. Arquitectura eclesiástica. Nociones de materiales y de construcción*, Casa Editorial de "La Nación", Bogotá, 1920. La reseña sigue el orden de la obra.

Jorge Wilson Price (1853-1956); como músico, fundó en 1882 la Academia Nacional de Música, como arquitecto también tuvo una producción importante: aparte de los *Principios esenciales*, escribió en 1924 el *Diccionario de términos arquitectónicos y de construcción*.

1907, no solamente un fuente importante para este trabajo, sino también un instrumento para captar la particularidad de la mirada de Price: en efecto, las dos obras son por momentos tan parecidas –podemos ya verlo en la imagen que reproduce sus índices- que los aspectos en los que se diferencian señalan dicha particularidad.

An Analysis of the
Principles & Qualities
to be looked for in buildings
John Belcher
1907

Principios Esenciales en la Arquitectura
Jorge W. Price
1920

Contents
Introduction
I. Principles
Truth
Beauty
II. Qualities
Strength
Vitality
Restraint
Refinement
Repose
Grace
Breath
Scale
III. Factors
Proportion •
Light and shade
Colour
Solids and voids
Balance and symmetry
IV materials
Stone
Wood
Metals
Brick, terra cotta, cement, &c•
Index

Principios esenciales
Introducción
Verdad, belleza y conveniencia
Verdad
Belleza
Conveniencia
Cualidades Esenciales
Solidez y Vigorositad
Vitalidad
Morigeración o Sobriedad
Gusto estético, Gracia, Reposo, etc.
Amplitud, Escala y Grandiosidad
Factores o Medios
Proporciones
Luz, Sombra y Color
Macizos y Vanos
Equilibrio y Simetría
Materiales
Piedra
Mármol
Ladrillo
Cemento armado y moldeado
Madera
Metales.
Conclusión

En las correspondientes introducciones a las dos obras, empezamos a percibir sus cercanías y sus distancias:

Belcher:

Este libro se propone a todos aquellos interesados en el Arte, su diseño está basado más bien en lo popular que en líneas científicas o técnicas.

Se cree que será de utilidad para el estudiante profesional al recordarle aquellos primeros principios e ideales últimos que fácilmente y con frecuencia se pierden de vista en el laberinto de detalles prácticos. Pero invoca principalmente al pequeño pero creciente círculo del público general que dispone tanto del tiempo como del deseo de cultivar un interés inteligente y crítico en la arquitectura de los edificios en los cuales pasan sus vidas, o que visitan de tiempo en tiempo en sus excursiones por el país o en sus viajes ordinarios.

En el párrafo que se citaba antes, Price aboga por la constitución de un *gusto razonado* que dé cuenta de los aspectos que constituyen la “cultura y civilización de los pueblos antiguos y modernos”, mientras que Belcher propone el cultivo de “un interés inteligente y crítico” sobre un arte que configura la vida cotidiana. Esta referencia a una

aproximación crítica es frecuente en Belcher, que, si bien tiene referencias al gusto refinado, se asocia con esta facultad crítica.

La arquitectura asumida, como debería ser, de un punto de vista práctico, presenta una variedad casi infinita de rasgos y condiciones, y requiere el ejercicio de una inteligencia viva, así como de un gusto refinado.

Lamentablemente en el ámbito popular, a diferencia del estudio profesional de la arquitectura, el rango de interés ha sido limitado y el desarrollo de una verdadera facultad crítica confinada a una devoción casi exclusiva a lo antiguo o, por lo menos, no moderno.

...

Todas las miradas han sido dirigidas -muy correctamente por demás- a los gloriosos monumentos del pasado como modelos de todo lo que es más noble y hermoso en la arquitectura. Pero no deben todas las miradas quedar fijadas allí para siempre.

Los 'clásicos' de arquitectura no son los únicos ejemplos de edificios verdaderos y hermosos...

No sólo hay profusión de buenos ejemplos de un orden más modesto y menos famoso, dispersos a lo largo y ancho de nuestra tierra natal -al alcance de nuestra mano, por así decirlo-, una mina inagotable de interés e información, pero las propias necesidades y condiciones de vida moderna, en particular en nuestras ciudades y pueblos, demandan urgentemente la formación de un sólido cuerpo de opinión pública y el desarrollo de una crítica robusta e inteligente en todos los asuntos relacionados con nuestra la arquitectura actual.

Un arte vivo requiere una crítica viva. Ciertamente es que más o menos el siglo pasado ha sido testigo de una gran cantidad de imitaciones serviles (por no decir mera copia, o -peor aún- falsificación deliberada), pero la oferta espera la demanda y aquí ha habido demanda de la reproducción mecánica de la clase mencionada.

La correcta y apropiada admiración hacia los nobles ejemplos se ha convertido frecuentemente en idolatría irracional por los 'estilos' que prosperaron (y decayeron) hace siglos, y esto a su vez ha degenerado en la ineptitud de admirar lo que es antiguo, simplemente porque es antiguo sin tener en cuenta sus verdaderos méritos o deméritos.

El estudio comparado en detalle de estas dos obras sería un ejercicio interesante para el especialista. Para efectos de este paralelo, con la comparación de estos fragmentos, con el que sigue de Price nos basta para ver las similitudes y diferencias de los dos trabajos:

La arquitectura debe ser un arte viviente, y, por lo mismo, debe manifestar en su historia las costumbres y el grado de cultura de las naciones. Querer que sólo los monumentos clásicos de Egipto, Grecia y Roma, sean los únicos modelos de arquitectura para la edad presente, es cuando menos un apocamiento del arte y un servilismo que no dice bien con el progreso mental de la humanidad, aun cuando a ellos tenemos que recurrir para conocer la belleza de los principales elementos arquitectónicos, porque lo bello es inmortal.

El estudio y la justa apreciación de los monumentos antiguos y modernos es de necesidad absoluta para el arquitecto; pero él debe tener en cuenta que las costumbres y necesidades del hombre cambian de acuerdo con la época en que vive, y, por lo tanto, con ella tienen que variar las disposiciones arquitectónicas de los edificios, pero sometidas siempre a las bases esenciales del verdadero arte, a saber: verdad, belleza, conveniencia, proporciones, simetría, propiedad y escala. Sobre estas bases ¡cuántas bellezas puede

producir el verdadero arquitecto! El genio, el gusto estético, el estudio y la crítica, le enseñarán y ayudarán a combinar proyectos de edificios bellos, sin la imitación servil de lo existente, aun cuando se sirva de idénticos elementos. Una verdadera producción arquitectónica debe ser una creación, y no una copia de proyectos ajenos, puesto que aun cuando una buena copia es mucho mejor que un mal proyecto original, casi siempre sucede que estas copias degeneran en verdaderas caricaturas del original, por la falta de igualdad de circunstancias de época, lugar, amplitud, medios y destino; y veremos, más adelante, que sin estos elementos esenciales se peca contra la base fundamental del todo: la verdad.

Los mejores y más grandiosos modelos de la arquitectura han sido levantados y destinados al culto de la Deidad, y al servicio de los representantes de la grandeza y autoridad humana; por esto buscarnos siempre en los Templos y en los Palacios, públicos o privados, la manifestación de la belleza y de lo grandioso en arquitectura; pero, como el sentimiento religioso mientras más se acerca a la verdad, es más bello y grande encontramos, de hecho, los modelos más bellos y grandiosos en los templos levantados al verdadero Dios; y a EL no deben levantarse templos que no merezcan el nombre de arquitectónicos, en el sentido artístico de este vocablo.

Idéntica consideración, relativa, debe tenerse en cuenta al levantar edificios públicos dedicados a manifestar la grandeza de la Nación, por el amor y el respeto que ella se merece.

Los elementos del buen gusto

Según Price⁷⁰⁷,

Para proyectar bien, se necesita tener gusto artístico, conocimientos de la historia del arte arquitectónico y del destino o conveniencia de los edificios; y para construir bien se necesita, además de lo anterior, poseer conocimientos amplios en muchas artes mecánicas. La arquitectura, por lo tanto, reúne en si dos elementos esenciales de cuya justa alianza y perfecto equilibrio depende que ella sea buena o mala, a saber: Arte y Ciencia; y de hecho ninguno de estos dos elementos o propiedades debe sobreponerse el uno al otro. En la época presente parece, desgraciadamente, que la ciencia predomina y que el arte decae; y por esto observamos que la verdad y la belleza retroceden ante la conveniencia y la economía.

La arquitectura es, pues, una de las bellas artes en cuanto a la concepción y desarrollo estético del proyecto, y una ciencia en cuanto a los medios y modos de su ejecución; es además, una manifestación de la civilización de los pueblos, y un medio de elevar los ideales de la humanidad, de conmover el corazón y estimularlo hacia miras nobles y espirituales.

La definición de buena arquitectura reúne:

1. PRINCIPIOS ESENCIALES: LA VERDAD, LA BELLEZA Y LA CONVENIENCIA.

⁷⁰⁷ Digamos de paso que Jorge W. Price fue también autor de una obra considerada por Andrés Pardo Tovar (Revista musical chilena) una de las dos obras significativas para la música colombiana en el siglo XIX: *Las bases científicas de la música*, Bogotá, 1897. Price- siempre siguiendo a Pardo Tovar- continuó la labor pionera de su padre, Enrique Price, fue el fundador de la *Academia Nacional de Música*, homóloga de la ENBAC.

2. *CUALIDADES: SOLIDEZ Y VIGOROSIDAD. VITALIDAD, MORIGERACIÓN, GUSTO, REPOSO Y GRACIA, AMPLITUD, ESCALA Y GRANDIOSIDAD.*

3. *FACTORES O MEDIOS: PROPORCIONES, LUZ, SOMBRA, COLOR, MACIZOS Y VANOS, EQUILIBRIO Y SIMETRÍA.*

4. *MATERIALES: PIEDRA, LADRILLO, CEMENTO, METALES, MADERAS, ETC*⁷⁰⁸.

Principios: verdad, belleza y conveniencia

*El primer principio esencial de la buena arquitectura es la **verdad**⁷⁰⁹, o sea la armonía que debe existir en toda construcción con las leyes inmutables de moral, ciencia y estética, sobre las cuales está construido el universo en su solidez y belleza. La verdad arquitectónica debe manifestarse claramente en las formas de la construcción y en los materiales que se empleen para ella, y a este respecto la buena arquitectura jamás debe engañar la vista del observador, ni ocultar bajo formas exteriores, distintas a las universalmente adoptadas para representar los objetos, el verdadero destino o conveniencia de éstos.*

*...La **belleza** es la segunda condición o principio fundamental de la buena arquitectura. Son numerosas las definiciones que los hombres han dado a la belleza, pero la mayor parte de los filósofos y grandes pensadores la hacen proceder de la manifestación exteriorizada de la verdad, en formas que causan placer intelectual y espiritual. Nosotros acogernos la bella definición del R. P. Jesús M. Ruano, S. J.⁷¹⁰: “La verdad encarnada en una forma sensible que nos la manifieste con esplendor y brillantez”.*

El señor Belcher, ya citado, dice: “El poder de la belleza es el de enardecer la imaginación, y purificar y estimular las emociones”.

*...La **conveniencia** es el tercer principio fundamental de la arquitectura. Según Charles Blanc⁷¹¹ (Grammaire des arts du dessin): “La Conveniencia es el talento de*

⁷⁰⁸ Se conservan las mayúsculas del original.

⁷⁰⁹ Se resaltan en negrilla los conceptos relacionados, salvo en el caso en que ya están resaltados en el texto original puestos en mayúsculas. Estos textos corresponden al comienzo de cada sección en las cuales se desarrollan los conceptos y se ilustran con fotografías.

⁷¹⁰ *Lecciones de literatura preceptiva.* (nota en el original).

⁷¹¹ Autor francés, 1813 – 1882. “Son raros los libros que hayan conocido una posteridad comparable a la de la Gramática de las artes del dibujo de Charles Blanc. Originalmente publicada en fascículos en la *Gazette des beaux-arts*, la *Gramática* conoció desde su primera aparición en forma de libro, en 1867, un éxito tan considerable en su amplitud, como en la diversidad de públicos que alcanzó. Ya en 1872, el ministro de Instrucción pública decide enviar la obra al conjunto de lycées [liceos: colegios de bachillerato] de Francia. Es, de otro lado, en el colegio, desde la edad de 16 años, que Seurat descubre la *Gramática*, que utilizará ampliamente en adelante, en particular los capítulos sobre el color. La obra es leída y comentada por artistas tan diversos como Gustave Moreau, Van Gogh y Signac que se nutrieron de ella para la eclosión de su propia reflexión estética. La ambivalencia de este éxito, tanto académico como artístico habla de la naturaleza y la ambición de esta *Gramática*. Mucho más que un simple manual para artistas, como el siglo XIX vio aparecer tantos, este recuento responde a la ambición de su autor de sacar a Francia de sus deficiencias en materia de cultura artística.

De hecho, si bien se trata de dibujo, aquí se abarca el conjunto de las bellas artes: dibujo, pero también arquitectura, escultura y pintura- para responder de manera exhaustiva a todas las preguntas de orden estético que puede plantearse un espectador frente a una obra, cualquiera que sea situación en el espacio y en

apropiar un edificio a su destino y de elegir para todas sus partes la forma que mejor se preste a su función”.

La conveniencia fue la que en un principio estimuló en la raza humana la arquitectura. La necesidad de resguardarse contra la intemperie; el sentimiento de comodidad, el de la belleza y el religioso, fueron poco a poco desarrollando en el hombre este arte que, más que cualquier otro, puede llamarse el de la conveniencia.

La conveniencia o destino de un edificio decide de su estilo, formas y repartición, para que no peque contra la verdad y la belleza. En esta facultad o talento es en la que se distingue el verdadero arquitecto.

Cualidades: solidez, vitalidad, dignidad, gusto estético, gracia, tranquilidad

Cualidades esenciales

*...**Solidez y vigorosidad**, efectivas y manifiestas, son las primeras cualidades esenciales de toda construcción arquitectónica. La naturaleza nos enseña estas cualidades en su construcción, a saber: en el reino geológico vemos la fortaleza de los elementos que constituyen los cimientos de la costra terráquea, como el granito, etc.; en los cerros y altas cordilleras observamos la forma piramidal, que presenta una base que nos da la seguridad de su estabilidad; en el reino vegetal vemos que los árboles grandes y majestuosos tienen raíces robustas y extensas, su tronco es grueso y elevado, de este se desprenden las ramas, siendo gruesas y robustas las primeras y luego van adelgazándose a medida que se elevan, hasta terminar en la copa en una filigrana de follaje.*

*...Es difícil enumerar con exactitud lo que constituye la sensación de vida en los objetos inanimados, pero de que existe esta propiedad en las obras de arte, no queda la menor duda, pues todos la sentimos al admirarlas. “Está que habla”, decimos al admirar un buen retrato. “Tiene vida”, exclamamos al contemplar una estatua, y lo mismo sentimos cuando contemplamos un edificio bello, porque lo bello encierra vida junto con sentimiento de digno reposo. Las ruinas, por bellas que ellas sean, no comunican esta sensación porque tienen el reposo de la muerte; pueden causarnos admiración y hacernos meditar sobre el destino que tuvieron, pero son sólo testigos enigmáticos de épocas y costumbres que pasaron y que ya no son; mientras que un edificio arquitectónico que ha vivido y vive aún sometido a la conveniencia de su destino, es un edificio que tiene **VITALIDAD**.*

*...La **morigeración o sobriedad** es la propiedad de no recargar una construcción arquitectónica con cuerpos heterogéneos, de estilos distintos o incongruentes; con líneas verticales y horizontales sin ton ni son, por llenar espacios o entrepaños; con ornamentación recargada e impropia; con columnas retorcidas o apedazadas con anillos, etc. Muchas veces se hace todo esto por falta de buen gusto arquitectónico, y otras veces por tapar defectos de construcción y querer hacer aparecer bonito lo que en sí es feo.*

*La morigeración y sobriedad son cualidades que dan mayor **REPOSO** y **DIGNIDAD** al edificio, cualidades que en los seres humanos son tan apreciables y que no pueden faltar en cosa alguna grandiosa y bella.*

La última de las cualidades es el gusto. En un sentido más restringido, es decir, el gusto estético, dice Price:

el tiempo. Reseña a propósito de la reedición realizada por la Escuela de Bellas Artes de París, 2000, en: <http://www.decitre.fr/livres/Grammaire-des-arts-du-dessin>, VIII.11.

El Gusto es “la facultad de sentir y apreciar lo bello y lo feo”, según la definición del Diccionario; pero los que poseen esta facultad razonada, o sea: el gusto estético, sólo la han adquirido con la minuciosa observación de obras artísticas, el estudio de la estética y con la lectura de sana crítica sobre el arte; por lo tanto, a la razonada frase “no me gusta” sólo se le puede aplicar el refrán «entre gustos no hay disputas»; pero si la frase fuese emitida por persona que no ha hecho estudios en la materia y además fuere incapaz de apreciar la diferencia entre lo feo y lo bello, es claro que perderíamos nuestro tiempo discutiendo con ella sobre estética artística, y acabaríamos por alabar al que inventó el refrán de que “hay gustos que merecen palos”. Por fortuna la belleza siempre atrae a la humanidad y sólo la ignorancia de los conocimientos necesarios para apreciarla, es la causa de no poder manifestarla en sus debidas formas.

En este buen gusto entra la GRACIA... con que desarrolla el verdadero arquitecto Su proyecto, observando los principios esenciales que hemos expuesto arriba. Con él producirá los efectos de TRANQUILIDAD o de REPOSO que informan todas las obras de arte ...; con él ornamentará juiciosamente para hacer resaltar las líneas reales y fundamentales de su obra; con él podrá repartir las luces y sombras, y acertará a dar el colorido general tanto externo como interno; y sabrá cumplir el precepto que deja César Cantú⁷¹² publicado en la página 543 del tomo 7.º de su Historia Universal: «Los adornos no son indispensables a la Arquitectura; pero los sugiere el gusto natural del hombre, y pueden contribuir poderosamente a dar carácter y expresión a un edificio. Por esto deben ser inspirados por el pensamiento mismo de éste; de tal modo que en la armónica distribución, construcción y proporción del conjunto, entren también la composición y las formas de los accesorios; no ocultando las formas principales del edificio sino haciéndolas más bien resaltar. Despójese a las iglesias de la Edad Media de los capiteles, de las estatuas, de los vidrios pintados, y el edificio conservará su carácter: pero ¡cuánto menos bien expresada, y cuán disminuido el efecto!» En estas pocas líneas se dicen muchas verdades, y a ellas debe atenerse todo arquitecto que estime su honra artística.

Suspendemos aquí la reseña de los *Principios esenciales*, siendo los aspectos de factores *o medios y materiales* no menos dicentes o importantes, secundarios en la dirección que nos ocupa, que es la de delimitar los principios políticos que habrían guiado la configuración del canon no solamente de la ENBAC, sino del conjunto de las instituciones culturales creadas en la segunda mitad del siglo XIX.

Variaciones sobre lo bello

Desde perspectivas diferentes, con el fin de contextualizar un poco más ampliamente la dimensión del énfasis del discurso de Urdaneta sobre lo bello, veamos tres fragmentos (remitimos al lector a las obras originales para una ampliación de los temas),

⁷¹² Nuevamente se transparenta el sustrato de la historia universal con la referencia a Cesare Cantú (italiano, 1805-1895), autor de la *Historia universal* de 35 volúmenes entre 1838 y 1846, ya citado.

el primero (Cassirer⁷¹³, quien evoca el problema de la cultura⁷¹⁴) relacionado con lo bello y la imitación, tema central en el ámbito de la estética clásica y neoclásica:

Hay que observar que en las teorías más radicales de la imitación no se trataba de restringir la obra de arte a una mera reproducción mecánica de la realidad; todas ellas tenían que permitir, en un cierto grado, la creatividad del artista. No era fácil conciliar estas dos exigencias. Si la imitación es el verdadero propósito del arte, resulta claro que la espontaneidad, el poder creador del artista será un factor antes perturbador que constructivo. En lugar de descubrir las cosas en su verdadera naturaleza, falsifica su aspecto. No podía ser negada por las teorías clásicas de la imitación esta perturbación introducida por la subjetividad del artista, pero podía ser confinada dentro de sus propios límites y sujeta a reglas generales. Así, el principio ars simia naturae⁷¹⁵ no se mantiene en un sentido estricto y sin compromisos, porque tampoco la naturaleza misma es infalible ni logra siempre sus fines. En semejantes casos el arte viene en ayuda de la naturaleza y la corrige realmente o la perfecciona.

Ma la natura la da sempre scema,
Similmente operando all'artista
C'ha l'abito dell'arte e man che trema⁷¹⁶

Si "toda belleza es verdad" no toda verdad es necesariamente belleza. Para alcanzar la belleza suprema es tan esencial desviarse de la naturaleza como reproducirla. La determinación del grado, de la razón proporcional de esta desviación, se convirtió en una de las tareas principales de la teoría del arte.

Este “corregir la naturaleza” es un rasgo definitivo del modelo academicista, que se prolongará con el canon original de la ENBAC hasta casi un siglo después, como lo veremos más adelante. En otro ámbito, Marcelino Menéndez y Pelayo⁷¹⁷ en la introducción de su exhaustiva *historia de las ideas estéticas en España*, de nueve tomos, publicada entre 1883 y 1891, plantea una serie de ideas sobre la estética que correspondería a esta *cabeza* o parte del sabio que constituye la mitad del artista y en relación nuevamente con lo bello:

No admitimos, pues, que se dé arte alguno sin cierto género de teoría estética, explícita o implícita, manifiesta o latente; ni en el rigor de los términos confesaremos jamás que pueda crearse ninguna obra propiamente artística, por mera espontaneidad, con

⁷¹³ Ernst Cassirer (1874-1945), autor de la *Filosofía de las formas simbólicas*, obra imprescindible para la comprensión del cambio de centro de gravedad (del objeto al sujeto) en la consideración de la obra de arte que acompaña a las vanguardias modernas.

⁷¹⁴ Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica -Introducción a una filosofía de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1967, pp. 120,121.

⁷¹⁵ “El arte es el simio de la naturaleza”, expresión antigua que se relaciona con la inevitable distancia entre el original (la naturaleza) y su imitación; si en un momento dado, esta expresión remitía al estado del ser humano situado en posición de inferioridad, pues al imitar la naturaleza no pasa hacerlo como un mono, en este caso, Cassirer remite al hecho de que en otras épocas, en las que otras consideraciones entran en juego, esta misma frase abandona el tono despectivo y adopta incluso una apariencia positiva.

⁷¹⁶ Dante, *Paradiso*, XIII, v. 76 (nota en el original). *Mas la natura siempre es imperfecta, / obrando de igual modo que el artista / que sabe el arte mas su mano tiembla.*

⁷¹⁷ Erudito y versátil autor español (1856-1912), de pensamiento siempre católico, hizo parte, entre otras, de la Academia de San Fernando.

ausencia de toda reflexión, como si trabajase sólo una fuerza inconsciente y fatal. El arte, como toda obra humana digna de este nombre, es obra reflexiva; sólo que la reflexión del poeta es cosa muy distinta de la reflexión del crítico y del filósofo.

... entiéndase siempre que estos cánones no son cosa relativa y transitoria, mudable de nación a nación y de siglo a siglo, aunque en los accidentes lo parezcan, sino que, en lo que tienen de verdadero y profundo, se apoyan en fundamentos matemáticos e inquebrantables, a lo menos para mí, que tengo todavía la debilidad de creer en la Metafísica⁷¹⁸.

... la Estética es al mismo tiempo una de las ciencias más antiguas, y una de las ciencias más modernas y más atrasadas todavía. Sólo una obra de genio ha producido, quiero decir, la Estética de Hegel, y aun en ella, ¡cuántos vacíos, errores y obscuridades! ¡Cuánto de arbitrario y casuístico! ¡Cuánto tránsito de nociones extrañas al arte y que violentamente se introducen en su dominio!

...

La Estética, tal como generalmente se la considera, abarca tres partes. Llámase la primera Metafísica de lo bello,... [el] olvido y desdén en que los artistas tienen la Estética influye desventajosamente en los artistas mismos, que, faltos de ideal, se abandonan a un empirismo rutinario, y caen fácilmente en la manera o en el industrialismo, o envilecen su arte en asuntos triviales, o se entregan a una facilidad desmayada, o crean un mundo falso y reproducen formas anticuadas; vicios todos contra los cuales previene con tiempo una teoría sólida, que para no estar en el aire y tener consistencia científica y valor universal, ha de descender forzosamente de la Metafísica estética, es decir, del estudio de lo bello y de su idea.

Pero nada adelantaría la ciencia, y todavía menos luz sacaría el arte, si se encerrase siempre el estético en región tan aérea y nebulosa como es la de las ideas puras, y satisfecho con la consideración de lo bello ontológico, olvidase lo bello en la naturaleza y lo bello en el arte. De aquí dos nuevas partes de la ciencia, que se conocen con los nombres de Física estética y de Filosofía del arte. Puede decirse que el primero de estos estudios anda en mantillas, aun en la misma escuela hegeliana, que es positivamente de todas las modernas la que más ha contribuído a ensanchar el campo de la Estética. Hegel mismo trata esta parte muy por cima, y sólo en Vischer comienza a tener importancia. No así la Filosofía del arte, que es conocida desde la más remota antigüedad, y produjo ya un verdadero monumento en la Poética de Aristóteles. De todas las divisiones de la Estética, esta parte, que designaremos con el nombre de Filosofía técnica, o simplemente técnica, es la más adelantada. No sólo abraza el sistema y clasificación de las artes, sino además la técnica particular, que se subdivide en tantos capítulos como artes.

Finalmente, una referencia a la crítica de Adorno⁷¹⁹ a los fundamentos de esta forma de pensar que (como *lo bello* o el lenguaje *clásico*) se construye sobre la base de unos valores estables y universales

⁷¹⁸ Menéndez y Pelayo, Marcelino, *Historia de las ideas estéticas en España*, Madrid, 1883-1889, Tomo I p. 3-4. Puede ser consultada en: <http://www.larramendi.es/il8n/corpus/unidad.cmd?idUnidad=100001&idCorpus=1000&posicion=1> II. 2012.

⁷¹⁹ Theodor Adorno (1903-1969), filósofo de la Escuela de Frankfurt, que entre otros temas planteó el problema de la *industria cultural* y estableció una crítica a la cultura de masas.

Dicho a la manera popular, el concepto de clasicismo se refiere a la autoridad social adquirida mediante mecanismos de control económico; esta manera de hablar no era ajena a Brecht⁷²⁰.

En la admirada generalidad de las obras clásicas se perpetúa como norma de configuración la dañina generalidad de los mitos, la ineludibilidad del hechizo. En el clasicismo, que es el origen de la autonomía del arte, este reniega por primera vez de sí mismo. No es una casualidad que todos los clasicismos hayan estado desde entonces en alianza con la ciencia. Hasta hoy, la mentalidad científica siente antipatía hacia el arte, que no complace al pensamiento del orden, a los deseos de la separación estricta. Es antinómico lo que procede como si no hubiera antinomia alguna, y degenera sin remedio en lo que la fraseología burguesa denomina formvollendet⁷²¹. No por mentalidad irracionalista, movimientos cualitativamente modernos corresponden baudelaireanamente a movimientos arcaicos, preclásicos⁷²².

⁷²⁰ Adorno, Theodor, *Teoría estética*, Akal, 2004, Madrid, p. 217

⁷²¹ En alemán: forma perfecta.

⁷²² Adorno...*Teoría...*op. cit., p. 218.

OTRO MODELO POSIBLE: IMÁGENES DE UN PAÍS PROPIO

La Expedición Botánica

Uno de los mayores tesoros en cuanto a imágenes se realizó en la nueva Granada. A finales del siglo XVIII la Expedición Botánica produjo una serie de más de cinco mil imágenes de las plantas del centro del país. Afán taxonómico, necesidad moderna, estrategia política, documento científico; imágenes artísticas... empresa –en fin inconclusa. (Esta clase de obra no estaría destinada a la conclusión pues ningún trabajo dedicado a construir una imagen del mundo físico podrá considerarse un día terminado, pero, además, Mutis adelantó el trabajo con una minucia tal que amenazaría no terminar nunca, ni siquiera la primera parte: *La flora de Bogotá*⁷²³). Vio mezclarse su destino con el de la guerra de independencia, que inició menos de dos años después de la muerte de su gestor y director el 11 de septiembre de 1808. Más que “inconclusa”, hay quienes llegan a llamarla “fracaso”, apoyados por el hecho de que nunca se publicó⁷²⁴.

Pocos días después de la muerte de Mutis –es decir, tal vez con demasiada premura-, Francisco José de Caldas, quien –al menos en su propio testimonio- sería su sucesor natural diagnosticó el estado de los materiales de *La flora*:

Ahora he penetrado las lagunas y los vacíos que encierra la Flora de Bogotá, ahora he visto que no existen dos o tres palmas, que la criptogamia casi está en blanco enteramente; que las láminas sin números, sin determinaciones, no tienen siquiera un duplicado; que falta más de la mitad de las negras para el grabado; que faltan muchas anatomías; que los manuscritos se hallan en la mayor confusión; que no son otra cosa que

⁷²³ “El proyecto de describir la Flora del Virreinato de Nueva Granada, fue una ambiciosa empresa que quedó sin completar. En palabras de Mutis: “*Esta obra se ha de publicar en muchos volúmenes, y cada uno contendrá una centuria de plantas americanas, representadas con colores al natural para la ilustración de los escritos de las plantas de América.*”. La idea inicial fue abordar un estudio semejante, al menos en su estructura, a la obra de Nikolaus-Joseph von Jacquin “*Selectarum stirpium Americanarum Historia.*”, pero un año después en 1784 Mutis proponía al director del Real Jardín Botánico de Madrid realizar dos tipos de publicaciones: una Gran Flora, con las descripciones y lujosas ilustraciones, y un compendio abreviado “acompañados solamente de la flor, la fruta y semilla de alguna especie con la que se pueda formar alguna idea del nuevo género”, las denominadas anatomías. Sin embargo, ni los textos del prólogo ni las descripciones que habían de acompañar a las magníficas láminas de la Gran Flora han llegado hasta nosotros. La falta de descripciones impidió la publicación en su momento y hubo que esperar hasta 1954, gracias a un convenio entre los Gobiernos de España y Colombia, para que el primer volumen de la Flora de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada, viera la luz.”

<http://www.rjb.csic.es/icones/mutis/paginas/acercadelosdibujos.php> (21.II.2011, 5:00)

Texto tomado de la página web en donde se encuentra la digitalización de las Láminas:

Proyecto de digitalización de los dibujos de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1783-1816), dirigida por José Celestino Mutis: www.rjb.csic.es/icones/mutis, Real Jardín Botánico-CSIC.

⁷²⁴ A Mutis se le recrimina no haber publicado. No hay actualmente claridad respecto al estado de los textos de *La flora de Bogotá* en el momento de su muerte. Las hipótesis van desde su total inexistencia hasta su casi definitiva escritura y desaparición por diversas circunstancias, pasando por la percepción fragmentada de Caldas. El tema está cuidadosamente desarrollado en: Amaya, J. Antonio, *Mutis, apóstol de Linneo / Historia de la botánica en el virreinato de la Nueva Granada (1760-1783)*, Tomo 1, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, 2005, estudio basado en una exhaustiva búsqueda de archivos de Colombia, España y Suecia. Existe un proyecto, iniciado en 2008, de digitalización de las imágenes, de donde reproducimos algunas:

<http://www.rjb.csic.es/icones/mutis/paginas/> II.2011.

borrones; que 48 cuadernillos hacen el fondo de la Flora de Bogotá; que las demás obrillas que ha emprendido durante su vida no son sino apuntamientos; que el trabajo de la quina no está concluido sino en la parte médica; que las descripciones de estas plantas importantes se hallan en borradores miserables; que las ponderadas y largas observaciones barométricas se han hecho con un instrumento defectuoso, y en fin, que Mutis, ese hombre tan justamente elogiado en la Europa, no ha poseído, sin embargo, un barómetro perfecto hasta que yo entré en su casa. Yo pongo por garantes de esta verdad los mismos manuscritos originales y la comparación de la altura verdadera del barómetro en Santafé con lo que Mutis expresa en estos diarios⁷²⁵.

Para Caldas, el dolor de su situación –las promesas incumplidas de Mutis en relación con hacerlo su sucesor, su alejamiento de la Expedición botánica y, con él, la inminencia de la pérdida de su enorme trabajo de recolección y realización del herbario de Quito-, le hacen intentar salvar su propio trabajo de la catástrofe que se avecina:

Yo dejo a la consideración de los inteligentes si estos materiales corresponden a las esperanzas, y si necesitan de una mano bien inteligente para ponerlos en orden y formar un edificio regular de los escombros que ha dejado Mutis. Yo veo que un hombre solo no puede con este peso, y que el resultado no será seguramente feliz. Yo quiero salvar de esta ruina que amenaza a la Flora de Bogotá siquiera mis trabajos botánicos de la parte meridional del Virreinato.

Sin embargo, aún no sabe que la catástrofe será todavía mayor. El Instituto será cerrado en 1810 y Caldas, que trató de mantener vivo el espíritu de la ciencia en medio de la guerra, morirá fusilado en 1816 por orden del virrey Sámano.

Algún día se diría, por el acto de conciencia colectiva que inauguraba, que la Expedición botánica fue determinante para el proceso de La Independencia. Paradójicamente, la guerra cortó este intento de describir el mundo que se dilataba como si no hiciera cálculos sobre el futuro, deteniendo a las plantas en su herbario una primera vez y en sus láminas una segunda.

(A veces las detenciones parecen imágenes fijas como la fotografía instantánea que congela un instante y –como si dijéramos- lo momifica. A veces, hay imágenes como la película o el video que muestran aquella escena en la que *no pasa nada*: nada se mueve, nada cambia; sin embargo, el tiempo está pasando. Bastaría el más pequeño de los signos –el paso de una mosca, el cambio de la luz del día, un ligero temblor de la cámara para demostrárnoslo. Así también, no es necesario que la conciencia y, por lo tanto, la revolución, vengán acompañadas de grandes gestos enfáticos que nos anuncien el cambio; éste se anuncia por las pequeñas transformaciones. Podemos saber –*podemos descubrir*– que no es una imagen congelada, sino una imagen de la detención, entonces recordamos que eso tiene antecedentes: la *naturaleza muerta*, la *still life*, la vida suspendida, silenciosa; el *Ukiyo-é*, las imágenes de un mundo flotante. La trascendencia de los iconos de la

⁷²⁵ Caldas, Francisco José de. (1808, 30 de septiembre). “Memorial enviado por Caldas al secretario del Virreinato y juez comisionado para los asuntos de la Expedición Botánica”. *Obras completas de Francisco José de Caldas* (pp. 352 – 354). Bogotá, Imprenta Nacional, 1966 Consultado en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-200229_botanica.pdf II.2011

Expedición Botánica tiene que ver con que existen en el tiempo, como el video que muestra la imagen suspendida, no como la lámina que fija una explicación).

Además de mostrar su factura, es decir, mostrar las acciones del dibujante, las láminas de la Expedición Botánica podrían si nos hablaran -y, de hecho, nos hablan- del tiempo que ha pasado en la observación y del que sigue pasando en la percepción. Nos equivocáramos gravemente pensando que por su origen científico pretenden fijar y cerrar la imagen del mundo; un miedo justificado a esa ciencia mortuoria de fetos en alcohol y láminas de *explicación* que pretendiera definir de una vez y para siempre la vida y su misterio, no nos autoriza a pensar estas imágenes como el resultado final que convertiría el paisaje americano en catálogo ilustrado; sería verlas mutiladas, quitándoles su sustancia más profunda: la experiencia del tiempo).

Los dibujos

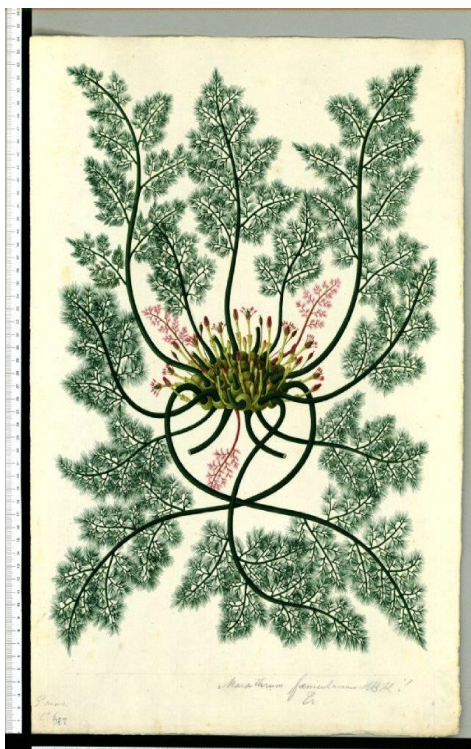
Cada lámina expande los tiempos⁷²⁶. Punto a punto, se construyen texturas tan artificiales como una trama geométrica y tan reales como la superficie de un pétalo. La escuela que creó Mutis enseñó a sus alumnos a tomar el procedimiento de las miniaturas (retratos en los que el rostro no tiene más de dos centímetros) y aplicarlo a la representación de plantas en su tamaño real, en papeles de 54 x 38. Tan difícil de concebir este trabajo, que se habla de un sistema prácticamente esclavista en la relación de mutis con sus dibujantes; tan exacto y tan distinto a la planta misma...

Las alrededor de 6.000 láminas se encontraban en la sede del Instituto en 1816 Cuando Pablo Morillo –llamado, por su misión, *El Pacificador*- entró finalmente a Santa Fe de Bogotá, una de las primeras acciones que tuvo cuidado en llevar a cabo fue empacar las Láminas y remitirlas a España; desde entonces reposan en el Jardín Botánico de Madrid, al resguardo de las miradas.

De este modo, las Láminas de la Expedición Botánica jamás *fueron vistas en conjunto*. Un esfuerzo institucional se lleva a cabo para publicar su reproducción completa con los textos que logren recuperarse. Algún día será dable ver aquello que a finales del siglo XVIII era un conjunto real para Mutis y alguno de sus colaboradores.

Pero el siglo XVIII ya no está aquí (en realidad sí está aquí de más de una forma, en palabras, gestos, actitudes, preguntas, prejuicios, maneras, apariencias) pero los habitantes de ese mundo que caracterizaba ya no están y eso, por más que intentemos imaginar circularidades y recurrencias en el tiempo, es irreversible. Algún día tendremos que verlas tratando de imaginar cómo las habrían visto las gentes contemporáneas, sabiendo que es la misma experiencia, pero completamente distinta.

⁷²⁶ “Se trata de una representación ideal, donde conviven hojas adultas y jóvenes, su verso y reverso...”
Proyecto de digitalización... op. Cit. (21.II.2011, op. cit.)



Imágenes tomadas de la página del Real Jardín Botánico de Madrid, dedicada a los dibujos de la Expedición Botánica⁷²⁷

⁷²⁷ <https://mutis.rjb.csic.es/paginas/>

La expedición corográfica

Un siglo después de la Expedición Botánica –y en relación con Agustín Codazzi, otro sabio venido de fuera- la Comisión Corográfica⁷²⁸ intentó una empresa parecida: el registro de la geografía física y humana de la Nación, justamente, para empezar a nombrar esa variada nación. Otra imagen: el dibujante explorador. El viajero que recorre, indaga, se detiene, registra y sigue. El que vuelve sobre sus apuntes y reconstruye el momento, el ambiente, el clima como si lo estuviera viendo, *como si lo estuviéramos viendo*.

Empresa también inconclusa –debido a la muerte de su gestor, en 1859, y la inestabilidad política-avanzó mucho en su propósito recorrió en cuatro expediciones Cundinamarca, Boyacá, los Santanderes, Antioquia, Córdoba, Cauca y Nariño, produjo imágenes de lo que habla por sí mismo, sin importar la calidad de la reproducción. El mismo ímpetu clasificador, el mismo deseo de describir el mundo, el mismo énfasis –no nos llamemos a engaño- en el observador que se propone (como siempre sin conseguirlo) hacerse invisible para que la escena fuera *objetiva*. Pero ni siquiera con el invento de los objetivos fotográficos la objetividad sería algún día posible.

El tiempo en suspensión de las representaciones en las láminas de la Expedición Botánica no está presente en las de la Comisión Corográfica. No es solamente una

⁷²⁸ “En 1830, tras la separación de la Gran Colombia, las provincias de Nueva Granada, Venezuela y Ecuador decidieron gobernarse independientemente. El gobierno de la Nueva Granada se encontró con un país del cual sólo se conocían algunos lugares que fueron notables durante la colonia, separados por enormes extensiones de tierra completamente ignoradas. Por tal razón, el primer paso fue dedicarse a conocer con exactitud el territorio.

“En 1839 el Congreso dictó una ley por medio de la cual se ordenaba contratar varios ingenieros geógrafos “...que trabajasen en la descripción de la Nueva Granada y levantasen una carta general de toda ella y un mapa de cada una de las provincias”. Entre 1845 y 1849, Tomás Cipriano de Mosquera, Presidente de la República, dispuso las bases administrativas e institucionales de la Comisión Corográfica.

“En 1850, el nuevo presidente José Hilario López hizo realidad el proyecto antes imaginado por Francisco José de Caldas e intentado décadas atrás por Francisco de Paula Santander. Tras la muerte de Codazzi en 1859 se hizo necesario que sus colaboradores concluyeran los trabajos corográficos. Tomó otros 30 años la publicación del último de los mapas.

“En 1859, Manuel Ponce de León y Manuel María Paz fueron contratados por el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez para reunir los trabajos de Codazzi y coordinarlos en una serie de mapas.

“En 1861, Tomás Cipriano de Mosquera ratificó a Manuel Ponce de León y a Manuel María Paz para elaborar el mapa general y el atlas, y encargó a Felipe Pérez escribir la *Geografía física y política*.

“En 1864, el gobierno de Manuel Murillo Toro firmó los contratos para publicar en París la obra realizada por Manuel Ponce de León y Manuel María Paz.

“Durante la reforma política de 1886, los Estados fueron eliminados y la nación adoptó el nombre de República de Colombia. En consecuencia, la carta geográfica y el atlas, publicados en 1865 quedaron en la obsolescencia.

“En 1886, el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera firmó un contrato con Manuel María Paz para elaboración de la nueva carta y el nuevo atlas.

“En 1889, Manuel María Paz con la colaboración de José Jerónimo Triana, publicó en París el *Atlas geográfico e histórico de la República de Colombia*. Al año siguiente se publicó el *Mapa de la República de Colombia* —antigua Nueva Granada— levantado por el general de ingenieros Agustín Codazzi.”

La Comisión Corográfica: aporte interdisciplinario para el mundo, Biblioteca Nacional de Colombia: Exposiciones Virtuales, 2008

http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/exposicionesvirtuales/comision_corografica/pdf/comision_corografica.pdf II.2011.

diferencia de grado; es probablemente cierto que los dibujantes de la primera tuvieron una escuela más estricta y específica para el resultado buscado, que desde ese punto de vista pueden ser *mejores* dibujantes, pero también es cierto que su mirada se dirige a otra dirección: quien dibuja una planta como ilustrador científico no se detendrá sino en lo que de permanente hay en ella; incluso el accidente sólo se muestra en cuanto se convierte en tipo.

El dibujante de la Comisión Corográfica intenta capturar el tiempo que pasa; sabe que aquello que representa no es lo estable, sino *lo irrepitable*: algún día estos champanes no existirán ya, algún día, estos monumentos serán ruina; algún día, cuando se hayan olvidado los dichos y el color local, la gente querrá saber cómo era nuestro mundo. Aunque también es cierto que *nosotros no sabemos cómo es nuestro mundo*. Estas imágenes, entonces, dirigidas al futuro construían una imagen del presente. Mostrándolo lo hacen visible y al tiempo lo transforman: no hay otra opción.

En el tiempo de la Comisión Corográfica (1850-1859) transcurrieron dos guerras civiles y comenzaba una tercera. También la muerte de Codazzi fue un golpe muy grande. Sin embargo, esta empresa –y a pesar de que tampoco tuvo la difusión que merecía– produjo efectos continuados en varias disciplinas; estableció imágenes de una nación compleja y diversa, trazó mapas, inventarios de los territorios y de sus posibilidades en varios campos.

Los dibujos

A diferencia de la Expedición Botánica, que tuvo muchos dibujantes a su servicio; la Comisión sólo tuvo tres: Carmelo Fernández, Enrique Price y Manuel María Paz. Ambas coinciden en que *en su época no se vieron en conjunto*. En la exposición de Bellas Artes de 1886 1946 se presentaban imágenes de la Expedición Corográfica; Gabriel Giraldo Jaramillo⁷²⁹ en 1946, Eugenio Barney Cabrera⁷³⁰ en 1970 publicaron estudios antes de la publicación *Historia del Arte Colombiano* de Salvat (la única en su género realizada hasta ahora en el país) en 1975.

Las generaciones que vivieron ese transcurso ya no están. Tanto en el caso de la Expedición Botánica, como en el de la Comisión Corográfica, algún día un investigador tendrá frente a sí todo el material reunido y tendrá el vértigo de saber que está viendo ese panorama por primera vez, que un largo período se ha deslizado y verá de una época lo que ella misma no pudo ver.

Aunque pareciera, y, de hecho, la tentación sea muy fuerte, ésta no es –al menos no solamente– una ocasión para la nostalgia, o para la conmemoración de lo que pudo ser y no fue. Todo ejercicio de historia implica eso: solamente cuando los tiempos han pasado y sabemos qué sucedió antes y después de ciertos hechos –cuando podemos ver la extensión de las decisiones tomadas en el pasado, porque vemos sus consecuencias–, es

⁷²⁹ (Giraldo J. Gabriel: *El arte en Colombia. Colombia en 1850. Acuarelas de la Comisión Corográfica*, Librería Suramericana, Bogotá, 1946)

⁷³⁰ Barney C., Eugenio: *Temas para la historia del arte en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1978

posible reconocer lo que de premonitorio tenían los hechos y solamente podemos sacar las mejores conclusiones que nos sea dado sacar no para que no repita el fenómeno sino para comprender de la mejor manera crítica que el sentido del presente nunca se nos presentará completo; para asumirlo, para recuperar la humildad, para recuperar la sensibilidad y percibir cómo el afán del absoluto nos había endurecido la mirada.

Cada ocasión perdida yace olvidada y aguarda el momento de su recuperación, apoyadas en el hecho innegable de que por un momento fueron reales y podrán volver a serlo.



Técnica de lavado del oro, provincia de Baracoas Manuel María Paz, 1853 Comisión Corográfica Biblioteca Nacional de Colombia⁷³¹



⁷³¹ Tomada de: <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/barbacoas>

El mapa que sigue es tomado de: Barona Becerra, Guido, et al, Editores, *Geografía Física y Política de la Confederación Granadina* – Obra dirigida por el General Agustín Codazzi.

Ramón Torres Méndez, *Vendedoras de papas*⁷³². Otro canon era posible: de hecho, la tradición decimonónica estaba muy claramente delimitada por manifestaciones que tenían en común una aproximación empírica a la realidad, en donde las necesidades descriptivas, comunicativas, taxonómicas y, en fin, documentales primaban sobre algún lenguaje codificado.



Estancieros de las cercanías de Vélez. Acuarela de Carmelo Fernández, 1850. 29.5 x 20 x 4 cm. Album de la Comisión Corográfica. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá⁷³³

⁷³² [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vendedoras de Papas by Ram%C3%B3n Torres M%C3%A9ndez.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vendedoras_de_Papas_by_Ram%C3%B3n_Torres_M%C3%A9ndez.jpg)

⁷³³ <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/las-mujeres-y-la-propiedad>

Imagen de contraste: Una utopía conservadora

Con lo ya visto, es innegable la condición moderna de la ENBAC en su acto fundacional por la constitución de un ampo autónomo, la conciencia de su peso en la definición de nación, por el espectro de formas, técnicas y pensamientos que convocó; sin embargo, se diferencia de pensamientos más *progresistas*, como la utopía comunista que proponen en Europa en el siglo XIX la transformación radical de la historia; el pensamiento de Urdaneta se dirige hacia una lógica de continuidad con el pasado, definido como progreso de las civilizaciones, movimiento al cual se puede integrar nuestra naciente nación si toma las decisiones adecuadas sin perder de vista este horizonte civilizatorio. El sesgo conservador de esta ideología queda más claro si lo contrastamos con la utopía conservadora presente en la novela *De sobremesa* de José Asunción Silva⁷³⁴.

Sobre el carácter literario de esta novela, su innegable vanguardismo en la estructura que recurre a la forma del diario personal, se han publicado estudios en los que queda clara su vocación pionera del modernismo⁷³⁵. Para efectos de este trabajo, se transcribe un largo fragmento en el que José Fernández, poeta (denominación que, siguiendo la idea ya expresada por Urdaneta en su discurso, de que el arte solamente adviene después de que la sociedad ha resuelto sus problemas esenciales, permanecerá en suspenso a lo largo de toda la narración) plantea un proyecto político expresado desde una profunda convicción de la redentora misión de la élite de guiar a la sociedad por la vía del progreso, vía que exige sacrificios y una aguda conciencia de la diferencia entre los valores reales y las visiones modernas que degradan esos valores.

En nuestra época mediocre y ruin no queda camino abierto para las almas del temple de las vuestras, que siente lo que sentisteis. Lo sublime ha huido de la Tierra. La fe ciega que en su regazo de sombra les ofrecía una almohada dónde descansar las cabezas a los cansados de la vida, ha desaparecido del universo. El ojo humano al aplicarlo al lente del microscopio que investiga lo infinitesimal y al lente del enorme telescopio que, vuelto hacia la altura, le revela el cielo, ha encontrado, arriba y abajo, en el átomo y en la inconmensurable nebulosa, una sola materia, sujeta a las mismas leyes que nada tienen que ver con la suerte de los humanos. Sutiles exegetas y concienzudos comentadores estudiaron los viejos textos sagrados y los analizaron descubriendo en ellos no las palabras, que son el camino, la verdad y la vida, sino las sabias prescripciones de los civilizadores de las naciones primitivas y la leyenda forjada por un pueblo de poetas. El cadáver del Redentor de los hombres yace en el sepulcro de la incredulidad, sobre cuya piedra el alma humana llora como lloró la Magdalena sobre el otro sepulcro⁷³⁶.

En un estado de ánimo afectado por la constatación de la decadencia personal; por la muerte de su tía a cuyos últimos momentos no asistió por estar huyendo por el atentado (que en principio supuso mortal) a una amante, Fernández ha huido a las montañas y allí, en medio de imágenes llenas de romanticismo –valles y colinas en medio de la bruma, vida monacal y aislada dedicada a la observación y a la reflexión, senderos ásperos y solitarios;

⁷³⁴ Debo a Álvaro Medina la referencia a este texto, en el cual, según él, la figura del protagonista José Fernández, poeta aristócrata estuvo inspirada por los legendarios hermanos Urdaneta.

⁷³⁵ Señalemos en una lista no exhaustiva los estudios de –Rafael Gutiérrez Girardot, Héctor H. Orjuela y Gabriel García Márquez, que han acompañado distintas ediciones de la obra de Silva.

⁷³⁶ Silva, José A., *De sobremesa*, en: Orjuela, Héctor (edición crítica), *José Asunción Silva / Obra completa*, edición del centenario, Editorial Universidad de Costa Rica, 1996. P. 335.

la naturaleza en su expresividad más dramática, condiciones propicias a la meditación y a la trascendencia, Fernández imagina su proyecto que le llevará a transformar la nación y a su realización como poeta, la segunda después de la primera, en la medida en que solamente ella le dará la experiencia necesaria y la tranquilidad y la honra para después de la obra, disfrutar el arte.

El plan que reclamaba el fin único⁷³⁷ a que consagrar la vida me ha aparecido, claro y preciso como una fórmula matemática. Para realizarlo necesito un esfuerzo de cada minuto por años enteros, una voluntad de hierro que no ceda un instante. Más o menos será éste. Tengo que aumentar al doble o al triple de lo que vale hoy mi fortuna para comenzar... mi oro trabajará por mí, mientras me consagro en alma y cuerpo a recorrer los Estados Unidos, a estudiar el engranaje de la civilización norteamericana, a indagar los porqués del desarrollo fabuloso de aquella tierra de la energía y a ver qué puede aprovecharse, como lección, para ensayarlo luego, en mi experiencia... para el momento en que regrese a mi tierra, no a la capital sino a los estados, a las provincias que recorreré una por una, indagando sus necesidades, estudiando los cultivos adecuados al suelo, las vías de comunicación posibles, las riquezas naturales, la índole de los habitantes, todo esto acompañado de un cuerpo de ingenieros y de sabios que serán para mis compatriotas, ingleses que viajan en busca de orquídeas. Pasaré unos meses entre las tribus salvajes, desconocidas para todos allá y que me aparecen como un elemento aprovechable para la civilización por su vigor violento las unas, por su indolencia dejativa las otras.

Luego me instalaré en la capital e intrigaré con todas mis fuerzas y a empujones entraré en la política para lograr un puestecillo cualquiera, de esos que se consiguen en nuestras tierras sudamericanas por la amistad con el presidente. En dos años de consagración y de incesante estudio habré ideado un plan de finanzas racional, que es la base de todo gobierno y conoceré a fondo la administración en todos sus detalles. El país es rico, formidablemente rico y tiene recursos inexplotados, es cuestión de habilidad, de simple cálculo, de ciencia pura, resolver los problemas actuales. En un ministerio, logrado con mis dineros y mis influencias puestas en juego, podré mostrar algo de lo que se puede hacer cuando hay voluntad. De ahí a organizar un centro donde se recluten los civilizados de todos los partidos para formar un partido nuevo, distante de todo fanatismo político o religioso, un partido de civilizados que crean en la ciencia y pongan su esfuerzo al servicio de la gran idea, hay un paso. De ahí a la presidencia de la república previa la necesaria propaganda, hecha por diez periódicos que denuncien abusos anteriores, previas promesas de contratos, de puestos brillantes, de grandes mejoras materiales, otro... Eso por las buenas. Si la situación no permite esos platonismos, como desde ahora lo presumo, hay que recurrir a los resortes supremos para excitar al pueblo a la guerra, a los medios que nos procura el gobierno con su falso liberalismo para provocar una poderosa reacción conservadora... proceder a la americana del sur y tras de una guerra en que sucumban unos cuantos miles de indios infelices, hay que asaltar el poder, espada en mano y fundar una tiranía, en los primeros años apoyada en un ejército formidable y en la carencia de límites del poder y que se transformará en poco tiempo en una dictadura con su nueva constitución suficientemente elástica para que permita prevenir las revueltas de forma republicana por supuesto, que son los nombres lo que les importa a los pueblos, con sus periodistas de la oposición presos cada quince días, sus destierros de los jefes contrarios, sus confiscaciones

⁷³⁷Silva, *De sobremesa...*, op. cit., p. 259 y ss.

de los bienes enemigos y sus sesiones tempestuosas de las Cámaras disueltas a bayonetazos, todo el juego

[...]

¡Oh! qué delicia ...pensar que en virtud de un plan elaborado con la frialdad con que se resuelve la incógnita de una ecuación, llegó uno al puesto que ambiciona con el fin de modificar un pueblo y elevarlo y verificar en él una vasta experiencia de sociología experimental...

Equilibrados los presupuestos por medio de sabias medidas económicas: ... basta un esfuerzo de orden; llegará el día en que el actual déficit de los balances, sea un superávit que se transforme en carreteras, en ferrocarriles indispensables para el desarrollo de la industria, en puentes que crucen los ríos torrentosos, en todos los medios de comunicación de que carecemos hoy, y cuya falta sujeta a la patria, como una cadena de hierro y la condena a inacción lamentable.

Esos serán los años de aprovechar los estudios previos, verificados por los sabios y los ingenieros que la recorrieron años antes pagados con mi oro... surgirán, incitados por mis agentes y estimulados por las primas de explotación, todos los cultivos que enriquecen, ... todas las crías de animales útiles... y en las serranías abruptas el platino y el oro, la plata y el iridio.

...se hará conocer la tierra nueva y desbordante de riqueza en los mercados europeos... Los bonos depreciados antes serán una inversión tan segura como los consolidados ingleses... La inmigración ... afluirá como un río de hombres ... [mezclados] con las razas indígenas, con los antiguos dueños del suelo que hoy vegetan sumidos en oscuridad miserable, con las tribus salvajes, cuya fiereza y gallardía nativas serán potente elemento de vitalidad, poblará hasta los últimos rincones desiertos, labrará el campo, explotará las minas, traerá industrias nuevas, todas las industrias humanas. Para atraer esa inmigración civilizada, colosales steamers de compañías subvencionadas por el gobierno con sumas que permitan reducir a un mínimo, suprimir casi el costo del pasaje, cruzarán el Atlántico e irán a recoger a los tripulantes, ansiosos de nueva vida, en los puertos de la vieja Europa, de donde el hambre los arrojan, en los del Japón y China, países desbordantes de población hambreada y en las amplias radas de la península india de donde el nativo pobre, el paria desheredado, el bengalí de dulzura casi femenina, emigrarán ansiosos de una patria nueva, para no sentir en la espalda el látigo inglés que los flagela!

Monstruosas fábricas ... nublarán ... con el humo denso de sus chimeneas el azul profundo de los ...vibrará en los llanos el grito metálico de las locomotoras que cruzan los rieles comunicando las ciudades y los pueblecillos nacidos donde quince años antes fueron las estaciones de madera tosca y donde, a la hora en que escribo, entre lo enmarañado de la selva virgen extienden sus ramas seculares las colosales ceibas, entrelazadas de lianas que trepan por ellas como serpientes, y sombrean el suelo pantanoso, nido de reptiles y de fiebres; como una red aérea los hilos del telégrafo y del teléfono agitados por la idea se extenderán por el aire; cortarán la dormida corriente de las grandes arterias de los caudalosos y lentos ríos navegables, a cuya orilla crecerán los cacaotales frondosos, blancos y rápidos vapores que anulen las distancias y lleven al mar los cargamentos de frutos y convertidos éstos en oro en los mercados del mundo, volverán a la tierra que los produjo a multiplicar, en progresión geométrica, sus fuerzas gigantescas.

¡Luz! ¡Más luz!... será el lema del pueblo que así emprende el camino del progreso. La instrucción pública atendida con especial empeño...desde el kindergarten hasta las grandes universidades...levantará al pueblo a una altura intelectual y moral superior a la de los más avanzados de Europa. Libre el país de los pavorosos problemas que minan las

viejas sociedades europeas y estallan en ellas en alaridos nihilistas y reventar de bombas, mirará tranquilo hacia el futuro.

La capital transformada a golpes de pica y de millones -como transformó el Barón Haussman a París- ... ostentará ...en la perspectiva de anchas avenidas y verdeantes plazoletas; las estatuas de sus grandes hombres, el orgullo de sus palacios de mármol, la grandeza melancólica de los viejos edificios de la época colonial, el esplendor de teatros, circos y deslumbrantes vitrinas de almacenes, bibliotecas y librerías que junten en sus estantes los libros europeos y americanos ofrecerán nobles placeres a su inteligencia y como flor de esos progresos materiales podrá contemplar el desarrollo de un arte, de una ciencia, de una novela que tengan sabor netamente nacional y de una poesía que cante las viejas leyendas aborígenes, la gloriosa epopeya de las guerras de emancipación, las bellezas naturales y el porvenir glorioso de la tierra regenerada.

Establecer una dictadura conservadora como la de García Moreno en el Ecuador o la de Cabrera en Guatemala y pensar que bajo ese régimen sombrío con oscuridades de mazmorra y negruras de inquisición, se verifique el milagro de la transformación con que sueño, parece absurdo a primera vista. No lo es si se medita. Está cansado el país de peroratas demagógicas y falsas libertades escritas en la carta constitucional y violadas todos los días en la práctica y ansía una fórmula política más clara, prefiere ya el grito de un dictador de quien sabe que procederá de acuerdo con sus amenazas, a las platónicas promesas de respeto por la ley burladas al día siguiente.

...

Lento aprendizaje de la civilización por un pueblo niño... Las piernecitas que apenas lo sostienen, tendrán más tarde tendones y músculos y osatura formidable con que oprima los ijares del caballo fogoso en que cruce la llanura y las manos pequeñas llenas de sonrosados hoyuelos, cuyos dedillos sostenían con dificultad el juguete preferido, alzarán la azada para labrar el suelo de la patria y la espada para defenderlo!...

Veo mentalmente la transformación del país...

... En ese entonces, desprendido del poder que quedará en manos seguras, retirado en una casa de campo rodeada de jardines y de bosques de palmas, desde donde se divise en lontananza el azul del mar y no lejos la cúpula de alguna capilla sombreada por oscuros follajes, saciado ya de lo humano y contemplando desde lejos mi obra, releeré a los filósofos y a los poetas favoritos, escribiré singulares estrofas envueltas en brumas de misticismo y pobladas de visiones apocalípticas que contrastando de extraña manera con los versos llenos de lujuria y de fuego que forjé a los veinte años, harán soñar abundantemente a los poetas venideros. En ellos pondré, como en un vaso sagrado, el supremo elixir que las múltiples experiencias de los hombres y de la vida, hayan depositado en el fondo de mi alma ardiente y tenebrosa.

Nada nos autoriza a establecer una relación uno a uno entre los puntos del proyecto de Fernández-Silva (para usar la expresión de Gutiérrez Girardot) y el de Urdaneta y no es la intención. El personaje que declara “Este camino que me parece el más práctico, puesto que es el más brutal” no es del todo asimilable al fundador de la ENBAC que fue miembro de la Sociedad Filantrópica, mantuvo a sus expensas un refugio de niños abandonados y siempre sugirió que el producto de las entradas a las exposiciones se destinara a obras de caridad. Tampoco el ambiente cerrado de este fragmento no encaja del todo con la amplitud de perspectivas que sugeriría el pensamiento de Urdaneta. Sin embargo, hay muchos puntos de coincidencia que nos permiten distinguir mejor algunos detalles del pensamiento de Urdaneta y, por otro lado, muestran que conceptos como

modernidad, igualdad o progreso no solamente tienen relación con las ideologías liberales o de izquierda, ni tampoco las *utopías*. Esta diversidad de concepciones de lo moderno que vemos apuntar aquí nos previene contra la tendencia a definir la modernidad no como un estado, sino como un valor, como se encuentra en documentos –algunos de los cuales examinaremos más adelante– en los que se parte de la necesidad o inevitabilidad del acceso a la condición moderna como forma histórica ineluctable.

La caridad

No tendríamos una visión integral, no solamente del de Urdaneta, sino de todo un sector pensamiento del siglo XIX sin detenernos, así sea un momento, en el tema de la Caridad. Virtud Teologal frecuentemente despreciada por su equivocada relación con el sentido de limosna o compensación, en realidad constituye un núcleo conceptual extraordinariamente complejo y rico que involucra el reconocimiento de la propia autonomía y dignidad en el otro, no por interés o cálculo; no por obligación, sino como una condición esencial del nuevo concepto del amor creado por Cristo.

Lo esencial de este “segundo mandamiento” [Amarás a tu prójimo como a ti mismo] está en la consideración de que este “prójimo” tiene el mismo valor que uno mismo y que su existencia es tan autónoma como la de uno, por lo que no se puede pensar que él esté ahí en función de uno ni cabe valorarlo a la luz de lo que él es para uno. El prójimo es “otro”, pero su “otredad” es tan digna de estimación como eso que hace de mí un Yo provisto de una “dignidad” que ninguna “cosa” posee. La consecuencia es que uno tiene que tratar a este prójimo tal como uno desea que (fijarse que no se dice “para que”) los demás lo traten a uno: no como un “objeto” o un “medio”, sino como persona libre y autónoma: consecuencia, al parecer, obvia, pero que nadie había formulado, en forma positiva, antes que Jesús (Mt 7,12); sólo se había llegado a “no hagas a los demás lo que no quieres que los demás te hagan a ti” (formulación de Isócrates: s. V-IV a.C., y que ya se vislumbra en algunos textos mesopotámicos del segundo milenio a.C.)⁷³⁸.

Caridad es, en efecto, una nueva palabra con que los primeros traductores de la Biblia tradujeron la griega *agapé*, con el fin de referirse a una especificidad de la que no da cuenta un vago “amor a la humanidad”. Para subrayar la importancia del concepto bastaría recordar a San Pablo en la muy Conocida Primera Carta a los Corintios, XIII, 2: “Aunque tuviera el don de la profecía y conociera todos los misterios y toda la ciencia, aunque tuviera toda la fe, una fe capaz de trasladar montañas, si no tengo amor, no soy nada”, en donde *amor es caridad*, la esencia de Dios, o que de las tres Encíclicas que ha dirigido el papa Benedicto XVI, dos versen específicamente sobre el Amor: *DEUS CARITAS EST (Dios es amor, 2005)* y *CARITAS IN VERITATE (La caridad en la verdad, 2009)*.

⁷³⁸ Villegas, Beltrán [ss.cc.], *La caridad y el otro como otro* en la revista de Humanidades y Ciencias Sociales del Centro de Estudios Públicos de Chile No. 81, 2001, publicada en: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_800.html II.2011.

Más allá de la ortodoxia católica y de la necesaria distancia crítica que debe tenerse al considerar el papel de la Iglesia Católica en los procesos políticos, sociales y culturales por sus relaciones poco espirituales con los poderes mundanos, que de hecho han legitimado violencias inaceptables a nombre –justamente- de la defensa de la civilización de la cual esta iglesia es baluarte⁷³⁹, es importante considerar el valor abstracto de un concepto que en un siglo como el XIX, que puso en primera línea de reflexión el problema de la igualdad de los seres humanos, predica –así sea en teoría- una radical igualdad desde sus inicios, muchos siglos atrás. No olvidemos, por ejemplo, el papel de las sociedades secretas en los procesos independentistas y el papel capital que para ellas tiene el concepto de *filantropía*.

Solamente para señalar algunos de los aspectos concernidos en esta problemática, cuya profundización sería extraordinariamente interesante por la cantidad de relaciones que convoca, citaremos algunos pasajes. El primero, tiene que ver con la relación directa –cuya resonancia vemos en el pensamiento de Urdaneta- que establece la comisión creada para la primera exposición universal (Londres, 1851), comisión que aún existe y aún conserva ese objetivo que reúne la educación como proyecto nacional, el desarrollo de la ciencia y la industria y la caridad:

La Comisión Real para la Exposición Universal de 1851 [Royal Commission for the Exhibition of 1851] es una institución fundada en 1850 para administrar la exposición internacional de 1851, oficialmente llamada: Gran Exposición de los Trabajos de la Industria de todas las Naciones, celebrada en el Palacio de Cristal en Londres, Inglaterra.

...La exposición fue un gran éxito popular y financiero, y produjo un superávit de £ 186.000. Una inusual decisión se tomó para mantener la Royal Commission como un órgano administrativo permanente para utilizar los beneficios con fines caritativos."

La Comisión Real para la Exposición Universal de 1851 fue establecida en 1850 por Su Majestad la Reina Victoria para organizar la Gran Exposición.

...La exposición tuvo un enorme gran éxito y obtuvo un beneficio sustancial. La Comisión, a punto de ser disuelta, fue conminada por Carta Real a permanecer constituida y administrar los beneficios para propósitos caritativos. Lu Carta encomienda a la Comisión "el aumento de los medios de educación industrial y ampliar la influencia de la ciencia y el arte en la industria productiva.

Para ello, la Comisión adquirió 86 hectáreas de tierra en el sur de Kensington y estableció el sitio cultural único de los tres grandes museos, el Royal Albert Hall que se han convertido en renombradas instituciones de aprendizaje, incluyendo el Imperial College y el Royal College de Arte y Música.

...Cuando este proyecto de gran envergadura fue en gran medida completado, restaban a la Comisión Real fondos suficientes para la creación, en 1891, de un fideicomiso para la educación con el fin de perpetuar sus objetivos. A pesar del generoso financiamiento de muchas empresas desde el principio, estos modestos recursos han sido

⁷³⁹ Aparte de hechos que inmediatamente acuden a la memoria –la inquisición, el papel activo de la iglesia católica antes y durante La Violencia en Colombia-, un buen ejemplo de la dificultad y ambigüedad de estas relaciones políticas, es el deber de la corona española de predicar el evangelio como argumento legitimador de la “guerra justa” en la conquista en América. El debate –que dicha corona no eludió- está presentado en Beuchot Mauricio, *La querrela de la conquista - Una polémica del siglo XVI*, Siglo XXI, México, 1992).

cuidadosamente administrados a lo largo de los años. Hoy en día, con bienes de capital de más de £ 60m el desembolso anual de caridad se acerca a los 2 millones de libras.

*Dando becas y subvenciones a la investigación pura en ciencia e ingeniería, aplicada en industria, diseño industrial y otros proyectos, la Comisión apoya el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y su explotación rentable por la industria británica*⁷⁴⁰.

Esta conjunción de elementos representa un lenguaje oficial no lejano de los actuales organismos multilaterales en el que una retórica del progreso sigue siendo guía de un ideal de humanidad en el que las desigualdades e inequidades se enfrentan con nociones, como la solidaridad, que en la práctica ocultan la violencia con que las sociedades y clases en posición de poder han accedido a ella.

Solidaridad, protección, apoyo, beneficencia, etc. Son conceptos complejos que no debatiremos en este documento, en el que nos limitamos a llamar la atención sobre el uso del término *caridad* en la literatura oficial del siglo XIX, y éstos otros –aunque nos describan muy bien las intenciones de quienes los usaban- no alcanzan a delimitar el sentido profundo del concepto original.

Simone Weil y la caridad

Escogida entre la rica vertiente de los autores católicos del siglo XX, Simone Weil⁷⁴¹, nos ofrece algunas reflexiones que muestran la densidad de los problemas relacionados con la caridad, -entendida en su sentido teológico profundo- no como beneficencia- y el orden social, textos como *¿Estamos luchando por la justicia?*⁷⁴², del que dice Emilia Bea Pérez:

Justicia y Derecho: dos términos en pugna

*La relación derecho-obligación es complementaria de otra relación la que Weil alude frecuentemente en sus escritos de Londres: la relación Derecho-justicia, entendida la justicia como sinónimo de caridad*⁷⁴³.

*...La separación entre justicia y caridad es considerada por S. Weil como uno de los escándalos de nuestra época*⁷⁴⁴, que conduce a situaciones paradójicas como la evocada por esta imagen: “Es justo no robar escaparates. Es caritativo dar limosna. El tendero puede enviarme a prisión. El mendigo, aunque su vida dependa de mi ayuda, si yo se la niego, no me denunciará a la policía”⁷⁴⁵. Con la fuerza expresiva que utiliza para llamar la atención sobre aspectos cotidianos en los que se refleja todo [sic] una concepción de la realidad, Weil continúa escribiendo sobre la distinción justicia-caridad: “nosotros hemos inventado la distinción entre justicia y caridad. Es fácil comprender por qué. Nuestra noción de la justicia dispensa al que posee de dar. Si a pesar de todo da cree poder estar contento de sí mismo, piensa haber hecho una buena obra”⁷⁴⁶. Las relaciones humanas

⁷⁴⁰ ‘About us’ Página web de la *Royal Commission for the Exhibition of 1851* <http://www.royalcommission1851.org.uk/about.html>, VIII. 2011.

⁷⁴¹ 1909-1943 en Francia, filósofa, pedagoga, militante obrera de origen judío.

⁷⁴² Weil, Simone, *Escritos esenciales*, edición de Eric Springsted, p. p. 148-162.

⁷⁴³ Bea, Pérez Emilia, *Simone Weil: La memoria de los oprimidos*, Encuentro ediciones, Madrid, 1992, p. 269.

⁷⁴⁴ Bea, Simone..., op. cit., p.p. 272,273.

⁷⁴⁵ S. Weil, “Luttons-nous por la justice? [¿Luchamos nosotros por la justicia?]”, *EL*, p. 51 (nota en el original)

⁷⁴⁶ S. Weil, *AD*, p. 125. (nota en el original)

auténticamente importantes, aquellas de las que depende la propia vida del hombre, quedan adscritas al ámbito privado en el que toda licencia es posible, mientras que el ámbito público aparece dominado por la coacción. Se deja al libre arbitrio del individuo dar de comer al hambriento, pero se regula hasta el detalle el horario laboral o la forma en que “un acusado, incapaz de manejar la palabra a causa de su origen social y de su falta de cultura, abatido por la culpabilidad, la desgracia y el miedo”⁷⁴⁷ debe comportarse ante un tribunal de justicia. La escisión de dos términos que deberían comprenderse como sinónimos supone dejar sin sentido a ambos, ya que “Cuando las nociones son opuestas, la caridad no es más que un capricho de origen a menudo bajo, y la justicia no es más que el costreñimiento[sic] social... Muchas de las controversias entre la derecha y la izquierda se reducen a la oposición entre el horror a la constricción social y el horror al capricho individual. Ni la caridad ni la justicia están interesadas en ello”⁷⁴⁸.

El concepto de Caridad es importante igualmente para la comprensión de ciertos matices del modelo *Artes y oficios*, aquellos que tienen que ver con lo que hoy llamamos “inclusión social” por el trabajo. Un texto ilustrativo al respecto es el siguiente fragmento del poema *La Caridad*, de Julio Arboleda, poeta, militar terrateniente y político conservador, suegro de Urdaneta publicado en el Papel Periódico Ilustrado (Número 15, Año I, 12 de mayo, 1882, p. 245): /

Ya no está el pobre niño abandonado
 ...
Previendo los momentos
En que deba emprender solo el camino,
Tú labras su destino,
Le das conocimientos
En las letras, las ciencias y las artes,
Y así, cuando le apartes
Del hospicio y la escuela,
Vogar [sic] podrá seguro por el mundo
Sabiendo que á su vela
No ha de faltar el céfiro errabundo.

⁷⁴⁷ S. Weil, “Formes de l’Amour implicite de Dieu [Formas del amor implícito de Dios]”, *AD*, p. 144. (nota en el original)

⁷⁴⁸ S. Weil, “Luttons-nous pour la justice?”, *EL*, pp. 50-51 (nota en el original)

NOTAS SOBRE LA MODERNIDAD

En la investigación que nos proponemos, el tema de la modernidad es inevitable. Tema recurrente en la historiografía del arte colombiano, la discusión sobre el coeficiente de modernidad que pueda atribuirse a las obras alcanza grandes dimensiones, en ella interviene una dosis de sentimiento patrio: declarar que un artista o, eventualmente, una obra son *modernos* representa una declaración de igualdad con los países más avanzados; el concepto de moderno, desde esa perspectiva adquiere el rango de un valor.

No siempre fue así. Si bien, la modernidad fue desde el comienzo de la república ha sido un horizonte inevitable, la forma como se la define, se la asume y se la valora varía en diferentes períodos. Vemos, entonces, en las formas institucionales que determinaron cambios en el canon de la enseñanza del arte varias concepciones diferentes. Así, es necesario partir de la base de que no hay modernidad, sino *modernidades* y que las decisiones institucionales que serán nuestro objeto de estudio dependen en gran medida de las relaciones conflictivas entre esas diferentes concepciones y de la imposición de una idea sobre las otras.

Un punto de partida

Con todas las precauciones posibles, intentamos una caracterización de la modernidad, instrumento deducido de los propios hechos estudiados, que nos permita ver algunas particularidades de los principios pedagógicos y artísticos de la ENBAC en su concepción de lo moderno y la modernización. En esa vía, nos apartaremos de una tradición que trata la modernidad, por un lado, como estilo artístico, y, por otro, como destino ineluctable. Tendencias que asimilan la denominación de moderno a *avance* y, en consecuencia, un valor que se presenta como atributo inmanente de las obras o de las actitudes.

Diremos de entrada que la modernidad es una condición de las sociedades humanas, en la cual se plantea la búsqueda de un mundo mejor. Esta idea, a la que llamamos *progreso*, se refiere a la posibilidad de que el mundo conocido sea mejor; son recurrentes –por ejemplo- las referencias a la decadencia en documentos del siglo XVII y XVIII cuando se habla de la necesidad de recuperar oficios perdidos o en trance de desaparecer.

Al anhelo de modernidad le es inherente, entonces, un sentimiento de profunda insatisfacción con el presente, al cual se asocia la convicción de que el mundo puede ser mejor, a través de la *acción* humana.

Frente a la necesidad de romper con el presente insatisfactorio –pasado del cual el futuro se diferenciará-, lo moderno lo instituye como ruina⁷⁴⁹. En esta ruptura, lo moderno

⁷⁴⁹ “Cualquier obra de arte verdadera es irreversible, corta su época, manda hacia el pasado cuanto ha sido hecho, hace que nada siga igual, funda. Un cuadro de Cézanne, por ejemplo, es un hecho tan irreversible como la invención del uso del fuego o la toma de Constantinopla. Produce un antes y un después. Hay algunas arquitecturas que se comportan así, de esa forma tan terrible”.

Josep Quetglas en entrevista con Matías Valles, a propósito de la concesión al primero del Premio Nacional de Arquitectura de Catalunya, ‘La capital de Mallorca no es Palma sino Son Sant Joan, ese tumor maligno’ en *diario de Mallorca*, 6 septiembre, 2009, en:

invoca al menos dos grandes perspectivas no necesariamente opuestas; de hecho, puede considerarse la segunda correlato no deseado o más o menos oculto de la primera. Ésta primera es el proyecto utópico, la pretensión de transformar conscientemente el mundo mediante el *progreso*; noción que, en general, podríamos llamar positiva: la búsqueda de un *mundo mejor* en un futuro que se construye desde ahora, aunque para ello deba tomar prestadas al pasado sus imágenes. La segunda es la modernidad caracterizada por Benjamin: la época en que la experiencia humana, extraviada en este entrecruzamiento de lo muy antiguo y lo muy actual, entra en una especie de laberinto en el que, perdida su sustancia, su cotidianidad deviene reflejo de reflejos; fantasmagorías, de las cuales la más grande es la noción misma de Civilización y su correlato, la Historia Universal.

El recurso al pasado, dice Marx⁷⁵⁰, tiene sentido cuando se utiliza para poder dejarlo definitivamente atrás, al igual que quien aprende una nueva lengua ya no necesita citar la lengua de origen; la verdadera revolución solamente acontecerá cuando podamos pensar de otra manera el tiempo, pues las imágenes que nos hacemos de él ahora están marcadas por una tradición impuesta por los detentadores del poder, que a través de ella buscan perpetuarse.

La historia, entonces, es problema central de la modernidad. De un lado tenemos la experiencia del *tiempo*, como fenómeno físico; de otro, tenemos las instituciones del tiempo⁷⁵¹ que, en tanto creaciones humanas, instauran sentidos a la existencia y a sus jerarquías sociales. De estas instituciones hace parte el relato histórico, creado siempre con un interés y que, por tanto, participa en la lucha por el sentido de la existencia.

Institucionalizado como el gran juez que excede el alcance de la voluntad humana, el tiempo deviene uno de los grandes legitimadores de las acciones humanas y, frente a esta conciencia, la historia como fantasmagoría adquiere carácter de tribunal, cuyos alguaciles son los agentes del Tiempo y dictaminan y ejecutan a nombre de la posteridad: quien controla el relato de la historia controla el futuro y define el mundo mejor; su mayor arma es la ilusión de una coincidencia unívoca entre el relato y los hechos. Dicho de otra forma, esta historia no pretende reconocerse en su pasado, sino someter el futuro, controlando las imágenes colectivas que de él se hacen.

En medio de este entrecruzamiento, adquiere importancia la idea de *felicidad* en relación con la historia.

Mundo mejor o *felicidad* no significan necesariamente lo mismo para todos. Hay proyectos a la izquierda y a la derecha. Si coinciden en que esta condición futura significaría un progreso, no lo hacen en las vías, los resultados y en el grado de factibilidad de imponerlo como un proyecto social, que pueden ser muy variables. Frecuentemente se cita la ferocidad de las masacres y holocaustos y la devastación del mundo físico que producen las guerras y los negocios modernos como un ejemplo de desvío, retroceso o traición al proyecto moderno, señales de barbarie e incultura y en consecuencia se clama

<http://www.diariodemallorca.es/actual/2009/09/06/josep-quetglas-capital-mallorca-palma-son-sant-joan-tumor-maligno/500737.html> II.2010

⁷⁵⁰ Marx, Karl, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, 1852, consultado en:

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/brum1.htm> II.2010

Fuente: C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en tres tomos*, Editorial Progreso, Moscú 1981, Tomo I, páginas 404 a 498.

⁷⁵¹A propósito ver: Elias, Norbert, *Sobre el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

por más educación, vehículo privilegiado de la modernidad. Pero lo terrible de estos hechos consiste en que *son* modernos. Aunque no definan todo lo moderno, no son anomalía: la dificultad es que ellos *también* son modernos en su voluntad de poner la acción humana al servicio coherente y razonado de la construcción de un mundo mejor, proyecto que no necesariamente garantiza su propia ética.

El arte

No es posible ni deseable pretender establecer una noción unívoca de modernidad que permitiera clasificar los hechos que indagamos en un mismo sistema de creencias. A lo más, podremos ver rasgos de diferentes concepciones que conviven en el mismo escenario, pero pueden llegar a ser muy diferentes entre sí.

En cuanto tiene que ver con lo que en general se denomina *vanguardias*, el término *modernidad* invoca una tradición⁷⁵² autoconsciente: la obra de arte es una declaración de lo que es una obra de arte, tautología que le permite despojarse de toda función para realmente ser funcional.

A través de su excluyente y absoluta afirmación propia, que se niega a someterse a cualquier otra autoridad, la obra de vanguardia escapa al sistema, se proclama como un territorio de libertad, al menos por un momento, mientras el sistema encuentra la forma de volverla un estilo más. Por eso su supervivencia depende paradójicamente de su capacidad de mantenerse en el borde del anacronismo

Como la obra de arte no acontece en el vacío, ni en un tiempo imaginario, se relaciona estructuralmente con las formas como los seres humanos atribuimos sentido al mundo en tiempos y espacios reales; indaga la estructura de lo real y haciéndolo, lo transforma, como finalmente cualquier actividad humana institucionalizada remodela la realidad social. En la esencia de la obra de arte yace también el problema de la historia y vive en permanente crisis.

Por estas y otras razones, la condición moderna en arte no es un estilo, ni para alcanzarla basta el intento de seguir un modelo canonizado por alguna autoridad externa (por más cerca que se esté del modelo, éste siempre estará un paso adelante, de modo que la actualización siempre será una quimera); solo podremos, entonces, tratar de observar en qué momento una conjunción de situaciones, instituciones y acciones muestran la potencialidad de pensar un universo diferente de relaciones entre la práctica del arte y la vida social y determina así rupturas o discontinuidades con el pasado.

La modernidad como carencia

Los países más adelantados muestran como en un espejo a los más atrasados la imagen de su futuro desarrollo

⁷⁵² Aquí modernidad y tradición no son términos necesariamente opuestos: la modernidad crea paradojas todo el tiempo, al punto de ser en sí misma un movimiento paradójico en su suspensión en el tiempo del advenimiento de lo nuevo que siempre recordará algo ya conocido.

Marx, El capital

Para el caso colombiano, es inevitable remitirse a la modernidad internacional como marco, en la medida en que los países latinoamericanos aparecen -saliendo en el siglo XIX de sus procesos de independencia y enfrentado la tarea de construirse como estados nacionales- marcados por distintos grados de subalternidad respecto a Europa.

En este sentido, hay que marcar una diferencia entre los países europeos que se fueron deslizando hacia una condición moderna, y sus ex-colonias a quienes la modernidad se les aparece como algo ya dado en otro lugar y, en consecuencia, modelo (de lo deseable o indeseable) o como obligación moral. Sin embargo, más allá del deslumbramiento que pueda ejercer la imagen de los países “desarrollados” sobre los que no lo son, lo moderno no surge solamente por la persecución de un modelo externo: las fuerzas que yacen en su interior fuerzan la irrupción del carácter moderno, de maneras diferentes, extrañas, híbridas y propias, en las que aparecen residuos de la fe en la intervención de una fuerza superior bajo la forma de magia.

Encontramos que prácticamente todas las reformas llevadas a cabo en las instituciones estudiadas expresan el deseo de modernizarlas. Paradójicamente, en el caso de la UNC, pues nació concretamente como paradigma de proyecto educativo modernista. Tanto en la ENBAC como en ella, se hace visible esta permanente tendencia reformista: cada dirección trae la suya; no siempre como ajustes -lo que implicaría una revisión de lo propuesto originalmente, contrastado con lo realmente obtenido- sino como ruptura más o menos violenta con lo dado actualmente, por su inadecuación a un modelo ideal. El resultado es que todo cambia para que todo siga igual⁷⁵³.

Tres ámbitos

Si bien en los libros de texto tradicionales se ha llamado “Edad Moderna” al período que inauguran hechos como la invención de la imprenta de tipo móvil, el descubrimiento de América o las diferentes observaciones científicas que dieron origen a la ciencia moderna –eventos todos relacionados con desarrollos fundamentales de la técnica, que constituían por sí mismos nuevas formas de experiencia y, por lo tanto, nuevas formas canónicas para el arte y su enseñanza-, para efectos de este trabajo, consideraremos para el caso colombiano un primer contexto de modernidad para el siglo XIX que incluye las consecuencias del pensamiento ilustrado, la Revolución Industrial, y los cambios económicos y sociales derivados del ascenso de la burguesía en un ámbito general y, en el ámbito local colombiano, de la definición de nación luego del proceso de independencia, cuyo devenir, cargado de conflictos, desembocó en la hegemonía del movimiento de La Regeneración. Un segundo ámbito se relaciona con el ascenso de las vanguardias artísticas en Europa y el retorno del partido liberal al poder en Colombia (este contexto es el más cercano a lo que tradicionalmente se entiende por modernidad en arte y, lo denominaremos *modernismo*) y el tercero estará marcado por una condición

⁷⁵³Expresión hecha célebre por Giuseppe Tomasi de Lampedusa: en su novela *El Gatopardo* dicha por su personaje el príncipe Fabrizio: “*Todo tiene que cambiar para que todo pueda seguir igual*”.

crepuscular: por un lado apuntará al agotamiento de sus modelos (tanto para las vanguardias como para el proyecto liberal moderno), pero, por otro lado, anunciará el inicio de nuevos modelos (posmodernidad, neoliberalismo); en todo caso, ninguno de estos ámbitos es visto como una clausura o superación de los otros; más bien, se intenta en este documento una revisión crítica de sus presupuestos.

La mejor caracterización del primer ámbito, la modernidad del siglo XIX, aparece en la obra de Walter Benjamin, particularmente en su *París, capital del siglo XIX*: “El mundo dominado por sus fantasmagorías es –para servirnos de una expresión de Baudelaire– la modernidad⁷⁵⁴”, derivada de una “representación cosista de la civilización”, que con el telón de fondo de la “Historia de la Civilización” determina que “las formas de vida nuevas y las nuevas creaciones de base económica y técnica que debemos al siglo pasado [XIX] entran en el universo de una fantasmagoría”⁷⁵⁵.

A la época genéricamente conocida como *Ancien Régime*⁷⁵⁶, sucede otra en la que las ideas de libertad, igualdad y fraternidad proponen un nuevo régimen; este proyecto contiene la promesa de la redención, pero cuando se mezclan los intereses de clase, las épocas y las concepciones se traslapan de tal forma que la ilusión de una evolución estandarizada de la vida social estalla en pedazos; los antiguos tiempos parecen retornar, pero nunca serán iguales: o las formas nuevas se visten de ropajes antiguos o las formas antiguas retornarán bajo apariencias engañosas de novedad⁷⁵⁷.

Las élites que ocupan los lugares de poder crean la ilusión de un mundo nuevo en el que pervive el antiguo, temerosas de perder sus beneficios, o convencidas de su papel histórico de guiar a las masas *a toda costa*. El progreso es la meta, pero también es la excusa para mantener poderes terrenales a los que se atribuye el avance de la civilización. Es el caso de la Iglesia Católica, que a nombre de la autoridad divina se permite presentarse al mismo tiempo como la garante del verdadero progreso humano y la gran enemiga de los desarrollos liberales modernos.

La nación colombiana surge del proceso revolucionario que culminó con La Independencia; éste es un proceso moderno inspirado en ideas de la Ilustración francesa y su aspiración a otro orden hace parte de un movimiento general en occidente. La propia España había vivido entre 1808 y 1814 un proceso de independencia cargado de paradojas, pues había sido invadida por las tropas de Napoleón, coronado emperador y,

⁷⁵⁴ Benjamin, Walter, *Libro de los pasajes*, edición de Rolf Tiedemann en el resumen ‘París, capital del siglo XIX (1939), Ediciones Akal, Madrid, 2005, p. 63.

⁷⁵⁵ *Ibíd.*, p. 63.

⁷⁵⁶ *Antiguo Régimen*, denominación que remite a la situación política europea antes de la Revolución Francesa,

⁷⁵⁷ “Hegel dice en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal se producen, como si dijéramos, dos veces. Pero se olvidó de agregar: una vez como tragedia y otra vez como farsa... Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y transmite el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos se disponen precisamente a revolucionarse y a revolucionar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal.” Marx, *El dieciocho...*, op. cit.

sin embargo, propulsor de las ideas de la Ilustración, de manera que la insurrección española tendía a restituir a Fernando VII, considerado por los sectores conservadores mandatario legítimo.

En este trabajo planteamos que la creación de la ENBAC hace parte de lo que se ha llamado *proceso civilizatorio* que pretende crear un estado nacional bajo una primera premisa de desligarse de la barbarie; que la existencia de instituciones como el Museo Nacional, la Universidad Nacional o el Teatro Nacional definen a este país como perteneciente al concierto de las naciones y que esta construcción tiene la consecuencia de delimitar por primera vez la autonomía del campo del arte en Colombia.

La primera enciclopedia en español - la *Enciclopedia moderna -Diccionario universal de literatura, ciencias, artes, agricultura, industria y comercio*, cuya publicación inició en 1851 gracias a los esfuerzos de Francisco de Paula Mellado⁷⁵⁸ propone una imagen que no deja de tener resonancias profundas para quien ha leído *La obra de arte en época de su reproducción mecánica*⁷⁵⁹:

Era por demás vergonzoso que en España, que con tan tenaz empeño imitamos todo lo extranjero, no siempre con buen criterio, careciésemos de una obra de esta especie. Al emprenderla debo confesar que la empresa es tan difícil, requiere tales esfuerzos y exige tantos sacrificios, que no es extraño que fracasasen en su origen sin llegar á su término, los tres ó

⁷⁵⁸ “¿-1876. Editor y escritor español, uno de los principales artífices de la renovación editorial que se produjo en España a mediados del siglo XIX. Aunque las publicaciones firmadas como «Establecimiento tipográfico de Mellado» son abundantes y bien conocidas, sin embargo la personalidad de su promotor permanece en la penumbra: no le han dedicado entrada obras clásicas, como el *Montaner* o la *Espasa*, ni tan siquiera figura su nombre en la base de datos del Centro de Estudios Biográficos de la Real Academia de la Historia (en septiembre de 2011). De hecho, hasta la publicación de esta página que dedicamos a su persona y obra, la bibliografía moderna ignoraba incluso la fecha de su fallecimiento.

“Natural de Granada, hijo de Pedro y de Francisca, debió nacer hacia 1810 (en fecha que aún desconocemos)...” (<http://www.filosofia.org/ave/001/a360.htm> II.2012).

Sobre la *Enciclopedia moderna*, reseña la misma página: “La *Enciclopedia moderna. Diccionario universal de literatura, Ciencias, artes, agricultura, industria y comercio*, representa la primera gran enciclopedia en lengua española que se culminó en el siglo XIX. Publicada en Madrid por el prolífico editor Francisco de Paula Mellado entre 1851 y 1855 (desde 1853 Mellado tuvo también abierto establecimiento en París), ofrece a lo largo de 34 volúmenes una adaptación de la enciclopedia publicada en francés por Didot. En la *Enciclopedia* de Mellado colaboraron algunos de los nombres más ilustres de aquellos años, que su editor se apresura a mencionar en el *Prólogo* con el que presenta la obra... La *Introducción* (tomo 1, XI-XXXVI) lleva la firma de Francisco Fernández Villabril y los artículos no van firmados”

(<http://www.filosofia.org/enc/emm/emm.htm> II.2012)

⁷⁵⁹ “En las obras cinematográficas la posibilidad de reproducción técnica del producto no es, como por ejemplo en las obras literarias o pictóricas, una condición extrínseca de su difusión masiva. Ya que se funda de manera inmediata en la técnica de su producción. Esta no sólo posibilita directamente la difusión masiva de las películas, sino que más bien la impone ni más ni menos que por la fuerza. Y la impone porque la producción de una película es tan cara que un particular que, pongamos por caso podría permitirse el lujo de un cuadro, no podrá en cambio permitirse el de una película. En 1927 se calculó que una película de largo metraje, para ser rentable, tenía que conseguir un público de nueve millones de personas.”

Para ver un ejemplo de las dimensiones de la suscripción, la página Web

<http://www.filosofia.org/ave/001/a271.htm> publica el listado de las suscripciones de la obra *Historia de España*, de Modesto Lafuente, Madrid 1850-1867: “Las 2.612 suscripciones fueron comprometidas por 1.600 suscriptores (31 desde Portugal). En Madrid hubo tantos suscriptores como suscripciones (no intervinieron otros libreros). Todas las provincias españolas [incluida Cuba] contaron con, al menos, una suscripción”.

cuatro ensayos practicados antes de ahora. Yo mismo, á pesar de los muchos recursos y de los poderosos medios de ejecución de que puedo disponer en mi establecimiento, me veo precisado á reclamar del público una protección mas decidida para esta obra que la que de común me concede, porque solo de este modo pueden quedar á salvo mis intereses. Y aquí conviene hacer una declaración importante: la Enciclopedia cuenta en el dia un número de suscritores mas que suficiente para cubrir sus inmensos gastos; pero ya sea que la suscripcion aumente, como parece probable, ó ya que disminuya, la obra se concluirá en el plazo de dos años señalado, sin que se note la menor diferencia del primero al último volumen. El sistema general que he seguido en todas mis publicaciones, y la religiosidad con que he cumplido por espacio de muchos años los compromisos contraídos, harían inútil esta advertencia, si la magnitud de la obra por una parte y los malos precedentes de que acabo de hacer mérito por otra, no hubiesen vulgarizado la idea absurda de que en España es irrealizable una empresa tan colosal. Es cierto que en nuestro pais la instrucción está atrasada, y que acaso habrá muchos que no comprendan toda la importancia y utilidad de una Enciclopedia; pero el tiempo y la obra misma se encargarán de demostrar sus ventajas, y por de pronto la lista de suscritores con que ya cuento, y que acaso publicaré algún dia, prueba que no es tan escaso el número de personas amantes de instruirse. Este número se aumentará, estoy seguro, y será un argumento mas que oponer á los pesimistas.

Este ejemplo muestra muy bien un espíritu renovador —si bien no necesariamente radical— del siglo XIX: el liberalismo moderno. Militante de la libertad, asociada a la naturaleza del individuo, su creación más característica. De este pensamiento es característica su fe en el examen racional, la experiencia directa de los fenómenos, la igualdad, el libre examen y conceptos semejantes heredados de la Ilustración y que otorgan la máxima importancia a la educación, como instrumento de libertad y autodeterminación.

Las pedagogías modernas

La posibilidad de que la institución educativa tienda a garantizar que el estudiante se aproxime por sí mismo a los fenómenos *reales* del mundo, los investigue y se forme ideas propias sin la mediación de poderes externos —particularmente la iglesia y los partidos políticos— tiene una larga serie de antecedentes. Citaremos algunos pedagogos —en su mayoría españoles de los que podemos presumir una cierta influencia en las ideas colombianas.

Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza, decía en 1879⁷⁶⁰: “Se nos enseñan muchas cosas —dice con frecuencia el joven—, menos a pensar ni a vivir.”

Rogelio Columbié en el *Boletín de la Escuela Moderna*, 1902 dice:

⁷⁶⁰ Sánchez, Ernesto, ‘Instrucción y educación’, en *Antología de la Prosa en Lengua Española*, Siglo XIX, p. 188, UNAM, I, p. 187.

Es un contrasentido pretender que el niño se acostumbre a moverse y a caminar por cuenta propia, atándole desde el principio de pies y manos (...) Cuanto más se habitúe el alumno a la disciplina de fuerza, más se incrustará en su ser la naturaleza pasiva, legítimo fruto de semejante procedimiento. Y cuando se convierta en un ser por esencia sugestionable, pasivo a las insinuaciones del profesor, no sintiendo en el pensamiento y en la voluntad el más mínimo átomo de deseo de moverse de dentro a afuera, ¿entonces será juzgado el alumno digno de vivir la vida de libertad? Es lo mismo que si se quisiese que por obra de encantamiento saliera la planta después de haber hecho todo lo necesario para impedir la germinación y hasta matar la semilla. Esta contradicción es el prurito en nuestra vida social, ora en el terreno político, o en el terreno penal, o en la pedagogía escolar: deseamos iluminarnos apagando previamente la luz⁷⁶¹.

El *Boletín de la Escuela Moderna. Enseñanza científica y racional*, de donde sale originalmente esta cita, fue una publicación mensual anarquista, portavoz de *l'Escola Moderna* del pedagogo Francesc Ferrer i Guàrdia. Columbié era uno de los colaboradores del *Boletín*⁷⁶². Ferrer plantea en él los principios de la escuela racionalista:

El sentido que se ha de dar a la frase “enseñanza racionalista” lo explica Ferrer en el Programa publicado en el mismo número 1 del Boletín [de la Escuela Moderna] citado. Los conceptos más fundamentales que en él se expresan son los siguientes:

“La ciencia ya no es patrimonio de un reducido grupo de privilegiados; por todas partes disipa los errores tradicionales y capacita a los hombres para que formen criterio real acerca de los objetos y de las leyes que los regulan, y en los momentos presentes, se constituye en directora única de la vida del hombre, procurando empaparla en un sentimiento universal, humano.

La Escuela Moderna se ha constituido con el propósito de coadyuvar rectamente, sin complacencias con los procedimientos tradicionales, a la enseñanza basada en las ciencias naturales. Siguiendo este camino estamos seguros de formar cerebros vivos capaces de reaccionar. Estamos seguros de que las inteligencias de nuestros educandos, cuando se emancipen de la racional tutela de nuestro Centro, continuarán enemigas mortales de los prejuicios; serán inteligencias sustantivas, capaces de formarse convicciones razonadas, propias, suyas, respecto a todo lo que sea objeto del pensamiento.

La educación basada en las ciencias naturales no atrofia la idealidad. Lo que hace la ciencia es sanear su función dándole sentido de realidad. El remate de la energía cerebral del hombre es producir el ideal con el arte y con la filosofía, estas altas generaciones conjeturables. Mas para que lo ideal no degeneren en fábula o en vaporosos ensueños, y lo conjeturable no sea edificio que descansa sobre cimientos de arena, es necesario de toda necesidad que tenga por base segura, incommovible, los conocimientos exactos y positivos de las ciencias naturales.

⁷⁶¹Rogelio Columbié, “La libertad en la educación”: *Boletín de la Escuela Moderna* 8, 30 de junio de 1902. Artículo recopilado en Albert Mayol (ed.), *Boletín de la Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona 1977.

Ver: <http://anarcoefemerides.baleareweb.net/archives/201110>

Esta cita es transcrita por Giacomoni, Valeria, ‘La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica’ en:

http://www.acracia.org/Acracia/La_evolucion_del_concepto_de_pedagogia.html VIII.2012, publicado por primera vez en *Germinal. Revista de Estudios Libertarios*, No. 4 (octubre de 2007)

⁷⁶² Hemos llegado a Ferrer siguiendo la pista de la expresión “escuela racionalista” usada por Alberto Arango en su informe de actividades del año 1936.

Además, no se educa integralmente al hombre disciplinando su inteligencia y haciendo caso omiso del corazón y de la voluntad. Hemos de proponernos, como término de nuestra misión pedagógica, que no se den en un solo individuo dualidad de personas: la una, que ve lo verdadero y lo bueno y lo aprueba, y la otra, que sigue lo malo y lo impone. Y ya que tenemos por guía educativa a las ciencias naturales, trataremos de lograr que las representaciones intelectuales que al educando le sugiera la ciencia, las convierta en jugo de sentimiento y las ame con intensidad. Porque el sentimiento, cuando es fuerte, penetra y se difunde por lo más hondo del organismo del hombre, perfilando y colorando el carácter de la persona. Y como la vida práctica, la conducta del hombre, ha de girar dentro del círculo de su carácter, es consiguiente que el joven educado de la indicada manera, cuando se gobierne por cuenta de su peculiar entender, convertirá la ciencia, por conducto del sentimiento, en maestra única y benéfica de su vida”⁷⁶³.

Las disparidades que una persona puede percibir en cuanto a lo que del mundo observa y lo que la escuela le ha enseñado a ver es una de las grandes motivaciones para los movimientos que buscaron alternativas pedagógicas en el siglo XIX en Europa. Esta insatisfacción característicamente moderna tiene que ver con la autonomía como valor esencial liberal: la defensa de la posibilidad de tener la experiencia directa del mundo; así como sintió como una agresión intolerable a su imperio la reforma luterana que defendía la posibilidad de los fieles de acceder directamente al libro sagrado, en esta ocasión también la iglesia católica sintió como un ataque directo los llamados a entrar directamente en relación con la realidad concreta. De ahí su alianza con los pensamientos más conservadores. La Encíclica *Mirari Vos* [admiraos vosotros o preguntaos]⁷⁶⁴- *Sobre los errores modernos*, del Papa Gregorio XVI, del 15 de agosto de 1832 dictamina:

...es completamente absurdo e injurioso en alto grado el decir que sea necesaria cierta restauración y regeneración para volverla a su incolumidad primitiva, dándola nueva vigor, como si pudiera ni pensarse siquiera que la Iglesia está sujeta a defecto, a ignorancia o a cualesquier otras imperfecciones. Con cuyo intento pretenden los innovadores echar los fundamentos de una institución humana moderna, para así lograr aquello que tanto horrorizaba a San Cipriano, esto es, que la Iglesia, que es cosa divina, se haga cosa humana [Ep. 52 ed. Baluz].

⁷⁶³ ‘La pedagogía de Francisco Ferrer, de José Antich’ ,

[http://www.acracia.org/Acracia/Documentos-La pedagogia de Ferrer](http://www.acracia.org/Acracia/Documentos-La_pedagogia_de_Ferrer) (VIII.2012), aunque no se cita la fecha de este texto, la presentación menciona: “...conferencia de José Antich dedicada exclusivamente a glosar su ideario y su tarea pedagógica, que fue editada por las Publicaciones de la Escuela Moderna. Del interés de la charla baste decir que en su número del 30 de junio de 1915 el periódico anarquista Tierra y Libertad reseñaba así la publicación de este folleto: ‘Nuestros sinceros plácemes al doctor Antich por su acierto en la elección del tema de su conferencia y por el arrojo que supone desarrollarla en el Ateneo de Madrid, desafiando un ambiente de ignorancia y preocupaciones que da la tónica de esta menguada y partidista mentalidad española’”. El ateneo de Madrid, caracterizado por su liberalismo es una respetable institución desde su fundación en 1835, aunque no es propiamente una institución masónica, si han tenido en su creación y desarrollo personajes masones y teósofos.

⁷⁶⁴ Puede ser consultada en: <http://es.catholic.net/empresarioscatolicos/721/1057/articulo.php?id=17006> V.2010.

Los errores que este documento condena, producto de “...el triunfo de una malicia sin freno, de una ciencia sin pudor, de una disolución sin límite” y en cuya divulgación las recientes instituciones educativas y las sociedades laicas tienen gran responsabilidad⁷⁶⁵ son el cuestionamiento del celibato sacerdotal, de la indisolubilidad del vínculo matrimonial, el indiferentismo religioso:

9. ...aquella perversa teoría extendida por doquier, merced a los engaños de los impíos, y que enseña que puede conseguirse la vida eterna en cualquier religión, con tal que haya rectitud y honradez en las costumbres. Fácilmente en materia tan clara como evidente, podéis extirpar de vuestra grey error tan execrable

El siguiente error es la “libertad de conciencia”:

10. De esa cenagosa fuente del indiferentismo mana aquella absurda y errónea sentencia o, mejor dicho, locura, que afirma y defiende a toda costa y para todos, la libertad de conciencia. Este pestilente error se abre paso, escudado en la inmoderada libertad de opiniones que, para ruina de la sociedad religiosa y de la civil, se extiende cada día más por todas partes... Y ciertamente que, roto el freno que contiene a los hombres en los caminos de la verdad, e inclinándose precipitadamente al mal por su naturaleza corrompida, consideramos ya abierto aquel abismo [Apoc. 9, 3] del que, según vio San Juan, subía un humo que oscurecía el sol y arrojaba langostas que devastaban la tierra. De aquí la inconstancia en los ánimos, la corrupción de la juventud, el desprecio -por parte del pueblo- de las cosas santas y de las leyes e instituciones más respetables; en una palabra, la mayor y más mortífera peste para la sociedad, porque, aun la más antigua experiencia enseña cómo los Estados, que más florecieron por su riqueza, poder y gloria, sucumbieron por el solo mal de una inmoderada libertad de opiniones, libertad en la oratoria y ansia de novedades.

Con la anterior se relaciona la “libertad de imprenta”:

11. ... nunca suficientemente condenada, si por tal se entiende el derecho de dar a la luz pública toda clase de escritos; libertad, por muchos deseada y promovida. Nos horrorizamos, Venerables Hermanos, al considerar qué monstruos de doctrina, o mejor dicho, qué sinnúmero de errores nos rodea, diseminándose por todas partes, en innumerables libros, folletos y artículos ...

12. Enteramente distinta fue siempre la disciplina de la Iglesia en perseguir la publicación de los malos libros, ya desde el tiempo de los Apóstoles: ellos mismos quemaron públicamente un gran número de libros[Act. 19]. Basta leer las leyes que sobre este punto dio el Concilio V de Letrán y la Constitución que fue publicada después por León X, de f. r., a

⁷⁶⁵“Universidades y escuelas resuenan con el clamoroso estruendo de nuevas opiniones, que no ya ocultamente y con subterfugios, sino con cruda y nefaria guerra impugnan abiertamente la fe católica. Corrompidos los corazones de los jóvenes por la doctrina y ejemplos de los maestros, crecieron sin medida el daño de la religión y la perversidad de costumbres. De aquí que roto el freno de la religión santísima, por la que solamente subsisten los reinos y se confirma el vigor de toda potestad, vemos avanzar progresivamente la ruina del orden público, la caída de los príncipes, y la destrucción de todo poder legítimo. Debemos buscar el origen de tantas calamidades en la conspiración de aquellas sociedades a las que, como a una inmensa sentina, ha venido a parar cuanto de sacrílego, subversivo y blasfemo habían acumulado la herejía y las más perversas sectas de todos los tiempos.”

fin de impedir que lo inventado para el aumento de la fe y propagación de las buenas artes, se emplee con una finalidad contraria, ocasionando daño a los fieles [Act. Conc. Later. V. sess. 10; y Const. Alexand. VI Inter multiplices]. A esto atendieron los Padres de Trento, que, para poner remedio a tanto mal, publicaron el salubérrimo decreto para hacer un Índice de todos aquellos libros, que, por su mala doctrina, deben ser prohibidos [Conc. Trid. sess. 18 y 25]. Hay que luchar valientemente... para exterminar la mortífera plaga de tales libros; pues existirá materia para el error, mientras no perezcan en el fuego esos instrumentos de maldad [Enc. Christianae 25 nov. 1766, sobre libros prohibidos]. Colijan, por tanto, de la constante solicitud que mostró siempre esta Sede Apostólica en condenar los libros sospechosos y dañinos, arrancándolos de sus manos, cuán enteramente falsa, temeraria, injuriosa a la Santa Sede y fecunda en gravísimos males para el pueblo cristiano es la doctrina de quienes, no contentos con rechazar tal censura de libros como demasiado grave y onerosa, llegan al extremo de afirmar que se opone a los principios de la recta justicia, y niegan a la Iglesia el derecho de decretarla y ejercitarla.

Continúa la lista la “rebeldía contra el poder”:

13. *Sabiendo Nos que se han divulgado, en escritos que corren por todas partes, ciertas doctrinas que niegan la fidelidad y sumisión debidas a los príncipes, que por doquier encienden la antorcha de la rebelión, se ha de trabajar para que los pueblos no se aparten, engañados, del camino del bien. Sepan todos que, como dice el Apóstol, toda potestad viene de Dios y todas las cosas son ordenadas por el mismo Dios. Así, pues, el que resiste a la potestad, resiste a la ordenación de Dios, y los que resisten se condenan a sí mismos [Rom. 13, 2]. Por ello, tanto las leyes divinas como las humanas se levantan contra quienes se empeñan, con vergonzosas conspiraciones tan traidoras como sediciosas, en negar la fidelidad a los príncipes y aun en destronarles.*

14. *...consta cómo los primitivos cristianos, aun en medio de las terribles persecuciones contra ellos levantadas, se distinguieron por su celo en obedecer a los emperadores y en luchar por la integridad del imperio... Distinguían al Señor eterno del señor temporal; y, no obstante, por el primero obedecían al segundo [In ps. 124 n. 7]...*

15. *Estos hermosos ejemplos de inquebrantable sumisión a los príncipes, consecuencia de los santísimos preceptos de la religión cristiana, condenan la insolencia y gravedad de los que, agitados por torpe deseo de desenfrenada libertad, no se proponen otra cosa sino quebrar y aun aniquilar todos los derechos de los príncipes, mientras en realidad no tratan sino de esclavizar al pueblo con el mismo señuelo de la libertad...*

16. *Las mayores desgracias vendrían sobre la religión y sobre las naciones, si se cumplieran los deseos de quienes pretenden la separación de la Iglesia y el Estado, y que se rompiera la concordia entre el sacerdocio y el poder civil. Consta, en efecto, que los partidarios de una libertad desenfrenada se estremecen ante la concordia, que fue siempre tan favorable y tan saludable así para la religión como para los pueblos.*

Y, en seguida, termina con una referencia a los grupos que conspiran contra su poder; hemos visto el valor que estos grupos daban a los nuevos proyectos pedagógicos.

17. *A otras muchas causas de no escasa gravedad que Nos preocupan y Nos llenan de dolor, deben añadirse ciertas asociaciones o reuniones, las cuales, confederándose con los sectarios de cualquier falsa religión o culto, simulando cierta piedad religiosa pero llenos, a la verdad, del deseo de novedades y de promover sediciones en todas partes, predicán toda*

clase de libertades, promueven perturbaciones contra la Iglesia y el Estado; y tratan de destruir toda autoridad, por muy santa que sea.

Si *Mirari vos* no ahorra calificativos como “execrable” o “pestilente error”, a ideas que, tal como se presentan en la misma encíclica apenas sugieren algún grado de tolerancia o de flexibilidad de iglesia, un poco más de treinta años después para la encíclica *Quanta cura* (1864, por Pío IX, para “proscribir y condenar desde los primeros días de su Pontificado, los principales errores y las falsas doctrinas que corren particularmente en nuestros miserables tiempos⁷⁶⁶”) la situación no ha cambiado:

...los mismos Predecesores Nuestros se han opuesto constantemente con apostólica firmeza a las nefandas maquinaciones de los hombres inicuos, que arrojando la espuma de sus confusiones, semejantes a las olas del mar tempestuoso, y prometiendo libertad, siendo ellos, como son, esclavos de la corrupción, han intentado con sus opiniones falaces y perniciosísimos escritos transformar los fundamentos de la Religión católica y de la sociedad civil, acabar con toda virtud y justicia, depravar los corazones y los entendimientos, apartar de la recta disciplina moral a las personas incautas, y muy especialmente a la inexperta juventud, y corromperla miserablemente, y hacer porque caiga en los lazos del error, y arrancarla por último del gremio de la Iglesia católica.

En un tono similar a *Mirari vos*, se alude aquí a las “perversas opiniones”. “cúmulo de errores”, y llama a sus hijos a que “abominasen y huyesen enteramente horrorizados del contagio de tan cruel pestilencia”, cita dos documentos anteriores, describe la doctrina católica como ley “natural” y emite el *Syllabus complectens praecipuos nostrae aetatis errores* [Syllabus que comprende los principales errores de nuestro tiempo], que describe todos los rasgos liberales modernos⁷⁶⁷. Alude a documentos anteriores: la Encíclica de *Qui pluribus* [*La mayoría*] *Sobre la Fe y la Religión*, del 9 de noviembre de 1846 (en la que se lamenta por los “errores e insidias de estos tiempos” que afectan la fe de la iglesia, llama en su defensa y predica la obediencia a los gobiernos), y la alocución *ineffabilis deus*, [*Sobre la inmaculada concepción*] del 9 de diciembre de 1854.

No vale la pena repetir lo ya visto: con lo dicho se reconoce el tono de *Quanta cura*; sin embargo, enumeremos el *índice de los principales errores de nuestro siglo*: I. Panteísmo, Naturalismo y Racionalismo absoluto; (cuyo numeral III describe el error: “la razón humana es el único juez de lo verdadero y de lo falso, del bien y del mal, con absoluta independencia de Dios; es la ley de sí misma, y le bastan sus solas fuerzas naturales para procurar el bien de los hombres y de los pueblos”) II. Racionalismo moderado (error XII: “Los decretos de la Sede apostólica y de las Congregaciones romanas impiden el libre progreso de la ciencia”); III. Indiferentismo. Latitudinarismo (XV. “Todo hombre es libre para abrazar y profesar la religión que guiado de la luz de la razón juzgare por

⁷⁶⁶ El Cardenal Antonelli, en la introducción a la misma.

⁷⁶⁷ Este documento produjo una serie de reacciones muy grande y fuerte, de manera que muy pronto surgieron análisis que recurriendo al antiguo y permanente recurso de la iglesia de que los conceptos teológicos siempre están fuera del alcance de la gente común, matizaba mucho las afirmaciones más fuertes e intolerantes; Al respecto, es interesante el análisis de Rafael Uribe Uribe sobre el significado del liberalismo, que se relacionará más adelante.

Sin embargo, aquí conservamos las referencias al documento original.

verdadera”); IV. Socialismo, Comunismo, Sociedades secretas, Sociedades bíblicas, Sociedades clérico-liberales / (“Tales pestilencias han sido muchas veces y con gravísimas sentencias reprobadas...”); V. Errores acerca de la Iglesia y sus derechos (los 38 puntos de esta sección se dirigen directamente a la legitimidad de la iglesia católica por su origen divino y a sus privilegios, el punto XII tiene relación con la educación: “La obligación de los maestros y de los escritores católicos se refiere sólo a aquellas materias que por el juicio infalible de la Iglesia son propuestas a todos como dogma de fe para que todos los crean”); VI. Errores tocantes a la sociedad civil considerada en sí misma o en sus relaciones con la Iglesia (varias de ellas, evidentemente, tocan el tema de la educación: “XLV. Todo el régimen de las escuelas públicas, en donde se forma la juventud de algún estado cristiano, a excepción en algunos puntos de los seminarios episcopales, puede y debe ser de la atribución de la autoridad civil; y de tal manera puede y debe ser de ella, que en ninguna otra autoridad se reconozca el derecho de inmiscuirse en la disciplina de las escuelas, en el régimen de los estudios, en la colación de los grados, ni en la elección y aprobación de los maestros” ... “XLVII. La óptima constitución de la sociedad civil exige que las escuelas populares, concurridas de los niños de cualquiera clase del pueblo, y en general los institutos públicos, destinados a la enseñanza de las letras y a otros estudios superiores, y a la educación de la juventud, estén exentos de toda autoridad, acción moderadora e injerencia de la Iglesia, y que se sometan al pleno arbitrio de la autoridad civil y política, al gusto de los gobernantes, y según la norma de las opiniones corrientes del siglo”... “XLVIII. Los católicos pueden aprobar aquella forma de educar a la juventud, que esté separada, disociada de la fe católica y de la potestad de la Iglesia, y mire solamente a la ciencia de las cosas naturales, y de un modo exclusivo, o por lo menos primario, los fines de la vida civil y terrena.”), “VII. Errores acerca de la moral natural y cristiana” (“LVI. Las leyes de las costumbres no necesitan de la sanción divina, y de ningún modo es preciso que las leyes humanas se conformen con el derecho natural, o reciban de Dios su fuerza de obligar” ... “LXIII. Negar la obediencia a los Príncipes legítimos, y lo que es más, rebelarse contra ellos, es cosa lícita”), VIII. Errores sobre el matrimonio cristiano; IX. Errores acerca del principado civil del Romano Pontífice; X. Errores relativos al liberalismo de nuestros días (“LXXX. El Romano Pontífice puede y debe reconciliarse y transigir con el progreso, con el liberalismo y con la moderna civilización.”).

Con oposiciones de esta clase, los discursos pedagógicos modernos se abrieron paso dificultosamente, pero también de manera firme: el final del siglo XIX y el comienzo del XX marca la eclosión de una gran cantidad de propuestas pedagógicas, que en general, se agrupan bajo la denominación de *Escuela nueva*; más allá de sus particularidades, normalmente coinciden en puntos que hoy en día son muy normales: la educación laica, neutral políticamente, mixta (en cuanto a géneros y clases sociales) y que hace énfasis en el fortalecimiento del criterio del estudiante, para lo cual se plantean modelos que hacen énfasis en la experiencia directa del mundo y de la investigación.

El punto de la oposición de la iglesia católica a las reformas liberales para el caso colombiano es muy importante; ella significó un constante conflicto en la vida social y se reflejó fuertemente en los discursos sobre la educación. El centro de este debate es muy difícil y casi insoluble: tal como hemos visto en el caso del género de la historia universal, se trata de la imposibilidad teórica de conciliar los dogmas de la iglesia, basados en la

existencia de un libro sagrado (en este caso, la Biblia) que al ser dictada directamente por Dios no admite por principio la revisión humana; cuando las instituciones se fundan en esta creencia (que para sus cultores no es tal, sino un hecho rotundo y demostrado), su definición escapa totalmente a las posibilidades de transformación de los seres humanos y, más complicado aún, se configura un enfrentamiento alrededor de quiénes serían los legítimos representantes de lo divino en la tierra.

De estos problemas es reflejo el texto de Rafael Uribe Uribe, el dirigente liberal: *El liberalismo no es pecado*; respecto a la organización social, la autoridad y la iglesia, dice:

El liberal... tiende a descentralizar y distribuir las funciones públicas, contrapuestamente al conservador, que tiende a fortificar la autoridad, a centralizar el mando y a extender las atribuciones del Poder, especialmente del Ejecutivo.

Obras liberales han sido, por esta causa, la abolición de la esclavitud, las formas constitucionales y republicanas, el gobierno autonómico, la separación e independencia de las tres ramas del Poder, la supremacía del Legislativo, la mayor amplitud de los derechos del hombre y del ciudadano, especialmente los de la Prensa, sufragio universal, jurado, etc.

En resumen: los liberales se distinguen de los conservadores, en Colombia como en todo el mundo, en la mayor o menor participación del pueblo en el Gobierno, en la mayor o menor restricción de las atribuciones del Poder, y en la consiguiente amplitud mayor o menor de los derechos de los gobernados; en la mayor o menor extensión del sufragio, en la mayor o menor severidad en los métodos de la administración de justicia y de la penalidad, en la mayor o menor centralización o autonomía, en la mayor o menor libertad, dentro de lo lícito de la Prensa, de la enseñanza, de la asociación y de los demás derechos civiles y políticos y garantías sociales. Los dos partidos se diferencian, pues, en la mayor o menor limitación de la autoridad, en relación con la mayor o menor ampliación de la libertad. La diversidad de criterio acerca de esas cuestiones, es lo que aquí y en todo el mundo hace que uno sea liberal o sea conservador para lo cual hay libertad amplísima, dentro del dogma católico, y los que adoptamos el criterio liberal, nada hacemos que no sea perfectamente lícito, desde luego que lo son también los medios de que nos valemos y desde luego que, al reivindicar nuestras aspiraciones, lo hacemos anteponiendo la paz moral y material de nuestro país.

Ese es nuestro liberalismo. Nosotros para nada nos metemos a averiguar -con el fin de hacerlo objeto de negaciones-si la autoridad humana se deriva directa o indirectamente de la divina; si la norma única y suprema de la verdad y de la justicia es o no la mayoría constituida; si por el predominio del más fuerte se debe o no erigir en derecho la rebelión del pueblo o la tiranía del Gobierno. Sabemos que la afirmativa de esas proposiciones es lo condenado por la Iglesia como naturalismo político, en teoría y en calidad de escuela, no menos que como sistema y como procedimiento, y por eso para nada tocamos con ellas en nuestros programas.

Uribe Uribe deja claro que la aspiración de su partido es a la autonomía de la iglesia y no a su negación.

Nuestro liberalismo se limita a considerar la autoridad humana, exclusivamente tal como está constituida en el orden de los hechos, prescindiendo de remontar a sus orígenes y prescindiendo de toda consideración doctrinal o disquisición filosófica sobre ese punto. Nuestro liberalismo no se desborda sobre el dominio de lo religioso; es puramente político, extraño a la esfera teológica esto es al dogma, tanto como a la disciplina de la Iglesia. Partimos de la teoría, tan admisible como conforme con el credo católico, que hace remontar al pueblo el origen de la autoridad, no absoluta ni filosóficamente, sino histórica e

inmediatamente, o como si dijéramos de tejas para abajo. De donde sacamos tres consecuencias; 1ª, las instituciones y los gobiernos son para el pueblo, y nó el pueblo para los gobiernos y las instituciones; 2ª, el pueblo puede y debe exigir de los gobiernos creados por él el cumplimiento de las leyes y el respeto de los derechos de los asociados; 3ª., en determinadas ocasiones y circunstancias se puede resistir, aun por la fuerza, los abusos evidentes y la opresión tiránica de una autoridad injusta y arbitraria, y con mayor razón si es usurpadora o intrusa, cuando las vías legales hayan sido sistemáticamente cerradas para ello, lo cual puede llegar a ser un deber estricto y hasta una acción laudable, inspirada en el amor a la Patria; y 4ª., quien tal obre no hará sino seguir doctrinas perfectamente católicas.

*Eso es lo que se llama corrientemente liberalismo, éstos son por todo el mundo los partidos que se llaman liberales, y ése el liberalismo colombiano*⁷⁶⁸.

Y respecto a la legitimidad en la representación de lo sagrado:

...y entonces se verá que los liberales no volverán a sufrir las vacilaciones que hasta ahora han atormentado su conciencia, por no saber cuándo. al rechazar una opinión política preconizada por sus adversarios, rechazaban una verdad católica, haciéndose así apóstatas, sin saber cómo ni a qué hora; o cuándo al admitir una verdad católica, porque con cubierta de tál se les daba, lo que deglutían era una opinión conservadora, de que aquélla [sic] era mera y falaz envoltura.

Disipada esa desconfianza, aclarada esa incertidumbre, si los conservadores quieren seguir hablando de religión, que lo hagan bajo su exclusiva responsabilidad, pero no a nombre de la Iglesia, o como sus mandatarios y voceros; y que bajo el disfraz religioso no sigan ocultando sus miras y conveniencias particulares de partidarios políticos. Acábase la confusión, caigan las caretas y que sepa cada cual con quién se bate!

Evidentemente, la cuestión católica y su relación con la ideología conservadora no es la única línea de tensión que actuará sobre la definición del canon de la enseñanza del arte; otras fuerza actúan y en otra sección abordaremos una de las más complejas: el concepto de originalidad; por el momento, esta cuestión nos permite ver un contexto general en el que una lucha poderosa de modelos enmarca la pregunta sobre la autonomía, tanto del arte, de su enseñanza, como del estudiante que se forma en cualquier institución educativa, y esta construcción de autonomía está estrechamente relacionada con el problema de la experiencia. Tal como lo dice Juan David Piñeres⁷⁶⁹ en su estudio sobre *la querrela benthamista*, el problema de fondo es la constitución del sujeto moderno:

*La pregunta por la educación, a través de sus diferentes planes y reformas instrucionistas*⁷⁷⁰ *durante el siglo XIX, va a hacer que la escuela se constituya en un espacio*

⁷⁶⁸ Uribe, Uribe, Rafael, *De cómo el Liberalismo político colombiano no es pecado*. Edición dispuesta por el Cuerpo de Consejeros de la Dirección nacional del Partido liberal para su distribución gratis, Bogotá, MXMXII, p.p. 43-45, 48.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ciencia-politica/de-como-el-liberalismo-politico-colombiano-no-es-pecado> VI.2010.

⁷⁶⁹ Piñeres, Juan David, *Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales*, Revista de Estudios Sociales, No. 39, p.p. 11-23, consultada en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/692/view.php>, IX.2012

⁷⁷⁰ Bobbio, Norberto. 1995. *Thomas Hobbes*. México: Fondo de Cultura Económica. (nota en el original)

para el afianzamiento del nuevo modelo de individuo y sociedad, enraizado en el proyecto ilustrado. De este modo, Echeverry (1989, 35) va a señalar que la función asignada a la instrucción pública fue la de unificar y no la de dividir: “unificar a la diversidad de individuos y clases sociales en la figura única del ciudadano”⁷⁷¹. Construir una nación, cambiar los modelos de sujeción, formar, en fin, individuos, bajo los nuevos aires del hombre económico moderno, necesitó de la educación y, específicamente, de la escuela, que, en el caso de la disputa benthamista, estuvo representada por la universidad.

La respuesta a este gigantesco desafío daba una gran importancia a la educación, cuya estructura institucional era, sin embargo, demasiado pequeña, como lo informa Jorge Orlando Melo:

...la población colombiana de la segunda mitad del siglo XIX se caracterizaba por carecer de educación formal, las escuelas, debe recordarse, funcionaban en forma casi exclusiva en los núcleos urbanos y su influencia no podía, por consiguiente, alcanzar a la gran mayoría de la población en edad escolar. Las cifras sobre matrícula escolar son bastante incompletas, pero indican un crecimiento relativamente constante entre 1850 y 1875, cuando el país entró en una etapa de crisis económica y política... El crecimiento se reanudó hacia 1890, en buena parte con el apoyo de las diversas órdenes religiosas que se trajeron para impulsar una enseñanza de acuerdo con los principios políticos y religiosos de la Regeneración.

El mismo estudio indica que en 1892 el 68.8% de los hombres en Colombia tenían como ocupación la agricultura, las ciudades eran pequeñas concentraciones y solamente Bogotá había pasado de unos 30.000 habitantes a alrededor de 100.000 para final de siglo, aunque las actividades comerciales ya hacían que algunas ciudades alcanzaran poblaciones de entre 20.000 hasta 50.000 habitantes⁷⁷².

En estas condiciones, un país tremendamente fragmentado y con grandes discontinuidades no sólo sincrónicas, lo que no permitía la continuidad de procesos y reformas sociales, sino –y especialmente- diacrónicas, la incomunicación entre las élites y las demás clases, la implantación de los modelos pedagógicos modernos tuvo muchos altibajos, pero, aunque en gran medida siga siendo una tarea por completar, sus ideas propiciaron procesos de modernización colectivos. Así, es claro que aunque parcialmente y con muchas dificultades prácticas, en la historia de la pedagogía en Colombia se encuentran trazas de una discusión sobre los modelos pedagógicos modernos desde el siglo XIX⁷⁷³.

⁷⁷¹ El énfasis es del original. (nota en el original)

⁷⁷² Melo, Jorge Orlando, ‘Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899) - La población y el medio geográfico’ en: *Historia Económica de Colombia*, José Antonio Ocampo, compilador, Planeta, Bogotá, 2007, consultada en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/histecon/histecon5a.htm>, IX.2012

⁷⁷³ En relación con este tema, ver: Silva, Renán, ‘La educación en Colombia’ y Jaramillo Uribe, Jaime, ‘La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946’ en: *Nueva historia de Colombia*, tomo IV ‘Educación y ciencia- Luchas de la mujer – Vida diaria’, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, p.p. 61-111 y, en un desarrollo mucho más detallado, *Mirar la infancia*, Silva menciona, por ejemplo, la “ley de libertad de enseñanza y la reforma radical” de 1870, reforma que daría origen más tarde a la UNC y la primera Misión Alemana, de 1872, “compuesta por nueve educadores formados en las teorías de Pestalozzi y Froebel” (‘La educación en Colombia’, p. 64).

Los movimientos modernos y el arte en Colombia

En la primera sección de este trabajo, hemos analizado aspectos que permitían a algunos autores autodefinirse como modernos; esta aclaración es importante, en la medida en que no juzgaremos la justeza de esta definición, sino su identidad, que por un lado remite a la noción de contemporaneidad –que no siempre resulta un valor positivo- y, por otro, a una particular mezcla de progreso *científico* y el refuerzo de la moral institucional católica como base de la civilización, como es el caso de la Historia Universal, que subyace los discursos canónicos instalados por la ENBAC. Esta noción de una modernidad fuertemente anclada en un pasado deseable y al que se pretende dar continuación no impide que se establezcan elementos *nuevos* como la propia fundación de la ENBAC, que supone la profesionalización del artista en el contexto de construcción de una nueva nación diferente a la conocida en La Colonia.

Independientemente de algunos signos individuales de algún grado de renovación en las formas, la tensión más fuerte que el siglo XX conoció se relaciona con la modernidad de las vanguardias artísticas europeas. Para afiliarse más o menos profundamente a ellas, o para negar su validez como legitimadoras de las obras artísticas, éstas serán referentes obligados desde los años cuarenta. Muy anterior a eso, la figura más reconocida en relación con esta renovación es la de Andrés de Santamaría, importante no solamente por su lenguaje personal, sino también por haber sido director de la ENBAC comenzando el siglo XX. Sobre esta figura volveremos más adelante; antes, intentemos una visión panorámica del problema.

La modernidad como estilo

Tomemos el comienzo de un texto de historia del arte colombiano dirigido a un público general: ‘Arte Moderno en Colombia: De Comienzos de siglo a las Manifestaciones Más Recientes’ en *Colombia hoy*. Se encuentra Publicado en la red⁷⁷⁴ y, aunque se trate de un documento de divulgación general, su autor es Germán Rubiano Caballero, quien según la misma publicación es autor, entre otras obras de: “todos los capítulos del siglo XX para la *Historia del arte colombiano*, el capítulo ‘Las artes plásticas en el siglo XX’ para el *Manual de Historia de Colombia*, Tomo III, los capítulos ‘Arte colombiano 1920-1980’ y ‘Artes visuales del Ecuador, 1950-1980’ para el libro *Arte moderno en América Latina*”, es decir, un autor que habla desde un lugar de indudable autoridad:

Ya existe consenso sobre el comienzo del arte moderno en Colombia con los artistas-pintores y escultores de la generación nacionalista. No es fácil decir en pocas palabras, qué es arte moderno; sin embargo, el arte del siglo XX tiene varias

⁷⁷⁴ Melo, Jorge et al. *Colombia hoy* <http://banrepcultural.org/blaavirtual/historia>, texto completo, publicación de la Biblioteca Luis Ángel Arango, al parecer ampliamente reproducido en la Web (consultado 25.II.2011, 11:00)

http://www.colombialink.com/01_INDEX/index_artes_01.html

características que se remontan a comienzos de la centuria: el interés por estudiar las manifestaciones artísticas primitivas, principalmente de África y Oceanía y todas aquellas expresiones auténticas del hombre, ajenas a cualquier estética convencional; la búsqueda del poder de comunicación de la música, es decir, la creación de pinturas y esculturas que transmitan directamente, como la música, emociones y sentimientos; la eliminación del cubo escénico y de los valores táctiles y el énfasis en la superficie del lienzo, en el que sólo se sugieren el espacio y el volumen por la interacción de las áreas de color; la afirmación de que las formas simples, irreductibles y válidas exclusivamente por sí solas son más honradas que las complejas, simbólicas o muy ornamentadas; el deseo de recoger la atmósfera y la imaginería del mundo de los sueños y la inclinación a prácticas automáticas; el empleo de procedimientos como el "collage", el ensamblaje y las construcciones escultóricas levantadas con piezas o partes hechas por el artista o buscadas o encontradas ya listas; la definición de la escultura por el concepto del espacio y el descubrimiento y la utilización de elementos realmente cinéticos y el uso de nuevos materiales como los plásticos, o de elementos naturales para hacer diversas propuestas tridimensionales, etc.

Es característico de este discurso que se volvió *oficial* no sólo por su tono prescriptivo: “Ya existe consenso sobre el comienzo del arte moderno en Colombia”, por la clase de publicaciones en donde se inscribe: “*Colombia hoy* es ante todo una herramienta de trabajo fundamental para quien quiera adentrarse en el estudio de nuestra condición como país y como sociedad”⁷⁷⁵ sino, sobre todo, porque inscribe a un país y su cultura en una línea de tiempo universal que no se define en el espacio ni en los tiempos locales: la “centuria” acontece en un espacio vacío y homogéneo, como diría Benjamin. En este tiempo que le excede, que existía antes y seguirá existiendo después, se produce un arte nacional; en efecto, si el comienzo de la modernidad inicia, según Rubiano justamente con las tendencias nacionalistas, al final de su ciclo que *explica* el arte colombiano, nuevamente el nacionalismo marca la ruta, bajo una óptica renovada:

Sin duda, hay ahora una verdadera eclosión de artistas plásticos. En exposiciones colectivas, en los Salones Nacionales y en las Bienales de Bogotá, se ven incesantemente nuevas figuras que permiten pronosticar una continuidad en la proliferación de pintores, artistas tridimensionales y experimentales. Sin embargo, dos retos hacia el siglo XXI son, por una parte, la renovación total de las artes plásticas, que en los últimos decenios han presentado síntomas innegables de decadencia y de no poder superar las tradiciones de las propuestas revolucionarias del modernismo —adelantadas tanto en el terreno de los oficios convencionales a partir de Picasso y otros innovadores, como en el terreno del antiarte y del arte conceptual a partir de Duchamp—, y, por otra parte, la superación enfática de la dependencia de las manifestaciones artísticas foráneas, con la firme determinación de crear un arte propio, de verdadero carácter latinoamericano, a partir de las inmensas posibilidades creativas individuales y sin ninguno de los prejuicios sin sentido de la identidad nacional.

⁷⁷⁵ Alvaro Camacho Guizado en el prólogo de *Colombia hoy*, op. cit.

Sin pretender negar el indudable aporte de Rubiano en la consolidación de la historia del Arte en Colombia como disciplina, rigurosa, sistemática y en su institucionalización como campo de estudio específicamente universitario, con la distancia crítica que da la perspectiva histórica –única forma de aproximación respetuosa-, podemos reconocer una serie de elementos en cuyo núcleo se encuentra la noción de modernidad. Sin pretender tampoco caracterizarla, intentaremos definir algunos elementos de las diferentes miradas a la modernidad puestas en juego por personas o pensamientos que estuvieron en posición de autoridad en su momento y, por lo tanto, contribuyeron a institucionalizar discursos.

Una primera consideración nos exige apartarnos de una linealidad que propondría etapas diferenciales: premodernidad – modernidad – posmodernidad, ilusión que integraría la nacionalidad en un *continuum* internacional si se demostrara haber tenido obras ejemplares en cada período. Esta lógica hace que muchos intentos de escribir la historia del arte en Colombia se conviertan en un esfuerzo por encajar los hechos en categorías preexistentes o que se opongan períodos nuevos y antiguos declarando la caducidad de estilos, tendencias, modos o medios⁷⁷⁶. Esta lógica ha hecho estragos en los proyectos pedagógicos, en la medida en que la exigencia permanente de *estar al día* ha impedido que dichos proyectos se consoliden como escuela en su sentido más político.

El rasgo que más resalta del texto de Rubiano es la posibilidad de nombrar la modernidad como un estilo delimitado y caracterizado en sus diferentes aspectos y como una condición esencialmente artística para la cual la vida social y los desarrollos materiales de su existencia son un telón de fondo. La modernidad como un estilo historicista. Y el arte como índice de modernidad del país reflejado por la situación específica de este texto en el documento general al que pertenece: las prácticas artísticas y culturales representan un capítulo obligado si el cual el panorama no estaría completo, pero que puede ser sometido a un estilo global en el que todo se aprieta y sólo son conservables rasgos generales.

El matiz más importante es el del modelo de la modernidad externo que sirve de guía para alcanzar la mayoría de edad e independizarse. Incluso cuando se aboga por un lenguaje latinoamericano, es a partir de los aportes de la cultura universal. En estas condiciones, el debate se centra en definir con la mayor precisión cuál fue el momento exacto en que el arte colombiano empezó a ser moderno. Por ejemplo, en Eduardo Serrano⁷⁷⁷:

Andrés de Santa María es el artista más destacado de finales del siglo XX en Colombia; directo introductor del modernismo y promotor de temas como en paisaje y el desnudo, revolucionarios.

⁷⁷⁶ Operación por medio de la cual paradójicamente se desconocen aportes de obras y tendencias particulares.

⁷⁷⁷ Serrano, Eduardo, Acevedo, Myriam, *Andrés de Santa María – Pintor colombiano de resonancia universal*, Museo de Arte Moderno de Bogotá, Novus Ediciones 1988.

Por su parte, Serrano también plantea un importante impulso a la modernidad por parte de los nacionalistas:

Puede decirse, entonces, que Gómez Jaramillo retoma el hilo modernista en la historia del arte del país, orientando nuestra producción en la misma dirección del desarrollo del arte occidental. Como en el caso de Andrés de Santa María, la obra de Gómez Jaramillo no sólo conmueve por sus valores, sugerencias y singularidad, sino que cumple una función de actualización en nuestra sociedad, la cual llevará pictóricamente de la mano hasta hacerla entrar al siglo XX.

...Las obras eran en su mayoría las mismas que había presentado en Europa y cuyos nexos con los planteamientos de Cezanne y con la sensualidad de Renoir fueron señalados en el capítulo anterior. Sólo había tenido tiempo de producir cuatro cuadros en Colombia: los retratos de Jorge Zalamea y su esposa Amelia Costa, el retrato de Tomás Carrasquilla, y un atractivo bodegón titulado Tunjos, en el que incluye dos figuras de cerámica precolombina, junto con un cactus y el imprescindible libro. La obra es una clara indicación de su admiración por el arte prehispánico y un gesto inequívoco de identidad cultural. Al subrayar la peculiar geometría de estas figuras e involucrarlas en el universo de triángulos, rectángulos y círculos que son la esencia de su obra, el artista está manifestando su ambición de conjugar a Cezanne con los Quimbaya, de compendiar a Europa y América, y de plasmar el mundo en términos modernos, pero en sus particulares términos y su particular mundo, su cultura, su país.

Al comienzo del artículo sobre Ignacio Gómez Jaramillo, que estamos citando, en el que enfatiza su importancia creciente desde los años treinta, Serrano caracteriza muy rápidamente el lapso entre la salida de Santa María y la aparición de Gómez Jaramillo.

Hasta 1934 prevalecía, pues, en Colombia la estética centenarista representada por pinturas de género o de costumbres, por naturalezas muertas, y sobre todo, por paisajes realizados en parte con objetivos naturalistas, pero en parte también con algunos rasgos modernos como cierta libertad cromática, una pincelada suelta y un claro desinterés por los detalles. Estos rasgos, derivados directamente de Santa María, se hallaban presentes en la obra de algunos de los más destacados artistas de las primeras décadas del siglo como Fídolo Alfonso González Camargo, Jesús María Zamora, Domingo Moreno Otero, Miguel Díaz Vargas, y más esporádicamente y por más cortos lapsos, en el trabajo de Francisco Antonio Cano, Ricardo Gómez Campuzano, Coriolano Leudo y Eugenio Zerda.

También en Serrano hay una aproximación a lo moderno en arte como un estilo; de hecho, ya lo vimos, prefiere hablar de *modernismo*, lo que le permite periodizar y delimitar características formales. Sin embargo, establece una diferencia con el “Estilo moderno”:

Ahora bien, el término ‘moderno’ tiene otra acepción artística estrictamente relacionada con un movimiento en la arquitectura y en las artes decorativas de gran

auge en Europa y los Estados Unidos a finales del siglo XIX y comienzos del XX: el “art nouveau”. En este sentido el introductor del “estilo moderno” en Colombia es el escultor Marco Tobón Mejía /Santa Rosa de Osos, Ant. 1876-1933), algunos de cuyos relieves acusan la línea larga, ondulante y sensible característica de esa tendencia.

Los modernos de Gabriel Giraldo Jaramillo

A diferencia de otros autores, Giraldo Jaramillo pone el acento del modernismo en un lugar diferente al de la afiliación exclusiva a aspectos estilísticos presentes en las vanguardias europeas; sin descartar esta faceta –lo veremos inmediatamente- su punto de inflexión apunta hacia la autonomía expresiva, puesta necesariamente en relación con nuevos tiempos. Este planteamiento coincide con el de William Vásquez, quien remite la concepción moderna de las artes plásticas en Colombia a la creación de un programa superior en el que hay un currículo organizado dirigido a la formación de artistas profesionales en la ENBAC; es decir, a la constitución de su campo moderno.

Así, Giraldo establece de entrada unos cortes nítidos con el pasado (entre los artistas de la república en el siglo XIX y sus antecesores coloniales y entre los modernos y aquellos pintores de antes de 1880):

Alberto Urdaneta es el último de los pintores del siglo XIX, entendiéndose que no se alude a un mero lapso cronológico sino a una peculiar concepción mental y estética; porque el siglo XIX se clausura hacia 1880, aunque en algunos aspectos se prolongue hasta bien entrada la centuria siguiente; los Pintores nacidos en la segunda mitad del siglo se encuentran tan alejados de sus predecesores como lo estuvieron los republicanos de los maestros coloniales; una nueva revolución se avecinaba, más trascendental y más fecunda en el estadio de la inteligencia y de la cultura que la revuelta independentista del año 10; era el modernismo que transformaría las formas de expresión, que buscaría rumbos nuevos e inéditas orientaciones; que reaccionaría contra las manidas tendencias anteriores, renovando la temática, los procedimientos, encarándose a problemas hasta entonces no sospechados. Si el pintor del siglo XIX, como el de la era colonial, fue “artesano”, el pintor moderno quería ser “artista”⁷⁷⁸; deseaba vivir en función de la belleza, captarla, interpretarla, traducirla y no limitarse, simplemente, a su copia fiel, fría, muerta. Pero quizá no es acertado hablar de “revolución”, sino de “evolución” más exactamente; porque ya se ha observado que el modernismo no constituye esencialmente una reacción iconoclasta contra las formas y las tendencias anteriores, sino una depuración, una transformación, un planteamiento desconocido y original de los eternos problemas del hombre y la naturaleza.

Es mucho más nítida en Giraldo la confrontación presente-pasado y ella guía su cronología,

⁷⁷⁸ Giraldo capta bien esta cuestión fundamental para la discusión; Nathalie Heinich coincide con él al situar el nacimiento de la categoría *artista* en el siglo XIX.

Entre nosotros, lo que –incurriendo en el peligro de las denominaciones genéricas- podría llamarse modernismo representa un auténtico Renacimiento, no en cuanto signifique regreso a las formas clásicas, sino en lo que hace referencia a la fuerza creadora de nuestros artistas y a su anhelo de perfección formal.

Aunque es importante el planteamiento de Giraldo –evidentemente, el proceso de la fundación de la ENBAC, incluyendo los intentos anteriores transformaba radicalmente las condiciones materiales y conceptuales de la práctica de las artes plásticas-, el presente estudio se aleja del optimismo de esta concepción, en la medida en que el carácter conservador del canon del siglo XIX no plantea una ruptura tan nítida con el pasado colonial –al contrario, constituye a Vásquez Ceballos como modelo- y, por otro lado, la transformación que promete en realidad no llegaría sino tarde y fragmentariamente: el canon conservador civilizatorio sobrevivirá casi todo el siglo XX.

En efecto, la definición del canon de enseñanza de la ENBAC se construye sobre dos conceptos de tradición fuertemente anclados en valores del pasado, vinculados a la construcción de imágenes de la nacionalidad: la obra de Gregorio Vásquez, que, aunque recuperada en una insularidad que la separa de todas las manifestaciones coloniales, representa los valores de la contrarreforma española, y –como lo presentamos en la sección anterior- la modernidad que vincula la noción de progreso con la de la Historia universal, que concluye en una reafirmación de un pasado común con las civilizaciones europeas, lo que le otorga un carácter conservador, opuesto a la idea de renovación. El mismo Giraldo en este pequeño extracto reconoce este vínculo con el pasado al sustituir el concepto de “revolución” por el de “evolución”; si pensamos que en sus declaraciones más radicales la idea de modernidad se construye sobre una definida ruptura con el pasado, este desplazamiento resulta contradictorio con el propio planteamiento de Giraldo, que habla de renovación de temáticas, procedimientos y problemas.

Contrastando esta condición con declaraciones relacionadas con la ENBAC en diversas épocas, llama la atención la recurrencia de una tendencia a conciliar conceptos o procedimientos opuestos con la aparente intención de conciliar lo mejor de dos mundos. De esta manera, veremos desarrollarse –particularmente a partir de los años cuarenta del siglo XX- un modo particular de la ENBAC que se pretende renovador (incluso vanguardista), pero sin renunciar a las tradiciones ni a las herencias del pasado. Esta condición, que se ampliará posteriormente cuando se analicen con más detalle las consecuencias del fracaso de fusión de la ENBAC con la UNC al final de los años treinta, se manifestará en una serie de dicotomías como forma-contenido o técnica-concepto que darán un sustento teórico aparente a posiciones en el fondo muy ambiguas.

Una de las polaridades que adquirirá mucha fuerza será la de “artesanía” y “arte” y alude directamente a la lucha por incluir la práctica del arte en la esfera de las profesiones liberales; otra es el reconocimiento implícito de que en la obra de arte se conjugan valores atemporales –que definen propiamente dicha su artisticidad- y valores temporales que reflejan la época de su realización:

Entre 1880 y 1920 la pintura nacional presenta una serie de figuras eximias que supieron escuchar el mensaje de su tiempo, recogieron las experiencias de tres siglos y dejaron una obra de selección cuyo mérito es el de armonizar plenamente con

las inquietudes de la hora. No importa que hoy en día, después de tantas y tan decisivas experiencias, la obra de nuestros “modernos” nos parezca en algunos de sus aspectos un poco anticuada y vacía; no dejaron ellos, es cierto, manifestaciones de ese “arte sin época”, que como la estatuaria egipcia, griega o medieval, o la pintura de Giotto, el Greco o Van Gogh, goza de vigencia permanente; pero fueron insignes en su medio y en su tiempo; dieron un paso adelante y echaron los fundamentos de nuestra pintura contemporánea y de lo que será el arte colombiano del futuro.

Andrés de Santamaría y la deuda moderna

La concepción de la modernidad como –parafraseando a Rubén Jaramillo- una cita permanentemente postergada en Colombia fuerza los discursos historiográficos en la dirección ya señalada: una cita ineluctable que el arte debería cumplir con las vanguardias europeas, meta a construir o promesa no cumplida frente a la cual la acción de un individuo destacado, constituye una reivindicación colectiva. El largo debate que ha suscitado la figura de Andrés de Santamaría es uno de los más evidentes signos de ello: a lo largo de años se ha discutido si puede considerarse significativa para el arte colombiano por sus cortos períodos de vida en el país y por la recepción de su obra, insular en su momento.

Director de la ENBAC entre 1904 y 1911⁷⁷⁹, hay una permanente controversia en relación con su carácter *moderno*; llama la atención que normalmente se le valora –al igual que a Vásquez y Ceballos- porque está a la altura de las creaciones contemporáneas europeas. Santamaría⁷⁸⁰ vivió pocos años en Colombia; su obra generó reacciones opuestas, pero fue también altamente apreciada por un grupo importante de intelectuales contemporáneos. Siendo de clase alta, no necesitaba encargos o exposiciones para desarrollar su trabajo con autonomía; su primera obra en Colombia es el retrato de Matías de Francisco, encargado por el Banco de Bogotá; su familia salió del país en 1862 cuando la situación política se presentaba difícil⁷⁸¹. Estudió en la École des Beaux-arts en París y consolidó su obra, modernista sin ninguna discusión, en Bruselas en donde, fue ampliamente divulgada cuando ya contaba con 80 años de edad.

⁷⁷⁹Vino a Colombia invitado por el presidente conservador Rafael Reyes, sus biógrafos han resaltado su gestión y su influencia especialmente en la génesis de la Escuela de la Sabana, como se ha llamado al movimiento pictórico que, primero con los pintores españoles Luis de Llanos y Enrique Recio Gil, se gestó en la ENBAC, y que destacaría en la primera mitad del siglo XX con artistas como Ricardo Borrero, Jesús María Zamora, Roberto Páramo, Eugenio Peña o Ricardo Gómez Campuzano. Este listado parcial muestra la gran fuerza que imprimía la ENBAC al movimiento artístico colombiano y la consolidación de su presencia e influencia desde la reapertura en 1902.

⁷⁸⁰ 1860 (Bogotá)- 1945 (Bruselas), su familia salió de Colombia cuando tenía dos años, vivió en Inglaterra, Francia y Bélgica. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de París en 1882. Habitó en Bogotá entre 1904 y 19011, había hecho un viaje a la misma ciudad en 1893. Tuvo una trayectoria artística destacada, pero discreta, al punto de que fue *descubierto* en Bruselas, ciudad donde habitaba, en 1936.

⁷⁸¹ Entre 1860 y 1862 se dio la guerra civil (que no era ni la primera ni la última del siglo) que enfrentó a Tomás Cipriano de Mosquera con el gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez y terminó con el triunfo del primero y la promulgación de la constitución federalista de Rionegro en 1863.

Al llamar “modernista” su pintura, debemos precisar que la acepción de moderno, como ya sucedía desde los comienzos de la ENBAC, se relaciona con lo *contemporáneo*; es decir, sintonía con algunas manifestaciones de la vanguardia europea. Al mismo tiempo, esta obra se construye sobre temas tradicionales: retrato, naturaleza muerta, paisaje, algunas escenas religiosas y de historia patria: no es por un intento de representar la vida moderna –intención que describen muy específicamente muchos de los lenguajes innovadores contemporáneos suyos, que podemos llamar moderno a Santamaría, sino por la visibilidad que otorga a las decisiones que el artista toma sobre sus materiales y en las cuales, más allá de los temas, reside el sentido de la obra.

A propósito de Santamaría, hay una –infortunadamente muy corta– extraordinaria evocación, pues es muy raro encontrar testimonios de la cotidianidad de las clases de la ENBAC:

Las enseñanzas del primero [de los hermanos Santamaría, Andrés] fueron muy provechosas en bellas artes, pues trajeron las nuevas ideas que comenzaban a germinar en pintura; hablaba con genuino acento francés y era agradable su modo de expresarse; cuando corregía el esbozo de algún alumno solía enseñar el efecto de los acentos del dibujo; hablaba del puntillaje en el color; de la tendencia a mezclar lo menos posible los colores en la paleta y obtener el efecto yuxtaponiéndolos en el cuadro; esto dio origen a pintura con espátula, que él cultivó después con tanto éxito⁷⁸².

Otro hecho destacable, poco estudiado, de la dirección de Santa María fue creación de la *Escuela Profesional de Artes Decorativas e Industriales*. En este documento solamente podemos indicarlo, pero una puesta en relación del desarrollo de las escuelas de Artes y Oficios en el siglo XIX, con esta escuela fundada por Santamaría, las nuevas creaciones de la reforma educativa del gobierno López Pumarejo desde 1934 en el ámbito escolar y el desarrollo de escuelas industriales y de obreros paralelo a la refundación de la UNC y la ENBAC, junto con los eventos de creación de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes en la misma época, darían un panorama interesante para observar los cruces entre educación, trabajo en el contexto industrial y el progreso tecnológico en Colombia en su primer siglo de existencia republicana.

Es común relacionar la modernidad en las artes plásticas colombianas con la acción de Marta Traba (quien declaró a Obregón como el primer moderno colombiano⁷⁸³). Esta es una aseveración parcialmente correcta, pues los documentos muestran procesos *modernos* consolidados antes de su llegada, si se asimila moderno a la asimilación de lenguajes vanguardistas con perspectiva latinoamericana. Si se hiciera un recuento del arte colombiano desde sus *valores* modernos –lo que no es intención de este documento– sería necesario precisar los usos diversos y dispersos que se le atribuido a la modernidad en diferentes momentos y contextos y han terminado por convertirla en una categoría difusa que se presta también para muy diversos y contradictorios fines.

⁷⁸² ‘Evocación de la Escuela de Bellas Artes’, Darío Rozo, *El tiempo, Lecturas dominicales*, 30 septiembre de 1962, p. quinta.

⁷⁸³ Ver: Traba, Marta, ‘Comienzo de la pintura moderna: Alejandro Obregón’ en *Historia abierta del arte colombiano*, Museo La Tertulia, Cali, 1974.

Germán Arciniegas: Nuevos rumbos para el término civilización

Hemos intentado delimitar de la manera más directa y sencilla la definición de Urdaneta del término *civilización* en su discurso de 1886, pues el análisis apunta a comprender los principios de pensamiento de una persona en posición de autoridad institucional y no a la discusión sobre el término en sí (a la historia de sus diferentes definiciones).

Sin embargo, es necesario plantear algunos aspectos sobre el tema, en la medida en que el concepto de civilización siguió teniendo un lugar central en las discusiones del siglo XX⁷⁸⁴, entendiendo que el debate sobre ese tema desborda con mucho el ámbito de este trabajo. Solamente para no descuidar una mirada un tanto más detenida sobre el concepto de civilización y sus tensiones en la primera mitad del siglo XIX, haremos mención a un artículo de 1947⁷⁸⁵ de Germán Arciniegas, que nos ofrece una excelente oportunidad para ver hasta dónde se habrían desplazado las concepciones e intereses que convocaba la noción de *civilización* propuesta por Urdaneta en el siglo XIX⁷⁸⁶.

Arciniegas fue un conspicuo representante de su generación (nació en 1900), fundó la revista *Universidad* y presidió la Federación de Estudiantes Universitarios en la década de los años 20, la cual reconocía una influencia del Manifiesto de Córdoba de 1918. A partir de esta experiencia, propuso un documento sobre la reforma universitaria (*La universidad colombiana*, 1933) y en sus escritos de estos años se manifiesta muy claramente la importancia que atribuye a la universidad como institución determinante para la nación; fue, entre otras, cosas ministro de educación de 1942 a 1946 y uno de los aspectos más relevantes de su obra para este estudio es su aporte a la construcción de un pensamiento nacionalista abierto a la perspectiva latinoamericana. Inicia Arciniegas:

Lo que se llama América Latina es una parte del mundo no bien conocida, en donde se producen situaciones tan contradictorias como no creo que puedan verse en ningún otro sitio del planeta.

Luego de describir algunos de estos contrastes, plantea una pregunta:

La cuestión fundamental está en saber si esas repúblicas, así de contradictorias, son países salvajes o naciones civilizadas. Si pueblos tan diversos son susceptibles de programar

⁷⁸⁴ Incluso es claro que uno de los debates políticos importantes del siglo XXI sigue siendo el de la viabilidad de la civilización, como lo muestra –por citar solamente dos de los muchos temas de debate muy actual, la *cruzada* de los dos George W. Bush contra Irak, la segunda de las cuales, como retaliación por los atentados del 11 de septiembre en Manhattan y por la supuesta amenaza a la civilización que representaba Saddam Hussein o lo que se ha llamado “El choque de civilizaciones”, teoría de Samuel Huntington, autor y politólogo norteamericano, que caracterizaría los conflictos del siglo XXI.

⁷⁸⁵ Arciniegas, Germán, ‘Presencia del Nuevo Mundo. La civilización en la América Latina’ en: *Revista de América*, Publicación mensual de “El Tiempo”, Volumen X, Número 28, abril de 1947, p.p. 15-21; este documento fue escrito en Roma y aunque no es contemporáneo de los eventos que rodean la dirección a de Alberto Arango y la fusión de la ENBAC a la UNC, nos describe la orientación de uno de los pensamientos fuertes en la primera mitad del siglo XX que implicaba el nacionalismo, la sociedad y la cultura en una vía que interesa particularmente en este estudio.

⁷⁸⁶ Sobre el tema hay una abundante bibliografía, remitimos al lector al libro clásico de Norbert Elias *El proceso de la civilización*, publicado en español por el Fondo de Cultura Económica y el libro *Civilización: historia de una idea*, de Juan R. Goberna Falque, publicaciones de la Universidad Santiago de Compostela, 1999 que hace un seguimiento de los conceptos de *Civilización* y su correlato *Cultura*.

*o si su composición étnica les destina a una condición de satélites que se acerque a la vida colonial... En la América Latina misma, hace unos veinticinco años, hubo una escuela de sociólogos que fundó sus especulaciones en la teoría de que nuestras razas eran inferiores, nuestras tierras estériles y nuestros caudillos bárbaros*⁷⁸⁷.

Siguiendo a Arciniegas, la discusión sobre el tema debe relativizarse:

*El hacha, la horca y el muro*⁷⁸⁸ *son, en realidad accidentes fatales por que han pasado todos los pueblos, lo mismo en Europa que en América” y asociarse con los cambios a través del tiempo: “La verdad es que el tono general de la vida cambia, y pueblos hay que de un siglo al otro mudan hasta tornarse inconocibles... todos hemos sido negros y malos, y hemos vestido de plumas. La cuestión es otra. ¿Podemos salir de ese estado? ¿Hemos salido? ¿Quiénes han salido? ¿Volveremos a ser, después de haber salido, negros y malos?”*⁷⁸⁹

Tres elementos podemos resaltar en el desarrollo que hace Arciniegas del término civilización en este texto: el primero, el paso del uso del singular al plural, al tiempo que redefine el papel de España que habíamos visto en Urdaneta en el siglo XIX y la diferenciación entre civilización y cultura:

*Me parece que aún hay en Europa quienes siguen repitiendo la palabra “civilización” en el sentido que le dieron los enciclopedistas, es decir: como vehículo europeo de progreso que permita llevar a otros mundos las luces de occidente*⁷⁹⁰. *Los enciclopedistas eran gente de mucho optimismo, demolidoras y apasionadas. Demasiado seguros de que ellos eran el centro pensante del mundo, se olvidaron de que la palabra era plural, de que había ‘las civilizaciones’... La civilización era la luz, la libertad. La tarea de civilizar a las colonias españolas correspondió, justamente, a los monarcas de la casa de Borbón en España, que acababan de instalarse en el trono. Ellos abrieron las puertas para que sus ministros estuviesen en íntimo contacto con Voltaire y con los enciclopedistas. Durante tres siglos, sus antecesores habían trabajado por llevar a América la civilización cristiana. Para los nuevos reyes esto era accesorio, no era el tema de su siglo... Los ministros de Carlos III resolvieron poner a navegar en sus barcos, camino de América, la nueva, la única civilización. Creo que entonces dimos un ejemplo notable de asimilar estas cosas y de hacerlas vivir hasta en las entrañas oscuras del pueblo, porque al poco tiempo estábamos con los bolívares, que gustaban mucho de Rousseau, sacando de América a los españoles y gritando en cada campanario: “Libertad, Libertad, Libertad”.*

El segundo elemento es la introducción del concepto de cultura como correlato de la civilización, con lo cual da un giro al problema, de manera que abarca nuevas condiciones, más acordes con las preocupaciones del siglo XX:

⁷⁸⁷ Arciniegas, Presencia..., op. cit., p. 16.

⁷⁸⁸ Arciniegas remite el sentido de bárbaro a la violencia y crueldad más que a la condición de *extranjero*.

⁷⁸⁹ Arciniegas, Presencia..., op. cit., p. 17.

⁷⁹⁰ Según Goberna Falque –cuyo origen español garantiza que se plantee la pregunta sobre el devenir del concepto de civilización en España, perspectiva esencial para este trabajo–, el concepto español de *civilización* “lamentablemente ha sido poco estudiado, en todo caso, no más allá de 1840” y cita solamente tres trabajos (la edición consultada de este libro es de 1999, no conocemos otros datos posteriores).

En América tenemos la impresión de que hablar hoy de civilización en la misma forma en que se habló de ella en el siglo XVIII es un anacronismo. En realidad, “civilización” ha sido palabra de corta vida. En los diccionarios del siglo XVIII no aparece registrada. Por primera vez el de la academia francesa la incluye en su edición de 1835⁷⁹¹. Paul Hazard anota que la palabra “Kultur” –correspondiente en un principio a ‘civilización’ en alemán-, no se incluyó en la primera edición del diccionario de esa lengua, en 1774, y sólo entró en la de 1793... Como se ve, la palabra la acuñaron los enciclopedistas y entra, como una conquista, a los diccionarios o al final del siglo XVIII o al principio del XIX. Es decir: ayer. Entra con toda la vanidad de su tiempo, con toda la luz del iluminismo. Dice la enciclopedia francesa: ‘civilizar una nación es hacerla pasar del estado primitivo natural, a uno más avanzado por la cultura moral, intelectual, social, etc.’... “la palabra civilizar se opone a barbarie”. Es claro que civilización significaba entonces una sola cosa: Europa⁷⁹².

La diferenciación entre civilización y cultura representa, en efecto, un cambio en el centro de gravedad de la discusión, de manera que no podemos asumir automáticamente que cuando parece en los discursos del siglo XX la palabra civilización, su sentido sea el que le atribuían autores del siglo XIX como Urdaneta. Tampoco que sea algo totalmente diferente; por lo tanto, se hace necesario –como hemos intentado hacerlo

⁷⁹¹ “Efectivamente, el diccionario en línea Littré (basado en la obra de Littré de 1863-1877), que define civilización: 1. Acción de civilizar; estado de lo que es civilizado, es decir, conjunto de opiniones y de la moral que resulta de la acción recíproca de las artes industriales, la religión, las bellas artes y las ciencias. 2. En la escuela de Fourier, por civilización se entiende el período particular de la vida social en que están actualmente las naciones europeas.

NOTA: La civilización no aparece en el diccionario de la Academia sino a partir de la edición de 1835, y no ha sido casi utilizado aparte de los escritores modernos, cuando el pensamiento público se ha centrado en el desarrollo de la historia”.

<http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/civilisation/13501> sept 2011.

Sin embargo, según Goberna (los conceptos de *civilisation* en el siglo XVIII, p. 19 y ss.) ‘Las principales peripecias de la historia de la palabra *civilisation* son hoy conocidas con una aproximación satisfactoria’ [inserta a pie de página una lista de “trabajos esenciales sobre el tema”]. En francés, tanto *civil* (siglo XIII), como *civilité* (siglo XIV) se justifican fácilmente por medio de sus antecedentes latinos. *Civiliser* está atestiguado más tardíamente. Se le encuentra en el siglo XVI en dos acepciones: “1. Conducir a la *civilité*, hacer civiles y dóciles las costumbres y maneras de los individuos... 2. En jurisprudencia: hacer civil una causa criminal’...como dice Starobinski [Jean Starobinsky, “Le mot Civilisation”. *Le temps de la réflexion*, 4, 1983. p. 13, nota al pie], «la aparición un poco más tardía de la misma palabra, en el sentido *moderno* del término, constituirá menos un neologismo léxico que la entrada en escena de un significado competidor, pronto triunfante” ...

El primer diccionario que señala la palabra *civilisation* en su sentido «moderno» es el *Dictionnaire universel* de Trévoux de 1771: «1. Término de jurisprudencia [sigue la definición de 1743]... 2. El amigo de los hombres [Se trata del marqués de Mirabeau, autor de la obra titulada *L’Ami des hommes ou traité de la population*, París, 1756-57. pp. 30-34 – cita al pie en el original] ha empleado esta palabra en el sentido de *sociabilité*. Vea esta palabra. La religión es sin disputa el primer y más útil freno de la humanidad; es el primer resorte de la *civilisation*. Ella nos predica y nos hace volver sin tregua la confraternidad, endulza nuestro corazón». “En 1798, el *Dictionnaire de l’Académie*, en su 5ª. edición, será más preciso: «Acción de *civiliser* o estado de aquel que está *civilisé*». Pero ya en 1795, se encuentra en L. Snetlage: «Esta palabra, que no estuvo en uso más que en la práctica, para decir que una causa criminal es hecha civil, es empleada para expresar la acción de *civiliser* o la tendencia de un pueblo de pulir o, más bien, de corregir sus costumbres y sus usos llevando en la sociedad civil una moralidad luminosa, activa, amante y abundante en buenas obras...” (pp. 29-30)

⁷⁹²Arciniegas, Presencia..., op. cit., p.p. 17-18.

hasta el momento- conservar un margen de distancia que nos permita reconocer los matices particulares que cada autor pueda atribuir a éste y otros conceptos, cuyo cambio y cuya pervivencia no se presentan con toda evidencia.

Los problemas de la civilización y cultura han sido tratados ampliamente⁷⁹³y según Arciniegas es necesario independizarlos:

Visto todo este proceso europeo desde América, nuestras experiencias nos obligan a considerar el problema de otra manera... En Europa la civilización se presenta como la etapa final de la cultura. La cultura, dicen, en un proceso de muchos siglos, va llegando a formas de organización doméstica y civil, de convivencia, que al madurar determinan la civilización. Nosotros, en América, pensamos que un pueblo puede ser ya civilizado y permanecer inculto... La cultura es el cultivo del propio espíritu, es una meditación de siglos sobre la vida del hombre dentro de un paisaje propio... (Nosotros, en América) Estamos en la etapa creadora, descubriendo nuestros símbolos, con un empeño que en todas sus manifestaciones deja la impresión de ser juvenil... Nuestra cultura nace con otras inspiraciones, en otro jardín o en otro monte. Sería ingenuo decir que ya somos cultos. Estamos, sí, elaborando nuestra cultura. En cambio podemos ya ser civilizados (Arciniegas, 1947: 19-20)

⁷⁹³ Por ejemplo, Germán Colmenares, "El problema de la cultura" en 'Sobre fuentes, temporalidad y escritura de la historia', Boletín Cultural y Bibliográfico, Número 10. Volumen XXIV – 1987: "El Énfasis de Thompson en relaciones, ideas e instituciones es un énfasis en la cultura. El problema de la cultura, como el de las temporalidades, distancia y acerca alternativamente a las diferentes ciencias sociales. Tanto Raymond Williams (*Culture and Society*, 1780-1950, Londres, Penguin Books, 1982) como Norbert Elias (*The Civilizing Process. The Development of Manners*, Nueva York, 1978) han identificado la concreción original del concepto de cultura en experiencias europeas específicas. En el caso de Elias, *Kultur* se presentaba en la Alemania del siglo XVIII como una antítesis y una alternativa a *civilization*. Esta era una reacción a los modos cortesanos de la nobleza germana que estaban moldeados en formas de civilización francesa y a los cuales una clase media intelectual oponía virtudes elementales que eran específicamente germanas. Cultura aparecía así como una etiqueta que propiciaba procesos de autoidentificación y que favorecía la universalización de las querellas de una burguesía débil contra una aristocracia extranjerizante. Tal vez en ningún otro País europeo como en Alemania el espíritu podía inflarse con tanta grandilocuencia y la libertad interior del intelectual convertirse en un sustituto de la revolución burguesa.

"Para Raymond Williams, en el caso inglés, cultura en el siglo XIX incluía dos tipos de respuesta a las dislocaciones creadas por una revolución industrial. Una, "el reconocimiento de la separación práctica de ciertas actividades intelectuales y morales del ímpetu rector de un nuevo tipo de sociedad; otra, el énfasis en estas actividades, a la manera de un tribunal de apelaciones, que debían presidir procesos de juicio social práctico y ofrecerse al mismo tiempo como una alternativa de unión y de alivio".

En ambos casos se pone Énfasis en el carácter cohesionador de la cultura, en su función como vehículo para propiciar relaciones humanas auténticas frente a una particular amenaza de disociación. Este carácter primigenio de la cultura está subrayado en su ampliación etnológica posterior. De experiencia vivida en circunstancias históricas específicas, el concepto ha adquirido rasgos suficientemente abstractos como para identificar elementos de cohesión en diferentes grupos humanos, es decir, para ver a cada uno como portador de una cultura específica que lo identifica."

Para profundizar los temas de civilización y cultura en el siglo XX y XXI, tema extraordinariamente amplio y complejo (pensemos solamente –para ver sólo uno de sus matices- en la expresión de George W. Bush en su discurso ante el Parlamento Alemán, en mayo de 2002 y en relación con los atentados de septiembre y la guerra "antiterrorista": "En esta guerra no defendemos sólo a Estados Unidos, sino a la civilización en sí",).

El tercer elemento que se resalta viene al final del documento, donde Arciniegas describe diferencias en temporalidades y ritmos: “La civilización salta todas las etapas, cosa que no puede hacer la cultura” y relaciona civilización con progreso, al tiempo que invierte la ecuación europea: la civilización es la base sobre la que se construirán las culturas en América⁷⁹⁴:

En nuestra América la marcha hacia la civilización se hace a velocidades fantásticas. Todos los años se incorporan a la vida civil trozos de territorios que parecían irremediablemente perdidos, o aislados por desiertos. En veinte años se ha avanzado allí más, mucho más que en los cuatro siglos anteriores. La lucha por hacer justicia a los humildes, por que los campesinos tengan casa decente, por que no haya un niño descalzo, por llevar la escuela a la selva y al desierto, por darle tierra al desposeído, adquiere en muchos países la pasión de una llama barroca, de un episodio romántico. A veces, casi siempre, se hace esto con demagogia, pero la realidad es que la empresa civilizadora avanza a la vista de todos. Quedan tremendas manchas oscuras, que nosotros acentuamos en la novela y en el periódico, porque nos parece que cada hora que pasa es una hora en que dejamos de cumplir el destino de nuestro tiempo. Pero a medida que las carreteras se enlazan y las repúblicas se unen en una forma viable, se ven transformarse los países con una rapidez que Europa nunca conoció. Quizás esto refrena el movimiento de nuestra propia cultura. Nosotros tenemos que cultivarnos a pesar de la civilización. Es difícil, en efecto, ir despacio –cultura- cuando todo vuela –civilización-.

“La nueva civilización es como la trama que envuelve al mundo, y que es esencial para que a través de ella vayan pasando los hilos de colores que forman el tapiz de la cultura.

⁷⁹⁴ Colmenares en op. cit. habla de la noción de cultura de Clifford Geertz: “En esta definición de la cultura... se ha operado un desplazamiento de la consideración de comportamientos o de realidades percibidas como externas a las interioridades expresadas en sistemas de significación simbólica, es decir, en códigos a los cuales debe remitirse toda realidad social para su interpretación.

La cultura así concebida ofrece un campo muy promisorio para las investigaciones históricas... Si poseyéramos para cada época una red de significaciones a la cual pudiéramos referir cada gesto, cada ceremonia o cada uno de los actos sociales, es decir, si pudiéramos descifrarlos de acuerdo con un código establecido de antemano (o códigos, en el caso de la coexistencia de una multiplicidad de culturas, como en América Latina), desaparecería la extrañeza que produce el distanciamiento temporal. Este ha sido uno de los problemas centrales de la construcción histórica, el cual ha tratado de resolverse con nociones como las de *vivencia* o con construcciones de tipo metafísico como las de *Zeitgeist* o *Volkgeist*. [el Espíritu del tiempo; el Espíritu del pueblo]

No es un azar que esta concepción de cultura tenga su origen en la antropología, en donde siempre ha habido problemas de traducción del espectáculo de rituales sociales ajenos por entero al mundo europeo. El etnógrafo europeo o estadounidense se ha forzado a mirar a los otros sabiendo que tiene que hallar una clave en su propia cultura que le permita interpretar las ajenas. La situación en los países del tercer mundo es paradójica. Lo que para los europeos pasa por etnográfica es, para nosotros, la sustancia de nuestra propia historia. Pero estamos lejos de reconocer esta realidad. Sin embargo, una obra como *Tristes tópicos* de C. Lévi-Strauss podría perfectamente escribirse a la inversa, sustituyendo Río de Janeiro o San Pablo por El Havre o Hamburgo ante los ojos atónitos de un viajero latinoamericano. En Europa, la cultura podía integrar formas míticas elementales o productos más o menos espontáneos y populares con creaciones refinadas de una "alta cultura". En países del tercer mundo, como los latinoamericanos, esta integración ha sido deliberadamente repudiada en muchos casos. Para las elites de estos países, el mundo enrarecido de los productos culturales europeos ha sido el Único que posee legitimidad como expresión de un ideal de humanidad o de sustento de las relaciones sociales. Esto ha conducido a una alienación de la propia historia, a la elección quisquillosa de factores que se amoldan a las convenciones europeas sobre el desarrollo del acontecer histórico”.

En muchas partes hay gentes que leen y no saben lo que leen, que escriben y escriben como hablan los loros. Eso es todo lo que la civilización logra al tejer sobre el mundo esta malla elemental, que sólo será obra de belleza universal cuando en cada sitio del planeta se logren pasar los hilos que van del fondo inexplorado de las almas a la mágica luz de la palabra⁷⁹⁵”.

Este cambio en el centro de gravedad que relativiza el concepto de civilización y fortalece el de cultura explica muchos de los desplazamientos conceptuales a partir, especialmente de los años 20. Las preguntas sobre la nacionalidad se cargaban de nuevos imperativos como el de representar lo propio.

⁷⁹⁵Arciniegas, Presencia..., op. cit., p.p. 20-21.

GUSTAVO SANTOS Y SU POLÉMICA CON LA ESCUELA DE BELLAS ARTES

En *Procesos del arte en Colombia*, Álvaro Medina dice mencionando a Santos: “nos encontramos al primer crítico que opera en Colombia y escribe, no ya circunstancialmente sino con constancia, responsabilidad y conocimiento. En otras palabras, con un crítico en todo su sentido⁷⁹⁶”; en la nota necrológica que publica el diario *El Tiempo* con motivo de su muerte el 15 de agosto de 1967, se describe como “ex -alcalde de Bogotá, diplomático, destacado crítico de arte, musicólogo y escritor.”

En relación con una de las polémicas que sostuvo a propósito de una exposición de estudiantes de la ENBAC⁷⁹⁷, entre otros temas, Santos envió el 16 de diciembre de 1917 a Francisco A. Cano una carta de respuesta a una del entonces vicerrector de la ENBAC. Estas cartas, publicadas en *El Tiempo* el 22 del mismo mes reitera comentarios anteriores en los que critica muy duramente la dirección de Ricardo Borrero –a quien las referencias tienden a definir de, por lo menos, ausente, y la argumentación de este cruce de cartas nos da algunas pistas sobre el pensamiento de Santos respecto a las Bellas Artes.

⁷⁹⁶ Medina, Álvaro, *Procesos del arte en Colombia*, Biblioteca Básica Colombiana, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1978, p. 283

⁷⁹⁷ No dispongo de documentos adicionales a estas dos cartas y a la crítica que motivó este debate, publicada en el mismo diario el 4 de diciembre de 1917, que pudieran describirnos la exposición. Dado que el objeto de análisis no es la misma, sino las ideas de Gustavo Santos, personaje muy influyente en las decisiones institucionales del momento, nos concentraremos en el intercambio de conceptos y –cosa no muy usual- de referentes conceptuales entre el crítico y el profesor, puesto que los conceptos de éste último nos permiten por contraste, comprender mejor el contexto de la crítica de Santos a un sector de ENBAC.

Debate con Francisco A. Cano

En su crítica a la exposición, Santos había hecho una serie de señalamientos de los tenemos noticia a través de la carta de Cano. Desde el comienzo, Cano cita un fragmento de Santos que muestra el carácter del proyecto del primero:

Dice usted en un aparte de uno de los artículos que últimamente ha escrito sobre la Escuela de Bellas Artes:

“El público es el alumno anónimo, necesariamente ignorante, a quien antes de exigirle algo, es necesario enseñarle algo”

Esta declaración es una clave importante que no podemos olvidar en adelante ni en relación con las transformaciones del arte ni en las de su enseñanza; veremos cómo aparece en diferentes contextos físicos y temporales. Casi siempre implícito en los discursos, es elemento central que nos permitirá mirar críticamente algunos referentes de las complejas relaciones de las decisiones institucionales en Colombia en relación con la enseñanza del arte. Independientemente de los matices que adquiriera en distintos pensamientos y momentos, la aguda conciencia de la desigualdad que evidencia esta sentencia, a la larga genera una fuerte resistencia cuando se intenta relacionar las manifestaciones del arte colombiano en esta época con las vanguardias artísticas europeas en las que como rasgo general, más allá de la renovación de formas y modos de representación, en el fondo se proponen unas formas de relación entre obra y espectador muy diferentes de las conocidas, en las que el artista recurre, no a la diferencia, sino a la similitud de su experiencia con la del espectador.

Sobre el gusto; el aprendizaje de lo bello según Santos

En su carta, Cano ha rechazado un comentario de Santos respecto a la fealdad de varios de los trabajos de la exposición de estudiantes; intenta *ilustrar* de manera que Cano se sitúa en el mismo lugar metodológico que preconiza Santos: atribuye en principio la diferencia de criterios a la ignorancia de su interlocutor:

Quizá usted no visitó nunca en Europa exposiciones de concursos en las Escuelas oficiales o independientes, cuando no ha caído en la cuenta de que no son sino simples estudios del desnudo: academias, torsos, cabezas y retratos, lo que se ve en los salones de exhibición. Alguna vez, acompañado de un compatriota que quería ver eso, le mostré una exposición en los meses de invierno. “Qué cosa tan horrible, qué mujeres tan feas, qué viejos tan espantosos y tan puercos. ¿Es necesario hacer esas cosas tan espantosas para formarse artistas? No, no, vámonos de aquí.”

Así he leído yo revistas; y sin embargo con todas esas cosas horribles se forman los Boignards, Bilouls, Fernandes de Sa[s?], Angladas, y se hicieron Bélanger, Fremier, Merson, y por allí anduvieron, sin romper esa clase de yesos Benillure, Dalamber, Meunier,

*Rodin*⁷⁹⁸ y lo mismo hicieron Rafael y Leonardo y Miguel Angel y el Giotto y Zurbarán, hayan ido o no a las academias.

Puesto que Cano hace exhibición pública de sus referentes, en su respuesta, Santos aprovecha la ocasión para mostrar también de los suyos:

*...un temor me asalta: ¿a quién puedo yo convencer con mi erudición si al citar a Ruskin, Taine, Peladan, Cossio, Lafenestre, Manclair*⁷⁹⁹, *considerados en Europa como los más eminentes y autorizados críticos de arte, nuestros pintores se alzan de hombros despectivamente porque “esos señores no han pintado cuadros?”*

Otro punto de discusión es la utilización de Santos en su crítica de la expresión *efecto fácil*⁸⁰⁰, que el segundo relaciona con la tendencia a descalificar todo el trabajo de

⁷⁹⁸ Es difícil con sólo estos apellidos, expresados como si fueran referencias muy comunes, al menos a los dos interlocutores, saber exactamente de quién habla Cano, aparte de los conocidos nombres de quienes existen muchísimas referencias: Rodin, Rafael, Leonardo o Miguel Ángel, el Giotto y Zurbarán. Probablemente, se trate de:

Camille-Achille Boignard, activo como estudiante de la Escuela de Bellas Artes de París, en 1898

Louis-François Biloul, 1874-1947, pintor académico con referencias formales impresionistas y postimpresionistas, Premio de Roma en 1931, miembro de la Academia y Caballero de la Legión de Honor. Hermenegildo Anglada Camarasa. 1871-1959. Pintor catalán de referencias modernistas: impresionistas, fauvistas, art nouveau.

Luc-Olivier Merson, 1846-1920. Pintor francés de referencias académicas y simbolistas

Benlliure. Hay una familia de artistas españoles con este apellido, espacialmente José (tal vez a quien se refiere Cano, por ser pintor) y Mariano, escultor. El pintor es también de corte modernista, muy cercano al iluminismo, el fauvismo y el simbolismo.

Constantin Meunier. 1831-1905. Pintor y escultor belga, de tendencia realista, representa el mundo del trabajo, muy cerca del expresionismo.

(Estas descripciones *estilísticas* obedecen simplemente a la idea de construir una referencia escrita rápida de reproducciones vistas en pantalla y no pretenden ser una definición de la obra de estos artistas, de los cuales –reitero, no estamos seguros de que sean a los que Cano alude).

Como lo dice Santos, es una lista desconcertante, pues la mayoría no son artistas de gran interés.

⁷⁹⁹ Josep Aimé Péladan, o Josephin Péladan. 1858-1918, fue un personaje excéntrico, escritor, crítico de arte, ocultista, estuvo relacionado con la Orden Kabalística de la Rosa Cruz, en la cual introdujo un cisma para hacer su propio movimiento: la Orden Rosa Cruz. Tenía una gran fe en sí mismo, extravagante en el vestir, relacionado con el simbolismo, tuvo relación con la fundación del Salón Rosacruz y con artistas simbolistas y de vanguardia como Claude Debussy y Erik Satie, quien compuso la música de algunas de sus obras teatrales.

Georges Lafenestre. 1837-1919. Poeta y crítico de arte francés, fue conservador del Museo del Louvre, elegido miembro de la Academia de Bellas Artes del Instituto de Francia en 1892.

Camille Mauclair. Crítico de arte francés, el diario ABC de Madrid del 28 de julio de 1931 reseña la visita que hizo por dos meses a España, donde presentó su libro *L'âpre et splendide Espagne*, [*La áspera y espléndida España*].

Manuel Bartolomé Cossío. Aunque Santos cita sin tilde este apellido, probablemente se trate del autor citado en relación con la Institución Libre de Enseñanza española.

⁸⁰⁰ El artículo al cual se refiere Cano del 4 de diciembre de 1917, dice: “...una pobre mendiga con su hijo en brazos, de Caro, bastante bien hecho como grupo, pero demasiado intencionado y con intención de película, que es lo peor. Con pena hemos visto, sea dicho de paso, algunos cuadros o apuntes con tendencias efectistas del peor gusto cinematográfico!”. (*El tiempo*, 4 diciembre de 1917, p. 2). Este texto es muy fuertemente crítico con dos profesores: Borrero (“...Ojalá que esa vida los salve de la mediocridad de unas cuantas reglas

un artista con una palabra: “cromo”, o “cinta” (probablemente en relación con la imagen impresa y el cine). En relación éste último, el mismo periódico no informa sobre las películas que en la época podían verse en Bogotá; ya había exhibiciones públicas, probablemente no diarias. En 1917 ya es una industria internacionalmente consolidada, aunque suficientemente nueva como para despertar desconfianzas, por su capacidad efectista de la imagen en movimiento. De ese año es la *Juana de Arco*, de Cecil B. DeMille y la primera de Carlos Gardel, *Flor de durazno* en la que los contrastes de luz y sombra parecen bastante fuertes, aun teniendo en cuenta el deterioro causado por los años.

Cano trata de distinguir entre los estudios, apuntes rápidos (“no son croquis, son bocetos”) y otra clase de imágenes que tendrían otras implicaciones. Si asumimos con Elias⁸⁰¹ que un rasgo dominante del arte moderno es la inseguridad en el gusto, esta polémica de principios es un buen ejemplo de la necesidad de definir muy claramente los términos propios. La inestabilidad que surge del no saber, cuándo una imagen es una aproximación o cuándo está llevada a término; la duda de si se trata de un error o de una genialidad exigen una alta precisión en la definición de términos convencionales como *academias, croquis, bocetos, efectos*.

Los debates sobre el arte y la educación a partir del comienzo del siglo XX presentan un panorama en el que se mezclan modelos, conceptos, formas y anhelos relativamente claros, relativamente difusos que es característico de una época de cambio en la que formas antiguas se interpenetran con las nuevas y se pone al orden del día la impresión recurrente de cierre de una época y apertura de otra, fenómeno aparejado con discusiones enconadas alrededor del sentido de los tiempos, en donde es común la imagen del término o la muerte, la decadencia⁸⁰² o, por otro lado, la de lo inacabado.

Al reclamo de Cano por la expresión *efecto fácil*, responde Santos:

Casi la mitad de su carta gira alrededor de un equívoco lingüístico que en verdad no vale la pena de que yo le dedique otro tanto de la mía.

Las palabras efecto fácil no las empleé yo en el sentido que se les da en el vocabulario técnico pictórico entre pintores, sino en el sentido a un mismo tiempo pictórico y literario de fácil resultado emotivo. Se dice que una cosa es de efecto fácil o simplemente de efecto cuando con medios triviales llega a impresionarnos. De efecto eran los retratos de La

y unos cuantos modelos! En esa edad feliz se desaparece tan ligero que mucho será si al acabar las vacaciones alguno de los alumnos del señor Borrero recuerda los paisajes desteñidos y anónimos que aprendiera a pintar en clase!”) y Peña (“Los trabajos de la clase del señor Peña nos hicieron recordar las exposiciones de ciertas academias de señoritas, en donde se aprende pintura, música y costura a un mismo tiempo”) y los trabajos de la sección de ornamentación (“Los trabajos expuestos en la clase de ornamentación no son menos lamentables! Aquello da grima!”).

⁸⁰¹ En su texto sobre el kitsch.

⁸⁰² Por ejemplo, este comentario tomado de una de las obras de historia de la pedagogía consultadas: “El crítico Camilo Mauclair, [a quien cita Santos como referente] dice, en la *Revue de Revues*, que nos hallamos en el crepúsculo del arte pictórico porque la gran preocupación de los pintores actuales es ser decorativos: la *nota*, la *mancha*, el *color*... la técnica disociada de la idea. Para Mauclair el único pintor que se salva es Whistler, ‘la figura capital de la pintura moderna’ “*La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente III - Periodo escolar (1881-1907)*. Escrito por Jiménez-Landi, Antonio, Ministerio de Educación y Cultura, universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla-La Mancha, España, 1996, p. 494.

*Gándara y las dolorosas de Guido Reni*⁸⁰³. *En cambio pocas cosas hay de menos efecto, teniendo un real valor artístico. Como las danseuses de Degas.*

En este debate, Santos dedica un gran espacio al problema de la belleza y su enseñanza:

*Visité varias exposiciones de esa clase, y en ellas vi, entre otras cosas, los horrores de que hablaba el compatriota de su historia: y a riesgo de hacer sonreír despectivamente a nuestros pintores tropicales, debo confesarle que no pocas veces me hice la pregunta de ese buen compatriota a quien sospecho más artista, en el fondo, que a muchos de nuestros pintores de corrillo*⁸⁰⁴.

*Qué quiere usted, maestro amigo: yo no puedo aceptar por un momento que de lo abominable pueda alguna vez surgir lo verdaderamente bello, y que para llegar a hacer el Beso de Rodin o la Santa Genoveva de Puvis*⁸⁰⁵, *sea necesario dedicarse a copiar durante interminables horas de estudio, las líneas de algún desperdicio romano. Recuerde usted la educación artística de los griegos, el horror a todo lo que fuera inarmónico, a todo lo que no tuviera el sello de lo perfecto; y recuerde usted el arte maravilloso, único que resultó de aquella concepción de lo bello y de la concepción de la educación artística*⁸⁰⁶.

Es un signo aterrador (y por desgracia de una frecuencia no menos aterradora) de la anarquía a la que han llegado las ideas sobre el arte el ver cómo un pintor se atreve con envidiable suficiencia a sostener que del estudio de lo horrible han surgido los creadores de la belleza artística

⁸⁰³ “...Antonio de la Gándara, llamado en París ‘el maestro de la elegancia moderna’, y que ha hecho maravillosos retratos de las celebridades femeninas de estos últimos años” (‘¿Es mexicano Antonio de la Gándara?’), originalmente publicado en *Revista de revistas*, no. 220, México, 31 de mayo de 1914, pp. 12-13, reproducido en: Moyssén, Xavier, Ortiz Gaitán, Julieta, *La crítica de arte en México: Estudios y documentos*, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Estéticas, México, p. 31). Curiosamente, Santos mezcla a un pintor mediocre como De la Gándara (sus retratos se limitan a un tratamiento academicista, sin mayores valores, de la figura resaltado el lujo de los vestidos) con Guido Reni que, si bien se puede llamar efectista, si se quiere, tiene un oficio de pintor que no admite comparación en absoluto con el primero. Casualmente, a propósito de Degas, el mismo libro (*La crítica de arte...* op. cit., P. 7), un artículo de la Revista de Revistas (‘Riquezas tardías. Cuadros que no dieron de comer a sus autores y ahora valen millones’, No. 201, del 4 de enero de 1914) nos informa: “Últimamente se han efectuado en los principales centros artísticos de Europa, sensacionales ventas de cuadros que se han hecho famosos a través del tiempo. Uno de ellos *Las bailarinas*, de Degas, alcanzó el precio de 435.000 francos”.

⁸⁰⁴ Llama la atención que el tono del debate en el que la intención de informar al otro sobre lo que ignora, puede parecerse a la descalificación. Este debate Cano – Santos es un caso particularmente interesante porque los participantes, que no parecen dispuestos a hacer concesiones al otro, muestran bastante claramente sus referentes. Dado que no siempre sucede así, veremos cómo en tiempos posteriores, el debate sobre la crítica en Colombia. Por citar sólo un ejemplo, en la encuesta sobre la crítica en Colombia realizada en 1957 por (Revista *Espiral*, Bogotá, entregas núm. 65, de febrero y núm. 66, de abril 1957, reproducida por Álvaro Medina en *Procesos del arte en Colombia*, es claro –especialmente por parte de los artistas- este tono de desconfianza mutua, en el que el debate sobre las ideas se pierde muchas veces en el cuestionamiento a la legitimidad del oponente. Son míticos los debates (*batallas*, las llamó ella) que suscitaba Marta Traba y en ellos campea el mismo tono. Si bien es cierto que lo que está en juego es asunto de principios, y por lo tanto la crítica mutua tendería a ser fuerte; de hecho, no es pensable una crítica débil o blanda, también lo es que resulta lamentable que lo que tiende a permanecer de esta clase de encuentros es más el resentimiento por lo que se puede tomar como agravios, que los argumentos y los mismos principios sobre los cuales se construyen las definiciones

⁸⁰⁵ Notemos que este texto se escribe el 1917 y las versiones de Rodin de su obra *El beso* datan de: 1898 a 1900 y las primeras obras de Puvis de Chavannes sobre la infancia de santa Genoveva son de 1876-78 y posteriormente realizó varias imágenes (las más célebres entre 1897 y 1898, año de su muerte), por su parte, Rodin moría un mes antes de la publicación de esta carta.

⁸⁰⁶ Ésta es probablemente una aparición temprana de la expresión “educación artística” (no “enseñanza del arte”), particularmente asociada a un proyecto social.

(y no me refiero a todos los nombres de su desconcertante lista: allí andan confundidos genios, artistas y obreros más o menos hábiles).

No, amigo Cano: hoy los grandes artistas surgen a pesar de todos los horrores a que se les somete en sus estudios, porque el genio ha tenido siempre algo de fatal, superior a las circunstancias.

La contemplación de la belleza, y el desarrollo desde la más temprana edad del culto a ella, es lo único que puede preparar al futuro artista para la creación de bellas obras.

En nuestra apreciación y amor a la belleza, hay virginidades que se pierden al contacto constante de lo feo, y aún más ante la entronización de lo horrible. ¿Cómo es posible exigirle a un artista que se ha educado en el estudio de seres raquíticos y repugnantes una noción racional de lo bello? Esas hornadas de obreros y no de artistas que salen de las Escuelas de Bellas Artes y de esas empresas semi comerciales que se llaman Academias Julien, y otras, pobres diablos poseedores de una habilidad sin criterio alguno de la belleza, son el resultado de la idea absurda, por decir lo menos, de que de lo horrible puede surgir lo bello, esa idea de que educar a un artista no es sino capacitarlo para copiar con relativa corrección, indiferentemente, la cabeza inexpresiva de un portero o una botella.

Se puede lamentar la imposibilidad o dificultad de conseguir modelos aceptables, se pueden discutir las teorías sobre lo bello y lo feo, pero de ahí a sostener que la deformidad y lo horrible son los primeros escalones hacia la creación de lo bello, hay una distancia que no debiera perder de vista quien pretenda ser más que un pintor, un artista.

Estas declaraciones de quien tendría un lugar fundamental en las reformas a la ENBAC años después revelan las discusiones, que en parte ya resuenan en el interior mismo de la ENBAC, que se daban ya desde las primeras décadas del siglo XX sobre su modelo de enseñanza. Avanzando el siglo, se empiezan a dejar ver fisuras: ni el concepto de civilización, ni el de gusto, ni el de belleza convocan la misma unanimidad de antes. Al mismo tiempo, la misión de la ENBAC y su relación con la cultura nacional son objeto de discusión.

El debate Santos-Cano remite directamente a la constatación de –al menos para un sector de la crítica y del público- una inadecuación del canon de la ENBAC a las condiciones contemporáneas a 30 años de su fundación. La suavidad didáctica de Cano contrasta con la beligerancia de Santos. Si bien es clara la oposición entre visiones diferentes, un observador desprevenido observaría la paradoja que encierra el hecho de que un profesor academicista se vea atacado por un crítico liberal por su defensa de los modelos “feos”, de donde no podría surgir el aprendizaje de la “belleza”.

La ecléctica mezcla de Santos incluye ataques al centro mismo del modelo académico, las “academias Julien”, al cine y –podemos sospecharlo- a las vanguardias, que en 1917 ya habían mostrado varias de sus grandes osadías en las que el asunto del arte se ha desplazado tanto que es indiferente “pintar la cabeza de un portero o una botella”. Aquí se revela una característica de Santos en tanto crítico: un eclecticismo no siempre muy coherente que junta elementos de diversos orígenes, en los que parece caer en una tendencia de la crítica colombiana que ya hemos señalado: hacer un debate que, en realidad, se dirige a una tercera persona: en este caso, se trata de cuestionar la dirección de Ricardo Borrero, a quien paradójicamente, el mismo Santos había saludado con entusiasmo con motivo de su nombramiento.

El Informe de 1936: primera memoria de la Dirección Nacional de Bellas Artes

20 años después, el día 27 de enero de 1937 el diario El Tiempo publicó apartes de “la memoria presentada al congreso en el mes de julio pasado” por el ministerio de educación”. Su autor es Gustavo Santos, director nacional de Bellas Artes. Este documento contiene precisiones muy importantes para conocer el ambiente de cambio que se percibía en el ambiente artístico bogotano. Tiene desde el principio un tono muy crítico:

La dirección nacional de bellas artes, al terminar este año de experiencias y rectificaciones, se encuentra ante este dilema: o busca los medios a aplicar [sic] los programas que viene formulando en los últimos meses, o pasa a ser una oficina burocrática sin valor alguno que la justifique. La situación, en efecto, es la siguiente: cuenta el país con media docena de centros (y acaso exagero), en donde nos forjamos la ilusión de tener un movimiento artístico, una vida artística.

Detengámonos a estudiar estos centros. ¿Qué encontramos allí? Manifestaciones en general bastante mediocres (conciertos, exposiciones, conferencias) y un personal de artistas con raras y honrosas excepciones, envenenado por lamentables pasiones y dotado de ignorancia alarmante del mismo arte que creen poseer, y de los principios de ética y estética más elementales dentro de su función de artistas. En torno a este núcleo de artistas activos, un reducido público de ‘dilettanti’, las más veces con poca base de cultura artística, sin criterio que los guía, sin más iniciación en los campos del arte que la que pueda dejar una que otra lectura superficial o algún viaje a Europa mal dirigido y peor vivido.

A continuación, menciona cómo las manifestaciones de “verdadero arte” encuentran poca acogida incluso entre los propios artistas, mientras “espectáculos del más bajo nivel artístico” encuentran gran éxito y señala la importancia institucional de esta evaluación del medio artístico: “...no hago una crítica sino simplemente una exposición objetiva de nuestra situación, para en ella fundamentar los planes que la dirección nacional de bellas artes desea someter a la consideración de señoría”.

Las razones para ello están, según Santos, en

...la falta de una política en materia de bellas artes... por varias razones, entre otras, porque necesidades más apremiantes han entretenido nuestra primera centuria de vida independiente, y porque el nuevo sentido de la función social del arte apenas si el mundo comienza a conocerlo, a despecho de toda la literatura que en torno a este concepto hace años se viene malbaratando... Tales institutos no han venido a ser sino semillero de un proletariado artístico pésimamente preparado para la vida artística y para la vida real. De allí, es doloroso pero necesario decirlo, no han salido sino grupos de muchachos desadaptados, agriados, maleados por un erróneo concepto del arte y del artista, desprovistos de cultura general, desprovistos de medios para ganarse la vida, gracias a la errónea orientación de los mismos institutos. De ahí ha salido justamente ese medio artístico que pintaba más atrás, en el cual todo se produce, menos un sentimiento de belleza; todo se siente, menos la pasión sana por el arte... El malestar que predomina en el pequeño mundo de nuestros artistas,

malestar económico que se traduce en las mil manifestaciones de miseria moral que aquejan a ese mundo, debe justamente atribuírse, no a la índole de nuestros artistas, sino al problema que se les ha creado precisamente por la falta de una política de bellas artes.

Aunque Santos insiste en que no critica, sino solamente verifica, este panorama cuestiona crudamente tanto la institucionalidad del arte, como la actitud de los artistas. Vemos perfilarse dos aspectos que determinan una nueva aproximación a los problemas de la ENBAC: una mirada gubernamental del arte como problema nacional, más allá de la simple formación de artistas, por un lado y la necesidad de constituir una nueva conciencia que preexista a ésta última y le dé un mayor sentido en un contexto cultural mucho más amplio y con una prioridad política completamente distinta de la conocida hasta entonces:

La escuela de bellas artes y el conservatorio de música, tal como hoy los concebimos, no sólo no pesan en el desarrollo cultural del país, sino que representan un elemento de perturbación dentro de ese desarrollo. Ellos son institutos artificiales, verdaderos hongos sin conexión ninguna con nuestras necesidades y nuestra realidad. Lo más que pueden producir son artistas y es esto lo peor, porque crean individuos para un medio que no está hecho para soportarlo, ni para alimentarlo siquiera. Es necesario crear primero ambiente, luego el individuo para el ambiente. Para mejor decir, el individuo nace en su ambiente propicio y no ha de ser el individuo el que produzca el ambiente. El verdadero artista no puede ser el rosal nacido en mitad de un desierto. El es la floración espléndida de un medio bien preparado.

De aquí deriva una visión de sistema que convoca prácticamente todos los aspectos del campo artístico y no solamente el de la formación para un *círculo* cuya propia existencia es dudosa y se plantea claramente la necesidad de la vinculación con el medio universitario.

...debemos organizarlos en forma diversa creando una facultad superior de bellas artes, con sus diversas ramas: música, pintura, escultura, arquitectura, artes decorativas, con un severo examen de revisión para ingresar y un pensum completo de estudios, a fin de depurar, dignificar y rehabilitar el nombre y la función del artista, hoy tan de capa caída, tan traído y llevado por lugares y espíritus depravados y reñidos con la más elemental noción de ética y de estética

El conservatorio nacional de música y la escuela de bellas artes no cumplen hoy una labor social, tal como debe exigírsele en estos momentos a toda institución que dependa del Estado... son un lujo peligroso y más que todo un engaño perjudicial, pues nos quieren dar la ilusión de que hay una vida artística en el país, cuando en realidad no la hay.

Señala, a renglón seguido la ingenuidad de la propia Dirección Nacional de Bellas Artes en sus inicios, cuando predicó la necesidad de ampliar en todos los grados la educación artística en el país; esta visión debe revisarse, “pues más peligro encarnan dichas clases en manos de un profesorado incompetente para el fin que se persigue, que la supresión total de ese remedo de clases”. Este diagnóstico lleva a un cambio trascendental en el pensamiento de la educación artística en el país. En efecto, vincula una visión de nación, un compromiso de las políticas de gobierno con la cultura y la formación superior

en artes con un sistema general de educación y el reconocimiento de la necesidad de una formación disciplinar rigurosa para enseñar el arte:

La dirección nacional de bellas artes, en este campo, no puede sino pedir con razones de vital importancia la creación de la escuela normal⁸⁰⁷ propuesta como único medio para iniciar una campaña con bases sólidas en el campo artístico nacional.

A continuación, esboza el proyecto de programa universitario que actuaría en ambos frentes:

La facultad de bellas artes con sus cinco grandes ramas (pintura, escultura, arquitectura, artes decorativas y música), sería dentro de este plan una escuela de alta categoría, que forzosamente contaría con reducido personal de alumnos... tendrían cursos de cultura general, comunes a todas y en cierto modo, común sería el espíritu dentro del cual la facultad se moviera y obrara. Dentro de aquella verdadera facultad de bellas artes, deberíamos comenzar a estudiar el arte desde el punto de vista científico y especulativo, creando por ejemplo el estudio del folklore nacional y americano, la historia del arte precolombino con una investigación sistemática, el estudio de la historia de nuestro arte con hondas proyecciones dentro de la etnografía y la arqueología⁸⁰⁸.

Esta transformación radical del pensamiento sobre la enseñanza artística se resume así:

Primero. Creación de una escuela normal, destinada a formar el maestro de dibujo y música para todas las escuelas y colegios de la nación... que comprendería la especialización en dibujo y música, según las aficiones y disposiciones del maestro, y una serie de cursos de cultura general, comunes a las dos especializaciones y que capaciten al maestro para desarrollar, no una simple enseñanza del dibujo y la música, sino de cultura general en estas materias, como la formación de orfeones, murgas, cultura artística de carácter histórico, decoración escolar, decoración del hogar, inspección artística en los

⁸⁰⁷ El proceso de reformas educativas asociadas con el proyecto de los gobiernos liberales de industrializar y modernizar el país inició en 1934 y motivó la reestructuración de la Universidad Nacional y la Escuela Normal superior y la participación de grandes profesores europeos exiliados. Es importante subrayar –por su actualidad en relación con el debate sobre los fundamentos disciplinares de los profesores– el planteamiento de su gestor director: “De acuerdo con el maestro Socarrás, llamado por sus alumnos ‘Rector magnífico’, un profesor egresado de la Escuela Normal Superior debía ser un educador integral y un científico en el área de su especialización, y en ningún caso, un simple instructor. Debía estar formado en los métodos científicos de su área de investigación y, a la vez, en los mejores métodos de enseñanza, los cuales se realizarían por los caminos de los métodos científicos propios para cada una de las ciencias”. Ocampo, López, Javier, *Socarras, José Francisco*, consultado en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/socajose.htm>, dic. 3 2010 3:00

⁸⁰⁸ Aunque infortunadamente, como se verá posteriormente, este proyecto no se cumplió sino muy parcialmente por la abrupta decisión de José Gómez Acevedo de retirar la ENBAC de la UNC y del proceso de renovación en marcha, varias de estas ideas pervivieron, por ejemplo, dentro de las publicaciones propias de la ENBAC a finales de los años 50 y los 60, aparecen estudios sobre el arte precolombino, campo prácticamente abandonado hoy en la Facultad de Artes de la UNC.

*departamentos y municipios, fomento de la pequeña industria artística, y muchas y muy variadas actividades más en este campo*⁸⁰⁹.

Segundo. Creación del mayor número de escuelas de artes y oficios, que serán alimentadas por el personal que ya se puede ir seleccionando en la escuela primaria y secundaria en donde existe el dibujo obligatorio, racionalmente aplicado.

Tercero. Creación de la facultad de bellas artes con sus distintas ramas, con criterio de alta escuela de arte, de estudio del folklore, de arqueología, etc.

Cuarto. Fomento de la iniciativa particular, con posible apoyo oficial, en determinadas circunstancias y pensum y supervigilancia, para mantener una afición y dilettantismo latente en las gentes que sin pretensiones de artistas o de dedicar su vida exclusivamente al arte, sí quieren perfeccionar los conocimientos que ha de darles la escuela, una vez que en ella haya entrado en forma obligatoria y racional la iniciativa artística.

Enfatiza que, de los cuatro, el primero es el más importante. “Un pianista, un violinista, un pintor, un escultor, más o menos, en la balanza efectiva de nuestras necesidades del momento, pesan infinitamente menos que un maestro de escuela, seriamente preparado para la enseñanza de cualquiera de las artes.”

De los que se citan en este trabajo, éste informe de Santos es tal vez el documento que mejor describe las reflexiones políticas y las acciones institucionales que enmarcarán la labor de Alberto Arango, el director que abordará la reforma de la ENBAC. En efecto, aunque las grandes transformaciones que caracterizan las vanguardias artísticas modernas es un horizonte que no podemos descuidar, es claro en el tono de los documentos estudiados que el foco de las transformaciones propuestas en Colombia para la enseñanza del arte, no están guiadas en esta época por una abstracta tendencia a *sintonizar* el arte con los movimientos internacionales –en general, no se discuten en este nivel institucional problemas estilísticos (énfasis que sí tendrá internamente el pensamiento de la ENBAC respecto a la historia del arte)-, sino que siguen obedeciendo –como en el siglo XIX- a la intención política de configurar la nación, en este caso ya no la misma imaginada en el siglo XIX, sino una más moderna, definida desde una perspectiva liberal en la que las cuestiones relativas al desarrollo material y cultural, por un lado y al arte y la cultura, por otro, son drásticamente redefinidas.

Aunque tenga evidentes filiaciones con el proyecto de Arango, el de Santos tiene elementos propios que esbozan un contexto alternativo a su fusión a la UNC: su alianza con la Escuela Normal Superior; adicionalmente, la propuesta de crear un gran número de escuelas de Artes y Oficios recuperaría una vía totalmente descuidada y diferente a las dos grandes corrientes en pugna en el momento: la de Bellas Artes, por un lado, y la de la Enseñanza industrial, por otro. Esta tercera opción era la del artesanado y los oficios. Si la ENBAC siempre tuvo razones para quejarse de la incompetencia oficial para crear un sistema de las artes, el artesanado ha corrido una suerte aun peor y sufrido una historia de mayores carencias.

⁸⁰⁹ Éste es uno de los testimonios que revelan una perspectiva que será definitiva para el pensamiento del arte en la universidad (como veremos más adelante en el proyecto Durana - Karsen), a saber: el arte no se define por modelos preexistentes, cosa que no está excluida, pero sí pasa a ser secundaria en la medida en que su definición parte de las acciones concretas que un artista realiza en la vida social.

Sobre el nuevo director Arango, dice Santos:

En la capital evidentemente se ha desarrollado una labor de depuración de grande interés. El conservatorio de música y la escuela de bellas artes, en los últimos seis meses, o por mejor decir cuatro ... han tomado una nueva conciencia de su misión... se renovaron totalmente los sistemas, se puso orden, se buscaron nuevas orientaciones, se instauró un sentido de disciplina que no existía, y en fin, se aireó aquel ambiente irrespirable que allí reinaba. Es necesario rendir en este momento un homenaje de admiración y gratitud a quienes han colaborado en forma definitiva en esta labor, a Alberto Arango, desde la dirección de la escuela de bellas artes; y a Lucía Vásquez C., desde la secretaría del conservatorio...

En cuatro meses, en uno y otro plantel, se ha hecho una labor que en años no se había podido hacer. Se crearon cursos de vital importancia que no se conocían: gimnasia rítmica, historia del arte, conjunto vocal, iniciación musical, declamación lírica y otros en el conservatorio. Se organizaron los estudios en forma racional, se estudiaron pénsupmes y se buscó, en fin, la manera de dar forma a aquel conglomerado informe que eran estas dos instituciones

... en el edificio de la escuela de bellas artes se han llevado a cabo importantes reformas que han mejorado grandemente sus servicios.

La publicación en el periódico adjunta una entrevista a Santos, en la medida en que han pasado seis meses de la redacción de este informe. En ella, Santos se reafirma en lo dicho, anuncia grandes transformaciones en el pensum del conservatorio —ahora dirigido por Antonio María Valencia— “que sin duda ha de levantar tempestades en quienes quieren continuar la antigua farsa de aquel plantel” y reitera los elogios a Arango, al tiempo que hace afirmaciones que resultarán desafortunadamente premonitorias⁸¹⁰:

... en los pocos meses de dirección de la escuela de bellas artes, ha cambiado la mentalidad de aquel plantel en un todo. La exposición de fin de año lo demostró plenamente. Allí se ha comenzado a trabajar con una orientación definida, allí se ha de llegar a una meta. Todo esto es nuevo, consoladoramente nuevo en la vida de nuestras bellas artes, todo esto ya le ha de permitir a la dirección de bellas artes en el presente año, realizar una labor efectiva que no sea de simple literatura. Yo creo o más bien tengo la seguridad de que, si el fin del año me encuentra en este puesto, y colaboradores como Valencia y Arango se encuentran en el puesto de trabajo, que ha de ser algo más peligroso que una primera línea de trincheras, que hoy ocupan (y dios quiera que así sea si no por ellos sí por la suerte de nuestro arte), el balance que presenta a la dirección de bellas artes ha de ser muy diferente del que hace seis meses tuve que presentar.

La resistencia que los medios más conservadores confirmó los temores de Santos: ni Arango ni Valencia terminaron su gestión.

⁸¹⁰ En efecto —como se ha dicho antes—, ya desde el anterior noviembre 2 de 1936, el rector de la UNC había sometido al Consejo Directivo la terna para elegir decano de la nueva Facultad de Arquitectura y Bellas Artes y hacia junio —luego de varios meses de vacío en la dirección— se nombraría a José Gómez Acevedo nuevo director de la ENBAC.

Aunque en documentos posteriores del archivo central de la UNC aparece mencionada la Dirección de Bellas Artes del Ministerio de Educación, no encontramos otras menciones a Santos.

No hay duda de que Gustavo Santos contribuyó a la construcción de una alternativa viable a la enseñanza academicista que campeaba en la ENBAC; coincidía con otros intelectuales en desestimar –sin excluirla, sin embargo- la figura del artista individual y exitoso. En él, la enseñanza era objeto fundamental de las instituciones estatales y el propósito de formar profesores debería afiliar la ENBAC a la Escuela Normal Superior, más que –tal como realmente sucedió- se decretara su fusión a la UNC. Finalmente, quedaba en un terreno ambiguo; de afiliarse a la primera, habría hecho parte del proyecto fundacional de la Ciencias Humanas en Colombia. El proyecto de la UNC tenía un corte más cientifista. Fritz Karsen notó esa tensión y propuso que, al menos durante la construcción de su sede en el campus universitario, su vecindad con la Normal en la sede del Instituto Técnico central le convenía.

La afiliación a al UNC tenía la perspectiva de convertirla en un apéndice del naciente programa de Arquitectura; éste era otro proyecto, válido desde el punto de vista de los reformadores, pero mucho más difícil de asumir por la ENBAC.

AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA ESCUELA ACTIVA

*En 1914, se reunió con José María Samper, Tomás Rueda Vargas, Tomás Samper, Ricardo Lleras Codazzi y otros **librepensadores**, con el fin de darle un viraje a la educación nacional, de tal manera que fuera concordante con las ideas de María Montessori y de Ovidio Decroly, según los cuales el niño está dotado de fuerzas suficientes para su autoeducación y la función del maestro consiste en fomentarle y facilitarle este camino. Sus principios buscaban el rescate de los valores humanos y el ejercicio de la personalidad (objetivo de las ideas liberales de la época), donde la escuela, sólo la escuela es capaz de asegurar una independencia real y definitiva. Con base en estas ideas, Nieto Caballero fundó el Gimnasio Moderno de Bogotá, donde hizo un notable aporte al desarrollo y crecimiento del país. Muchos de los egresados del Gimnasio Moderno han tomado parte activa en la vida Pública e intelectual de Colombia⁸¹¹.*

Unánimemente se atribuye a la gran actividad intelectual, política y docente de Nieto Caballero la introducción sistemática de la pedagogía moderna en Colombia. Hay en este proceso dos aspectos que debemos registrar de entrada, ambos relacionados y solidarios, pero que tienen en ciertas direcciones consecuencias sociales diferentes, llegando incluso a ser divergentes. Ambas tienen que ver con el reconocimiento por parte de una élite liberal ilustrada de la necesidad de liderar procesos educativos profundos y sin determinantes externos a las propias exigencias del conocimiento, su suscitación, su acumulación y su transmisión en las mejores condiciones posibles, por un lado; y, por otro, de que sin la intervención de esta élite el progreso no sería posible, por lo tanto, era deseable que esta educación correspondiera con sus ideales, asumidos como *naturales* y que su condición de líder de la sociedad no se pusiera en duda. Esta perspectiva corresponde a su vez con dos condiciones: la primera, en la escala jerárquica, quien está situado en posición *inferior* debe ser guiado, corregido, adaptado y, la segunda, además de lo que es propio del saber, la educación es una forma –la más indicada y efectiva- de ascenso social y, por lo tanto, de equidad basada en los dones y decisiones propios de cada persona.

De las tensiones que generan estos dos aspectos, uno desinteresado, el otro interesado, se desprenden las características que el modelo educativo liberal moderno ha sumido desde entonces tradicionalmente en Colombia.

A diferencia de otros colegios privados creados por miembros del partido liberal durante la hegemonía conservadora, el Gimnasio Moderno logró tener continuidad en la formación de la élite liberal bogotana gracias al respaldo de un prestigioso sector social, del cual no siempre gozaron los planteles de origen laico que lo antecedieron. El proyecto fue promovido inicialmente por los hermanos Bruch, los Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas⁸¹², apoyados luego por varias personas del mismo origen social. El colegio se constituyó como una sociedad comercial para luego constituirse como sociedad sin ánimo de lucro. Entre los primeros accionistas figuraron extranjeros y nacionales que poseían respetables apellidos, formaban

⁸¹¹ Rodríguez, Gilma, biografía tomada de la Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores, tomo de biografías), consultada en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/nietagus.htm> III.2011. (el resaltado no es del original).

⁸¹² A pesar de que Tomás Rueda Vargas no figura en el acta de fundación del plantel, es recordado por participar en la ejecución del proyecto. Esta acta fue transcrita en: Gonzalo Mallarino Botero, *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana 1914-1989*, Villegas editores, Bogotá, 1927, págs. 35-38 (Nota en el original).

parte del partido liberal y entre muchos de ellos existían vínculos de parentesco, circunstancia que le dio a la empresa un carácter familiar.

Algunos socios, como los miembros de la familia Samper entre los cuales se destacaron los hermanos José María y Tomás, Lucas Caballero, Lorenzo Cuellar, Joaquín Camacho y Laureano García Ortiz, pertenecían al sector vinculado a la agroexportación que se venía estableciendo en Bogotá desde mediados del siglo XIX en donde esperaba mejorar su status social⁸¹³. La mayor parte de ellos, como los hermanos Nieto Caballero, habían recibido educación en Europa y los Estados Unidos⁸¹⁴, y cursaron educación universitaria cuando a esos niveles de formación solamente tenía acceso la élite. Al radicarse en la ciudad estos hombres buscaban orientar sus capitales hacia nuevas economías y consolidar su poder político, anhelo que venían logrando, pues a pesar de su filiación política, durante la hegemonía conservadora fueron parlamentarios, ministros y diplomáticos, iniciaron diferentes empresas y difundieron sus ideas políticas en periódicos y revistas sin mayores restricciones⁸¹⁵.

La lucha por la pedagogía moderna

Sobre Nieto Caballero hay una abundante literatura, su papel como militante por la escuela activa es ampliamente difundido; en su propia época fue reconocido: fue inspector de Educación Primaria y Normal entre 1932 y 1936 (cuestionaba en sus escritos la noción de *instrucción* por considerarla incompleta: el lema del gimnasio Moderno ha sido tradicionalmente “educar antes que instruir”), representó a Colombia en cargos diplomáticos y en conferencias mundiales de educación, en donde se le consideraba autoridad en la materia. Fue además rector de la UNC y un claro militante liberal, lo que le costó los mismos sinsabores que a sus copartidarios que fueron asesinados, exilados o perseguidos.

No por ello dejaba de tener una posición importante en la élite social, heredero de una posición y una fortuna que le permitieron ya muy joven tener una excelente formación académica en el extranjero (Europa y Estados Unidos), en los periódicos de la época (también fue cercano a *El Tiempo*⁸¹⁶) abundan los avisos comerciales referentes a los varios negocios que heredaba su familia: finca raíz y establecimientos comerciales en “donde los ricos de entonces compraban los mejores licores y los mejores manjares enlatados, que venían de Londres y París⁸¹⁷”

Esta posición le favoreció en su proyecto y le permitió recibir honores y apoyos:

⁸¹³ Joaquín Ospina, *Diccionario biográfico y bibliográfico de Colombia*, Editorial Cromos, 1927, pág. 584-586, 366, 126. (Nota en el original)

⁸¹⁴ *Ibid.*, Pág. 94-96 (Nota en el original)

⁸¹⁵ Prieto, Víctor Manuel, *El gimnasio moderno la formación de la élite bogotana / 1914-1948*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2000, pp. 57-58

⁸¹⁶ Vinculación sobre la cual hizo su hermano, Luis Eduardo, una profunda declaración de principios con ocasión de su cierre por parte del gobierno golpista de Rojas Pinilla.

⁸¹⁷ Nieto de Samper, Lucy, ‘LENC, mi padre’ en: Nieto Caballero, Luis Eduardo, *Cartas clandestinas*, Planeta, Bogotá, 173

*Eduardo Santos concede la cruz de Boyacá, categoría comendador por cuanto “ha enaltecido la cultura nacional... sigue siendo obra ejemplar que un grupo de ciudadanos eximios sustenta con sus propios recursos materiales y sus mejores virtudes”.*⁸¹⁸

En los considerandos de la resolución de la condecoración dice:

ha contribuído de manera excepcional a la formación de la cultura patria, por la preparación intelectual y moral que ha sabido dar a sus discípulos y por la influencia decisiva que ha tenido en la transformación benéfica de los sistemas educativos de Colombia... se ha preocupado por formar maestros que han prestado los más señalados servicios a la nación... tiene entre sus más seductoras características la de ser creación generosa y plenamente desinteresada de un grupo de patriotas que ajenos a todo espíritu de lucro han asegurado la vida y el progreso de ese instituto, no sólo con una consagración permanente sino también con las más valiosas contribuciones materiales” decreta rendir honores, conferir la Cruz de Boyacá y “el ministro de educación presentará a la próxima legislatura el proyecto de ley por la cual se vote la suma necesaria para la construcción de un pabellón para la enseñanza de ciencias físicas y naturales e instalación de la biblioteca general del establecimiento.

En la ceremonia se leyó la PROPOSICION No. 22, aprobada unánimemente por el consejo directivo de la Universidad Nacional, el día 16 de marzo de 1939:

El consejo directivo... se asocia a los festejos... por la labor que han cumplido hasta hoy en bien del mejoramiento de los métodos para la educación e instrucción de la juventud colombiana.

Concierne principalmente a la Universidad estimular, como desea hacerlo hoy, a quienes trabajan por el mejoramiento de la enseñanza, sobre todo cuando, como en el caso presente, se ha ejercido una influencia tan honda y benéfica, directa o indirectamente, en la renovación de los sistemas educativos y métodos de enseñanza adoptados en Colombia.

Es también especialmente grato para el consejo directivo hacer esta manifestación en momentos en que Agustín Nieto Caballero, uno de los fundadores de aquella institución, ocupa la rectoría de la universidad, a donde ha traído el mismo espíritu renovador cuyos frutos se rememoran, después de 25 años de trabajo ininterrumpido por el progreso de la educación

La jornada de honores incluyó la entrega de la condecoración, misa solemne, pruebas atléticas, almuerzo de ex-alumnos y en la tarde, un partido de polo entre dos equipos de ex-alumnos del Gimnasio. Se declara al Gimnasio Moderno como punta de lanza de la pedagogía moderna a todo lo largo de los años 20 y 30

El Gimnasio Moderno

El colegio como lo dice su lema "Educar Antes que Instruir" argumenta que su esencia es ser, más que un instituto promotor de bachilleres, un refugio de principios espirituales y

⁸¹⁸El tiempo, 18 marzo 1939. “el gobierno nacional rinde tributo al gimnasio moderno”, página tercera

morales, no produciendo eruditos sino personas de bien, honradas y confiadas. Agustín Nieto Caballero en una de sus charlas describe que su meta es crear una "nueva aristocracia colombiana" formada no por sus valores económicos y materiales, sino por sus buenos valores morales. Su filosofía se basa en el modelo ilustrado que describe Kant⁸¹⁹.

...Está fundado sobre el principio de la "disciplina de confianza", es decir, sobre el supuesto que el alumno se autoimpone su disciplina, porque así se lo han enseñado desde la temprana infancia, así mismo, el alumno confía en que las decisiones del maestro siempre serán los más rectas y justas posibles creando un ambiente donde el respeto por el otro es la regla fundamental. Este principio esta basado en las ideas de "disciplina activa" expuestas por Maria Montessori.

Durante su primera época, luego de varias vicisitudes, el personaje central del gimnasio fue Tomás Rueda Vargas, quien expresaba en una de sus cartas:

¿No piensa usted que la intensidad que Inglaterra da a la educación de su nobleza es lo que la ha salvado? Y que la misma intensidad de cultura en las clases altas que gasta Alemania es lo que la está salvando interiormente a pesar de la derrota, del desorden ruso y de la anarquía mexicana⁸²⁰.

El Gimnasio Moderno nace como una alternativa intermedia entre dos extremos que respondían a otros intereses: a un lado, la educación conservadora, católica y rígida, atada a prejuicios pedagógicos anticuados y, al otro, la educación pública, que, si bien podría hacer algunos avances modernizadores, no correspondía al estatus social e intelectual de los liberales ilustrados y definitivamente estaba lejos de poder responder a los requerimientos de la vanguardia pedagógica de la época. De él podemos decir –siguiendo la terminología de la época- que fue el *taller* en donde se experimentaron los grandes cambios. Baste dar una mirada una reseña del Gimnasio Moderno publicada en el *Tiempo*⁸²¹ en 1929, titulada: *Informe sobre el Gimnasio Moderno elaborado por el secretario de educación*; a pedido del gobernador Melo, esta visita se relaciona con una solicitud de apoyo del gobierno⁸²². Guían al Secretario monseñor Emilio Brigard, Daniel Samper y más tarde los recibió Agustín Nieto.

En principio, hay un comentario respecto a su planta física: “El gimnasio hace pensar en los colegios ingleses”, posteriormente uno de los hechos que constituyeron al Gimnasio como líder en la investigación pedagógica: los profesores están en actividades permanentes de estudio y actualización; uno de ellos estudia en Bruselas psicología experimental. La definición política, como siempre, es puesta de relieve:

⁸¹⁹Mallarino Botero, Gonzalo. Villegas Editores. ed. El Gimnasio Moderno en la vida colombiana (primera edición). Estas dos citas están tomadas de la presentación del gimnasio en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Gimnasio_Moderno II.2010

⁸²⁰ Tomás Rueda Vargas, carta a Carlos E. Restrepo, 6 de diciembre de 1918, Citado en Prieto, *El Gimnasio moderno...*, op.cit. p. 113.

⁸²¹ El tiempo 21 mayo de 1929, p. 4. el nombre del Director de educación pública de Cundinamarca es Ángel María Sáenz.

⁸²² Durante las décadas estudiadas se encuentran frecuentemente solicitudes de apoyo gubernamental. Aunque el Gimnasio es una institución privada, tuvo apoyos del sector público, otorgados por su carácter piloto que, efectivamente, impulsó muchas transformaciones en el ámbito escolar en Colombia.

...es un campo neutral donde la tolerancia tiene su asiento y en donde no se piensa sino en dar a los alumnos la triple fuerza del brazo, de la inteligencia y del corazón, para formar así ciudadanos fuertes, ilustrados y buenos como los pide la hora presente, y como los necesita la república.

El texto describe aulas aireadas, laboratorios especializados y campos deportivos: cancha de tenis, alberca de natación, elementos que no eran habituales en el equipamiento de las instituciones educativas de la época.

Al comienzo del artículo, se expresa nítidamente la solicitud de apoyo oficial:

...se ve a las claras la necesidad que hay de que la nación y los particulares acaudalados contribuyan con sus cuotas al mantenimiento de la institución... los edificios y terrenos han costado algo así como 130.000 y para terminar el tercer pabellón de urgencia inaplazable es necesaria la cantidad de \$85.000...

Haremos mención de dos aspectos poco trabajados en relación con las ideas pedagógicas de Agustín Nieto: las fuentes pedagógicas españolas -sin que eso signifique necesariamente atribuirle una mayor importancia que a otras fuentes- y su rectoría de la UNC, a través de dos discursos de comienzo de año.

La vía española: la Institución Libre de Enseñanza

Cuando Nieto Caballero tomó la decisión de fundar un colegio con la orientación pedagógica de la Escuela Nueva, entró en contacto con los representantes de la Institución Libre de Enseñanza de España, en particular con Rafael Altamira quien le facilitó material pedagógico y didáctico de dicha escuela y le recomendó, para que trabajara en el colegio gimnasio moderno, al profesor Pablo Vila, pedagogo formado en el instituto de ciencias de la Educación de Ginebra, y quien junto con su colaborador, el profesor Miguel Fornaguera organizaron, en dicho colegio, la sección Montessori y la educación primaria con la orientación de Ovidio Decroly⁸²³.

De acuerdo con Cubillos, quien destaca en la filosofía de Nieto “su concepción ética y política que lo llevó a postular la formación de un ciudadano ejemplar constructor de la nacionalidad colombiana y por encima de los sectarismos partidistas”, ésta concepción reúne elementos de Sócrates, Dewey, Bergson y la Institución Libre de Enseñanza Española.

Fundada en 1876, esta última “comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto bien pronto que una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria⁸²⁴”, de manera que desde 1878 se constituyó en escuela. En sus propias palabras,

⁸²³ Cubillos, Julio, *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Universidad del Valle, Cali, 2007, ‘Introducción’, p. 19.

⁸²⁴ “Origen y carácter” en ‘Programa de la Institución Libre de Enseñanza’ (Fuente: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1934, págs. 87 a 94), publicado en: *Alma mater hispalense, Legislación y documentos sobre educación superior*, 2005, consultado en:

He aquí los más importantes [principios y orientaciones], aunque de escasa novedad, sin duda, para las personas familiarizadas con el movimiento de la educación contemporánea.

La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos.

Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la "reverencia máxima que al niño se debe". Por eso precisamente no es la Institución, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este "reino", y hasta para que sea "desolado". Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia.

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (humanidades) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Estos principios son literalmente un compendio de los ideales pedagógicos modernos,

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, "nada les fuese ajeno". Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesa menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Con estas sentencias se dibuja un proyecto integral de enseñanza y, con el fragmento siguiente, sus actividades:

Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la Institución encomienda su obra.

La Institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo

viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo como mujer, sino con el hombre.

Esta toma de posición por la educación mixta generó un antecedente importante:

Mixtas han sido las escuelas en muchos pueblos de la antigüedad clásica; mixtas son hoy las rurales y las universidades, casi en todas partes, y en España, por fortuna, hasta los Institutos; coeducación existe en todos los grados de la enseñanza oficial en los Países Bajos; en casi todas las escuelas secundarias de los Estados Unidos; en muchas primarias y secundarias de Alemania, Suiza y países escandinavos, y coeducativas son los más recientes y famosos ensayos de escuelas privadas en Alemania e Inglaterra.

Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Froebel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo, personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase.

Por lo que se refiere al programa, no existe la separación usual entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres periodos constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispuestas para que todos puedan tomar parte activa en el trabajo, y lejos de estudiar "asignaturas" aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte, que el niño -cuando el régimen no se perturba por nuestra carencia de medios- debe aprender, en el fondo y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado de desarrollo le corresponde. Exceptuando las lenguas clásicas, cuyo estudio piensa la Institución convendría retrasar, por creer que no deben imponerse a todos los alumnos por igual, sino sólo a aquellos que muestren inclinación por determinadas orientaciones, entran en el programa, desde el primer grado, todas las enseñanzas que constituyen la base de la cultura general de nuestro tiempo: así, la lengua materna y las vivas, las ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, las sociales, las filosóficas, la historia de la civilización, la geografía, la literatura, la teoría y la historia del arte, el dibujo y el modelado, la música y el canto, el trabajo manual en diversas aplicaciones...; aunque siempre -conviene repetirlo- en la medida en que la frecuente, casi continua, insuficiencia de medios lo hace posible.

El párrafo anterior describe sus referentes y el siguiente señala varios de sus principios metodológicos:

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados "de texto", ni las "lecciones de memoria" al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista,

enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo texto posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para "dar y tomar lecciones", o sea, para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado. Y no a otra cosa responden las tareas que los alumnos hayan de hacer también fuera de la clase, ya que nunca se encomiendan como mero aprendizaje de las usuales y estériles lecciones memoristas, sino como ejercicios que obliguen a buscar, a reflexionar, a resolver, a componer, siempre personalmente. Cuando se trata, claro está, del cultivo especial de la memoria, se procura enriquecer con trozos y motivos selectos el caudal literario del niño y su tesoro de inspiración y de goce poético. El trabajo fuera de clase, que apenas si se inicia en las primeras secciones, aumenta con moderación hasta la última, en que adquiere todo su desarrollo; pero cuidando siempre de evitar, no aquella saludable fatiga, necesaria para el recreo de las fuerzas y la plena estimación del trabajo, sino el exceso malsano, que destruye la salud, engendra el desamor hacia la escuela y agota inútilmente las energías de la inteligencia.

Si hasta el momento es claro el énfasis en la *experiencia* del estudiante, el siguiente tema –las excursiones– y la experimentación directa, profundiza en este sentido:

Las excursiones escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución desde su origen. Cursos completos hay, verbigracia, los de historia del arte, que se dan, a veces, casi exclusivamente ante los monumentos y los museos, cuyas colecciones se utilizan también para los demás estudios, sobre todo el de historia. Y otro tanto ocurre con la industria, las ciencias naturales, las sociales, etc. Las vacaciones se utilizan, en la medida de lo posible, para que los alumnos salgan de excursión durante varios días. No sólo las ciudades, centros y sitios de interés próximos a Madrid, sino casi todas las regiones de España, han sido objeto, muchas de ellas repetidas veces, de excursiones más o menos largas. Algunas han llegado a Portugal y a Francia. Hay excursiones en que predomina el estudio: arte, geología, industria, etc.; en otras, el ejercicio físico y el goce de la vida rural, la marcha por el campo y la montaña; a veces, la permanencia tranquila de aquélla a la orilla del mar, y con frecuencia, la combinación de estas finalidades. La sierra vecina, sobre todo, es visitada por los alumnos desde las primeras secciones, ya que la Institución tiene allí desde 1912 una casa refugio, construida gracias a los auxilios de don Luis del Valle y del ex alumno don Manuel Rodríguez Arzuaga.

Pero en estas excursiones, la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual entran sólo como un factor, entre otros. Porque ellos ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, el cual sólo echa raíces en el alma a fuerza de abrazarse el hombre a aquéllas; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora mediante el variar de impresiones, el choque de caracteres, la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir

de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la poesía dechado de múltiples humanas relaciones y de la vida armoniosa, y la Odisea, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

La Institución, por último, considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las familias. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y la escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y reciproco influjo de una en otra.

Finalmente, el proyecto hace énfasis en la unión escuela - familia

Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantener abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinarias. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de volver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones. los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe, Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos⁸²⁵.

Desde la primera declaración de “educar” –salvo en lo que respecta a la educación mixta- es evidente la proximidad del proyecto de la Institución Libre de Enseñanza y el Gimnasio Moderno.

La relación de movimientos pedagógicos colombianos con el Krausismo

Dentro los autores mencionados por Gustavo Santos en su polémica de 1917 con Francisco Antonio Cano⁸²⁶, como uno de sus referentes a "Cossio". Es posible que se trate de Manuel Bartolomé Cossío. (1857-1935) Pedagogo e historiador del arte español, del movimiento de la Institución Libre de Enseñanza, relacionada a su vez con el Krausismo, doctrina derivada del pensador alemán Karl Christian Friedrich Krause:

Durante la segunda mitad del s. XIX se desarrolló en España el movimiento intelectual conocido con el nombre de krausismo. Krause (1781-1832) construyó un sistema filosófico conocido con el nombre de panenteísmo o racionalismo armónico, según el cual el mundo es

⁸²⁵ http://personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm X.2010

⁸²⁶ Citada en el ensayo Gustavo Santos y su polémica con la escuela de Bellas Artes, volumen II.

un ser finito que se desarrolla en el seno del Dios infinito, siendo Dios el fundamento personal del mundo. El mundo está diversificado en la Naturaleza y el Espíritu, que confluyendo en la Humanidad tiende a una armonía perfecta en el seno de Dios, mediante la racionalización progresiva de las instituciones humanas. Con lo que el krausismo, más que en la metafísica, hace hincapié en la ética y el derecho.

...El krausismo español no fue una escuela estrictamente filosófica, sino un complejo movimiento intelectual, religioso y político que agrupó a la izquierda burguesa liberal y propugnó la racionalización de la cultura española. Sus partidarios cultivaron con especialidad los temas de ética, derecho, sociología y pedagogía, y promovieron un vasto movimiento de educación popular que cuajó en la Institución Libre de Enseñanza. Más que una filosofía fue el krausismo español un estilo de vida que sustituyó los supuestos tradicionales de la religiosidad española por una moral austera, el cultivo de la ciencia y una religión semisecularizada.

...El krausismo influyó extraordinariamente en los medios universitarios, y encontró una violenta oposición en los ambientes tradicionales, dando lugar a diversas y memorables polémicas y a las llamadas «cuestiones universitarias» con la separación de sus cátedras de varios profesores.»

...En 1864 Pío IX escribía la Encíclica Quanta Cura, y se publicaba el Syllabus. En 1865 el Ideal de la Humanidad para la vida de Sanz del Río era incluido en el Índice de libros prohibidos.

Durante los años anteriores a la revolución de septiembre de 1868 la polémica tuvo un significado predominantemente político, y los krausistas hicieron suyas las tesis del «catolicismo liberal», propugnador de la libertad religiosa según las ideas de Montalembert. Las polémicas que tendrán lugar durante la Restauración (Menéndez y Pelayo, Campoamor, Laverde, Perojo) serán de mayor contenido doctrinal e ideológico.

... Es indudable la influencia del krausismo en la redacción de la Constitución de 1869 y su reconocimiento de la libertad de enseñanza.

Giner de los Ríos fundó el «Boletín-Revista de la Universidad de Madrid», y en 1869 se creó la Asociación para la enseñanza popular y las conferencias para la educación de la mujer. En el mismo año moría Sanz del Río, y la ceremonia laica de su entierro civil produjo gran revuelo en los medios tradicionales.

...En 1871 se formó la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, presidida por Fernando de Castro, quien moría dos años después. El panorama político cambió radicalmente con el golpe de Estado que suprimió la República. Comenzaba la Restauración, y con ella la «segunda cuestión universitaria» y nuevas polémicas ideológicas.

El ministro Orovio urgió de los rectores medidas contra los profesores que se desviasen de la ortodoxia católica y del régimen monárquico. Hubo protestas, y Castelar renunció a la cátedra. Giner fue desterrado a Cádiz, Azcárate a Badajoz, Salmerón a Lugo y González Linares y Calderón a La Coruña, en el castillo de San Antón. Moret, Messía, Figuerola y Montero Ríos renunciaron a sus cátedras.

El repliegue a la enseñanza privada a que esto dio lugar fue la ocasión para la fundación de la Institución Libre de Enseñanza por Giner de los Ríos, heredera del espíritu del krausismo.

El grupo krausista se desintegraba poco a poco, pasándose muchos de sus miembros a las nuevas corrientes neokantianas y positivistas.

*La traducción de las obras de Tiberghien reavivó momentáneamente a la escuela krausista, pero hacia 1880 el krausismo como grupo y doctrina había perdido su vigencia*⁸²⁷.

Como se ve, el movimiento krausista fue muy importante en España para el desarrollo de Escuela Libre y generó un gran debate:

1891. *El krausismo. Ha sido por muchos años la filosofía oficial en la Universidad de Madrid. Le trajo de la Universidad de Heidelberg Dn. Julián Sanz del Río por los años de 1848 ó 50. Su obra capital es la Analítica. Tiene otras muchas como el Análisis del pensamiento racional, el Ideal de la humanidad para la vida, &c. Formó una escuela numerosísima, o por mejor decir una secta fanática e intransigente. Sus principales discípulos fueron Canalejas, Salmerón, Giner de los Ríos, Federico de Castro, Gumersindo Azcárate, González Serrano, &c., &c. Casi todos han desertado a estas horas y se han convertido en positivistas o en monistas, pero todavía quedan algunos fieles, especialmente Giner de los Ríos, autor de muchos trabajos de filosofía del derecho y pedagogía, propagandista incansable y hombre de gran rectitud moral, a pesar de sus aberraciones dogmáticas. Él dirige la Institución Libre de Enseñanza, que es el refugio actual de los Krausistas. (Carta de Marcelino Menéndez Pelayo a Pierre Henry Cazac, Santander 24 septiembre 1891)*⁸²⁸

El movimiento fue de gran escala:

...1960. El krausismo español, que con el tiempo llegó a ser algo así como una filosofía del Estado, nació a la sombra de un gobierno progresista y casi por razón de Estado. A conocimiento de los españoles que avizoraban las novedades intelectuales del mundo había llegado la noticia de que en Alemania imperaba una filosofía fabulosa por sus dimensiones y su originalidad, o más bien una nueva mitología teutónica presidida por la diosa razón, que eclipsaba y reducía a la nada a las demás filosofías europeas. Las primeras nociones de esos gigantescos y misteriosos sistemas filosóficos entraron en España, precisamente, a través de los traductores y comentaristas franceses, pues hasta para enterarse de lo que acontecía en el resto de Europa necesitaban los españoles de la lengua francesa. ¿No era humillante para el amor propio nacional tanta dependencia? Se sabía que Monsieur Cousin hacía viajes frecuentes a las múltiples Mecas filosóficas de la sabia Alemania y que de ellos volvía cargado con tesoros de las novísimas ideas; por cierto que en uno de ellos la vigilante y perspicaz policía alemana le detuvo por sospechoso de ser carbonario, y pasó varios meses en una cárcel bien poco filosófica. ¿Por qué no imitar a Cousin y enviar un filósofo propio a beber directamente en las fuentes de aquella desconocida ciencia germánica? (Luis Araquistain, «El krausismo en España».)

España sigue siendo a comienzos del siglo XX una de las grandes influencias en todos los terrenos para Colombia y esta vía del Krausismo y la Institución de Libre Enseñanza, emparentada con la Escuela Nueva alemana y la modernidad pedagógica permite comprender aspectos poco tratados de la influencia española en la cultura y el arte

⁸²⁷ Extractos tomados de: 'Krausismo', Sánchez Ortiz de Urbina, Ricardo, *Enciclopedia de la Cultura Española*, tomo 3, Editora Nacional, Madrid 1966, p.p. 825-826, publicado en: <http://www.filosofia.org/enc/ece/e30825.htm>, II.2011.

⁸²⁸ Éste y el siguiente extracto provienen de: <http://www.filosofia.org/mon/kra/index.htm> II.2011, en ella se puede profundizar en la cronología y los debates que suscitó el Krausismo en España.

colombiano de principios del siglo XX: si la influencia de la academia española (especialmente San Fernando) es reconocida, poco o nada se ha hablado de la relación de los intelectuales con estos movimientos liberales que en España adquirirían un tono mucho más moderno y trataban de responder críticamente al gran peso de la herencia católica de la cultura española⁸²⁹.

En este sentido, el Krausismo ofrecía la ocasión de pensar en un sistema político con más autonomía de la Iglesia, sin perder el contacto con los valores católicos. En la medida en que van saliendo más datos, es claro que esta relación con España puede superar con mucho la influencia que hayan tenido otros países sobre Colombia en la época.

En la indagación de este documento se encontraron bastantes obras que analizan el krausismo y sus fenómenos asociados, particularmente en relación con los movimientos de renovación pedagógica. Sin embargo, no se encontraron obras colombianas en las que se estudie su influencia en el país. En general, se trata de estudios de autores españoles⁸³⁰. De esta forma, no sabemos qué tan profundo pudo ser este influjo, aunque si podamos asegurar que lo hubo. En este primer acercamiento, hemos visto dos referencias en Gustavo Santos y en Miguel Díaz Vargas⁸³¹ que nos llevan a autores vinculados con este movimiento.

Algunas de esas referencias son:

Se encuentra el krausismo asimilado a la obra de muchos pensadores americanos entre los que figuran nombres de alta importancia. Se ha subrayado su presencia en José Martí y en Miguel Antonio Caro; Eugenio María Hostos, el portorriqueño discípulo de Sáenz del Río, fue abiertamente krausista; también lo es en Cuba, Antonio Bachiller y Morales; Bartolomé Herrera y más tarde Alejandro Deústua son pensadores peruanos influidos por el racionalismo armónico (Salazar Bondy 1954, 28-31, 36); en Uruguay hicieron krausismo Prudencio Vázquez, Pedro Mascaró y J. Batlle y Ordóñez; en Bolivia llevaron a cabo una tarea semejante el limeño José Silva Santisteban y luego el boliviano José R. Mas (Francovich 1945, 113-115); en Brasil, el sacerdote católico Patricio Muniz usó doctrinas de Krause en su polémica con el comptismo y fueron krausistas, además, Galvão Bueno y Xavier Matos (Costa 1957, 32-33). Sin duda los ejemplos podrían ser multiplicados considerablemente⁸³².

⁸²⁹ Para un mayor desarrollo del tema de la Institución Libre de Enseñanza, ver:

<http://www.almendron.com/historia>

<http://www.fundacionginer.org/index.htm>

Y sobre Cossío y la reforma escolar: Revista Nacional, 31 de octubre de 1899, p.p. 321-323. Madrid (reproducido en el compendio legislativo y documental "Historia de la Educación en España", tomo III, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, pp. 338-350), reproducido en:

http://personal.us.es/alporu/legislacion/cossio_reforma_escolar.htm

⁸³⁰ Encontramos en la revista *Philosophica* de la Universidad Javeriana dos artículos.

⁸³¹ Que cita a Víctor Masriera.

⁸³² Roig, Arturo Andrés *Los krausistas argentinos* en:

<http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/krausismo/1.htm> V.2011

La primera edición de este libro la hizo la Editorial José M. Cajica S. A. de la ciudad de Puebla, México, 1969

En esta cita aparece un error la extraña la referencia a Caro, político conservador a quien difícilmente podemos imaginar –a pesar de su hispanismo- afecto a las ideas krausistas. Indagando en ello, en efecto:

Caro compartió esta admiración hacia Bello con el polígrafo español Marcelino Menéndez Pelayo, con quien mantuvo una correspondencia profusa y prolongada, entre 1878 y 1885,⁸³³ y en cuya obra encontró su reflexión sobre el hispanismo, toda una referencia. De hecho, ambos se reconocieron desde el primer momento en un mismo perfil intelectual e ideológico, hostil hacia tendencias filosóficas procedentes de la ilustración europea (el utilitarismo en el caso del colombiano, el krausismo en el caso del español); devoto del humanismo clásico, cifrado en autores como Horacio y Virgilio, y reivindicativo, sobre todo, de la tradición cultural y religiosa española⁸³⁴.

Finalmente, otra referencia, también de autor español:

Hasta hace apenas un decenio, el "krausismo", no obstante su raíz germánica - explicitada por su iniciador, Julián Sanz del Río- era considerado como un fenómeno cultural casi exclusivamente español (desarrollado entre la segunda mitad del siglo XIX y el final de la guerra civil del siglo XX), que tuvo una efectiva influencia en muchos países de Latinoamérica. El hallazgo realizado por Enrique Menéndez Ureña, S.J. de una serie de artículos de Karl C.F. Krause, publicados en 1811, ha mostrado nexos (más profundos que los conocidos hasta ahora) entre los krausistas alemanes y los krausistas españoles. El autor ofrece una visión panorámica del desarrollo de los estudios krausianos, mostrando los diferentes matices (germánicos, españoles y latinoamericanos) e interrelaciones que existen entre ellos. Finalmente, abre un nuevo capítulo para la investigación de la influencia del krausismo en Colombia, en el proyecto educativo del Gimnasio Moderno, mostrando nexos de este colegio con la Institución Libre de Enseñanza⁸³⁵.

La cuestión religiosa en el krausismo

Una pregunta que toma forma en la medida en que se profundiza en la dimensión pedagógica del krausismo es: ¿cómo conciliar la idea de un movimiento profundamente creyente –que, de hecho, surge de una teoría sobre la naturaleza de Dios- con la aspiración a una educación laica y, en un sentido ampliado a una educación *neutral* en relación con las esferas de la política y de la religión?

⁸³³ Instituto Colombiano de Cultura hispánica-Instituto Caro y cuervo. *Menéndez Pelayo en Colombia. Homenaje del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica al eminente polígrafo de la hispanidad con ocasión del centenario de su nacimiento*. 1957, pp. 33-11 (cita en el original). Vimos, precisamente, en cita anterior el evidente poco afecto que tenía Menéndez por el krausismo.

⁸³⁴ Sánchez, Antolín, ‘Miguel Antonio Caro y el hispanismo’, en: Torregroza, Enver Joel, Ochoa, Pauline (editores académicos). *Formas de hispanidad*, Facultades de Ciencia Política y gobierno y de Relaciones Internacionales, Editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2010, p.p. 140, 141

⁸³⁵ Resumen del artículo ‘La filosofía de Krause y su influencia: nuevas perspectivas para el estudio del Krausismo en América Latina’, de Rafael V. Orden Jiménez, Revista *Universitas Philosophica*, Año 16 - número 32 - junio 1999, Santafé de Bogotá – Colombia.

El artículo 6, ‘Las escuelas laicas’⁸³⁶, de la *Historia de la educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*⁸³⁷ despliega ampliamente este universo religioso, ético, pedagógico e institucional:

*Antes del sesenta y ocho el movimiento de escuelas laicas tuvo sus precedentes [en España]. Tal vez el más claro y próximo sea el Colegio Internacional, fundado en Madrid por don Nicolás Salmerón en 1866. El Colegio Internacional, antecedente inmediato de la Institución Libre de Enseñanza, estaba fundamentado en una ideología reformista liberal-progresista de acentuada influencia krauso-masónica*⁸³⁸.

*...La masonería, desde sus postulados seculares de neutralidad política y religiosa y sobre la base de una moral natural y universal, intentó crear algunas escuelas para niños*⁸³⁹.

*...Recién inaugurada la Restauración, las distintas organizaciones masónicas desarrollaron su incipiente obra educativa del sexenio. En el segundo lustro de los setenta, al menos en Cádiz, Tenerife, Aranjuez, Málaga, Santander, Valencia y Zaragoza, distintas logias intentaron unas veces, y lograron otras, crear escuelas laicas neutrales, aunque cargadas de un fuerte anticlericalismo. Después, en las décadas de los ochenta y noventa, redoblaron los esfuerzos llegando a establecer numerosos centros educativos, para adultos y para niños, por toda la nación*⁸⁴⁰.

*En estrecha relación con la masonería y con diversas células espiritistas, liberales, republicanas, socialistas y anarquistas, se manifestó especialmente a partir de los ochenta, un vigoroso y variado movimiento librepensador que mostró especial predilección por el quehacer educativo. Aunque el vocablo “librepensamiento” era equívoco en aquella época por la distinta conceptualización política, religiosa y moral que le otorgaban los distintos grupos que lo adoptaron, aglutinó, sin embargo a todos aquellos que se enfrentaron a la Iglesia católica...*⁸⁴¹

En el ambiente de la época es muy frecuente encontrar la masonería como lugar en donde se plantea un pensamiento que se pretende libre, fraterno y desinteresado que coincide con un ideario liberal progresista, pero que no desdeña –al contrario, las respeta y cultiva- ni las tradiciones sociales ni las creencias religiosas individuales. Es sabido que una condición *sine qua non* de ingreso a las logias masónicas es la creencia en Dios o en un ser superior, al cual se da el nombre genérico de “gran arquitecto”. Esta obra nos permite

⁸³⁶ Ureña, E. M, ‘Las escuelas laicas’ en: Delgado Criado, Buenaventura ed., *Historia de la educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Fundación Santa María, Madrid, 1994.

⁸³⁷ Ureña, ‘Las escuelas...’, op. cit. p. 419.

⁸³⁸ La Institución Libre de Enseñanza de Madrid debe considerarse un paradigma dentro de este movimiento de escuelas laicas, pero, tanto por su coherencia pedagógica como por la importancia que alcanzó, se le dedica un estudio monográfico en esta misma obra. Aunque desconocemos todavía el grado de “consciencia” que tanto Salmerón como los primeros krauso-institucionistas españoles tenían sobre los fundamentos masónicos de la filosofía de Krause, es indudable que, al menos implícitamente, recibieron esta influencia a través de la aceptación de las teorías del filósofo alemán. (cita en el original)

⁸³⁹ Ureña, E. M, ‘Las escuelas...’, op. cit., p. 419.

⁸⁴⁰ Sobre la cuestión masonería-enseñanza en España durante la segunda mitad del siglo XIX, estoy [Ureña] preparando un trabajo exhaustivo que aparecerá en breve. Una buena aproximación a la misma, con artículos que abarcan un período más amplio, puede consultarse en el libro *maconeria i educació a Espanya*. Fundación Caixa de Pensions, Barcelona, 1986. (nota en el original)

⁸⁴¹ Ureña, E. M, ‘Las escuelas...’, op. cit., p. 420.

ver un desarrollo de las teorías de Krause y los aspectos que tuvieron un efecto pedagógico, y explican esta condición creyente que exige una educación laica.

Esta alianza [la Alianza de la humanidad, la “pura y completa Humanidad”] constituye la coronación del edificio social, ya que es la encargada de velar por su estructura panenteísta, por su universalidad y armonía. Krause ve finalmente en la Hermandad masónica el germen histórico de esa nueva y última alianza. Eso fue lo que le llevó a iniciarse en la masonería y estudiar febrilmente su historia, sus documentos, sus rituales. Su filosofía social y su filosofía masónica son inseparables.

...Lamentablemente, Krause no sistematizó en una obra su pensamiento pedagógico. Pero a lo largo de sus escritos hay esparcido suficiente material, parte del cual fue recogido en un tomo en 1984⁸⁴², como para reconstruir sus líneas más significativas.

El fundamento de toda su pedagogía es el universalismo y armonicismo panenteísta y masónico. De aquí que esté en línea de lo que se ha venido llamando educación integral. Krause insiste en que es necesario educar antes que nada al niño y a la niña en cuanto seres humanos, como base en la que se inserten las educaciones específicas y la enseñanza o transmisión de contenidos⁸⁴³. La concepción panenteísta se refleja también con toda claridad en las ciencias que constituyen para Krause la base de la pedagogía, a saber: la Teoría de la Humanidad y la Filosofía de la Historia, por un lado, y la Fisiología y la Psicología, por otro. La pedagogía como ciencia, señala Krause también, ha de ser especulativa y experimental.

El armonicismo encuentra en el pensamiento pedagógico de Krause numerosas aplicaciones concretas: educación del cuerpo (gimnasia, higiene, estética corporal...), educación del espíritu y educación en armonía de ambos; coeducación de sexos, con insistencia en evitar todo aquello que pueda favorecer en el niño la idea o el sentimiento de que su compañera es inferior a él, por ejemplo: las niñas no deben cocinar o hacer limpieza mientras los niños juegan); educación equilibrada del conocimiento, la voluntad y el sentimiento; necesidad de convivencia entre educadores y educandos; educación en respeto y estima de los ancianos: armonía entre las diversas edades, no sólo entre los diversos sexos; combinación del ejercicio especulativo con el ejercicio experimental, equilibrio entre libertad e imposición autoritaria en la educación de los niños.

Otros elementos... educación en contacto con la vida pública (visita de exposiciones, asistencia a conferencias)... contacto con la naturaleza (excursiones)... juegos en la educación... con participación de ambos sexos... educación desde la cuna... y en el seno de la familia (de aquí: educación de las madres)... las fiestas... importancia central de la educación religiosa; independencia de la escuela y de la universidad del Estado y de la Iglesia...⁸⁴⁴

⁸⁴² K. C. F. Krause, *Abhandlungen und Einzelsätze Erziehung und Unterricht*. Edic. De Richard Vetter, Berlín, 1894. en este tomo se recogen, entre otras cosas, el “informe sobre un Instituto Educativo” que su logia mantenía en Dresden, los estatutos de la Sociedad para la Educación fundada por él mismo en Berlín en 1814, tres reseñaciones sobre la pedagogía de Fröbel y la de Pestalozzi, y la parte de *Das Urbild der Menschheit* correspondiente a la “Alianza para la Educación”. (nota en el original)

⁸⁴³ Es significativo que Krause insista en esta idea central desde su desarrollo *filosófico* de su “alianza para la educación” y que, en el “Informe sobre el Instituto Educativo de Dresden”, acuda a la esencia de la *masonería* para apuntalar esa misma idea central. En su reseñación sobre Fröbel subraya que hay que educar a los niños como *seres humanos* antes que como *alemanes*, y que la *enseñanza* es tan sólo una parte de la *educación* y no la parte más importante. (nota en el original)

⁸⁴⁴ ‘Krause y Sanz del Río’ en: Delgado, *Historia...*, op. cit., p. 359.

Esta obra nos provee asimismo de un nexo entre estas ideas y Agustín Nieto:

9.9 proyección de la Institución de Libre Enseñanza en Hispanoamérica

...J. Prat recordaba recientemente en el simposio “Influencia del krausismo en América Latina” cómo Nieto Caballero, después de conversar con Giner de los Ríos⁸⁴⁵ en Madrid, decidió fundar la ILE en Bogotá, en su gimnasio moderno, y mantuvo contactos con Altamira, que le propuso a Pablo Vila como asesor⁸⁴⁶.

La vía alemana: la Escuela Nueva

Hemos presentado la influencia española en la configuración de un pensamiento pedagógico de vanguardia en Colombia; hemos visto también que a su vez el movimiento español tuvo algunas influencias alemanas⁸⁴⁷; se ha mencionado la realización oficial de dos misiones pedagógicas alemanas que trabajaron especialmente en el ámbito de las escuelas normales. Estos factores ya justificarían una reseña un poco más amplia del movimiento pedagógico alemán que habría tenido también influencia decisiva en esa configuración de un nuevo modelo pedagógico en nuestro país, pero hay una razón más para abordar el tema a continuación: la importante influencia que tuvo el pedagogo

⁸⁴⁵“Masonería y educación. Francisco Giner de los Ríos (1839-1915).

Masonería: Giner de los Ríos Masonería y educación: Fue el introductor en España del ideario krausista (Karl Christian Friedrich Krause [1781-1832]); las ideas e influencia del krausismo y de la Masonería marcarán para siempre tanto el pensamiento como la obra de Giner de los Ríos.

“Destacó como jurisconsulto y como pensador, pero será con la fundación de la INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA cuando salga a relucir el genial pedagogo que Giner llevaba dentro. Desde ese instante y hasta el final de sus días, don Francisco Giner de los Ríos se dedicará en cuerpo y alma a poner en práctica las líneas pedagógicas que definen la Institución: formación de hombres útiles a la sociedad, pero sobre todo hombres capaces de concebir un ideal; coeducación y reconocimiento explícito de la mujer en pie de igualdad con el hombre; racionalismo, libertad de cátedra y de investigación, libertad de textos y supresión de los exámenes memorísticos. En una palabra, una Escuela activa, neutra y no dogmática, donde vuelve a aparecer la influencia de la Masonería, basada en el método científico, que abarca toda la vida del hombre y que pretende la formación de hombres completos, abiertos a todos los ámbitos del saber humano. Giner opuso la libertad a la autoridad.

“Aunque la nómina de personalidades, alumnos y profesores en algún momento relacionados con la I.L.E. o formados directamente en ella sería interminable, basten los nombres de Azaña, Bestéiro, Ortega, Lorca, Dalí, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Buñuel, Unamuno, o Bosch Gimpera, para comprender la trascendencia que la iniciativa de este rondeño ha tenido en la historia reciente de España. Su labor no se entiende sin su inspiración y pertenencia a la Masonería, así como la de algunos de sus alumnos también pertenecieron a la Masonería.”

De: “Masonería Regular Española”. Logia Hermes N° 13. Oriente de Madrid - Gran Logia de España. Masonería Regular Española

<http://personal.telefonica.terra.es/web/logiahermes13/> III.2011.

⁸⁴⁶9.9. Proyección de la Institución Libre de Enseñanza en Latinoamérica’. En: Delgado Criado, Buenaventura ed., *Historia...*, op. cit., p. 494.

⁸⁴⁷ Una mención a las misiones pedagógicas alemanas se encuentra en el ensayo ‘Alfonso López Pumarejo, la juventud y la reforma educativa’, volumen II, en el cual se encuentran también otros datos sobre el programa nacional de formación de profesores y el papel de Nieto Caballero en él.

alemán Fritz Karsen⁸⁴⁸ como asesor del Ministerio de Educación entre los años 1936 a 1938 y particularmente en la redefinición de la UNC.

Los análisis actuales de la historia de la educación en Colombia permiten reconocer la indudable influencia (no siempre suficientemente valorada y citada) que los movimientos educativos tuvieron en la introducción de las ideas modernas en el país como lo dice Olga Lucía Zuluaga el prólogo de la exhaustiva obra *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*⁸⁴⁹:

Una comprensión histórica compleja y escrutadora de lo moderno y de la modernización gravita en este libro, que descubre espacios insospechados de la práctica pedagógica entre 1903 y 1946. Lo moderno, usualmente analizado desde la economía y la técnica, cobra ahora una dimensión histórica capaz de ligar la pedagogía con la política, los proyectos estatales de educación con la disciplina escolar y la formación de la autonomía individual con las pugnas por el poder. Sorprende la tarea de ligar aspectos tan diversos, pero sobre todo, de encontrar la manera de relacionarlos. En esta perspectiva, no hay una distancia infranqueable entre las técnicas pedagógicas y los procesos sociales que impida que la modernización sea historiada en la interioridad de la escuela.

El aporte alemán tanto a caracterización del pedagógico como un saber específico y a tradición pedagógica moderna en Alemania es grande⁸⁵⁰. Desde el siglo XIX surge la universidad de investigación como un proyecto estatal y tendencias como la Escuela Nueva y la Escuela Comprensiva que llegarían a tener influencias en todo el mundo,

⁸⁴⁸ Dice Renán Silva en su artículo ‘La inmigración docente como posibilidad histórica; el caso de la Universidad Nacional de Colombia, 1930 – 1950’, “Uno de los puntos más notables de esa transformación cultural y administrativa de la principal universidad colombiana tiene que ver con la incorporación a la institución de un amplio contingente de profesores extranjeros, principalmente europeos, quienes hicieron un aporte muy valioso a la cultura colombiana en el siglo XX, un aporte que es reconocido como de primer orden, pero que no ha sido estudiado con el detalle que exige un problema que resulta esencial para comprender la trayectoria intelectual de dos o tres generaciones de universitarios en el país”. Dentro del conjunto de profesores extranjeros destaca Fritz Karsen (1885 – 1951, radicado en Bogotá entre 1936 y 1938, asesor del Ministerio de Educación), pedagogo alemán, cuya importancia en el nuevo proyecto universitario es tan alta como poco estudiada por la propia Universidad. Dado su importancia directa en los diálogos y definiciones que exigía el proceso de fusión de la ENBAC y la UNC, su trayectoria y trabajo en relación con esta última, le está dedicado el ensayo *Campus y Karsen*, volumen II.

⁸⁴⁹ Sáenz Javier, Saldarriaga, Óscar, Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946* (dos volúmenes), conciencias, Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial universidad de Antioquia/*Clío*, Colombia, 1997. (p. xi). Esta obra es un ejemplo de la profundidad que han alcanzado los trabajos de investigación en la historia de la educación en Colombia, y –a su vez- es un ejemplo de la amplitud del tema, de manera que hoy se construye un panorama insospechado hasta hace relativamente poco.

⁸⁵⁰ “Cabe recordar que la tradición alemana en pedagogía o ciencia de la educación, a diferencia de la tradición francesa, anglosajona y latinoamericana, por ejemplo, se ha mantenido, desde su surgimiento en la modernidad, como un espacio de reflexión permanente con lazos muy estrechos con el pensamiento filosófico. Con la ilustración y el idealismo alemanes, por ejemplo, la educación entró a ocupar un lugar de relevancia en un doble sentido: como objeto de reflexión y como preocupación social. Igualmente, a partir de entonces la pedagogía no sólo se fue consolidando como un discurso disciplinario, sino que comenzó también a abrirse un espacio académico. Runge, Andrés Klaus. *Ensayos sobre pedagogía alemana*, Universidad Pedagógica Nacional, Museo pedagógico colombiano, Colección Cátedra de Pedagogía, Volumen no. 1, Bogotá, 2008. p. 22

incluida Colombia a través de las misiones pedagógicas citadas que se centraron en la formación de profesores, de manera que a la larga tuvieron un impacto en la generalidad del campo educativo colombiano. La creación de la Normal Superior, que significa un hito en la educación colombiana, hacía parte de las reformas implantadas por la Revolución en Marcha.

El artículo ‘Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta’⁸⁵¹, resume muy sintéticamente este largo proceso:

El pensamiento pedagógico alemán ha construido pacientemente su edificio a lo largo del siglo XIX. Ha tenido brillantes precursores en Ratke (1571-1635), Francke (1663-1727) y toda la corriente pietista, que ha mantenido al otro lado del Rhin, un papel importante en el desarrollo de la pedagogía. Pero es con Rousseau y la publicación de su Emilio⁸⁵², y sobre todo con Pestalozzi (1746-1827), a través de los cuales los alemanes llegan a Burgdorf e Iverdon; el movimiento del pensamiento pedagógico toma así verdadero vuelo en Alemania. La corriente salida de la Ilustración y de su visión optimista del progreso humano a través del saber –el filantropismo de Basedow, Campe, Salzmann, Trapp, Gutsmuths, Villaume- se quiebra ante el advenimiento de 1789 y ante las nuevas exigencias de la era industrial. Kant ferviente lector del Emilio, pondrá a la pedagogía entre la espada y la pared: es en el mundo que está en vías de nacer la tarea necesaria, sin duda la más noble, pero de modo seguro, la más difícil.

Desde entonces, todos los pensadores de la época, y los filósofos en primer lugar, darán a su obra una dimensión educativa: Herder, Jean Paul, Goethe, Schiller, Kant, Fichte... Pero la primera mitad del siglo XIX verá sobre todo la elaboración de las grandes construcciones sistemáticas que se esforzarán por desarrollar el pensamiento educativo en el movimiento de una problemática filosófica, regularmente salida de la lectura de Kant; Herbart (1776-1841) se pone en la tarea de reconciliar el saber y la moralidad, la psicología y la ética; Fröbel (1768-1834), haciendo de la Lebenseinigung (la unidad de la vida) el concepto central de su acción pedagógica, abre la vía a una pedagogía existencial; Schleirmacher (1768-1834) intenta renovarla, más allá de la ruptura kantiana, con el concepto platónico, pero reunido en su dimensión ética e histórica, de bien supremo.

Esta tradición ha estado marcada desde sus orígenes, por la inquietud de definir un campo cultural que le sea propio a la pedagogía, de establecer, según la expresión de Herbart, donde ella sea construida sobre sus propios conceptos. En verdad, estos pensadores pretenden competir con los grandes nombres filosóficos de la época: Herbart aparece más kantiano que Fichte, Fröbel mira hacia Schelling y Schleirmacher es tan familiar como el Hegel de la dialéctica de los contrarios. Ellos permanecen en sus sistemas, pero con referencia a una práctica pedagógica que no cesan de pedir, guardan un carácter muy original, a mitad de camino entre la teoría filosófica y la praxis pedagógica, son portadores en particular de una verdad que vuelve a tener actualidad: si la pedagogía es un asunto de práctica, la teoría que se puede y debe hacer permanecerá siempre como una teoría, obedeciendo la lógica de la construcción de la teoría ella jamás podrá ser la teoría de una práctica.

⁸⁵¹ Bohn, Winfríed, Soetard, Michael, ‘Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta’, Revista *Educación y Pedagogía* No. 7, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 1992, pp. 129-150, [Universidad de Würzburg - (Federación Universitaria y Politécnica de Lille), *Revue Francaise de pédagogie* No. 84 juin-août-sept. 1988, p. 67-81, Traducción: Miguel Ángel Gómez Mendoza]

⁸⁵² Saludado por Goethe como "el evangelio de los institutores" y por Herder como "una obra divina. (nota en el original)

Aparece Wilhelm Dilthey (1833-1911) quien separando simultáneamente el positivismo del discurso vacío de los filósofos, abrirá el camino de una diferenciación específica del comportamiento humano, buscando revelar simultáneamente la realidad y el sentido. Se trata no solamente de explicar las causas, sino también de comprender los fines. Retomando la tradición de los humanistas, funda la ciencia del espíritu como ciencia humana, se pronuncia afirmativamente, en un escrito fundamental publicado en 1888, bajo el título la "posibilidad de una pedagogía válida y general". Si existe un dominio de la humanidad donde el devenir pueda ser captado asociado a una materia individual.

Se abre así una gran vía en la cual desfilarán, hasta el comienzo de los años sesenta, los grandes nombres de la reflexión educativa: Hermann Nohl (1879- 1960), asistente de Dilthey en Göttingen, quien defiende la autonomía del hacer pedagógico concebido como un tipo de relación muy particular, Eduard Spranger (1882-1963) desarrolla una psicología en el ámbito de la ciencia del espíritu; Wilhelm Flitner (nacido en 1889), quien ve en la actividad educativa un saber hermenéutico y pragmático a la vez; Theodor Litt (1880-1962), atento a hacer de la educación un vehículo que permita introducir al niño en el mundo dinámico de los valores, de los contenidos y de los objetos que constituyen la vida cultural; Erich Weniger, quien se interesa especialmente en los problemas de la relación de teoría y práctica; Albert Reble, quien no deja de insistir sobre la unidad de los interrogantes históricos y sistemáticos. Estos universitarios desarrollaron una reflexión en diversas direcciones, pero a ellos les es común un cierto número de convicciones que los hacen representantes de la pedagogía concebida como una ciencia del espíritu (GW)⁸⁵³.

Además de las teorías y movimientos sistemáticos, también en Alemania hay un grupo de pedagogos independientes que propusieron modelos educativos alternativos⁸⁵⁴. Un capítulo especial de esta historia pedagógica es el pensamiento sobre la universidad y la nacionalidad, una de cuyas fuentes relevantes es el trabajo del filósofo Johan Gottlieb Fichte.

Fichte y la “universidad nacional”

Este aparte seguirá muy de cerca los planteamientos de la investigadora Isabel Vilafranca Manguán en ‘Fichte y el modelo de ciudadanía en los *Discursos a la nación*

⁸⁵³ Geisteswissenschaft (GW). (nota en el original)

⁸⁵⁴ Un dato muy significativo que muestra la amplitud y profundidad del este movimiento pedagógico alternativo en Alemania es aportado por Bruno Tackels en su ensayo biográfico sobre Walter Benjamin - cuya influencia en el pensamiento del siglo XX es grande, casi tanto como la dificultad para señalar influencias directas en la conformación de su pensamiento- al reconstruir su formación de adolescencia: “en Hubinda (el internado cerca de Hillburghausen, en la selva de Turinge, al cual lo enviaron sus padres dada su incapacidad para adaptarse a la escuela convencional), Walter Benjamin frecuenta asiduamente a Gustav Wyneken, a quien podemos considerar su primer *maestro* –en todo caso, el primer encuentro decisivo de su existencia. Mucho más que como escuela, Hubinda se presenta como un laboratorio en donde se pone en práctica el programa de reforma escolar que Gustav Wyneken había contribuido a elaborar. La gran innovación de esta empresa residía en las relaciones inéditas que se entretrejían en la comunidad educativa, relaciones de profundo respeto, fundadas en la igualdad de derechos y la libertad de sus miembros, estudiante y profesores”. Tackels, Bruno, *Walter Benjamin – Une vie Dans les textes. Essai biographique*, Actes sud, Arles, 2009. p. 44. Piénsese también en Rudolf Steiner y su *antroposofía* que dio origen al movimiento de las *Escuelas Waldorf*, que influyó las teorías de Joseph Beuys.

*alemana*⁸⁵⁵. En este artículo se describe un clima intelectual que irradiará desde Alemania a Europa y que en siglo XIX sentará las bases de una renovación pedagógica moderna, en las que nociones como autonomía, nacionalidad e integralidad del saber tendrán desarrollos que marcarán movimientos sociales, especialmente en Alemania y España, dos grandes líneas de influencia que hemos detectado para el proyecto de la UNC.

El texto de Vilafranca nos permite aproximarnos, por un lado, al espíritu que animaba reformas educativas en Alemania en la época de Weimar, que llegará a Colombia a través de Fritz Karsen; por otro, de revisar una concepción de “universidad nacional”. Así complementamos un cierto horizonte de temas representados en las reformas de la *Revolución en Marcha* (gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938), que incluirá el pensamiento de los clásicos de la pedagogía moderna.

El artículo se concentra en el filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) del que, nos dice Vilafranca: “Si bien filosóficamente Fichte ha sido estudiado en profundidad, pedagógicamente no ha sido objeto de una exposición exhaustiva que le permita alcanzar la notoriedad que merece en la historia del Pensamiento Pedagógico y Social Contemporáneo”, y su importancia en relación con una figura que ya está presente en los autores y movimientos estudiados, pero que en su obra adquiere un relieve muy específico y será muy importante en la reforma educativa que redefinirá la UNC: la institución universitaria vinculada a un proyecto político nacional, en este caso, de construcción de una nación *moderna*.

*Lejos de la demagogia popular y del despotismo autoritario, se trata de hacer pedagogía. En consonancia con su propuesta idealista*⁸⁵⁶, Fichte enuncia que se ha de lograr la libertad y la independencia cultural alemana desde la autoeducación, entendida como la educación que motivada desde el interior de su propia conciencia alcanza la conquista de su autonomía y, por ende, independencia.⁸⁵⁷ Sólo así se asumirá una ciudadanía propia, independiente, que no quede subyugada a la voluntad de otra nación ni de otra cultura –en su caso particular emanciparse del “afrancesamiento” que quiere imponer Napoleón-. Ésta es la motivación personal de los Discursos [a la nación alemana], la forja de una nueva ciudadanía alemana que permita el fortalecimiento de un orden moral y social nuevo. Un nuevo proceso educativo (Bildung) que, impregnado de este espíritu, renueve Alemania desde las primeras etapas hasta la formación universitaria. Un sistema gradual que, tal como constata el plan educativo elaborado por él mismo para la instauración de la universidad de Berlín de 1806, no deja al margen ninguna etapa educativa⁸⁵⁸.

⁸⁵⁵ En: Moreu, Àngel y Prats, Enric (Coordinadores), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, p.p. 89-110

⁸⁵⁶ En la introducción del artículo, aclara Vilafranca: “es un lugar común en la historiografía pedagógica asociar el discurso ideológico totalitarista al idealismo. No obstante, el idealismo filosófico adopta muchas formas y desarrollos diferentes. Frente a la proclama totalitarista, existe un idealismo de la libertad que nada, o muy poco, tiene que ver con la defensa de un discurso autoritario y déspota.” P. 89

⁸⁵⁷ Este motivo es el que induce a Fichte a la denominación de autoeducación, puesto que la heteroeducación provoca, en última instancia, una dependencia que una nación no puede permitirse. La emancipación cultural, social y política surge de la autoeducación y no de su contraria. (nota en el original).

⁸⁵⁸ Las referencias al trabajo pedagógico y administrativo de Fritz Karsen apuntan a la noción de *Escuela Integrada*, que se refiere, justamente, a esta superación de la diferencia de niveles escolares y universitarios en aras de una coherencia de base entre esos niveles, animados por una serie de propósitos comunes. Por su parte, en su hoja de vida Karsen anota en el aparte “actividades más importantes en el movimiento de la

Huelga decir que se trata de instituir un nuevo orden moral en base a un nuevo orden espiritual. En el orden moral se ha de combatir el egoísmo que se ha apoderado, según el autor alemán, de la clase dirigente y, por ende, de la clase dirigida, para convertirse en el impulso vital por excelencia. De esta forma, la educación debe conseguir el desarrollo del espíritu libre, un espíritu que desarrolle el camino de la libertad mediante la reflexión e internalización.⁸⁵⁹ En definitiva, configurar una nueva humanidad desde el interior de cada ciudadano de tal modo que se sacrifiquen los intereses particulares a la causa nacional y, en último término, a la humanidad misma. La consolidación de este proyecto pasa a ser un asunto educativo. “Sólo la educación y ningún otro medio posible es capaz de salvar la autonomía alemana”.

Fichte señala el momento de la actividad personal como principal medio de educación del hombre ético. En esto estriba su doctrina científica, según la cual el factor último y la absoluta espontaneidad de la pura acción e la conciencia del hombre es el verdadero ser y la suprema libertad.

La institucionalización de las ideas pedagógicas de Fichte corre paralelo a la constitución de un nuevo contexto educativo:

LA TRASCENDENCIA DE FICHTE EN LA REPÚBLICA DE WEIMAR

En virtud de las propuestas pedagógico-político-filosóficas fichteanas hasta ahora descritas, la trascendencia de su obra se extiende desde la República de Weimar (1919-1933) hasta la segunda República española (1931-1939). Fruto de la derrota y del inesperado hundimiento del régimen monárquico guillermino, la proclamación de la república abre las puertas de Alemania al socialismo. El ideal de la escuela nacional y a la vez socialista que proyecta Fichte en sus Discursos constituyó un referente para la reforma escolar a partir de la Constitución de 1919. La instauración de la Einheitsschule –sistema escolar unitario- se hizo bajo la concepción idealista de igualdad y libertad de todos los individuos, así como el derecho universal de desarrollo individual mediante la cultura. Al amparo de una concepción socialista, se pretendía una socialización del espíritu. El pangermanismo fichteano contenía el ideal de la escuela unificada para la unificación de Alemania. En realidad, éste fue el motivo principal por el que se rescatan los discursos en 1914, así como por el que constituyen la antesala del ideario educativo de la época republicana de Weimar.

El modelo de escuela única en la República alemana se realizó con la desaparición de la escuela preparatoria. Posteriormente, se instauró un modelo de escuela básica común de cuatro años de duración y, finalmente, se estableció una selección en tres grados según el rendimiento en la etapa anterior. La escuela común -Einheitsschule- se declara también escuela del trabajo -Arbeitsschule-. Así entendida, la educación debe contemplar

Nueva Enseñanza en Alemania y en el extranjero: “Representante de los grupos partidarios de la nueva enseñanza en la gran conferencia de Educación del Reich (República Alemana), nombrado por el Gobierno (Véase el resumen oficial.) Año de 1.920 Speaker oficial sobre las cuestiones de la educación moderna. / En el gran congreso de Educación de Muenchen 1924 / Berlin 1.928”.

⁸⁵⁹ Juan Martín Medina Cerero afirma sobre este aspecto que el autor alsaciano confía en que los sujetos formados por esta nueva educación serán capaces cuando alcancen una autonomía vital que permita desarrollar unas leyes justas que antepongan el bien colectivo al personal. Estas leyes deberán ser obedecidas porque son fruto de un raciocinio y de un conocimiento que proceden de una razón rectamente formada. Así, los sujetos de esta nueva educación sabrán privarse de muchas cosas personales en beneficio de las colectivas y, por tanto, sus leyes impondrán restricciones a una acción egoísta. De lo que se trata es de formular un estado de derecho basado en el progreso racional de las nuevas generaciones a través de la educación. (nota en el original)

paralelamente el trabajo intelectual y el manual, aspecto de clara ascendencia pestalozziana y kerschensteineriana, dado que el ideal de hombre que de ahí se deduce en un modelo educativo integral y global. Otro de los principios que palpitaba en la Reformpädagogik berlínesa fue el de la libertad, puesto que de lo que se trataba era del desarrollo de la responsabilidad y de la ciudadanía activa, aboliendo definitivamente el vasallaje y la obediencia pasiva anteriores. Además, se intentó vincular a los padres en la reforma educativa, a fin de que colaboraran con los maestros en la educación de sus hijos. A este fin se constituye, por decreto prusiano del 5 de noviembre de 1919, un consejo de padres (Etternteirate).

Podemos ver en la hoja de vida de Fritz Karsen⁸⁶⁰, quien cumplió en Colombia un papel muy importante como asesor del ministerio de educación, que para 1918 ya estaba en Berlín, que reorganizaba en 1920 la “anterior Institución central para la formación de oficiales en Berlín Lichterfelde con el encargo especial de reorganizarla como escuela civil de carácter particular” y, en el mismo año fue “Director de Escuelas Secundarias, Inspector de Escuelas Primarias en Berlín Neukoelin, encargado de la organización y dirección del más gran [sic] sistema experimental del Estado (iniciado con 500 alumnos en 1.921 teniendo [sic] 2.000 alumnos de ambos sexos en 1.933, aumentando de año en año) comprendiendo todos los distintos tipos de escuelas desde la Primaria hasta la Universidad en 1922”. Esto, entre otras cosas; de manera que la relación de Karsen con los acontecimientos que se describen en el texto de Vilafranca es estructural.

Continúa Vilafranca:

Tras la escuela básica común (Grundschule), se inicia una triple opción. La Volksschule (escuela popular) de cuatro años de duración. Una escuela secundaria única de carácter preparatorio que culmina con el Realgymnasium o la Oberrealschule. La reforma educativa pretendía, siguiendo el modelo del Kulturkampf de Bismarck, elevar el nivel cultural del país. De ahí que se creara la Deutsche Oberschule –o escuela secundaria alemana-, que aspiraba a la prolongación y floración de la enseñanza primaria en la segunda enseñanza.

La enseñanza superior no quedó al margen de la reforma educativa. Se instauraron universidades populares (Volksschule) para que las clases populares ejercitaran su espíritu –en horarios compatibles con la jornada laboral-. Estas universidades populares tenían como objetivo la difusión cultural superando la especialización de la enseñanza superior habitual. Y es así como entronca la Escuela Nueva con la reforma social alemana, y en concreto con la berlínesa. La educación para una nueva ciudadanía centrada en la libertad e igualdad de los ciudadanos con el designio de afianzar la democracia parlamentaria, como hemos visto subyacer en la propuesta fichteana, llegó a todos los niveles educativos, desde la educación infantil a la enseñanza superior y la universidad popular para las clases tradicionalmente olvidadas por el sistema educativo.

⁸⁶⁰Sobre Karsen y su trabajo en Colombia, hay un desarrollo posterior en el documento. La hoja de vida que hemos estado referenciando, es un documento mecanografiado, enviado por Karsen al Consejo Directivo de la Universidad con motivo de un artículo de prensa en el que le atacaba por su origen judío. En ella menciona haber conocido a Nieto Caballero en Alemania, hecho que seguramente influyó su llegada a Colombia.

Estas ideas que Vilafranca prosigue, analizando las influencias que estos movimientos alemanes tuvieron en España, nos dicen mucho sobre la atmósfera intelectual que indudablemente influía en el pensamiento de Agustín Nieto y, en general de los autores que buscaban nuevos cánones para la enseñanza y modelos pedagógicos alternativos desde una perspectiva liberal moderna. Describen discusiones, organizaciones y temas bastante desconocidos para los profesores de artes en Colombia.

Igualmente, traza un vía que viene de Alemania, pasa por España y llega a Colombia; estas ideas –matizadas en diferentes grados por las diferencias institucionales y sociales con los países europeos- actúan como centros de gravedad, reforzados por las Misiones Alemanas y por la acción de Fritz Karsen, de quien nos dice su hoja de vida que “Al mismo tiempo” [de las actividades anteriormente descritas], fue “Director de los cursos para la preparación de los más inteligentes jóvenes obreros de toda Alemania (Institución de la República) / Director de una escuela Normal Superior de carácter experimental⁸⁶¹. Miembro de la Universidad de Frankfurt dictando la cátedra de pedagogía práctica y comparada”, actividad que trasladó en 1930, en Berlín.

Las ideas de Karsen estaban desarrolladas, en sus asesorías al Ministerio de Educación respecto a la escuela primaria y a la Universidad Nacional.

Utopía y Universidad

Quisiéramos que la Universidad no fuera solamente la fábrica de profesionales más o menos expertos, sino también un laboratorio de investigación cuyas luces estuvieran permanentemente encendidas y un refugio seguro para la juventud estudiosa de toda la nación⁸⁶².

En las décadas de 1930 y 1940, se intensificó en las artes plásticas de muchos contextos la tendencia a las imágenes del progreso moderno en las que en un ambiente

⁸⁶¹ Probablemente la Escuela Karl Marx, que surgió de la reforma de la Escuela Kaiser-Friedrich-Realgymnasium. El nombre de la escuela puede llevar, como de hecho sucedió en su momento a que se pudiera considerar marxista a Karsen, cosa improbable viendo sus documentos y trayectoria. En todo caso, podemos pensar que en su trabajo pedagógico trató de mantener siempre una neutralidad que demuestra la carta que el 6 de mayo de 1937 envió el rector Durana al profesor Luis Eduardo Nieto Arteta: “Según me informa el Drñ [sic] Karsen existen dificultades en su curso de Sociales respecto a la interpretación de los problemas sociales. / Me es grato hacer constar el punto de vista de la Universidad: este curso de Sociales tiene como objetivo informar a los estudiantes por métodos científicos sobre los problemas actuales del país y su base histórica; esto implica que tal curso se dicte con absoluta imparcialidad”. Esta carta motivó una respuesta de Nieto Arteta en la que se refiere a la tolerancia, la diversidad de puntos de vista, la no imposición de ninguna “teoría científica”, cita el reglamento a propósito de la libertad de cátedra y ofrece, si es el caso, renunciar a la cátedra.

Señalemos también que Karsen finalmente se afinó en Estados Unidos como lugar ideal de trabajo; de hecho, el modelo departamentalizado propuesto para la UNC por él debe mucho al modelo universitario norteamericano. UNIVERSIDAD NACIONAL / CIUDAD UNIVERSITARIA / ARCHIVO / REFERENCIAS / 3 / 3-7 3-10 / 3-11 / 1937 / SINDICATURA / Ref: 41 / Vol 1.1, folios 51 y 52, Archivo central e histórico, UNC.

⁸⁶² Nieto Caballero, Agustín, ‘El espíritu de la universidad’, en: *Palabras a la juventud*, edición del Gimnasio Moderno, Canal Ramírez- Antares, Bogotá, 1974, p. 85.

heroico las naciones celebraban su nacionalidad. El progreso tecnológico, la ciencia, la raza, la tradición y la novedad se reunían alrededor de protagonistas relativamente nuevos: los trabajadores, los campesinos, los obreros, en América Latina los indígenas aparecían en un marco en el que construían nuevos mundos. Celebrando, denunciando, soñando, estas imágenes utópicas se tomaban los muros y aspiraban a una dimensión pública, interpelaban también a nuevos espectadores, el arte salía a la calle y participaba de la lucha por la construcción de estos mundos mejores. No eran imágenes ilusas: la guerra, el hambre, el pasado de pobreza eran crudamente representados⁸⁶³, en ellas aparecía otra figura heroica: el soldado.

Esta evocación surge de la lectura de los dos discursos de inauguración de las clases de los años 1939 y 1940 de Agustín Nieto como rector de la UNC. En ellos podemos ver surgir este proyecto que en muy poco tiempo y a pesar de las oposiciones y de las diferencias internas allanaba las dificultades y crecía en la dirección propuesta en 1935⁸⁶⁴.

El espíritu de la Universidad, en la apertura de tareas de la Universidad Nacional

En 1939, Nieto Caballero recuerda la costumbre, suspendida en los años anteriores de que los rectores de la UNC “Con gran solemnidad se iniciaban y clausuraban las tareas universitarias hace 60 años. El jefe del Estado presidía siempre tales sesiones y estimulaba con el prestigio de su palabra a la ansiosa juventud”. Retomando esta costumbre, se dirige a la comunidad universitaria, empezando por reconocer cómo han cambiado los tiempos⁸⁶⁵.

Honda trasmutación de valores se ha efectuado desde entonces. El mundo ha marchado a un ritmo de aceleración no sospechado, y las ideas surgidas en el viejo continente no tienen ya la marcha lenta de aquellos tiempos que tan distantes nos parecen ahora. Las ideas cruzan hoy los mares, atraviesan el espacio, con la velocidad de la luz, y llegan hasta nosotros con el calor del choque que las ha producido.

No es ocioso recordar que corre el año de 1939. Muchos de los fenómenos que en nuestra cotidianidad asociamos con el siglo XX no han sucedido, la mayoría de los desarrollos tecnológicos que hoy nos impresionan con su capacidad de transmitir información no existían aún, sin embargo, la impresión es la misma. Nuevamente, Europa es el lugar de origen, sin embargo, las condiciones son otras:

Mas ya, a diferencia de otros, días, las ideas no toman carta de ciudadanía sino cuando se han desprendido de la escoria de su medio...

La humanidad de allende el mar vive en el presente una hora de incertidumbre y de zozobra. Las generaciones nuevas se hallan en un mundo de transición, y, perplejas ante el espectáculo caótico, vacilan entre la violencia que destruye y el escepticismo que lleva a la

⁸⁶³ En Colombia, manifestaciones similares se presentaban en la obra de artistas como Pedro Nel Gómez e Ignacio Gómez Jaramillo. Con un carácter más campesino, la celebración del pasado precolombino, la historia patria y la religión,

⁸⁶⁴ Publicados en: Nieto..., *Palabras...*, op. cit., p.p. 85-127

⁸⁶⁵ Es interesante que, al igual que el discurso de la exposición de 1886 de Urdaneta, este discurso se escribe en clave histórica

inmovilidad. Juventudes trágicamente belicosas o desencantadas son la dolorosa resultante de los pueblos convulsionados por el demonio de la guerra.

Hoy sabemos que estas experiencias dolorosas, lejos de atenuarse, se exacerbarán al punto de cuestionar la validez de los proyectos modernos. Un tono religioso, anunciado ya por la personificación de la guerra como un demonio, se toma esta parte del discurso, que define nuestro contexto en una lógica cercana a la del *nuevo mundo*

En contraste con aquella situación conflictiva, nuestro país predica y vive la paz. Ante el pensamiento sacrílego de que Dios va a la cabeza de los ejércitos devastadores, ante el impío postulado de que a mayor fuerza mortífera mayor apoyo divino corresponde, se acrecienta en nosotros la idea y el sentimiento de un Dios bueno y justo que bendice la paz en hogares y pueblos.

Es esta fe, en este armónico estado de nuestro espíritu, lo que nos permite reunirnos esta noche aquí para hablar, no de nuestra potencialidad guerrera sino de los prospectos de nuestra cultura.

Veremos que, en el discurso del año siguiente, sin que cambie estructuralmente el mensaje general de Nieto, la figura predominante será la del soldado. Por el momento, se construye una imagen que a la manera de un gran fresco, abre la mirada hacia una especie de remanso en medio del caos: la universidad que escapa a las vicisitudes y, sin dejar de pensar la vida concreta, se escapa de ella para transformarla, creando sus propias leyes, que luego serán modelo para la redefinición de lo social. Estas imágenes son propias de los proyectos estructuralmente modernos y, por lo tanto, estructuralmente utópicos.

Si ya hemos visto cómo la construcción del nuevo campus de la UNC, dentro de su formidable ímpetu utópico está sometida a fuertes tensiones, también vemos que lo esencial del proyecto colectivo que refundó la UNC sigue adelante.

A continuación, como “Era costumbre en las sesiones solemnes de la Universidad escoger un tema filosófico o literario para tejer sobre él algún motivo de meditación profunda”, Nieto asume, justamente, el tema de la universidad, a pesar de no haber tenido el tiempo necesario, por la naturaleza de la época, que no permite el “reposo suficiente para lograr a cabalidad tan grato esparcimiento”: se ha perdido la posibilidad de “aquel divino ocio constructivo que tan bellas páginas legó a la posteridad”. Resumiendo en una imagen este carácter de la época: “Los tiempos de la linterna mágica, que hizo las delicias de las veladas hogareñas de hace medio siglo, han sido reemplazados por la era de la cinematografía”.

“Urgido y angustiado”, decide que lo mejor es mostrar como rector cuál es su visión de la Universidad hoy. En principio, cita la antigüedad clásica, en donde ya existía un profesorado de enseñanza superior:

Pitágoras, sentado en su trono de maestro, con la apostura de una deidad metafísica, envuelto en lujosas vestiduras, cubierta la cabeza con guirnaldas de oro, hierático e intocable, es ya, seis siglos antes de Cristo, el prototipo del profesor universitario que en el largo transcurso de dos mil seiscientos años, haría su aparición, con los atuendos de la época, en todas las latitudes. Los discípulos del gran matemático no tenían derecho a interrumpir al

maestro en ningún momento de su peroración. Memorizaban en silencio. La cátedra era simplemente un auditorio.

Si recordamos el recurso a la historia del citado discurso de Urdaneta en 1886, a diferencia de éste, en el de Nieto la primera aproximación a la tradición es crítica: está mostrando un modelo del que se quiere apartar.

En seguida, dedica un buen espacio a Sócrates que se diferencia de Pitágoras por el “espíritu democrático que él encarna con el apostolado de su vida y el sacrificio de su muerte”

No fundó cátedra como Platón o Aristóteles, mas nadie conoció en la antigüedad una mayor influencia que la suya... Su método era fingir que lo ignoraba todo. Interrogaba constantemente. Si en las respuestas notaba arrogancia, complacía en llevar al absurdo a quien así le respondía... Si, por el contrario, tropezaba con gentes humildes o con aquellos que realmente anhelaban saber, entonces, sin cambiar de método, haciéndoles preguntas, les llevaba, mediante sugerencias, a encontrar la verdad con el esfuerzo individual, a desarrollar ampliamente la propia personalidad. Lo importante para él era hacer pensar, hacer discurrir...

No nos es nueva esta visión del acto pedagógico que tiende a construir la personalidad del alumno. Lo hemos visto en los desarrollos del Gimnasio Moderno, en los planteamientos de Díaz Vargas y Víctor Masrera en sus manuales de enseñanza del dibujo, en los planteamientos de Gustavo Santos y Alberto Arango, en fin, en la base de los métodos pedagógicos modernos. En esta dirección, Nieto apunta hacia la formación del *criterio*, que cambia la definición del alumno como ser pasivo, inerte, hacia el “ser activo, como ser en continuo desarrollo, que observa, que investiga, en compañía de un amigo a quien da el nombre de maestro”.

Dedica Nieto un espacio a relatar la muerte de Sócrates, “su última y su mejor lección”

Si me he demorado en estas consideraciones, es por estimar que el caso y las doctrinas de Sócrates tan distantes en el tiempo, están hoy muy cerca de nosotros como símbolo y como ejemplo. El egregio filósofo griego es el varonil maestro de la democracia, y sus sistemas son la propia medula de todo lo que entendemos por modernidad en la enseñanza.

Continúa con la historia propia de las universidades, cuyo origen se sitúa solamente diez y siete siglos después, con Abelardo, su auténtico inspirador en la Edad Media: “mago arrogante de la elocuencia y de la sabiduría, la inteligencia más brillante de su tiempo, congregaba en el monte de Santa Genoveva de París y en el Paracletto de Troya hasta cinco mil discípulos que acampaban al raso, día tras día, para no perder una sola de las lecciones del maestro”. Posteriormente, aparecieron los “Studia” –las Universidades de París y Bolonia y luego “las célebres instituciones que han resistido el embate de los siglos: Oxford, Cambridge, Salamanca, Coimbra, Layden [¿Leyden?], Heidelberg, Leipzig, Praga, Cracovia”.

Dando un gran salto en el tiempo, a este espíritu universitario atribuye directamente Nieto consecuencias fundamentales en nuestras tierras:

Vuela al Nuevo Mundo la semilla viva, y de ella brota en las tierras vírgenes de las Américas la flor y el fruto de la libertad.

La revolución francesa, que había suprimido las Universidades por la hostilidad que en ellas se manifestaba contra los filósofos del siglo XVIII, abogaría por un nuevo tipo de Institutos Universitarios, con estrecha interdependencia entre todas las ramas del conocimiento, sin lograr por otra parte convertir la idea renovadora en realidad.

Correspondería a las universidades americanas la plenitud de este triunfo.

Describe la creación de la Universidad Imperial por Napoleón, “fuerza espiritual totalitaria en las manos inflexibles del dictador”, quien concentra todo el mando en la dirección de la educación, exige al Rector de la Universidad jurar ante él y consagra la Universidad del Imperio a su mando “por la gracia de Dios y la Constitución”

Los creadores de nuestra nacionalidad seguían de cerca el movimiento de las ideas que por aquel entonces hacían camino en Europa. No eran simples guerrilleros sino caudillos letrados que no pensaban únicamente en el triunfo de las armas. Se desvelaban también en reflexiones sobre la organización de la victoria en beneficio de la cultura patria; hacían alto muchas veces en la trocha para dialogar sobre el libro que en la noche habían leído y meditado. No de otra manera se explica la admirable información cultural que ponían al término de la contienda, información que vino a permitirles desarrollar ideas universitarias que apenas estaban en embrión en su lugar de origen.

Bien está que recordemos en todo tiempo a los egregios fundadores del Rosario y de San Bartolomé, hogares espirituales de aquella generación incomparable de nuestra independencia de nuestra independencia. A estos hogares nuestra cultura les deberá siempre una evocación conmovida. Fueron intrépidos guerreros quienes en los albores de nuestro siglo sentaron los principios de esa amplia cultura secundaria y universitaria, que sirve aún de basamento a todas nuestras instituciones educativas.

La sorprendente evocación, casi mítica, de estos soldados letrados adelantados a la propia Europa no es, sin embargo, fantástica: resalta el papel definitivo de las élites ilustradas en el proceso de la independencia, aunque llama la atención la continuidad sin mayores contradicciones de esta línea académica que recorre desde la colonia hasta el momento actual⁸⁶⁶.

⁸⁶⁶ Podríamos, agregar la de Santo Tomás, en donde –justamente- estudió Santander a quien evoca a renglón seguido. Al respecto véase el texto Alirio Díaz Guerra, *El Doctor Antonio Vargas Vega*, en el que se hace un encendido elogio de las dos instituciones citadas, desde la perspectiva del liberalismo radical:

“No se ha dado pueblo alguno en la América latina, una Constitución más amplia, más liberal, más generosa, que la que se dió Colombia en la Asamblea Constituyente de Rionegro.

En aquel senado de esclarecidos patricios, sólo privó una aspiración: formar un pueblo libre, independiente y soberano; colocar la ley en un tabernáculo santo; constituir un gobierno del pueblo y para el pueblo; abrir dilatados horizontes á la virtud y á la honradez de los ciudadanos. y. por sobre toda consideración, velar porque la libertad escudase con su sombra protectora todos los derechos.

Factor principalísimo para coronar debidamente la aspiración aquella, fué la Escuela. Con tal ahínco se atendió al desarrollo de la Instrucción Pública, que, aun en medio de las grandes, crisis políticas, tanto en las ciudades populosas como en las escondidas aldeas, la palabra del maestro no dejó de resonar.

Fué entonces que principió verdaderamente la labor civilizadora de los Colegios de San Bartolomé y el Rosario y las Escuelas Normales, á la gloria de las cuales va unido el nombre de Dámaso Zapata”. P. 13

En seguida rinde tributo al General Santander “el más insigne de los creadores de nuestra cultura patria”:

Somos santanderistas, sepámoslo o no, cuantos sentimos arraigado en lo más hondo de nuestra entraña el espíritu cívico colombiano y el amor a la escuela que redime de la más oprobiosa de las esclavitudes: de la esclavitud de la ignorancia.

Inicia luego la presentación de la UNC, fundada por el presidente Santos Acosta “queriendo contrarrestar los excesos de la federación” en 1867 -que solamente tuvo quince años de vida- y evoca a los fundadores, de origen mayoritariamente liberal que siguen los deseos de una élite ilustrada que aspira a modernizar el estado y para ello impulsa reformas educativas y un pensamiento específico sobre la enseñanza superior

En 1881 ya el rectorado de la Universidad no existe, mas queda entonces para gloria de la institución aquel consejo académico cuya nómina es grato recordar ahora. Son nueve nombres patricios: Santiago Pérez, Manuel Ancízar, Salvador Camacho, Antonio Vargas Vega, Manuel Plata Azuero, José Ignacio Escobar, Narciso González Lineros, José Manuel Marroquín, Rufino J. Cuervo, y Tomás Herrán, quien actúa como secretario.

De aquí salta directamente a la refundación de 1935, este tema nos interesa por la injerencia directa que tuvo Nieto:

Cincuenta y cinco años más tarde reaparece la rectoría de la Universidad. La Ley orgánica que sanciona el 7 de diciembre de 1935 el Presidente López, a quien la Universidad deberá siempre respetuosa gratitud, hace irrupción en las calmadas aguas de los medios universitarios con un arrogante sentido de modernidad.

Henos aquí reunidos alrededor de esta restauración cultural.

La nueva Universidad junta en un solo haz de trabajadores a todas las facultades y escuelas de enseñanza superior, y engloba institutos de investigación y organismos docentes cuya misión artística o social hace parte integrante de la cultura nacional.

Nuestra aspiración sería ver convertida la Universidad en la casa del espíritu colombiano, en el hogar de la cultura patria, en la escuela de la ciudadanía. Quisiéramos que la Universidad no fuera solamente la fábrica de profesionales más o menos expertos, sino también un laboratorio de investigación cuyas luces estuvieran permanentemente encendidas, y un refugio seguro para la juventud estudiosa de toda la nación. Quisiéramos ver a esa juventud al margen de las miserias materiales y morales, apartada de las luchas electorales de los partidos, inflamada sólo por el amor al estudio y la alegría de vivir, en un ambiente de orden, de trabajo, de mutuo respeto, de pulcritud y de caballerosidad; en un ambiente depurado y noble. El desgreño, la inútil vocinglería, el relajamiento moral puesto en fuga. Una Universidad que sea enciclopedia viva de conocimientos, y síntesis de los anhelos espirituales de la nación, respetuosa de la tradición e inspirada a la vez en la realidad palpitante del momento.

Uno de los aspectos probablemente más problemáticos de este modelo universitario declaradamente moderno se refleja en este párrafo: la *neutralidad* política de la educación, preconizada décadas antes por el Gimnasio Moderno. Se traslapan en esta imagen las nociones de política y de “lucha electoral”, tal como en otros contextos se traslapaban los

conceptos de Fe y enseñanza laica. En efecto, así como la declaración de laicismo no significa necesariamente ateísmo o anticlericalismo, esta neutralidad política invocada en la pedagogía moderna no sabría decir necesariamente apoliticidad (cosa, además imposible).

Una universidad con mente hospitalaria para las ideas de hoy y de ayer, para las que brotan de la entraña de la propia tierra o para las que vienen de los confines de todo el horizonte humano. Una Universidad que sea como la conciencia esférica de la patria, que abarque el paisaje geográfico y el paisaje espiritual, los problemas de la tierra y el hombre, el pretérito y el futuro de la nacionalidad. Una Universidad que desveladamente estudie los problemas de la nación. Una Universidad que no sea el auditorio sino el laboratorio de la juventud, que no olvide las lecciones del pasado, pero que viva en el presente de indicativo y anuncie por su espíritu y trabajo tiempos mejores. Una Universidad que no sólo acoja alborozadamente a quienes lleguen a ella, sino que vaya fuera en busca de discípulos, que se acerque al pueblo para llevarles las luces de la ciencia y para poder recibir al mismo tiempo las lecciones que el pueblo sabe dar.

Continúa la descripción del paisaje nacional, sus dilatadas costas, la gran cordillera andina, las zonas agrícolas, la potencia de las aguas, las riquezas minerales y los caudalosos ríos, caminos que “andan en busca de la unidad nacional o que van al encuentro de la armonía con nuestros vecinos.”

Y un pueblo de índole hecha para las labores de la paz. Y una vasta tarea por cumplir. He aquí, indicada por este mismo panorama, nuestra misión universitaria: formar hombres capacitados, hombres a la altura de la faena que han de realizar, hombres animosos, sanos de alma y de cuerpo, preparados en lo técnico y con voluntad y espíritu generoso para llevar a buen fin las arduas empresas que solicitarán los empeños nacionales.

El reconocimiento de la grandeza de la nación va aparejado con el reconocimiento de los “hondos y complejos y graves” problemas a resolver colectivamente para “asegurar el pacífico y próspero trabajo individual”. En el discurso de posesión de López Pumarejo, habíamos visto una imagen semejante: la necesidad de habitar el país, unirlo y estar a la altura de sus circunstancias, lo que exige una mentalidad particular y, por lo tanto, una educación particular.

Sin preparación adecuada no seremos nosotros quienes demos cuenta de nuestras propias riquezas. Con hombres a la altura de la vasta tarea que reclama en todos los campos la nación, haremos de Colombia la patria prometedora a que tenemos derecho por sentimiento y razón. Sin esos hombres apenas podríamos ser en el porvenir un país de leyenda. Existió una vez, se diría entonces, un país que ocultaba fabulosos tesoros. Desconocedores sus habitantes de cuanto su ignorancia o su incuria les ocultaba, pasaban el tiempo en disputas baladíes... Gentes avisadas llegaron un día y, cautelosamente, empezaron a horadar el suelo con máquinas extrañas. Entretanto los nativos seguían disputando... Y llegó una hora en que en aquellos terrenos, emporios de riquezas antes, sólo quedaron amontonamientos de detritus y troneras informes. El pueblo atónito cayó en cuenta entonces de que mientras sus riquezas eran aprovechadas por los extraños, los nativos sólo habían logrado hacerse hábiles en el arte de la discusión.

*No por hacer honor a nuestra tradición de república letrada con un estado mayor de intelectuales puros, que está bien sigamos produciendo en discreta proporción, hemos de olvidar la urgencia que tenemos de formar los cuadros de un ejército de trabajadores capacitados para labores, si menos excelsas, más en consonancia con nuestras necesidades del momento, facultades de Agronomía, **instituciones de oficios y artes, escuelas industriales**⁸⁶⁷ en la proporción de diez por una con las facultades de abogados.*

También este tono nos recuerda el informe de Gustavo Santos director de la Sección de Bellas Artes del ministerio de Educación en 1836 y muchas declaraciones posteriores en las reformas educativas que reclaman a la Universidad *menos doctores* y más adecuación a los problemas nacionales. Más dirigentes que enseñen a pensar de otra manera a las masas.

Entendemos la Universidad, no como el privilegio de una minoría selecta sino como la fuerza propulsora de una gran corriente de cultura y progreso nacionales. Cuando oímos hablar de un gobierno manejado por el pueblo, la expresión no nos seduce sino en cuanto ella significa elevar la cultura popular hasta la altura y preparación de las más severas responsabilidades. Ya Croisset dijo que la educación del pueblo en una democracia asume la importancia que tiene la educación del príncipe en una monarquía.

La unidad de principios -que nuevamente confirmamos en Nieto- de las diferentes personalidades que se relacionaron con el proyecto de construcción de la UNC garantizó que ésta tuviera en estos momentos inaugurales una gran fuerza y le permitió sobrellevar los tiempos ya no tan halagüeños para la visión pacífica de la nación colombiana que vendrían después. Nuevamente aparece también en esta visión de la nueva universidad el diseño de su entorno físico fuertemente asociado con una visión utópica:

Para realizar nuestro vasto plan, urge ante todo crear un ambiente propicio al estudio y al trabajo, un ambiente en el que sea posible transformar la pereza mental en la animosa búsqueda del conocimiento, en donde pueda educarse dentro del esfuerzo consciente para el esfuerzo creador. Un ambiente en el que no importe únicamente el prestigio intelectual sino en el que tenga un alto precio también la dignidad de la vida privada. Un ambiente en donde se ejerza de por sí, sin intervención policiva, una tutela moral y espiritual sobre los estudiantes.

Retengamos estas imágenes de una generación dedicada al trabajo específico de pensarse en un contexto concreto: en tiempo y espacio reales, con la tarea interna de – precisamente- reconocer esas condiciones propias para reconstruir la nación, a partir de sí misma. Esta nueva nación y las nuevas ciudades se esbozan en el proyecto universitario en su parte arquitectónica.

Todo esto tendrá un maravilloso sentido de armonía cuando la Ciudad Universitaria sea el hogar apropiado de este espíritu tan rico en realizaciones y promesas. Allí las 25 dependencias de la Universidad mostrarán a lo vivo la íntima interdependencia de todos los

⁸⁶⁷ El resaltado no es del original. Nuevamente se confirma –desde otra mirada- el problema central de la reforma de la ENBAC: la relación entre arte e industria en el proyecto universitario.

*instrumentos de trabajo y elementos de cultura de la actividad humana*⁸⁶⁸. Allí se hará el enlace, se establecerá la solidaridad entre las más diversas ramas de la enseñanza. La esplendorosa realidad de naciones más avanzadas será también una realidad para nosotros, asentada con firmeza en medio de los campos soleados en donde febrilmente se trabaja ahora en la construcción de esta casa del espíritu colombiano... al lado, y entremezclados con las facultades en donde se forman los abogados, los ingenieros, los economistas, los médicos⁸⁶⁹, los arquitectos, los farmacéuticos, los odontólogos, los veterinarios y los agrónomos, se levantarán los institutos de alta investigación científica –el de botánica, el de química, el de física- y escuelas de tan diversa índole como la industrial para la preparación de obreros calificados y la de enfermeras hospitalarias y sociales. Allí estarán también las bibliotecas de todas las especialidades, y la escuela de bellas artes, el conservatorio de música, los museos de historia y de ciencias naturales. Todo el patrimonio espiritual que la ley orgánica de la Universidad entregó a la institución encontrará en aquella ciudad su alojamiento.

Imposible no pensar –de la mejor manera- en los grandes frescos heroicos que en la época describían un mundo posible trasfigurado por la acción humana organizada, ilustrada, consciente y tecnificada. Durante un momento en Colombia fue pensable un proyecto que dejaría atrás una historia centenaria “de incapacidad y de pobreza” y proyectaría al país a una nueva era, a partir de la reunión de las disciplinas universitarias que decidían *pensarse juntas*.

Independientemente de que reconozcamos que la tarea no sería tan sencilla y que las dificultades y contradicciones existían y, antes que desaparecer dócilmente, se multiplicarían, esta conciencia que durante un momento brilló, dotó al proyecto de la UNC de una pervivencia que, a la manera de aquel proyecto de la ENBAC que sobrevivió a la temprana muerte de su autor y a la guerra de los mil días y se prolongó de manera casi inverosímil más de un siglo, durante el siglo XX fue el modelo ideal. Este fenómeno permite pensar su presente de una forma un tanto más compleja de lo que las evaluaciones tecnicistas y economicistas lo hacen hoy.

Entretanto, las hoy dispersas facultades se preparan espiritualmente a su nueva tarea de mutua colaboración, y nuestros centros de investigación comienzan a prestar una función social de trascendencia: análisis de resistencia de materiales en el Instituto de ensayos y Medidas Normales de la Facultad de ingeniería; preparación de sueros y vacunas en la Escuela de Veterinaria; indagaciones de parasitología en los laboratorios de la Escuela de Medicina. Y vendrá ahora el estudio más a fondo del hombre colombiano, a través de todas las vicisitudes de su historia etnológica, política y social. Y el detenido análisis de las riquezas de la nación, con las técnicas de su aprovechamiento. Saber utilizar las riquezas que tenemos es también saber defenderlas. Conscientes de que no sólo las leyes y las armas sirven

⁸⁶⁸ Reiteremos esta imagen de una universidad que hace parte de una revolución liberal moderna-, cuyo primer imperativo es el conocimiento –de hecho, los grandes debates sobre su estructura y su campus es una discusión sobre las áreas, como si a más de un lugar físico fuera un mapa de los posibles conocimientos, y en consecuencia, de las acciones transformadoras humanas en un contexto de conciencia de los problemas nacionales.

⁸⁶⁹ Notará el lector que en esta universidad no existen las humanidades (aunque curiosamente exista el arte); la razón es que simultáneamente se había creado la Escuela Normal Superior, injustamente olvidada, en donde se consolidaban la Ciencias humanas.

para la defensa, prepararemos una generación conocedora de la herencia que recibe, y experta en su manejo.

Son las mismas palabras que López Pumarejo había expresado con motivo de la reforma educativa que emprendía su gobierno, las mismas que justificaban el enfoque del Primer Año Universitario propuesto por Fritz Karsen: era una política de estado. De la misma manera, la sección siguiente, que describe los avances en la construcción del campus, repite los argumentos que había planteado Jorge Zalamea en su presentación al congreso en 1936, e insiste en el propósito de crear un ambiente digno en el que sea posible dedicar todas las fuerzas al servicio de la gran causa:

Las residencias de estudiantes, que ya comienzan a levantarse en los campos de la Ciudad universitaria, van a transformar por sí solas el ambiente estudiantil. Ya no será la mísera casa de huéspedes sin higiene y alegría, ni el café de barrio saturado de humo y de vulgaridad; ya no serán los fríos corredores del Capitolio, los sitios en donde transcurrirán las horas de estudio y esparcimiento de los estudiantes. Ahora tendrán ellos su casa. Tendrán habitación pulcra y alegre, biblioteca y club, condiciones propicias, lo mismo para el trabajo que para la distracción y el reposo.

Es una gran paradoja, no discutida aún, que 44 años después, dejaron de existir las residencias estudiantiles y desde entonces, la rectoría de la UNC funciona en una de sus sedes, fuera del límite simbólico del campus.

Y allí se hará patria, patria grande y armónica, porque la juventud de toda la nación vendrá a ese sitio en donde se forjarán ideales afines, y regresará luego por diversos caminos a todos los sectores del país, llevando en espíritu y corazón la idea y el sentimiento de esta armonía ciudadana que les dio la amada y amable casa común. El archipiélago que hoy contemplamos será así la tierra compacta y firme del porvenir. La conciencia plena de nuestra fisonomía nacional no será ya meramente una aspiración. Entonces comprenderemos cómo una Universidad puede llegar a ser Alma Mater de toda una nación.

Menciona Nieto los planes de seguimiento de los estudiantes con la ficha médica y social, de becas y auxilios, los ajustes pedagógicos y de los planes de estudio, que “ha sido la tarea de vacaciones del consejo Académico y de buen número de profesores universitarios⁸⁷⁰”, los deportes, los gabinetes de trabajo y bibliotecas y un espacio para la participación de la mujer⁸⁷¹.

El mundo ha avanzado. La ciencia del hombre se ha ido iluminando. Ya nadie niega a la mujer los derechos esenciales del ser humano

...

Conviene, sí, aclarar que la adquisición de unos mismos conocimientos y el goce de iguales oportunidades para pensar y actuar no significa identidad de una misma misión.

⁸⁷⁰ Probablemente con este hecho tiene que ver la reforma del plan de estudios de la ENBAC realizada por José María González Concha, director en 1939, anunciada en reportaje al diario El Tiempo.

⁸⁷¹ La primera mujer que ingresó como estudiante a la universidad colombiana (1935) fue Gerda Westendorp Restrepo, quien ingresó a la UNC en la carrera de medicina y finalmente se graduó en Filología e idiomas.

La mujer será ante todo y por sobre todo mujer. El día en que perdiera su gracia femenina, su sensibilidad delicada, su capacidad para la misericordia y la piedad, su dulzura, y hasta su aparente fragilidad, ese día el mundo habría perdido el más poderoso de sus atractivos

...

Nada de esto implica sin embargo cerrar a nuestras compañeras las puertas de la cultura espiritual, porque la inteligencia iluminada no da sombra sino luz al corazón.

El discurso termina con una invocación a los estudiantes, a su participación para “crear una Universidad que vibre, que tenga alma y conciencia, que sea la casa propia, amada y respetada por todos”, les pide no olvidar que su única misión no se reduce “a pasar un examen, a obtener un grado, a obtener instrucción para ser profesionales expertos” y la necesidad de disciplinarse y pensar en el bien común.

Que no se pueda decir de vuestra juventud que careció de ideales, que ignoró lo que significan los grandes intereses espirituales y morales de la vida. Que con razón no se haya de llamaros nunca pobre juventud, porque la juventud ha de ser siempre rica en vitalidad y en ilusiones, y que la llegada a la Universidad signifique para vosotros, ante todo, un íntimo anhelo de elevar la propia vida, de dignificarla, de hacerla eficaz y armoniosa.

Una buena estrella guía nuestra nación. Pensad, jóvenes que me escucháis, en lo que ocurre en la hora presente a la juventud de las naciones de ultramar, y contemplad vuestra propia posición. Allá la incertidumbre y la zozobra, el sobresalto cotidiano, la imposibilidad de trazarse un programa de vida que vaya más lejos de la posible y súbita llamada a las trincheras, la inutilidad de forjarse una ilusión... Acá, todas las rutas abiertas a la juventud estudiosa. Una nación en paz, un gobierno que ofrece la plenitud de garantías a que puede aspirar el ser humano, y esta bendecida libertad de pensar, escribir y decir cuanto se quiera. Siento que de vuestro corazón de muchachos sube a vuestros labios un grito espontáneo y resonante: ¡Bienaventurada la tierra de Colombia!

Para 1940, las premoniciones de guerra total se habían cumplido; aunque el proceso tenía ya años, en septiembre de 1939, a raíz de la invasión alemana a Polonia, Inglaterra y Francia, declararon la guerra, que se extendería hasta 1945. El segundo discurso de Nieto en febrero de 1940, aunque conserva algunas metáforas de guerra, no alude tan directamente como el del año anterior a la situación europea, sino se concentra en el desarrollo del proyecto universitario e invoca nuevamente a Francisco de Paula Santander, al que se dedicarían honores en este año 40 con motivo del centenario de su muerte⁸⁷².

Según el discurso de Nieto, el avance en la construcción había sido gigantesco

Henos aquí, jóvenes estudiantes, en vuestra Ciudad Universitaria, en vuestro nuevo hogar espiritual. Utopía llamóse al empeño de dar a la nueva generación colombiana este amplio refugio para sus estudios. La réplica al pesimismo disolvente, y en este caso, por fortuna, inoperante, la dan hoy con elocuencia silenciosa los veinte pabellones construidos

⁸⁷² Considerado el padre de la educación pública en Colombia, se decretó que en toda institución debía haber una imagen suya, en la UNC se erigió una estatua realizada por Luis Pinto Maldonado que tuvo una historia muy movida: fue puesta y retirada cuatro veces.

para distintas facultades, los campos de juego, ya en servicio, las residencias que en corto término alojarán a centenares de estudiantes, y las grandes avenidas bordeadas de jardines, que desde esta misma tarde se animarán con la afluencia de un millar de alumnos. Estas construcciones magníficas tornan en certeza irrevocable el escepticismo de ayer.

Compara el rector las ideas con los organismos vivos, “sólo aguarda la voluntad que ha de ponerla en movimiento”, reitera el carácter nacional, virtuoso, amable y patriótico que “armoniza en un concierto de perdurables amistades lo que antes fue desconocimiento e incomprensión”. Destaca la continuidad del gobierno de Eduardo Santos en el tema de la universidad y alude al fantasma de las crisis fiscales, que no podrán detener –como lo hicieron en el pasado- el ímpetu de este proyecto de reforma educativa

A estas grandes obras de cultura, a la escuela primaria que da al pueblo un mínimum de enseñanza, a la de segundas letras que levanta el nivel medio de la colectividad, y a las facultades e institutos universitarios que preparan los gerentes de la cosa pública y modelan los cerebros que habrán de orientar a la nación, a estas instituciones salvadoras, no se les negarán los recursos que ellas reclaman.

El gran desbalance entre las altas misiones que se le asignan y la limitación de los recursos de los balances históricos de la educación pública en Colombia muestran lo arriesgado del optimismo que exudaba el proyecto universitario

Es precisamente en los momentos de crisis cuando mejor puede verse la orientación ideológica de los gobiernos, porque no habiendo entonces dinero para lo superfluo, se determina con mayor exactitud la nómina de lo que se estima esencial. Y esencial es para el Estado colombiano de hoy todo lo que atañe a la cultura.

La realidad económica es un referente inevitable y así encontramos razones en el discurso de Nieto

Saben los gobiernos de esta nueva etapa de nuestra historia que los dineros gastados en la formación de las nuevas generaciones son los más grandemente remuneradores. No esperan pasivamente que las cosas se hagan de por sí, sino que comprometen en obras de largo alcance su responsabilidad. No aguardan el mañana sino que lo construyen valerosamente.

Mientras que la crítica, con los ojos vendados, ronda en torno de las nuevas construcciones, y a tientas recoge pedruscos para lanzarlos allí donde se oye el rumor del trabajo⁸⁷³, estos gobiernos, representativos de la voluntad pública, continúan levantando edificios perdurables, con el soplo espiritual de una idea renovadora. Saben que la nación estará urgida en todo tiempo de inteligencias dirigentes, de espíritus disciplinados, de profesionales expertos, de hombre de empresa que comprendan panorámicamente las necesidades del país.

⁸⁷³ No deja de sonar retrospectivamente irónica esta expresión dicha en un lugar en el que décadas más tarde, se instaurará *la pedrea* como la forma más visible -aunque no necesariamente representativa- de expresión pública de la UNC.

También correspondiendo con el proyecto general, de construir la institución universitaria de la nación como formadora de su dirigencia, pero con matices propios:

Los universitarios de hoy serán mañana el pensamiento directivo de la nación, su clase dirigente por virtud de capacidad y preparación. De ahí la grave responsabilidad de quienes regentan estos institutos superiores en donde se forma, dentro del espíritu democrático, la aristocracia del mando y de la técnica, la minoría selecta que surge de la multitud impulsada por íntimas potencias de la inteligencia, de la voluntad y del carácter. La democracia da a todos unas mismas posibilidades, mas establece rigurosas jerarquías por méritos, y exige clamorosamente que ellas sean respetadas.

“Aristocracia del mando”, “minoría selecta”, “jerarquías por méritos”, denominaciones que expresan matices complejos cuya exacta delimitación no queda muy clara, pero recuerdan el ideario del Gimnasio Moderno e ideas evolucionistas cercanas a la biología y la psicología⁸⁷⁴

La más alta de las jerarquías corresponde, dentro del espíritu democrático, a quienes habiendo disciplinado su inteligencia y su voluntad en severos estudios, lograron sobresalir por la excelsitud de su carácter y la pulcritud de su vida pública y privada.

No podíamos, pues, estar a la altura de nuestro mandato si nos conformáramos en la Universidad con la Universidad con la estricta preparación técnica de los nuevos conductores de la nación. Un principio ético ha de guiarnos también.

Nuevamente insiste sobre la conciencia social y los valores que deberán acompañar al profesional de la UNC, cita a un escritor que alude a la intención de la universidad inglesa de formar un caballero, caballero integral⁸⁷⁵, y nuevamente también asocia esta formación y sus condicionantes con la construcción de las residencias (reiteraciones que nos indicarían el grado de resistencia que estas construcciones y el campus mismo habían encontrado). Invoca a los estudiantes en un sentido que podríamos llamar de mayoría de edad:

Estudiantes que llegáis por primera vez a la Universidad: Vuestra vida será ahora más libre de lo que fue dentro de la disciplina de la segunda enseñanza. Más ampliamente podéis mostrar ahora el fondo de vuestra personalidad, y seréis, por tanto, mayormente responsables de vuestros actos. Vuestra acción delineará mejor los fundamentos íntimos de vuestra personalidad.

Llama a la fe, a la entereza, al amor al estudio como pasión impetuosa y a aprovechar el tiempo; hace elogio emocionado de Santander y se dirige a los profesores:

⁸⁷⁴ Sobre este tema, ver Sáenz Obregón, Javier y Zuluaga, Olga Lucía: ‘Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen’, consultable en:

http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memorial7/psicologia.pdf

Sáenz Obregón, Javier, ‘Historia de la Pedagogía - Psicología y escuela activa en Colombia, consultable en: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/Psicologia_escuela_activa.pdf

⁸⁷⁵ En su artículo de la Revista de las Indias, 1937, Luis de Zulueta expresaba una idea muy semejante a ésta.

Vuestra tarea, en concordancia con lo que acabamos de decir, ya no es obra de misericordia, ya no se limita a cambiar la tiniebla de la ignorancia por la luz del conocimiento. Más allá habéis de ir. Tenéis que enseñar a observar, a investigar, a trabajar. Tenéis que iluminar las conciencias, encauzar los espíritus, dar normas de vida. Os incumbe formar los ciudadanos dirigentes de la nación.

En la última parte del discurso, Nieto Caballero hace un reconocimiento a todos los que han contribuido a este proyecto, del cual dejará en poco tiempo la rectoría

Soldados desconocidos seremos unos y otros en la lejanía del tiempo, mas a todos nos cabrá la final alegría de haber vinculado conjuntamente nuestro esfuerzo en una obra de nobleza perdurable.

Como veremos, a estas alturas del final de la década, el proyecto utópico de la UNC aún estaba vivo, pero para la ENBAC el sueño reformador ya había fracasado por lo menos dos años antes. Si bien los eventos narrados en esta sección son posteriores al segundo momento fundacional de la ENBAC, se justifican aquí porque demuestran la profundidad y extensión de la voluntad institucional de cambio que animó el proyecto de la UNC.

LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA DE GERMÁN ARCINIEGAS

Un importante antecedente en el pensamiento sobre la universidad, está documentado en el libro *La universidad colombiana* de Germán Arciniegas, fundador de la Federación de Estudiantes de Colombia. Esta obra, que incluye dos proyectos de ley de los que fue autor Arciniegas, es reseñada así por Javier Ocampo:

El primero se refiere a la creación de la universidad Colombiana, como entidad autónoma, y, en sus líneas generales, reproduce el proyecto que sometió a la consideración del Parlamento el año pasado. El segundo se refiere al control del estado sobre los establecimientos universitarios. Estos textos... reflejan los anhelos de esta generación llamada de “Los nuevos”, que ponía su fe en “la modernización y los cambios urgentes en la sociedad colombiana, la planificación para la búsqueda de un futuro con sólidos pilares y la tecnificación de acuerdo con los nuevos tiempos”⁸⁷⁶.

Ocampo reseña la actividad de Arciniegas en la Federación de Estudiantes:

En 1920, el estudiante Germán Arciniegas se interesó por la creación de la FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES, con la colaboración del poeta mexicano Carlos Pellicer, quien era estudiante de la Preparatoria. En la política de Relaciones Exteriores de México, el Presidente José Vasconcelos se preocupó por enviar un estudiante como Agregado Cultural de México en cada Embajada. Por ello, Carlos Pellicer llegó a Bogotá y se puso en contacto con el joven Germán Arciniegas, Director del periódico “Voz de la Juventud”. Se instaló la Asamblea de Estudiantes y se eligió la Junta Directiva. Al joven Arciniegas lo nombraron Secretario Perpetuo. Como dirigente estudiantil hizo diversas actividades para fortalecer la Federación de Estudiantes”⁸⁷⁷.

Desde su época de estudiante de Derecho en la universidad Nacional, estuvo presente en todos los acontecimientos que involucraban a los estudiantes, su idea, planteada en *El estudiante de la mesa redonda*⁸⁷⁸ es, según Ocampo, la de “no se entiende la Historia moderna y contemporánea, sin conocer la participación de los estudiantes universitarios”.

En el año 1922 se realizó el Congreso Nacional de Estudiantes en Medellín, el cual fue promovido por el estudiante Arciniegas, quien fue el delegado de la Federación Nacional de Estudiantes. En dicho Congreso se planteó la Reforma Universitaria para Colombia y se consolidó la organización de los estudiantes colombianos.

El dirigente estudiantil Germán Arciniegas en la década de los Veinte del siglo XX, se convirtió en un agitador universitario. En la revista “Universidad”; en la Secretaría Perpetua de la Federación Nacional de Estudiantes y en las diversas “Huelgas” que se

⁸⁷⁶ Ocampo, Javier ‘Biografía de Germán Arciniegas’

http://www.fundacionjoseguillermocarrillo.com/sitio/narradores_german_arciniegas.php 7/X/10

⁸⁷⁷ Ocampo López, Javier, ‘Maestro Germán Arciniegas. El educador, ensayista, culturólogo e ideólogo de los movimientos estudiantiles en Colombia’ Rhela, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Vol 11, Tunja, 2008, p. p. 13-58, consultada en: http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1497/1493 VIII.2013.

⁸⁷⁸ Editorial de Juan Pueyo, Madrid, 1932.

hicieron en Colombia en la Década de los Veinte, siempre aparecía el dirigente estudiantil Arciniegas. Él era, según Abelardo Forero Benavides, “la eminencia gris” de todos los disturbios e inquietudes y el asesor intelectual del inconformismo de los estudiantes universitarios. Arciniegas salía a las calles agitando banderas y gritos.

La militancia de Arciniegas y sus compañeros de generación fue consistente, consciente y tuvo proyección en las esferas institucionales.

Cuando se organizó la Federación de Estudiantes en 1921, el joven dirigente Arciniegas decidió editar una revista quincenal que llamó “Universidad”. El 24 de febrero de 1921 apareció en Bogotá el N° 1 de esta revista, cuyo Director fue Arciniegas y el administrador Julio González Concha. Se convirtió en la primera revista del mundo universitario, con críticas a la situación del país y de las Universidades, información universitaria y educativa en general. Diversas noticias y cuestiones estudiantiles y estudios profundos sobre sociología política, arte y ensayos en general de los grandes escritores de la época, señalando entre ellos a Diego Mendoza Pérez, Miguel Jiménez López, Luis López de Mesa, Augusto Ramírez Moreno, Juan Lozano y Lozano, Alberto Lleras Camargo, Silvio Villegas, Jorge Álvarez Lleras, Otto de Greiff, León de Greiff, Rafael Bernal Jiménez, Ramón Vinyes, Arciniegas, el Director, y muchos otros escritores. Esta revista se publicó en la casa Editorial Minerva.⁸⁷⁹

...Cuando el Liberalismo subió al poder en el año 1930 con la elección del Presidente Enrique Olaya Herrera, los dirigentes liberales resolvieron dar un renglón en la lista de Cámara a los estudiantes. Ellos eligieron al Maestro Germán Arciniegas, a quien le comisionaron la lucha en el Congreso Nacional por la Reforma Universitaria. Como un aporte a la educación, el Maestro Arciniegas se dedicó al Proyecto de Ley sobre la Reforma Universitaria, aprovechando las experiencias de Buenos Aires, México y las Universidades de París, Bruselas, Inglaterra y de otros países europeos. Así escribió su libro sobre la “Reforma Universitaria”, buscando la autonomía universitaria. Lo apoyaron sus tres grandes amigos: Eduardo Santos, Alberto Lleras Camargo y Carlos Lleras Restrepo. El proyecto de gran profundidad y demasiado voluminoso no pasó en el Congreso Nacional, pues en él, se buscaba una autonomía universitaria, y especialmente una autonomía económica. El proyecto no tuvo un debate final. La autonomía universitaria no convenció ni a los conservadores, ni a liberales. Arciniegas publicó su libro “La Universidad Colombiana”, con 192 páginas. Corresponde a su proyecto de ley y exposición de motivos presentados al Congreso Nacional.

La gran importancia que atribuye Arciniegas a la universidad se refleja desde el comienzo de *La Universidad colombiana*: en el aparte I, Teoría de la universidad, inicia con un epígrafe: “El fracaso nacional no es sino un fracaso universitario”. El documento empieza así, haciendo un crudo diagnóstico:

Si bien se analizan los fracasos nacionales que han hecho insegura la vida del colombiano en casi todos los días de su historia, se verá que tales fracasos no lo son de la voluntad o del espíritu del pueblo, sino de la Universidad, que no ha servido para interpretar la vida colombiana. La culpa de nuestros más grandes errores puede señalarse específicamente en la falta de preparación, de estudio, y de compenetración con los problemas

⁸⁷⁹Ocampo, Maestro..., op. cit., p. 28.

*colombianos de que adolecen los hombres de estado, salidos todos de los claustros con una educación literaria y formulista para entrar presurosamente a dirigir los negocios públicos... la Universidad... se ha aislado de la vida del país y se ha encogido dentro de los cuadros de estudio de las viejas escuelas ultramarinas*⁸⁸⁰.

...Ha sido la economía de la Universidad, practicada por sus propios profesores desde los puestos de vanguardia en la administración pública, el origen de nuestras crisis internas y de nuestra incapacidad para defendernos en el mecanismo económico internacional. Ha sido la ciencia de nuestros ingenieros la que no ha podido organizar el trabajo de las obras públicas ni adelantar un concepto que libre de su incertidumbre todos los presupuestos, desde el presupuesto elemental de una casa hasta el más elaborado y difícil en que se descomponen las empresas mayores del Estado. Ha sido la formación profesional de la Escuela de Medicina la que nos ha mantenido al margen de la higiene social, conservándole a la raza esa actitud enclenque y zurda en donde imprime sus relieves la anemia, acumula sus sombras el abatimiento y labran sus desventuras males ocultos que se ceban en el hombre desamparado.

Son estas circunstancias las que obligan a considerar el problema universitario como un problema nacional.

...La República necesita crear un Departamento en donde se estudien sus problemas inmediatos y los temas esenciales que afectan su vida. Ese Departamento no puede ser otro sino la Universidad misma. Pero una Universidad destinada a ese fin, orientada en un sentido radicalmente nuevo. Así el cambio del concepto universitario es absoluto.

En concordancia con esta idea, una de las secciones del documento plantea el problema del “nacionalismo universitario”, después de reconocer que en Colombia se gira alrededor de un “concepto extranjero” que ya está agotado, la universidad napoleónica, hace un serie análisis sobre la universidad en diferentes contextos, Alemania, España, Rusia y menciona “las llamadas revoluciones universitarias de Hispano-América”, en las que la urgencia de los jóvenes los lleva a buscar soluciones de facto y llega a la conclusión de que la universidad debe ser nacional en el sentido de responder a las condiciones propias del país:

Pero ese freno con que la tradición [de la universidad antigua en Europa] trata de detener el movimiento nacionalista de las Universidades debe despreciarse ante la consideración de las urgencias materiales y morales en que cada país solicita la cooperación de su juventud.

*Si, dejando de lado los conceptos que tradicionalmente han estorbado el análisis desapasionado del problema, el hombre de estudio se pregunta: ¿a qué debe destinarse la Universidad colombiana?, resolverá de cualquier modo la cuestión, pero en ningún caso su respuesta estará de acuerdo con los centros de interés a que se refiere la Universidad que hoy existe*⁸⁸¹.

Describe Arciniegas el resultado de un sondeo que hizo con diferentes personalidades, a quienes formuló esta última pregunta, obteniendo resultados a su juicio muy dicentes:

⁸⁸⁰ Arciniegas, Germán, *La universidad colombiana. Proyectos de ley y exposición de motivos presentados a la Cámara de Representantes*. Imprenta Nacional, Bogotá, 1932, p.p. 3 y ss.

⁸⁸¹ Arciniegas..., *La universidad...*, op. cit., p. 13.

... puedo afirmar que de las respuestas que he recibido se saca la conclusión de que ninguna de las cuestiones que afectan vitalmente al país se estudia hoy dentro de la Universidad. Los unos opinan porque se enfoque como actividad principal de la Universidad la colonización; ... problemas como los del trigo, del café, el arroz o la minería; ... la formación de profesionales que atiendan a las necesidades colombianas desde una serie de carreras organizadas en concordancia con los temas en que se descompone la economía nacional ... Pero lo que nadie ha señalado, entre las personas consultadas, como centro de interés, es el derecho romano, o la mecánica racional, a cuyo estudio se dedica hoy buena parte de la actividad universitaria. Si el problema nuestro es un problema agrario y agrícola, ocurre que la Universidad no ha incluido dentro de sus estudios esa cuestión: de una manera absoluta, en bloque, la ha desconocido. Si es un problema de educación, ocurre que también se carece de una facultad que lo estudie. Si es un problema de colonización, tampoco se ve por parte alguna que se haya atendido a tal asunto.

Todos los temas de alguna importancia en la vida nacional: la política de los impuestos, la cuestión aduanera, la reforma bancaria, la formación de los presupuestos, la organización de la higiene pública, el estudio de las enfermedades tropicales, el manejo industrial, todo ha quedado fuera del radio de comprensión de la Universidad. Sin contar con que la formación de nuestro espíritu, el estudio de la historia y del arte nacionales, de la literatura y de los oficios, se ha dejado al azar de los intereses extraños o de las fuerzas vírgenes que juegan sobre el destino de nuestra democracia⁸⁸².

Al carácter nacional, se suma otro elemento importante: lo popular, en el sentido de –característica que ya tiene incorporado el sistema universitario colombiano, según Arciniegas- facilitar el acceso a todos los estratos sociales, éste es el tema del aparte “Democracia universitaria”:

Para que la Universidad cumpla su función política y social es preciso que se coloque en aptitud de mantener contactos vivos con el pueblo. En este sentido nuestra Universidad tiene una tradición democrática que la favorece ampliamente.

La Universidad democrática es, hasta cierto punto, una característica de nuestra América, aunque también se extiende a los países latinos de Europa y a los escandinavos. Contra este tipo de Universidad se ofrece el sajón, en donde los estudios superiores están lejos de favorecer a las clases inferiores. La universidad americana es una escuela para ricos, donde sólo pueden llegar los hijos de la burguesía acomodada⁸⁸³.

En Colombia no sólo es indispensable mantener el criterio democrático de la enseñanza barata y abierta para todo el mundo, sino que debe acentuarse cada vez más, para lo cual valdría la pena de estudiar en sus detalles el sistema danés. El impulso democrático de la Universidad colombiana se confunde con los propósitos iniciales de la República. Uno de los primeros decretos de Santander consistió en abolir las restricciones de la Universidad colonial, donde no podían llegar sino los blancos nacidos de legítimo matrimonio. La Universidad colonial dejaba afuera las cuatro quintas partes de la población neogranadina.

Sería en todo caso un error fundamental dentro de un sistema universitario como el nuestro sobre el cual descansa nuestra democracia y en donde deben resolverse científicamente

⁸⁸²Arciniegas..., *La universidad...*, op. cit., p.p. 14 - 15.

⁸⁸³Arciniegas..., *La universidad...*, op. cit., p. 21.

*los problemas sociales del país, hacer variación alguna que pudiera acercarnos al tipo de instrucción privilegiada de las Universidades americanas o inglesas*⁸⁸⁴.

Uno de los conceptos centrales en el pensamiento y el debate sobre la universidad es el de su misión. La de Arciniegas es la primera definición que reseñaremos en este documento, pero en la medida en que se desarrolle el tema, se verán otras. Por la importancia del tema para la discusión de los principios que guiaron la definición de la UNC, se transcribe completo:

Misión de la Universidad

Hay dos criterios diametralmente opuestos en lo que se refiere a la manera como el estudiante debe vincularse a la sociedad y servirla desde el punto de vista profesional.

El primer criterio es el criterio norteamericano. En los Estados Unidos el estudiante, desde que entra a la escuela, va limitando su visión y circunscribiéndola al oficio que formará su especialidad. La presión económica, el estímulo creado por el lucro, borran en él todo horizonte más amplio y le impiden, desde luego, subirse a la colina desde donde pueden contemplarse los panoramas de la patria en toda su extensión. El estudiante norteamericano ignora su país, es un analfabeto de los problemas sociales de su pueblo, está incapacitado para superar el estrecho límite de su destino y para aventurarse en la empresa grande de hacer una interpretación espiritual de su pueblo.

El segundo criterio, el criterio opuesto a este que dejo escrito, consiste en darle al universitario, al simple profesional, capacidad de comprensión nacional, que dignifique su trabajo y lo relacione con la vida, colectiva. Por eso es tan urgente iniciarlo en la investigación, no sólo como una disciplina científica sino como el medio más adecuado para que establezca esos contactos con la realidad nacional que le darán la conciencia social de su profesión.

Difiere, pues, sustancialmente, esta apreciación de la misión universitaria, de la señalada por don José Ortega y Gasset en su ensayo sobre la materia. Ortega y Gasset, en el fondo, lo que pide es la reducción del ideal universitario a la simple formación de profesionales, con un mínimum de trabajo de investigación y de sentido social en sus trabajos. Este ideal es un ideal norteamericano, y para verlo realizado basta mirar de cerca el doloroso proceso que ha producido en la República capitalista. Allí están todos los grandes pensadores atormentados por la falta de líderes que liberten el pensamiento de la mezquina celda en donde se halla oprimido. Allí están los estudiantes iniciándose en una rudimentaria vida de proletariado, para acentuar los relieves empresarios de la República y encoger más aún los panoramas de su espíritu.

Nuestra América no puede seguir un derrotero semejante. Nosotros no sólo necesitamos buenos cirujanos que hagan la carpintería de su oficio sobre la Clientela, y recetadores que hagan fortuna de consultorio, sino ciudadanos médicos que queden incorporados en el trabajo social de la República. Nuestros ingenieros no han de ser oficiales limitados que sepan la técnica de su oficio, sino zapadores expertos en valorar el trabajo de nuestros obreros y la riqueza potencial del país.

No sólo en las altas esferas del doctorado, sino en los primeros escalones que llevan a la licenciatura, es necesario producir esta orientación profesional, dentro de la interpretación corriente de nuestro tiempo, quiere decir egoísmo, individualismo, aislamiento, especialización. El profesional que nuestra América busca es el profesional de

⁸⁸⁴Arciniegas..., *La universidad...*, op. cit. p. 24.

la corporación, el hombre dotado de espíritu social, el obrero, el trabajador, que puede apreciar desde su banco de trabajo la vinculación que tiene su labor diaria dentro del juego de la vida colectiva.

*La misión de la Universidad, según Ortega y Gasset, será, en primer término, la de formar profesionales. Además, la Universidad investigará, hará filosofía, se internará por los recónditos secretos de la ciencia. La Universidad que América desea, formará en primer lugar al ciudadano, al hombre de conciencia Cívica, casi diría yo: conciencia rural; conciencia patria. Y además, arrancando de allí, formará el profesional. **Un profesional con arraigo, un profesional con técnica de obrero y conciencia de maestro, si fuese posible conseguir este ideal.***

No se trata con esto de recargar el estudiante de adornos inútiles para la vida, de forzar el molde de la escuela para hacer que en él quepan las utopías de un idealista enamorado de las concepciones sociales. No se trata de una extensión en los estudios, sino de un método. Ponerle el alma nacional al trabajo. Prevenirse contra el seco esquema de la especialización⁸⁸⁵.

Aunque difieran en algunos aspectos de otras concepciones que se verán posteriormente, las características descritas por Arciniegas coinciden con la tendencia liberal de la época y delimitan el ideario que define la universidad nacional en general. Las siguientes secciones del documento se refieren a la organización administrativa y política de la universidad; en primer lugar, Arciniegas hace una sorprendente definición de su comunidad en relación con las antiguas *corporaciones* (tema que volveremos a referir en las conclusiones de este estudio), extiende esa comunidad activa en la cotidianidad de la universidad a los egresados, y finalmente invoca la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, en relación con las reformas de Córdoba, Argentina, temas que se relacionan con una de las grandes discusiones que en el futuro próximo tendrán papel protagónico en relación con la institución universitaria: su autonomía.

Concepto organizativo de la Universidad

Elementos constitutivos de la corporación universitaria

La vuelta hacia un concepto corporativo de la Universidad tiene una doble consecuencia, que conviene señalar como capítulo especial de este estudio. En primer término imprime la noción del trabajo, que caracteriza las disciplinas escolares contemporáneas. Corporación, atenido al sentido viejo e irremplazable de la palabra, indica taller, hogar de trabajadores en donde, siguiendo las líneas de una disciplina preestablecida el obrero, se va puliendo en el oficio hasta llegar a ser maestro. Es ésta la línea ideal que puede señalarse al estudiante, la que lo coloca dentro de una curva de desarrollo natural que no tiene término, pero que cada día marca un nuevo grado de perfeccionamiento. Son las etapas del aprendizaje, el artesanado y la maestría las que sirven mejor para calificar lo mismo al trabajador manual que al trabajador intelectual. Y es por medio de las obras cumplidas, de la experiencia de un oficio, que lo mismo puede consistir en labrar maderas que en afirmar la arquitectura espiritual de la República, como se pasa a las etapas superiores.

La segunda consecuencia que se deduce del concepto corporativo es el equilibrio que establece entre las generaciones presentes. Hasta hoy sólo figuran dos personajes en el drama diario de la Universidad: de un lado el joven dinámico, impetuoso, inquieto, enamorado del

⁸⁸⁵ Arciniegas..., *La universidad...*, op. cit. p.p. 24-27. El resaltado no es del original.

futuro y de las transformaciones; del otro, el maestro estático, seguro de las verdades adquiridas, tradicionalista, cautivo del pasado.

...Hoy en día, ocurre que la Universidad ha descartado a las generaciones intermedias, ha sustraído del juego de fuerzas humanas que deben combinarse en una labor cultural, lo que constituye el término medio de la vida. Justamente en las corporaciones se daba a ese tercer personaje un nombre de amistad, de conciliación: se le decía compañero. Compañero, camarada, zona en donde se conjugan las actitudes extremas y en donde las rivalidades no hallan espacio ni oportunidad.

La inclusión de los antiguos alumnos dentro de la vida de la Universidad es un paso decisivo para equilibrar las fuerzas espirituales, que obran en ella.

Es sorprendente esta evocación medieval en el discurso de Arciniegas, puesto que coincide con pensamientos europeos de vanguardia, en, los que las reformas a la enseñanza del arte eran alimentadas por referencias medievales.

...El estudiante y el gobierno de la universidad

Se ha discutido mucho la participación del estudiante en diversos aspectos de la vida en América, y su reclamo de intervenir en el gobierno de la Universidad... el estudiante no es un personaje pasivo y anónimo de otras latitudes. Si en la América española es más visible su papel, ello se debe, entre otras circunstancias afortunadas, a la ya dicha de que entre nosotros las Universidades siguen ocupando un primer término en el funcionamiento de la República, y no son organismos secundarios que se pierdan bajo el empuje de otros intereses preponderantes. Pero en todos los países el estudiante, como fuerza revolucionaria, ha sido un personaje conocido, y no ha habido movimiento espiritual y político de alguna significación al cual no se encuentre vinculado.

El de la gobernabilidad es uno de los grandes temas de debate en la institución universitaria en Colombia y tal vez el más conflictivo.

Su complejidad surge de ser precisamente el lugar en donde academia y escuela se entroncan, y donde se juegan los límites del control y la autoridad; por tanto, de la legitimación.

El movimiento argentino

La participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad hispanoamericana forma capítulo aparte en un movimiento que la crónica de los sucesos se encargó de calificar como la Revolución Universitaria. El centro de esta agitación puede localizarse en la República Argentina, en donde surgió como una consecuencia de la huelga ocurrida en la Universidad de Córdoba en 1918.

El movimiento argentino ha sido ampliamente revaluado en los últimos años, en que se ha operado una especie de reacción contra los postulados y conquistas de 1918. Como ejemplo típico de las censuras que se hacen en este sentido puede tomarse el siguiente párrafo del profesor Alfredo Colmo:

No creo, desde luego, que lo que se diera en llamar la Reforma Universitaria entre nosotros, esto es, la intervención de los estudiantes en el gobierno de la institución, pueda merecer plácemes. Lo justificarían estas tres circunstancias: Primera. La Reforma implantada en 1918 comprendía varias cosas cabalmente universitarias, como la enseñanza activa y práctica, la obligación del seminario, la periodicidad de los consejos directivos, etc., y en realidad se redujo a esa intervención estudiantil que efectivamente poco tenía que ver

con el régimen educador; Segunda. No hay país del mundo, exceptuando algunos del continente, que nos haya imitado, que admita ni conozca ese gobierno de la inexperiencia y el impulsivismo; Tercera. Jamás la Universidad nuestra ha sido más convulsionada que durante dicho régimen, que se resolvió en un corruptor del carácter, pues despertó ambiciones y luchas por puestos dirigentes, que hizo de las Facultades centros de agitaciones electorales y no casas de estudios, que relajó la disciplina y minó la autoridad, que rebajó el nivel intelectual, y que serpiente que se muerde la cola, ha sido el factor decisivo de su autodestrucción, producida mediante la contrarreforma de nuestros días.

La pintura que hace el profesor Colmo, quien, por otra parte, es una de las figuras más respetables de la intelectualidad argentina, no puede ser más lamentable y sobre este pregonado fracaso de la reforma argentina edifican ahora sus críticas quienes no aceptan la intervención estudiantil en el gobierno de la Universidad.

La posición del profesor Colmo es exagerada. Quien lea las descripciones de la Universidad argentina correspondientes al período anterior a la revolución, encontrará que la Universidad no era eso, sino algo peor. La burocracia, el parasitismo, la falta de curiosidad científica, la carencia absoluta de inteligencia entre estudiantes y profesores hicieron tan patente la necesidad de la Reforma entonces, que la Argentina en bloque se colocó de parte de los reformadores. ¿Lograron éstos sus propósitos? Ciertamente que no. Y no por lo que conquistaron, sino por lo que dejaron de alcanzar: porque no estaban técnicamente preparados para la Reforma; porque faltó ese tercer elemento en donde se perfeccionan las aspiraciones y se equilibran las fuerzas en pugna, el tercer elemento a que aludimos en los primeros apartes de este capítulo: los antiguos alumnos.

La Reforma Universitaria, tal como la expusieron los mentores del movimiento: Julio González, Ripa Alberdi, etc., no queda limitada en los tres postulados del profesor Colmo; esa Reforma tenía un contenido espiritual que no podía confiarse al viejo profesorado argentino. En realidad es una utopía y un candor pensar en que un sentido nuevo de la Universidad puedan imprimirlo quienes tradicionalmente han representado la fuerza de resistencia de ese nuevo sentido. El deseo, el anhelo de llevar elementos jóvenes a las directivas no obedece a un vano ahínco por colocarse a la altura de quienes han puesto sobre sus diplomas el tono exquisito y envidiable de las cosas viejas: se trata de otra cosa, de asegurar el triunfo de nuevos ideales, de resolver conflictos del espíritu que hoy no puede nadie desconocer.

Los observadores imparciales del movimiento argentino, aceptando que en las Universidades de esa República hay algo dañado convienen en que la revolución de Córdoba produjo buenos resultados. Maurice King, en el estudio que hace sobre la materia (The Year Book of Education, 1932) dice con grande autoridad: “La Reforma ha traído ciertos abusos, pero también ha rejuvenecido la vida universitaria”.

Y esto es lo que generalmente desprecia la crítica: el rejuvenecimiento de la Universidad. Porque la juventud parece desordenada, porque implantar un orden nuevo, parece que no es orden, rompe el orden acostumbrado, rompe el ritmo en que se criaron las ideas de la burguesía intelectual. Pero el observador desinteresado de la vida contemporánea lo primero que advierte es que los pueblos que no saben ponerse al día, que no tienen elasticidad suficiente para adaptarse con ventaja dentro de condiciones económicas que cambian sin reposo, se ven envueltos en las mayores dificultades. El ansia de actualizar las cosas, que es un sentimiento peculiar de la juventud, tiene su aplicación en nuestro tiempo, y su campo de acción dentro de la Universidad.

Para ningún observador de la vida universitaria en el casi siglo que ha transcurrido desde los sucesos de Córdoba son extrañas las discusiones que Arciniegas expresa aquí. El

gobierno de la universidad y la participación de los estudiantes, la resistencia a vincular procesos electorales a la vida académica, la juventud y la mayoría de edad –sin hablar del carácter nacional de la universidad- son temas recurrentes en cada reforma académica. Veremos retornar algunos de estos puntos a lo largo de la investigación, pero por el momento, hay que recordar el papel central de la discusión sobre el gobierno universitario y sus relaciones con, por ejemplo, la participación de los estudiantes en las épocas del informe Atcon (1961), que marcó toda una época en las reformas universitarias de su momento.

El movimiento estudiantil en Colombia

Dentro del panorama colombiano la juventud que en los últimos años ha conquistado un poder social muy visible, no ha obtenido por asalto esta ventaja, sino mediante un largo proceso meritorio en donde si algo puede y debe admitirse es su equilibrio y prudencia para lograr el triunfo de sus aspiraciones sin que se produzca una perturbación inconveniente.

El estudiante colombiano es dueño de una historia extraordinaria a la cual debe la República lo mejor de su espíritu. Si hoy se le incorpora en las directivas universitarias, dentro de un plan inteligente y ordenado, no se hará sino aprovechar la oportunidad de sus buenas disposiciones en favor de los estudios y echar sobre sus hombros una nueva responsabilidad que le haga más consciente de sus deberes ciudadanos.

El error de criterio más sensible en los educadores colombianos, posible reflejo quizás de un error muy latino, consiste en echar a la vida menores de edad. En ninguna de las zonas de la educación se trata de establecer la iniciación necesaria para que el choque con la realidad no produzca perturbaciones y desastres que aniquilan al individuo, representan pérdidas en la economía social y someten a trastornos múltiples el sistema psíquico de la juventud.

...Familiarizando al universitario con el gobierno de la escuela, poniéndolo a tomar decisiones cuyas consecuencias gravitarán sobre él mismo, enfrentándolo a las dificultades propias de toda organización, es como se lo capacita para la vida ciudadana, para su futuro papel en la vida pública.

...La idea de que al muchacho debe guiársele hasta última hora, de que nunca es lo suficientemente capaz para resolver, para ejecutar, forma los caracteres dudosos, inciertos que se disuelven a la hora de tomar una decisión.

Hasta en este campo la Universidad ha establecido un divorcio con la realidad, divorcio que debe cancelarse de plano, devolviéndole a la escuela su valor educativo y acentuando su importancia en la formación del carácter nacional.

Si bien los proyectos de ley presentados por Arciniegas no prosperaron, su actividad situaba la cuestión universitaria y de la juventud en primera fila de la reflexión sobre la nación en las décadas de los años veinte y treinta en Colombia.

Algunas miradas sobre la universidad estatal en la *Revista de las Indias*

La *Revista de las Indias* jugó un papel importante en la vida académica durante su existencia. Fue creada en 1937 y su dedicó un número al proyecto de la UNC. De él extraemos algunos análisis adicionales sobre la cuestión universitaria:

Gerardo Molina

Molina (1906-1991) sería uno de los más importantes rectores de la UNC (1944-1948) y posteriormente tendría una larga relación con la Universidad Libre, lo que demuestra la importancia que atribuía a la institución universitaria en su proyecto político, dirigido hacia la construcción de movimientos socialistas. En la *Revista de las Indias* de 1937 en la que se presenta el proyecto de la UNC, también Molina, quien como parlamentario tenía relación con el proyecto de la nueva Ley Orgánica, presenta su visión al respecto:

...Colombia es un país gobernable sólo por intelectuales, lo que quiere decir que es necesario capacitar a esos intelectuales para que ejerzan debidamente su tarea, a fin de que los destinos sociales no estén en manos del orador despabilado o del periodista que por tratar diariamente todos los problemas carece de tiempo para reflexionar sobre ellos. Un equipo preparado por una Universidad tal como la que quieren crear sus animadores de hoy, será el mejor instrumento con que puede contar el país para la gigantesca empresa de colocarse sobre bases que le permitan asegurarle a todos los colombianos el pan, la paz y la libertad.

Con esto afirmamos que no concebimos la Universidad sino como un mecanismo puesto al servicio de la nación y de la democracia, animado del propósito de contribuir a la liberación del pueblo y a la solución justa de las cuestiones que a cada minuto estorban nuestros movimientos. Rechazamos el concepto tradicional de que la universidad debe tener por encargo satisfacer los anhelos egoístas de perfección intelectual que puedan sentir algunas unidades, para las cuales la alta cultura es apenas ornato, o manera de hacerse a grandes entradas o piedra inmovible en que descansa el edificio de la injusticia económica.

...Porque nuestra Universidad no quiere distanciarse de la nación ni ser extraña al desarrollo de los sucesos públicos ha adoptado un tipo de organización relativamente autónomo. La autonomía total ha producido en otras repúblicas latinoamericanas resultados funestos, porque al desarticularse del Estado la Universidad ha caído en poder de grupos interesados en refrenarla. Ese peligro no existe donde ella no es una rueda suelta, en una época en que nada debe estar abandonado a su propio impulso y donde a diario está recibiendo las pulsaciones de fuera, mediante el delicado sistema de una discreta injerencia del gobierno⁸⁸⁶. El estudiante, a más de estudiante es ciudadano, hombre de su pueblo y de su tiempo, por lo cual un completo aislamiento de las aulas respecto de las realidades políticas lo perjudicaría grandemente. La autonomía relativa, además le permite a la universidad el libre empleo de sus rentas y la autodeterminación en lo que mira a pécunias, a personal docente y a otras materias que le son esenciales⁸⁸⁷.

Es muy interesante observar que, en momentos anteriores, algunos intelectuales, entre ellos el propio Molina, pasaron de proponer autonomía absoluta a una autonomía relativa para la Universidad cuando ellos se encontraron en posición de autoridad.

Luis de Zulueta

Uno de los destacados pedagogos llegados a Colombia por razones de exilio político fue Luis de Zulueta (1878 - 1964), Nacido en Barcelona, republicano, filósofo, graduado con una tesis sobre las ideas pedagógicas de Rousseau, embajador en Berlín y El Vaticano,

⁸⁸⁶ Nuevamente encontramos que este punto de la autonomía es particularmente sensible en la discusión: atraviesa distintos frentes, incluso el de la consolidación de las disciplinas universitarias.

⁸⁸⁷ “La nueva Universidad, Gerardo Molina, *Revista de las indias*, Vol. 1, N° 6, julio de 1937, p. 50.

ministro de Estado (Asuntos Exteriores) de la Segunda República Española; ejerció una gran influencia en instituciones educativas colombianas como la Escuela Normal Superior⁸⁸⁸. Su pensamiento pedagógico se relaciona profundamente con la Institución Libre de Enseñanza y particularmente con Giner de Los Ríos, con quien tuvo comunicación permanente y abundante correspondencia⁸⁸⁹.

¿Qué debe ser hoy la Universidad? ¿Cuál es su verdadera misión en nuestro tiempo?

Preguntas son éstas que se vienen formulando en todo el mundo. No sólo los hombres de ciencia o los profesionales salidos de sus aulas, sino las grandes masas ciudadanas se plantean ya el problema de la universidad. Hasta los partidos populares, en varios países, incluyen hoy en sus programas la reforma universitaria.

...No todo el mundo tiene, sin embargo, una idea clara de los fines a que la Universitas debiera responder. Antes de juzgar qué es lo que las facultades nos dan, convendría preguntarse qué es lo que les pedimos.

Cuatro finalidades principales, nada menos, parece que podría tener una universidad en el siglo XX.

⁸⁸⁸ Sobre su influencia, Renán Silva en su artículo ‘Instituciones culturales, cambio intelectual e inmigración docente en Colombia, dice: “Jaime Jaramillo Uribe, quien tuvo contacto directo como discípulo en la Escuela Normal Superior con algunos de los miembros del exilio republicano español y fue luego amigo de algunos de ellos, ha indicado ese papel de animadores y formadores culturales de algunos de los miembros más importantes del exilio español. Así, por ejemplo, hablando de Luís de Zulueta, escribe que ‘nos descubrió a quienes por entonces éramos jóvenes, lo que podríamos llamar, con mayúscula, la Cultura Europea de la época, en sus famosas conferencias dictadas en el Colegio de San Bartolomé’.”.

<http://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/COLOMBIA-%20LA%20REP%C3%9ABLICA%20LIBERAL%20Y%20LOS%20TRASTERRADOS%20ESPA%C3%91IOLES%20%20CAMBIO%20INTELECTUAL.%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20Y%20EXILIO%20REPUBLICANO%20ESPA%C3%91OL%201930%20-%201950.pdf> II.2011.

Radicado con su familia en Bogotá desde 1938 con el apoyo de las élites liberales: “Dos acontecimientos vinieron a alterar nuestra vida en París. El primero fue la decisión de mi padre... de dejar Europa e irse a trabajar en Bogotá, Colombia, como le había ofrecido su amigo Eduardo Santos. No veía la posibilidad de volver a España en un corto plazo, y necesitaba ganar algo para mantener a toda la familia”, relata Carmen de Zulueta, su hija, en: *La España que pudo ser: memorias de una institucionista republicana*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Murcia, p. 152. Este libro, que recoge la historia de la llegada de su familia a Colombia incluye un comentario que no nos resistimos a transcribir: “En Bogotá, años atrás, mis padres habían comentado que si hubieran sabido lo lucrativa que era la enseñanza en Colombia, habrían establecido un colegio Zulueta, con la colaboración de todos nosotros”.

⁸⁸⁹ “La persona más citada en el libro, según el ‘índice onomástico’, resulta ser don Francisco Giner de los Ríos, el fundador de la Institución Libre de Enseñanza, de quien Zulueta fue discípulo y admirador. Es muy interesante... cómo describe Zulueta el entusiasmo por Giner en todos los sentidos, en todos sus comportamientos y, señaladamente, en los difíciles tragos vitales que le tocó afrontar”, relata Lorenzo Martín-Retorillo en su artículo ‘Sesenta años en la brecha: la selección de artículos de Luis de Zulueta’, en la que reseña una publicación de Carmen de Zulueta que recoge una selección de artículos periodísticos de su padre.

Publicado en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=105133&orden=71103, p. 167, XI-2011. Sobre Zulueta y su actividad pedagógica, puede también consultarse: Álvarez, Pedro y Vázquez-Romero, José Manuel, editores *Krause, Giner y la institución libre de enseñanza: nuevos estudios*, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2005, capítulo VI: ‘Algunas notas sobre el talante religioso de Luis de Zulueta’.

La primera es la creación de la ciencia, la investigación de primera mano; del descubrimiento de nuevas verdades; la producción original que vaya ampliando el campo de la cultura.

La segunda es la formación de la juventud, y sobre todo de aquella parte de la juventud, llamada especialmente, por sus condiciones intelectuales y sociales, a inspirar o dirigir la obra de la nueva generación.

Antes que hacer sabios, formar hombres. Hombres, en el más alto y pleno sentido de la palabra; dotados de cuerpo sano, mente amplia, voluntad fuerte, conciencia clara, corazón encendido.

La tercera finalidad sería la de preparar para el ejercicio de las profesiones intelectuales. Formar buenos médicos, abogados o ingenieros.

La cuarta, en fin, sería la de influir en toda la vida social, extendiendo a la colectividad entera, en la medida de lo posible, el fruto de las tareas universitarias. La Universidad sería entonces la autoridad científica de la ciudad. La ilustraría, le aconsejaría mejoras culturales y sociales⁸⁹⁰.

Estas condiciones implican específicamente un gran cambio respecto a los fines de la Universidad, de la educación superior y sus relaciones con la nación que hasta el momento imperaban en Colombia, y se reflejan en la nueva jerarquía: para Zulueta – como para los autores que hasta el momento hemos estudiado- la principal misión de la nueva Universidad la de formar dirigentes y ciudadanos conscientes e ilustrados, dentro de un proyecto liberal moderno.

⁸⁹⁰Revista de las Indias, Vol. I, No 6, junio de 1937.

**ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO, LA JUVENTUD Y
LA REFORMA EDUCATIVA**

Siguiendo el principio metodológico de intentar comprender lo más adecuadamente posible el pensamiento de la ENBAC sobre su modelo de enseñanza en sus momentos fundacionales, y entendiendo “momento fundacional” cuando ésta es objeto de cambios estructurales forzados de su relación con la UNC, analizamos en este documento el contexto en el que sitúa la primera gran transformación que enfrenta la ENBAC a casi cincuenta años de su fundación: el proceso de redefinición de la UNC se enmarca en una reforma educativa general que venía desarrollándose desde la caída del régimen conservador. La ENBAC debía fusionarse a la UNC y no sería ajena al gran proyecto nacional de formación de profesores, propuesto en la fundación de la Escuela Normal Superior. Dicha reforma educativa constituía una toma de partido por la universidad moderna⁸⁹¹

Primeros pasos hacia la reforma educativa liberal: Olaya Herrera

A partir del primer gobierno liberal del siglo, Enrique Olaya Herrera (1930-1934), se acentuaron las reformas que tendían a modernizar el sistema educativo, como parte de una serie de ajustes para responder a la necesidad de reconstruir la unidad y la fe en la nación, afectadas seriamente por la guerra de los mil días y la pérdida de Panamá; según Juan Manuel Ospina,

Adviene el régimen liberal que en muchos aspectos habría de retomar los esfuerzos iniciados en el decenio anterior, profundizándolos y en ocasiones replanteándolos para adecuarlos a sus postulados políticos y a los nuevos tiempos que vivía el país. En la Universidad Nacional, con la creación de la facultad de ciencias de la educación por Enrique Olaya Herrera, decreto 1353 de 1931, la administración dio el paso siguiente que desembocaría, cinco años después, en el establecimiento de la Escuela Normal Superior. Dicha facultad tenía por objeto formar el personal docente y directivo de los establecimientos secundarios y normalistas, así como los inspectores escolares y los maestros de las escuelas tipo y, finalmente, "el estudio y la agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano". En este último párrafo está expuesto de manera explícita un elemento fundamental del proceso socio-político que vivía el país: el esfuerzo de los sucesivos gobiernos por acercarlo a sus verdaderos problemas, a sus soluciones, haciendo que Colombia aterrizara de las nebulosas teológicas y de los apasionados y abstractos discursos políticos decimonónicos que habían contribuido tanto a su desangre en las continuas guerras civiles padecidas. Se ingresaba en una era más pragmática, más afín con las urgencias y la mentalidad del nuevo

⁸⁹¹ “Entendamos por «universidad moderna» aquella cuyo modelo europeo, tras una rica y compleja historia medieval, se ha tornado predominante, es decir «clásico», desde hace dos siglos, en unos Estados de tipo democrático. Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad”.

Derrida, Jacques, *La universidad sin condición* en:

<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm> 20/08/2008 10:03 a.m.

*siglo. Tal vez desde la Expedición Botánica no se había hecho un esfuerzo tan serio en ese sentido*⁸⁹².

Tanto con el trabajo del Gimnasio moderno, con lo que alcanzó a hacer la Misión Alemana, como con la fundación de la Escuela Normal Superior, se daba un vuelco a la formación de profesores en Colombia, lo que significaba el reconocimiento de esta actividad como una profesión basada en una disciplina concreta. Este reconocimiento del saber pedagógico tendrá importantes consecuencias para la educación y –por lo tanto– para la vida social y cultural del país era posible en la medida en que se instalaba un ideario moderno, tema desarrollado por Sáenz, Saldarriaga y Ospina:

*Estas imágenes de lo moderno*⁸⁹³ *tuvieron como punto de referencia el desarrollo de las disciplinas científicas, las nuevas pedagogías y las formas de organización del trabajo y de la economía en Europa y en Estados Unidos. Para los pedagogos activos, la clave del progreso de la nación residía en la apropiación de los saberes, instituciones y técnicas de estos países*⁸⁹⁴.

...

Los puntos de apoyo de este edificio modernista fueron principalmente los de la biología y las teorías evolucionistas. Así, la vida debería ser lucha, adaptación, equilibrio, selección y progreso, entendido este último como evolución individual y de la raza. La mente fue concebida como órgano biológico y la inteligencia como capacidad adaptativa. El organismo se convirtió en metáfora de lo social: así como en el cuerpo humano y en la vida natural cada órgano y cada elemento tendrían una tarea específica, de manera similar se consideraba que la evolución y la selección natural habrían previsto las necesidades de la sociedad moderna y una función específica para cada individuo; de ahí la importancia de las prácticas de selección pedagógica y social como aislamiento de los anormales, las prácticas escolares de clasificación de los alumnos de acuerdo con su inteligencia y aptitudes, y la orientación profesional. Se trataba de detectar por medio del examen médico, de los tests psicológicos y de la observación del alumno, sus inclinaciones, aptitudes y características, y, a partir de las diferencias “naturales”, colocar a cada individuo en el lugar que le correspondía para el funcionamiento ordenado, armónico y saludable del organismo social.

...El afán por dar el salto a la modernidad se expresó en los esfuerzos realizados para traer al país a los portadores de los nuevos saberes. Entre 1925 y 1934 fueron numerosas las visitas y la migración de intelectuales extranjeros, entre los que se encontraban algunas de las máximas autoridades en sus respectivas disciplinas, como Ovidio Decroly en pedagogía y psicología del niño, Raymond Buysé en pedagogía y Henri Pieron en fisiología y psicología experimental.

Durante estos años, estuvo en el país la segunda Misión Alemana, contratada por el gobierno para reorganizar la educación pública; así mismo, en 1925 Ovidio Decroly visitó el país y dictó conferencias en el gimnasio moderno, en Boyacá y en Antioquia; en 1926, el

⁸⁹² Ospina, Juan Manuel, ‘La Escuela Normal Superior: círculo que se cierra’, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Banco de la República (Colombia), Biblioteca Luis-Ángel Arango, Número 2, Volumen XXI, 1984, consultado en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/bol2/escuela.htm#OBJETIVO.%20LOS%20MAESTROS%20UNA%20ELITE%20DE%20ESP%C3%8DRTU> I.2010.

⁸⁹³ Sáenz,..., *Mirar la infancia*, op. cit., vol. 2, p. 9.

⁸⁹⁴ Se observará explícitamente en varios textos que citaremos, la demanda específica y permanente de profesores extranjeros o de viajes de especialización al extranjero.

profesor alemán Julius Sieber fue contratado como director para reorganizar la Escuela Normal de Varones de Tunja, y en el mismo año su compatriota Francizka Radke vino a dirigir el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en Bogotá; Raymond Buysé y Henri Pieron –este último sucesor de Binet en la dirección del Laboratorio de Psicología Fisiológica de París- fueron profesores visitantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en 1933 y 1934⁸⁹⁵.

Éstos son algunos de los rasgos generales del contexto altamente complejo de la institucionalidad educativa en el momento de la posesión de López Pumarejo. Retomaremos algunos de estos temas, en la medida que se vinculen con decisiones que afectaron –o amenazaron afectar- los enfoques ideológicos y pedagógicos de la ENBAC a partir de su vinculación al proyecto educativo de la *Revolución en marcha*, que implicaba su fusión a la UNC.

Alfonso López Pumarejo y la juventud

En la edición de año nuevo de *El Tiempo* del primero de enero de 1926, dedicada completamente al balance político del año anterior⁸⁹⁶, Alfonso López Pumarejo publicaba un texto sobre, justamente, la juventud, sector que hemos visto adquirir importancia en las primeras décadas del siglo XX. El motivo es una declaración de “uno de ‘los nuevos’” en el periódico *La República*, Felipe Lleras Camargo. Asegura López:

Que existe entre nosotros “un grupo de muchachos que no aprendieron el dolor de los irredentos ni en el humanismo de Tolstoy [sic] ni en las tragedias de Gorki, sino al contacto con las miseria autóctona [sic]”

El texto gira alrededor del cuestionamiento a esta imagen, que refiere a los radicales socialistas que dan por “muerto al liberalismo” y “desprovista de valores positivos” a la generación del centenario y “En los libros de portada roja, que pueblan las vitrinas de las librerías de la calle 12, han aprendido el dolor de los irredentos” sin recorrer el país y conocerlo verdaderamente, basados en una visión “parroquial”.

Para López,

...desde las costas del mar Caribe, hasta las riveras del Río Putumayo, desde el litoral del pacífico hasta nuestras llanuras orientales, todos los colombianos vivimos en contacto con la miseria autóctona, porque la miseria es el hecho más cierto, la más dura verdad de la vida nacional. Se la encuentra a todas horas, se la ve en todas partes. No hay que ir a buscarla a sus escondrijos para conocerla, ni se requiere mucha sensibilidad moral para entender bien sus más agresivas manifestaciones: por las calles de nuestras ciudades y por las veredas de nuestros campos pasea su cara contrahecha, implorando o explotando la conmiseración pública. La pobreza es la influencia

⁸⁹⁵ Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*, pp. 10,11.

⁸⁹⁶ López P., Alfonso, ‘La juventud radical y los problemas nacionales’, en *El Tiempo*, enero 1 de 1926, p.p. 14-15.

predominante en nuestra herencia social. Ha mantenido atrofiada la imaginación del país, pasmándole su vitalidad para emanciparse de los temores y supersticiones[sic] que la abajan y le sirven de guía. La escasez y el sufrimiento en que se ha desarrollado nuestro pueblo lo han hecho incapaz para entender el valor de la cooperación política y económica encaminada a acelerar la transformación que todos anhelamos y que las nuevas condiciones de la vida nacional permiten esperar pronto.

No es la primera vez, según él, que muchachos se pretendan redentores, apóstoles o reformadores, la diferencia en el momento en que López redacta es que hay una “abundancia de elementos nuevos”:

Por primera vez en su historia, el país cuenta con recursos suficientes para atender las necesidades actuales de progreso social y la paz pública ha dejado de ser una simple y breve tregua en los conflictos armados de nuestros partidos políticos. Si de algo creemos que puede acusarse a los muchachos de las nuevas generaciones, reaccionarios rojos, o azules, es acaso falta de comprensión y de capacidades constructivas para utilizar en provecho de la comunidad de los elementos de todo género que están presentes al servicio del engrandecimiento de la patria.

Al finalizar el artículo, López concluye con una visión de la historia:

Empero, si los radicales socialistas se sienten con arrestos bastantes para redimirnos de ella [la miseria autóctona], deben tener presente, al acometer la resolución de nuestros problemas económicos, políticos y sociales, que, según el aforismo de Nietzsche, el estudio de la historia[sic] asimila al hombre al cangrejo, porque acostumbrándolo a mirar hacia el pasado, lo enseña a pensar para atrás.

Para algo han de creer los socialistas en la interpretación materialista de la historia⁸⁹⁷.

La formación de profesores, propósito nacional

La relación de las repúblicas liberales con las reformas en amplia escala que involucran la educación tiene antecedentes en siglo XIX con posterioridad a la Constitución de Rionegro (1863). Dice Óscar Ibarra Russi en su estudio sobre la profesionalización del profesor en Colombia⁸⁹⁸:

Al lograr el control del gobierno nacional -1864-67-, los liberales inician una serie de reformas que incluyen la abolición del estanco del tabaco, la adopción del libre comercio, la emancipación de los esclavos negros y la supresión de los resguardos indígenas. Considerando las asociaciones de la iglesia como bastiones coloniales, los liberales arremeten contra los privilegios clericales y tratan de reemplazar el ejército profesional por una milicia ciudadana...

⁸⁹⁷ También menciona López a Simón Patten, economista institucionalista norteamericano, con presencia dentro de los movimientos liberales reformistas del *New Deal*, con los cuales Franklin Delano Roosevelt hizo frente a la crisis económica, fue autor de un libro titulado *Las nuevas bases de la civilización*, citado por López Pumarejo.

⁸⁹⁸ Ibarra Russi, Oscar, *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión. Perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Universidad Pedagógica Nacional, Fondo Editorial, Bogotá, 2010, pp. 55, 56.

Después de 1860, y bajo la vigencia del federalismo, se abre uno de los periodos de reforma educativa más significativos de nuestra historia, no sólo por el alcance político y cultural intrínseco del proyecto, sino por sus realizaciones prácticas, en especial, en el plano de la escuela pública que la reforma declara obligatoria y gratuita.

La reforma radical coloca de un lado los grupos que se comprometen en su defensa, llamados instruccionistas; y del otro, a los enemigos de la reforma que consideran la escuela obligatoria una intromisión ilegítima del Estado en terrenos que no le corresponden, y encuentran la reforma como sospechosa de una tendencia antirreligiosa, que echa por tierra los valores supremos legados por la tradición, ya que tenían ante sus ojos el antecedente de la supresión de las comunidades religiosas en 1861. Aunque debe advertirse que ninguno de estos grupos puede ser identificado de manera directa con cualquiera de los partidos tradicionales en Colombia, en el nivel de ideario educativo.

Citando a Jorge Orlando Melo continúa Ibarra diciendo que este intento educativo se caracterizó por la integralidad en el enfrentamiento de la situación educativa y cultural del país en todos sus niveles, lo que implicó la creación de la Dirección Nacional de Instrucción Pública y enlaza con dos temas importantes para nuestra indagación:

En el plano de la educación superior, constituye mérito del proyecto radical la organización de la Universidad Nacional en 1868, bajo la presidencia del General Santos Acosta, siendo sus primeros rectores Ezequiel Rojas y Manuel Ancízar, y sus facultades iniciales las de jurisprudencia, filosofía y medicina.

En 1870 tiene lugar como tal la reforma instruccionista (conocida como la reforma radical de 1870, que tuvo entre muchas de sus realizaciones la declaración de la escuela como obligatoria y gratuita) que trajo consigo la primera misión pedagógica alemana, compuesta por nueve extranjeros que logran organizar más de veinte escuelas normales. En Bogotá funcionan tres escuelas normales: dos de varones y una femenina. Para su funcionamiento, varios renombrados pedagogos alemanes prestan su colaboración a solicitud del gobierno federal⁸⁹⁹.

Estas reformas no pasaron de la Guerra del 75; aun así, crearon discusiones, resistencias y tuvieron efectos en la manera como se pensó la educación pública. Posteriormente, “La época de la Regeneración -1886-1899⁹⁰⁰- liderada políticamente por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro⁹⁰¹, trajo consigo el afianzamiento de las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado”, de manera que cambios drásticos se dieron en el proyecto estatal educativo. “La situación de las Escuelas Normales es deplorable debido a los trastornos políticos del momento, en varios casos sus actividades se suspenden, puesto que sus locales se convierten en cuarteles y cuando los ejércitos las abandonan, la ruina y la destrucción son casi completas⁹⁰²”. Suerte a la no fue ajena la ENBAC, cuya sede fue tomada como cuartel durante la Guerra de los mil Días y luego fue asignada como sede del Palacio de Justicia.

⁸⁹⁹Ibarra, *Ser de maestro...*, op. cit., p. 57.

⁹⁰⁰ Recordemos que es justamente, éste el momento de la consolidación del proyecto de una escuela nacional de bellas artes, marco político determinante, pero que no nos puede –ya se ha dicho- permitir tampoco hacer declaraciones simplistas sobre el “conservadurismo” de la ENBAC.

⁹⁰¹Ibarra, *Ser de maestro...*, op. cit., p. 65

⁹⁰²Ibarra, *Ser de maestro...*, op. cit., p. 65, 66

Nuevamente, encontramos, pues la intromisión de la Iglesia Católica en las políticas del Estado, lo cual será un polo de tensión en las reformas que abordará el gobierno de *La revolución en marcha*. La primera parte del siglo XX en asuntos educativos definió una preocupación sobre la formación de profesores. En 1917 se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional⁹⁰³ y la segunda Misión Pedagógica Alemana⁹⁰⁴ de 1924 a

⁹⁰³ En el cual profesores de la ENBAC tuvieron una participación activa, como lo hemos mencionado. Siguiendo a Silvana Mejía: “Podríamos definir los Congresos Pedagógicos realizados en el continente americano y Europa, a finales del XIX y principios del XX, como lugares de discusión sobre la instrucción y la educación pública y privada de las naciones... proponían la unificación de los sistemas de instrucción en articulación con los poderes ejecutivos, el uso de métodos modernos y de textos escolares en la enseñanza, así como la necesidad de implementar contenidos, formar instituciones y sujetos apropiados a los nuevos ritmos y saberes que se requerían en la creciente expansión del capitalismo en territorios otrora colonizados: conocimientos sobre existencia y explotación de recursos, industria y comercio.

“Los congresos, en tanto formas de organización, pretendían además formular diagnósticos sobre la educación y la instrucción en los países, mediante el trabajo mancomunado de gobierno, pedagogos, maestros, rectores de normales y universidades y en ocasiones con empresarios e ingenieros, con el fin de implementar mejoras fundamentadas en aspectos tales como las problemáticas detectadas, las nuevas intenciones formativas de acuerdo a los intereses de las naciones y las teorías europeas y norteamericanas en boga, llamadas comúnmente “métodos modernos”... podemos entender los Congresos Pedagógicos como espacios [para] plantear reformas y estas reformas a su vez, en tanto medios para relacionar el saber sobre la escuela, con cuestiones más generales de “transformación y poder sociales”. Popkewitz, T., *Sociología política de las reformas educativas: El poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Morata, Madrid, 1994, p. 90. (Nota en el original).” *La Nación Entera un Inmenso Taller: Discursos sobre la Enseñanza del Dibujo en las Escuelas Primarias en Antioquia 1892-1917*, tesis de Maestría en Educación, Universidad De Antioquia.

⁹⁰⁴ “En materia educativa, autorizado por la ley 57 de 1923, el poder ejecutivo contrató una **Misión Alemana**, integrada por Carl Glockner, Karl Decker y Anton Keitel, para que conjuntamente con los colombianos Emilio Ferrero, Tomás Rueda Vargas y Gerardo Arrubla, realizara el estudio del sistema educativo nacional y formulara las correspondientes recomendaciones de reformas. así surgió de nuevo la idea de una Universidad integrada, que reuniera bajo una misma dirección central las facultades dispersas, dotada de personería jurídica y de autonomía académica y administrativa, esto es, gobernada por sus propios organismos naturales, los profesores, el consejo universitario, el rector y los representantes del cuerpo estudiantil. la nueva idea, sin embargo no tuvo realización práctica (Poveda Ramos, Gabriel, *Historia Social de la Ciencia en Colombia*, Ingeniería e historia de las técnicas, tomo IV, p.p. 115-116. Nota en el original).

“El fracaso se debió al veto de la iglesia... El 3 de agosto la misión alemana entregó al ministro del ramo el proyecto de ley que fue recomendado al congreso por el ejecutivo, pero finalmente no fue aprobado. el desgano del Congreso también se considera resultado de que la reforma del bachillerato y la universidad lesionaban intereses y derechos adquiridos y también a que los gastos que imponían a los departamentos en instrucción primaria eran muy gravosos (*La universidad colombiana en la búsqueda de sí misma*. Ponencia presentada por la Universidad Nacional de Colombia, para el encuentro de Rectores de Colombia y Venezuela, Bogotá, 1976. Nota en el original)”. Torres Sánchez, Jaime y Salazar Hurtado. Luz Amanda, *Introducción a la Historia de la Ingeniería y de la Educación en Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería, Bogotá, 2002, p. 290.

Según Dora Piñeres de la Osa, “En Colombia la influencia de una de las reformas pedagógicas más importantes del siglo XX en el mundo occidental, no solo se dio a nivel de los estudios primarios, secundarios y de las escuelas normales, sino que también se hizo sentir en los estudios universitarios. Los principios fundamentales de la pedagogía activa de Kerchensteiner y Dewey basados en una nueva propuesta de la relación entre educación y sociedad, fueron asimilados por los discursos modernizantes que se plantearon entre los años veinte y cuarenta, que pretendieron reformar la educación universitaria colombiana en respuesta a las necesidades de la economía industrial y de la demanda de los nuevos grupos sociales que empezaban a crecer, como efecto de la movilidad estructural impuesta por el nuevo orden social. La

1926, que, pesar de no tener un final adecuado introdujo muchos elementos de la Escuela Nueva (Escuela Comprensiva) y propuestas modernas en pedagogía. Todo esto estuvo anticipado por la fundación del Gimnasio Moderno por Agustín Nieto Caballero en 1914.

La Universidad Nacional de Colombia, proyecto liberal moderno

Vengo a efectuar por medios pacíficos y constitucionales todo lo que haría una revolución por medios violentos⁹⁰⁵.
Alfonso López Pumarejo

Las ideas de López Pumarejo reseñadas anteriormente en relación con la juventud, las posibilidades coyunturales del país, la necesidad de enfrentar la miseria y de romper con el pasado, apuntan hacia la necesidad de asumir en gran escala el problema educativo, tema que desde años antes planteaba López Pumarejo con una visión de ruptura. En 1928, decía en una conferencia: “Hay que principiar por formar hombres a la altura de los nuevos problemas... Hay que educarlos en la Universidad con un criterio económico y no histórico. Porque el pasado de incapacidad y de pobreza, Dios mediante, no se ha de repetir”⁹⁰⁶.

El discurso de posesión de López Pumarejo como presidente, el 7 de agosto de 1934, es un documento sumamente claro respecto a estos principios. En él deja claro su proyecto nacional y un tono vehemente:

El país entero está conmovido por una aspiración revolucionaria, que vuelve sus ojos hacia la república liberal, anunciada por los directores de mi partido... Hemos aprendido en nuestras luchas posteriores a 1929 que hay una dócil y espontánea facilidad en la democracia colombiana para hacer revoluciones sin violencia, sin imposición, sin alterar el ritmo legal y la estabilidad republicana.

Cada sección del discurso está introducida en el periódico por subtítulos, de los cuales el primero es *La barbarie política* y la segunda –consecuentemente- *Laureano Gómez*. La revisión de noticias de estas primeras décadas implica la presencia permanente de telón de fondo de la violencia política azuzada por los fanatismos liberales y conservadores, pero evidentemente institucionalizada por el partido conservador con el apoyo y la bendición

universidad debía cumplir con la función de formar los cuadros directivos del país en los aspectos tecnocráticos, burocráticos, científicos y tecnológicos en aras del fortalecimiento de la nación”. ‘La pedagogía activa en los claustros de la Universidad Cartagena, La presencia del pedagogo alemán Carl Glockner’, en: Ponencia presentada en el Segundo Simposio sobre Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, Rudecolombia, celebrado en la Universidad de Cartagena los días 8 y 9 de octubre de 2003, publicado en:

<http://www.unicartagena.edu.co/PALOBRA%205/06%20-%20pi%Flerez%20dora.pdf>. III.2011.

⁹⁰⁵ Discurso de posesión de Alfonso López Pumarejo, 1934. Publicado en *El Tiempo* el 8 de agosto de 1934, p. 1.

⁹⁰⁶ Aristizábal Arbeláez, Luis Hernando, *Diccionario Aristizábal de citas o frases colombianas*. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/diccio/diccio13.htm> VI.2008.

de la iglesia católica y la policía. La primera propuesta, pues, de esta revolución es un cambio en las costumbres políticas propiciado por el régimen liberal:

...pero a medida que se clarifique y extienda la libre discusión de las ideas, irá perdiendo importancia y disminuyendo en los colombianos la inclinación a odiarse entre sí para sustentar sus propósitos de predominio político.

... sin embargo, el país derivó algunos beneficios de ella [la incomprensible amistad entre López y Gómez], y creo poder esperar fundadamente que seguirá derivándolos cuando quiera que haya necesidad de que los conservadores y los liberales combatan con armas más limpias, disputándose la conciencia y la voluntad popular sin que suene un disparo o se crispe un puño en el territorio nacional.

Hoy sabemos que, antes que reducirse, la violencia política se acrecentó y –peor– se afincó en Colombia como una suerte de segunda naturaleza, sin que sus condiciones básicas hayan cambiado sustancialmente: la distancia entre las élites incrustadas en el poder y la gran mayoría del pueblo sigue siendo extremadamente distante. El elemento adicional, que este discurso no prevé, es que López deberá enfrentar también la resistencia de la derecha de su propio partido, el Liberal.

Sigue en el discurso la descripción de los principios de esta revolución:

EL CUMPLIMIENTO DE LA LEY

No he jurado respetar las leyes, señor presidente del congreso, con la intención de guardarles una pasiva fidelidad, como la que observaron algunos ilustres antecesores míos. Quiero que este país entienda que el cumplimiento de la ley será el anhelo activo del nuevo presidente de la república.

...EL SENTIDO DE LA REVOLUCIÓN

Las gentes dogmáticas no pueden aceptar que una revolución tenga entre sus propósitos el sencillo y claro de cumplir la ley. La ha sufrido con cierto rigor una mayoría desamparada, que la vio aplicar muchas veces arbitrariamente, cuando no la sintió ejercida como arma de castigo y de intimidación. Las monstruosas injusticias que pesan sobre el conjunto social colombiano no están todas protegidas por la ley, y muchas de ellas habrían tenido remedio si no se hubiera dado una interpretación oligárquica a unas instituciones en cuya letra no podría haber perdurado una aberración contra la voluntad de la nación entera.

...La concepción que tenéis de la república civil, señor presidente del congreso es lo que en política nos pone de acuerdo [sic]. Si algún compromiso podría surgir espontáneamente entre nosotros sería aquel que fuese necesario para impedir el sacrificio de esa concepción republicana, que cada día se acerca más a la realidad

En este mismo apartado, López aborda uno de los temas más repetidos de la época, tema que se había reflejado en el arte y que ocuparía en el futuro todavía un lugar muy importante en el debate educativo: la raza. A principios de siglo XX se extiende en Colombia una tendencia nacionalista que hace énfasis en el concepto de raza desde dos puntos de vista, el primero relacionado con los valores propios, autóctonos, basado en una perspectiva antropológica que, en general no es ajena al discurso de la civilización, pero descentrándolo de Europa al abrir campo a la posibilidad de que otras culturas fueran equiparables a aquella. El segundo se relaciona con teorías basadas en fuentes científicas

bastante dudosas, pero muy reconocidas por sus defensores, que hablaban de la decadencia de la raza. Esta literal *inferioridad* constituiría según estas teorías una de las graves limitaciones al progreso colombiano, por lo que se imponían medidas de orden médico (higiene, prohibición del consumo de chicha...) y otras de orden social que propiciarán el *mejoramiento de la raza* a través de la inmigración de poblaciones deseables, particularmente europeas.

He seguido con interés constante un debate que se prolonga casi tanto como nuestra historia intelectual. De tiempo en tiempo he oído mencionar varias causas para que Colombia, dueña de recursos innumerables, poblada más densamente que muchas otras naciones hermanas, no muestre nada que atestigüe [sic] el paso de generaciones de trabajadores sobre su territorio. Ni en arte, ni en ciencias, ni en obras materiales, ni en reservas económicas, se puede seguir aquí, como en otros países, el proceso de acumulación que haya dejado cada etapa de nuestra existencia. Todo tiene cierto carácter de improvisación y de tránsito. Algunos atribuyen este fenómeno desconsolador a las condiciones mismas de nuestro suelo, de nuestro clima, del medio ambiente. Otros hablan de una raza degenerada en la lucha impropicia contra la naturaleza hostil. Otros cargan la responsabilidad a nuestros partidos políticos, acusándolos de no haber dejado prosperar normalmente a la nación. Sin embargo, hay países en condiciones análogas las nuestras [sic], que nos superaron hace tiempo en nuestras actividades, luchando también contra el trópico, con razas más mezcladas y débiles que las nuestras y comprometidos continuamente en revueltas políticas implacables y sangrientas.

A partir de este momento, se empieza a dibujar el programa del gobierno para cambiar las condiciones; a las teorías que ponen el acento en las condiciones externas, López opone decisiones que implican la voluntad. En la siguiente sección, *Las fuerzas de la nacionalidad*, López desestima las teorías sin base en estudios que permitan sacar conclusiones categóricas; se detiene en una de las causas normalmente esgrimidas: la afición política, que puede ser fuente de malas o buenas consecuencias. A renglón seguido, el papel esencial del problema educativo.

El tardo paso de nuestro progreso tiene, en mi opinión, una causa sencilla, que actúa sobre la existencia nacional de una manera disolvente, corrosiva, segura. Cuando decimos que el pueblo colombiano carece de preparación, estamos seguros de no equivocarnos. En el taller, en el campo, vemos cotidianamente un tipo humano que maneja sus hierros de labor con rutinario esfuerzo, que no conoce los artificios de su industria y que debe su profesión a una vocación autodidacta. No tenemos maestros de primera y segunda enseñanza⁹⁰⁷, como

⁹⁰⁷ “‘No tenemos maestros’, decía yo, y la verdad es, doctor, que en mis largas correrías, aquel maestro sobre quien se haya posado la llama del espíritu que arde en la Escuela Nueva, no ha salido a recibirme a la puerta de ninguna escuela. ‘Sí hay maestros’, me dice usted, ‘pero no hay sueldos’. En parte quizá tenga usted razón. No pretendo yo haber conocido todas las unidades del gremio en el país, pero se me ocurre pensar que es difícil hallar hombres imbuídos en los principios de la Escuela Nueva, cuando, apenas importados estos principios por algunos establecimientos privados, comienzan a realizar, muy discretamente, su obra en reducido radio”, decía Agustín Nieto Caballero en una carta al señor Escobar Roa, profesor y directivo que había publicado en *El Nuevo Tiempo* una carta en donde le cuestionaba su distancia con los problemas reales del país, el 23 de julio de 1923 (publicada en *El Tiempo* el 3 de agosto). Por su parte, Gustavo Santos en su informe de julio de 1936 de la dirección de Bellas Artes: “un pianista, un violinista, un pintor, un

no sean los que se forman por su propio esfuerzo, casos aislados, y no el producto de un esfuerzo estatal sostenido, para difundir por toda la república un grupo de institutores que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar. Nuestras universidades son escuelas académicas, desconectadas de los problemas y los hechos colombianos, que nos obligan con desoladora frecuencia a buscar en los profesionales extranjeros el recurso que los maestros no pueden ofrecernos para el progreso material o científico de la nación. Por su parte el Estado desarrolla su actividad sobre un país desconocido, cuyas posibilidades ignoran generalmente los gobernantes, y sobre el cual se han tejido todo género de leyendas. Los políticos también desconocemos el terreno social que sirve de campo para nuestros experimentos. Y en esa general incertidumbre sobre nuestra propia vida, perdemos el tiempo entregados a divagaciones, a conjeturas, a las teorías más empíricas, sin que la estadística o las ciencias naturales y sociales nos abrevien y facilitan el trabajo, que en las condiciones actuales es fatalmente ineficaz⁹⁰⁸.

Aunque el tema de la educación esté a la orden del día⁹⁰⁹; es decir, no es López ni el único ni el primero en insistir en su reforma, no deja de llamar la atención –el inusual énfasis que da al tema de la educación frente a otros:

EL PROGRAMA PEDAGOGICO

*De este concepto [expresado en la cita anterior], que probablemente tratarán de desvirtuar los litigantes, que tienen siempre la excepción en los labios para negar los hechos colombianos más claros, viene la idea que me he formado de que **el próximo gobierno debe llenar principalmente una función de educación nacional**⁹¹⁰. Si observamos la forma en que han crecido las generaciones colombianas desde la independencia hasta*

escultor, más o menos, en la balanza efectiva de nuestras necesidades del momento, pesan infinitamente menos que un maestro de escuela, seriamente preparado para la enseñanza de cualquiera de las artes. Un concierto, o una estatua, o una exposición de gran valor en la capital de la república, representan mucho menos que un maestro ambulante, bien preparado, en las veredas de Boyacá enseñando los rudimentos del dibujo o de la música a los niños de las escuelas o a los labriegos”. Estas declaraciones, de un momento anterior y uno posterior al discurso, nos muestran la extensión de la idea y los alcances que se le atribuían en el momento.

⁹⁰⁸ Compárese este fragmento con la cita de Aline Helg que hace las veces de epígrafe de este trabajo.

⁹⁰⁹ De hecho, a pesar de la declaración expresa de Laureano Gómez en su discurso: “Profesáis vos, señor, doctrinas que a la mente conservadora no es dable compartir, alimentáis ideas que ella no puede aceptar, preconizáis sistemas filosóficos y políticos que tampoco la entusiasman y seducen”, éste encomienda a López la tarea de la educación: “LA NECESIDAD PRIMORDIAL. Si la lucha por el predominio de la moral privada y pública es requisito fundamental de la felicidad del pueblo [citando a Bolívar en el Congreso de Angostura], no puede ella ser cosa intuitiva, sino producto del conocimiento y del raciocinio. El vicio se esconde de preferencia entre las sombras de la ignorancia. Difundir la educación en las zonas más amplias es una de nuestras primeras necesidades. Nada significaría el bienestar simplemente físico, que la pródiga mano de la naturaleza puede conceder a los animales y a los hombres. La abundancia, sin el criterio moral que la regule, es seguramente funesta, por más ocasionada a la depravación que a la virtud y porque su aislado influjo conduce a la degradación de los caracteres. Mas no sólo hemos menester las luces que deben extenderse en las bases de la sociedad, sino las que han de iluminar la conducción de los altos negocios del estado. El manejo de la república no es obra de la improvisación. El país anhela y pide capacidad y ciencia en los funcionarios.”

⁹¹⁰ El resaltado no es del original.

nuestros días, podemos decir con justicia que el Estado ha dejado de cumplir con la primera de sus obligaciones: preparar a los ciudadanos para que sepan aprovechar las riquezas del país y para que sus actividades no sean un penoso arar que no produzca resultados proporcionados al esfuerzo que demandan. Aún no hemos ocupado sino una muy pequeña parte del territorio nacional, y nos amontonamos sobre la que ofrece más facilidades naturales... el apoyo y el estímulo oficiales para ayudar a quienes colaboren a esa obra colonizadora, son propósitos que el gobierno entrante tiene entre los primeros.

*No solamente en la escuela, en el colegio y la universidad está el campo virgen para emprender un grande esfuerzo educativo. En el gobierno hay que educar a las generaciones que ya sufrieron la consecuencia de su impreparación al salir de las aulas y que tienen que recibir tarde o temprano el manejo de los negocios públicos de las manos de la que se halla hoy en el poder, luchando con las dificultades propias de su falta de conocimientos. El pueblo colombiano necesita de educación en todas las categorías porque desde el trabajador campesino que no sabe nutrirse y no conoce sino el sabor de las raíces que crecen sin mucho cuidado, hasta **los que estamos destinados a gobernar la república**⁹¹¹, fallamos en el esfuerzo por falta de instrucción y de instrumentos intelectuales para utilizarlo totalmente. Tenemos que formar administradores, financistas y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, que artesanos y agricultores, que obreros técnicos y empleados. No importa que sea preciso remover sin cansancio la burocracia, perjudicar muchos intereses que han ido prosperando a la sombra de la ineptitud, inyectar sangre joven a todas las venas del estado por donde apenas circula sangre fatigada, enviar al exterior profesionales, obreros y artesanos a que aprendan la técnica de su trabajo para que regresen a difundirla prácticamente; y convertir la carrera diplomática y consular en una escuela, para quienes a ella concurren traigan al país nuevas ideas, nuevas enseñanzas, nuevas iniciativas, nuevas aspiraciones.*

No deja ninguna duda este discurso respecto del papel protagónico de la enseñanza en el proyecto de gobierno de López Pumarejo. Resaltamos, junto a sus loables propósitos, dos principios problemáticos: la reiterada apreciación de que es obligatorio el recurso a personajes e instancias extranjeras para salir del atraso y el papel de las élites como guías naturales.

La siguiente sección se llama *invitación a trabajar* e insiste en la necesidad de una movilización general, en cuyo apoyo ofrece acabar con las leyes provisionales para la estabilidad en el trabajo.

Hay un fuerte contraste entre los dos discursos de la ocasión, el del presidente del congreso el conservador Laureano Gómez, lleno de sombras densas y alusiones a un pasado rancio y acartonado y de presagios oscuros si se pierde la continuidad con ese difuso pasado⁹¹², y el del presidente de la república con muchas notas de esperanza en un futuro halagador, siempre y cuando medie un esfuerzo colectivo:

⁹¹¹ El resaltado no es del original.

⁹¹² Podrían citarse apartes del discurso para corroborar esto, pero resulta más sabroso degustar el mordaz texto de Calibán en la misma edición, en su *Danza de las horas*: "...el discurso que debía marcar el punto más alto de la aventura oratoria iniciada treinta años há por el tremendo orador. Qué deplorable fracaso! ... El doctor Laureano Gómez acabó con el lugar común. No dejó nada. La Historia antigua y la moderna, la austeridad de Esparta; la sabiduría de Grecia; el valor de Fabio Máximo; las Euménides, las Eritnias y otras diosas menores. Menelao, Aquiles, la Nave del Estado, el mar proceloso, el bajel que conduce los patrios destinos, los principios tutelares de las repúblicas. No. No se le quedó uno de qué no echara mano.

Las grandes revoluciones modernas tienen una característica que las hace subyugadoras: una intensa actividad de los ciudadanos para el bien común, es ese carácter de servicio civil voluntario que todos prestan a las grandes empresas del estado, esa cooperación que vienen de todas las capas humanas, lo que construye material y espiritualmente a una nación sobre las ruinas de un estado decrepito anterior. Pero el prodigioso espectáculo de pueblos trabajadores donde todo se ve en movimiento, donde están levantando escuelas y fábricas, construyendo caminos, desarrollando las artes⁹¹³, entregando al mundo cada día nuevas teorías, o descubrimientos científicos, no puede ser patrimonio exclusivo de los países que han perdido la libertad. La democracia tiene que estar en condiciones de realizar revoluciones parecidas con más entusiasmo y vigor.

Creo, por fortuna, que el pueblo no negará su cooperación a un movimiento que, como el liberal, tienda a sacudir de su indolencia a los colombianos, y a dotarlos de ese optimismo alegre que transforma un país en poco tiempo y que se alimenta de la creación constante, del buen éxito de las empresas que van transformando la nación.

Las secciones siguientes siguen el mismo tono: *La posición internacional de Colombia* y *El estado y el pueblo*, en ésta, solicita un acompañamiento crítico y promete reconocer y enmendar sus errores cuando sea necesario. El discurso termina con una declaración que ya hemos reseñado y aquí tiene una importante ampliación: **La liquidación del pasado:**

Quisiera proponer al país por vuestro intermedio, señores del congreso, que empecemos una liquidación amistosa del pasado, una cancelación cordial de todo ese peso abrumador de rencores y prejuicios; de la impedimenta de conceptos que ya no responden a la nueva realidad y que vienen sin embargo disminuyendo el paso del pueblo colombiano hacia destinos más prósperos. Pensemos un poco más en lo que nos queda por hacer y llevemos el pasado a su puesto en la tradición nacional, impidiéndole que nos siga acompañando como un invitado de piedra en todos los actos de la vida nacional.

Ojalá pudiéramos rodear este movimiento social que se encarna en la república liberal, de un ambiente sin pretensión, de una atmósfera de optimismo, que no vacile ante las innumerables dificultades con que tropieza la transformación de Colombia. Habitamos un territorio muy accidentado, y no estamos preparados todavía para manejar nuestros destinos con pericia; pero es preciso conformar la inteligencia a esa realidad criolla, y tratar de vivir alegremente dentro de ella, sacando el mejor provecho posible de los dones que nos tocaron en el providencial reparto de la humanidad sobre el planeta. Acometamos todos una vasta empresa de construcción nacional.

La cátedra libre y la independencia de López Pumarejo

Y cubierto por esa guardarropía apolillada y mohosa, nada. El vacío. La ausencia de ideas... ni siquiera hubo injurias de grueso calibre. Apenas alusiones burdas al pasado gobierno y adulaciones al que se inicia. Jamás la necedad tuvo tan alto puesto para expresarse. Doblemos esta hoja, con la cual Laureano Gómez termina su campaña de oposición”.

⁹¹³ Pronto veremos cómo este vincularse a un proyecto colectivo será una de las grandes dificultades que enfrentará la ENBAC, más allá de cualquier asunto meramente estético.

Indudablemente, el tema de la reforma universitaria se discutía ya en el país desde perspectivas muy variadas. Para citar dos de ellas, en palabras de Germán Arciniegas⁹¹⁴, el abanderado del tema en las juventudes de principio de siglo, mencionemos el papel de los movimientos internacionales y la acción de los masones:

Creo que los estudiantes colombianos de mi generación, como los del resto de América Hispana, al explorar las bases de una reforma universitaria acertaban al buscar una amplia salida civil a los planteamientos políticos del siglo pasado. La preocupación ocurría al mismo tiempo en México o en Buenos Aires, y llegó un momento en que resurgió la idea de movimientos continentales. El año de la revolución de Córdoba en Argentina -1918- recuerda el de 1810 cuando la Independencia fue proclamada en los cabildos de toda nuestra América. Cuando surgió López como caudillo liberal, nosotros estábamos en lo de la nueva Universidad colombiana y americana y lo vimos entrar como el esperado reformador a Santa Clara⁹¹⁵, claustro a donde no llegaban sino quienes tenían antecedentes conservadores.

...Por otra parte, Miguel López Pumarejo era el hermano de Alfonso el de mayores inquietudes universitarias y el más cercano a nuestras rebeldías. Fue rector de la Libre y Gran Maestre de la Murillo Toro, logia que entonces servía de punto de encuentro a los masones liberales. Lo mismo Benjamín Herrera que Nieto Caballero se retrataban con el mandil de los maestros⁹¹⁶.

⁹¹⁴ Arciniegas, Germán. ‘Tiempos de López y de la Universidad’ (originalmente publicado en: Noguera Mendoza, Aníbal (compilador), *Aproximación a Alfonso López. Testimonios para una biografía*, Tomo II. Bogotá, Banco de la República, 1986, pp. 121-128), reproducido en: *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*, Universidad Nacional, Bogotá, 2000, p. 24

⁹¹⁵ Se refiere al mismo edificio en el que más tarde – en 1940- se instalará la ENBAC, que en principio fue construido para la facultad de Derecho de la UNC.

⁹¹⁶ Es importante aclarar que la repetida referencia en este documento a las organizaciones de masones en relación con la construcción de diversas tendencias modernas en pedagogía –cuyo aporte no siempre se considera lo suficiente-, tampoco pretende sobrevalorar dicho aporte; se menciona cuando se considera que es factor de alguna relevancia que, por otro lado, muestra que sectores relativamente marginales que tuvieron influencia en dichos procesos de modernización. Las logias secretas, como se conocían entonces o discretas, como se denominan hoy, o sociedades de conocimiento, como las denominan estudiosos del proceso de independencia, en el cual jugaron un papel importante en relación con la difusión de ideales de igualdad y fraternidad y con la acción política y militar (personajes como Francisco Miranda, Antonio Nariño, Manuel del Socorro Rodríguez, Simón Bolívar –quien a raíz del atentado septembrino prohibió las logias por decreto-, Francisco de Paula Santander, entre otros, fueron masones) ofrece elementos adicionales de análisis. Más allá de leyendas que les atribuyen poderes y acciones difícilmente comprobables o las teorías de conspiración, como la delirante judeo-marxista-masona, denunciada por Laureano Gómez, que le sirvió muy bien a sus propósitos de aglutinar al conservatismo frente a la vieja amenaza de un enemigo externo y para hacer la peor de las oposiciones a los gobiernos liberales, es claro hoy que en estas épocas la masonería contribuyó a sostener un pensamiento laico (de ninguna manera ateo y no necesariamente anticatólico) y *progresista* en el país. Al respecto véase:

Williford, Thomas J., Laureano Gómez y los masones 1936 - 1942, Bogotá Editorial Planeta, 2005, 249, originalmente tesis de maestría en historia de la universidad Nacional.

Reseña sobre los liberales y la masonería: ‘Vuelven los masones’ De la Torre, Cristina, *El Espectador*, 6 Abr. 2009

<http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/cristina-de-torre/columnal34664-vuelven-los-masones>

Sobre su papel en la difusión de los ideales de la Ilustración: Buck-Morss, Susan, Hegel y Haití: la dialéctica amo-esclavo: una interpretación revolucionaria, grupo editorial norma, 2005.

Según Arciniegas, “ocho años antes de los argentinos... se había planteado aquí, en 1910, lo más audaz de la revolución del sur: la representación de los estudiantes en los Consejos y la autonomía universitaria”, sean cuales sean las diferencias que hubiera entre un movimiento y otro, estos temas eran ya de amplio debate al comienzo del gobierno de López Pumarejo. Lo que nos testimonia Arciniegas –testigo directo de los acontecimientos- es la independencia con la que abordaban temas como la autonomía, el gobierno universitario o el carácter popular de la universidad.

Declaración de guerra

En contraste con las visiones utópicas del discurso de López, Zalamea, Molina o Arciniegas, reflejadas también en los discursos inaugurales de Nieto Caballero en la UNC, a pesar de la permanente invocación al bien público, al progreso y la justicia, y a la felicidad de la nación, en ese mismo año de 1940, Colombia enfrentaba su propia declaración de guerra:

El señor López [Pumarejo] ahora dice que si vuelve a la primera magistratura continuará oprimiendo, destruyendo y aniquilando esas mismas cosas sagradas, es decir, nos declara la guerra. Y nosotros no podemos menos, en cumplimiento de un deber elemental, que aceptar esa declaración y tenemos que prepararnos para la guerra no sólo como una cosa lícita sino como una imperativa necesidad del momento.

...

De modo que como veis, honorables senadores, en esas cosas que ha dicho anteriormente no ha hecho sino aplicar el caso colombiano a la teoría del insigne pensador y teólogo Domingo de Soto, quien agrega que es un episodio lícito de la guerra justa darle muerte al tirano⁹¹⁷.

El 25 de septiembre de 1940, en la sesión del Congreso, Laureano Gómez, el opositor terrible, anunciaba la intención de oponerse a toda costa a la reelección de Alfonso López Pumarejo. Colombia no era el remanso de paz con que soñaban los optimistas discursos del rector de la UNC; sin que fuera infundado este deseo en un régimen liberal que se había propuesto hacer la revolución pacífica, sucedían hechos de confrontación violenta entre liberales y conservadores desde décadas antes. El hecho más reciente, llamado por Gómez “la tragedia de Gachetá”, fue el asesinato de 11 militantes conservadores por liberales.

Gómez no perdonaba las acciones de los gobiernos liberales y las presentaba como una traición del más alto grado:

Refiriéndose a la cuestión de una nueva candidatura y de una nueva administración del doctor Alfonso López, dice que existe el antecedente de que el doctor López ha anunciado que seguirá los mismos sistemas y prácticas que fueron características pronunciadas de su

⁹¹⁷ Discurso de Laureano Gómez en el Congreso, citado en: García, Camilo, ‘Lo sagrado y la Violencia / Raíces de la violencia actual en Colombia’ *Revista Número*, No. 38, consultada en: <http://www.revistanumero.com/38sagra.htm> V.2011

primera administración como también ha expresado su profunda pena de haber hecho una pausa en el régimen de la revolución en marcha. Anota que el ex-presidente López fue uno de los grandes apologistas de la república española y fue asimismo el gobernante que eliminó de la constitución el principio que garantizaba la unidad religiosa de los colombianos, presionado por la cauda comunista que tuvo preponderancia en su gobierno. Otro cargo que le hace al gobierno del doctor López es el de que hubiera traído al país técnicos de educación, de procedencia judía, para que desorientaran y corrompieran moralmente a la juventud colombiana. Igualmente condena aquella administración por cuanto durante ella se puso en vigencia una política de retaliación y de venganza en contra de muchos compatriotas. Agrega que, aunque a la política de relaciones con los Estados Unidos, tiene que registrar el hecho de que el ex-presidente López cometió una arbitrariedad y una venganza contra la Magdalena Fruit Company, debido –según su decir- a que no pudo conseguir el puesto de gerente⁹¹⁸.

El cuestionamiento incluye alusiones a su hermano, quien fue interpelado a propósito de asuntos bancarios y pone en duda la legitimidad de la aspiración a su reelección, pues Alfonso López no contaría ni con la mayoría absoluta, y ni siquiera con la mayoría liberal. Las complejas tensiones políticas de la época no alcanzan a ser descritas cabalmente en este documento; sin embargo, señalemos un aspecto que a juicio de Camilo García en el artículo mencionado –al cual remitimos al lector- el núcleo de la traición que Gómez le recrimina a López es fundamentalmente religioso:

En este discurso, negativamente trascendental en la historia política del país, Laureano Gómez, a la sazón jefe supremo del partido conservador, hizo algo insólito e inaceptable en un orden político democrático, algo que la legislación prohíbe y que el principio democrático de dirimir los conflictos entre las personas y grupos sociales o políticos por medios no violentos descarta de plano: invitar o llamar en público, seguramente a sus copartidarios, a asesinar a una persona, al expresidente López Pumarejo. Y para justificar esta invitación insólita lo acusó de ser un tirano, que según la definición de los dos teólogos católicos españoles a los que recurre, es una persona a la que no se quiere obedecer debido a que ha destruido bienes y cosas sagradas de la patria; por tanto, es alguien que le ha declarado la guerra a la gran mayoría de los colombianos que poseen y que creen en esos bienes espirituales.

¿A la destrucción de qué bienes sagrados se refiere Laureano Gómez? Sin lugar a dudas, al hecho de que en 1936 los legisladores liberales, auspiciados por el entonces presidente López Pumarejo, no encabezaron, como solía hacerse, el acto legislativo con el que reformaron la Constitución vigente desde 1886 con la fórmula «En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad, los diputados de la Asamblea... decretan:», sino por la de «El Congreso de la República decreta:».

¿Por qué esta fórmula resultaba sagrada para Laureano Gómez? Lo era porque contenía una «verdad» para él inmutable e inmodificable: que el poder que los seres humanos poseen y ejercen les es dado por Dios, que encarna el poder absoluto como atributo central de su existencia. Los legisladores liberales, dirigidos por López Pumarejo, al suprimir este reconocimiento con el que se daba comienzo tradicionalmente a la redacción del texto constitucional, negaron y rechazaron de plano esta «verdad esencial»: el hecho de escribir las normas y leyes jurídicas que deben ordenar la vida social y política del país era para él un

⁹¹⁸ ‘Sesiones del congreso / El Conservatismo se Lanzará a la Guerra el Día en que se Proclame al Dr. López’ artículo sin firma de *El Tiempo*, 26 de septiembre de 1940, p.

derecho que Dios les concede a los hombres; un derecho sagrado del que no pueden renunciar, so pena de desconocer al ser que lo hace posible. Por tal motivo estos legisladores cometieron, para él, una falta grave contra Dios: atentar contra su presencia espiritual soberana, al obligarlo por la fuerza a retirarse de donde no se puede retirar, al forzarlo por medio de un acto coactivo a desaparecer de un universo que Él mismo siempre funda y que, por tanto, naturalmente le pertenece. En otras palabras, se hicieron culpables de pretender negar, o por lo menos debilitar o limitar, el poder absoluto de Dios mediante la afirmación de su propio poder. De ahí que para Laureano Gómez esta acción no fue sólo la negación de una verdad sustancial del papel que desempeña Dios en la vida humana sino un acto de fuerza, de violencia, que los legisladores liberales realizaron contra Él⁹¹⁹.

⁹¹⁹ Hay que anotar, en efecto, que este acto de darle un carácter sagrado a la Constitución invocando el nombre de Dios era una práctica regular y reiterada de los constituyentes del país desde que se dictó la Constitución de Cúcuta en 1821. Práctica sólo suspendida o interrumpida por los legisladores radicales-liberales en Rionegro en 1863, que al escribir la nueva Constitución que dio lugar a la organización federalista del Estado, a los Estados Unidos de Colombia, suprimieron del preámbulo el nombre de Dios y lo sustituyeron por el del pueblo al decir «En nombre y autorización del pueblo». Sin embargo, esta supresión sólo duraría los veintidós años de vigencia de esa Constitución. En 1886, al proclamarse la nueva Constitución centralista, concebida y promovida por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, se reconocería de nuevo a Dios como la fuente suprema del poder que pretenden las leyes que la componen. Esta restauración del nombre de Dios no fue, muy seguramente para Laureano, sólo el justo y necesario restablecimiento de esa práctica tradicional sino el reconocimiento que hicieron esos constituyentes del verdadero origen que tienen esas leyes, restablecimiento que hizo brillar de nuevo esta verdad. De ahí que en 1936 los legisladores liberales, al suprimir el nombre de Dios del preámbulo del texto reformado, no sólo repitieran el falso acto con el que sus antecesores promulgaron la Constitución de Rionegro sino que borrarán de un tajo la fuerza de una tradición profunda que había consagrado una «verdad esencial» de la vida humana. (nota en el original).

En efecto, hay aquí un tema importante: en el futuro se verá cómo, cuando retornan los gobiernos conservadores, la invocación a Dios vuelve a multiplicarse (ver, por ejemplo, las memorias del congreso Pedagógico de 1953). El caso tal vez más fuerte y claro es el preámbulo de la misma constitución, reformada en 1957 por medio de un plebiscito, el cual estableció la igualdad de derechos políticos a mujeres y hombres y la paridad entre los partidos liberal y conservador en el poder público hasta 1968: “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad, y con el fin de afianzar la unidad nacional, una de cuyas bases es el reconocimiento hecho por los partidos políticos de que la Religión Católica, Apostólica y Romana es la de la Nación, y que como tal, los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social y para asegurar los bienes de la justicia, la libertad y la paz, el pueblo colombiano, en plebiscito nacional, Decreta...

Este preámbulo reemplazaba el original: “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad / Los Delegatarios de los Estados Colombianos ... , reunidos en Consejo Nacional Constituyente; -vista la aprobación que impartieron las Municipalidades de Colombia a las bases de constitución expedidas el día primero de diciembre de 1885; -Y con el fin de afianzar la unidad nacional y asegurar los bienes de la justicia, la libertad y la paz, hemos venido en decretar, como decretamos, la siguiente: Constitución Política de Colombia”. (Constitución Política de Colombia, concordada con anotaciones explicativas por el doctor José Gnecco Mozo, editorial pacífico, Cali), s.f. ca. 1969, pp. 5-6.

Sobre la penetración de la iglesia católica en América Latina: “Catolicismo y libertad de cultos. / En un libro capital escrito por un científico de la más limpia ejecutoria, Ángel Rosenblat, nacido en Wengron (Polonia) y hablante de iddish en su infancia, uno de los más grandes filólogos que escriben en español, dijo : Más profundamente aún que la lengua conquistadora se ha impuesto la religión del conquistador. La cristianización del continente, la llamada «conquista espiritual», ha sido casi absoluta, y sólo las tribus inaccesibles de la selva conservan intacto su mundo de creencias. El indio ha adoptado el cristianismo con un fervor religioso que es raro observar entre los europeos [...] los dioses indios han muerto. / Esto, unido aún a los vínculos espirituales con la Antigua metrópoli, hizo que las Constituciones aceptaran, en principio, como única religión la católica, pues así figuraba en las proclamas del Libertador.” Alvar, Manuel. Lengua

Pero, además, con esta acción los liberales hicieron algo más e igualmente grave: quitarles la validez a esas leyes y normas que dictan y escriben. Al desconocer el origen divino de las leyes que reformaron, desacralizaron en su totalidad el texto constitucional⁹²⁰. Y al hacer esto le quitaron toda la fuerza obligatoria que deben tener siempre sus leyes y normas; los liberales, al desconocer el origen divino de esta Carta constitucional, hicieron desaparecer el motivo central, por no decir el único, que obligaba a obedecerla. De ahí que lo que denominó «Estado impío y ateo», surgido de esta reforma constitucional, careciera de toda posibilidad de ser reconocido por cualquiera que tuviera como él un profundo sentimiento religioso católico, es decir, según él, por la absoluta mayoría de los colombianos. Estos mismos creencia y sentimiento explican la virulenta crítica que en el año 1942, en las postrimerías del mandato de Eduardo Santos, hizo al convenio adicional reformativo del Concordato de 1887, firmado entre el gobierno y el Vaticano. Convenio que contenía, entre otras cosas, la aceptación de las partes firmantes de que el matrimonio católico dejaba de ser obligatorio para todos los colombianos; el reconocimiento de la validez del matrimonio civil y la no necesidad de los católicos de abjurar de su religión para poderlo realizar tal como lo ordenaba la Ley 54 de 1924, llamada ley Concha. Este convenio significó para él un nuevo acto de negación y desconocimiento por parte de los liberales de la autoridad sagrada divina; un acto con el que los liberales querían consumir la expulsión de Dios de todas las esferas de la vida social que habían iniciado con la reforma constitucional de 1936. A Laureano le parecía que a éstos no les resultaba suficiente negar el nombre de Dios de la Constitución que da sustento al orden político-estatal general de la sociedad, sino que ahora, unos años después, pretendían hacer lo mismo en la Constitución que funda la unión y vida en común de dos personas particulares, al aceptar la validez jurídica y social del matrimonio civil. Esta segunda negación no sólo confirmaba de modo definitivo la concepción «atea y antirreligiosa» que presidía todas las acciones del partido liberal sino que, además, completaba el despojo de toda validez de las normas que deben regir las relaciones de los seres humanos en la sociedad.

Cerramos este ciclo en este punto. 1940: gobierno liberal de Eduardo Santos, el proyecto del campus universitario ha avanzado hasta tener “una veintena de edificios”, Europa está marcada por las acciones de la segunda Guerra mundial, la ENBAC definitivamente abandona el contexto de la UNC, aunque ya esté administrativamente integrada del todo, para llevar una vida semiautónoma en el edificio de Santa Clara. El mundo artístico está cambiando, en ese año de 1940 también se inaugura por parte del

nacional y sociolingüística: las constituciones de América. In: Bulletin Hispanique. Tome 84, N° 3-4, 1982. pp. 347-414. En:

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_1982_num_84_3_4477 (no se incluyen las citas de pie de página del original).

⁹²⁰ Es conveniente recordar aquí que en los orígenes religiosos de la civilización occidental, se constituyó por obra del profeta judío Moisés esta relación entre las leyes o mandatos de comportamiento práctico de los miembros de una comunidad y la escritura. Moisés, al escribir las tablas de la ley, los diez mandamientos en el monte Sinaí, lo hizo en nombre de Dios; o mejor, le dijo a su pueblo que lo que había escrito en las tablas se lo había dictado el propio Dios. La escritura se presentó, entonces, como el medio privilegiado por el que Dios manifiesta y comunica a los seres humanos sus mandatos, les hace saber las leyes que deben regir sus vidas. Desde ese momento los hombres occidentales comenzaron a creer que las leyes que escribían para ordenar su vida social y política, para fundar un Estado, las había dictado Dios, o por lo menos las escribían en su nombre. La crítica ilustrada y la posterior desaparición de esta creencia han sido uno de los rasgos que han caracterizado la constitución del mundo sociopolítico moderno. (nota en el original)

ministro de educación Jorge Eliécer Gaitán el Primer Salón Anual de Artistas Colombianos y el contexto político colombiano se caldea cada vez más.

Si bien es claro que la confrontación entre los partidos liberal y conservador alcanza grados de complejidad y profundidad que este estudio apenas reseña en superficie, a la hora de intentar algunas conclusiones no puede dejar de verse críticamente el papel que el mismo partido liberal tuvo frente a las reformas de la *Revolución en marcha*. En dos direcciones: la de las resistencias de los sectores más tradicionales y *conservadores* del propio liberalismo y en las limitaciones del modelo propuesto mismo. Veamos algunos aspectos:

El jueves 20 de abril de 1944, en la página cuarta Calibán en su *Danza de las horas* comenta la elección de Gerardo Molina como rector de la UNC:

El gobierno envió al consejo universitario la terna para elegir rector de la Universidad, formada por los doctores Luis López de Mesa, Gerardo Molina y José Gómez Pinzón. El consejo reunido anoche, eligió al doctor Molina por cinco votos contra dos a favor del doctor Gómez Pinzón. El doctor López de Mesa no obtuvo ningún voto. El ministro de educación, doctor Rocha, que forma también parte del consejo, no vota sino en caso de empate.

Tengo, o debo tener, la seguridad de que el profesor López de Mesa es sin duda ninguna, la más alta figura intelectual del país, y una de las primeras del continente. Le ha dado a su patria gloria y renombre en el exterior. Su obra literaria y filosófica será el mejor regalo de las presentes generaciones les hagan a las futuras. El mejor y también el único. Al encabezar la terna de candidatos a la rectoría de la Universidad con nombre tan ilustre, no era posible siquiera la discusión. El doctor Gerardo Molina es un buen ciudadano y un perfecto caballero, pero nadie conoce su producción intelectual. No ha escrito él un solo libro y apenas si de tarde en tarde ha publicado artículos sin resonancia ninguna. En una palabra: el doctor Molina es, sobre todo, un político, un agitador socialista, inteligente, sin duda, honorable y trabajador. Pero ninguna de estas condiciones le permitían hombrarse con el doctor López de Mesa. Ni había razón ninguna para que un gobierno liberal incluyera a un socialista en la terna para rector de la Universidad. Fue este un error inicial. Un error o una jugada.

Si en realidad lo que pasó fue que el doctor López de Mesa no tuvo votos en el consejo de la Universidad, habría que desesperar del porvenir de la cultura en Colombia. Jamás la inteligencia y la ciencia recibieron bofetón parecido. Los universitarios perdieron esta oportunidad, única, de que rigiera sus destinos un varón de tan altas ejecutorias como López de Mesa, cuya sola presencia a la cabeza de la Universidad, era timbre de honor y prenda de mejores días. En cambio, tienen un político simpático, atrayente y cordial, pero sólo un político, que, naturalmente, aprovechará de su posición para hacerles propaganda a sus ideas.

Éste no es un comentario cualquiera. Publicado en la página editorial de El Tiempo, firmado por Calibán, no es un simple comentario. Expresa una desazón respecto a la posibilidad de que la UNC ejerza la proclamada autonomía relativa usando su propio criterio desbordando el ámbito doctrinario liberal que le dio origen. La comparación entre la labor intelectual de López de Mesa (a quien podría señalarse, precisamente, representante de la cultura *libresca* que la pedagogía moderna quiere superar), unánimemente reconocida en los medios gubernamentales (de hecho, López de Mesa será

rector de la UNC años más tarde, bajo el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez), sin detenerse en analizar –por ejemplo, sus ideas sobre la higiene, la salud y la raza– aspectos ideológicos muy problemáticos ocultos por una capa de elocuencia “clásica” y la de Molina, escueta y politizada, es muy dicente: se compara el trabajo de un *sabio* con el de un *agitador socialista*, categoría difícilmente diferenciable de la de *cauda comunista*⁹²¹ del discurso de Laureano Gómez en 1940.

El liberalismo –en un régimen liberal- ha perdido el control de la juventud. A la derecha, está la Universidad Javeriana, semillero de doctrinas conservadoras y reaccionarias. A la izquierda ha quedado ahora un rector socialista, que se encargará de difundir las teorías marxistas. Yo no sé si los responsables de esta situación se hayan dado cuenta de la gravedad del voto que dieron. Porque es lo trágico que el consejo está formado por cuatro liberales, ninguno de los cuales puede ser calificado de hombre de extrema izquierda, y tres conservadores. El único socialista es el doctor Molina, que, naturalmente, no votó por sí mismo.

El cálculo de Calibán (de los votos según los partidos) sonaría extraño a un observador desprevenido que se situara exclusivamente en la perspectiva de la *neutralidad* política preconizada por los modelos pedagógicos modernos, máxime si se pensara que no necesariamente una persona puesta en un cuerpo colegiado directivo académico representa a un partido político y defiende sus intereses, Su juicio es muy severo:

Este es sólo un episodio más de la “degingrolade [sic]⁹²²” mundial, en la cual los hombres de orden entregan una a una las posiciones sin lucha. Los hombres de orden, que son los más y los más fuertes, se dejan vencer por las minorías turbulentas. Los hombres de orden no sólo hacen esto, sino que colaboran con rabia en la obra de la disolución, como lo están haciendo aquí los opositores, con torpeza y ceguera que pasan todos los límites. Lo triste es así, como decíamos los centenaristas.

⁹²¹ De la que sin duda serían parte Molina y Jorge Zalamea, entre otros.

⁹²² *Degringolade* en francés significa caída, cuando las cosas dan un vuelco de manera desordenada, decadencia, desorden.

FRITZ KARSEN: APORTE Y CAMPUS

Una forma expedita de comprender muchas de las implicaciones de las nuevas ideas sobre la universidad en el proyecto de *La revolución en marcha*, es mirar la construcción del campus universitario. En primer lugar porque el hecho arquitectónico en sí, en cuanto a la definición de un lugar para la universidad que tendría fuertes implicaciones urbanísticas, está cargado de las resonancias utópicas de la modernidad vanguardista: la consideración de que una vida digna empieza con un entorno digno presenta una clara conciencia de que se está modelando la existencia social hacia un futuro transformado. En segundo lugar, porque el diseño definirá roles, acciones posibles (respecto a los hábitos de estudio, vivienda, alimentación, cultura y deporte) y también, en relación al saber, su naturaleza, sus áreas y su interacción mutua.

El campus, proyecto moderno

Sobre el proyecto arquitectónico del campus universitario y sus circunstancias se han publicado varios estudios en las que se describe el debate que dio la oposición en el congreso por considerarla una obra suntuaria⁹²³ y su intencional impacto urbanístico en una ciudad cuyo crecimiento general longitudinal a los cerros presentaba problemas estructurales serios y un desarrollo que tendía a ser caótico. Pero, de las diferentes facetas de la redefinición de la Universidad Nacional, probablemente la mejor estudiada es su diseño arquitectónico⁹²⁴ y las tensiones políticas que alrededor de la distribución del espacio y los edificios se crearon entre las diferentes disciplinas que el campus mismo nombraba, puesto que su organización partió de una definición “científica y lógica” (como la define Karsen) del saber, donde la búsqueda de un pensamiento *universal* del saber choca con la tradición endogámica de las unidades ya existentes, cada una con intereses propios, que se veían amenazados por esta lógica integradora.

Un tema importante de investigación es el devenir del proyecto original en el que muy pronto se perdieron los principios rectores, sobre todo en la relación del campus físico con las nociones de saber que definían mucho más que una simple distribución espacial eficiente –como lo veremos cuando se analice con algo más de detalle el proceso de configuración del campus -, sino una intención holística en la que la palabra *integración* ocupaba un lugar central⁹²⁵. Aunque es un tema muy importante, no podemos en este estudio profundizar en ello; sin embargo, miraremos los aspectos principales de la construcción del campus a través de algunos documentos como el citado discurso de Jorge

⁹²³Sobre esta posición, Véase el discurso de Jorge Zalamea, ministro de educación encargado en la *Revista de las Indias*, Vol. 1, No. 6, 1937.

⁹²⁴ Sobre los distintos aspectos del campus, ver:

Arango, Silvia, *Historia de un itinerario*, Universidad Nacional de Colombia, 2002, Unibiblos

Cortés, Rodrigo, *Ciudad aparte. Proyecto y realidad en la Ciudad Universitaria de Bogotá*, libro catálogo, Museo de Arquitectura Leopoldo Rother, Universidad Nacional de Colombia, 2006.

Rother, Hans, *Arquitecto Leopoldo Rother: Vida y obra*, Fondo Editorial ESCALA, 1984

⁹²⁵ Sucesivas intervenciones en distintas épocas, aunadas a su cierre físico por una malla debido a problemas de orden público en las décadas de los años 70 y 80 y a los problemas presupuestales y cambios de políticas administrativas, hacen que haya perdido el ideal de ser una alternativa para pensar la ciudad. Al contrario, hoy la Ciudad Universitaria más bien parece haberse integrado al desarrollo caótico de Bogotá.

Zalamea y una entrevista de 1936 a Gabriel Durana, primer rector de la UNC en su nueva fase⁹²⁶ y nos detendremos en algunos aspectos poco conocidos, necesarios para comprender mejor las tensiones institucionales entre la ENBAC y la UNC.

La Ley orgánica de la UNC ordenaba compartir el espacio del campus y actuar juntas a una serie de unidades –facultades, escuelas e institutos- que funcionaban autónomamente, dentro de un proyecto fundamentado en una concepción moderna del saber (asociado a una lógica racional), un ideal de progreso tecnológico (dentro de la misión política de transformar al país y la construcción de una sociedad más equitativa) y en un papel esencial que la enseñanza universitaria debía cumplir en la reflexión sobre los problemas del país como parte de su misión institucional; es un Simultáneamente, dicho acto que constituye una toma de partido por la universidad moderna que se enmarca en una reforma educativa general que venía de tiempo atrás. La UNC no sería ajena al gran proyecto de formación de profesores, junto con la Escuela Normal Superior.

López mismo, acompañado a veces de miembros de su gabinete, a veces de amigos o de profesores universitarios y utilizando todos los medios de locomoción (a pie, a caballo, en automóvil o en avión), recorrerá la ciudad buscando un lugar apropiado para localizar la futura Ciudad Universitaria. El sitio finalmente escogido, al occidente de Bogotá, era en ese momento “excéntrico” (en sus dos acepciones) y recibió fuertes críticas. Los argumentos a favor y la terquedad presidencial primaron. No se pensaba en el presente sino en el futuro: se impulsaba el crecimiento de Bogotá –hasta ese momento lineal- hacia el occidente, se rompería el “tapón” de un gran latifundio: la universidad sería el centro geográfico de la ciudad por venir. Por su cercanía a recientes urbanizaciones residenciales, se trataba de áreas de rápida valorización que, sin embargo, se podrían adquirir a precios muy cómodos; con la extensión fácil de vías existentes, estaría a menos de 10 minutos del centro de la ciudad. El gobierno nacional compró 140 hectáreas de la finca El Salitre a mediados de 1936 con destino a la Ciudad Universitaria.

Para hacer realidad el sueño, era aún necesaria una precaución. El país no contaba con expertos suficientes para darle la importancia que se deseaba a la Universidad. López había dado orden a las distintas legaciones diplomáticas para contratar profesionales de alto nivel que podrían asesorar el gobierno en distintos aspectos. Por las circunstancias políticas internacionales, la mayor parte de ellos vinieron con sus familias, de España, y Alemania. En los primeros meses de 1936 llegaron unos 20 expertos: entre ellos dos que serán cruciales para el proyecto de la universidad: Fritz Karsen, alemán, exrector de la Escuela Karl Marx de Berlín y experto en pedagogía que asesorará al Ministerio de Educación, y Leopoldo Rother, arquitecto también alemán, que se integrará al equipo de la sección de Edificios Nacionales del Ministerio de Obras Públicas.

Por la misma época se contrata en Edificios Nacionales del MOP, al arquitecto mexicano Luis Prieto y Souza. Desde dos años antes se encontraba en el país, el arquitecto y urbanista Karl Brunner, que se desempeñaba como Director de la Sección de Urbanismo de la Secretaría de Obras Públicas de Bogotá. Ambos tendrán que ver también, tangencialmente como veremos, con la Ciudad Universitaria.

Con el nombramiento en Abril de 1936 de Gabriel Durana Camacho, ingeniero como primer Rector de la Universidad Nacional, estarán completos todos los ingredientes para

⁹²⁶ ‘En la gran ciudad universitaria vivirán más de diez mil personas’ *El Tiempo*, 13 de mayo de 1936, pp. 1 y 15 publicada en: Aguilera Peña, Mario (asesoría histórica), Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), Bogotá, 2000, p. 113

emprender la construcción conjunta de la Universidad Nacional y de la Ciudad universitaria. El gobierno de López sacaría adelante su proyecto a pesar de la oposición conservadora, que se irá volviendo cada vez más agresiva. Los ataques iniciales se dirigieron contra la unificación y la ubicación de la Ciudad universitaria; luego se la tildó de utópica (quimera irrealizable, capricho del presidente⁹²⁷). Finalmente los argumentos se centraron en los costos, que se consideraban muy altos y lujosos en un país con tantas necesidades. Se llegó incluso a insinuar que el presidente y sus amigos querían valorizar sus propios terrenos y hacer negocios personales con toda la operación. Estos últimos ataques, los más rentables políticamente, eran los más injustos.

Inicio del proyecto del campus

Gabriel Durana, primer rector de esta nueva fase de la UNC, en una entrevista para *El tiempo*⁹²⁸, en 1936 expresa:

...puedo decir que se encuentran en la ciudad, al servicio de la Escuela de Arquitectura de la Facultad de matemáticas e Ingeniería, los señores Prieto Souza y Parra Mercado, arquitectos mexicanos muy distinguidos que vinieron a Colombia recomendados especialmente y expresamente escogidos por los directores de la Escuela de Arquitectura de México y por la Sociedad de Arquitectos de la capital azteca y quienes tienen una hoja de vida de servicios lujosa y de primer orden.

LOS TÉCNICOS EUROPEOS

⁹²⁷Arango, Silvia, *Historia de un itinerario*, Universidad Nacional de Colombia, 2002, Unibiblos, pp. 21, 23. Este estudio no solamente contextualiza el proceso y las decisiones sobre los proyectos del campus en Bogotá, sino que los relaciona con casos de Cuba y Venezuela, con lo que aporta un contexto amplio sobre el tema de los campus universitarios en América Latina. La condición *suntuaria* de la nueva Universidad fue argumento esgrimido muchas veces por la oposición, vale la pena comparar este argumento con lo que plantea el informe Atcon: “¿Por qué justamente es América Latina la que desconoce este factor como elemento esencial para la solución de sus problemas? ¿Por qué un continente de tantos millones procede como si la educación fuera un lujo, que sin duda algún día habrá de obtenerse, pero solamente después de que se hayan desarrollado sus economías, sus fábricas y sus centrales hidro-eléctricas? Lo más probable es que a este paso nunca se logren tales objetivos, salvo que la educación obtenga la máxima prioridad dentro de la jerarquía de los valores del desarrollo” Atcon, Rudolph, *La universidad latinoamericana - Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*, 1961, informe que empieza diciendo: “Latinoamérica está resuelta a industrializarse. Nada puede detener este proceso. Pero muchas cosas pueden salir mal cuando todo un continente busca a ciegas mecanismos nuevos que le permitan a un pueblo dividido, de 200 millones de habitantes, transformar una sociedad tradicional no muy uniforme en una comunidad moderna de crecimiento económico dinámico”

Ver: “8. Estructura. La universidad latinoamericana está compuesta, exclusivamente, de un número restringido de semiautónomas escuelas profesionales, y de nada más. Estructural e institucionalmente pertenece al orden feudal, comparable a la realidad política de Francia durante la Edad Media. Cada una de sus unidades constituye un Estado separado e independiente, un clan dirigido por un señorial "decano" cuya lealtad primordial es hacia el clan y no hacia el rey-rector.” (Atcon)

⁹²⁸ ‘En la gran ciudad universitaria vivirán más de 10.000 personas’ *El Tiempo*, 13 de mayo de 1936, pp. 1 y 15, reproducida con el título: ‘La fundación de la Ciudad Universitaria’, en *Alfonso López ... op. cit.*, p.p. 113-119; la edición original incluye un plano de la futura ubicación del campus en la ciudad.

Cronología del fracaso de los arquitectos mexicanos

Como lo señala Durana, dos arquitectos mexicanos –Luis Prieto Souza y Manuel Parra Mercado llegaron para trabajar en el Ministerio de Obras Públicas y diseñaron un proyecto de campus, que finalmente no fue aceptado. Silvia Arango nos relata que en los periódicos del 6 al 8 de enero de 1937 se presentaron según los despachos del Ministerio de Obras Públicas discusiones bastante fuertes entre los arquitectos mexicanos, los asesores alemanes y los funcionarios del Ministerio. Finalmente se optó por el proyecto diseñado por Leopoldo Rother en trabajo conjunto con el pedagogo Karsen.

Según los documentos del archivo central e histórico de la UNC, hay una serie de desencuentros que no permitieron crear una mínima confianza entre las autoridades de la UNC y los arquitectos mexicanos. Ni siquiera se pudo construir algún grado de diálogo, situación que llevó a una ruptura completa.

El primer desencuentro tiene que ver con su participación como profesores en el programa de Arquitectura. Aparentemente, su contrato con el Ministerio, tenía una cláusula que, aparte de lo que ellos consideraban el objeto central del contrato, a saber, realizar un proyecto arquitectónico del campus universitario y hacer una propuesta de organización de la Escuela de Bellas Artes, les obligaba a dictar algunos cursos.

El 17 de junio de 1936, Jorge Zalamea, Ministro de educación encargado, remite al consejo de la UNC el contrato de los arquitectos mexicanos, para que analice el cumplimiento de sus compromisos académicos. En el curso de los siguientes meses, una serie de cartas de la decanatura solicitan a la secretaría general copia de estos contratos e informa que los cursos no se están dictando y se remite un listado de sus ausencias.

El 4 de julio, el rector hace un llamado de atención a los arquitectos.

El 13 de agosto, el decano de Matemáticas e Ingeniería, José Gómez Pinzón envía al rector una evaluación sobre el *Proyecto de Academia de Artes Plásticas*, remitido el primero del mismo mes, de los arquitectos mexicanos, que se reduce a una hoja que, con razón, no considera sea una propuesta de organización, sino simplemente una idea; por, otro lado, piensa que en el Consejo de la Facultad debe "dominar el elemento de arquitectos" en el Consejo y señala que "el concurso de los Arquitectos Mejicanos ha sido casi nulo".

4°. La academia estará destinada a preparar facultativos de arquitectura y a la formación de pintores y escultores, estimulando su temperamento a un medio propicio impartiendo la mayor suma posible de disciplinas concurrentes a ese fin, poniéndolos en íntimo contacto con la naturaleza y los modelos vivos y facilitándoles la máxima cantidad de medios y recursos para el desarrollo de sus facultades creadoras y expresivas.

Si bien estos principios no riñen necesariamente con las ideas que se están debatiendo en la reforma de la ENBAC, su escueto planteamiento –el único que localizamos en la sección correspondiente del archivo central e histórico no fue suficiente para despertar interés frente a todo el trabajo que se realizaba desde otros frentes. Finalmente el rector Durana llama la atención a los arquitectos y los sanciona; a partir de ese momento, dejamos de tener referencias a los arquitectos mexicanos.

Karsen: un aporte descuidado

Ya desde los primeros tiempos de la fusión de la ENBAC a la UNC –que podríamos dividir en tres etapas: 1º, la vinculación formal determinada por la Ley Orgánica (ley 68 del 7 de diciembre de 1935), 2º, el traslado real a las dependencias de la Facultad de ingeniería y 3º, el abandono de la ENBAC de la sede de la UNC-, es perceptible en los documentos del archivo el problema central de jerarquías y autoridad que mantendrán los programas de Arquitectura y de Bellas Artes.

El proyecto de la UNC tiene dimensiones colosales: el papel de la universidad en la redefinición el país otorga a su organización estructural un gran valor político: la definición de campos del saber, de límites disciplinares, de prácticas profesionales delimita al mismo tiempo una noción de país y un proyecto político asociado al progreso material y al desarrollo económico. En este contexto jugó un papel capital Fritz Karsen, filósofo y pedagogo alemán de una importancia desconocida en este momento en la definición ideológica de la UNC, en la mediación para superar la dificultad de definir con alguna precisión el papel que la ENBAC estaba llamada a jugar en esa nueva universidad y ese nuevo país.

Las referencias al trabajo pedagógico de Karsen apuntan a su estrecha relación con la reforma educativa alemana, en el período llamado República de Weimar. Varias denominaciones aparecen, Escuela Nueva, Escuela Comprensiva, Escuela Integrada, asociadas con profundas transformaciones en la institución escolar, y éstas, a su vez, con reformas políticas que buscaban una drástica transformación social, en las cuales jugaría un papel importante la noción de *universidad de la nación*, en la cual ya tenía Alemania una trayectoria importante.

Si bien podría pensarse que Fritz Karsen compartía los mismos ideales pedagógicos de base que los pedagogos y políticos colombianos que introducían reformas, especialmente Agustín Nieto Caballero, su contexto de origen tiene unas particularidades importantes que distancian su proyecto del que se desarrollaba en Colombia liderado por el Gimnasio Moderno, en matices que tienen que ver con la educación popular y el mundo del trabajo.

A partir de dos documentos directos podemos describir la trayectoria de Karsen. Uno es la hoja de vida redactada por él mismo en 1936⁹²⁹ y el otro es el texto *Fritz Karsen*

⁹²⁹ El motivo gracias al cual, paradójicamente, podemos hoy contar con este documento (como ya se ha dicho antes) es que el diario conservador *La República* publicó un artículo en el que se alertaba sobre el *peligro judío*, según el cual la llegada sin mayores controles de peligrosos inmigrantes expulsados de sus países por sus ideologías marxistas, entre otras, debía constituir un asunto de atención por parte de la opinión pública. Al respecto, vale la pena consultar *Laureano Gómez y los masones*, op.cit., en el que se sigue el desarrollo de la teoría de una conspiración internacional judeo-marxista-masona, que involucra factores tan delirantes como las denuncias de *Los protocolos de los sabios de Sión*, impostura del siglo XIX, conformada por ideologías nacionalistas extremas de derecha, que en Colombia fueron muy bien utilizadas por los conservadores radicales para aglutinar su partido alrededor del sentimiento de amenaza por un enemigo externo y para atizar los odios partidistas.

Aunque esta argumentación en sí es deleznable, causó mucha confusión y daño, a juzgar por los acontecimientos políticos de esta y las siguientes décadas. Sin embargo, podría pensarse que, de un cierto punto de vista, a Laureano Gómez no le faltaba razón en estar alarmado: la llegada de intelectuales de alto vuelo, el desarrollo del pensamiento marxista y el trabajo fraterno de laicización de las instituciones que

actividades educativas en Europa y América, 1933-1951 presentado por su hija Petra Sonja Karsen⁹³⁰. En apartes tomados de su hoja de vida, repetimos las expresiones del mismo Karsen, que redacta en español. Según ellos:

Fritz Karsen, nacido en Breslau Alemania en noviembre 11 de 1.885, fue Doctor en filosofía en 1908, de la Universidad de Breslau, donde estudió Alemán, Sanscrito, Idiomas Indo-germánicos, Filosofía, presentó el primer examen de Estado (Científico) en alemán, Inglés filosofía, francés en 1919 y el segundo (Pedagogía práctica) en 1911, lo que lo autorizó para trabajar como profesor en la enseñanza secundaria, oficio que inició ese mismo año en Liegnitz, Magdeburg y Berlín hasta 1918.

Aunque se había hecho ciudadano norteamericano, dada su admiración por el país y porque consideraba que le había salvado la vida y acogido durante la guerra, siempre consideró que las mejores experiencias las tuvo en su etapa de Berlín

Entre 1920 y 1930 fue director de la anterior institución central para la formación de oficiales en Berlín Lichterfelde con el cargo especial de reorganizarla como escuela civil de carácter particular; miembro del Ministerio Prusiano de Educación, Director de escuelas Secundarias, Inspector de Escuelas Primarias en Berlín Neukoelln⁹³¹(encargado de la organización y dirección del más grande sistema experimental del Estado [iniciado con 500 alumnos en 1921, teniendo 2.000 alumnos de ambos sexos en 1933, aumentando de año en año], comprendiendo todos los distintos tipos de escuelas desde la Primaria hasta la universidad); Director de los cursos para la preparación de los más inteligentes jóvenes obreros de toda Alemania –institución de la República-; Director de una Escuela Normal Superior de carácter experimental, catedrático de pedagogía práctica y comparada en la Universidad de Frankfurt y en la universidad de Berlín.

Provisionalmente suspendido por el gobierno nazista y su ministro Rust⁹³² de todas sus funciones el 21 de febrero de 1933 y definitivamente despedido el 9 de septiembre del mismo año, de acuerdo con la ley de reorganización del servicio civil por “desconfianza política”, en

significaban estos componentes traían fuertes olas de modernización al país y la transformación que presagiaban amenazaba las condiciones de existencia de unas ideologías que el ámbito moderno dejaba de hacer posibles.

Respecto a Karsen, aparte de denunciar su peligroso influjo en la Escuela Normal Superior, se le acusaba de haber donado su biblioteca, para después exigir un pago bastante alto, afirmación que Karsen desmiente en carta al Consejo Directivo de la UNC, ala que acompaña su hoja de vida, para que el Consejo se entere y haga uso del documento como mejor convenga a sus intereses.

⁹³⁰ En: <http://www.fritz-karsen.de/geschichte-fks/75-fritz-karsens-paedagogische-taetigkeit> X.2010.

⁹³¹ Barrio de Berlín, en donde justamente, se encuentra la Fritz-Karsen-Schule (Escuela Fritz Karsen), que data de 1948, siendo –según su propia presentación- la escuela más antigua de Alemania, de corte experimental y llamada con su nombre actual desde 1956. <http://www.fritz-karsen.de/>

⁹³² Bernhard Rust fue el ministro de la ciencia, la educación y la formación popular desde 1934 hasta la caída del régimen nazi. Profesor, doctorado en filología alemana y filosofía, fue responsable del sistema educativo que tendía a la pureza de la raza aria y tuvo relación con experimentos médicos con humanos. Para señalar solamente una de las acciones que interesan para este documento, a saber, el papel legitimador de la historia, en relación con el proyecto nazi de reescribir la historia alemana, particularmente la antigüedad germánica, “La [solución] de apoderarse de las instituciones centrales de la ciencia histórica, para así poder vigilarla y dirigirla y prepararse el futuro. La empresa comenzó en 1935 con la creación de un ‘Instituto de Historia antigua alemana’, sustituyendo al que presidía la magna obra de la MGH, y que, en dependencia directa de Rust, el ministro de Educación, controlaría todas las instituciones nacionales y locales de historiadores y eruditos”. Carreras Ares, Juan José, *Razón de historia: estudios de historiografía*, Marcial Pons, Ediciones de historia, S. A., Madrid, 2000, p. 334

el momento del incendio del Reichstag emigró a Zurich, Suiza en 1933, en donde se mantuvo activo escribiendo para periódicos, pues como refugiado no podía hacer otra clase de trabajos. Después de consultar con sus amigos en Inglaterra y Francia y con el apoyo financiero del Instituto de Investigación Social y su director, el Profesor Dr. Max Horkheimer, decidió ir a este último país en febrero de 1934 para fundar una escuela internacional, L'École Nouvelle, [la Escuela Nueva] de Boulogne. De manera caritativa le colaboraron dos viejos amigos Walter Damus y Karl Linke... La escuela debía su existencia al ministerio francés de Educación el cual expidió la autorización-muy raramente emitida- para fundar una escuela para los hijos de los refugiados en París... Dado que la escuela debía ceñirse estrictamente a los planes educativos franceses, cualquier proyecto de reforma en esas condiciones era imposible. Por ello abandonó este trabajo...

En 1936 fue contratado como asesor técnico del Ministerio de Educación en Bogotá, a donde llegó en marzo del mismo año. Desarrolló planes para todo el sistema educativo de Colombia. Entre otras cosas, presentó al gobierno proyectos para la Escuela Normal Superior, de formación del profesorado, y sugirió que estuviera afiliada a la Universidad como Facultad de Enseñanza. Reorganizó el plan de estudios de la Universidad Nacional en Bogotá y luego hizo con el arquitecto Rother el diseño orgánico para la Ciudad Universitaria. Este plan se llevó a cabo con pocos cambios, y en 1949 fue una vez más contratado a tres meses para revisar los planes de estudio de la Universidad Nacional.

Fue distinguido en 1937 con la ciudadanía colombiana por el presidente López⁹³³.

Por motivos de salud no renovó su contrato por dos años más, sino que en 1938 viajó con su familia a Nueva York. Desde el comienzo de su emigración, había tratado de ir a Estados Unidos, un país que había admirado desde su primera visita en 1927. Comenzó a dar conferencias de pedagogía comparada en el Brooklyn College, y antes de su muerte en 1951, enseñó también en el City College y el Bryn Mawr College.

Durante la guerra, teniendo en cuenta que no se capacitaban muchos maestros, puso su experiencia a disposición del ejército norteamericano y dio a los oficiales una introducción a las relaciones culturales, económicas y políticas entre Alemania y Francia. A partir de 1943, también preparó a la cabeza de un grupo de trabajo de historiadores y educadores para la editorial Bermann-Fischer, que estaba entonces en Nueva York, un libro de historia para las escuelas alemanas. Este libro, Outline of History [Historia de nuestro mundo], publicado en 1947, fue utilizado en las escuelas de la zona de ocupación francesa. Cuando a Karsen se le preguntó si con estos libros se podría reeducar la mentalidad alemana, contestó que “estos solo podrían ser parte del proceso de reeducación. La renovación interna de Alemania dependerá sobre todo de las condiciones de vida y trabajo en la Alemania de posguerra y del impulso que estas prevén para el renacimiento de la humanidad perdida”.

En 1946 regresó a Alemania como comisionado para la educación superior en el gobierno militar estadounidense. Allí prestó su rica experiencia a la reconstrucción de universidades y colegios, no sólo en la zona americana, sino también en otras partes de la Alemania ocupada.

Según Sonja Karsen, a menudo se pregunta por qué su padre no se quedó en Alemania, sino que regresó en 1948 a Estados Unidos. La respuesta es sencilla: Por gratitud hacia los Estados Unidos, el país que le había permitido llevar una vida normal

⁹³³ Este hecho nos habla del alto nivel de estima que tuvo su trabajo. En su texto Sonja Karsen confunde a López Pumarejo con López Michelsen.

otra vez, hacer frente al pasado y empezar de nuevo. Estados Unidos de América le salvó la vida, y él nunca lo olvidó. Por esta razón y otras no quería renunciar a su ciudadanía de los EE.UU. En 1948 volvió a la universidad de Brooklyn. En 1950 hizo su última visita a Berlín; en 1951 recibió un encargo del Departamento de la Ciencia, la Cultura y los Comités de Educación de las Naciones Unidas (UNESCO), para ir al frente de una misión para estudiar todas las cuestiones educativas en Ecuador. Este encargo, que le recordaba mucho su trabajo de 15 años antes en Colombia le interesó muchísimo y, a pesar de las advertencias de su médico se fue a Ecuador. Aquí se sintió desde el principio muy bien, y sus planes de reforma del sistema escolar y universitario fueron bien recibidos por el Gobierno. Sin embargo, lamentablemente, Fritz Karsen muere de repente en medio de una conversación cruzando el río Guayas.

En su carta de renuncia de julio 23 de 1938, expresaba su pesar por la suspensión de sus trabajos en Colombia

Antes de separarme definitivamente de mi cargo en la Universidad, tengo el deseo de expresarle a Ud. y al Consejo mi profundo agradecimiento por la gran confianza con que Uds. me han honrado. Estoy seguro que Uds. sentirán con migo la pena de abandonar, por circunstancias mas fuertes que mi voluntad, un trabajo tan querido, tan lleno de sugerencias pedagogicas para mi mismo⁹³⁴.

Karsen fue un militante permanente del movimiento de la Nueva Escuela (Escuela Comprensiva Escuela Integral). Aunque una de las informaciones de que disponemos y que en Colombia sirvió para crear un mito que motivó la denuncia (La República) de su marxismo, a saber, la reestructuración de la antigua y reputada Escuela Káiser Federico Guillermo, cuyo nombre, después de los cambios pasó a ser Karl Marx, ninguna referencia lo relaciona con el marxismo propiamente dicho, ni parece ser militante comunista o socialista. Sí se trata, evidentemente de una persona relacionada con un espíritu renovador que sitúa sus referentes mucho más en la izquierda que en la derecha; daría la impresión de ser una persona democrática, que se interesa profundamente por la educación popular y *científica*, como lo proponía el proyecto de López Pumarejo, sin que se convierta en una educación de élite.

El equipo karsen-Rother

Hemos visto que, aunque fueron llamados antes que el equipo Rother-Karsen, la participación de Prieto y Parra estuvo cargada de equívocos y conflictos. En concreto la necesidad de tomar decisiones rápidamente hizo inclinar la balanza hacia el proyecto liderado por Karsen y Rother, al cual se integraron otros arquitectos extranjeros y

⁹³⁴ Para la realización de este trabajo, solamente se consultaron fuentes de la UNC, de manera que no conocemos otras comunicaciones que pudiera haber enviado Karsen al Ministerio de Educación, pero llama la atención que tanto la solicitud de licencia, como la renuncia se presentan directamente al Consejo Directivo de la Universidad Nacional.

nacionales⁹³⁵. El 13 de agosto de 1936, el decano de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería, ingeniero José Gómez Pinzón⁹³⁶ se dirige al rector de la UNC, remitiendo el proyecto de Karsen:

INFORME SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA⁹³⁷.

-.-

“He comenzado mi trabajo sobre la base de los programas existentes en las distintas facultades y escuelas que integran la Universidad Nacional.

“La primera tarea era la de hacer de estas partes una entidad para constituir la Ciudad Universitaria. Para esta organización he aplicado el punto de vista científico y económico”⁹³⁸.

“Primeramente he hecho una colección de las diversas materias que se enseñan actualmente en la Universidad. Pero esta lista se ha organizado diferente al orden de las facultades; se hizo según ciencias y he tomado como base de división el sistema usual: Ciencias sociales, Ciencias naturales, Artes y educación física. El primer esquema que se

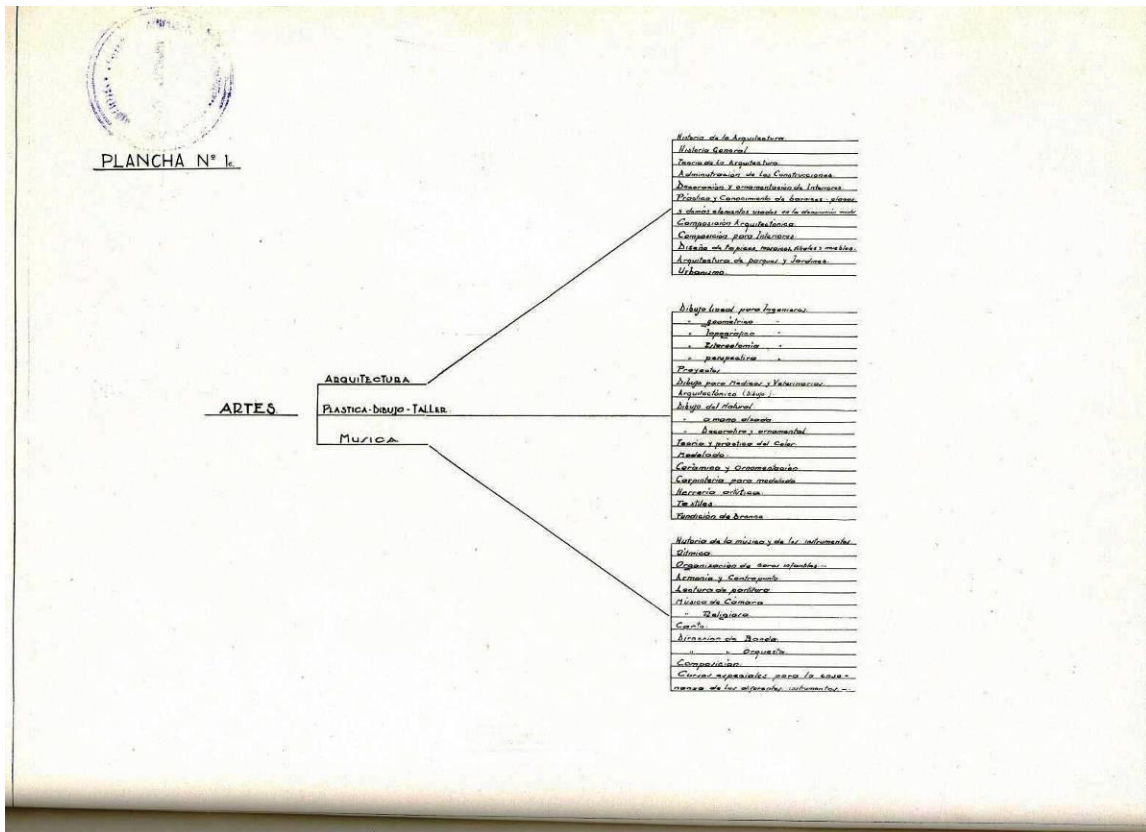
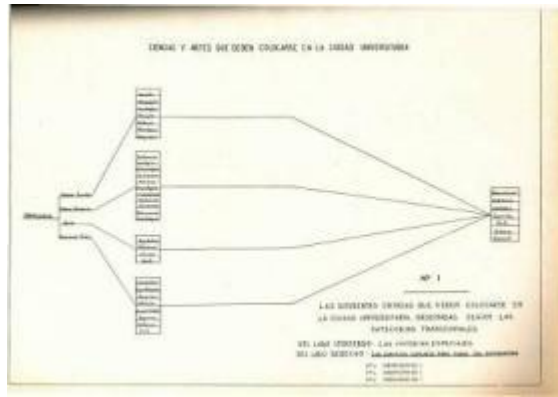
⁹³⁵ Este tema, desarrollado aquí muy sucintamente, ofrece posibilidades interesantes de profundización: el debate en la construcción de una institución fundamental para la cultura y el pensamiento colombianos entre dos comisiones extranjeras, la una basada en una tradición latinoamericana, con indudables relaciones con una tradición europea conservadora, y una alemana –cuya presencia en Colombia responde a un proceso de *marginalización* de la misma- que representa lo más seleccionado de un pensamiento *progresista* moderno, en un contexto que no ha sido ajeno a las discusiones sobre la identidad, nacional, la historia y la raza.

⁹³⁶ Quien sería rector de la UNC entre el 8 de marzo y el 22 de diciembre de 1949 y en 1952 miembro de su Consejo Directivo como representante por el Consejo Académico, era un hombre cercano al mundo de la arquitectura: fue socio fundador de la célebre firma Cuellar Serrano Gómez y ministro (nombrado en 1941) de Obras Públicas del gobierno de Eduardo Santos (“Gómez Pinzón emprende una reorganización del ministerio: en la Sección de Edificios Nacionales se encargó a los arquitectos de temas específicos [escuelas, normales. Edificios de administración pública, etc.] y la Ciudad Universitaria quedó en manos de Rother y Violi” *Historia de un itinerario*, Arango, Silvia, Univ. Nacional de Colombia, 2002, Unibiblos, p. 37). De la importancia de personajes del campo de la ingeniería en la constitución del proyecto académico de la UNC en el período que inaugura la ley 68 habla el hecho de que en 2 décadas fueron rectores de la UNC los ingenieros (civiles): Gabriel Durana Camacho (abril 16 de 1936 a julio 11 de 1937), Roberto Franco era médico Julio Carrizosa Valenzuela (encargado entre el 9 de mayo hasta el 2 de junio de 1940 y luego en propiedad del 4 de mayo de 1942 al 24 de abril de 1944), Vicente Pizano Restrepo (encargado del 16 de octubre de 1941 al 8 de mayo de 1942), y el coronel Manuel Agudelo encargado entre julio 12 y agosto 4 de 1954, aunque en este caso, su nombramiento no habría tenido que ver con su condición de ingeniero, sino de militar –derivado del movimiento estudiantil relacionado con las masacres de junio de 1954- “No vamos a analizar los méritos del coronel, ni a polemizar con nadie sobre ellos. Él es un hombre de armas” (Rojas Pinilla) [UNPeriódico, No.59, ‘Una lección, General’, Nelly Mendivelso R. y María Claudia Rojas R., junio 20 de 2004. <http://historico.unperiodico.unal.edu.co/Ediciones/59/10.htm>].”

⁹³⁷ Texto: Karsen, Informe..., op. cit.; Las imágenes insertadas fueron tomadas de la Revista de las Indias, Vol 6, No 1, 1937.

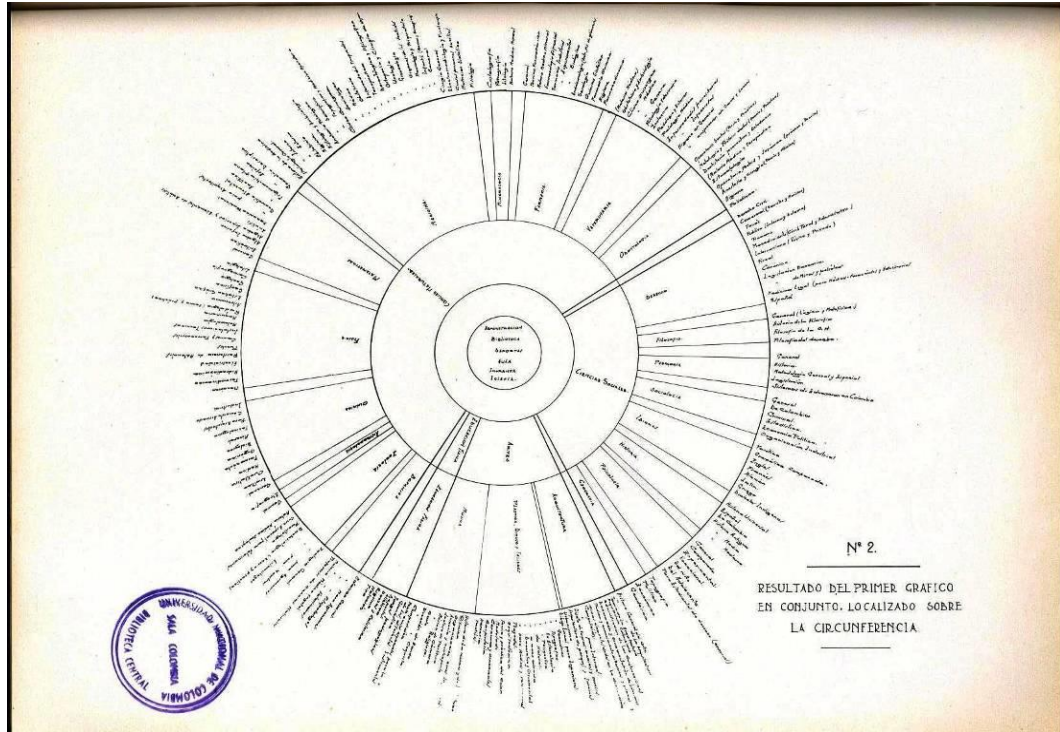
⁹³⁸ Los criterios invocados (científico y económico) se apartan de las formas tradicionales de pensar las escuelas de arte, lo que pone más en evidencia, la distancia entre los proyectos ideológicos puestos en juego en la definición del ámbito académico en general, al contrastar las autoridades sobre las que Prieto Souza de 1936, que ya citamos: “Cuando aceptamos la invitación que nos hizo el Gobierno de Colombia, estábamos muy lejos de pensar que íbamos a hacer parte de un simple mecanismo burocrático de rutina, en el cual tendrían más importancia las constancias oficinescas, que toda la aportación de iniciativas, sistemas, métodos y programas inspirados en nuestra propia experiencia y en la tradición de la Escuela de Bellas Artes de Mexico, de un abolengo que tiene su cuna en la antigua Academia de San Carlos fundada por su Majestad don Carlos III, Rey de España y emperador de las Indias, y renovada constantemente con nuevas experiencias y avanzadas tentativas”.

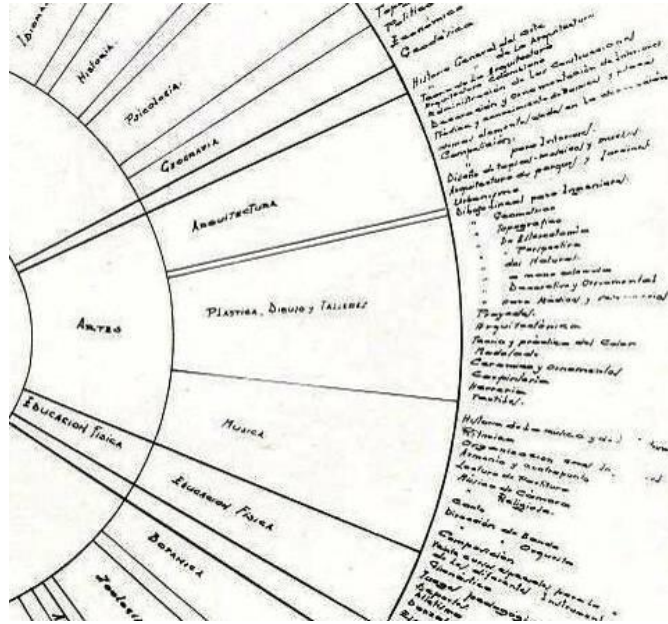
dibujó mostró que fuera de las materias especiales para distintos grupos de estudiantes, hay otras partes de la Universidad que son comunes para todos, como aula máxima, administración, Gimnasio e imprenta, Biblioteca⁹³⁹.



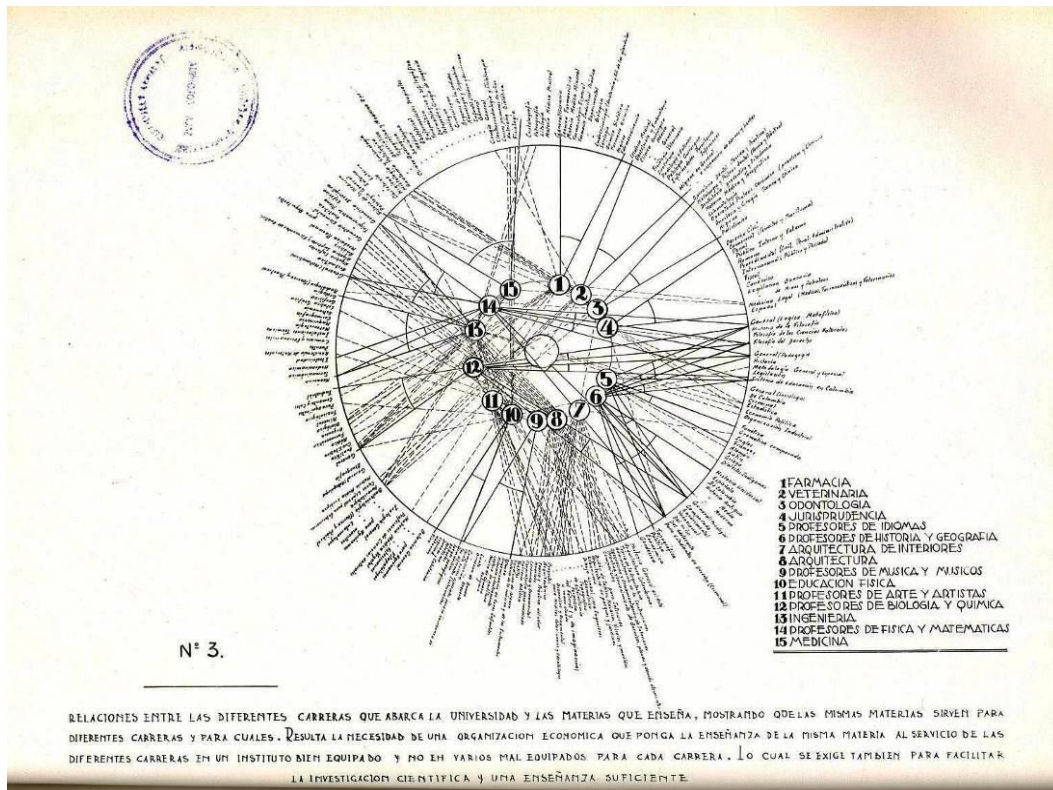
⁹³⁹ Palabra agregada con lápiz.

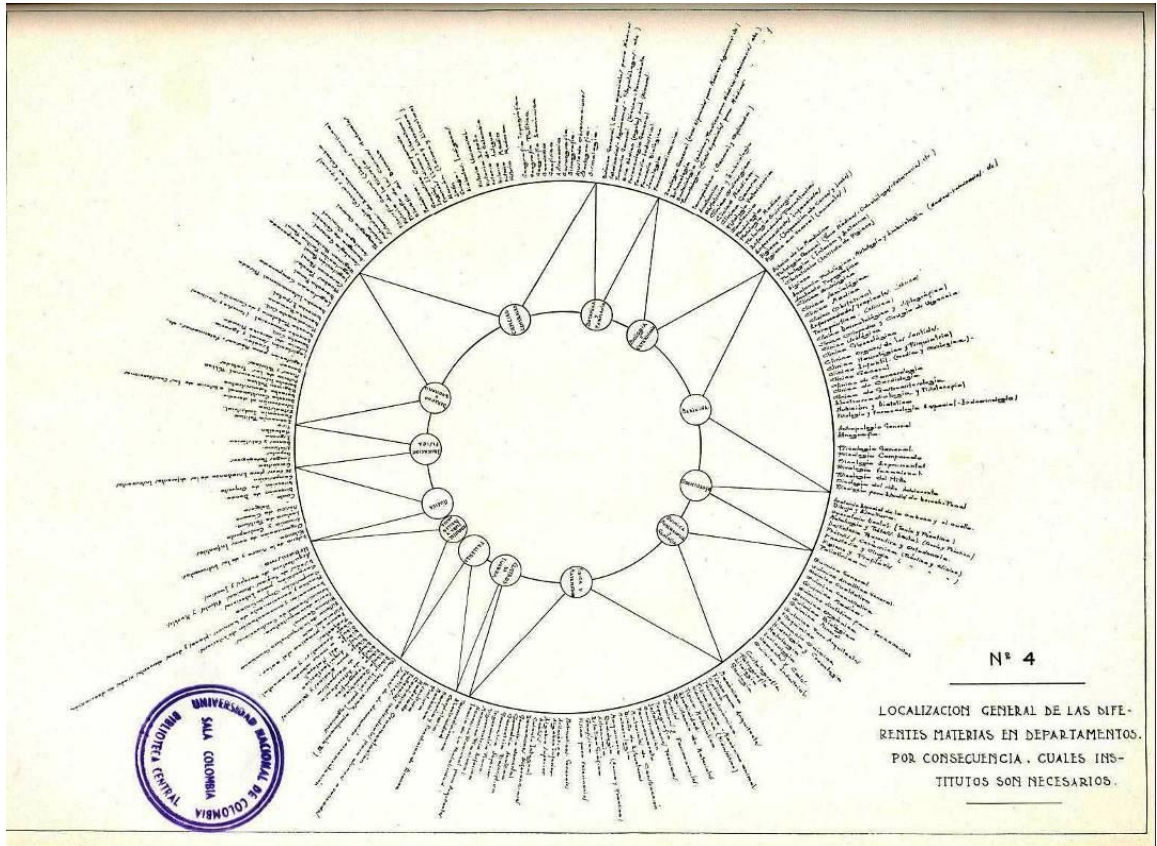
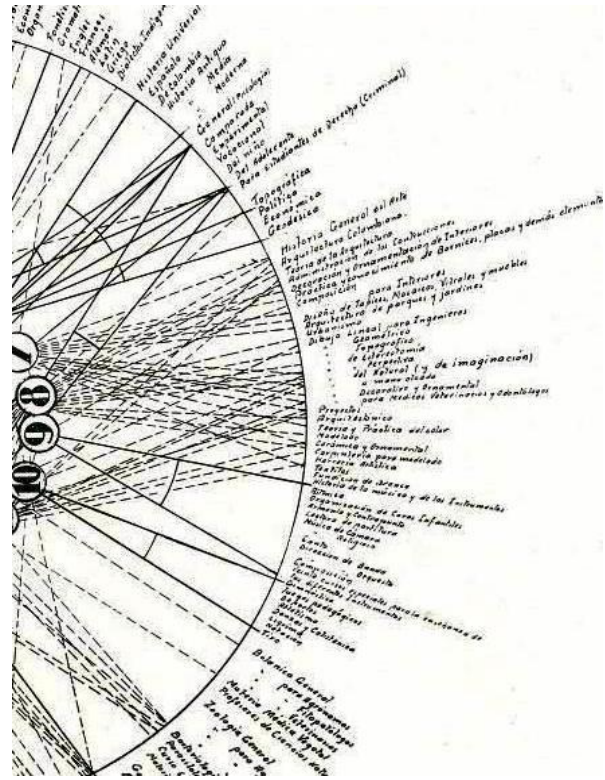
El segundo dibujo nos mostró que se enseñan las mismas ciencias en las distintas profesiones, de donde resulta que hay posibilidad de formar institutos que son usados igualmente por los estudiantes de distintas carreras, es decir que la división en facultades puede ser reemplazada por la división en institutos que son usados igualmente por los estudiantes de distintas carreras, es decir que la división en facultades puede ser reemplazada por la división en institutos que existen una sola vez en la Ciudad Universitaria, pero que están a la disposición de todos. Es muy clara la ventaja de esta nueva organización.

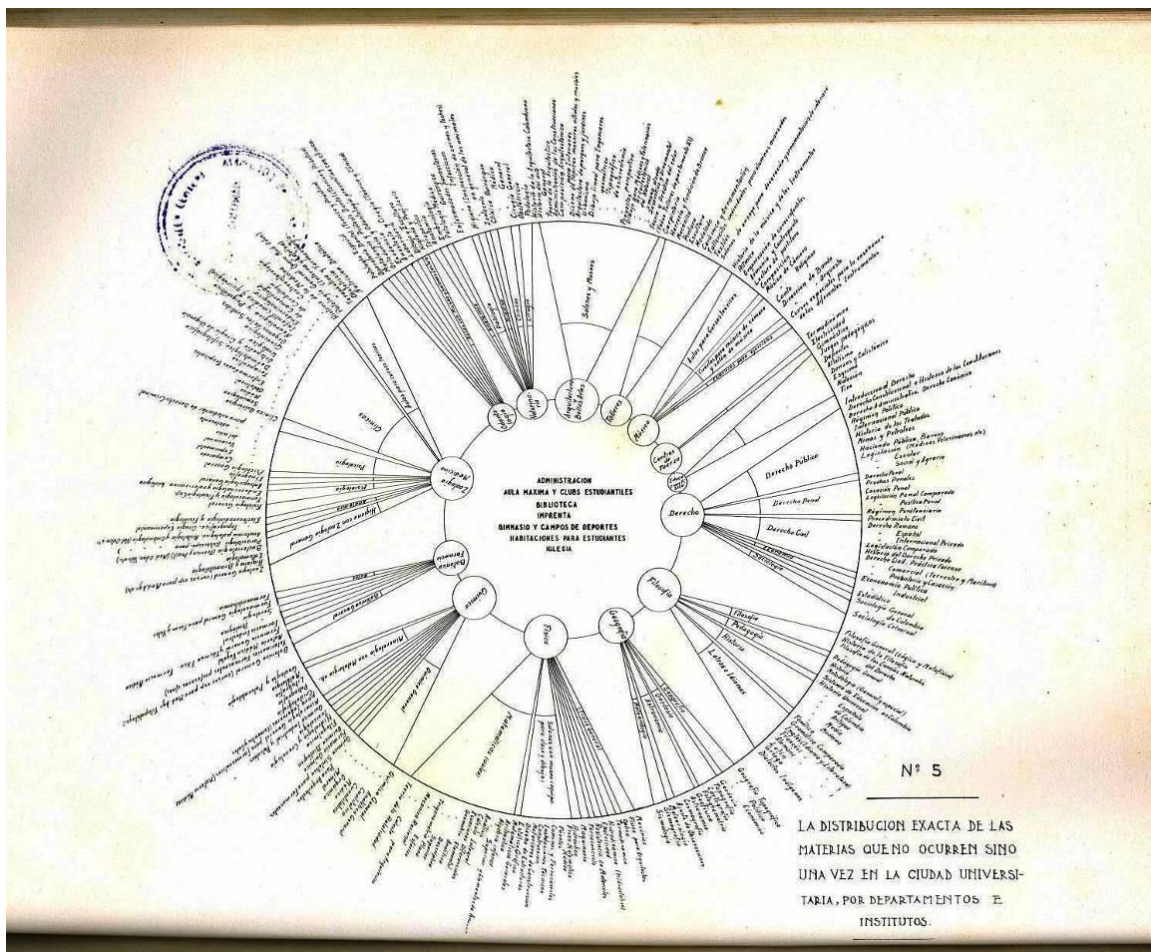
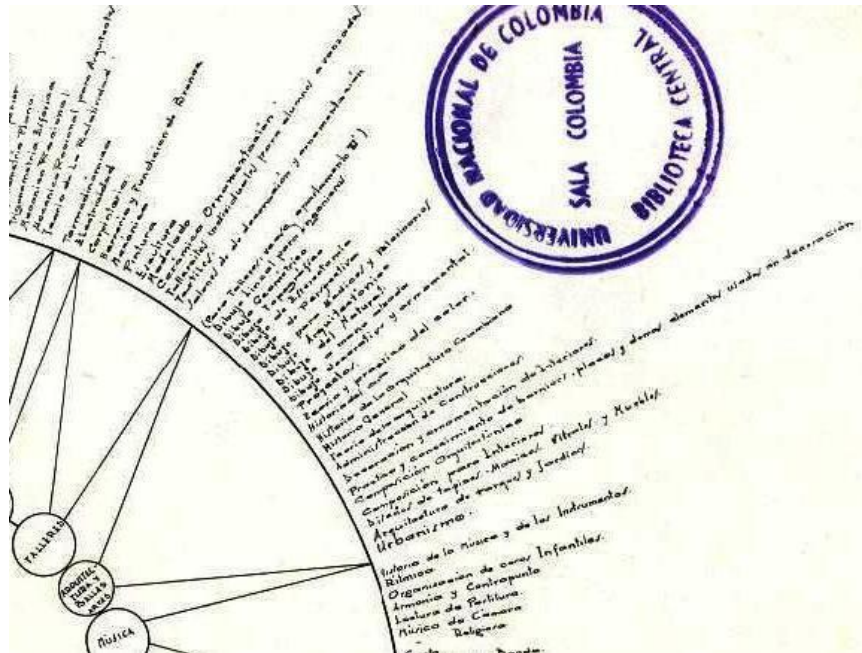


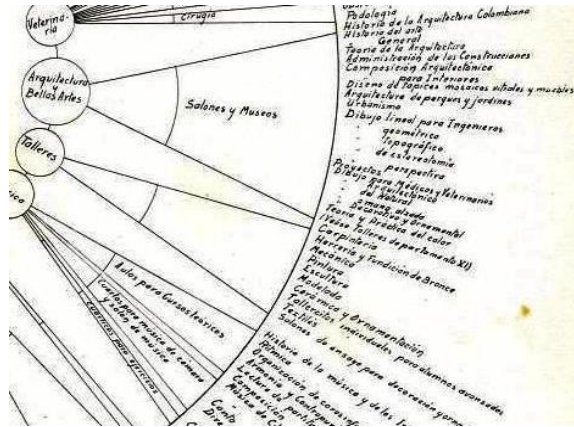


El único instituto de química, por ejemplo, que reemplaza los pequeños institutos insuficientes en la Facultad de Ingeniería, Medicina, etc. Puede equiparse muy bien sin mayores gastos, tal vez, mayor economía que para tres o cuatro pequeños; no hay oposición entre el punto de vista científico y económico.









Para dar una base mejor a esta división, me he puesto en relación con los Decanos y los Directores de las dependencias de la universidad. Hemos revisado las listas de materias, corregido las faltas y agregado materias que podrían enseñarse en la ciudad universitaria y que no existen hoy en la universidad. He tomado estas discusiones como fundamento para agrupar las materias con referencia a los departamentos que propongo. Otras conversaciones con las mencionadas personas han resultado en fijar las subdivisiones (institutos⁹⁴⁰) que son necesarias en los grandes departamentos.

Nº 6.

LA ORGANIZACIÓN EN DEPARTAMENTOS ES LA MAS ECONOMICA.

SI SE AGREGA OTRA FACULTAD, QUE RESULTA?
EJEMPLO: SE AGREGARA LA FACULTAD DE AGRONOMIA. VEMOS QUE EN EL GRAFICO NOS FALTAN SOLAMENTE LAS MATERIAS DE LA AGRONOMIA PROPIAMENTE DICHA --
ES DECIR: SE OBTIENE UN 75% DE ECONOMIA

EDUCACION	Escuela Rural y Comunalidad Educativa Impartacion Social y Agraria
GEOGRAFIA	Geografia y Paleogeologia Agraria
QUIMICA	General Quimica Especial Quimica Agraria
ZOOLOGIA	Fisiologia, Anatomia, Fisiologia general, Insectos, Anatomia y Fisiologia Animal, Bacteriologia
AGROMONIA	Zoologia General, Zoologia Especial, Terapias, Higienas y Patologia general
VETERINARIA	Patologia I Patologia II
BOTANICA	Reservorios Agrarios Rural y Domesticos
TECNICA	Agricultura General, Agricultura Especial I Agricultura Especial II Terapias Agrarias
AGROMONIA	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE AGRONOMIA

⁹⁴⁰ Palabra agregada con lápiz, tachado: constitutivas

CARRERAS		DEPARTAMENTO DE QUÍMICA					
		CURSOS		# del Instituto	Poras por semana	Número	
				Cantidad de alumnos	T	P	
Medicina	Química General	I	1200(67)	5	-	6	1
Farmacia	" Mineral	I	60(24)	5	-	5	2
"	" Orgánica	I	60(19)	5	-	5	3
"	" Analítica General	I	50(13)	5	-	5	4
Odontología	" Cuantitativa	I	25	5	-	5	5
Ingeniería	Química para odontólogos	I	25	5	-	5	6
Farmacia	" cuantitativa y cualitativa	I	50(17)	5	-	7	
	Materia Médica mineral	I	50(14)	1	-	6	8
Farmacia	Farmacia Química	I	60(24)	5	-	5	9
	Suma			141	-	42	9
"	" " I	II	25	5	-	5	1
"	" " II	II	25	5	-	5	2
"	Química Sintética	II	25	5	-	5	3
	Suma			15	-	15	3
Veterinaria	Química Biológica	III	50	2	-	5	1
	" " (especial)	III	100(55)	5	-	6	2
Medicina	" " (especial)	III	30(6)	5	-	5	3
Farmacia	" " (especial)	III	10(3)	5	-	5	4
	Suma			17	-	21	4
"	" " (especial)	IV	25	5	-	5	1
"	" " (especial)	V	25	5	-	5	1
"	" " (especial)	VI	50(13)	5	-	5	1
"	" " (especial)	VIII	25	5	-	5	1
Farmacia	Fitoquímica	VIII	45(18)	3	-	2	
"	Hidrología y crenología	VIII	20	3	-	3	
"	Toxicología			11	-	5	3
"	Mineralogía			11	-	5	3
	Suma			45	-	48	2
Ingeniería	Pavimentos	IX	45(48)	2	-	1	
"	Geología			96	-	103	23
	Suma total			96	-	103	23

INSTITUTOS	
I	Química General
II	Sintética para farmaceutas
III	Química biológica
IV	Fitoquímica
V	Hidrología y crenología
VI	Toxicología
VII	Química Industrial y Petróleos
VIII	Mineralogía y metalurgia
IX	Geología y Paleontología

NOTA I - T, significa cursos teóricos; P, cursos prácticos.
 NOTA II - Números entre paréntesis indican cantidad actual de alumnos.

Como son disueltas las facultades como entidades locales por esta organización en departamentos, surge la dificultad de administración. Un instituto de higiene, por ejemplo, es igualmente usado por médicos, veterinarios, odontólogos, farmaceutas. O el instituto de Química para estas facultades y la facultad de ingeniería. De quién debe ser la administración de aquellos y otros institutos? —sería posible crear algunas nuevas escuelas o algunas facultades como la de Ciencias Naturales, o de Ciencias Sociales, (Facultad de filosofía en las Universidades alemanas). Creo que esta solución más significaría una complicación. En este momento no hay una carrera en la Universidad que esté especialmente interesada en una facultad de ciencias naturales o de ciencias sociales. Estas facultades en otros países forman profesores de escuelas secundarias, formación que se hace aquí fuera de la Universidad en la Escuela normal Superior. Por eso es recomendable que la

administración de estos departamentos o institutos sea sometida a las facultades existentes según el grado de interés que tienen en ellas. Sería necesario tener un director para cada departamento (de Química por ejemplo), quien es responsable de todo el equipo y el funcionamiento del instituto y quien trabaje bajo la dirección de una facultad. Los cursos especiales para una facultad que tienen lugar en un instituto, deben estar bajo la dirección de esta facultad. Si mas tarde cambian las condiciones de la universidad, si por ejemplo, la formación de profesores se entrega a ella, no hay dificultad para transformar la administración y tal vez agregar otras facultades. Por que la manera de construir departamentos deja facilidad para otra organización. Me permito agregar una lista de los departamentos y sus divisiones como resultado hasta ahora de mi trabajo.

Bogotá, agosto 1°. De 1936.

FK/RML”.

La concreción de este documento hace innecesarios los comentarios adicionales por el momento.

El campus: espejo del forcejeo de la política académica

Hemos citado trabajos de Hans Rother, Silvia Arango y Carlos Niño, en los que se hacen análisis del proyecto del campus universitario, pero en esta sección seguiremos de cerca la obra del equipo que produjo la exposición y el libro-catálogo *Ciudad aparte / proyecto y realidad en la Ciudad Universitaria de Bogotá*, coordinado por Rodrigo Cortés⁹⁴¹, en el cual se hace un análisis minucioso de las decisiones que implica el proyecto arquitectónico y la simultánea transformación de los referentes académicos...

En los años 30 del siglo XX se luchaba por permitir el ingreso al país de una nueva concepción de la Universidad y de la educación en general. El proyecto de creación de la CUB es su manifestación más concreta y ambiciosa. Después de que había contribuido de manera decisiva a la consolidación y desarrollo de las diferentes profesiones durante el siglo XIX, se aspiraba a convertir a la Universidad Nacional en instrumento primordial para la modernización.

Podría decirse, entonces que, con la CUB y la reforma académica, lo que entra en conflicto en 1936 son los dos grandes modelos de educación superior –el napoleónico, profesionalista y el humboldtiano, investigativo-, con una pugnacidad reveladora del calado de sus intenciones. Estos modelos representaban, uno, la defensa de la Universidad y educación tradicionales y, el otro, la reforma o renovación de la estructura educativa en el país mediante la integración de todos los niveles de escolaridad alrededor de la actividad investigativa.

El primero defendía las condiciones de “auto-determinación” de cada campo del conocimiento, manteniendo la primacía de los saberes especializados y operativos de las

⁹⁴¹ Cortés, Rodrigo, *Ciudad aparte. Proyecto y realidad en la Ciudad Universitaria de Bogotá*, libro catálogo, Museo de Arquitectura Leopoldo Rother, Universidad Nacional de Colombia, 2006. De este muy completo estudio, solamente reseñaremos aspectos muy generales de la sección *Los modelos académicos y las versiones del Plan*, para una lectura más profunda, remitimos al lector a la obra misma, que contiene un amplio material visual. En adelante, la sigla CUB (usada en el trabajo citado) identifica a la Ciudad Universitaria de Bogotá.

profesiones que habían quedado como remanentes de la formación universitaria tradicional: la Medicina el Derecho y la Ingeniería.

Su mecanismo de reproducción se basaba en la especialización, consolidando nuevas profesiones (en nuevas Facultades) y nuevos oficios (en nuevas Escuelas) mediante su incorporación a la educación superior, sin nexos importantes con los niveles educativos anteriores y con soportes adecuados para la transmisión y el entrenamiento eficiente (de profesor a alumno, de maestro a aprendiz).

El segundo se fundaba en lograr una integración del conocimiento, producida mediante la investigación y la aplicación generalizada del método científico experimental. En la universidad se deberá “restituir la unidad de los conocimientos dispersos en ciencias particulares en los laboratorios y en las enseñanzas pre-universitarias”.

Además de permitir mayor eficiencia en el uso de la infraestructura para la investigación (laboratorios, talleres, aulas especializadas de diverso tamaño, auditorios), debía poner al estudiante en relación con la actividad investigativa de los docentes en su lugar de trabajo y abrir opciones para la organización individual del currículo en consonancia con los intereses del estudiante.

El proceso de definición de la CUB registra las huellas de la oscilación recurrente de una concepción educacional a la otra, a medida que, en la sucesión los primeros planes, se va consolidando la idea de reunir en un solo “campus” todos los componentes académicos de la U. Nacional que ya existían, junto con los nuevos –como el expresamente creado Departamento de Química y con los servicios comunes para toda la comunidad universitaria⁹⁴².

En el número especial dedicado en 1937 al proyecto de la CUB por la Revista de las Indias, publicación oficial del Ministerio de Educación, se incluyó a todo⁹⁴³ color una imagen sintética de la que, en realidad, era la cuarta versión del plan inicial. Entre los textos que la acompañaban, aparecía un fragmento del informe de Fritz Karsen al Ministerio de Educación⁹⁴⁴, en el que se resumía la metodología y los procedimientos lógicos diseñados para construir la novedosa estructura académica por departamentos y la adaptación obligada que requería el esquema de organización por Facultades vigente desde 1936.

La obra citada hace un detallado análisis de las distintas fases de construcción del campus. Para efectos de este trabajo, solamente se reseñarán los pasos principales y sus condiciones de política académica, siguiendo el orden propuesto en ella⁹⁴⁵:

El plano inicial, dos versiones del orden equilibrado del saber: El plan de Karsen y Rother, 1936. En palabras de Karsen: una estructura lógica de departamentos, de la cual se desprende un plano en forma oval con dos circulaciones en el borde: una principal, externa y la otra para servicio interno. En este óvalo se sitúan (equitativamente) “hasta catorce edificaciones en barra longitudinal” para departamentos, una zona deportiva (de escala de ciudad) áreas comunes y administrativas. “... se mezclaban dos sistemas de

⁹⁴² Una muestra de la oposición al proyecto de campus, la da Jorge Zalamea, quien como Ministro encargado de Educación en su discurso

⁹⁴³ *Revista de las Indias*, Ministerio de Educación, vol. 1, número 6, Bogotá, 1937. (nota en el original)

⁹⁴⁴ “El aula uniforme se cambia en laboratorios a la medida en que el libro y el método libresco, la conferencia y la actitud de escuchar cede a los métodos especializados de trabajo en todos los departamentos y grados de la enseñanza”. F. Karsen, “Organización de la Ciudad Universitaria”

⁹⁴⁵ En este aparte seguiremos la obra de Cortés, *Ciudad...*, op. cit., p.p. 33 y s.s.

organización del espacio, el de la ciudad moderna en las áreas académica y deportiva y el de la ciudad más tradicional en el área de servicios”.

Plan de facultades, pero con orden: el plano de Rother, 1937. “se procedió a ordenar las edificaciones en seis conjuntos, cuatro de mayor jerarquía, en concordancia con las cuatro facultades tradicionales: Medicina, Derecho, Ingeniería y artes (con eje en Arquitectura, la nueva disciplina independiente) y dos conjuntos más pequeños para Veterinaria y Química⁹⁴⁶”. Empieza a verse la transformación del primer diseño frente a las resistencias de los intereses existentes: “proponía una estructura que, aunque mantenía la autonomía propia de cada Facultad o grupo de Facultades y Escuelas tradicionalmente afines mantuvo la capacidad para tomar decisiones de implantación de las nuevas Facultades en manos de los diferentes decanos, con todo su poder disociador y autonomista ... La distancia entre el plan general y las posibilidades efectivas para su realización pareció condenar al espacio de la CUB a convertirse en un agregado disparatado de soluciones referidas cada una casi exclusivamente a su propia consistencia lógica funcional y arquitectónica” Adicionalmente, este plano contiene una importante referencia para lo que podría haber sido la con figuración de la ENBAC como programa universitario en este contexto físico:

Los talleres que se incluyeron en este plano en el centro geométrico del óvalo parecen coincidir con el enunciado programático para el Departamento XII, que se publicó en El Tiempo el 13/09/36 complementando una entrevista con el primer rector Gabriel Durana Camacho: “Talleres: a) carpintería; b) herrería y fundición de bronce; c) mecánica; d) pintura; e) escultura; f) modelado; g) textiles; h) salones de ensayo para decoración y ornamentación de interiores; i) pequeños talleres individuales para alumnos avanzados”. Incluso, en el listado de edificios de la segunda versión del plano inicial, una de las barras está definida para la imprenta y otra para un conjunto de talleres. Se trataba en gran parte de talleres para artes y oficios en la tradición inglesa recogida en Alemania y condensada en la escuela de la Bauhaus. Lo que no deja de llamar la atención es que en este plano Rother asigne un papel no solo preponderante sino absolutamente principal a este conjunto, después de haberlo propuesto al principio como un departamento más, equiparable a los otros doce que debían componer el área académica⁹⁴⁷.

El carácter propio de cada Facultad: el plano de Rother y Lange, 1937. En realidad, la idea común de que el campus de la UNC fue diseñado por Rother y Karsen es muy relativa; ya se ha señalado el proyecto de los arquitectos mexicanos y en este aparte, el análisis del equipo de Cortés menciona la presencia e influencia de Eric Lange “quien

⁹⁴⁶ Parecería que el esquema propuesto por los mexicanos de una estructura montada sobre cuatro “centros” ganaba terreno, con una estación hasta ahora no destacada en la que el propio Rother intentaba garantizar unidad dentro de la federación de Facultades”. (nota en el original)

⁹⁴⁷ Es muy importante retener este comentario por las ricas referencias que contiene. Por un lado, en relación –ya lo hemos visto- con el gran valor que los modelos pedagógicos modernos atribuyen a la figura **Taller**, por otro lado, a unas concepciones de universidad y de arte que no desdeñan –ya veremos más adelante el enorme costo pagado por las dos instituciones por haber juzgado mal este tema- las nociones de oficio y artes y oficios en el contexto universitario y –primordialmente- la confirmación de que la fusión de la ENBAC a la UNC podría haber generado un contexto específicamente moderno en el cual las relaciones arte – saber – función – ... podrían ser pensadas en un ambiente radicalmente distinto al pasado y no solamente como asunto de estilo, sino como formas fundamentales de la vida moderna.

debió contar seguramente con un apoyo muy poderoso”. En esta fase del diseño del campus, desapareció la homogeneidad en las condiciones de cada facultad.

Las cuatro facultades estaban dispuestas en cuatro unidades para albergar las actividades que antes se encontraban en 13 departamentos, formando los conjuntos de Ingeniería, Artes, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales.

...La superposición de diversos y contradictorios órdenes geométricos y formales será, de ahora en adelante, la característica del desarrollo del plan.

Es este momento el que relacionan con expresiones de Karsen como: “se abandonó el proyecto por razones arquitectónicas” o “se espera que no hará daño al organismo planeado”

Planos de las variantes A y B de Rother, 1938, que representan “Otra estación en el intento por mantener la simetría en los rasgos generales de los caminos peatonales y vías vehiculares, pero acomodándose a los edificios que se habían construido ya para varias facultades con base en el plano de Lange”.

El desarrollo de proyectos particulares: Plano 16, Rother, 1941. “otro paso más hacia el desarrollo de proyectos singulares, en particular para los proyectos de las facultades de Química, Medicina y el desarrollo del conjunto de Artes, que se podría caracterizar como el paso del edificio tipo a la hipertrofia de los espacios académicos”.

El abandono del combate por la unidad físico-operativa: el plano 20 y el proyecto para la facultad de Medicina; la ciudad por partes. “Del proyecto de la Facultad de Medicina en adelante, la CUB ya no se concebirá como un esquema total que deba construirse con base en una única lógica, sino con base en la fragmentación propia de una ciudad por partes”:

Se debe recordar que la ciudad por partes es una estrategia desarrollada en el siglo XVII para dar respuesta a la disgregación de fuerzas que se fue dando en el espacio de la ciudad preindustrial primero (la ciudad mercantil) y posteriormente de la ciudad industrial convertida en metrópoli. Era una realidad urbana que ya no crecería con base en un único centro, como lo hizo la ciudad ideal renacentista, sino que crecería a partir de varios núcleos, varios puntos de desarrollo, es decir, una ciudad polinuclear o policéntrica.

Aunque la historia sigue, nos detenemos en esta imagen en la que desemboca un proyecto ambicioso y *utópico* que aspiraba a redefinir la universidad como institución, en el contexto de un proyecto moderno basado en el *saber*, en la integralidad del saber, frente al cual pudieron más los intereses particulares, los viejos hábitos y la tendencia a un pragmatismo simple que ha hecho estragos históricamente en la institución universitaria colombiana.

La universidad ideal solamente existió por un momento que fue reseñado en el número 6 de la Revista de las Indias. En él resplandece un proyecto unitario que nadie imaginaria sin dificultades e incoherencias, pero ambicioso y viable. Incluso muestra su transformación paulatina en otra cosa: en ella se reproducen el primer plano de Rother y Karsen (1, 1936) y el de Rother y Lange (3, 1937). Este proyecto existió en los dibujos-escritura de Fritz Karsen y en sus planteamientos para el Primer Año Universitario en 1937.

Los debates

A falta de una perspectiva histórica, y en un ambiente de cuestionamiento permanente porque no cumplen sus altas misiones –para las cuales nunca cuentan con los recursos adecuados- las instituciones colombianas remiten su identidad al origen mítico que la ha reemplazado. Medio cierta, medio falsa, esta imagen actúa a la manera de recurso mnemotécnico que permite ubicarla rápidamente en un lugar y asignarle un papel que probablemente nunca tuvo, al que pudo haber aspirado o que algún interés en juego le asignó para siempre.

Estas imágenes míticas nos devuelven la visión de un mundo estable, sobre el cual se constituyen las experiencias particulares, pero los mundos construidos sobre fantasmagorías son ilusorios y vuelven a pasar por los mismos lugares, patinan sobre los mismos obstáculos, identifican los mismos problemas y prometen las mismas ilusiones.

La mayor ilusión es la modernización, entendida como la sintonía –por demás imposible- con un mundo que existe siempre más allá: un contexto artístico internacional, un contexto universitario internacional, en el que las obras y las instituciones disponen de ingentes recursos y apoyos que en Colombia las mezquinas políticas que han caracterizado a los gobiernos niegan.

Se dice que el campus de la UNC tiene forma de búho, se dice éste representa la sabiduría, se dice que es una especie de mensaje cifrado, pues los fundadores fueron masones y ahí se detiene el mito: no ofrece nada más que la promesa de una verdad oculta cuya existencia debería darnos la esperanza de un tesoro cuya vitalidad nos alcanza hoy, como una condescendencia del pasado, aunque no sepamos cuál es su extensión ni su valor exacto.

Pero ese tesoro de conocimientos escondidos no existe. No es necesario ocultar el conocimiento: está en los estantes de las bibliotecas, en la Internet, en la letra de las canciones, en los dichos populares, está a la vista de todos. Las señales del proyecto utópico de 1935 se mezclan todos los días con las imágenes del deterioro de la experiencia espacial del conocimiento en muestra cotidiana. Están en los archivos que muy pocos leen y –sobre todo- las autoridades de la universidad no leen. Están en las expresiones de fatiga y desazón, de desconcierto y conformismo de profesores y estudiantes.

No hay que ir muy lejos ni escarbar muy profundo para encontrar la fuerza de los hechos que pugna por manifestarse, que resiste al deterioro, como un precioso esmalte que ha sido cubierto con capas de pintura vulgar, que basta raspar un poco para que resurja y vuelva a ser una cosa real en la cotidianidad.

Pero muchas otras cosas han desaparecido, fueron arrasadas sin ningún miramiento por direcciones a las que poco les ha interesado el pasado con su “con todo su séquito de ideas y creencias viejas y venerables” (Marx) en aras de una modernización que la Universidad nacional siempre tuvo.

A la vez el mito de origen da fuerza a las instituciones y es su peor debilidad. Verdad a medias, carga sobre sí el inmenso peso del sentido de las instituciones y crea la ilusión de que se conocen los hechos: reemplaza la historia.

Visiones de una universidad liberal modernista

Lo cierto es que difícilmente podemos atribuir una paternidad exclusiva al proyecto de la nueva Universidad y que en 1935 ya estaba totalmente pensada en lo que corresponde a sus líneas importantes. Llama la atención la coherencia con que estos principios se mantuvieron durante la primera fase del proyecto. Si se examinan los discursos de Jorge Zalamea en el Congreso, la exposición de motivos del proyecto de Ley Orgánica, el informe de Gabriel Durana en el primer año de su rectoría y los argumentos de Fritz Karsen, quien lideró la fusión de facultades, escuelas e institutos, notamos que el lenguaje, los propósitos y las estrategias son las mismas (la prioridad en la formación de un nuevo ciudadano, del diálogo entre disciplinas, de la necesidad de una sólida formación humanística y del progreso tecnológico para el desarrollo del país). Pareciera el proyecto la concreción de una serie de voluntades puestas durante un momento al unísono - voluntades liberales y de izquierda, es necesario decirlo, pues el talante que ello le otorga, no extremo, pero sí muy fuerte, constituyó tanto en sus primeros tiempos como posteriormente, su mayor fortaleza y su mayor motivo de resistencia desde el exterior-, que desde el primer momento debió enfrentar debates difíciles; por ejemplo, el relacionado el campus, referido por Víctor Manuel Moncayo⁹⁴⁸:

Empecemos por los orígenes de este campus de la Ciudad blanca. López Pumarejo atribuye la primera idea a su padre, don Pedro A. López, en las postrimerías del siglo XIX, que él recogió como proyecto central de su primer gobierno. Germán Arciniegas nos narra cómo para los estudiantes era una vaga y vieja aspiración. Arciniegas le sugirió entonces a López algo sencillo y barato: tomar los edificios que habían servido para una exposición en un costado del Parque de los Mártires, que hoy son los del Hospital San José, donde estaba la Facultad de Medicina, para trasladar también al mismo lugar la Facultad de Derecho que funcionaba en Santa Clara, y la Facultad de Ingeniería que operaba en La Candelaria, para dar inicio a la Ciudad Universitaria. Después de escucharlo ampliamente, como era su dialéctica, López respondió al proyecto elemental y reducido, con lo que parecía una fabulosa utopía: La Ciudad Universitaria entre prados y jardines.

Para finales de 1935 el presidente López podía dar cuenta del imparable impulso del proyecto:

...Doy, señores miembros del Congreso, extraordinario valor a una ocurrencia sencilla, que me halaga mucho más de lo que me sorprende: en un año de este Gobierno se ha despertado el interés público por la educación, que parecía relegada a un puesto secundario en las preocupaciones nacionales.

Hasta 1934 existía tan general conformidad con el estado educación... Era común el concepto de que mientras subsistieran determinadas condiciones de relación con la Santa Sede, sería empeño inútil intentar la reforma educativa, y se suponía que ella tampoco podría

⁹⁴⁸Moncayo, Víctor Manuel en 'presentación' en: Varios, Aguilera Mario, asesor, *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2000. Las citas que siguen son tomadas de esta misma obra.

anticiparse en la conciencia pública a la modificación radical del presupuesto. Me permití disentir del criterio general

...pocos debieron ser los que pretendieron averiguar por qué en medio siglo de dominio absoluto de un partido sobre el Poder Público, habiendo pasado el país por épocas de prosperidad fiscal, y disfrutado de treinta años de orden y paz, el último ministro de Educación del régimen [Eliseo Arango, ministro de Miguel Abadía Méndez], en su memoria al congreso de 1930, hacía una requisitoria contra el criterio, la intención y las realizaciones del conservatismo en educación primaria, secundaria y profesional. Pocos también los que expresaron su asombro porque en tiempos del crédito externo, en que se consumieron los veinticinco millones de la indemnización de Panamá, y los doscientos cincuenta millones de los empréstitos americanos, no se hubieran construido escuelas rurales y urbanas, no se crearan liceos y colegios de segunda enseñanza y no se dotara a la Universidad de edificios adecuados. Sin embargo, antes de entrar en tan concreta cuestión, ya los reformadores ilusos y los expertos pedagógicos habían dado el salto al vacío, y se discutía la orientación de la cultura, el rumbo intelectual del país, los mejores métodos y los más modernos, como si estuviéramos deliberando sobre las condiciones de una nación que después de haber enseñado a sus habitantes los elementos de todas las ciencias, deseara dar profundidad y dirección a una cultura de superficie.

Una buena parte de este informe está dedicada a nuevos argumentos para sustentar su gran proyecto educativo, del que sabe que “Quienes dedican sus esfuerzos a la educación popular, no logran una compensación rápida... los mismos que la reciben la consideran como un derecho natural sin dedicarle aprecio ni reflexión... No va, pues, el liberalismo a ganar elecciones con escuelas. Pero... habrá echado raíces tan profundas en la historia que no se verá vano ninguno de los sacrificios que se impuso en los campos de batalla o en las luchas civiles”. Es importante el matiz que nos muestra en relación con la idea de que institucionalmente se prepara un cambio de paradigma en el que el antiguo canon de enseñanza del arte será reemplazado por uno nuevo⁹⁴⁹. La ruptura con la historia, que quiere decir: ruptura con el pasado que ya no se desea. “La mengua de la

⁹⁴⁹ En efecto, ya veremos que puede entenderse esta época como una fuerte confrontación simbólica entre dos modelos, uno que mira al pasado nostálgicamente, sea para celebrar su origen o para –agresivamente si es necesario- conjurar su caducidad o –incluso- para ver en él la fuente de todos los males pero fatalmente determinado por él, que oscila entre la nostalgia y la queja por un mundo perdido o siempre en trance de desaparecer, y otro que también parte de una molestia con el presente, y –por lo tanto- con el pasado que lo engendró, que busca una ruptura con éste último y se propone transformar para mejorar, donde transformar quiere decir, romper con lo conocido. Oscila entre el realismo crudo y el optimismo en un mundo que siempre está a punto de acontecer. La primera, frente a la pregunta del presente insatisfactorio, se dirigirá a los fundamentos de su modelo y tratará de adaptarlos lo mejor posible, de afinar lo más adecuadamente sus instrumentos de indagación y representación del mundo hasta agotarlos, tratando de traducir los fenómenos contemporáneos a sus ya conocidos términos, y no se entregará antes de agotar todos sus recursos, con lo cual dará impresión de una larga, interminable y penosa decadencia. La segunda se lanzará a la búsqueda de la novedad, enfrentando dos grandes riesgos: que se agote en la novedad por la novedad o que, alcanzado un cierto nivel de logros y replanteadas las antiguas jerarquías, las nuevas tiendan a revertir el modelo en aras de perpetuar estos privilegios recién adquiridos y retroceda cuando sienta que sus intereses profundos empiezan a ser tocados o cuestionados.

Ya veremos las consecuencias de esta confrontación en el terreno del arte en su escenario principal, la ENBAC y cómo su respuesta institucional decretará la pérdida de este estatuto cuando las fuerzas modernas ganen terreno en las décadas de los años cuarenta y cincuenta.

raza, su debilitamiento progresivo por las endemias tropicales, sólo se podrá combatir con la escuela”; el cambio de enfoque respecto a una suerte de desesperanza por la debilidad biológica de la raza es evidente y no excluye a nadie que tenga la posibilidad de educarse. Llegando al tema de la Universidad, López expone de paso la idea de la educación gratuita y su propuesta de autonomía, la que –según Arciniegas- pedía absoluta el liberalismo cuando era oposición, pero plantea relativa, ahora que está en el poder, sin que por ello pueda ser acusado de contradictorio. La noción de autonomía relativa es expresada por varios de personajes de la época y López la plantea así en su informe:

La autonomía, en mi opinión es o un medio para hacer la reforma contra la voluntad del Gobierno, o la conquista tranquila de un derecho adquirido por una Universidad económicamente independiente, autónoma en su inteligencia, y rodeada del ambiente general de respeto que le aseguren sus méritos como servidora de la Nación. Hoy no concurren estas calidades: la universidad no puede sostenerse por sí sola, no cuenta con recursos propios suficientes, no ha sido dotada por los particulares, como espero yo que lo sea, de rentas importantes, y el Estado, que tiene la obligación de responder a todas las inversiones de los contribuyentes, no podría ofrecer cuantiosos dineros públicos sin intervenir en su aplicación y dirección a lo que no es una entidad, ni una federación de entidades, sino la dispersa maquinaria de una fábrica de doctores de cuatro carreras, que está superproduciendo profesionales, sin acomodarse a la urgencia de preparar al ciudadano para habitar su propio país y dominarlo.

A continuación, expone López en su informe el plan a seguir tanto para la construcción del Campus, como para redefinir la UNC como un conjunto armónico de unidades que trabajarán sobre principios compartidos y el fin común de aportar a una nueva construcción nacional. Es sorprendentemente claro cómo este proyecto universitario gubernamental pone en primera línea la arquitectura en tanto disciplina moderna y cómo implícitamente también plantea asuntos que en el lenguaje de la época no se nombraban así, como la interdisciplinariedad. La necesidad de buscar una integralidad en la formación, es otro tema se menciona específicamente.

La idea de arquitectura que se pone aquí en juego es la de una que aborda sus problemas desde una perspectiva política muy amplia, como el lugar donde se garantizará un cierto tipo de *experiencia*, entorno que propiciará el desarrollo del conocimiento, al tiempo que constituye un hito urbanístico.

Pretendemos hacer Universidad, y modesta pero resueltamente nos proponemos empezar por constituir un cuerpo armónico de edificios en donde vaya a funcionar ese instituto. No se me oculta que Oxford, Cambridge, Heidelberg⁹⁵⁰, debieron ser primero corporaciones intelectuales, y luego hacerse acreedoras al desenvolvimiento material que hoy tienen. Se extrañará que entre nosotros la Universidad no haga el mismo recorrido y que sea preciso primero darle conformación material y luego tratar de infundirle un espíritu a las piedras que van a ser la visible representación de su existencia. Pero hay hechos contra los cuales no se puede ir sino con ideas sencillas, y uno de ellos es la que la Universidad en Colombia

⁹⁵⁰ Como todo referente en un discurso, éstos son significativos y probablemente nos sean útiles cuando – más adelante- abordemos el fracaso del proyecto de escuela de Bellas Artes de los arquitectos mexicanos Prieto Souza y Parra

necesita coordinar sus Facultades dislocadas para poder organizarse de acuerdo con la insuficiencia del personal docente y de sus recursos fiscales. Es por esto por lo que el gobierno piensa unir la Universidad en un solo foco, creando departamentos científicos que sirvan a todas las Facultades, y en los cuales sea posible adelantar determinados estudios en la medida en que aconseje el pensum de cada una de ellas, o hasta donde el estudiante quiera seguirlos profundizando. Así por ejemplo, el departamento de matemáticas o el de ciencias naturales, podrían ser atendidos por los mejores profesores nacionales y extranjeros, abarcando toda la escala de estudios superiores de estas dos ramas, y ofreciendo al alumno de ingeniería, de arquitectura, de medicina, de química, de filosofía o de agronomía, la posibilidad de completar sus estudios como lo requiera el pensum de su Facultad o como lo desee espontáneamente. Por su parte, los profesores podrían ser mejor remunerados y más preparados para dictar determinadas cátedras a las cuales asistirán todos los alumnos de la universidad por necesidad o por afición. Con la creación de departamentos científicos ayudaríamos a remediar las deficiencias del bachillerato, porque el estudiante tendrá dónde y cómo perfeccionar voluntaria u obligatoriamente los estudios que le hayan quedado incompletos en su enseñanza secundaria, y no entrará a los cursos especializados sino cuando sea idóneo para seguirlos.

Si bien es clara la inclusión de las artes en este proyecto, los acontecimientos posteriores mostrarán cómo nunca quedó del todo resuelto este punto y hoy sigue siendo objeto de profundo debate en las instituciones universitarias colombianas. En efecto, hoy sigue siendo una pregunta recurrente la de los modos de inserción de los oficios artísticos –devenidos disciplinas por efecto de su situación en el ámbito universitario- en esta estructura de departamentos definida *científicamente*. Por otro lado, es cierto que esta estructura de departamentos jamás se llevó cabo sino parcialmente, debido a que los intereses políticos de las grandes Facultades no permitieron su desmonte –pues en la práctica la departamentalización si bien no destruye ni las facultades ni las disciplinas, sí replantea totalmente las jerarquías sobre las cuales siempre existen intereses creados. En este caso, hay que anotar como un fracaso, no del proyecto, sino de las comunidades académicas la muy irregular implantación del modelo propuesto, no porque existiera una mejor propuesta, sino por la poca disposición a *trabajar juntos*.

También, y tal vez en parte no desligado de esta misma razón, este “remediar deficiencias” del bachillerato se convierte en un problema endémico de la Universidad que la lleva a priorizar este problema (no del todo bien diagnosticado siempre) sobre las altas metas propuestas para la educación superior en esta reforma.

Estas altas metas intentan desbordan totalmente la simple idea de la producción de profesionales competentes. Más allá de la didáctica específica de las disciplinas o a los procesos administrativos, esta reforma apunta a la posibilidad de construir pensamientos específicamente universitarios:

No es la preparación científica lo que falta al universitario nuestro, tanto como el espíritu de sociedad, de convivencia y de sujeción a una disciplina seria y elástica, que forme su carácter, en lugar de reducirlo por la autoridad y la excomuniación. El instinto social, la necesidad de corporación y clan que suele ser más activo en la juventud, no puede desarrollarse aquí con las ventajas que tendría para un pueblo individualista y disociador. Además, el espíritu de servicio público no puede nacer de esta fábrica absurda de doctores que quieren un título para explotar una fuente de riqueza, sino de una Universidad destinada

a investigar el país, a examinarlo, a proveer a sus necesidades actuales, entregándole ciudadanos capacitados para servir la administración, la industria, la agricultura, la higiene, las obras públicas, una verdadera clase rectora que se formará por selección de todas las clases económicas en la escuela primaria, el colegio de bachillerato y la universidad gratuita, ayudados por un sistema de becas a los más aptos, sucesivamente escalonadas hacia becas en el exterior.

Ya dije atrás cómo antes que pretender la formación de una cultura debemos adaptarnos rápidamente a las exigencias de una civilización importada, que desconocemos y que nos está colocando en una lamentable inferioridad. No podemos pensar en que la ciencia reciba nuestra contribución con sorpresa y pasmo ni destinar nuestras energías a producir cada veinte años un sabio que figure en las revistas científicas del mundo. Nos corresponde una tarea de dominio del país, de hegemonía sobre nuestro territorio, de conformación del pueblo y sus circunstancias a la civilización que nos llega todos los días de ultramar. No creo que necesitemos los recursos de una ciencia profunda sino la generalización de los conocimientos experimentales y la creación de técnicos cuando hayamos conquistado y reducido el territorio a nuestra voluntad, con los universitarios que se están formando y van a formarse en estos primeros tiempos, es seguro que el espíritu colombiano, y la mezcla de razas y quién sabe qué otros imponderables vayan labrado una cultura que se diferencia de las que ahora nos corresponde absorber y aplicar.

Para quien lea los distintos documentos de las distintas reformas de la UNC a lo largo de los 75 años que han transcurrido desde la enunciación de este discurso, este lenguaje no le puede sonar desconocido; más aún: seguramente verá cómo muchas de estas declaraciones se convirtieron en lugar común, los problemas son parecidos, las soluciones propuestas se parecen, pero tienen matices distintos que dan la impresión de cambios que en el fondo no lo son, y la situación sigue siendo parecida. Muchos de los apartes de este discurso, especialmente este último párrafo, podrían decirse casi exactamente iguales hoy, sólo que los contextos sí son muy diferentes. Aunque el libro en que se transcribieron éste y otros discursos relativos a la refundación de la UNC, haya sido editado por la rectoría (Moncayo, 2000), en general ha habido un enorme descuido de las mismas autoridades universitarias para estudiar la propia historia, la que con el paso del tiempo se ha vuelto difusa, lo que constituye un problema institucional muy grande.

EL LADO OSCURO DE LAS ÉLITES

Los que en ensueños de amor
hacen de risas derroche,
no saben lo que es la noche
en la Ciudad del Dolor
*Noches de Agua de Dios*⁹⁵¹

⁹⁵¹ Canción de Carlos Vieco del poema "Noches Tristes", de Adolfo León Gómez, a propósito del confinamiento y el drama de los enfermos de lepra.

En este ensayo se presentan algunos materiales relacionados con una de las discusiones que se desprenden de la investigación realizada.

El papel de las élites en las transformaciones sociales es innegable; Norbert Elias describe en *Proceso de las civilizaciones* el fenómeno de imitación de las clases elevadas por parte de las otras clases sociales, de esta manera, cambios en la mentalidad van pasando de un estrato al otro. Por su lado Marx, describe cómo una clase es revolucionaria en tanto accede al poder y, una vez alcanzado, tiende a instalarse en él para no perder los privilegios obtenidos.

Si en el proceso estudiado podemos confirmar el papel transformador de las élites ilustradas que crearon condiciones para que las artes en Colombia alcanzaran una institucionalización así fuera mínima. En efecto, entre los personajes importantes que pudieron impulsar cambios, un rasgo común es el de pertenecer a una élite, lo que les da lugares, interlocuciones, alianzas que constituyen un potencial político importante para la fortalecer proyectos comunes.

Alfonso López Pumarejo pertenecía a la familia reputada como la más rica de Colombia y tenía grandes contactos con la dirigencia liberal; Agustín nieta Caballero poseía condiciones similares, por señalar solamente dos de los personajes mencionaos.

Si hacemos un listado de los apellidos *ilustres* que este estudio nombra, sería una lista muy larga e incluiría apellidos como Urdaneta, Santamaría, Santos, Samper, López, Zalamea, Pizano, Rodríguez Acevedo, Durana, De Greiff, Valenzuela, Carrizosa, etc.

Incluso habría que mencionar los apellidos ilustres que vienen de la Colonia y realizaron la Independencia: Santander, Nariño, nuevamente Urdaneta...

Es cierto que hay otros personajes de otros orígenes: Gerardo molina, Ignacio Gómez Jaramillo, pero esto no niega la tendencia general. Incluso entre los contestatarios, la tendencia se repite: Obregón, Negret, Ramírez Villamizar y la propia Marta Traba, invitada por la élite liberal y casada con un Zalamea.

Esta rápida revisión no pretende descalificar ni juzgar a priori, pero sí hace parte de una problemática que no se puede pasar por alto: en una sociedad tan marcadamente dividida como la colombiana y con una movilidad social tan reducida, se presentan contradicciones agudas entre los ideales reformadores abstractos de las clases dirigentes y sus intereses de clase.

Es particularmente el caso de la dirigencia liberal progresista que se propuso modernizar el país, adelantó una ambiciosa reforma educativa y refundó la Universidad estatal para muy rápidamente desacelerar las reformas y perder el ímpetu. Es muy cierto que debieron enfrentar una tozuda, sórdida y violenta oposición, pero tal vez su mayor enemigo fue su propia condición contradictoria que fácilmente cedió paso a, por un lado, a la defensa de sus intereses particulares en contra del bien común, o, por otro lado, a asumir una especie de proyecto mesiánico que les autorizaba a imponer sus decisiones, basados en una suerte de destino natural, a nombre del bien común.

Pasaremos lista a algunos episodios encontrados, porque permiten reflexionar sobre este álgido tema, que aquí solamente se esboza a partir de casos concretos.

El argumento indirecto

Con motivo de la *Primera exposición de Bellas Artes* de 1886, Pedro Carlos Manrique⁹⁵² –de quien reseñamos las ideas como profesor de dibujo de la ENBAC en el ensayo *Alternativas a la enseñanza del dibujo*, publicó un artículo en el *Papel Periódico Ilustrado*, en el cual podemos ver bastante claramente el talante de las élites del momento. Este artículo, sin ser de ninguna manera el primero de crítica de arte en Colombia, representaría un capítulo importante en su construcción⁹⁵³.

*...creemos que la crítica es uno de los elementos que más contribuye á los buenos resultados de esta clase de certámenes artísticos, y por eso hemos visto con agrado la disidencia que se ha suscitado entre Reg, cronista de El semanario, y el eminente literato señor D. Rafael Pombo*⁹⁵⁴.

El recuento de las ideas de Manrique en el artículo nos mostrará un pensamiento muy consciente de su época, de las tensiones del arte europeo y de la elección de una perspectiva estética e ideológica. La primera precisión importante es que él llama al evento *La exposición de pintura*.

El progreso

El público, por su parte, se ha apresurado á acoger con entusiasmo la obra civilizadora de Urdaneta, lo cual demuestra que el gusto artístico comienza á germinar entre nosotros, y que este nuevo elemento contribuirá, y no poco, como nos enseña la historia ha contribuído en todas parte á adamar, á dulcificar nuestras costumbres, y, sobre todo, nuestro temperamento bélico.

Si es cierto que la industria es la unión de la ciencia y del arte; y si aspiramos de veras á ocupar un puesto en el concierto de las naciones, secundemos el esfuerzo de Urdaneta y no lo dejemos aislado; continuemos de tiempo en tiempo esta clase de torneos que producirán el más brillante resultado en el porvenir de nuestra industria nacional.

El dibujo

Terciando “no sin gran timidez” en la polémica Reg – Pombo (que es, en realidad, la persona a quien Manrique ataca bajo la figura de la crítica a Gutiérrez) sobre las calidades

⁹⁵² Manrique, Pedro Carlos, LA EXPOSICION DE PINTURA. *Papel Periódico Ilustrado*, Bogotá, Número 106, 15 de diciembre de 1886, año V, p.p. 150a a 152a.

⁹⁵³ Ver Medina, Álvaro, *Procesos del arte en Colombia*, Instituto Colombiano de Cultura, Subdirección de Comunicaciones Culturales, División de Publicaciones, Bogotá, 1978, en este texto se transcribe el comentario de Reg que Manrique cita.

⁹⁵⁴ Reg, Rafael Espinosa Guzmán, médico, empresario y literato, fue el fundador de *La gruta simbólica*. La polémica a la que se refiere Manrique se basa en un breve comentario de Reg, quien considera que las figuras de dos artistas han sido excesivamente glorificadas: Gregorio Vásquez, “Creo que hay más de setenta cuadros que llaman sus dueños del gran Vásquez, pero de la Exposición se verá, y Dios sea por ello loado, que ni son todos de aquel gran pintor, ni muchos de los verdaderos Vásquez corresponden a la fama de que goza nuestro compatriota”; y el comentario que origina la polémica: “Gutiérrez, el mejicano, del cual hay muchos cuadros que no corresponden a la fama que le dan sus entusiastas admiradores –rápido y feliz para concebir y pintar, pero brusco, si no vulgar, en la elección de sus tonos y medias luces-...” [‘Crónica bogotana’, *El semanario*, No. 20, diciembre 8 de 1886].

del pintor Gutiérrez, Manrique reconoce la deuda de gratitud que se tiene con él por su academia Vásquez

En la cual enseñó por algún tiempo los sanos principios del arte, contribuyendo de esta manera á combatir el método empleado en nuestras escuelas y liceos en la enseñanza del dibujo. Perdía en ellos el estudiante un tiempo precioso en la copia de estampas y grabados, ejercicio estéril que no deja ningún resultado sino es el de amanerar al principiante.

La crítica descalificadora

Esta declaración, viviendo de un profesor de dibujo en la ENBAC, es testimonio del modelo que se intenta superar, al mismo tiempo deja claro que la adopción del modelo pedagógico academicista no pretende en ningún momento repetir fórmulas o soluciones ya dadas, sino que impulsará la observación del natural y la búsqueda de soluciones propias. También sitúa al dibujo como la base de la enseñanza, con un ámbito propio que no es suficiente por sí mismo para la pintura. En el señalamiento de esta diferencia no solamente se muestra de acuerdo con un sector de la crítica contemporánea en Francia, y, al contrario de lo que mucha gente piensa, evidencia la gran actualidad de su conocimiento de la escena artística francesa:

Pero se pueden poseer los más puros principios artísticos y sin embargo ser un mediocre ejecutante. Gustavo Doré, á quien con razón se ha llamado el “Miguel Angel del dibujo,” nunca pudo pintar, y es fama que desesperado al no poder manejar el pincel con la misma valentía que el lápiz, una profunda tristeza se apoderó de su alma, tristeza que puso fin a sus días. Cosa semejante sucedió al autor del “buen bock,” á Manet, jefe de la escuela impresionista francesa. Acarició su fantasía un ideal en materia de pintura que nunca pudo realizar. La concepción surgía en su mente luminosa, viviente, bella; pero al sentarse delante del caballete para darle forma, un horroroso borrón salía de sus pinceles.

Zola, en su última novela La obra, ha sintetizado magistralmente en Claudio, esa familia de desheredados del arte, víctimas de una aspiración ilimitada á un ideal irrealizable, y el protagonista de su obra no es otro sino el infortunado Manet, de quien acabamos de hablar⁹⁵⁵.

Este fragmento, no deja duda sobre su posición respecto a los debates vanguardistas (*La obra* fue publicada en Francia ese mismo año), que coincide con la crítica más conservadora, proveniente del círculo de la Academia⁹⁵⁶. Esta posición es la de la élite

⁹⁵⁵*Le bon bock*, es un retrato del litógrafo Émile Bellot de 1873, en el que Manet cita directamente la pintura holandesa del siglo XVII, específicamente a Franz Hals; este cuadro tuvo un cierto éxito en el Salón del mismo año, aunque –como siempre– también causó polémica. Es interesante el hecho de que este cuadro y este artista crean polémica por romper con los parámetros de la Academia, condición nítidamente mostrada por Manrique, pero no por un interés por la pintura futura, sino siguiendo ejemplos del pasado no francés. Es conocida la afición de Manet por Velásquez y Goya.

Los comentaristas de *La obra* de Zola coinciden en que su retrato de este artista torturado por su deseo de hacer una gran y reconocida obra está más bien basado en Cézanne, quien era su amigo desde la infancia; de hecho, su publicación causó la ruptura total entre los dos.

⁹⁵⁶ Manrique tuvo formación artística, aparece en el listado de estudiantes de grabado de Antonio Rodríguez en la ENBAC y fue alumno de la Academia Julien, junto con Epifanio Garay, de quien fue gran amigo.

bogotana y va más allá de las diferencias partidistas: aunque podamos percibir –cuando se refiere a la “industria nacional”- un énfasis diferente al de Urdaneta, Manrique era liberal, (sería codirector del partido liberal, junto con Rafael Uribe Uribe en 1912), su fe en el proyecto civilizador es la misma.

Que tanto las élites liberales como las conservadoras coincidan en este punto indica que su proyecto de nación tenía fuertes coincidencias y que intentaban situar al arte en una esfera propia, alejada de las vicisitudes políticas; sin embargo, las diferencias ideológicas se manifestarán de varias formas⁹⁵⁷.

El debate sobre la obra de Gutiérrez permite a Manrique desplegar una teoría de corte academicista sobre la emoción:

Su mayor defecto es la falta de sensibilidad; ninguna emoción se nota en sus cuadros; el artista se conmovía tanto delante de la naturaleza como el objetivo de un fotógrafo.

...y sobre la energía:

... Esos “brochazos,” esa “franqueza en la pincelada,” que tanto agrada al señor Pombo, es una cualidad relativa, una cualidad mecánica, si se quiere, que puede dar relieve á la obra del artista, si ella es signo de rápida inspiración, y si va acompañada de un delicado colorido y de una composición inteligente.

Oigamos cómo se expresa uno de los más eminentes artistas contemporáneos á este respecto:- “Una preocupación bastante general, aun entre los artistas, es la que tiende á dejar creer que la pintura groseramente, ejecutada, es signo de energía en el arte; es justamente lo contrario lo que es verdad..., disimula una grande impericia de lo que en todo arte es más difícil: concluir.

“Semejante descuido querido ó fingido cuando no es impuesto por la ignorancia es pariente cercano de la búsqueda sistemática de lo vulgar y de lo trivial... es cien veces más difícil representar una diosa medianamente hermosa que pintar una rústica Maritornes, y un buen desnudo o será interpretado ni siquiera á medias por muchos que copiarán á maravilla las enaguas y los botines embarrados de una vagabunda”

Sorprende esta brutal invectiva que no solamente es aplicable a Manet y los impresionistas, sino a los realistas y, en general a toda manifestación no academicista; sorprende sobre todo por la manera como finaliza el párrafo:

...es la opinión de M. Boulanger, profesor de la Escuela de Bellas Artes de Francia, que citamos solamente para ilustrar el debate, porque creemos que en arte todos los sistemas son buenos –como lo prueba la diferente manera como están ejecutadas las obras de los

Aunque los talleres independientes como la Academia Julien ofrecían una formación más libre –sin requisitos de entrada- y muchos artistas de vanguardia estudiaron en ellos, su modelo pedagógico no era necesariamente distinto del de la Escuela de Bellas Artes. Manrique después fue también objeto de polémica cuando Jacinto Albarracín (Albar) lo acusó –no sin argumentos- de contribuir a la pérdida del oficio del grabado en madera por intereses propios (Manrique estableció el primer taller de fotograbado en Colombia).⁹⁵⁷ Este tema está desarrollado en detalle por Álvaro Medina en *Procesos del arte en Colombia*, op. Cit., particularmente en: ‘La pintura, pretexto de debate político’ y ‘La Regeneración y la Academia’, capítulo que termina diciendo: “...a pesar de la división partidaria, la burguesía demostró una vez más su capacidad de actuar monóticamente y en función de sus intereses de clase”.

grandes maestros- con tal que el artista posea esa misteriosa y rara cualidad, que se llama genio.

Aquí tenemos una muestra representativa de un fenómeno con el que nos encontraremos permanentemente en el futuro en Colombia: el eclecticismo en la apropiación de discursos sobre el arte. Esta figura habitualmente adquiere una apariencia positiva, cuando en realidad, representa un problema metodológico de consecuencias graves: supone que pueden asimilarse a voluntad elementos de diferentes sistemas para conservar lo mejor de ellos (cosa que en realidad es mucho más problemática, en la medida en que los sistemas son conjuntos solidarios de elementos que de ninguna manera actúan como suma de partes y se oponen a otros sistemas que remiten a universos ideológicos diferentes), y la vaguedad conceptual que instala se presta muy bien, como es el caso que nos ocupa, a adaptarse sin mucha dificultad a diversos objetivos políticos. Recordemos que Manrique, liberal, condena los excesos de un pintor tan convencionalmente academicista como Gutiérrez, frente a la complacencia por los mismos de un crítico conservador como lo es Rafael Pombo. A esto añadamos que, después de comparar a Gutiérrez con Velásquez a propósito de sus retratos –comparación insinuada primero por Pombo, de la que no puede salir peor librado el mexicano⁹⁵⁸- Manrique se apoya en Zola sin citarlo:

El pintor no puede ser un simple copista; él inventa aun cuando se limite a traducir, porque lo que la naturaleza ejecuta por un sistema de medios y valores, él está obligado a ejecutarlo por otro sistema diferente de valores y medios. El artista es, pues, un intérprete; el arte es la naturaleza vista a través de un temperamento: cuando ese temperamento no existe, la obra de arte no puede existir tampoco⁹⁵⁹.

Igualmente, cita en su argumentación a Taine, (teórico del naturalismo, quien propone su análisis de las obras como producto del ambiente y reemplazó en la École des Beaux-Arts de París a Viollet-le-Duc, quien cuestionaba fuertemente a la academia⁹⁶⁰). Esta relación medio ambiente – obra de arte parece ser muy importante para el modelo

⁹⁵⁸ Compárese el siguiente fragmento con el ensayo ‘Dos biografías’, volumen II, sobre la biografía de Urdaneta, en donde se plantea que la imagen más opuesta para la burguesía decimonónica era el advenedizo; dice Manrique citando a Gautier: “Las cosas vistosas y chillonas son buenas para los PARVENUS...”. La cita proviene de: Gautier, Théophile, *Guide de l'amateur au Musée du Louvre – suivi de la vie et les œuvres de quelques peintres* [La guía del aficionado al Museo del Louvre – seguida de la vida y las obras de algunos pintores], París, G. Charpentier, éditeur, 1882, p. 289. Es de notar que el original no contiene la mayúscula que introduce Manrique, quien mantiene el término en el francés original.

⁹⁵⁹“Mi definición de una obra de arte, si la formulara: Una obra de arte es un rincón de la creación vista a través de un temperamento” [Le salut public, 26 julio 1865]. Zola acompañó a su manera los debates de los nuevos artistas, siendo él mismo con su obra literaria parte del debate vanguardista. Si bien, en tanto *naturalista*, pudo tener cierta distancia crítica con algunos de los planteamientos más radicales –de eso, justamente, testimonia *La obra-* de los pintores de su momento, resulta demasiado forzado tenerlo en cuenta como argumento a favor de la academia. Zola y Boulanger representan universos inconmensurables y antitéticos. En *Problemas metodológicos* volveremos sobre el papel fundamental de Zola en la construcción de la noción del genio vanguardista, justamente basado en esta condición individualista del *temperamento*: “Una obra de arte es un rincón de la creación vista a través de un temperamento” [Mes haines, Mis odios]

⁹⁶⁰ Ver el ensayo *Qué es la academia*, volumen II.

colombiano y corresponde bastante bien con los intentos de demostrar que el país tiene talento, virtud de la que las todavía incipientes obras producidas en él demuestran el gran potencial.

Aunque en principio Manrique prometiera secundar el esfuerzo de Urdaneta y no dejarlo aislado, lo que sugiere una mirada a toda la exposición, por la extensión del análisis de la obra de Gutiérrez y por la vehemencia que desmiente la “gran timidez” con que anuncia su participación en el debate, este artículo parece tener por objetivo principal contestar a Pombo sus desmesurados elogios a Gutiérrez.

En esta misma dirección, no podía dejar Manrique sin mencionar a Vásquez y Ceballos “el divino”

*...era que Vásquez amaba, era que Vásquez creía, y en ese amor y en esa fe ardía cuando hacía surgir de sus lienzos la madre del divino Dios, ó uno de esos Evangelistas en actitud de meditar, á cuya mirada se ve levantar un nuevo mundo moral!*⁹⁶¹

Quien quiera darse cuenta exacta de la diferencia entre la obra de un artista y la de un prestidigitador, compare la concepción de Gutiérrez, pobremente concebida, mal dibujada y peor pintada, con cualquiera de las vírgenes de nuestro Vásquez, que se ven allí mismo; compárese el San Francisco en éxtasis, propiedad del señor Urdaneta, con uno de esos Jerónimos sin santidad, que tanto agrada pintar á Gutiérrez, y cuya vista nos produce la más desagradable impresión.

Cuánta crudeza en los efectos y exageración brutal en las coloraciones; cuántas disonancias violentas y chillonas en la composición. El contraste es desfavorable. La gracia, la dulzura, la elevación, el misticismo, que distinguen á nuestro artista nacional, unidos á una brillante coloración sin efectos exagerados ni relumbrones, son cualidades que verdaderamente se han perdido en nuestra época y se necesita remontar á los primeros maestros del renacimiento para encontrar algo semejante.

Incluso para exaltar a Vásquez, Manrique acude al expediente de demeritar a Gutiérrez, aun si tiene que usar argumentos similares a Pombo, pues no pareciera haber mucha diferencia entre comparar a Gutiérrez con Velásquez o a Vásquez con los primeros renacentistas. Ahondar en el contexto y en las consecuencias de este debate puede ser un tema de profundización interesante, pues parece ser tan importante –desde la óptica de Manrique- demeritar al uno como exaltar al otro. Simplemente señalemos que aun cuando –en el último párrafo- se reconoce su aporte a la construcción del sistema académico en Colombia, no se escapa Gutiérrez de recibir algunos palos de Manrique:

Quizá en otra ocasión podremos analizar la obra de Vásquez detenidamente; por hoy no queremos distraernos de nuestro objeto, cual es hacer notar que si el pintor mexicano merece un alto puesto en nuestra gratitud por la fundación de la Academia Vásquez y por los sanos principios que en ella supo enseñar, apenas alcanzará á figurar entre los artistas contemporáneos, y seguramente no entre los primeros, como lo afirma el señor Pombo en su réplica a Reg.

⁹⁶¹Curiosamente, Manrique retoma aquí el argumento de Groot en su *Noticia biográfica...* cuando compara desventajosamente a los pintores *modernos* con los antiguos: los de antes tenían fe y eran piadosos.

Hasta el momento, podemos retener algunas conclusiones respecto al intento de implantación del sistema académico en Colombia. Primero, la importancia del modelo francés, más que el español de la Academia de San Fernando; segundo, que las personas involucradas –artistas, fundamentalmente- en el proceso tenían una visión de la actualidad europea en general, y francesa en particular, mucho más amplia de lo que normalmente se les atribuye; tercero, que la elección del canon más conservador, a saber, el de la *École des Beaux-arts* de París, fue una elección consciente e instruida y no una suerte de ceguera hacia los desarrollos vanguardistas contemporáneos (vale decir, se hace difícilmente sostenible la idea de que fuera una decisión primitiva, provinciana o ingenua); cuarto, que la adopción de este canon fue acompañada por una suerte de eclecticismo que deja dudas sobre la comprensión profunda de los propios debates que el canon academista enfrentaba en Francia en los últimos, por lo menos, cincuenta años anteriores y que tenían como pregunta estructural las relaciones entre el arte y las nociones de progreso, concretamente la industria; quinto, que las formas que adoptó la adopción del canon academicista respondía a intereses de clase muy precisos por parte de las élites, liberales y conservadoras, que se atribuían el deber de construir un discurso nacional.



Aunque la obra de F. S. Gutiérrez puede ser bastante irregular y éstas no son las imágenes referidas por Manrique... a la izquierda, Gregorio Vásquez, *San francisco en oración*⁹⁶², a la derecha, FSG *San Bartolomé*⁹⁶³.

⁹⁶² Imagen disponible en: <https://artsandculture.google.com/asset/saint-francis-of-assisi-gregorio-v%C3%A1squez-de-arce-y-ceballos-atributed/3gGQMsMh4Wqqbg?hl=es-419>

⁹⁶³ <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SanBartolomeDF.JPG>

La reutilización de conceptos sin citar su origen

Es muy interesante el fenómeno de los cruces entre visiones críticas que adoptan argumentos semejantes para fines diferentes, incluso opuestos. Por ejemplo, Gustavo Santos, crítico liberal en su revista *Cultura*, fundada en 1916, inicia su crítica a la exposición de la ENBAC con un comentario que parecería reproducir el que hemos transcrito de Manrique a propósito de Zola:

El pintor no sólo debe ver sino interpretar; la acción de ver es puramente mecánica y si a ella se limitara el pintor, la fotografía en colores hubiera acabado con él.

Manrique ha dicho en el texto citado:

El artista, delante de su modelo deja de ser un simple pintor tornándose sicólogo. El alma, el pensamiento, el interior invisible deben preocuparlo tanto como el cuerpo viviente, y aun más. Si no fuera así, el escultor tan sólo tendría necesidad de amoldar la cara de su modelo, y el pintor sería inútil desde el día en que existiese la fotografía coloreada.

Más fuerte es la semejanza entre los argumentos de Santos y Manrique para usos opuestos, cuando el primero, en la misma revista, ('La pintura en Colombia') inicia con una ataque al culto a Vásquez, a quien de entrada compara con Velásquez, cuya "silueta... vagamente recuerda"; las semejanzas pasan por la falta de sentimiento: "...los cuadros de Vásquez son de una frialdad oleográfica". Si es común en la época —no es justificación— que se citen autores sin mencionar la fuente, el mismo Manrique hace eso, en ésta ocasión es impactante que la fuente original estuviera usando sus argumentos para glorificar a un artista que el segundo desvaloriza.

Desde el siglo XIX en sus albores la crítica de arte en Colombia recurre —no siempre, es cierto— a una forma descalificatoria que, como en el caso de Manrique se dirige no al personaje en cuestión, Gutiérrez, sino a una tercera persona, y a resaltar el valor de unos en detrimento de otros.

Este tema ha sido debatido desde hace décadas en relación con Marta Traba, que no ha sido un caso aislado, pero particularmente preocupante por la importancia que llegó a tener en el campo artístico Colombia y por su declarada vocación didáctica. Su temperamento aguerrido que causó muchas molestias, pero que era altamente respetable, en ocasiones se prestó para muchas injusticias particularmente cuando hizo a artistas víctimas de ataques descalificatorios, que en realidad deberían dirigirse, con toda justicia, a instituciones, modelos, cánones y problemas metodológicos.

Que ella conocía la dimensión del problema social del artista y de la sociedad en Colombia, lo demuestra muy bien su tajante declaración a propósito de su expulsión del país en 1969:

Colombia es un país por hacerse, que ha estado mucho tiempo en manos de castas repulsivas⁹⁶⁴.

⁹⁶⁴ Traba, Marta, *Mirar en Bogotá*, Biblioteca Básica Colombiana N° 14, Bogotá, 1976, p. 394.

El señor K

En la novela *Los elegidos* su protagonista, el señor K., alemán, calvinista, comerciante, austero, de fuertes y profundos sentimientos morales y éticos, radicado incidentalmente en Colombia, en donde su familia tenía algunos intereses comerciales y sin poder volver a su patria por los eventos de la guerra, empieza a introducirse con desconfianza primero, con extrañeza y gusto después, para finalizar –confinado en un campo de trabajo en Fusagasugá por sus supuestos nexos con el nazismo- con la más cruel decepción en el mundo social de la *gente bien* del barrio “La Cabrera” en Bogotá. Estos elegidos –denominación que evidentemente se refiere a quienes por nacimiento están destinados a ser “aquella oligarquía plutocrática [que hace] del Estado un instrumento a su servicio” especulan con los artículos que sus informaciones privilegiadas les informan escasearán con la guerra; son hijos, nietos y padres de la élite, eligen de la misma manera al presidente del Club social, como al presidente de la república, aceptan a quienes les conviene, pero luego, cuando no sirve a sus intereses lo dejan de lado recordándole que no es de ellos...

Este grupo asiste al “curso sobre apreciación de la música de cuerda en la Universidad de la Atlántida”, institución creada recientemente por ellos, para garantizar la formación adecuada a su clase social. El curso es dictado por un joven profesor alemán:

Evidentemente, -yo era el primero en comprenderlo-, mi nacionalización debía ser ahora una gestión relativamente sencilla, porque ya estaba incorporado al círculo de los de arriba, a aquel poder que constituían mis amigos. Bastaba contemplar a las personas que concurrían a las lecciones sobre música de cuerda para darse cuenta de su importancia. Presidía las sesiones el propio rector, un antiguo embajador y ministro de Relaciones Exteriores; dos hijas del Presidente prestigiaban la reunión con su presencia y todos los grandes monopolios económicos del país estaban representados allí en una u otra forma, bajo las pieles y las alhajas de la concurrencia femenina: las dos únicas compañías de seguros nacionales; las dos fábricas de cemento, que tenían un pacto para no hacerse competencia; las dos empresas cerveceras, que se habían repartido el país en zonas de influencia; el monopolio de los cigarrillos de los Ks.; las fábricas de textiles, que comenzaban entonces a consolidarse en la forma de dos gigantes pulpos; la industria cinematográfica; el consorcio de ingenios azucareros que no permitía vender azúcar sino por medio de sus distribuidores... Por fuera de aquel recinto no quedaban sino diez millones de consumidores estrangulados por el alto costo de la vida.

Ésta es apenas una muestra de una lectura obligada para cualquier colombiano, porque fue escrita en un momento de profundo resentimiento, su autor Alfonso López Michelsen, hijo de Alfonso López Pumarejo había tenido que exilarse en México luego de ataques y el incendio de su casa; en ella describe crudamente los falsos valores de su clase social- revela historias que no se han contado sino muy restringidamente.

López Michelsen fue también presidente de la república y compartió la condición que describen Palacios y Safford:

Con el tiempo, sin embargo, quedó claro que, aunque proclamaban los principios democráticos e igualitarios, los jóvenes liberales estaban constreñidos por sus identidades de

*clase y seguían siendo inconscientemente elitistas y paternalistas en sus actitudes hacia los pobres*⁹⁶⁵.

La crudeza de *Los elegidos* es inusual en las imágenes sociales colombianas. Detalla la incomunicación entre las élites y el resto de la población y, por lo tanto, muestra la coyuntura en la que quedó atrapado el proyecto liberal.

Los intereses de clase contra *La Revolución en marcha*

Gerardo Molina, connotado político de izquierda democrática, rector de la Universidad Nacional a fines de la década de los años cuarenta y militante de las reformas educativas hace en su obra *El liberalismo moderno en Colombia* un balance sombrío del proyecto liberal de los años treinta y dice, entre otras cosas:

*La reforma constitucional de 1936 y leyes como la 200 del mismo año sobre régimen agrario, señalaron la institucionalización de aquellas ideas [intervencionismo estatal, no sujeción a los poderes eclesiásticos, reforma tributaria, instrucción popular, “lo cual exigía el requisito de que el presupuesto de educación se acreciera”], aunque principios nuevos como el del intervencionismo estatal no tuvieron aplicación suficiente para corresponder a las expectativas que habían despertado. Tampoco sirvió la ley de tierras para efectuar la transformación que el campo reclamaba. ¿Qué había ocurrido? Sin duda alguna López Pumarejo creía más de lo que era razonable en la capacidad renovadora del liberalismo y de la clase burguesa. Se le olvidó que ese partido es policlasista, y que el policlasismo no es un dato estático, pues la contradicción subyacente en él se manifiesta cuando hay situaciones de conflicto. El presidente pudo decir en 1936 que estaban formadas las derechas y las izquierdas del partido de gobierno, con visible superioridad de las primeras. El grueso de la burguesía a su vez tampoco tuvo la entereza suficiente para romper con los otros estratos dueños del dinero, a los cuales estaba ligada por el hilo irrompible de los negocios y de la comunidad de clase, ni para volverle la espalda a un posible entendimiento con el capital extranjero, del cual podría necesitar en cierta hora. Esos dos sectores, las derechas liberales y la joven burguesía asustada, obligaron a López en el mencionado año de 1936 a decretar la pausa. El jefe de ese vasto experimento pareció perder la fe en lo que estaba haciendo e inclusive la confianza en su propia estrella. En el instante propicio a los remordimientos, al despedirse en 1958 de la vida pública, reconoció que no había profundizado bastante en las reformas iniciadas, y que ése había sido uno de sus magnos errores. El camino quedaba abierto para que se consolidaran los intereses creados*⁹⁶⁶.

⁹⁶⁵ Palacios, Marco y Safford, Frank, *Colombia, país fragmentado, sociedad dividida. Su historia*, norma, Bogotá, 2002, pp. 375-390, citado por Guarín León, Sergio, *sobre la autorepresentación de la élite bogotana a finales del siglo XX: el caso de Alberto Urdaneta*, Monografía de grado para optar al título de historiador, Universidad Nacional, Bogotá, 2004.

⁹⁶⁶ Molina, Gerardo, ‘El pensamiento de Alfonso López Pumarejo’ en: *Breviario de ideas políticas*, Capítulo II ‘el liberalismo moderno’, consultado en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/politica/breviari/capitu2.htm> VI. 2009

Dos imágenes enlazadas en el tiempo

La larga pervivencia del modelo civilizatorio –vale decir, del proyecto de las élites decimonónicas- es revelada con mucha fuerza por el encuentro de dos imágenes. En 1959, cuando el debate sobre el arte moderno ya no era en absoluto inédito en Bogotá, Luis Alberto Acuña realizó un fresco para el Cine Almirante en la calle 85 con carrera 14. En la época, Acuña era un artista ampliamente reconocido no solamente en el campo del arte: pintura, dibujo, escultura, arquitectura, sino también en la historia (fue nombrado Miembro Correspondiente de la Academia de Historia desde 1946 y luego Miembro de Número), profesor, conferencista nacional, había dirigido programas de radio, escrito reseñas y críticas de arte en periódicos.

El fresco –que aparece reproducido en la portada de este trabajo- representa en una mezcla de academicismo con modernismo⁹⁶⁷ a Cristóbal Colón; *el almirante* que, en el centro de la composición, aparece como un personaje multifacético compuesta la mitad de su rostro con rasgos indígenas, la otra con rasgos blancos; igualmente, la mitad de su cuerpo cubierta por una armadura con espada al cinto, y hábito religioso con una cruz en la mano la otra. Detrás suyo, una carabela y alrededor escenas alegóricas, entre ellas un indígena abrazado protectoramente por un blanco. Es inevitable observar la casi exacta similitud con la declaración que hemos tomado como definición más cercana de la idea de civilización de Alberto Urdaneta, fundador de la ENBAC, expresada en 1886:

*En las tres carabelas del visionario, llegaba una civilización; allí venía el Evangelio, como un foco de luz consoladora; venía la espada caballeresca, como un símbolo del noble valor; venía el hierro, como un emblema de fuerza y venía el gusto educado, como una necesidad de la civilización*⁹⁶⁸.

La fluida relación entre estas dos imágenes, la verbal y la pictórica (que no son casos aislados: se podría hacer una antología del arte colombiano relacionado con la *historia*

⁹⁶⁷ Aclaremos de entrada que el propio Acuña nunca habría estado de acuerdo con esta denominación, ni con los argumentos que en adelante se expondrán; podemos citar explícitamente, por ejemplo, el fragmento que se reproduce un poco más adelante en el que él niega que haya existido en Colombia, aparte del ilustre Epifanio Garay un artista *academista*. Pero, por otro lado, sus propios textos nos permiten afirmar que él nunca negó sus principios conservadores, los que consideraba reales fundamentos del arte moderno. Sin embargo, éste y otros trabajos son muy buen ejemplo de que academicismo puede adoptar ropajes modernistas sin perder su esencia.

⁹⁶⁸Papel Periódico Ilustrado. 224 (A – B). Otro ejemplo de la común mezcla de la cruz y la espada podría ser el poema de Eduardo Ospina, jesuita, esteta, artista plástico y escritor, profesor de la Universidad Javeriana participó activamente en los debates artísticos de los años 40 y 50, autor de una tesis sobre el Romanticismo, diseñador de las puertas de la catedral de Manizales, y que contribuyó a fomentar la intolerancia y el dogmatismo católico en la política de su época:

A S P I R A C I Ó N / Bajo las nervaduras ojivales, / el ventanal en su docel (sic) de hiedra / deja ver el sarcófago de piedra / tocado por los rayos matinales. / Es un oblongo arcón pulcro y severo / que un lecho ofrece en su cubierta dura, / do yace, entre la límpida armadura, / la efigie militar del caballero. / Desde la honda visera levantada / hiende los cielos el mirar intenso / y el labio mudo, con amor inmenso, / besa la Cruz de la leal espada. / Parece aguarda, mientras mira y calla, / la voz de Dios que batallar ordena, / y sólo el no escucharla lo refrena, / para erguirse y salir a la batalla. / Todo lo explica el epitafio inscrito / con letras de oro en que el honor rebosa: / un *Miles Christi* en la sencilla losa / cuenta un Ayer y anuncia un Infinito (págs. 10-11).

patria que recogen estos elementos), resume una serie de problemas de base en cuanto a la relación de la ENBAC con la modernidad de las vanguardias europeas. Acuña, defensor del arte contemporáneo desde, por lo menos, los años 30, asumía –es innegable– gestos y referencias modernistas; sin embargo, sus ideas políticas seguían siendo muy cercanas del ideario conservador del siglo XIX. Este fenómeno no es solamente detectable en Acuña; en general se encuentra en todos los profesores de la ENBAC esta dicotomía, que se reflejaría en una particular condición de sus estudios: mientras los profesores toman comúnmente de referente a los movimientos modernos, la enseñanza sigue siendo academicista (de corte neoclásico) sin solución de continuidad.

Si ochenta años antes, aún en el siglo XIX, la ENBAC había surgido siguiendo el proyecto de las élites, en el que la herencia, el idioma español y la religión católica expresaban la nacionalidad y prolongaba el sistema de privilegios de La Colonia, la representación de Acuña mostraba hasta qué punto en 1959 para un gran sector social, todavía estos ideales seguían siendo perfectamente actuales.

Los apellidos

El 10 de agosto de 1955 se había realizado una marcha de protesta de mujeres contra el gobierno dictatorial del Gustavo Rojas Pinilla, exigían libertad de prensa y garantías democráticas; siguiendo su costumbre de esos días de escribir y entregar personalmente cartas dirigidas a los presidentes, Luis Eduardo Nieto Caballero se dirige al presidente Rojas, reseñando lo que para era “la entrada de la alta sociedad femenina de nuestra capital en la historia”. Luis Eduardo Nieto, hermano de Agustín fue justamente reconocido como un luchador insobornable por los principios liberales, hombre estudioso, comprometido con la causa de la democracia y opositor declarado y valiente a los regímenes conservador y militar: se dirige al general Rojas⁹⁶⁹ el día 11 de agosto, en un tono muy ilustrativo:

Cuando usted sepa, señor presidente, lo que representan en la historia de la ciudad y de la patria los apellidos que voy a citarle y que estuvieron lujosamente representados en una, dos o más damas de las allí congregadas, se persuadirá de que no podían tener intenciones más nobles de las que llevaban y de que no es posible encontrar en la república nadie más digno de respeto que ellas:...

Dado que el general tiene otros orígenes, no puede tener como verdad natural la asociación de los apellidos de “la alta sociedad” y –por lo tanto– las más nobles intenciones. A continuación, LENC cita esos apellidos:

⁹⁶⁹ “El tercer episodio fundamental en la vida de LENC fue el hermoso capítulo de sus últimos años cuando, a pesar de la enfermedad que agobiaba su débil organismo, Nieto Caballero se enfrentó a la dictadura de Rojas Pinilla acudiendo a los más diversos recursos, desde la prédica personal hasta las cartas que divulgaba la resistencia clandestina, además de las notas que lograban superar la implacable censura de la época”. Galán, Luis Carlos, ‘LENC: una conciencia libre’ en: Nieto Caballero, Luis Eduardo, *Cartas clandestinas*, Planeta, Bogotá, 1998, p. 182.

Angulo, Aparicio, Arango, Arboleda, Arrázola, Aya, Azuero, Bermúdez, Bernal, Caballero, Cabo, Calderón, Camargo, Cano, Caro, Carrizosa, Castro, Concha, Correa, Chaux, Child, Delgado, Durán, Escobar, Fonnegra, Gaitán, Gamboa, García, Gaviria, Gnecco, González, Gutiérrez, Herrera, Holguín, Hurtado, Iregui, Izquierdo, Laverde, López, Lombana, Lleras, Manrique, Martínez, Montezuma, Montoya, Muñoz, Nieto, Núñez, Obregón, Olózaga, Ospina, Pantoja, Pardo, Pérez, Pombo, Ponce de León, Prieto, Restrepo, Reyes, Rocha, Rodríguez, Rozo, Salazar, Samper, Santos, Soto, Torres, Umaña, Uribe, Urieta, Urrutia, Valenzuela, Vargas, Vejarano, Vélez, Villegas, Wills Zambrano, Zapata, Zea.

Y fue sobre las damas que llevan tales apellidos sobre quienes se lanzaron, vociferando improprios, los que antes estaban calmados y respetuosos, como si acabaran de recibir una orden⁹⁷⁰.

Que los hermanos Nieto Caballero prestaron grandes servicios a la causa liberal moderna –aún a costa de su bienestar, como tantos otros intelectuales y políticos colombianos, es hecho innegable. Sin embargo, la fuerte conciencia que acompaña a este proyecto de que la misión natural de la élite es guiar a las masas terminaba entrando en contradicción con los ideales que proclamaban. Esas contradicciones han significado un alto costo social a la generalidad del país.

⁹⁷⁰ Nieto, 'Segunda carta' [al Teniente Coronel Gustavo Rojas Pinilla], en: *Cartas...*, op. Cit., p.p. 66, 67.

IMAGEN DE CONTRASTE: EL CASO MEDELLÍN

Aunque no podemos trazar todo el panorama de los innumerables institutos, escuelas y talleres de Bellas Artes en el país, podemos mencionar algunas instituciones oficiales en el país. El Instituto de Bellas Artes de Cali inició con la fundación en 1932 del Conservatorio por parte del compositor Antonio María Valencia, quien volvía después de haber estudiado en París y de haber dirigido por algún tiempo el conservatorio de Bogotá, en donde inició un movimiento modernizador (análogo al que propuso Alberto Arango en la ENBAC) que también encontró muchas resistencias. El Conservatorio fue la unidad a partir de la cual se formó el Instituto Departamental y la escuela de Artes Plásticas fue creada en 1934, bajo la dirección de Jesús María Espinosa (1908-1995), ex alumno de la ENBAC, becado en París estudió en la Academia Julien, al retornar a Cali abrió su propia escuela, que luego se trasladó al Instituto Departamental de Bellas Artes.

El de Medellín es un caso sintomático respecto a las relaciones de la enseñanza artística con los contextos políticos y sociales. Llama la atención al revisarlas biografías de algunos de los grandes artistas antioqueños (Francisco Antonio Cano, Pedro Nel Gómez, Ignacio Gómez Jaramillo...), que curiosamente iniciaron sus estudios en la Escuela de Minas. En efecto, la sociedad antioqueña, mucho más pragmática, puesto que liderada por comerciantes e industriales⁹⁷¹, no propuso la creación de una escuela de Bellas Artes, sino una escuela de Ingeniería –más acorde con sus intereses- en la que, lógicamente y con lugar destacado, había un programa de arquitectura, el cual resultaba ser el espacio más cercano a la práctica del arte. De esta manera, en los inicios de estos artistas había una fuerte influencia del mundo de la arquitectura, la ilustración editorial, la prensa e, incluso, de la ingeniería.

De esto se desprende la impresión, cuando se mira a los artistas antioqueños de la época, de que, a pesar del conservadurismo del medio social (que trataba de imprimir sus valores con toda la fuerza, llegando incluso a la censura como más tarde lo comprobarán Carlos Correa y Débora Arango), son mucho más permeables a las audacias formales modernistas: el peso del *buen gusto* de Bellas Artes no es un lastre tan pesado como el *buen gusto* de este contexto más pragmático, aunque los valores sigan siendo los de la civilización conservadora. Este tema es muy importante y su seguimiento daría nuevas luces para comprender otras facetas de implantación de unos valores que no fueron homogéneos en el territorio nacional

El Instituto de Bellas Artes de Medellín⁹⁷² (en adelante IBA) fue fundado en septiembre de 1910 y comenzó a funcionar en 1911. Según Libardo Bedoya⁹⁷³, quien fue su director y escribió una reseña histórica:

Desde la dirección de don Gonzalo Escobar hasta la del actual rector el I.B.A. ha seguido una misma línea de servicio democrático a la educación y a la comunidad. Desde la Escuela de Santa Cecilia del maestro Arriola hasta el conservatorio que dirige el maestro Mascheroni está el eje invulnerable de la música de los grandes maestros de la música. Desde

⁹⁷¹ Ver, por ejemplo, Correa Restrepo, Juan Santiago. *Minería y comercio: las raíces de la elite antioqueña (1775 - 1810)* en el cual se sigue el proceso de consolidación de las elites antioqueñas a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en relación con esas dos actividades.

⁹⁷² En adelante IBA. Bedoya Céspedes, Libardo, *Historia del Instituto de Bellas Artes*, Sociedad de Mejoras Públicas, Tipografía Gares, Medellín, 1975.

⁹⁷³ Bedoya, *Historia...*, op. cit., p.p. 3,4.

la escuela de pintura del maestro Cano hasta la limpia e impecable pincelada de Emiro Botero hay una constante académica de la belleza clásica. Desde el cultivo vocacional del bell [sic] canto del maestro Gabriel Mejía hasta la sabiduría cadenciosa del maestro Luis Carlos García hay un mismo espíritu de superación”, y más adelante: “... el I.B.A. no tiene la pretensión [sic] de ser una fábrica de artistas. El objeto fundamental del plantel es y ha sido apenas el de descubrir y cultivar las aptitudes innatas y dar oportunidad a la juventud para iniciar una carrera artística y enriquecer su personalidad con los valores del arte que elevan el espíritu y hacen amable la existencia.

El IBA fue creado por la Sociedad de Mejoras Públicas (SMP) y su vicepresidente, Gonzalo Escobar fue el primer director⁹⁷⁴.

La sociedad de Mejoras Públicas (en adelante SMP) nació el 9 de febrero de 1899 inspirada en la Sociedad de Embellecimiento de Bogotá y como iniciativa de dos personajes eminentes de la vida pública: Carlos E. Restrepo y Gonzalo Escobar, quienes gracias a su prestigio y capacidad de convocatoria en Medellín lograron aglutinar cerca de treinta personas importantes de la ciudad en su creación. La SMP se constituyó a principios del siglo XX, como se verá en este apartado, como una expresión definida de los intereses de la elite de Medellín, conjugando de manera progresista los intereses privados y públicos en aras del mejoramiento de la calidad de vida en la ciudad.

Sectores de la elite empresarial y comercial que se reunieron en la SMP pensaban que la función del estado debía estar circunscrita a la administración, y los aspectos de manejo técnico de la ciudad deberían ser actividad exclusiva de la SMP y, por lo tanto, controlados exclusivamente por ellos. En ese sentido, la relación que surgió entre el Consejo de Medellín y la SMP se convertía para la elite en el ideal de lo político; así, un grupo de personas del Consejo se encargaba de asignar las tareas de acuerdo al asunto a tratar y el resultado de los estudios resultantes era sometido al juicio de la SMP en su sesión semanal para su aprobación o rechazo según beneficiara o no los intereses de sus miembros (Botero, 1996, 33).

En estos procesos fue importante la figura de Francisco A. Cano

Ocho años después de que Francisco Antonio Cano propusiera infructuosamente la creación de una academia pública de dibujo, ofreciéndose incluso a trabajar gratuitamente como director, se logró concretar el establecimiento del Instituto de Bellas Artes, mediante acta N° 237 de la Sociedad de Mejoras Públicas, fechada el 26 de septiembre de 1910.⁹⁷⁵

Otro de los rasgos característicos del caso de Medellín podría ser es de una mayor proyección a la ciudad. La SMP también construyó el Palacio de Bellas Artes, su primera piedra se puso en 1926, el año en el que la Comisión del Senado reseñada por Pizano solicitaba una construcción de ese tipo para Bogotá:

⁹⁷⁴ Bedoya, *Historia...*, op. cit., p.p. 5,6

⁹⁷⁵ La sociedad de mejoras Públicas fue fundada en 1898 por iniciativa de Gonzalo Escobar; Cano figuraba entre los treinta miembros que la componían en 1910. Cf. *Medellín el 20 de julio de 1910*. (nota en el original) Bedoya, *Historia...*, op. cit., p. 7.

De esta forma, durante la primera mitad del siglo XX, al mismo tiempo que Medellín se transformaba en ciudad, se urdió una intrincada relación entre la SMP y el Concejo. En muchas ocasiones los miembros de la primera entidad hacían parte de la segunda, ocupando cargos como la personería municipal o ejerciendo funciones en instituciones como las juntas de casinos, la Ingeniería Municipal y la Junta del Medellín Futuro (Ibíd., 35). La SMP actuaba entonces como sindicato, idea ya vieja en Medellín⁹⁷⁶.

Esta imagen introductora ya nos muestra que la expansión del *modelo Bellas Artes*, establecido desde Bogotá a finales del siglo XIX, si bien tuvo un arraigo en todas las instituciones análogas, puede presentar variantes importantes en otros lugares, dependiendo de diferentes condiciones políticas, culturales y sociales. Al menos dos figuras emblemáticas antioqueñas que dirigieron la ENBAC: Francisco Antonio Cano en los años veinte e Ignacio Gómez Jaramillo en los cuarenta, aportando ambos elementos propios al desarrollo general. En el caso de Antioquia, aunque el ideal en el fondo es el mismo, el hecho de que sus élites tenían más un carácter de comerciantes e industriales, constituyó un contexto bastante más abierto a la experimentación formal que en Bogotá en el siglo XX, como lo muestra Pedro Nel Gómez, cuyo caso es el de una persona que abarca todo el espectro de un a cierta forma de asumir el progreso: ingeniero, arquitecto, pintor y escultor, profesor. Se distancia de los esquemas academicistas por una libertad formal que chocó a los sectores conservadores por las licencias expresivas que se tomaba a expensas del culto a la belleza, pero no lo suficiente como para rechazar sus principios esenciales.

⁹⁷⁶ Correa, Juan Santiago. *Urbanismo y transporte: El tranvía de Medellín*, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Economía, pg. 4 en:

http://portal.uexternado.edu.co/irj/go/km/docs/documents/UExternado/pdf/1_facultadEconomia/Publicaciones/DocumentosDeTrabajo/Urbanismo%C2%B7YTransporteElTranviaDeMedellin19191950.pdf

julio 19.2010: 7:00 p.m.

LUIS ALBERTO ACUÑA, ARTISTA HISTORIADOR

...los bachués se opusieron a quienes defendieron y promovieron una idea de nación y de arte hegemónica e hispanizante⁹⁷⁷.

⁹⁷⁷ Ruiz García, Juan Camilo, 'Haciendo del conjuro un encuentro: sobre la innumerable nación de los bachués', Revista *Maguaré*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Vol 26, No 1 (2012) <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/35268/39548> III.2013

Acuña y la imagen del indígena

El epígrafe que abre este aparte es apenas una entre innumerables referencias a la obra plástica de Luis Alberto Acuña (1904-1994), a quien de manera prácticamente unánime se reconoce como representante del indigenismo en el arte colombiano. Este ejemplo es particularmente significativo porque es muy reciente (2012), porque se encuentra en artículo de una revista de antropología, porque se basa en una tesis para optar por el título de antropólogo y porque su autor se presenta como miembro del *Centro de Pensamiento Latinoamericano raizal*, que se presenta:

*RaizAL se construye como un referente de pensamiento crítico y propositivo en la región, generador de conceptos y lecturas críticas. Nuestras principales líneas de trabajo son: Despojo y privilegio Sujeto emancipatorio Poder y conocimiento*⁹⁷⁸.

El artículo citado representa muy bien una cierta forma de pensar la imagen del indígena en Colombia: asume un lenguaje poético para describirlo y repite una serie de lugares comunes respecto a las manifestaciones nacionalistas que desde los años treinta se declararon en el país como representantes de lo popular.

Un ejemplo de dicho lenguaje es el siguiente fragmento del artículo:

*Me refiero a tres artistas colombianos: Luis B. Ramos, Luis Alberto Acuña y Rómulo Roza, emblemáticos en lo que se ha denominado la entrada de la modernidad en Colombia y, aunque un poco en discusión, del indigenismo desde el arte en el país. Al parecer sus obras intentaron resaltar y pronunciar un criterio, casi que militante, sobre el indio, sobre sus creencias y, con notoriedad en aquella época, sobre la connotación indígena del pueblo colombiano. Fueron artistas atraídos por la “mística melancolía”, por seres de atuendos y manos tan arrugadas y trajinadas como las mismas montañas, contadores de historias, protagonistas de los rostros perdidos en un presente relativo*⁹⁷⁹.

Y un ejemplo de la repetición de los lugares comunes de la historiografía tradicional del arte:

Las pinturas, de la mano de las esculturas, exponen el vínculo: la maternidad, la descendencia y herencia, la fecundidad, la tierra y el lazo madre-hijo viven con la melancolía del indígena (figuras 8 y 9. Conocimiento, mito y costumbres, aspectos que tienden a perdurar en el tiempo y en el espacio, se exponen en la pintura como aquello que se vuelve eterno: lo ancestral y lo mítico como forma de perdurar.

⁹⁷⁸ ‘Líneas de trabajo’, en la página Web <http://www.raizal.com/>

⁹⁷⁹ Esta y las siguientes citas y las imágenes que se reproducen: Ruiz, ‘Haciendo...’, op. cit.



Figura 8. Chiminigagua, dios todopoderoso de los chibchas. Autor: Luis Alberto Acuña (1937). Tomado de Salazar, C. (1988), Acuña, pintor colombiano (Sin paginar, pp. 35-36). Bucaramanga: Fundación Santandereana para el Desarrollo Regional.



Figura 9

Los dioses tutelares de los chibchas. Autor: Luis Alberto Acuña (1935). Colección del Museo Nacional de Colombia. (Foto tomada por el autor).

Luis Alberto Acuña... pintor y escultor, dispuso su vida a la creación de obras de arte que reflejaran el relato colombiano sobre el pasado y el presente, alrededor de lo indígena y lo campesino. Nacido en Suaita, Santander, estudió en Europa junto con Rómulo Rozo. Allí, por cosas que resultan ir mucho más allá de lo casual, tuvo la fortuna de hablar con Picasso, quien, a modo de consejo, criticó su obra temprana porque no estaba cargada con la suficiente vitalidad personal; es decir, estaba “despersonalizada”. Picasso le recomendó que, en lugar de pintar motivos europeizados, se fuera a su tierra a pintar y esculpir lo que era de allá, lo que, en principio, era él. Su búsqueda la encontraría en los vestigios de las culturas indígenas y en la revisión del pasado⁹⁸⁰. No solo anduvo la erudición artística, sino también

⁹⁸⁰ Sobre esta evocación, mítica, propuesta por el propio Acuña, véase Padilla, Christian, *El llamado de la tierra: el nacionalismo en la escultura colombiana*, Fundación Gilberto Alzate Avendaño, 2008, en donde

la historia y las inquietudes que alimentaban su conocimiento sobre características de la cultura popular; el pintor obtuvo un espacio no solo en la Academia de Historia, sino en el Instituto Etnológico Nacional; su camino como artista lo enriquecía con los aspectos culturales de cada región, como los refranes.

En esta aproximación, el texto citado entra en relación con una obra muy anterior, a la que cita sin ninguna crítica, suscribiéndola:

En La Roma de los chibchas, de Gabriel Camargo Pérez (1937) —texto hecho para el cumplimiento del cuarto centenario de la destrucción del Templo del Sol en Sogamoso—, aparecen, acompañando textos que hablan de los chibchas, dos dibujos de Acuña, junto a algunas fotografías de Luis B. Ramos. Una de las obras de Acuña es un dibujo del rostro de un indígena (figura 10). Sus ojos aparentan tristeza de mirada cautiva. Es como si en aquella mirada hubiese el vaticinio de un evento trágico. El dibujo está referenciado en el texto como Moxa o la víctima. Este precede y anuncia un muy breve texto de Leandro Miguel Quevedo llamado “La fiesta del huan de Iraca” (1937, sin paginar, pp. 232-233), que habla de la fiesta y el sacrificio en Iraca, donde estaba el Templo del Sol muisca:

...con vestido de gala, empenachado y multicolor, se iergue en el remanso de verdura el majestuoso templo de Suamox, emporio de ideales y grandeza, de ritos y misterios [...] ¡pueblo creyente y entusiasta que hace la reafirmación de sus creencias teogónicas y de sus adelantos cosmogónicos ante el dios Súa, dios benéfico y bueno, alentador y constante!

La sagrada fuente de “Conchucua”, con la frescura de sus aguas envuelve en un cofre de espumas los morenos cuerpos de doce sacerdotes que se purifican para la ceremonia... El Moxa, víctima propiciatoria, ofrece la hostia de su carne virgen sobre la granítica ara de la orilla... el cuchillo de macana rompe los diques de su sangre joven que enrojecen las aguas cuando aparece luminoso el rostro indiferente del dios sol sobre las cercanas colinas.

La víctima sometida al sacrificio es el indígena que está en el dibujo de Acuña; su juventud, su humanidad, es entregada a las creencias y ceremonias sacrificiales. Es la reafirmación del mito en el rito; es un rito de muerte y de vida. Un mito que se relaciona con lo ancestral, siendo al mismo tiempo un mito y un rito que se comunica en el rostro melancólico, traducido en los ojos del Moxa, que anuncian tragedia, o más bien, su tragedia. “El estruendo de los tambores y el chillido de las gaitas, capadores y chirimías resuenan como grito de vida estrellando sus notas contra la peña de ‘La Sierra’ y partiéndose en lamentos por el fecundo valle” (Quevedo, sin paginar, pp. 232-233). Acuña, con este dibujo, junto a la imagen de Chiminigagua (figura 8), describe una relación entre lo mítico y lo trágico, en la que las fiestas, la música, el ritual y el lamento pronunciado por las almas que suelen cantar, que suelen decir todo con la mirada, nutren el recuerdo de aquello que se esperaba y que se vivió; con el transcurrir del tiempo, esa vida mítica, entre la melancolía y el recuerdo, sería el vínculo y la cercanía con el mundo campesino. El Moxa o la víctima, bajo su cabello oscuro y sus ropas rituales, dispone su existencia para la perdurabilidad del mito; tras su mirada y su expresión brota lo trágico que, se decía, conservaban los campesinos en los lamentos de su música...

plantea serias y fundamentadas dudas sobre la consistencia de este relato, basado en las diferentes versiones que en épocas diferentes dio el propio Acuña y, en cambio, provee un mito fundacional demasiado cómodo.



Figura 10

Moxa o la víctima. Autor: Luis Alberto Acuña (1937). Tomado de Camargo Pérez, G. (1937), *La Roma de los chibchas (Sin paginar, pp. 232-233)*. Boyacá: Imprenta Departamental de Boyacá

Estos fragmentos son suficientemente claros respecto a la pervivencia de una imagen nacional del indígena en cuya construcción, efectivamente, participó de forma importante Acuña.

Sobre Acuña

Las referencias a Acuña (Juan Fride, Gabriel Giraldo Jaramillo, Marta Traba, entre otros) insisten en su perfil multifacético que incluyó su trabajo en escultura, pintura, restauración, defensa del patrimonio, música, membresía de la Academia Colombiana de Historia e historiador del arte. Si bien no tuvo en este último terreno una formación específica, su trabajo continuó con una línea reflexiva que incluye nombres como el José Manuel Groot y Roberto Pizano, su profesor en el colegio de San Bartolomé, quienes – justamente, y al igual que el mismo Acuña- realizaron trabajos sobre Gregorio Vásquez, entronizándolo como el gran artista colombiano del período colonial, basados en una exhaustiva búsqueda en archivos.

Acuña fue profesor de la ENBAC entre 1932 y 1936. Posteriormente fue director de la misma entre 1943 y 1946 y profesor de pintura hasta 1951. En el primer período era profesor de historia del arte. Sus obras en este campo señalan un interés particular por el arte colonial, el arte precolombino y el arte popular, sin olvidar el ideal estético de la

academia como referente central. Estudió en Francia, Alemania, España y viajó por otros países europeos, fue agregado cultural en México, entre otras actividades. Sus variados intereses -que no lo hace un caso particular, pues esta suerte de eclecticismo es compartida por muchos artistas de su época- configuran una condición que no puede ser definida como simplemente academicista.

De hecho, aquí se revela una complejidad que no siempre se atribuye a los artistas del círculo de la ENBAC. De esta complejidad es muestra su obra plástica que incluye esculturas de ideal neoclásico y pinturas que en su período más conocido mezclan representaciones de escenas populares e históricas muy idealizadas, con cuerpos de corte neoclásico, influencias formales modernistas y composiciones narrativas que lo acercan al costumbrismo. Uno de sus puntos de referencia es el nacionalismo y desde este punto de vista vale la pena considerar su trabajo como historiador del arte: en efecto, continúa la gran tradición inaugurada en el siglo XIX que sitúa al arte como ingrediente esencial en la construcción de una idea nación. Más exactamente –hemos estado viéndolo en el desarrollo de este trabajo- la definición de unos sitios institucionales para el arte y la fijación de un canon para su enseñanza son objetivos primordiales en esta construcción.

A esta idea de nación aportan las artes y la enseñanza y aporta la historia, al punto de convertirse en una especie de deber moral que acompaña la práctica de muchos artistas que supeditarán su lenguaje personal a la meta más alta de edificar imágenes socialmente adecuadas de la nacionalidad. Paradójicamente (expresión que retornará constantemente en adelante, pues el campo a que nos referimos está sembrado estructuralmente de paradojas), la entrega a este ideal significará a la larga su exclusión de los lugares canónicos en los que se exaltará la figura del artista que se sale de la norma y centra su trabajo casi exclusivamente en la expresión de su personalidad, cuyo modelo más publicitado es Alejandro Obregón.

Este carácter paradójico es la clave en la que debe leerse este aparte. Ninguno de los gestos aquí relatados tiene una dirección única ni responde a un carácter unívoco: las contradicciones estructurales del canon de la ENBAC a partir de su separación de la UNC explican las contradicciones de los artistas asociados a esta institución que ejemplificaremos con el trabajo de Alberto Acuña.

Ya desde el bachillerato se interesó –influenciado por su maestro Pizano- por la indagación histórica, estudió la figura de Vásquez⁹⁸¹ y amplió su interés a todo el arte colonial, haciendo un aporte reconocido

Lindas ganas tuve siempre de saber de nuestros estatuarios de antaño y a su conocimiento prometí dedicarle mis raros de ocio y mis andanzas de desocupado, allá en mis remansados días de estudiante bartolino; lo que por entonces hice aquí te lo ofrezco, amigo lector. Quizá lo novedoso del tema y el interés no escaso de la materia atenúen, siquiera en parte, los desaliños y deficiencias que suelen tornar poluta la obra que bien quisiéramos publicar, engolillada y amena cual lo requiere el asunto. Mis inquietudes de curioso hicieronme topar, aunque en fuentes harto oscuras y mezquinas, pues mejores no las hay, los

⁹⁸¹ Ver: Acuña, Alberto. Epílogo Ficción y Realidad en torno a la vida y la obra de Vásquez, en *Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*. Editorial Menorah. Bogotá, 1963. pp. 171-180.

*nombres de algunos de los más memorables escultores de entonces, paladines de nobilísimo ideal y acreedores a nuestra admiración y alto aprecio*⁹⁸².

Un libro como *Ensayo sobre el florecimiento de la escultura religiosa en Bogotá* no contiene bibliografía, no hay citas ni un contexto teórico al que podamos remitirnos. En su forma se presenta como una serie de opiniones y de juicios guiados por el gusto artístico del autor. Sin embargo, no podríamos calificarlo como un texto falto de rigor. Evidentemente, Acuña realizó un juicioso trabajo de archivo, pero no describe en el texto ni sus fuentes ni la manera como las trabajó. De manera prácticamente unánime las reseñas consultadas reconocen en éste y otros libros un gran aporte al tema, que sigue siendo muy escasamente tratado.

Si sus textos históricos muestran en general un interés por la relación de hechos comprobables, el que trata de Ricardo Acevedo Bernal, artista mucho más cercano a él en el tiempo, adopta un lenguaje poético que exalta los valores estéticos que personalmente encuentra Acuña en su obra y su afecto por el maestro. Hay un tono idílico que también permea sus descripciones del pasado, de la nacionalidad y de la belleza. Sus descripciones de lo popular dejan de lado cuestiones sociales esenciales que en la época se debatían no solamente en algunos sectores de la plástica (ver, p. e. los caricaturistas), sino en la política y la literatura, en aras de un idealismo del cual no sería ajeno su carácter católico y su origen social. Esto no invalida su postura, sino que la problematiza: en efecto, por tomar solamente un tema entre muchos, si en los documentos de la época surgen permanentemente referencias a la raza, generalmente en términos de mejoramiento como objetivo progresista⁹⁸³, no hay duda de que estos autores que indagan sobre el pasado precolombino, sobre La Colonia, el mestizaje y los valores populares tenían mucho que aportar a un debate cuya caracterización no puede hacerse de manera simple.

Aunque en sus escritos Acuña reivindica para sí la condición vanguardista, tanto en su obra plástica como en sus escritos de historia y crítica (una definición de crítica un tanto dudosa, podríamos hablar más bien de comentarista⁹⁸⁴), las relaciones con las

⁹⁸² Acuña, Luis Alberto, *Ensayo sobre el florecimiento de la escultura religiosa en Santa Fe de Bogotá*. Editorial cromos, Bogotá, 1932, pp. 6, 7.

⁹⁸³ Dos ejemplos tomados de entre muchísimos, pues la cuestión de la raza es altamente recurrente: “con esta triple, honda raíz, la universidad del siglo XX podrá cumplir adecuadamente su cuarta finalidad, la finalidad profesional y dotar a una nación de los especialistas que necesita para su progreso técnico, para el desarrollo de sus obras públicas, para la mejora de la Sanidad y el fortalecimiento de la raza o para el ejercicio del Derecho y el engrandecimiento la Justicia”. Luis de Zulueta, 1937, *Revista de las Indias*; “...pero de una organización que llene los ideales de un verdadero deporte que permita el mejoramiento de la raza, la salud física del individuo y no la implantación de castas que destruyen y minan la base de lo que para mí constituye un ideal nacional y un ideal patriótico”. Documento de marzo 29 de 1939, renuncia del Director de Deportes de la UNC Alberto Nariño Cheyne.

⁹⁸⁴ Como él mismo decía: “Mi opinión sobre la actual crítica de arte en Colombia es que no existe; lo que hay entre nosotros son comentaristas más o menos afortunados; espectadores más o menos sensibles; jueces más o menos imparciales y exegetas más o menos eruditos; pero críticos - propiamente, no. La profesión de crítico requiere información vastísima; objetivación certera; juicio inmisericorde; ignorancia absoluta de la lenidad y del prejuicio y, por sobre cualquiera otra circunstancia, esa virtud infalible que se llama sindéresis, sin la cual la rectitud del criterio es imposible.” (‘encuesta: “la crítica en Colombia” 1957’, revista *Espiral*, reproducida en: MEDINA, Álvaro. *Procesos del Arte en Colombia*). Veamos un ejemplo extractado de sus

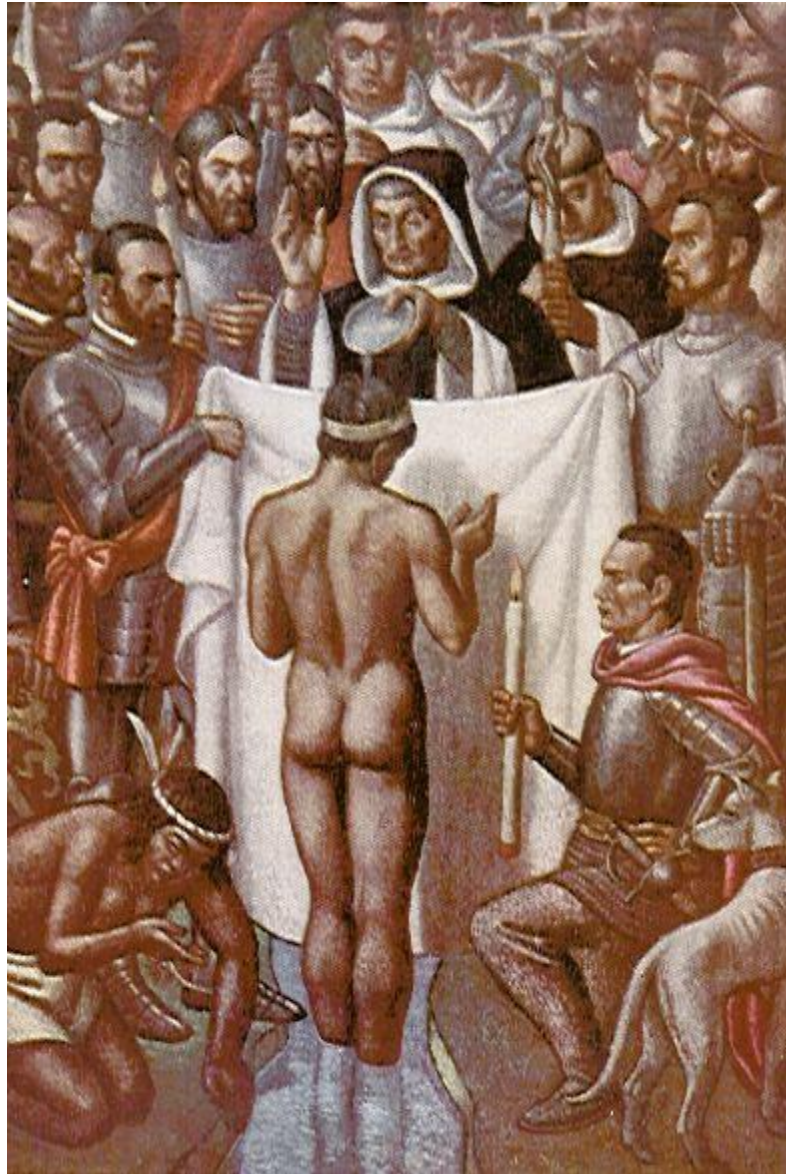
diferentes vanguardias –en especial aquellas que cita- son completamente tangenciales y se reducen a elementos formales utilizados –es el caso de su célebre referencia al *puntillismo* en un sentido y contexto completamente diferentes: de los problemas de la división y recomposición del color, de la percepción, de la representación de la realidad no queda más que una aplicación amanerada de manchas de color sobre bases academicistas. Pero no se trata de incapacidad artística o de ignorancia de los temas, evidentemente, Acuña, como la generalidad de los artistas colombianos que lograron visibilidad en el medio y la historia del arte colombiano en la primera mitad del siglo XX y estudiaron en la ENBAC y cumplieron con el ritual de la estadía en el extranjero, vio las vanguardias, dialogó con ellas y las consideró referente importante. No podemos seguir repitiendo que los artistas académicos colombianos *no vieron* las vanguardias; el problema en realidad reside en la dificultad para comprender su sentido más profundo por haberlas percibido desde un modelo, una mirada que no se ponía en cuestión –operación a la que aspira toda obra vanguardista, que pone el acento en la forma como el observador construye el sentido de la obra y no en el placer sensual que ella le prodigaría- y seguía siendo determinada por valores decimonónicos, con lo que dicho sentido se reducía a una argumentación historicista, consciente, total e, incluso, valientemente asumida, pero sin una clara conciencia de los conceptos argumentados.

En este fenómeno también confluye la rigidez y falta de voluntad del medio cultural colombiano que cerraba el horizonte a los artistas, condenándolos a unas limitaciones que actuaban como formas de control muy eficientes. Aunque estuviera muy cerca de los círculos de autoridad, el propio Acuña fue víctima de ese sistema. El hecho de que fuera esencialmente pintor y no escultor, cuando su vocación parecía dirigirse a este último lenguaje, dependió directamente de la falta de oportunidades y mercado para la escultura.

comentarios (“La última obra de Julio Abril”, publicada en *Noticia de Colombia*, México 1942, reproducida en: Abril, Julio, *La sumisión del arte colombiano – voces-protesta de un escultor*, Ediciones biblioteca de Autores Boyacenses de la Dirección de Educación, Extensión Cultural, Tunja, 1973): “Por una decidida dilección a estas tierras e inclusive por una notoria afinidad racial, Julio Abril enrumbó sus pasos hacia México, a cuyo contacto ha podido afirmar más hondamente aún su recia voluntad plástica y definir con rasgos cada vez más acusados de la calidad de su vigorosa estatuaria. En sus figuras, como la que aquí ofrece “Noticia de Colombia”, y que constituye la más reciente creación suya, se advierte cierta severa elegancia, cierta altura pletórica de enfática grandeza y como una soñadora altivez, no exenta, por supuesto, de esa humana y serena expresión sin la cual toda obra escultórica se halla tocada de rigidez y hieratismo.

Por el curvado movimiento que suele infundir a su estatuaria y aún por su ritmo esbelto y altanero, las esculturas de Abril aparecen plasmadas más que para la quietud sempiterna de la piedra para la nervuda calidad de la madera o para la elocuencia de los metales”.

Acuña y la representación del indígena



El 12 de octubre 1950, día de la raza se inauguró el VIII Salón Anual de Artistas Colombianos, organizado, con excesivo sigilo según las crónicas del momento, por la dirección de Extensión Cultural y Bellas Artes. En medio de una fuerte polémica que incluye comentarios a significativas ausencias de artistas consagrados (Ignacio Gómez Jaramillo, Gonzalo Ariza, Alejandro Obregón, Enrique Grau, Eduardo Ramírez, Guillermo Wiedemann⁹⁸⁵), al mecanismo de premiación (dado que hubo empate ¡en un jurado de tres personas!, los premios de pintura y escultura se sortearon y quienes no ganaron no obtuvieron el segundo premio sino que fueron eliminados) y aun al estado de

⁹⁸⁵ Las citas que siguen son tomadas de publicación Calderón, Camilo, edición, reseñas y selección de textos, *50 años Salón Nacional de Artistas*, Instituto colombiano de Cultura, Colcultura, Bogotá, 1990, p.p. 59 y s.s. La imagen fue tomada de la página web Colarte, ya inexistente.

crisis del arte en el año, la obra ganadora del primer premio en pintura fue *El bautizo de Aquiminzaque*, de Acuña, premio que –también a decir de los cronistas del momento y de las épocas posteriores, reconocía la larga militancia del artista a favor del arte popular y del indigenismo. Por ejemplo, dice Eduardo Mendoza Varela, jurado de selección del evento en *Motivos críticos – El VIII Salón de los Artistas*:

No pretendo hacer un análisis de las obras que integran este VIII Salón. Esta tarea corresponde a los críticos de arte. Solamente quiero deducir algunas consecuencias generales, expresar conceptos que no tocan con este o aquel pintor, sino con la pintura. No obstante, bien vale la pena detenerse en algunos nombres que amenguan con su buena contribución el inquietante y negativo panorama de esta exposición. Sean cuales fueren las reservas que motiven su arte, Luis Alberto Acuña, por ejemplo, se destaca siempre entre muchos pintores pedestres y adocenados, por su modo de expresión propio y por su agria indiferencia hacia lo convencional. Aunque sólo fuera por su aspiración a un delicioso “puntillismo” criollo y su afán constante por asimilar una temática colombiana, merece lugar aparte en la producción nacional. Este cuadro suyo —Bautizo de Aquimín-Zaque puede no gustar a muchos, pero es, al fin de cuentas, una obra responsable, hermosa y cabal. Con cierta factura estilizada y un colorido bien pesado, Acuña nos brinda una versión simple, compuesta a la manera de ciertos murales riverianos, de la ablución cristiana en nuestra conquista. Figuras de frailes y soldados en actitudes un poco estáticas circunscriben la figura del oficiante, y la otra, muy hermosa, del joven cacique desnudo. Dijérase una evocación, algo premeditada pero, no obstante, evidente de alguno de esos actos rituales que figuraron como un remanso en el ajetreo de las batallas. Con ese concepto moderno y un poco decorativo y con un sentido severo de la historia, acaso pudieran evocarse mejor muchas de nuestras tradiciones, cosa que hasta hoy no parece haber preocupado a nuestros pintores, salvo a aquellos que tienen del pasado una visión documental que descansa en las minucias del espadín, de la espuela o del botón de la guerrera, cosas que, a la postre, no pueden colmar la sensibilidad sino de algunas personas bien intencionadas y de muchos incautos⁹⁸⁶.

Por su parte, Walter Engel comenta en *Un certamen agónico – El VIII Salón de Artistas*:

En todo caso resulta altamente satisfactorio que el primer premio de pintura le fue reconocido, al fin, a Luis Alberto Acuña, por su óleo Bautizo de Aquimín-Zaque.

A pesar de su cualidad de precursor y campeón de la nueva pintura colombiana, el maestro santandereano no deja de marchar en la primera fila de este trascendental movimiento. Sus múltiples ocupaciones no le impiden cumplir con lo más importante de su misión, que consiste en la realización de su propia obra. Y aquí tenemos una nueva y ambiciosa composición suya, concebida con las mismas características propias de muchas de sus obras ya conocidas: estructura simétrica, perfectamente equilibrada, limitación rigurosa a un solo plano, un definido tema central, y el fondo formado por una multitud de cabezas. Luz y modelado mediante claros toques aislados. Esta nueva obra es más severa que muchas de las anteriores de Luis Alberto Acuña, y quizá más fría. Parece construida por la maestría, por la experiencia, por la intachable técnica y el intelecto de un gran pintor antes que por una emoción inmediata e imperativa. Por eso, confieso que reconozco a La nueva y premiada obra de Acuña todos sus méritos y títulos de admiración, pero personalmente prefiero otras

⁹⁸⁶ En *el Espectador*, octubre 8 de 1950.

*de sus pinturas, creadas bajo un impulso más poético, más humano, con un cariño lleno de donaire y jocosidad*⁹⁸⁷.

Clemente Airó en *notas al VIII Salón de Artistas Nacionales*:

*Con tres cuadros, Jiménez de Quesada en la Batalla de Bonza, Bautizo de Aquimín-Zaque y Anunciación se presentó Luis Alberto Acuña. Este pintor —ya tuvimos ocasión de escribirlo en esta misma revista— ha obtenido un singular mundo pictórico-poético, partiendo de imágenes de su pueblo. Su pintura responde con fidelidad a la voluntad artística, y la forma obtenida está directamente en función de la materia tratada. Y así, su obra es una creación del espíritu consciente, en la que intervienen la naturaleza y el trabajo vigoroso del creador, influido y condicionado por la percepción emotiva de la realidad. Sus telas nos revelan el empeño de un artista que ha desechado el academismo y la pintura literaria, pero que —asimismo— no olvida que en pintura de arte no puede tan sólo encontrarse técnica de pintura, sino técnica acompañada de sentimiento y vivencias humanas. Su cuadro La Batalla de Bonza, de características formales propias para un fresco de grandes proporciones, contiene en sí todos los elementos de una creación lograda con plenitud: color, composición, movimiento o ritmo, sentimiento, y un equilibrio entre las partes componentes, digno de la maestría de su autor. El Bautizo —que mereció el primer premio— contiene en igual medida las calidades reseñadas en el anterior entendemos que estos dos cuadros forman parte de un tríptico—. Anunciación, es de una delicadeza exquisita en color, dibujo y composición— y ahora en su mensaje un misticismo directamente entrañado con el trasunto religioso-telúrico, del propio pintor y de su pueblo*⁹⁸⁸.

Es evidente que existe una imagen creada que define a Acuña como pintor; la frialdad o poca expresividad es un tema recurrente. Juan Fride en un texto al que recurriremos más adelante abunda en ello. Esta imagen se extiende en el tiempo como un sello de identidad del artista que se repite permanentemente; por ejemplo, en 1977, decía Germán Rubiano:

*Historiador del arte, Luis Alberto Acuña cuenta en uno de sus libros que fue en 1925, a raíz de un salón parisino en que Rómulo Rozo y él participaron junto a Picasso, que surgió el grupo Los Bachués al que ambos pertenecieran. Abordado Picasso por los jóvenes colombianos para que opinara sobre sus obras, éste les manifestó su extrañeza de que en ellas no aparecieran elementos de las culturas precolombinas. A partir de allí los dos artistas reorientaron sus trabajos. Acuña, un notable tallador, desarrolló posteriormente en su pintura y en sus murales una temática indigenista que hasta hoy ha plasmado con pinceladas cortas como puntos que recuerdan a Seurat pero que en realidad usa en función del modelado de sus figuras y no de la luz*⁹⁸⁹.

Hasta aquí, avanzamos por una senda ya muy conocida. Sin embargo, visto desde otro punto de vista, y siguiendo su biografía relatada por Juan Fride que dedicó a Acuña

⁹⁸⁷ En *El Tiempo*, octubre 22 de 1950.

⁹⁸⁸ En *Espiral*, noviembre de 1950.

⁹⁸⁹ Germán Rubiano Caballero, Tomado del folleto *La Plástica Colombiana de Este Siglo*, 1977, <http://www.colarte.com/recuentos/A/Acu%C3%B1aLuisAlberto/Critical.asp>, VIII, 2011.

un estudio monográfico⁹⁹⁰ publicado en 1946, resulta paradójico que Luis Alberto Acuña, “descendiente de encomenderos⁹⁹¹” (Fride), hijo de un terrateniente santandereano, general conservador, sea reconocido como uno de los más importantes personajes que reivindican la imagen del indígena y el campesino colombianos del siglo XX⁹⁹². No pretende este comentario establecer una relación injusta entre el origen social de un artista –condición que originalmente no depende en absoluto de su voluntad- y su obra –la cual sí decide consciente o inconscientemente-, sin embargo, tampoco intenta atribuir a esa obra un halo de neutralidad en el que las cuestiones puramente plásticas o las condicionantes del talento natural determinan la calidad de la obra de arte, desconociendo su lugar en un juego de tensiones sociales. Veremos a continuación en sus propias palabras los valores al servicio de los cuales pone Acuña su pincel –pintor que celebra la nacionalidad-, su cincel –escultor de corte academicista, una de cuyas obras centrales es la estatua yacente de Gonzalo Jiménez de Quesada en la Catedral Primada-, su pluma –autor de textos de historia del arte y folklore- y sus ideas –crítica de arte, profesor, conferencista y director de instituciones culturales, entre ellas la ENBAC.

Sobre la cuestión indígena: la encomienda

La encomienda fue un sistema creado por la corona española, reglamentado por las Leyes de Burgos (1512), ésta reforma no frenó los abusos a los indígenas, quienes en muchos casos se convertían en esclavos y perdían sus tierras y vidas: muchos grupos fueron diezmados, al punto de que la institución fue eliminada para abrir los resguardos. Vemos cómo –detalle importante en la concepción estética e histórica de Luis Alberto Acuña- una de sus primeras legitimaciones era la evangelización de los nativos americanos:

LA ENCOMIENDA

Esta institución engloba en buena parte las relaciones interétnicas que se dieron durante la Conquista, no sólo en la Nueva Granada sino en toda Hispanoamérica. Se trató, como todo el mundo sabe, de una relación laboral en virtud de la cual un grupo de indígenas se obligaba a poner su mano de obra al servicio de un español a cambio de protección, buenos tratos y prestación de la doctrina a cargo de un cura sostenido por los encomenderos.

⁹⁹⁰ Fride, Juan, *Luis Alberto Acuña – Pintor colombiano – Estudio biográfico y crítico*, Editorial Amerindia, Bogotá, 1946.

⁹⁹¹

⁹⁹² En varias fuentes en las que se consultaron los antecedentes de la familia Acuña en la región de Aguada, Santander, se describe una antigua relación de la familia con el lugar, que se remonta a la fundación de la Parroquia en 1775.

El documento *Plan de desarrollo “el futuro de aguada no se espera... Se hace” 2008-2011* presentado por el alcalde de Aguada Ramiro Javier Ariza Almanzar (consultado en: http://aguada-santander.gov.co/apc-aa-files/36366435633433666166626230363466/PLAN_DESARROLLO_AGUADA_2008_2011.pdf, IX. 2011. dice en su reseña histórica: “A pesar de todos los vaivenes partidistas, a mediados del siglo XIX La Aguada llegó a ser un bastión del partido conservador cuyo máximo exponente ha sido el terrateniente y general Isaías Acuña, (1837-1905) cuyo linaje se remonta hasta los orígenes de la conquista. Esta condición política le aseguró el estatus de municipio cuando los conservadores en su hegemonía de 1886 a 1930 necesitaban los votos de sus feligreses políticos, en especial con la reforma de 1936 que creó el sufragio universal masculino”. El general Isaías Acuña fue el padre de Alberto Acuña.

La encomienda no fue el único sistema de dominio durante la Conquista y Colonia, pues hubo esclavitud indígena, mita y como consecuencia del ocaso de la encomienda, resguardo, que surgió como reserva de mano de obra barata, a pesar de la intención proteccionista que parcialmente la orientaba. Sin embargo, la encomienda fue la institución interétnica de más amplia aplicación en los dominios de España, la que más influyó como canal para la adquisición de poder (G. Colmenares, 1973)⁹⁹³ y la que más quejas y resistencias ocasionó por parte de los indígenas. Además, estuvo muy vinculada al decrecimiento de la población dominada cuando significó traslado de masas de indígenas a tierras distintas de las nativas, o cuando los encomenderos cometieron excesos de violencia física contra los encomendados.

Esta institución fue precedida en muchas provincias del Nuevo Reino de Granada, por el repartimiento de indios, el cual, a diferencia de la encomienda, no lo designaban las autoridades oficiales, como los gobernadores o el Consejo de Indias o la misma Corona, sino que eran distribuciones espontáneas de la población indígena hechas arbitrariamente por los primeros soldados españoles (Ots Capdequi, 1975)⁹⁹⁴.

Aunque las disposiciones del régimen de encomienda no son materia de esta contribución, sí vale la pena anotar que su reglamentación ocasionó una multitud de contradicciones y conflictos, no sólo entre los encomenderos y la Real Corona, sino entre ellos mismos, que competían por poseer más mano de obra a su servicio. En este sentido fueron célebres y muy frecuentes los pleitos surgidos entre los primeros conquistadores que llegaban a una zona y quienes les sucedían, o los acaecidos entre los gobernadores y sus capitanes, enviados a conquistar un territorio y que se atrevían por su cuenta a asignar las primeras encomiendas.

De otro lado, los conquistadores, como es natural, siempre defendieron el usufructo de encomiendas por varias vidas o a perpetuidad, y su polarización frente a la política proteccionista de la Corona, especialmente a partir de las nuevas leyes de 1542, fue motivo de las célebres rebeliones de muchos de ellos, como Lope de Aguirre o Álvaro de Oyón. Tal resistencia en contra de las medidas que limitaban el usufructo se explican [sic] en parte porque ellos cifraban en la encomienda su bienestar en el Nuevo Mundo. En principio, la encomienda significó únicamente trabajo indígena, pero muchas veces, al decaer la población nativa, sus tierras iban desocupándose y los encomenderos las tomaban para ellos. De otro lado, aunque la encomienda no implicó nunca trabajo asalariado ni crédito, no por eso dejó de servir en procesos de acumulación de capital. Muchos de los productos aportados por naturales encomendados llegaron a tener un destino comercial en manos de los encomenderos españoles, y sirvieron como capital para producir una renta⁹⁹⁵.

Según Palacios y Safford, la encomienda no era directamente una relación laboral, sino una concesión de orden tributario:

La encomienda fue la institución básica en la organización inicial del asentamiento español. Enraizada en la última etapa de la reconquista cristiana de la península ibérica,

⁹⁹³ Colmenares, Germán, *Historia social y económica de Colombia, 1550-1717*, Universidad del Valle, Cali, 1973. (citado en el original)

⁹⁹⁴ Ots Capdequi, José María *El estado español en las Indias*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, (citado en el original)

⁹⁹⁵ Morales Gómez, Jorge, 'La encomienda', en *Los indios de Colombia*, Colección Pueblos y lenguas indígenas, no. 7, Mapfre América, Ediciones Abya-Yala, Quito, 1995, pp. 99-101

alcanzó nuevas formas durante la ocupación del Caribe y México. Mediante la encomienda americana la corona española cedió a los líderes de la conquista el derecho de asignar indios a sus seguidores en recompensa por servicios. Según el concepto legal, el encomendero era titular del derecho a percibir el tributo que las comunidades indígenas debían al rey. A cambio de esta concesión el encomendero quedaba obligado a proveer la defensa del reino y a evangelizar a los indios que le fueran encomendados.

Sin embargo, el resultado es el mismo, pues en realidad,

Ésta era la encomienda legal. En la práctica, sin embargo, y durante la mayor parte del siglo XVI, guardó poca semejanza con la institución tal y como fue concebida en Castilla. Durante las primeras décadas de la Conquista la encomienda sirvió para encubrir la arbitrariedad continuada y la desahogada apropiación del producto y el trabajo indígenas⁹⁹⁶.

El trabajo de Safford y Palacios describe las grandes dificultades de articular un país dividido por una geografía y unas condiciones sociales que lo fragmentan dramáticamente. Para efectos de este estudio, daremos un salto en el tiempo para enlazar con los principios que guían la noción de Acuña de la historia. La reseña histórica del documento del plan de desarrollo del municipio de La Aguada informa:

A pesar de todos los vaivenes partidistas, a mediados del siglo XIX La Aguada llegó a ser un bastión del partido conservador cuyo máximo exponente ha sido el terrateniente y general Isaías Acuña, (1837-1905) cuyo linaje se remonta hasta los orígenes de la conquista. Esta condición política le aseguró el estatus de municipio cuando los conservadores en su hegemonía de 1886 a 1930 necesitaban los votos de sus feligreses políticos, en especial con la reforma de 1936 que creó el sufragio universal masculino⁹⁹⁷.

Los fundamentos católicos de Luis Alberto Acuña

El tener una relación de origen con un pensamiento conservador católico no explicaría suficientemente las ideas de Acuña si éste en sus diversos textos (algunos de los cuales se citarán en adelante) no confirmara permanentemente dichos principios, entre los cuales siempre retornará la concepción de valores del catolicismo más ortodoxo. De

⁹⁹⁶ Safford, Frank, Palacios, Marco, *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia*, Editorial Norma, Bogotá, 2002, p. 69. La lectura de ese texto es recomendable en relación con éste y otros problemas de desigualdad que se plantean en este trabajo.

⁹⁹⁷ *Plan de desarrollo...*, op. cit. “*el futuro de aguada no se espera... se hace*” 2008-2011 Ramiro Javier Ariza Almanzar alcalde de aguada. Este documento contiene una amplia reseña del municipio desde los antecedentes de su fundación en 1775, la cual cita las obras: “*Diccionario Geográfico de Colombia*, DGC. Aguada, Santander. En CD. Edición de 1996”, “Martínez Garnica, Armando. *La provincia de Vélez*. Bucaramanga: ediciones UIS-escuela de Historia, 1997” y “Ariza S., Fray Alberto E. *La Aguada en la provincia de Vélez, Departamento de Santander (Colombia)*. Madrid: Imp. Juan Bravo, 1962”. En esta reseña se define muy claramente la influencia de la familia Acuña en la región. El general Isaías Acuña fue el padre de Luis Alberto Acuña, muerto a una muy temprana edad del futuro artista.

http://aguada-santander.gov.co/apc-aa-files/36366435633433666166626230363466/PLAN_DESARROLLO_AGUADA_2008_2011.pdf

hecho, esta concepción aparece como un destino ineluctable que define el progreso social. El carácter nacional resulta así definido por el efecto civilizador de la iglesia católica que en tanto destino histórico compartido por las élites –cuyo compromiso sigue siendo el de evangelizar y, haciéndolo, construir legítimamente la identidad nacional- y por el pueblo –que debe reconocer por la razón o la fuerza este destino cuya jerarquía va más allá de diferencias de raza, cultura o rango social.

En su obra *La querrela de la conquista*, en relación con la legitimidad del proceso de la Conquista, Mauricio Beuchot⁹⁹⁸ presenta documentos que rompen con la idea de que la conquista fuera simplemente –como, en su opinión, frecuentemente se plantea- “una guerra... echada a andar sin más ni más, sin siquiera preguntarse si era justa o no como ocurrió en otras partes” y nos muestra un imperio que desde los primeros tiempos del proceso, se preguntó sobre la legitimidad del mismo, es decir si se trataba de una “guerra justa”.

Para tener mejores elementos de juicio, remitimos al lector directamente al texto de Beuchot; y para efectos de este trabajo conservaremos la idea de que la diferencia entre la guerra que es justa y la que no lo es (siempre desde la perspectiva de los propios españoles) es la libertad (“derecho natural”, lo califica Francisco de Vitoria, [1483-1546] uno de los teóricos que discutió el problema en el siglo XVI) e, incluso la obligación de predicar el Evangelio. La diferencia entre un sector de autores que propugnaba por una imposición pura y simple y otro que tendía a *humanizar* la guerra era que este último planteaba que el deber de predicar el evangelio no podía ser considerado de ninguna manera, -como lo decía Bartolomé de Las Casas [1484-1566], legitimación para imponerlo por la fuerza, dado que los nativos americanos estarían obligados a escuchar la prédica (obligación garantizada por medios racionales), mas no a convertirse.

De una tensión semejante –a saber, entre la libertad de los nativos y la obligación de “los Civilizados” de actuar de manera que no sólo su trabajo obedeciera a los buenos cánones, sino que contribuyera al progreso de la sociedad, parte el historiador Acuña, para describir el carácter del arte colonial en Colombia⁹⁹⁹, lo que lo llevará a concluir:

En principio, al indígena a quien este medio de catequesis estaba especialmente condicionada, debía impresionársele por el horror o la ternura, polos extremos de su sensibilidad. La Virgen Madre que cuida del Dios niño o el crucifijo sanguinolento propuestos ante sus ojos atónitos, debieron comenzar por admirarlo, para concluir por convencerlo, sin que el conquistador o el encomendero tuviesen que acudir en auxilio del evangelizador para imponer el nuevo credo con la postrera ratio de su espada¹⁰⁰⁰.

⁹⁹⁸Beuchot, Mauricio, *La querrela de la conquista*, Siglo XXI, México, 1992.

⁹⁹⁹ Este comentario estará centrado en textos escritos por Acuña para el Volumen XX, Tomo 3, ‘Las Artes En Colombia’, de la *Historia Extensa De Colombia*, concretamente la sección ‘La Escultura’. Ésta es una publicación de la Academia Colombiana de Historia Bogotá, 1967, Ediciones Lerner, p.p. 106-274. La elección de este texto es necesaria: por un lado, se inscribe en la esfera de la historia oficial del país; de hecho, está organizada por la máxima autoridad oficial en el campo de la historia en el país; porque ésta publicación no se limita al arte, sino que inscribe su actividad en un panorama mucho más amplio y porque es una obra de madurez de Acuña, quien a la sazón tiene 63 años, es miembro de número de la citada Academia y en esta época ya bien se podía intentar un balance del proyecto liberal moderno y su devenir en tres décadas de luchas en todos los frentes.

¹⁰⁰⁰ ‘La escultura en La Colonia’, Acuña, *La escultura*, op. cit., p. 110.

Los argumentos que llevan a Acuña a este lugar, en donde nuevamente la cruz y la espada se presentan en una articulación que garantiza la civilización, y atribuye al arte –aparte de otras condiciones que pueden variar mucho de un contexto temporal a otro– un carácter estructuralmente propagandístico, preceden a esta conclusión y se prolongarán de más de una forma en los discursos sobre la nacionalidad ya no en La Colonia, sino en los siglos XIX y XX.

Sobre el arte colonial continúa Acuña:

En lo referente a la veneración de imágenes y al culto rendido a símbolos místico religiosos, existen como es bien sabido dos antagónicos conceptos, cuales son el que prescribe y el que proscribire, el que admite y el que rechaza las representaciones visibles y tangibles de las divinidades y demás entidades venerandas

...Concebidos la religión y el arte como una hermandad indisoluble, merced a sus concomitancias y simbiosis, resulta entonces evidente que aquellos pueblos entre cuyas expresiones de cultura espiritual se incluye una religión figurativista e iconólatra presentan, consecuentemente, un arte plástico mucho más avanzado que los pueblos de idiosincrasia refractaria a tales representaciones.

El indígena americano y el conquistador español; el idólatra y el católico, se hallaron identificados en este principio, por manera que el evangelizador cristiano encontró, por lo menos en mínima parte, ya aparejado el camino para la eficacia de su ingente obra. Sobre la base, pues, de la común credulidad y del común sentimiento de objetivación de la realidad tangible, realidad tanto más convincente cuanto más objetiva, se operó la transformación y conversión al cristianismo de todo un continente sumido hasta entonces en el cruento ritual de una idolatría sabeísta.

Así que lo acontecido en principio, en materia de concepción plástica, fue el trueque, la suplantación, de una imaginería más o menos arcaica, convencional y hierática por otra no menos impresionante pero más humanizada, a fuer de realística.

Cuando se tienen en cuenta las ilimitadas regiones indígenas sometidas por el conquistador y evangelizadas por el misionero, no ya en los dilatadísimos dominios que corren desde el norte de California hasta el septentrión argentino, sino sobre el complejo y fragoso suelo colombiano, en el que en un solo siglo, el comprendido entre mediados del XVI y primera mitad del siguiente, se multiplicaron las ciudades, dotadas de templos y conventos; cuando se piensa que por caminos, campos y lugares acrecían igualmente, como surgidos de la misma tierra, ermitas, capillas y otros lugares de oración, y cuando se sabe que en esos templos, conventos, ermitas y oratorios debían recibir culto muchas veneradas e incluso milagrosas imágenes, se comprende que la importancia de las artes plásticas y su formidable incremento sobrepasarán toda ponderación.

... fue ... el arte de unos espíritus imbuídos de sincera religiosidad, acordes con el principio consignado por su coetáneo el pintor Francisco Pacheco, al iniciar su Tratado de la Pintura, cuando afirma que el arte tiene por fin exclusivo el encauzar a los hombres por el camino de la perfección y conducirlos a Dios¹⁰⁰¹.

¹⁰⁰¹ En una revisión de los primeros capítulos del texto consultado: *Arte de la pintura, su antigüedad y grandezas*, de 1649, de Francisco Pacheco (1564-1644), quien ostentó el cargo de "veedor de pinturas sagradas" de parte del Tribunal de la Inquisición, no encontramos la expresión citada por Acuña, aunque es de advertir que en un texto, que tiene arriba de 640 páginas, podría efectivamente encontrarse. Éste un tratado que tuvo una enorme influencia en su época, constituía una norma en el contexto de la contrarreforma y, aunque según Montoya et al. (Vásquez Ceballos y la crítica de arte en Colombia, op.cit., p.

Un arte producido en tales condiciones resultó, a la postre, más digno de admiración por lo espontáneo, sincero y candoroso, que por lo disciplinado, correcto y magistral, cuando no con claros rasgos de temprano mestizaje. En un arte así fueron mucho menos importantes la consabida medida y proporción académicas o la sabia estructura anatómica que la elocuencia del gesto o el verismo del detalle. De ahí que los imagineros no parasen mientes en artificio alguno por otra parte tan propio del naturalismo español para dotar a sus obras de un máximo efectismo, y así los hubo que cubrieron las cabezas de sus “santos” con cabelleras humanas, que vistieron sus cuerpos con telas y trajes auténticos, que ornaron sus dedos con ricas alhajas y que al exagerar la policromía hicieron honor al refrán de “a mal Cristo mucha sangre”.

La necesidad de objetivación realista, como base de la estética hispánica e incluso como parte de la ética de un pueblo, tuvo idéntica eficacia aplicada a esos dos grandes conglomerados humanos, entonces en inicial proceso de fusión, como fueron el amerindio y el ibérico.

Resultaba, pues, evidente que gentes que razonaban de esta manera, necesitasen, para quedar “satisfechos y seguros”, reducir, concretar y plasmar sus ideales en entidades reales, en seres visibles, tanto más convincentes cuanto más corpóreos y palpables. Bien puede comprenderse que un arte semejante, tan afanoso de impresionar por las vías del realismo, sin que para ello fuesen óbice el artificio, el truco o el mal gusto o hubiese hablado de ordinario el lenguaje de la corrección sino el de la convicción; pues no iba precisamente dirigido a las mentes cultas, sino a los espíritus impresionables...

Lentamente, sin embargo, con la parsimonia requerida, se fue cumpliendo el largo proceso evolutivo que va desde la imagen estereotipada y convencional hasta culminar en un naturalismo exento de artificios, bien cercano ya a un desiderátum puramente estético. Y es a través de este recorrido, que abarca tres largas centurias, como quedan demarcados los cuatro principales períodos de nuestra imaginería, a saber:

el “primitivo”, que aun cuando abarca el siglo XVI continúa indefinidamente como quiera y donde quiera que fue practicado un arte espontáneo y empírico sobremanera; el “barroco”, arte hermoso por la autenticidad y frescura de su inspiración y ejecución, dominó aquí, como en el resto del mundo culto, todo el siglo XVII, pero quizá más que en ninguna

8 y ss.), no se sabe con certeza que se haya encontrado algún ejemplar en la Nueva Granada, se le ha atribuido un gran influjo también en lo pintores neogranadinos.

Lo que sí se puede decir es que el texto de Pacheco habla de la observación de la Creación de Dios como fuente absoluta de sentido en el arte en general y la pintura en particular.; y, por ejemplo, en las páginas 140 y 141 (Capítulo XI. De la Pintura, de las imágenes, y de su fruto; y la autoridad que tienen en la Iglesia Católica) aparece una cita muy cercana al comentario de Acuña, cuando cita Pacheco la advertencia de San Pablo a los siervos: “los que sois siervos obedeced a vuestros Señores temporales, no por cumplimiento, o para bien parecer, sino como Siervos de Cristo, que saben que cada cual recibirá del Señor el galardón conforme fueren sus obras... Y si del fin de la pintura (considerada sólo como arte) decíamos que es asemejarse a la cosa que pretende imitar, con propiedad ahora añadimos que ejercitándose como obra de varón Cristiano, adquiere otra más noble forma, y por ella pasa al orden supremo de las virtudes. Y este privilegio nace de la grandeza de la ley de Dios: por cuyo medio, todas las acciones (que por otro serían tomadas por viles) hechas con deliberación, y enderezadas al fin eterno, se acrecientan, y adornan de merecimientos de virtud. Y no por esto se destruye o contradice el fin del Arte... antes se ensalza, y engrandece, y recibe nueva perfección. Así que hablando a nuestro propósito, la pintura que tenía por fin sólo el parecerse a lo imitado, ahora como acto de virtud nueva, y rica sobreveste; y demás de asemejarse, se levanta a un fin supremo, mirando a la eterna gloria. Y procurando apartar los hombres de los vicios los induce al verdadero culto de Dios nuestro Señor”. El punto de partida por su importancia en el credo de Acuña, al menos cuando juzga el arte precolombino- es la definición: “Pintura es el arte que enseña a imitar con líneas, y colores”. (p. 2, Libro Primero)

otra parte se extendió a través del XVIII llegando hasta los albores del XIX; el rococó, que no contó sino con un único representante, el andaluz Pedro Laboria, y cuya vida, en pleno siglo XVIII, fue tan brillante y efímera como la del citado personaje; finalmente el período “decadente”, que sobreviene con la desaparición de Laboria y que a través de una familia de escultores, los Martínez, o de autodidactas imagineros provincianos, prolonga la tradición colonial a lo largo del siglo XIX, en forma más débil cada día, hasta llegar a la fundación de la Escuela Nacional de Bellas Artes, memorable creación de Alberto Urdaneta (1844-1886).

Aplicado rigurosamente el criterio evolucionista que tiene como hito el contacto con la civilización española, llega Acuña al proyecto moderno del siglo XIX.

El proyecto de la Escuela Nacional de Bellas Artes según Acuña

Continuaremos con una rápida mirada a la fundación de la ENBAC según Acuña, sin perder de vista esta última periodización –que se dirige programáticamente en “proceso evolutivo que va desde la imagen estereotipada y convencional hasta culminar en un naturalismo exento de artificios¹⁰⁰²”, y contiene un elemento tan curioso como el de un movimiento representado por un solo artista de vida efímera, pero cuya presencia se requiere para mantener esta visión linealmente evolutiva de períodos arcaico, clásico y decadencia, común a las visiones historicistas que ya desde el siglo XIX eran fuertemente cuestionadas¹⁰⁰³ en el ámbito historiográfico¹⁰⁰⁴.

Sobre la fundación de la Escuela de Bellas Artes, desde la perspectiva de la historia de la escultura, dice Acuña¹⁰⁰⁵:

El acontecimiento de mayor importancia dentro de la vida artística colombiana durante el siglo XIX, lo constituyó la fundación de la Escuela Nacional de Bellas Artes, que vino a ser la concreción del ya muy viejo anhelo de establecer, en la capital del antiguo virreinato de la Nueva Granada¹⁰⁰⁶ un instituto de carácter oficial y permanente para la

¹⁰⁰² Insistimos en esta expresión por su importancia y su identificación de este proceso lineal, que se basa en la existencia de verdades *naturales*, con un “desiderátum puramente estético” Tema sobre el que volveremos a propósito de un texto posterior de Barney Cabrera, pues en toda esta discusión, una primera cuestión, evidentemente es la definición de la naturaleza del arte.

¹⁰⁰³ Por autores como Riegl y Worringer.

¹⁰⁰⁴ Uno de mis recuerdos fuertes de la clase de historia del arte en el programa de artes plásticas por allá a finales de los años setenta es la del profesor que en su primera clase dibujó en el tablero una curva sinusoidal mientras decía que todo período de la historia del arte respondía a este modelo en el que en la base de la línea se hallaba siempre un período arcaico en el que se manifestaban ya los elementos del estilo, pero acusando una torpeza, hieratismo y rigidez inevitables en un proceso que buscaba su mejor desarrollo, en la cima de la línea estaba el momento “clásico”; es decir, el estilo más puro, armónico y austero y en el final de la línea la decadencia, caracterizado por un barroquismo que abundaba en ornamentos sin aportar nada nuevo.

¹⁰⁰⁵ Acuña, *La escultura*, op. cit., p. 221.

¹⁰⁰⁶ Es de observarse que en este recuento, Bogotá no es la capital de una nueva república, sino la del antiguo virreinato; es decir, el problema de su escuela de artes no será el de crear nuevas formas para su nueva

enseñanza de las artes plásticas. El primero en advertir la necesidad de que existiese en nuestro país un centro exclusivamente consagrado a la docencia artística, debió haber sido el eminente naturalista José Celestino Mutis, quien para ilustrar su obra monumental La Flora de Bogotá estableció en esta ciudad una escuela de dibujo artístico y pintura a la acuarela, que puso bajo la experta dirección del artista neogranadino y más tarde prócer y mártir de nuestra independencia Salvador Rizo. Años más tarde y conforme vimos en el capítulo anterior, hacia 1798 ó 1800, fue el arquitecto Bernardo Anillo quien fundó también en Santafé de Bogotá una academia para la enseñanza gratuita del dibujo lineal y a mano alzada. Pocos años después de lograda la emancipación y afianzada la república, se registraron diversos intentos de fundación de academias particulares de arte de las cuales la más importante fue la que en su propia casa regentara el excelente retratista Luis García Hevia el año de 1847, y que merced a su entusiasmo logró mantener por varias décadas.

Empero, una institución artística, técnicamente reglamentada e investida de carácter oficial, no vino a ser creada sino hasta 1882, gracias al patriótico entusiasmo del pintor, publicista y militar bogotano Alberto Urdaneta, con el título de Instituto de Bellas Artes, el que trocó cuatro años más tarde por el de Escuela Nacional de Bellas Artes, nombre que conservó hasta fecha muy reciente, en que ha venido a convertirse en una de las facultades de la Universidad Nacional de Colombia¹⁰⁰⁷.

Deseoso el fundador de la escuela de dotarla desde sus principios de local propio, la instaló en una hermosa residencia de genuino ambiente colonial, con espacioso patio circundado de arcadas y no menos espaciosos salones, convertidos en estudios, antigua sede del colegio de niñas de la Enseñanza, instaurado allí en la época virreinal. No fue menos grande el celo de Urdaneta por dotar su institución de un idóneo cuerpo de profesores, entre quienes figuraron los pintores españoles Luis de Llanos, secretario de la Legación de su país; Antonio Recio y Gil y el grabador Antonio Rodríguez. Las cátedras de escultura y modelado ornamental les fueron confiadas respectivamente a los artistas italianos Cesare Sighinolfi y Luigi Ramelli, contratados de manera oficial junto con el pintor decorador Filippo Mastellari y con el arquitecto Pietro Cantini, no sólo para el desempeño de sus respectivas cátedras, sino para prestar sus servicios en la prosecución y decorado de las dos obras de mayor aliento arquitectónico emprendidas por entonces en la capital de la república, cuales fueron el capitolio nacional y el teatro de Colón¹⁰⁰⁸.

De todos los artistas extranjeros que desempeñaron cátedras en el recién fundado instituto oficial, fue el escultor Sighinolfi el que habría de efectuar una labor de mayor importancia, así por la enseñanza impartida a sus alumnos como por las obras que modelara con carácter oficial. Artista de mentalidad rigurosamente académica, formado en el culto no sólo de sus inmediatos antepasados Canova y Teneranni, acabados representantes de la avasalladora tendencia neoclásica que partiendo de Italia imperó en Europa hasta las postrimerías del siglo XIX, sino de sus coetáneos Bartolini y Marochetti, el primero de los cuales no fue otra cosa que un refinado purista en tanto que el segundo rendía tributo al romanticismo decadente; don César, como lo llamaban entre respetuosos y cordiales sus

naturaleza, sino la de continuar una tradición que precede al siglo, o, como lo sugiere la cita anterior, recuperar lo mejor de ese pasado entrado en decadencia.

¹⁰⁰⁷ Desplazamiento que se trata en el cuerpo central del documento; dicha fusión (en realidad fue eso) a una facultad que ya existía: Arquitectura, que en adelante será la Facultad de Artes, compuesta por Arquitectura, Bellas Artes y Música, databa de finales del año de 1964 y se consolidó al año siguiente.

¹⁰⁰⁸ Sigue siendo evidente el interés que atribuye Acuña al “genuino ambiente colonial” y, aunque este texto se refiere específicamente a la escultura, llama la atención que de la nómina de profesores de la ENBAC, sólo menciona profesores extranjeros.

amigos bogotanos, dejó en Colombia, la patria que él terminó por querer como propia y en la que muriera el año de 1908, obras muy contadas pero también muy importantes, en todas las cuales es obvia una ejecución esmerada no exenta de retoricismo, condición ésta que ya había manifestado tanto en las esculturas monumentales por él modeladas para el palacio del Quirinal en Roma, como en las ejecutadas por encargo de la casa real de Portugal.

Digamos seguidamente, por cuanto a sus discípulos se refiere, que ellos no pasaron de media docena y que sólo dos lograron asimilar lo mejor de su enseñanza: el bogotano Dionisio Cortés y el antioqueño Mariano Atehortúa...

Al sobrevenir en 1899 la guerra intestina de los Mil Días, la Escuela de Bellas Artes tuvo que ser temporalmente clausurada y la colonial residencia de dos plantas que constituía su sede, con sus patios cerrados por arcadas y corredores de generosa amplitud y sus salones condicionados y equipados como estudios, se vieron trocados en cuartel de las fuerzas gubernamentales. Pero, al restablecerse el orden tres años más tarde, la institución reanudó sus labores y don César continuó por corto tiempo en el desempeño de su cátedra, que por enfermedad se vio obligado a renunciar dejándola en manos de su discípulo Cortés.

Por este mismo tiempo (1905) imponía en Bogotá un género de escultura de estricto carácter ornamental, desde su cátedra de la Escuela de Bellas Artes, el profesor Ramelli. El teatro de Colón que se ocupaba en decorar fue el primer campo de sus experimentos de este género, que luego prodigó en residencias particulares e inclusive en templos y lugares sagrados, en los que aplicó todo su ecléctico repertorio de elementos, mezcla de grutescos pompeyanos, de formas renacentistas e invenciones tornadas de los estilos Luis XV, regencia y directorio. Jarrones, medallones, guirnaldas, panoplias y cornucopias modeladas en arcilla y luego vaciadas en cemento o estuco, comenzaron a hacer su aparición en las fachadas, en tanto las techumbres y muros interiores recibían todo género de molduras, recuadros, florones, fiorituras y primores de yeso. Los discípulos y seguidores de Ramelli formaron legión, se dispersaron, luego de asimilar a conciencia tan grata y lucrativa enseñanza, por las principales ciudades del país, en cuyos templos, palacios de gobierno, teatros y residencias principales prodigaron tan vistoso, frívolo e inconsistente repertorio. Era el gusto de la época y su boga duró hasta algo más del primer cuarto de siglo presente. ¡Cuán distante se hallaba este arte de aquel otro género de escultura, también de ríguoso sentido ornamental, que dos y tres siglos atrás practicaron ciertos maestros ensambladores coloniales como Juan Moreno, Francisco Delgado y Diego de Mayorga en Tunja, o Luis de Lugo, Diego Martínez, el hermano Diego de Loessing y Pedro Caballero en Santafé de Bogotá¹⁰⁰⁹!

Claramente, acuña nos describe un desplazamiento en el gusto, al que critica no desde una posible relación con las vanguardias europeas –que más tarde reivindicará-, sino de mala calidad en relación con ejemplos del pasado.

Finalmente, en el apartado ‘Tendencias Contemporáneas’, Acuña elige como los representantes más “representativos y avanzados” a dos figuras muy diferentes: Rodrigo Arenas Betancur y Edgar Negret¹⁰¹⁰. A pesar de esta puesta en relieve de la presencia de

¹⁰⁰⁹ Acuña Luis Alberto, “Capítulo XVIII, Tendencias contemporáneas” en: *Historia extensa de Colombia*, Volumen XX, Tomo 3 “Las artes en Colombia”, ‘La escultura’, Academia colombiana de Historia, Ediciones Lerner, Bogotá, 1967.

¹⁰¹⁰ Arenas Betancur (1919-1995), el escultor que llegó a realizar más monumentos públicos en Colombia, figurativo, de temas patrióticos un tanto ampulosos, de carácter muy localista y de un optimismo convencional, que representan muy bien el sesgo demagógico que muchos políticos colombianos valoran altamente, muy joven fue estudiante de la ENBAC. Artista prolífico y dedicado a su trabajo, no ejerció la docencia.

Negret en el arte contemporáneo colombiano, Acuña deja claras sus reticencias frente a esta obra, lo que nos dice mucho sobre sus posiciones estéticas:

...el payanés Edgard Negret, nacido en 1920 y formado en sus principios bajo la rectoría del escultor español Jorge de Oteiza, constituye dentro del actual panorama de la escultura en Colombia el cabal representante de las tendencias de vanguardia, como practicante que es del más ortodoxo abstractismo. Fue sin duda su amor a la forma pura, concebida en su intrínseco valor expresivo lo que guió a este artista por caminos nunca antes transitados dentro del arte colombiano, pues aun cuando [sic] históricamente ya con quince años de anterioridad a Negret el pintor Marco Ospina y el escultor Julio Abril, colombianos ambos, habían manejado formas muy nuevas, desligadas de cualquier sentido naturalista, su aparición en el ambiente nacional no había rebazado [sic] los límites de una curiosa e intrascendente experiencia.

Como muchos de los artistas que andando el tiempo han logrado la celebridad por las vías de lo abstracto, Negret comenzó haciendo un arte figurativo, si bien hartamente estilizado, del cual aún recordamos una expresiva cabeza-retrato del intelectual Daniel Arango que le mereció el tercer premio de escultura en el Salón Oficial de 1946; pero un lustro más tarde aparece en París tomando parte en las exposiciones de la Realité Nouvelle con obras en que el criterio plástico y la tendencia abstractista se acusaban mayormente, tendencia que llevada hasta sus extremas consecuencias debía culminar en sus celebrados “Aparatos Mágicos”, por vez primera mostrados en Bogotá en la exposición individual celebrada en la Sala Vázquez Ceballos de la Biblioteca Nacional en 1958. Cuatro años después obtenía el primer premio en el XV Salón Anual de Artistas Colombianos con su “Vigilante Celeste” y de ahí en adelante los éxitos logrados en sucesivas exposiciones, individuales o colectivas, en Nueva York, Caracas, San Pablo y otras ciudades de dentro y fuera de Colombia no han hecho cosa diferente de confirmar la continentalidad de su prestigio. Prestigio discutible, desde luego, como todo lo que es producto de una época excesivamente convulsa, mecanizada y por extremo ávida de novelorías, en la que, por ende, se carece aún de ese factor determinante para que un juicio resulte valedero, que se ha dado en llamar “la perspectiva histórica”¹⁰¹¹.

Mucho se han empeñado los exégetas del arte de Negret en señalar sus excelencias dentro del medio colombiano por cuanto él conlleva de diametral oposición al academismo imperante en nuestro medio; lo cual es algo así como pretender ver gigantes donde ni siquiera existen molinos de viento, ya que el academismo no es otra cosa que una disciplina muy seria, basada en la observancia de principios sólidamente establecidos desde remota antigüedad,

En contraposición, Negret (1920-) representa el tipo de artista refinado, muy actualizado en relación con las corrientes internacionales, paradójicamente en sus últimas etapas reivindicaba un supuesto pasado de nobleza inca. Su trabajo se opone al de Arenas por su radical abstracción, basada en el juego formal propio de la escultura, sin mayores discursos externos al que ya sugiere el diálogo plástico con formas modernas (máquinas, por ejemplo) y, aunque también realizó un número significativo de obras públicas, éstas no tienen el carácter de *monumento*, que caracteriza a Arenas.

¹⁰¹¹ Si tenemos en cuenta que Arenas y Negret tienen apenas un año de diferencia en su nacimiento, el problema de la falta de “perspectiva histórica” no sería menos válida como dificultad para calificar la obra del primero, cosa que evidentemente no se muestra cuando de él se habla. Esta falta de distancia se referiría más precisamente a la de los lenguajes, terreno en el que, evidentemente Negret se situaría en una tradición mucho más reciente; sin embargo, al tenor de muchos discursos *abstractistas* latinoamericanos, que reivindican el pasado formal precolombino, también sería difícil mantener el argumento. De todas maneras, no es de descuidar la postura de Acuña, y particularmente su referencia a un gusto que se ha vuelto “por extremo ávido de novelorías”, tema que no han acabado de discutir las propias vanguardias (o posvanguardias) artísticas.

cuyo conocimiento y ejercicio conducen a un arte quizá más digno de respeto que de admiración; disciplina sobremanera provechosa es ésta cuando se la utiliza como base de ulteriores y muy personales estudios, pero perjudicial, sin duda, cuando no se posee el talento y personalidad suficientes para asimilar sus dictados y contra la cual no se puede luchar a conciencia si no se conocen sus principios. Que nosotros sepamos, el arte colombiano sólo registra un caso, el de Epifanio Garay, a quien pudiera darse con alguna razón el dictado de académico. Es dable entonces preguntar: ¿contra quién, pues, va dirigida la acción antiacadémica de la escultura negretiana?

Es muy dicente esta defensa del academicismo por parte de Acuña, aunque sobraría, en la medida en que solamente se registra en Colombia el caso de Epifanio Garay, personaje fundamental en el siglo XIX, al cual nunca se le podrán desconocer valores y una presencia en el campo. No es necesario recordar cómo ha variado el panorama cultural en Colombia en los 67 años del siglo XX, cuando este documento se escribe y no podemos menos que reconocer el carácter profundamente conservador de esta argumentación.

Continúa Acuña, ejemplo muy claro de la escisión metodológica que produjo el intento de reunir la novedad y la tradición de manera forzada: los valores academicistas en la formación y la actualidad en la resolución formal.

De otra parte se ha exaltado por la misma crítica el intrínseco valor formal, la autónoma plasticidad de sus creaciones y de modo especial la lograda en sus famosos “Aparatos”. Pero acontece que su autor, lejos de dejar que en ellos el acoplamiento, estratificación y yuxtaposición de planos se integren, destaquen y definan por sí solos, en su valor intrínseco y formal, ha recurrido a la policromía, vale decir a un elemento pictórico, como extremo e indispensable recurso para realzar el interés de tales planos y proveer de atractivos visuales aquello que debería bastarse a sí mismo, en su austera, monócroma [sic] y total autonomía. Cuando nuestros imagineros coloniales recubrían sus tallas de una abigarrada policromía, echaban mano de un indispensable recurso realista para el logro de una exclusiva finalidad, cual era la de exaltar la piedad religiosa; pero cuando un purista de la forma emplea esos mismos recursos, así se llame Hepworth, Calder o Negret, está reconociendo paladinamente que la materia que maneja no posee las suficientes cualidades expresivas que le permitan bastarse a sí misma. Otra cosa bien distinta sería que el escultor payanés se lanzase a la total e interesantísima aventura de dotar sus creaciones no sólo de color sino también de sonido y movimiento, con lo cual, a la vez que lograría, entonces más que nunca, ponerse a tono con el universo pluridimensional de nuestro tiempo, podría bautizar sus aparatos con el nombre no ya puramente adjetivo y utópico sino sorprendente y exacto, de “mágicos”.

Muy cierto es que Negret no ha comprometido su arte poniéndolo, como es el caso de otros muchos escultores nacionales, al servicio de la historia, de la iconografía, de la sociología o la política; entre otros motivos por uno muy digno de ser tenido en cuenta, cual es el de que servir tales causas conlleva ingentes dificultades y peligros. Pero la aparición del abstractismo dentro del proceso evolutivo del arte ha venido a solucionarle a los afiliados a esta corriente problemas como los de la escultura monumental y conmemorativa, peligrosísimos de suyo e incluso tremendos dentro del concepto figurativista, pero de los que, en cambio, se puede salir del paso con una solución abstracta, tan sólo con buscar alguna adecuación más o menos ingeniosa y sugerente; el monumento erigido en Cali a la memoria de los estudiantes, es prueba concluyente de lo dicho. Empero, la crítica parece haber tomado

el problema a la inversa, aplaudiendo las cómodas, las nihilistas posiciones abstractas, en tanto descarga su acrimonia sobre las arriesgadas soluciones figurativistas¹⁰¹².

Finalmente existe en la actitud adoptada por Negret un hecho que le ha merecido notable predicamento por parte de la crítica y que, según ésta, consiste en haber reaccionado contra cualquier género de tradición y contra el repertorio de las formas consuetudinariamente repetidas. Mas también en este caso la crítica no ha andado en lo justo, pues a nuestro parecer en Colombia y por cuanto atañe a la escultura sólo han existido dos manifestaciones pretéritas dignas de haber informado movimientos de carácter tradicionalista, a saber: la milenaria de la megalítica estatuaria agustiniana y la de los imagineros coloniales. Pero como quiera que ninguno de tales ejemplos ha contado con seguidores ni en número ni en calidad para constituir lo que por tradición podría entenderse, ¿contra qué se yergue, pues, en este punto la actitud combativa de Negret?

Cuando no se pierde el hilo de una tradición resulta fácil continuar su decurso; pero cuando esta continuidad se halla interrumpida a través del tiempo, como acontece en Colombia con los dos casos antes anotados, tomar el hilo roto y reanudarlo resulta empresa no imposible pero sí reservada a inteligencias superiores. Pues cosa ciertamente hermosa es la tradición, tanto, que constituye fundamento de grandes culturas; pero si se quiere poseer es necesario conquistarla por las vías de la acuciosa investigación y del amor al pasado. Por cierto que esta idea no es nuestra sino de André Malraux quien la trae en su estudio Sur l'héritage culturel [Sobre la herencia cultural] cuando afirma que “la tradición no se hereda, se conquista” y con la cual coincide el pensamiento lapidario de T. S. Eliot estampado en su After Strange Gods [Tras extraños dioses]: “La tradición no se puede heredar y si uno la quiere, tiene que ganársela con un arduo esfuerzo”.

Pero he aquí que entre nosotros ha resultado mucho más cómodo negar su existencia y mucho más espectacular luchar contra ella, no obstante la evidente antinomia que estas dos actitudes establecen.

Sea de todo esto lo que fuere, y abocados como parece que nos hallamos a un vigoroso movimiento de reacción contra la posición abstractista del arte, tendiente a devolverle su íntima, su humana vinculación a la naturaleza, Edgard Negret y Arenas Betancur continúan significando desde sus evidentes posiciones antagónicas e iniciada ya la segunda mitad del siglo XX, cuanto de más representativo y avanzado puede enseñar Colombia dentro del ejercicio de este arte elocuentemente revelador que es la escultura.

Con estas referencias a tradición y cultura, confirma Acuña su continuidad con las ideas tradicionales de la ENBAC. Es, repetimos, 1967 y hemos saltado algo así como medio siglo de acontecimientos; sin embargo, este largo desvío nos permite ver las grandes dimensiones y el peso del pensamiento canónico del siglo XIX de ENBAC. Esto nos revela a su vez la dificultad de que cualquier cambio en dicho canon pudiera establecerse, lo que será importante para la discusión que veremos un poco más adelante.

La entrada de Aquiminzaque en la iconografía nacional

¹⁰¹² Alusión directa a Marta Traba, quien en la época está avanzando con mucha fuerza el proyecto del Museo de Arte Moderno, iniciado en 1963 y que abrirá en 1968 su sede de la universidad Nacional, en la que cumplirá una función importante respecto a la consolidación de lenguajes vanguardistas.

Cuando se buscan referencias a Aquiminzaque¹⁰¹³ en la literatura historiográfica, normalmente aparecen las dos versiones del bautizo pintadas por Acuña; a veces se confunde la segunda versión con el cuadro presentado en el Salón de 1950 (es el caso, por ejemplo, de la *Revista Mundo*, dedicada a los premios de los Salones Nacionales). Evidentemente, no es pensable encontrar retratos de los personajes indígenas que respondan a unas convenciones que sus sociedades no tenían. Aparecen entonces imágenes más o menos fantasiosas de personajes como el cacique Calarcá o la cacica Gaitana. Sin embargo, de Aquiminzaque se encuentran otras dos, reproducidas muchísimo menos que las de Acuña. Ambas (la segunda pareciera ser una versión de la primera) representan un rostro visto de perfil con algunos atributos indígenas: plumas en la cabeza, algunas joyas y una túnica, y en la primera una especie de cetro.



Aquiminzaque.

Miniatura de Manuel José Paredes¹⁰¹⁴ Alvarado, Biblioteca Luis Angel Arango, Bogotá. Revista Credencial Historia, Edición 44, agosto de 1993.

¹⁰¹³ El nombre se ha encontrado con distintas ortografías; en principio se mezclan el nombre Aquimín y el título Zaque. Los zaques eran los caciques de la región de Boyacá, los Zipas lo eran de la Sabana de Bogotá. Hemos conservado la forma presente, pero en las citas conservaremos la ortografía original.

¹⁰¹⁴ No se encontraron datos del autor, parece una versión del grabado que le acompaña aquí, del cual tampoco disponemos datos. Existe en la Biblioteca Luis Ángel Arango una colección de retratos suyos en miniatura, aparentemente recientes (una publicación data un retrato suyo de José Ignacio de Márquez en 1978).

Aquimínzaque aparece en algunas obras literarias del siglo XIX, en las que su historia se reduce a tragedia amorosa.

Hay en Tunja otra imagen –esta vez escultórica- que representa a Aquimín y su esposa Siatoba, también es obra reciente, obra de Miguel Sopó¹⁰¹⁵ de 1964 y llamada *Monumento a la raza*, que representa un Aquimín desfalleciente y una Siatoba que se erige en resistencia:



El *Monumento a la raza*, de Miguel Sopó en la ciudad de Tunja¹⁰¹⁶.

Tradicionalmente, en la pintura el subgénero de los bautizos, entre los cuales ocupa un lugar muy destacado la escena del bautizo de Cristo, éste aparece de frente y eventualmente de perfil, pero claramente identificado con unos rasgos más o menos estereotipados según la época y el autor. En el cuadro de Acuña, Aquiminzaque no tiene rostro. Desnudo e inerme, entra en la imaginería colombiana vuelto de espalda y rodeado de algunos frailes y de soldados españoles con cirios, con sus corazas, espadas e, incluso, sus perros de presa (dos de aquellos sostienen al frente suyo –acción de la que no encontramos rastros en otras imágenes de bautizos- a la altura de los hombros un lienzo blanco, como una prefiguración de lo que será su muerte decapitado).

¹⁰¹⁵ (1918-) estudió escultura en la ENBAC y en Estados Unidos y vidriería policroma en Murano y Venecia.

¹⁰¹⁶Foto de Jorge Forero, 2008, Villegas Editores. Colombia, reproducida en:
http://www.elabedul.net/Articulos/Nuevos/el_ultimo_soberano.php

En ambas versiones le acompaña otra figura indígena, también desnuda e inerme; una mujer que en el cuadro de 1950 parece dirigir su atención al riachuelo en el cual se desarrolla la ceremonia, en la versión posterior observa al sacerdote y levanta las manos juntas en actitud de oración. En ambos casos están arrodilladas.

Aquimín fue el último de los zaques; su reinado duró muy poco, era extremadamente joven cuando recibió el zacazgo de Quemuenchatocha, su derrotado y envejecido antecesor, quien debió enfrentar la invasión española, con la poca fortuna que su inferioridad tecnológica y el horror extraviado que esas apariciones de personajes cubiertos de hierro, con barbas, capas y caballos, hablando un idioma incomprensible, debía suscitar.

Los relatos mezclan componentes de diversas clases, pero en general siguen los mismos lineamientos: Aquimín trató de conciliar con los conquistadores españoles, llegó hasta el extremo de bautizarse para lograr una convivencia pacífica, pero fue brutalmente asesinado por ellos como advertencia para evitar un alzamiento armado, hecho tan espantoso para la comunidad indígena que nunca pudieron hablar de ello.

Una página de Internet que recoge escuetamente algunas biografías recoge lo esencial de su historia conocida:

Zaques de Tunja - Aquiminzaque

Sobrino de Quemuenchatocha, asumió el zacazgo cuando éste fue llevado a Suesca como prisionero español. La conquista se desarrollaba con relativa facilidad. Aquiminzaque y los nativos sujetos, son tomados en encomienda por Pérez de Quesada, hermano de Gonzalo Jiménez de Quesada. El nuevo zaque no se mostró belicoso frente a los españoles, e incluso se convirtió al catolicismo.

Las continuas y numerosas exigencias que hacían los españoles, generaban disconformidad en la población muisca y temor a una rebelión en aquellos.

Aquiminzaque debía verificar sus nupcias con la hija de cacique de Gameza, varios jefes se aprestaban a concurrir a la solemne ceremonia. A Pérez de Quesada le llegó el rumor que la ocasión sería utilizada para una sublevación general, convocó entonces a sus capitanes, y decidió un castigo ejemplar. Aquiminzaque y todos los caciques, entre ellos los de Toca, Motavita, Samacá, Turquemé, Suta, fueron apresados y condenados a muerte.

Al día siguiente fue decapitado el zaque, y al posterior los caciques, haciendo que la población contemplase el espectáculo. Su muerte marcó el fin de la dinastía de los zaques tunjanos¹⁰¹⁷.

Una fuente original en la construcción de este relato es de los propios españoles: la crónica de Fernández de Piedrahita. Un relato más amplio es presentado por *Historia de la provincia de S. Antonino*¹⁰¹⁸:

¹⁰¹⁷ <http://pueblosoriginarios.com/biografias/aquiminzaque.html> X, 2011. Publica dos imágenes: el grabado descrito y presentado antes y la primera versión del Bautizo, de Acuña
Esta página se presenta así: “Esta web es una recopilación de trabajos, que intenta divulgar el conocimiento de las culturas nativas americanas”.

¹⁰¹⁸ R. P. Mro. Fray Alonso de Zamora, *Historia de la provincia de S. Antonino del Nuevo Reino de Granada*, [1701], capítulo XII, p.p. 284 y ss. Tomo I, Cronistas, Volumen IV, Ministerio de Educación de Colombia, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Editorial A B C, Bogotá, 1945, reproducido en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/278/5/Libro2B.pdf>, y en: <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87295/brblaa459219-1.pdf>, VII.2011.

Plantada su primera Iglesia en la nueva Villa de Santa Fé, y empezada á frequentar de aquel pequeño numero de Christianos, fue creciendo, hasta llenar toda la tierra. Considerados por el General Venalcazar los grandes intereses que se prometian para la Monarchia de España; persuadió al General [Gonzalo Jiménez de] Quesada, que se fundaran tres, ó quatro Ciudades, conque asegurar lo descubierto, y conquistado.

...Determinaron tambien, que se fundaran otras dos Ciudades, para que se premiassen los que no avian alcanzado repartimientos de Encomiendas en la de Santa Fé.

...La otra Ciudad fue en el Reyno de Aquimíncaque, por ser poderoso en tierras, Pueblos, y vassallos. Mandó, que se llamasse Tunja, por conservar la memoria de Hunçuhua, que dió nombre á todo aquel Reyno; y nombró por Fundador, y Justicia Mayor, al Capitan Gonçalo Suarez Rondon.

...El Provisor, y Vicario General dispuso lo que convenia al gobierno Eclesiastico, y reduccion de la multitud de Gentiles, que avia en Tunja, y en sus contornos... Al P. Fr. Pedro Durán encargó el gran Pueblo de Ramiriquí, segunda Corte, y de mayor recreacion, para los Reyes de Tunja, en que se hallaba el vltimo que tuvo, llamado Aquimíncaque. Su reduccion encargó á este Religioso, para que á su exemplo la tuvieran sus vassallos, y se introdujera la Christiandad en aquel Reyno.

...Aviendose encargado de la predicacion de los Tunjanos los Padres Fr. Juan de Montemayor, y Fr. Pedro Durán, aplicaron todo su espiritu á la conversion de los Personages mas principales de aquel Reyno, el vno Aquimíncaque, su vltimo Rey; y el otro Sugamuxi, Cazique poderoso, y Pontifice Maximo de los Moscas. A estos instruyó en la Fé Catholica, y baptizó el P. Fr. Pedro Duran, á quien por sus grandes servicios en la reduccion de los Tunjanos, y de su Rey, y Summo Sacerdote, se halla en todos los instrumentos antiguos de esta Provincia, con el renombre del insigne Predicador Fr. Pedro Durán. Al tiempo, que se esperaba, que con el exemplo de Aquimíncaque, se redujera todo su Reyno, permitió la Divina Magestad, por sus altos juizios, que aviendo dispuesto el casarse, según el Orden de la Santa Iglesia, y avisados los Caziques de los Pueblos de Toca, Montavita], Samacá, Turmequé, y Súta, del nuevo estado de su Rey, vinieron á Tunja con otros señores principales de los Pueblos mas cercanos.

Fue tan grande el concurso de Indios, que llenaron toda la Ciudad; que puso en gran cuydado á los Españoles, especialmente á Hernán Pérez de Quesada, que se hallaba en ella de viage para passar á descubrir la Casa del Sol, y el Dorado. Comunicó' aquella novedad con su gente, que ya se componia de los que avian sobrevenido de Venezuela con Federman, .. Lope Montalbo de Lugo, y Luis Lancharo; y de los Reynos de Quito, y Popayan, con Venalcazar. Los que vinieron con este General, acostumbrados á ver cabezas de mayores Monarchas debaxo del cuchillo, y pendientes de vna sogá; encendieron tanto el fuego que aseguraron ser levantamiento vniversal de aquellas gentes, ya sujetas, inocentes, y miserables. Dixeronle, que convenia hazer vn castigo exemplar, quitando la vida al Rey, y á los mas principales de su Reyno. Algunos de los Conquistadores de este, fueron de parecer contrario, convenciendo á los Peruleros (assi llamaban á los de Venalcazar) con la quietud, que en mas de dos años avian experimentado en aquella Provincia. La palabra que se le avia dado en nombre del Rey, de conservarlo en paz en sus tierras, y gobierno; y como estava tan docil, que confessando la Fé Catholica, avia recibido el Baptismo. Otros encomenderos, que desseaban mudar de Caziques, para tener mayores intereses en su repartimiento, fueron del mismo parecer que los Peruleros. Vn Indio enamorado de vna de las mugeres del Zaque, depuso diziendo, que las prevenciones de aquellas gentes, eran, porque se querian levantar, y matar á los Españoles. Lo mismo sucedió, quando Pizarro degolló á Atagualpa en Caxamarca, que Pélope, Indio interprete, enamorado de la Coya, la mujer mas hermosa, y

principal del Inga, dixo, que las detenciones que tenia en traer el oro que avia prometido, era para dar tiempo á que vinieran exercitos de innumerables Indios, para acabar con los Españoles. Motivo que aceleró aquella iniqua determinacion de Pizarro, y en este Reyno, la de Hernan Perez de Quesada.

Vencido de los pareceres, y mucho mas de su temor, despachó mandamiento de prision. Previnieronse de armas, y montaron en sus cavallos, con que cercaron las casas Reales, y de improviso prendieron al Zaque, y á sus principales Caziques, que le acompañaban; y sin guardarle forma judicial, ni mas averiguaciones, que las referidas, lo sentenció á que en la Plaza publica de su Corte le cortaran la cabeza por traydor; y la misma pena de muerte.

Notificóle la sentencia el Escrivano, á quien con animo Real respondió: Dezidle al Capitan mayor, que demás á mas le debo este beneficio que oy me haze de quitarme de vna vez la vida, que de tantas me quitaba: y pues me hize Christiano, quando me quitó este Reyno temporal, no me apesure tanto la muerte, que por su culpa pierda el Eterno.

Sacaronlo de la prission, para el cadahalso, asistiéndole el Cura Juan de Lescanes, y los Padres Fr. Juan de Montemayor, y Fr. Pedro Durán, á fervorizar en su muerte, á aquel Rey, que avian engendrado en Christo Jesus. Dispuesto muy bien en aquel trance, y con demostraciones de Christiano, y confesión de la Fé Catholica, que con vn Santo Crucifixo en la mano, hizo en voz alta en el cadahalso, le fue cortada la cabeza, siendo de edad de veinte y dos años, de buen rostro, disposicion, y claro entendimiento; que enseñado mas en las costumbres Christianas, y politica Española; podia ser vida de grande conveniencia, para la mas breve reduccion de todo su Reyno. ,

Este fin tuvo Aquimínçaque, vltimo Rey de aquella grande, y fertilissima Provincia, llamada de los Indios Hunçustá, y de los Españoles Tunja, cuya lastimosa tragedia acompañaron el dia siguiente los Caziques referidos, con otros Indios muy principales, á quienes se le dió garrote en diferentes partes. Sus vassallos, que assistieron á su muerte, elados de aquel assombro, nunca visto en sus tierras, no tuvieron alientos para quejarse, manifestando con mudo silencio su grande sentimiento, se fueron retirando á sus Pueblos y casas, en que atemorizados, no se atrevian, ni aun á manifestar con la voz aquella desgracia de todos. De tradicion de los Indios refiere el P. Fr. Pedro Simón (2. p. Not. 5. c. 22), que por conservar la memoria de su Rey, con su inconsolable tristeza, hizieron el cuerpo de oro, y que lo enterraron, en los montes mas altos de Yguaque; y la cabeza que tambien hizieron de oro, la pusieron en vn grande Santuario, que ay en el Pueblo de Ramiriquí.

Este escalofriante relato, transmitido por los propios españoles no se sospecha siquiera en el *Bautizo de Acuña*.

Hay que decir que para un sector de los propios españoles y particularmente para las autoridades oficiales, estas atrocidades no eran admisibles, de manera que los hermanos Francisco y Hernán Jiménez de Quesada fueron encausados por estos y otros hechos; fueron desterrados por el Adelantado D. Luis de Lugo y luego, nuevamente procesados, tuvieron un dramático final en momentos en que se dirigían a “representar sus agravios” al visitador Licenciado Miguel Diez de Armendaris, en un barco cruzando el Cabo de la Vela como lo describe Zamora:

Detuvieronse algunos dias, esperando vientos favorables, para navegar, y estando embarcados en la Nao Capitana, entreteniendose en el juego de naypes con el Obispo, y Gonçalo Suarez Rondon, y los dos hermanos Quesadas, se obscureció con temerosa tempestad el ayre, empezaron á tronar las nubes, y cayó vn rayo que dexó muertos á los Quesadas, hirió

en vn brazo al Obispo, y quebró vna pierna á Gonçalo Suarez Rondon [sic]. Hizo otros daños en el Capitan, y marineros, con tal estrago, que lastimados los que quedaron vivos, y tambien los vezinos del Cabo de la Vela, desembarcaron los cuerpos muertos, y correspondiendo con demostraciones de sentimiento, dieron honroso sepulcro á sus zenizas.

Este fue el fin que tuvo el Capitan Hernan Perez de Quesada, vno de los mas Principales Conquistadores de este Nuevo Reyno, y su Teniente General. En su primera entrada atemorizó con su valor la belicosa Nacion de los Panches. Fue el primero, que descubriendo la Provincia de los Mussos, abrió camino. para que hallaran otros la mayor riqueza de esmeraldas, que admira el Orbe. Con desgracia intentó el descubrimiento de la Casa del Sol, y con gastos, y trabajos excessivos la conquista del Dorado. Sus buenas prendas se mancharon con dos gravissimos en las muertes violentas de personas Reales. Tuvo gran parte en la de Saquensazipa, vltimo Rey de Bogotá; pues aviendolo nombrado por su defensor en la causa de que ocultaba sus tesoros, pareció fiscal, haziendo que muriera en los tormentos. La sencillez de su animo, y facilidad que tuvo en dar credito á falsos informes le obligó á mandar cortar la cabeza á Aquimínçaque vltimo Rey de Tunja, y á que dieran garrote á los mas principales señores de aquel Reyno, estando inocentes en la rebelion, que se les imputaba¹⁰¹⁹.

Anteriores a esta obra de Zamora son las crónicas como la de Fray Pedro simón (citado por Zamora) y la de Lucas Fernández de Piedrahita, quien en su obra *Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada: a las S. C. R. M. de d. Cárlos Segundo rey de las Españas y de las Indias*¹⁰²⁰, utiliza un tono de reconvencción mucho más fuerte. Por decir esencialmente lo mismo, solamente citaremos algunos apartes del libro noveno de dicha obra para señalar, por un lado, el sentimiento que generaba en el cronista los acontecimientos de la muerte de Aquiminzaque y por otro, el silencio al que ellos redujeron a los indígenas:

Por más de ochocientos años lloraron muchos ojos los estragos con que los moros del África en menos de tres meses inundaron con sangre las dos Españas, para que se acreditase que es fiera tempestad la de las desgracias cuando el cúmulo de los vicios de un Reino ha llegado a irritar el sufrimiento Divino. Y en algunos meses más veremos en este libro tan conjuradas las calamidades contra todos los indios del Nuevo Reino por la misma causa que ni les corra tiempo en que no restalle el viento de la persecución que los asuste ni tengan provincia en que no sople el huracán de las adversidades que los oprima; que ni armados encuentran libertad que los conserve, ni rendidos sujeción que los asegure...

Si no es traïdor el que aspira al recobro de su estado en tiempo hábil, aunque precedan rendimientos a que le obligó la violencia, ¿qué derecho puede alegarse que no condene de injusta la muerte de este Cacique por los medios que propone la conveniencia? No todo lo que conviene es lícito: menester es que se midan la justicia y la conveniencia, que si esta sobra, importa poco, cuando aquella falta. Si ya nos viéramos cercados de sus escuadras: sí la evidencia nos desengañara de nuestro peligro, aun pase que aspirásemos a su ruina en el fervor de una batalla; pero porque asistió donde lo llevó la curiosidad de ver cómo los nuestros peleaban entre sí, porque celebra sus desposorios con tan crecido concurso, costumbre que ha de ser del país; porque un indio depone lo que pudo dictarle la enemistad o el engaño: ¿por

¹⁰¹⁹Zamora, *Historia...*, op. cit., Tomo II, Cronistas, Volumen V.

¹⁰²⁰ Publicada por J. B. Verdussen en Amberes, año de 1688 y en Bogotá en 1881 en la Imprenta de Medardo Rivas.

qué imaginar que pretende rebelarse que puede ser, ha de condenarse un Príncipe que tiene derecho a que le defendamos la vida? Eso no, que se manchará nuestra fama con la sangre que derramaren sus venas: eso no, que daremos ocasión a las naciones extranjeras para que llamen tiránico un dominio asentado con tan justo título como tiene nuestro Rey en las Indias; sobre la resolución apasionada que se tomó con Sacrezazipa, nunca podrá ser disculpa a su creencia la repetición de un error continuado.

...No causó este acto menos admiración en los nuestros que lástima y sentimiento en los vasallos que asistieron a su muerte pasmados de aquel asombro nunca visto en sus provincias; y se manifestó más esta verdad viendo que a golpe tan sensible como el que padecían, no se oyó rumor ni queja en la plaza que publicase aquel dolor por común con los demás, que tan continuadamente habían experimentado. Hay algunos sentimientos de primera magnitud, que se recatan de los labios, porque solamente caben en los dilatados espacios del corazón, donde así entorpecen los conductos que dan paso al dolor, que ni respiran para la queja, ni se alientan para el sollozo. Allí, pues, sepultaron los indios su congoja sin dar más señal de que les faltaba ya la única esperanza que tenían, que la de retirarse inmediatamente a sus casas, donde el silencio de cada uno fue la voz que publicó la desgracia de todos¹⁰²¹.

Este silencio tiene una connotación mucho más fuerte en una fuente oral citada por el investigador uruguayo Néstor Ganduglia en ‘No todo lo que brilla es (verdadero) oro / El conflicto de sistemas éticos en la subjetividad boyacense contemporánea’ en el documento *Una introducción a la subjetividad boyacense desde la escucha de su universo mágico*¹⁰²²:

...toda la población indígena de Cundinamarca y Boyacá se enteraron de ese matrimonio porque era muy importante... La ceremonia se celebró donde hoy es la catedral Santiago de Tunja, antes no era una iglesia... Era una capilla de una nave y entonces allí se celebró el ritual, el religioso, el cristiano. Ellos ya habían hecho su ritual indígena, pero mira, lo que hoy es la plaza de Bolívar de Tunja se llenó de indígenas y Hernán Pérez de Quesada los traicionó. Dijo a la guardia española que todos esos indígenas venían a atacarlo... como él había sido tan criminal y había matado a todos los familiares de Aquimín, a él le dio miedo. Hizo que, saliendo de la iglesia, los guardias cogieran preso a Aquimín y se lo llevaron para la cárcel municipal. Bueno, eso fue terrible, conmoción absoluta, los indígenas se molestaron cantidades y claro armaron la revuelta... situación esta

¹⁰²¹ Estos fragmentos son tomados de la transcripción de Francisco Cifuentes, quien actualiza la ortografía, de la página Web:

http://www.elabedul.net/Articulos/Documentos/el_ultimo_emperador_ii.php#_ftn1 X.2011.

¹⁰²² El documento no es claro en relación con la fuente. en su introducción señala un proceso sistemático de recolección de relatos en un marco institucional, anexo al cual hay un archivo sonoro, el relato publicado (que es, según el documento el más breve de tres versiones de que disponen) tiene la inscripción “*El alma de Tunja. Tunja (001)*”. En la página Web *El Abedul*, el texto citado se acompaña de una nota de Cifuentes, que señala otra fuente oral: “Julio Roberto Suárez Puente, nacido en Guicán (Boyacá), dice que Siatova, la consorte de Aquiminzaque, “se arrojó por el «Peñón de los muertos», la Tarpeya de Guicán, desde una altura de 300 metros”. Debe ser eco de una leyenda de la región, pues no he encontrado ninguna otra referencia sobre el nombre de la prometida del Cacique ni sobre su trágico final.”

Ganduglia, Néstor, ‘Una aproximación a la subjetividad boyacense desde la escucha de su universo mágico’, *Signo latinoamérica*, s. f.

http://www.signo.com.uy/files/una_aproximacion_a_la_subjetividad_boyacense_desd.pdf X.2011

que confirmó lo que estaba diciendo Hernán Pérez de Quesada, que era una acusación falsa... se llevaron a Aquimín para la cárcel municipal y allí lo tenían detenido en unos calabozos y le hicieron torturas y de todo. Siatobá quería verlo pero... pues no le permitían. Un día a ella se le ocurrió irse con una manta preciosa llena de hilos de oro y debajo de la manta colocarse brazaletes y todas las joyas que utilizaban los indígenas y más ella, que era una princesa. Llegó con los brazos cruzados sobre el pecho y lo único que se veía era la manta, cierto? Y ella llegó muy sumisa y muy humilde a pedir que le dejaran ver a Aquimín. Y pues lógico que no, no se lo dejaban ver y la trataron... la golpearon y todo. Entonces ella se cayó de rodillas abrió los brazos y le dijo al guardia: “por favor señor, le suplico me deje ver a mi amado”. Bueno... cuando ella abrió los brazos, el guardia vio que ella estaba llena de oro, y le dijo: “entre, pero me deja todas las joyas que tiene puestas”.

Y claro, ese era su propósito: entregar las joyas a cambio de Aquimín... le abrieron la celda y cuando ya iba a llegar a los brazos de Aquimín... porque él la vio, él estaba en el suelo ensangrentado por todo el mal trato y los azotes que le habían dado. Cuando la vio como pudo se incorporó y abrió los brazos para recibirla y cuando ya se iban a abrazar la cogieron a ella de los cabellos y la sacaron de la celda. Y la metieron en una celda vecina, y ella desde ahí, desde su celda, escuchaba como maltrataban a Aquimín y le daban azotes y azotes y él gritaba. Ya cuando él iba a fallecer... estaba muy, muy mal pero lo iban a llevar para la plaza principal a colgarlo, bueno, a hacerle la sentencia que le había designado Hernán Pérez de Quesada y la guardia española.

Entonces ella salió de su celda y lo vio tirado en el suelo y dice la leyenda que dio un grito tan espantoso, tan espantoso de dolor que todavía deambula ese grito por las calles de Tunja. Por eso a Siatoba le dicen el alma de Tunja.

Siatoba se reunió, después de que ya falleció Aquimín, se reunió con todos los indígenas, con todos los de su raza que pudo reunir y se fueron para El Cocuy y llegaron al pico más alto del nevado y desde allí todos, empezando por los niños y los ancianos se lanzaron al vacío, y fue la primera, digamos como... el primer suicidio masivo que tuvieron los indios chibchas porque era toda la comunidad chibcha que habitaba el Altiplano Cundiboyasense. Hoy se encuentra en la glorieta de la ciudad de Tunja un monumento que fue erigido en honor a la raza. Y allí están Siatoba y Aquimín, como símbolo de fortaleza.

Independientemente de hasta dónde llegue la historia o la leyenda, nada de la muerte de Aquiminzaque se trasluce en la serena e idealizada imagen de Acuña. Un historiador como él no pudo no haber leído los documentos de los cronistas; un investigador santandereano de la cultura popular –que en la última etapa de su vida se radicó en villa de Leyva– no pudo no haber escuchado algún relato de una región de Boyacá; un artista que se preciaba de ser riguroso en un trabajo que pretendía aclimatar las imágenes y los sentimientos populares en el espacio del gran arte no pudo no haber indagado en los detalles del personaje y el hecho que representaba. La decisión de presentar un momento de la vida de Aquiminzaque significaba simultáneamente no presentar otros, justamente aquellos en los que ideología conservadora y su militancia católica mostraban otra faceta.

Que, al menos a Fernández de Piedrahita lo leyó en tiempos posteriores, es seguro como él mismo declara en *Dos tiempos, dos batallas sobre el campo de Bonza*¹⁰²³... debemos

Salazar, Cristina, Pavía, Juan Manuel, Hernández Carlos Nicolás, ‘Dos tiempos, dos batallas sobre el campo de Bonza’ en: *Acuña, Pintor colombiano*, biblioteca Santandereana, Fundación Santandereana para el Desarrollo regional, Fusader, Bucaramanga, 1988, p.p. 101 y s.s.

recurrir a cronistas como Castellanos y simón o a compiladores tan diligentes como Fernández de Piedrahita cuando a la obra conquistadora hacemos referencia. Por ello nos place seguir a este último autor ahora que de evocar se trata la primera de las contiendas que hicieron de Bonza un campo memorable”. Recordemos que el *Bautizo* fue presentada en el Salón de 1950 acompañada de otras dos pinturas: una *Anunciación* y un cuadro histórico: *La batalla de Bonza*¹⁰²⁴.

Y así pasa a la historia del arte colombiano la figura de Aquiminzaque. Dos referencias describen cómo esta representación (con lo que muestra y lo que oculta) es fijada. La primera, de Camilo Calderón, única referencia encontrada que relaciona *El bautizo* con una problemática histórica:

*Con su personal técnica puntillista, Luis Alberto Acuña vuelve su mirada al mundo de la conquista y de los indígenas. La batalla de Bonza es un lienzo de gran formato, abigarrado de figuras y brillos metálicos, pintado en 1950, lo mismo que su óleo Bautismo de Aquimín. Acuña niega la profundidad del espacio, mantiene a sus figuras en la superficie de la tela y las interrelaciona como si trabajara en relieve. Pintor e historiador al mismo tiempo, constituye un caso excepcional e inconfundible, siempre arraigado en los temas autóctonos. Como pintor de historia, es indudable que renueva los temas y lleva el género a una dimensión de gran originalidad*¹⁰²⁵.

La segunda, de la *Revista Mundo*, No. 13 “Cien obras para la memoria – primeros premios salones nacionales de artistas”, que agrupa las obras por categorías que incluyen “la violencia se siente” o “tiempo, espacio, memoria”, pero sitúa *El bautizo* en la de “desnudo” (ilustrada con la segunda versión, no la expuesta en el Salón de 1950) acompañada de un fragmento del comentario de Eduardo Mendoza Varela transcrito antes.

Pasa como parte de un tríptico en el que se acompaña de la gesta heroica de Gonzalo Jiménez (cuya escultura sedente tallada por Acuña cubre la tumba en la Catedral Primada de Bogotá) en la batalla de Bonza y de una anunciación cuyos suaves rasgos campesinos subraya la belleza ingenua e idílica del campesino colombiano. Es así como en 1950, en el gobierno del más feroz de los conservadores, en un cuadro premiado por un jurado del que hacía parte el representante de España en una época en que a raíz del ascenso del régimen fascista, los embajadores Españoles habían sido expulsados de prácticamente todos los países (con excepción de Argentina), cofundador con Primo de Rivera de la revista *Falange*, al lado del primer premio de escultura, un busto de Laureano Gómez el presidente simpatizante de las ideas fascistas que renegaba del mestizaje, Aquiminzaque entraba en la iconografía colombiana, de la mano de un pintor historiador abanderado del indigenismo, en el instante mismo de su redención, el bautizo católico,

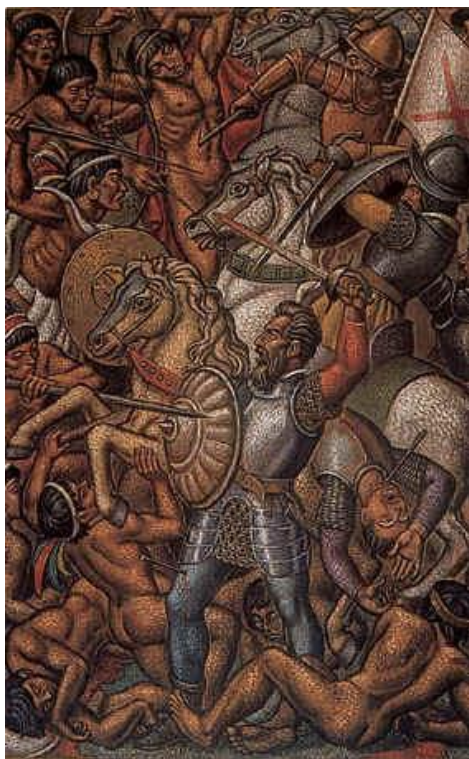
¹⁰²⁴ De hecho, algunos comentaristas hablan de un tríptico, pero este conjunto no resulta muy coherente, además de que la *Anunciación* es de formato horizontal y, los otros dos, vertical, pero sí construyen entre sí unas relaciones bastante dicentes.

¹⁰²⁵ Calderón, Camilo, ‘La pintura de historia en Colombia’ *Revista Credencial Historia*, No. 170, Bogotá, febrero de 2004. Consultada en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2004/pintura.htm> X.2011

La batalla de Bonza

Este cuadro¹⁰²⁸ presenta el momento heroico en el que Gonzalo Jiménez de Quesada, el hermano y superior de Hernán, verdugo de Aquiminzaque, herido en un muslo enfrenta al ejército indígena con la ayuda de uno de sus compañeros unos años antes de los hechos que hemos narrado. La misma escena es descrita en *El carnero*:



En la encarnizada batalla que sostienen los españoles con las numerosas y bien apertrechadas mesnadas del Cacique Duitama, en los fértiles campos de Bonza, después del saqueo de los cuantiosos tesoros del anciano Quemuenchatocha, por aquéllos perpetrado, el General Quesada estuvo a punto de perecer. En efecto, contra toda prevención se empeña en lidiar solo contra una partida de duitamas, con tan mala suerte, que presto se ve rodeado de un gran número de gandules que blanden contra él sus gruesas y nudosas macanas. Uno de ellos logró asestarle un tan recio golpe en el muslo que le hizo perder el control de su cabalgadura y da con el General en tierra. Los gandules caen sobre él, que pronto se repone del golpe, se incorpora y se defiende con su espada como puede, a fuerza de dobles y mandobles. Viéndolo Baltasar Maldonado en tan apurado trance,

*embraza su rodela, pica espuelas a su montura y como una tromba arremete contra los alborozados gandules, seguros ya de tener en sus manos presa tan codiciada. Rauda, el fiero soldado rescata al caballo y a su aporreado jinete, y luego ambos, don Gonzalo y don Baltasar, peleando hombro a hombro, salen airosos de tan inopinado percance. (Cf. Piedrahíta, ob. cit., t. II, pp. 66-67)*¹⁰²⁹.

El propio Acuña publicará en 1969 el relato histórico de esta batalla, aprovechando la coincidencia de que la Batalla del Pantano de Vargas, que inició la derrota definitiva del ejército realista español se llevó a cabo en el mismo sector. Este hecho permite a Acuña trazar un paralelismo estrecho entre las figuras heroicas que dirigieron estas batallas: “Bolívar, el Libertador y Jiménez, el Licenciado, el Adelantado, el Fundador, padres ambos de la Patria si bien por muy diversas y antinómicas vías...”, ambos en situación difícil por la extrema debilidad de sus tropas, “Más [sic] la Victoria, esa diosa alada, pregonera de la forma y dispensadora de la inmortalidad, se hace presente

¹⁰²⁸ <https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/noticias/como-se-ha-representado-la-fundacion-la-ciudad-archivo-de-bogota>

¹⁰²⁹ Rodríguez Freyle, Juan, *El carnero*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1979, p. 76. La cita es del original y corresponde a la obra *Historia general de las conquistas de tierra firme en las indias Occidentales*, de 1627 de Lucas Fernández de Piedrahita.

sobre Bonza, en forma reiterada, para otorgar en ambos casos sus lauros a los menos. Tamaña gracia, empero, no puede conseguirse sino al precio de todo género de sacrificios¹⁰³⁰". Una visión como esta, en la que la Conquista hace parte del proceso de la nacionalidad colombiana –cosa innegable, por otro lado- se cumple en Acuña al costo de silenciar completamente el punto de vista de los nativos y representa una enorme contradicción con muchos de sus postulados sobre la definición de una cultura plural solamente se explica bajo una noción de la historia con finalidad: si la *civilización* europea católica es un destino inevitable y deseable.

En los diferentes textos de acuña, pareciera que el indígena y el campesino se reducen a puro sentimiento, sentimiento que si bien es legítimo y conmovedor¹⁰³¹, debe también ser encauzado, incluso, sometido, *por la razón o la fuerza*, podríamos decir en razón del compromiso pedagógico de los superiores naturales para llevar al inferior a una mejor existencia. El civilizado se caracteriza por acudir primero a la razón que a la fuerza, pero no discute la legitimidad de su intervención. La falta de testimonios o comentarios del autor respecto a lo que podría ser el punto de vista de los indígenas en esta sangrienta batalla¹⁰³² contrasta con la transcripción de la arenga de Jiménez de Quesada:

Verdad es que el número de los enemigos es grande; pero también lo es que la muchedumbre entre bárbaros siempre engendra confusión, y en ella se ha de fundar la victoria, que espero conseguir por medio de tan valerosos españoles; y pues Tundama nos provoca sin que de nuestra parte se le haya hecho ofensa alguna¹⁰³³, conozca este bárbaro en el escarmiento su locura, y cada cual de mis soldados combata en defensa de la honra, pues de ella pende su vida.

¹⁰³⁰Salazar, Dos tiempos..., op. cit., p.p. 101.

¹⁰³¹ Y que, a su vez, contrasta con uno de los valores que más parece apreciar Acuña en guerreros, políticos y cronistas: la virilidad; un ejemplo entre muchos se encuentra en la descripción de éstos últimos: "Porque de los rebultados cronicones que aquellos animosos, solícitos y bien bragados varones escribieron fluye un caudal abundantísimo de estupendos relatos cuajados de verdad, palpitanes de emoción y de vida.

Nunca soñara nuestra historia nacional contar con un material más extenso ni de mayor capacidad consultiva.

En el teatro mismo de los acontecimientos; sobre el propio suelo en que tantos hechos se cumplieron; en la vigencia de magnos sucesos en que ellos mismos actuaron; con la visión directa de cuanto refieren, y con esa íntima convicción -que tal vez exagera pero que nunca miente ni traiciona- escribieron sus relatos inmarcesibles aquella docena de hombres de gesta que emprendieron el viaje de América con el espíritu ávido de maravillas, y a cuyas paginas vibrantes nos acogeremos en busca de seguro auspicio para referirnos a lo que sin ellos se nos presentaría de todo punto extraño, impenetrable o confuso.

Es por esto por lo que invocamos la circunspección y diligencia de Gonzalo Fernández de Oviedo; la vigorosa concreción de Antonio de Herrera; la concisa versión de fray Pedro de Aguado; la superabundante facundia de Castellanos; la meticolosa puntualidad de Acuña y Cieza de León; la acuciosidad de Simón y de Gumilla y la penetrante visión y gravedad del padre Acosta".

¹⁰³² Dice Acuña: "La violencia en el choque, la carnicería inmisericorde, el heroísmo inconcebible se prodigan por igual de parte y parte; cada español se multiplica por ciento pues bien sabe que la tremenda disyuntiva de vencer o morir adquiere ahora para él su máximo sentido ineluctable...." Salazar, Dos tiempos..., op. cit.

¹⁰³³ El resaltado no es del original.

Acuña en la historia

Este origen de la nación que intensa al historiador Acuña se refleja en su propia genealogía, que asume como tema de su disertación para posesionarse del sillón de miembro numerario de la Academia Colombiana de Historia. Aunque advierta al final de la misma que “no lo hice guiado por la fatua intención de presumir de poseedor de remota y engolillada ascendencia”, al comienzo había señalado con aparente modestia

...quiero imaginar que tamaño honor no me ha sido conferido en gracia de mi propio y mediano valer, sino en mi condición de usufructuario de los méritos de no pocos de aquellos que hicieron ilustre en grado máximo el apellido que a mí me toco en suerte. Porque comoquiera que existe una circunstancia denominada atavismo o ley de la herencia, según la cual nos hallamos constituídos en forzosos herederos de nuestros abuelos, de quienes hubimos ciertas condiciones físicas y morales, también es verdad que somos depositarios de sus glorias y los partícipes de sus honores o de sus miserias, de sus venturas o de sus desgracias. Porque, querámoslo o no, vivimos ligados al pasado y a la historia de nuestros mayores por el cordón del atavismo, de esa circunstancia que en lo físico no sólo imprime características peculiares a una familia sino a toda una raza y que en lo anímico y moral dota a los seres de innata predisposición para obrar en determinado sentido y de ciertas tendencias, gustos y aficiones que luego la cultura acrecienta y refina. Cuando tales predisposiciones del ánimo se inclinan del lado de la belleza, de la verdad y del bien, no podemos menos que vivir reconocidos a quienes tan noble legado nos hicieron, siendo apenas justo que en agradecido homenaje retributivo, hagamos pública recordación de sus memorias.

Acuña siempre es muy claro en la definición de sus valores y en este caso, en que está entrando en la Academia de Historia, también lo es: su ideario conservador que continúa el canon del siglo XIX que hemos llamado conservador-civilizatorio, no puede ser más claro, al igual que su compromiso radical de continuarlo:

... el recuerdo de los mayores y el culto de los antepasados, de esos muertos que viven en nosotros y cuyo ejemplo constituye un canon de rectitud que imitar, un imperativo categórico que obedecer y una inflexible tradición que continuar.

Y dicha tradición es para Acuña de exclusivo cuño español – criollo. El documento se remonta al primer Acuña¹⁰³⁴, don Pelayo Gutiérrez, noble de Galicia (siglo XI), quien realizó una acción valerosa en la guerra contra los musulmanes, a quienes en medio de la batalla, con nueve clavos puestos entre los goznes de las puertas de su fortaleza, las selló convirtiéndola en su prisión; esta acción que “no dio tan sólo libertad a Lisboa sino a parte grandísima del extremo nordeste de la península” le hizo merecedor de la admiración y gratitud del rey de Portugal, don Alonso, quien le cambió sus insignias y le hizo gran reconocimiento:

¹⁰³⁴ Acuña, Alberto, ‘Los Acuñas en la nueva Granada’ en Salazar, *Acuña...*, pintor colombiano, op. cit. p.p. 87 y ss.

“Estas armas te doy en memoria de lo que haz hecho; en delante, Acuña se llamarán tus descendientes; y pues tus armas guardaron mi reino, justo es que las más guarden las tuyas”. Es esta, pues, la razón por la cual las reales armas portuguesas aparecen cinco veces representadas en torno a las de los Acuña.

La última referencia es a su padre:

... el mismo atávico sentido heroico de la vida y la misma capacidad de servicio en pro del ideal libertario que animó a los descendientes de don Pelayo Gutiérrez de Acuña en su lucha contra los invasores musulmanes en las mesetas de Castilla o en las aguas de Lepanto, tenía también, por ley del atavismo y por mero imperativo categórico, que estar presente en los momentos trascendentales de la patria. y fue también por ello por lo que cuando más tarde, ya en la segunda mitad del siglo XIX, se debatió la república en la frecuente incertidumbre de las contiendas civiles tocó a mi padre, el Sr. General Isaías Acuña, responder al histórico llamado y poner al servicio de los gobiernos que presidieron Núñez, Caro y Marroquín su noble persona y su extensa fortuna, agotando finalmente una y otra en servicio de una causa política que el creyó depositaria de la legitimidad y la mejor guardiana de la Fé.

No repetiremos aquí las grandes hazañas que atribuye Acuña a su familia; el texto está publicado y puede ser consultado directamente. Tampoco se pondrá en duda su veracidad: poco importa para los fines de este estudio; la existencia de esta genealogía de nobles; casas de duques; personas dotadas de “de las más admirables condiciones”, piadosas, justas y valientes entre las que hay descubridores, “probos gobernantes y colonizadores ejemplares” y hasta un santo, “Rancio abolengo” que se emparentó con personajes que van desde Magallanes hasta Gonzalo Jiménez de Quesada, tiene un valor metodológico, pues es la misma genealogía de su concepto de historia.

Retendremos solamente los datos ya mencionados que nos delimitan un poco mejor las ideas de un profesor importante de historia y pintura en la ENBAC (análisis que por el momento no es exhaustivo y cuya profundización sería muy provechoso, no sólo porque nos permita ver mejor la figura de Acuña como historiador, sino —especialmente— porque ampliaría el espectro de problemas sobre la historiografía del arte en Colombia. Retendremos también un punto que encontramos en otro contexto, pero con una naturaleza esencialmente igual: el peso de un apellido¹⁰³⁵.

... lo que es más importante: de qué manera supieron cumplir ellas [esas gentes] sus triples e indeclinables deberes para con Dios, con la sociedad y con la patria!

Elocuente respuesta a esta pregunta fue el hallazgo entre otras, de una virtud común a todos ellos: el servicio a sus semejantes, o lo que es lo mismo aplicando la fórmula cristiana: el amor y provecho del prójimo; virtud capital, suma y compendio de todas las demás y sin la cual no es posible merecer el recuerdo de los semejantes ni menos aún ser grato a los ojos de Dios.

¹⁰³⁵ Ver el ensayo: “El lado oscuro de la élite”, volumen II.

Una discusión en el tiempo sobre el arte precolombino

Los aportes del trabajo de Acuña como artista y como historiador han sido ya señalados en diferentes momentos; por ejemplo, Francisco Gil Tovar, en el libro, cuya primera edición es de 1985 dice en referencia al “corto número de pintores que regresó por los años treinta”, al que no califica de grupo, pero que fue “una promoción combativa y deseosa de innovar”:

Luis Alberto Acuña (1904), era en realidad el más separado de las intenciones de los anteriores, aunque dedicó su obra en gran parte a ilustrar la historia nacional y los mitos y costumbres indígenas y campesinos. Más universal por su formación –pues es escultor e historiador, además de pintor- no se comprometió en una defensa a ultranza del mundo aborígen contra el hispánico, cual era el caso de Pedro Nel Gómez, sino que relató con igual interés la integridad del pasado colombiano con inclinación clara hacia los aspectos gratos y decorativos¹⁰³⁶.

Gil menciona igualmente cómo el nacionalismo que promulgó esta generación tuvo un grado de superficialidad:

[el] grupo de los “bachués”, en el que la intención de lograr un arte nacional fue entendida por la vía anecdótica al estimarse que se trataba de que los artistas se ocupasen de representar temas populares colombianos, interpretar asuntos de la mitología indígena o tomar como modelos tipos raciales del país¹⁰³⁷.

Aunque la discusión alrededor de lo que se ha llamado el *nacionalismo* en Colombia es recurrente desde por lo menos los años treinta y cuarenta-primero impulsada por los propios artistas que se autodenominaban de tal forma, luego por críticos entre los que ocupa un lugar preeminente Marta Traba y en tiempos más recientes por diversos historiadores-, no se ha hecho un estudio que aborde en profundidad y en extensión los aspectos más problemáticos de la tendencia, lo que incluiría las relaciones entre las representaciones y las nociones de historia puestas en juego. La tendencia general a asumir que una fuente primordial del sentido de la obra de arte es lo que el artista dice que hizo, o intentó hacer y que este discurso debe guiar su percepción y su crítica, evita dicha profundización.

Hemos visto, en efecto, cómo la obra –artística e histórica: no son separables- de Acuña es suficientemente honesta y muy clara respecto a sus principios; esto no obsta para que sea entronizada como representante conspicua del indigenismo, del nacionalismo y de la cultura popular. Esto es posible porque se atribuye una condición *confiable* a sus discursos:

Es un hombre culto en el más amplio sentido de la palabra; domina la historia del arte en todas sus ramas y disciplinas, mucho más allá de lo que debe saber cada artista; habla varios idiomas; tiene vastos conocimientos de literatura, de teatro, de

¹⁰³⁶ Gil Tovar, Francisco, *El arte colombiano*, Plaza y Janés, Bogotá, 2002, p. 110.

¹⁰³⁷ Gil, *El arte...*, op. cit., p. 150.

danza y de música; además, es un hombre bien educado, de una perfecta conducta; en su pintura y escultura es un gran artesano y en toda la multiplicidad de actividades se le puede encontrar un denominador común: solidez¹⁰³⁸.

Y, si admitimos con Marta Traba que la de Acuña es una *obra seria*, debemos romper esta lectura excesivamente rápida para reconocer las fuentes originales que definen el rigor de esta obra; de lo contrario, no trascenderemos el punto en el que simplemente se la vea como incompleta, sin suficiente *personalidad*, o francamente mediocre, como es el caso de Traba:

La obra de Acuña comienza con un estilo que sin ser exactamente puntillista recuerda sin cesar el experimento formal y óptico de Seurat y sus amigos. Aunque el puntillismo francés colocaba sobre el lienzo un punto de pintura al lado de otro hasta componer las formas con solidez y coherencia, y el puntillismo de Acuña representa -por tratarse de una breve pincelada y no de un punto-, una transacción entre impresionismo y puntillismo, es evidente que a Acuña le complacía alcanzar la misma redondez monumental, idéntico volumen claro y sintético. Seres, cosas y paisajes quedaron clavados por Acuña en los límites estrictos que la técnica puntillista permitía. La sequedad conceptual, dura y ambiciosa, que caracterizara toda la obra de Acuña, ya se percibe en estas telas. Narran inmovilizando sin piedad los hechos descritos. Como los mexicanos, el artista se doblega ante la crónica, y la crónica pobre de un hemisferio pobre excede por completo la voluntad libre de la pintura. El puntillismo de Acuña, desprovisto de todas las intrépidas metas plásticas del puntillismo francés, se reducía a ilustrar pequeños temas populares.

Partimos en este estudio de que la obra de Acuña debe ser tomada como un hecho intencional: si la hemos calificado de conservadora, el análisis hecho hasta el momento no va dirigido a *revelar* este hecho, pues nunca estuvo oculto; ni mencionar la paradoja de la representación indigenista implica señalar alguna falsedad por parte del pintor o del historiador Acuña: la denuncia, si es que alguna hay aquí- no es de alguna impostura que haya construido Luis Alberto Acuña, es de la creación de un mito por parte de la historiografía del arte colombiano que ha tendido a considerar los problemas del arte como problemas de estilo y, haciéndolo así, lo ha despojado de la sustancia más política el análisis de las posturas que asumen individuos e instituciones en momentos determinados.

El problema primordial -que en este documento apenas queda esbozado- es el de todo un sector del arte colombiano que después de haber abierto una brecha en el pensamiento decimonónico del arte, lo que se manifestaba en las décadas de los años veinte y treinta en aperturas formales, temáticas y conceptuales, empieza a quedar atrapado entre dos grandes modos de pensamiento sin lograr definirse por uno u otro y frente a la dificultad de resolverse por conservar abiertamente el canon del siglo XIX o

¹⁰³⁸ Walter Engel, Revista de las Indias, febrero 1944, reproducido en:

<http://www.colarte.com/colarte/ConsPintores.asp?idartista=501&tipo=2&pagact=1&dirpa=http%3A%24%241col%24%24%24%241col%24%24www.colarte.com%24%241col%24%24recuentos%24%241col%24%24A%24%241col%24%24Acu%F1aLuisAlberto%24%241col%24%24Critical.asp> X.2011.

por dejarlo definitivamente atrás, construye la ilusión de que pueden convivir ambos conservando lo mejor de cada uno.

Esta situación se refleja fielmente en la atmósfera institucional de la ENBAC, a partir de los años cuarenta –o, más exactamente- a partir de la suspensión del proceso de reforma que habría desencadenado la lucha frontal entre un canon envejecido y uno –aún no totalmente caracterizado, pero cuyos primeros intereses se veían claramente: las preguntas sobre la pedagogía moderna, el nacionalismo, un aún tímido interés por las vanguardias artísticas derivó en una suerte de limbo en el que se trató de ponerse a cubierto de los grandes debates que alrededor suyo se encendían y que cuestionarían la legitimidad de sus discursos.

Si, en principio, la fórmula pareció eficaz, con el tiempo derivó en una fórmula enrarecida cada vez más débil conceptualmente, pero con una gran fuerza (que en parte aún subsiste) como alternativa para evitar los cuestionamientos del presente. Esta fórmula consiste en pensar la obra de arte como la reunión de dos ingredientes autónomos, codependientes, complementarios, afines en diversos grados, pero pensables separadamente: la forma y el contenido. De esta manera, se puede ser “puntillista” por el sólo hecho de poner *puntos* de color en la tela, sin la menor relación con obras que en el pasado y en otro contexto fueron llamadas así; se pueden tomar formas del arte indígena o popular, asociadas con discursos teóricos completamente ajenos a las mismas o, por otro lado, se pueden tomar teorías a las que se adaptan nuevas formas que garantizarían su vigencia, como una definición de pintura de la Contrarreforma española con trazos que recuerdan estilos pictóricos europeos o mexicanos contemporáneos.

Esta tendencia a definir los problemas del arte en una lógica bipolar será retomada en adelante en algunos análisis de las decisiones institucionales de la ENBAC. Para cerrar el capítulo sobre algunas fuentes historiográficas y críticas de Acuña, compararemos someramente dos textos que si bien no son contemporáneos, sí pueden ser directamente relacionados, pues el segundo de ellos –de Eugenio Barney Cabrera- recoge estudios de décadas anteriores y se remite directamente a planteamientos que pueden ser encontrados en el primero, de Luis Alberto Acuña.

La mirada de Acuña

*El arte de los indios Colombianos*¹⁰³⁹, fue publicado originalmente en 1935 por un Acuña que ya había publicado en 1932 el *Ensayo sobre el florecimiento de la Escultura Religiosa en Santafé*. Comienza con unas declaraciones tajantes sobre la necesidad de ver las fuentes de la nacionalidad de una manera más completa:

Si algún gran empeño nos guía en la redacción de este estudio es el de presentar, aunque en forma breve y compendiosa en extremo, una visión de conjunto de todas aquellas manifestaciones de arte en que el indio colombiano expresó su concepción de lo bello, su interpretación de la Naturaleza o su sentimiento de lo místico.

Si por algún capítulo determinado y fundamental de empezarse el estudio de nuestra historia nacional es por el dedicado a tal arte. Porque es evidente que muchas centurias antes

¹⁰³⁹*El arte de los indios colombianos. Estudio crítico e histórico compuesto por Luis Alberto Acuña como aportación a la historia de las bellas artes en Colombia*, Ediciones Samper Ortega, México, D. F., año MCMXLII. Las citas surgen del *Exordio*, p.p. 1-14

de que los primeros hombres blancos pisaran el suelo de nuestras costas, y con grandísima antelación a todos los hechos que la Historia consigna, y a las fechas que la Cronología establece, ya el arte de nuestros indígenas afirmaba con su presencia un fundamento incontrovertible, una tangible realidad de tanta valía en los anales patrios como cualesquiera de los otros accidentes que han contribuído a plasmar nuestra estructura moral o nuestra consciencia de la ciudadanía.

Allí donde la Historia ya no pudo referir la vida de los pueblos; allá en épocas anteriores a toda memoria, emergen a modo de espectrales testimonios los menhires enhiestos, las estelas rudamente esculpidas y las tremendas facciones de oscuras divinidades milenarias... dan fe de la existencia de pueblos que otrora habitaron el mismo suelo que hoy llamamos nuestro, que nos antecedieron en la posesión y en el amor hacia él, constituyen para las gentes estudiosas y preocupadas por el cabal conocimiento de lo propio, una constante invitación a iniciar el estudio de nuestra historia por su auténtico principio.

Y tal principio no puede ser otro que el que corresponde, por razón de un bien encastado mestizaje, a cuanto toca con el indio, con su cultura y con su raza, primeros eslabones en la formidable concatenación de nuestro historial.

Es indudable el valor cultural de estas afirmaciones, que no solamente incluyen el aporte indígena a la nacionalidad, sino que cuestionan la idea de que el mestizaje significa degradación. Lo dicho no obsta para que Acuña explicité desde el principio, cuáles son sus preferencias:

Dicho sea de una vez que la voluntad al indio y a cuanto es suyo, no excluye en modo alguno nuestra dilección hacia todo lo español y castizo, que también es muy nuestro. Como que ya a través de cuatro largas centurias, la fusión y maridaje han afirmado el producto mestizo de tan rotunda manera que él —gran mayoría en todas las latitudes de América— es como la cifra y compendio y único depositario responsable de las calidades étnicas de entrambas razas genitoras.

Igualmente, va señalando sus principios metodológicos:

Dos son las posiciones antagónicas que con frecuencia adopta la crítica frente al arte indoamericano; porque a tiempo que en su exaltado entusiasmo indigenista algunos le otorgan la más laudatoria adjetivación, no son pocos los que lo estigmatizan por burdo, inexpresivo y primigenio. Ambas actitudes son francamente inconvenientes; y mas sensurable [sic] aun resulta la de aquellos que por no creerse obligados a su estudio le formulan su absoluta indiferencia. Esta última actitud es, ciertamente, la mas cómoda, pero también la mas desabrida que sea posible imaginar.

Ya en nuestro tiempo, y dada la condición de hombres de América, ninguno podrá eximirse del estudio de cuanto es fundamental para el conocimiento, a todas luces trascendente, de los grandes valores ontológicos que concurrieron en el orto tremendo de la entidad americana, y entre los cuales el arte se nos aparece henchido de una profunda significación cuasi eurística [sic].

Dos son los documentos fehacientes, dos indispensables recursos que guían nuestros pasos en el tremedal de la prehistoria, al intentar, en virtud de un ordenado proceso, escrudiñar el origen y fijar las características de nuestro arte indígena: el material plástico o arqueológico y el material literario o histórico. El primero lo constituye la gran abundancia de objetos que guardan los museos, las colecciones particulares y los que día a día se van

descubriendo. El segundo nos lo proporcionan principalmente los cronistas de las épocas del Descubrimiento, de la Conquista y de la Colonización con tan rica abundancia de datos que a veces exceden a cuanto nos es dable aprovechar.

Esta mezcla definirá la aproximación de Acuña al arte precolombino, nuevamente, en una estructura de dos elementos de diferente naturaleza como si fueran equivalentes:

...En la lectura meditada de tan hazañosos relatos ante el juicioso estudio de sus descripciones magníficas se nos ocurre pensar que sólo una torcida intención o un ligero juicio pudo regatear la veracidad de semejantes documentos, al tenor de lo asentado por algunos inquietos comentaristas, historiógrafos de gabinete, tan escoteros de razón como sobrados de ingenio, que diciéndose amparados por un moderno concepto de la Historia, han pretendido poner en tela de juicio las cartas de relación, crónicas y demás puntuales escritos que ya hoy, considerados desde un ambiente muy diverso, pueden presentar —no lo negamos— un vago dintorno de cosa fingida.

Conviene, desde luego, dejar establecido que con ser tan ricas las fuentes, y no obstaste [sic] la abundancia de materiales que se ofrecen a nuestro estudio, de unos y otros sólo tomaremos, con cierta parquedad, aquello que en nuestro parecer incluye, ante todo, un positivo interés de orden estético.

En este punto, menciona acuña un tema que veremos pronto discutir a Barney Cabrera:

Porque el interés artístico es muy diferente del arqueológico, por modo que un objeto cualquiera puede presentar grande importancia para la Arqueología, pero un ínfimo valor como producto de arte. Y en contrarias condiciones, una obra escultórica de nuestro tiempo —ponemos por ejemplo— aún no tiene interés arqueológico alguno, si bien su contenido artístico puede ser de extraordinaria magnitud.

Después de la definición de sus fuentes y de la delimitación de su objeto de estudio, aborda Acuña un aspecto esencial en su concepción de la historia:

...cumple aclarar que no obstante la evidente relatividad a que todas las cosas hállanse sujetas, una bien establecida gradación de valores permite definir, ubicar y ponderar, dentro del campo de la Crítica y de la Historia todos los productos que el hombre ha plasmado para regocijo de su espíritu, o para su adorno, contemplación y deleite. En la Historia del Arte conócense estas épocas con los nombres de primitiva, arcaica, floreciente y decadente, y dentro de este clímax toda bella expresión de la humana actividad encuentra su justa catalogación. Sometidos los productos artísticos que los indios colombianos nos son conocidos a este riguroso escalafón ineludible que la Crítica establece y la Arqueología Clásica admite, y siendo el arte uno si bien sus manifestaciones múltiples, resulta comprobado que el de nuestros indígenas cubrió, en el mejor de los casos, el período primitivo, grandemente en el arcaico y allí se quedó sin poder rebasarlo, ni menos aún lograr su iniciación en las perfecciones del clásico, en

el cual el genio personal, dueño de la experiencia, proclama su libertad absoluta fundamentada en la sabiduría¹⁰⁴⁰.

Es suficientemente explícito el procedimiento excluyente de esta historia evolutiva y con una finalidad, así Acuña asuma una cierta condescendencia con los primitivos:

Lo cual no implica que el primitivismo y arcaísmo que caracterizan nuestro arte indígena, y muy especialmente al prehispánico, no posean admirables condiciones que los hace dignos de figurar en el conglomerado del arte universal, con el lucimiento de todas aquellas propiedades inherentes a las artes que dentro de estas grandes épocas se hallan comprendidas. Porque el primitivismo incluye la inimitable virtud de la espontaneidad y una extraordinaria riqueza de sugerencias y posibilidades; y al arcaísmo caracteriza esencialmente una gran energía plástica y una fuerte intuición de los valores ornamentales.

La medida el arte precolombino es, pues la inferioridad histórica: hace parte de un universo poco evolucionado en el que algunos atisbos interesantes constituyen un “nuevo ciclo”. A esta concepción corresponden valores estéticos muy precisos:

Como quiera que en todo período decadente suele presentarse la superabundancia y exageración de las formas, servidas por un alarde de virtuosismo técnico a tal manifestación de desbordante e insubordinada maestría se le conoce, modernamente, con el apodo un tanto incierto de barroco.

El barroquismo, que siempre hace su aparición inmediatamente después de un brillante período de ponderación y equilibrio, expresa el descontento contra toda teoría canónica, contra todo formalismo y sistema, por modo que incluye un saludable espíritu de rebeldía, de filiación francamente romántica.

...Resulta, pues, inadmisibile hablar del barroquismo en la escultura de ciertas civilizaciones amerindias —que son de tipo muy arcaico— o de su gran florecimiento, que nunca llegó a consumarse. Porque ni en su, sentido metafórico vale el empleo de términos que, así usados, entorpecen toda clasificación y bien ordenado proceso. Se nos podría objetar en este punto, que la monstruosidad y patetismo de algunas figuras esculpidas, que la proligidad [sic] y virtuosismo ornamentales y la tendencia hacia lo desmesurado constituyen un claro síntoma de barroquismo en algunas producciones del arte indígena americano. Cumple aclarar, como respuesta a objeciones semejantes, que ni la monstruosidad ni el sentido de lo patético son privativos del barroco, y que los refinamientos y virtuosismos son, a las veces, formas específicas de la frivolidad. La cual, por otra parte, no reconoce épocas ni condiciones determinadas. Es, eso sí, muy propio de la sintomatología del barroco una manifiesta tendencia a la tectónica de ampulosa hinchazón y a la contorsionada movilidad, a todo lo cual permaneció ajena la plástica amerindia.

A qué, pues, hablar del barroquismo en un supuesto período decadente de la arquitectura maya, de otro similar dentro de la escultura de la civilización agustiniana de Colombia, o del pleno florecimiento de la cerámica tarasca? Muy otra es la

¹⁰⁴⁰ Esta concepción del genio personal autónomo, producto de una evolución histórica no está lejana – reconociendo evidentes diferencias por otro lado- de la que a través de autores como Marta Traba se impuso como arquetipo del artista moderno en Colombia.

terminología conveniente en cada caso para hacer referencia al auge, estancamiento, movimientos intensivos o regresivos y demás fluctuaciones que dentro de un mismo ciclo acontecen.

Las teorías de Acuña conducen a una tensión en el discurso que, por un lado, desvaloriza el pasado aborígen frente al presente que se reivindica como mestizo, pero cuyo principal componente es el español y, por otro, intenta teñir ese pasado con un dejo glorioso en lo que resulta posible; como resultado, “la cultura [material] del indio colombiano... no logró transponer la era neolítica, si bien es cierto que en la parte intelectual la excedió de ventajosa manera”, o “Colombia amerita un importante lugar, tras de las grandes civilizaciones [prehispánicas], por haberse efectuado en su suelo el desarrollo de diversas parcialidades indígenas poseedoras de una intensiva cultura de notoria calidad”. En este intento de apuntalar un determinismo histórico, aparece como ingrediente importante el sentimiento religioso:

En su más elemental modalidad conviene considerar nuestro arte indígena como uno de los productos de la lenta formación de la experiencia del hombre primitivo frente a las múltiples y variantes circunstancias de la naturaleza: perplejo ante todo lo patético, extraño y mutable; impotente ante las fuerzas inexplicables del cosmos, en sus horas de angustiada meditación intuyó a la Divinidad y creó la religión; pretendió conjurar el dolor y la muerte con el extraño ritual de un oscuro chamanismo; ideó multitud de símbolos, y redujo a formas tangibles, extrahumanas e ingentes las deidades que forjó su aterrada o pueril mentalidad, o su fanática ortodoxia. Pues el Arte y la Religión aparecen como creaciones congénitas, nacidas al calor de la sublime trinidad del instinto, la intuición y la sensibilidad.

A medida que las instituciones políticosociales se definen, que el terror cósmico cede el paso a una determinada explicación mística, que la bondad del agro satisface las necesidades materiales y que el raciocinio se va imponiendo sobre las urgentes acometidas del instinto, la iconografía religiosa se dulcifica consecuentemente y su estructura formal se define mejor. En el decurso de los siglos la técnica afirma sus adquisiciones ventajosas, y así es como comienzan a hacer su aparición ciertas formas gratuitas que se nos antojan desligadas de toda finalidad ritual o votiva. Entonces las artes que sirven el atuendo y lujo personales, como la orfebrería y los textiles adquieren inusitada preponderancia, por lo que llegan a superar en mucho a la arquitectura, a la pintura y la escultura misma¹⁰⁴¹.

A continuación Propone Acuña algunas observaciones sobre el origen del “hombre americano, [que] no es originario de este continente”, con mezclas culturales, de las que salen relativamente favorecidas las culturas colombianas, particularmente la Chibcha, “la más avanzada de todas”. El avance cultural se mide, como lo decíamos, por la cercanía al ideal católico:

Diríase que mientras en otras regiones de América el arte se halló supeditado a las tremendas exigencias de una religión sanguinaria y a los dictados de imperativas

¹⁰⁴¹ Recuérdese la recurrencia de la idea de lujo –beneficio que viene después de resueltas las necesidades materiales básicas-, en el siglo XIX.

autocracias, en el país de los chibchas una religiosidad que escatimaba a sus dioses las ofrendas humanas, aunada a un tradicional concepto de la democracia, del respeto a los fueros individuales y a los principios de una austera moral, auspiciaban un arte espontáneo, de carácter popular, desprovisto de toda complicada estructura. ...

Al finalizar este exordio, dedica Acuña un momento a la consideración del porvenir de estos estudios, en la que enfatiza un concepto que hemos visto volver muchas veces, el carácter determinante del medio físico sobre la cultura:

*“Presiento —decía Goethe— el advenimiento de una cultura que todos los pueblos reclamarán como propia, porque todos habrán contribuido a su formación”. Cuál habría de ser la aportación del moderno hombre americano a este tipo de cultura de ideal universalidad? No serían, ciertamente, sus plagios y simioscos remedos de trajinadas experiencias importadas del otro lado del Atlántico, buenas tan solo para confirmar su condición de divulgador, plagiaro o mero tributario de **la decadente cultura occidental**.*

El clima tropical excesivamente cálido y húmedo, propio de nuestra zona indohispana, ha engendrado en el reino vegetal una flora de poderosa fecundidad; consecuentemente el habitante de esta latitud habrá de concebir en los reinos de su espíritu, que son el intelecto y la sensibilidad, un extraordinario mundo de frescas, potentes y novedosas imágenes.

Ellas constituirán su única aportación posible, que no es precisamente producto de exótica calidad, sino lógica resultante de la justa intelección del hombre con su medio, y de un bien fundamentado retorno a la reciedumbre de sus tradiciones indígenas.

Con la fatiga de trajinadas experiencias; harto de refinamientos y erudición abrumado por el acopio de milenarias tradiciones y cansado de almacenar en pinacotecas y museos el gigantesco acervo arqueológico de su sabiduría, el europeo, el hombre de occidente, vuelve anhelante los ojos hacia otros mundos; explora continentes, y se deja fascinar por los misterios sórdidos de África o por los alucinantes atractivos del Oriente Sagrado. Los fetiches negros y las representaciones brahamánicas tienen para él todo el encanto de la [sic] novedoso o el agridulce sabor del exotismo. Por extraño, por hierático y desconcertante, el primitivo arte americano le atrae aún con mayor fuerza. Y es cosa muy de admirar cómo mientras aquellos hombres, cuya idoneidad es innegable, escrutan y exaltan estudian y justiprecian nuestro arte aborígen, el americano, en su gran mayoría, afanoso de ultramarinos conocimientos, permanece insipiente, desconsoladoramente ignaro, por hallarse desadaptado a su medio, y en consecuencia incapacitado para una decidida devoción o una acertada apreciación de la cultura amerindia ancestral.

*Ante la posibilidad inminente de encontrarse situado en una ambigua posición de tipo eurasio, o del desairado hibridismo del hombre que vive en América y piensa y siente a la europea, el americano, frente a la disyuntiva planteada optará por aprovechar del viejo mundo el contingente de su ejemplo, de su ciencia y de su técnica —**calidades universales, impersonales y constantes**¹⁰⁴²—, para buscar en el propio solar el tema y el modo, la inspiración y la forma, y, en fin, cuanto es privativo del sentimiento de la inventiva y de las otras eximias facultades del espíritu.*

¹⁰⁴² Los resaltados no son del original.

Por terminar política, racial y espiritualmente en la barrera de las eminencias pirenaicas el grueso de Europa pretende proclamarse desligado de España. La consagrada expresión “Africa principia en los Pirineos” ha perdido ya su sentido reticente para adquirir la estupenda magnitud de un postulado. Porque más que a su débil meztizaje [sic] latino es a su fecunda cepa ibérica a la que España adeuda su eterna juventud, su constante resurgir su inexorable vitalidad. Y es en gracia de este relativo extrañamiento del resto del mundo occidental por lo que ha podido ofrecer en el devenir del arte, precisamente cuando el filón se agotaba y la vena parecía hallarse exhausta [sic], el advenimiento del genial, del innovador y del iluminado. Ellos se llaman, entre otros, Velásquez o Zurbarán en pleno declinar renacentista; Goya, en el más desgraciado y melindroso momento académico; Picasso y Dalí en medio del desconcierto y anarquía actuales. Y es, en última instancia, por ser ibera y por ser india por lo que en un futuro que ya se presiente, América tendrá que dar al Mundo junto con el gajo simbólico del olivo, el fruto dorado que es la mavarillosa [sic] transubstanciación de una propia cultura integral.

El arte de los indios colombianos y como él el del resto de las culturas autóctonas de estos continentes, constituyen la primera jornada, la génesis de una nueva sensibilidad y de una recia mentalidad genuinamente americanas.

La mirada de Barney-Cabrera

Eugenio Barney-Cabrera (1917-1980) publicaba en 1980 *El arte en Colombia. Temas de ayer y de hoy*. En él, inmediatamente después de una “explicación necesaria” que, confirma la necesidad del texto que reseñaremos porque “... los aspectos críticos como los ideológicos del arte y, en especial, las cuestiones que se relacionan con el arte de épocas sin historia escrita, lo mismo que tengan que ver con fenómenos actuales... son hechos históricos que, por ende, no pueden ser omitidos, no deben ser ignorados por el historiador de la cultura”. El texto en referencia es: “Apreciación del arte aborigen¹⁰⁴³”. Evidentemente, en el momento de su publicación han pasado 45 años de la publicación de la primera edición de *El arte de los indios colombianos*, y no lo presentaremos como una respuesta contemporánea a éste —aunque los temas que trabaja aquí Barney-Cabrera no sean en absoluto nuevos en su trabajo—, pero sí como interpelación en el tiempo a un pensamiento que en el momento, según Barney, todavía tenía vigencia¹⁰⁴⁴ y nos acerca al

¹⁰⁴³ Barney-Cabrera, Eugenio, “Apreciación del arte aborigen” en: *El arte en Colombia. Temas de ayer y de hoy*, Fondo Cultural cafetero, Bogotá, 1980, p.p. 5-20.

¹⁰⁴⁴ Sobre los procesos historiográficos en Colombia, puede consultarse, entre otros el trabajo: Tovar Zambrano, Bernardo, *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Editorial Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 1994. en el capítulo “La historiografía colonial”, a propósito de la idea de la historia en la Academia colombiana de historia, a partir de su fundación en 1902 (hecho que de por sí ya tenía una alta significación, pues así la historia “salió de su ostracismo”): “Todos los propósitos enfatizados por los académicos citados corresponden a los postulados de la llamada Historia Patria, para la cual los héroes y la guerra de Independencia son unos de los hitos primordiales de la historia nacional; vale decir, constituyen parte esencial del mito fundador de la patria colombiana. A partir de este enfoque, la historiografía académica establece su retrospectiva colonial e incluso prehispánica; de esta manera, el pasado indígena es descrito como una fase de la sociedad primitiva, caracterizada por la barbarie, el salvajismo y la antropofagia, con algunos elementos de civilización, concepciones en las cuales —dicho sea de paso— se puede observar, entre otros aspectos, el influjo de los mitos del buen salvaje y del caníbal en función de un discurso no exento de discriminación étnica; el Descubrimiento y la Conquista son apreciados como los hechos que permitieron el advenimiento

período de fin de siglo XX, en el que concepciones tradicionales de la historia fueron puestas en cuestión ampliamente. Según los propios historiadores, a partir de finales de los años 50 y comienzos de los 60 (el Departamento de historia de la universidad Nacional se funda en 1960 y juega un papel importante en este proceso), hay una mayor precisión tanto en la profesión del historiador, como en la consideración de nuevos modelos y fuentes¹⁰⁴⁵. Es desde este punto de vista que proponemos un contraste entre Acuña y Barney además de la llamativa coincidencia de las discusiones del primero con las propuestas del primero, aunque no lo mencione en la bibliografía del libro reseñado.

Eugenio Barney- Cabrera nació también en una hacienda, en Santander de Quilichao, en 1917, hijo del cónsul de Estados Unidos en Cali William Barney, como muchos de los humanistas de su época estudió la carrera de Derecho y dedicó su actividad fundamentalmente al estudio del arte y la estética. La *Apreciación* es introducida por un texto llamado “Procesos del trabajo, la artesanía y el arte” en el que Barney hace precisiones que delimitan los objetos a los que se referirá su análisis:

Suele suceder en la apreciación del arte actual y en particular de las manifestaciones artísticas “exóticas” o antiguas, que los errores y equívocos son frecuentes por motivo del uso impreciso e inadecuado de las palabras con que se nombra el objeto artístico o su técnica y procedimiento. Esto es, que para conceptos estéticos de reciente aceptación se utilizan vocablos y términos que la academia impuso para definir situaciones y calificar hechos que ya no tienen vigencia. Obviamente entre el antiguo sentido de las palabras y los nuevos conceptos estéticos surgen contradicciones que, a manera de barreras, entorpecen el libre tránsito de las ideas y la fácil comprensión del arte.

Estas razones de semántica que impiden apreciar el arte sin prejuicios solo se evitan y salvan mediante el esfuerzo humilde de volver a las preguntas elementales, que permitan definir otra vez, por enésima vez, pero acaso no por última vez, qué se entiende por arte. Y, en consecuencia, para fijar en un léxico renovado o de acuerdo con actualizadas acepciones de las viejas palabras, el sentido y la significación peculiares al quehacer de ahora, al objeto artístico de validez atemporal, a la

de la civilización, en medio de hechos heroicos y también de abusos, atropellos y crímenes cometidos por ciertos conquistadores; finalmente la Colonia es vista como una época en la cual, bajo la dominación española, se formaron algunos elementos fundamentales de la nacionalidad colombiana”. (p. 25). Igualmente, cita a Germán Arciniegas, quien fue presidente de la Academia –para mostrar que, de todos modos, había voces disidentes en ella: “No era del todo nuevo que un miembro de la Academia criticara la historia heroica. Ya lo había hecho Germán Arciniegas en 1940, en un artículo titulado ‘¿Qué haremos con la historia?’, escrito en Buenos Aires en febrero de dicho año. A propósito de una polémica entre dos académicos en la que se deslizaban elogios y diatribas respecto de sus ancestros familiares, Arciniegas advertía que en Colombia se estaba confundiendo la historia con la genealogía. Con cierto humor expresaba que de nueve millones de habitantes, más de ocho y medio quedarían por fuera de la tradición nacional por no tener abuelo conocido en la guerra de la Independencia. ‘Cada vez que una blanca cabeza se levanta por detrás del pupitre de la Academia, y con voz casi imperceptible anuncia: “yo soy el chozno de mi tatarabuelo”, vuelvo a mirar con ternura al resto de mis conciudadanos y se me ahoga la voz pensando pobrecillos vosotros, que no sois choznos.’” (p. 29)

¹⁰⁴⁵ A propósito, ver: Hensel, Franz, “Perfiles de la historia de Colombia, entrevistas con Jaime Jaramillo Uribe y Fernán González”, *Historia crítica*, Núm. 25, enero-junio, 2003, pp. 99-114, Universidad de los Andes, Colombia, disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81111333007>, X-2011

autenticidad creativa, a la permanencia de las formas en relación con la actividad creadora del hombre no importa cuándo, con qué materiales, de acuerdo con cuáles procedimientos ni con qué fines y objetivos esa actividad humana produjo un objeto material para comunicar y expresar cierta relación con la realidad. Relación con la realidad circundante que, de hecho, supone la objetividad de una ideología que, por lo general, es la ideología imperante.

Si para juzgar el arte contemporáneo y la cambiante ideología estética en el mismo ámbito de influencia occidental o europea, la confusión semántica es común puesto que se usan todavía términos que nada tienen que ver con las nuevas concepciones del arte, ¿qué decir de los objetos, de los materiales arqueológicos, de las creaciones materiales aborígenes? ¿Cómo calificar esa concepción material indígena cuando ni las técnicas, ni los procedimientos, ni los materiales, ni las formas, ni los significados coinciden con los cánones o con las normas de las academias de Occidente? ¿Con qué criterio se puede afirmar que un objeto es artístico y otro simplemente artesanal o el de más allá solo de valor arqueológico? Porque el producto estético, el que osamos llamar arte aborígen prehispánico, ha sido injustamente apreciado de acuerdo con aquellas normas tradicionales, se explica que solo por excepción en los museos de arte existan piezas u objetos de origen nativo prehispánico. Con la advertencia de que estas salvedades son exhibidas a título de préstamo, por concesión temporal de los museos etnológicos o arqueológicos.

Las salas destinadas al arte aborígen continúan vacías en los Museos del Arte. No solo en Colombia, en donde tantos y confusos y miscelánicos museos tenemos, en los cuales el arte precolombino y el indígena en general no han tenido cabida, puesto que su exhibición ha quedado reservada a los salones de la etnología, del folclor y del hallazgo arqueológico; sino también en el mundo entero, en los Museos de más renombre universal, por lo que huelga nombrarlos aquí, no gozan de acogida permanente las piezas que, juzgadas por arqueólogos, permanecen ocultas al examen de los científicos del arte y de los simples observadores del arte universal¹⁰⁴⁶.

La sola contrastación de este fragmento con aquel en que Acuña marca la diferencia entre valor arqueológico y valor artístico dice mucho; no solamente por esta relación directa, sino porque dicho planteamiento permitía a Acuña precisar su periodización de primitivo, arcaico, floreciente y decadente. Por su parte, al separar nítidamente los materiales y formas en las que se expresa la creatividad por razones ideológicas particulares de un contexto, de un lado, y lo atemporal y universal, de otro. De ahí,

Con el ánimo de reivindicar en favor de aquellas salas vacías el producto artístico indígena, propongo el regreso a las definiciones sobre los procesos de la actividad humana. Y, desde luego, el esfuerzo elemental pero generalmente inhibido, de fijar nuevas acepciones a las viejas palabras y a los términos que la tradición y la academia han impuesto para nombrar fenómenos estéticos. En párrafos anteriores he utilizado conceptos que tomo en préstamo de la definición abierta del arte de que es autor Adolfo Sánchez Vásquez, la cual me sirve de sustento... Pero antes... debo volver la atención al principio mismo del proceso laboral, o por mejor decirlo, a los inicios y primeras fuentes de la actividad humana creadora de objetos materiales. Para ello, en

¹⁰⁴⁶Barney, *Apreciación...*, op. cit., p. 7.

primer lugar, procuro fijar en breves términos, las características peculiares del trabajo humano y del proceso de producción... analizados, naturalmente, sin pretensiones distintas a las de desbrozar el camino que conduce a la apreciación estética.

Dentro de este orden de ideas hay que decir lo que parece obvio, y... generalmente cae en el olvido... que el trabajo humano es actividad útil; pero no sobra advertir ahora, cuando la técnica y la ciencia presentan imprevistos recursos e innovaciones que, para los efectos aquí dichos, esa actividad útil, es necesariamente actividad del hombre... (del individuo de la especie humana, hombre o mujer) y no del animal amaestrado ni del robot biónico, ni de la máquina computadora. Si estos producen algo, ... será de todas maneras como consecuencia mediata o inmediata del impulso inicial del hombre.

Pero, además, esa actividad útil del hombre es, ... transformadora, es decir, creadora. O, lo que es lo mismo, la actividad útil (útil en cuanto a que sirve para algo y a alguien) transforma una materia dada, cambiando su original estado y condición para darle otro uso y forma, con lo cual se produce un objeto o producto que satisface necesidades... ese objeto es una expresión del hombre,... que así ha transformado la naturaleza, dominándola, haciéndola suya, interpretándola también para su mejor acomodo y su más amplia y segura supervivencia¹⁰⁴⁷. Por otra parte, ese objeto, que es la expresión del hombre y el resultado de su actividad, tiene un valor. Pero esta es cuestión que se escapa, por ser ajena a estas consideraciones. (Ver cuadro No. 1)¹⁰⁴⁸.

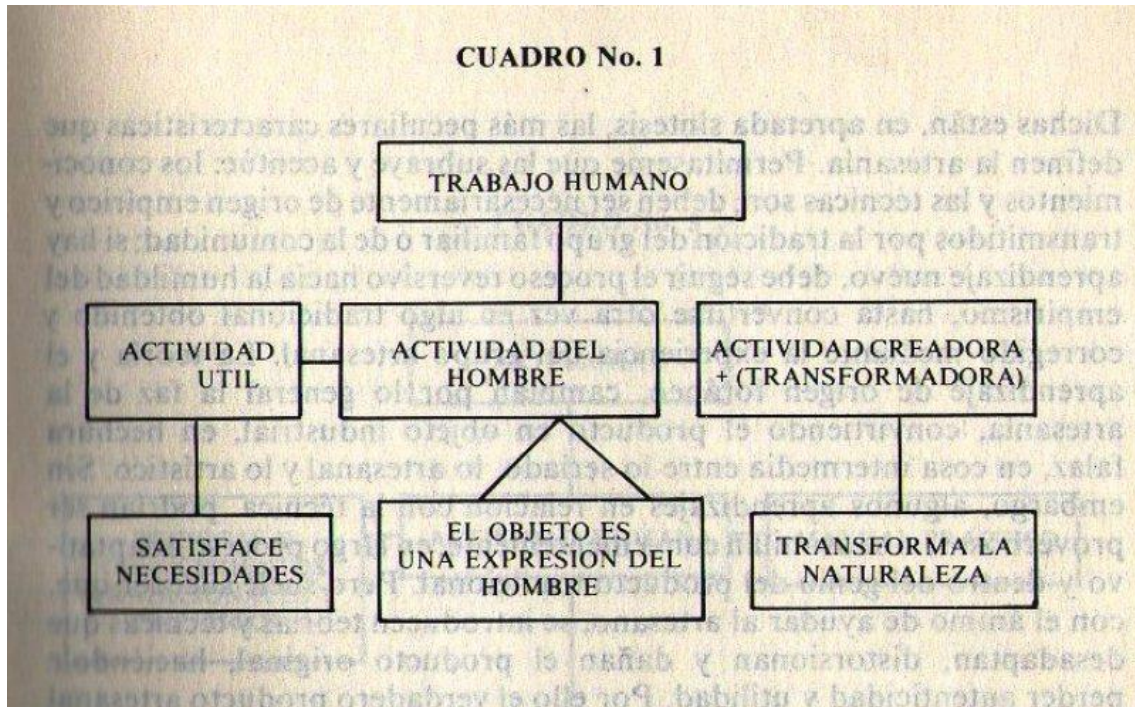
Teoría del arte de Barney-Cabrera

Barney-Cabrera recurre a cuatro cuadros explicativos:

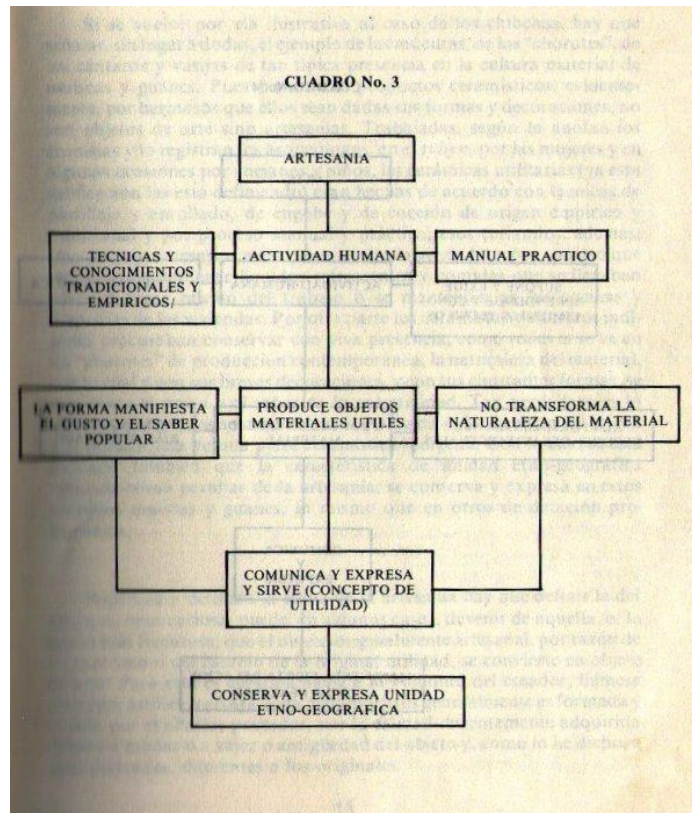
¹⁰⁴⁷ Es diciente la referencia de Barney a Sánchez Vásquez, marxista latinoamericano y su descripción de la capacidad transformadora del trabajo humano.

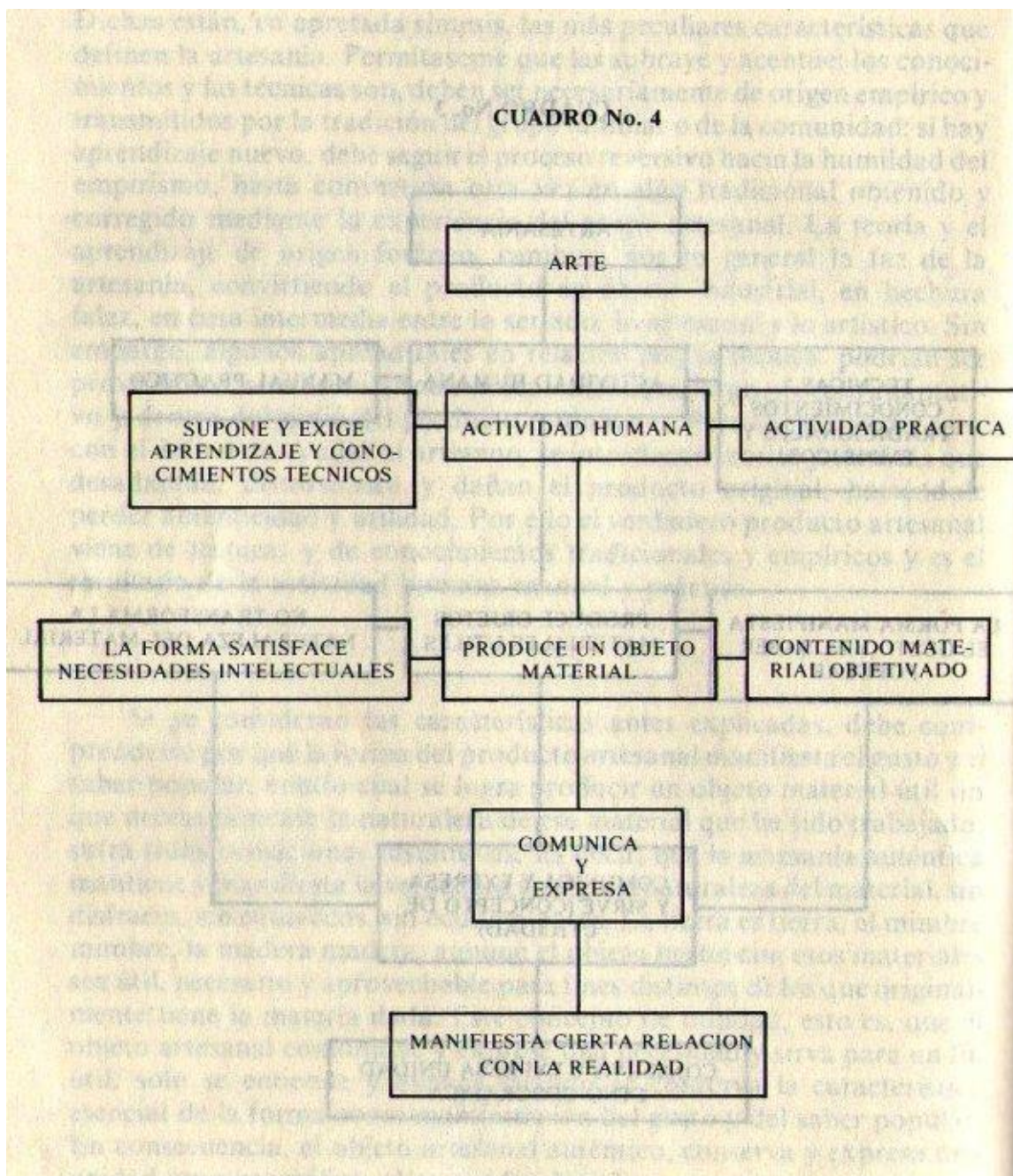
¹⁰⁴⁸ Barney, Apreciación..., op. cit., p. 10.

CUADRO No. 1



CUADRO No. 3





Dentro de las diferencias entre arte y artesanía¹⁰⁴⁹ que se establecen en esta teoría, se destacan: la artesanía implica saberes tradicionales colectivos, mientras el arte exige unos aprendizajes técnicos específicos; el arte –al contrario de la artesanía- transforma los

¹⁰⁴⁹ Tema que, si bien tiene antiguas reminiscencias, efectivamente adquiere una gran importancia en los procesos académicos en las décadas posteriores a 1960 como lo veremos en los documentos referenciados para estas épocas, en las que hay una gran insistencia en que el arte no es sólo “trabajo manual”, sin que se mencione el origen academicista de esta argumentación.

materiales y mientras la artesanía responde a una utilidad práctica, el arte responde a una utilidad intelectual:

Dichas están, en apretada síntesis, las más peculiares características que definen la artesanía. Permítaseme que las subraye y acentúe: los conocimientos y las técnicas son, deben ser necesariamente de origen empírico y transmitidos por la tradición del grupo familiar o de la comunidad; si hay aprendizaje nuevo, debe seguir el proceso reversivo hacia la humildad del empirismo, hasta convertirse otra vez en algo tradicional obtenido y corregido mediante la experiencia del grupo artesanal. La teoría y el aprendizaje de origen foráneo, cambian por lo general la faz de la artesanía, convirtiendo el producto en objeto industrial, en hechura falaz, en cosa intermedia entre lo seriado, lo artesanal y lo artístico. Sin embargo, algunos aprendizajes en relación con la técnica podrían ser provechosos, si se asimilan convenientemente, en largo proceso adaptativo y dentro del genio del producto tradicional. Pero suele suceder que, con el ánimo de ayudar al artesano, se introducen teorías y técnicas que desadaptan, distorsionan y dañan el producto original, haciéndole perder autenticidad y utilidad. Por ello el verdadero producto artesanal viene de técnicas y de conocimientos tradicionales y empíricos y es el resultado de la actividad humana manual y práctica.

... la artesanía auténtica mantiene y manifiesta la verdadera y original naturaleza del material, sin disfraces, sin equívocos, sin ocultamientos. La tierra es tierra, el mimbre, la madera, aunque el objeto hecho con esos materiales sea útil, necesario y aprovechable para fines distintos de los que originalmente tiene la materia dada. Este concepto de utilidad, esto es, que el objeto artesanal comunique y exprese una necesidad y sirva para un fin útil, solo se entiende y explica cuando se conserva la característica esencial de la forma como manifestación del gusto y del saber popular. En consecuencia, el objeto artesanal auténtico, conserva y expresa una unidad etno-geográfica. (Ver cuadro No. 3).

En cambio,

...el arte principia a diferenciarse de la artesanía, en el hecho de que aquel supone y exige aprendizaje y conocimientos técnicos; ... al contrario de la artesanía, el empirismo y la tradición no siempre son aconsejables en la “cocina”, quiero decir, en el taller artístico. Pero, eso sí, el arte, que es también y necesariamente una actividad humana, en cuanto tal, lo es práctica, material y, diríase que, salvo por excepciones técnicas, manual. Por otra parte, esa actividad humana que produce un objeto material, le da una forma particular con el fin de satisfacer necesidades intelectuales e inyectarle “un contenido material objetivado para comunicar y expresar cierta relación con la realidad”. Hasta aquí he tomado en préstamo, al pie de la letra, pero con desarticulación explicativa, la definición de Adolfo Sánchez Vásquez, que en su verdadero texto dice: “El arte es, pues, una actividad humana, práctica creadora mediante la cual se produce un objeto material, sensible, que gracias a la forma que recibe una materia dada expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad”. (Adolfo Sánchez Vásquez, en “Estética y Marxismo”, Tomo 1, Pág. 167, ed. Era, México 1970). De mi cosecha debo adicionarle que ese “contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad”, hace referencia generalmente a la ideología predominante, a la ideología de la clase que ordena y regula

toda expresión cultural; solo por excepción, y de manera irregular, la ideología en imágenes expresa realidades que principian a insinuarse y a tomar nueva forma en el haber cultural e histórico.

Lo transcrito hasta aquí da una idea general del planteamiento de base de Eugenio Barney-Cabrera; para toda su argumentación remitimos directamente al lector a la obra mencionada. Solamente citaremos la parte final de este aparte, insistiendo en que el contraste propuesto entre las teorías de Acuña y Barney-Cabrera es apenas una introducción a un análisis de los problemas historiográficos que atraviesan el pensamiento del primero, sin haber pretendido analizarlo en profundidad, pues el objetivo central ha sido el de describir a través de este rápido panorama las dificultades metodológicas que se enfrentan cuando se intenta comprenderla particular complejidad de una institución como la ENBAC, sometida a la tensión de intentar responder a los problemas estéticos de su tiempo sin desconocerlos, pero sin abandonar el viejo canon:

Por último, conviene recordar que la terminología de la estética académica y de la crítica de arte tradicional y ortodoxa, no siempre resulta útil en el análisis de las artes contemporáneas y, menos aún, en las más antiguas, o procedentes de culturas fenecidas. Cuando de estas artes se trate, es aconsejable recurrir a nuevas acepciones, previamente definidas y explicadas, o a las viejas significaciones, precedidas de la advertencia respectiva acerca del fenómeno estético que se analiza. De lo contrario la crítica y la historia, como suele suceder, caerían en equívocos y errores de juicio que evitan una justa apreciación del arte precolombino.

Es indudable que Barney-Cabrera reconoce que el atribuir la categoría *arte* a las manifestaciones estéticas precolombinas cuestiona los propios conceptos del analista en unan dirección de doble vía que el pensamiento de Acuña no podía asumir, tanto por su propia rigidez, como por la estrechez de la vida social y cultural en que desarrolló.

Imagen de contraste: Manuel Quintín Lame

Un último comentario, -que por sí mismo abriría un nuevo problema tan complejo como los anteriores y, por lo tanto, solamente se enuncia en el cierre a este difícil asunto, se refiere al hecho de que el tema indigenista no se circunscribe exclusivamente al pasado: las culturas indígenas y su actualidad representan todo un campo de estudio con muchísimas facetas, tanto durante la vida activa de Acuña, como en los tiempos actuales. Apenas una muestra de las dimensiones de este problema queda refleja por algunos documentos, que, entre bastantes otros, citaremos aquí.

Manuel Quintín Lame, declarado por sus compañeros *Defensor general de los Indígenas del Cauca*, es el nombre más conocido de líderes indígenas del siglo XIX. Tuvo una larga militancia en defensa de los derechos de los indígenas, especialmente notoria fue su lucha contra la figura del terrazguero, que él mismo vivió desde su niñez; escritor prolífico, se desplazó permanentemente, y generó un movimiento de autoconciencia muy

fuerte en las comunidades con la que tuvo contacto. En su texto ‘Quintín Lame: mil batallas contra el olvido’¹⁰⁵⁰, dice Luz Ángela Núñez Espinel:

Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967) es un personaje difícil de caracterizar. No era indígena de resguardo, no hablaba en “lengua” sino español, era católico practicante, militó durante algún tiempo en el partido conservador, sabía leer y escribir, conocía lo indispensable de leyes como para asumir su defensa cuando era encarcelado y llevar a cabo una larga lucha legal en pro de la restitución de los resguardos en el Tolima y en el Cauca. Además, gran parte de su vida la vivió lejos de su comunidad y se sentía identificado con la “nación colombiana”. Sin embargo, estas características tampoco eran totalmente atípicas ni cuestionan su identidad indígena; por el contrario, muestran un proceso de adaptación en resistencia de los indígenas ante los cambios que se les imponía desde fuera, por el gobierno, los terratenientes, el mercado, etc.

Por su parte, Yamid Galindo Cardona¹⁰⁵¹, resume a grandes rasgos su trayectoria:

Los momentos de lucha de Quintín Lame desde la perspectiva de Gonzalo Castillo Cárdenas, basados en su historia de vida, se definen en once puntos entre los años 1910 1960: 1-En el año 1910 fue elegido representante por los cabildos. 2-Se produce una agitación y movilización de los indígenas del cauca entre 1914 y 1918. 3-El 9 de mayo de 1915 cae prisionero en el puente “El Cofre”, pasando un año en la cárcel de Popayán, regresando en el año 1918 para estar instalado cuatro años más, Castillo anota que hasta 1939 en el Tolima había estado 108 veces preso, llegando en su vida a promediar las 200 veces en sitios como Popayán, Silvia, Pasto, Neiva, Ortega, El Guamo, Ibagué y Bogotá. 4-El 12 de noviembre de 1916 se presenta una masacre indígena en Inzá Cauca, con un saldo de siete muertos y dieciocho heridos entre mujeres, hombres y niños, en un ataque a Quintín Lame mientras asistía a un bautizo. 5- El 1 de enero de 1920 se funda el Supremo Consejo de Indias en Natagaima Tolima. 6-Entre los años de 1920 y 1930 se presenta una gran agitación y movilización indígena en los departamentos del Tolima y Huila. 7-El 15 de mayo de 1924, Quintín Lame y José Gonzalo Sánchez reciben poder general para representar los intereses de las comunidades de ortega y Chaparral; fundó el caserío de Llanogrande municipio de Ortega que los indígenas bautizaron con el nombre de San José de Indias sede del cabildo, organizando allí dos escuelas para niños indígenas y convirtiéndolo en centro de educación y expresión indigenista para los campesinos de toda la región. 8-En 1931 se presentó una masacre en Llanogrande con 17 muertos y 37 heridos, gestado por los terratenientes de Ortega, Quintín Lame escapó, pero fue perseguido y capturado en 1931, traído a Ortega amarrado y confinado a la cárcel por

¹⁰⁵⁰ Núñez Espinel, Luz Ángela, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 35, 2008, p. 93. Las citas corresponden a: (Castillo, Gonzalo. *Manuel Quintín Lame: Luchador e Intelectual Indígena del Siglo XX*. Estudio Introductorio del libro En defensa de Mi Raza. Comité de Defensa del Indio. Publicación de la Rosca de Investigación y Acción Social. Bogotá 1971.)

¹⁰⁵¹ Galindo Cardona, Yamid, ‘Tierra y piel en el ser indio de Quintín Lame Chantre’, <http://historiayespacio.com/rev31/pdf/Rev%2031%20-%20Tierra%20y%20piel%20en%20el%20ser%20indio%20de%20Quintin%20Lame%20Chantre.pdf>, X. 2011.

espacio de 2 años; este momento ocurre en vísperas de elecciones municipales, donde el voto indígena iba a ser decisivo y los indígenas se habían alineado con el partido conservador, al decir de Quintín Lame: hasta 1930 los conservadores los habían perseguido de forma ordinaria, mientras que después los liberales lo hicieron en forma extraordinaria. En enero de 1939 se da la reconstitución formal del resguardo de Ortega y parte de Chaparral, fruto de 17 años continuos de trabajo de Quintín Lame, logro no reconocido por las autoridades de Ortega e Ibagué. 10-Entre 1945 y 1953 la comunidad indígena se ve afectada por la condición política del país expresada en la violencia partidista llevada a cabo en el campo por los terratenientes y las autoridades; viéndose afectado el movimiento indígena, es decir, que la motivación y movilización campesino-indígena que fue muy amplia, no estuvo acompañada de la organización eficaz, capaz de hacer frente a la represión. 11-Durante la segunda mitad de la década de 1950, y los primeros años de la década de 1960, se quiebra la organización indígena, continuando Quintín Lame una lucha desesperada y casi suplicante por la vía puramente legal (Castillo, 1971)

Para aclarar un poco mejor la figura del terrazguero (o terrajero, se encuentran ambas formas en los documentos consultados), seguimos a Luis Guillermo Vasco:

Terrajero era quien pagaba terraje, y el terraje fue hasta hace unos treinta años una relación de carácter feudal, servil, según la cual un indígena debía pagar en trabajo gratuito dentro de la hacienda el derecho a vivir y usufructuar una pequeña parcela, ubicada en las mismas tierras que les fueron arrebatadas a los resguardos indígenas por los terratenientes, relación que subsistió hasta que fue barrida definitivamente por la lucha indígena que comenzó a desarrollarse a partir de 1970.

Las tierras indígenas de los resguardos fueron reconocidas como propiedad colectiva de las comunidades por la corona española durante el período colonial y constituían sólo una parte de las tierras que poseían los aborígenes a la llegada de los españoles y desde época inmemorial, y no precisamente las mejores. Luego de la independencia de Colombia, la ley reconoció esos resguardos y estableció que eran tierras que no podían ser objeto de transacción comercial, ni podían ser embargadas.

Pese a ello, durante el siglo XIX esas tierras comenzaron a pasar a manos de los terratenientes, y ellos a presentar escrituras públicas con las que pretendían avalar su ocupación. Se trataba de una ilegalidad absolutamente legal, como suele ser la ley en Colombia cuando responde a los intereses de las clases dominantes de la sociedad. Los terratenientes se apoderaron, pues, de las tierras que eran de los indígenas, pero no para trabajarlas ellos ni sus familias, por lo cual necesitaban mano de obra para manejarlas, y la única disponible era la de los propios indígenas despojados. Entregaban a estos pequeñas parcelas de tierra para que hicieran allí sus casas y tuvieran cultivos de pancoger (no podían sembrar ningún cultivo permanente). La figura de esta entrega era la de arriendo, o sea, el terrateniente arrendaba a los indígenas una parcela de la misma tierra que les acababa de expropiar, pero como estos en ese entonces no tenía ningún ingreso monetario, se veían obligados a pagar en trabajo gratuito para la hacienda, los hombres en las actividades agrícolas o ganaderas y las mujeres como sirvientas en la casa del patrón. El trabajo duraba, como cuentan los indígenas, de sol a sol y únicamente se les daba media hora para comer algo que hubieran traído desde sus casas. Si no morían de hambre era porque los terratenientes no los obligaban a que pagaran terraje todos los días del mes, sino que les dejaban un

poco de tiempo para que pudieran producir sus alimentos en la pequeña parcela que ocupaban.

Quintín Lame nació y se crió en una de esas haciendas y fue terrajero desde muy niño, pues los niños también pagaban terraje, solamente que apenas les descontaban medio día por cada día de trabajo.

Años después, Quintín Lame tomaría conciencia de lo que implicaba ser terrajero y no quiso serlo más; entonces propuso a su patrón que le vendiera la parcela donde trabajaba y el dueño de la hacienda se negó, diciéndole: «¿Se te ocurre indio, que voy a pedaciar mi finca?», según cuenta el historiador Diego Castrillón Arboleda¹⁰⁵².

En el curso de la investigación se analizaron algunos documentos referentes a la *lucha indígena*; Quintín Lame, es tal vez el personaje más reconocido por su larga militancia, pero no el único. Estas luchas no parecen tener mayor eco ni en Acuña, ni en muchos de sus coetáneos que, exotizando al Otro (incluso con la mejor de las intenciones pero sin un sentido crítico estructurado, exaltaron valores idílicos del indígena, del campesino o del pobre) y construyeron un discurso que con una apariencia reivindicativa, continuaron una tradición que, en el fondo, se ponía al servicio de los valores más convencionales de las élites. Esta condición es expresada muy sintéticamente en este fragmento:

A lo largo del siglo XIX, en el proceso de constitución de una nación independiente y de la consolidación de la República de la Nueva Granada, los criollos generaron una serie de discursos relativa a la identidad nacional y a la idea de nación, que necesariamente debió tener en cuenta la presencia indígena en el territorio. La idea de una historia que vinculaba, a través de artificios retóricos fundamentados en el discurso histórico y la tradición, la lucha de los indios —y particularmente de los muiscas—, en el siglo XVI, con la de los criollos, en el siglo XIX, contra los españoles cobró gran importancia y convivió paralelamente con otras ideas sobre la nación¹⁰⁵³. Sin embargo, este proceso fue estrictamente retórico y pretendió crear una idea de nación en la cual se justificaba el acceso y el dominio absoluto de los criollos en todas las instancias del poder mediante varios argumentos expuestos desde diversos espacios intelectuales y políticos, los cuales finalmente confluyeron en la idea de un Estado civilizador andino, justificado por un conjunto de determinaciones geográficas e históricas.

En este proceso, se instrumentalizó un eficiente discurso referido a los indios gloriosos del pasado, concretamente los muiscas; pero absolutamente excluyente del proyecto nacional para los indios contemporáneos de los criollos. Este proceso fue común para toda América Latina, donde se dio una etnificación de lo indio desde el poder “debidamente funcional a la construcción de la identidad nacional y al proyecto de nación que de tiempo en tiempo surgió entre la élite” (Porrás Gallardo 129). Sin embargo, en la Nueva Granada fue particular la forma como se asumió la presencia

¹⁰⁵² Vasco, Luis Guillermo, ‘Quintín Lame: resistencia y liberación’ Revista *Tabula Rasa*, No. 9: 371-383, julio-diciembre 2008, Bogotá - Colombia, p.p. 373, 374.

¹⁰⁵³ Según König, la idea de nación en la Nueva Granada se sustentó en tres bases simbólicas: la idea de la familia, la idea del ciudadano y la de la recuperación del pasado indígena. Al respecto véase König, *En el camino* 203 y ss. (nota en el original)

del indio en este discurso de la nación. A diferencia de otros países latinoamericanos, donde el indígena simbolizó la idea de la libertad y la resistencia (el caso de los araucanos en Chile, los patagones de Argentina, entre otros), para los neogranadinos el indio representó el sometimiento y la degradación, producto de la iniquidad española. Esta visión se articuló con el discurso por la independencia y por la fundación de la nación, y a su vez estableció una definitiva diferenciación entre aquellos gloriosos indios muertos de la Conquista y sus degradados descendientes del siglo XIX. Por otra parte, y como rasgo peculiar, los indios objeto de estos discursos fueron exclusivamente los del altiplano andino (los muisca), los cuales fueron elevados al rango de civilización en el transcurso del siglo¹⁰⁵⁴.

Es suficientemente clara esta conclusión que es refrendada por pinturas como *La batalla de Bonza* o *El bautizo de Aquiminzaque*, salvo en un detalle: en las obras de Acuña la “iniquidad española” no aparece por ningún lado.

Una última imagen

Una imagen de 1915: Quintín Lame, detenido por el subcomisario Leonardo Ramírez¹⁰⁵⁵

¹⁰⁵⁴ Guarín Martínez, Óscar, ‘Muisca: De bárbaros a civilizados: la invención de los muisca en el siglo XIX’, en: / Langebaek Rueda, Carl Henrik [et al...], Gómez Londoño, Ana María, editora. *Muisca: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005, p.p. 229, 230

¹⁰⁵⁵ Las imágenes son tomadas de:

la fotografía general, <http://servindi.org/actualidad/opinion/17515> (II.2013), y

el detalle central el dato sobre fecha y circunstancias:

<http://yamidencine-y-filo.blogspot.com/2012/07/quintin-lame-una-entrevista-en-el.html> (II-2013) En esta última, se transcribe una entrevista publicada en primera plana por el periódico *El espectador*: ‘Quintín Lame, una entrevista en el centro del poder: El pensamiento del hombre en ciertos trances es un secreto que debe guardar muy bien en el corazón’, julio 12 de 1924

En relación con los personajes de la fotografía: “[...] Por ello el indio, resultó un enemigo del mulato Leonardo Ramírez, ferviente servidor de Valencia [Guillermo, el poeta, a quien Lame odiaba porque “Valencia defendía las tierras de su suegro Ignacio Muñoz, que Quintín creía robadas a la comunidad indígena”] valiente como Lame y quien un día lo obligó a refugiarse en el campanario de una Iglesia de aldea donde debió morir, más por sorpresa grito Leonardo: ‘saqué mi gente, baje, Quintín, no le hago nada, porque usted, como macho es respetable’”(Gregorio Hernández de Alba citado en: Galindo, Yamid, ‘Tierra y piel en el ser indio de Quintín Lame Chantre’,)

Para una amplia cronología y documentación sobre Quintín Lame, ver:

http://www.proyectoquintinlame.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1



Sobre esta fotografía dice Malcom Deas:

...no exento de inocencia, es el tercer ejemplo: Manuel Quintín Lame, detenido en Popayán por el subcomisario Leonardo Ramírez (alias «Cacanegra»), el 10 de junio de 1916, publicado por su propietario Diego Castrillón Arboleda en su biografía de Lame. ¡De qué extraordinaria manera se vive en la foto ese pequeño o grande momento histórico, aun por el perro! ¡Cómo están de orgullosos, rodeando al preso, el subcomisario y su gente! ¡Y cómo domina al grupo Quintín Lame, con tabaco, sentado, con su hermano y secretario a su lado y con dos ayudantes a sus pies! Menos alegre, otra foto tomada un año después, en la que Quintín Lame aparece de pie, golpeado el rostro, y con grillos, y más formal su vestido en otra de los años veinte, en grupo con Ignacio Torres Giraldo, Erasmo Valencia y otros líderes de izquierda (esta última no deja de ser un grupo muy interesante, que proyecta la grande y necesaria respetabilidad de la izquierda de ese entonces).

Esta imagen tiene una extraña simetría con el cuadro de Acuña: el indio está en el centro, rodeado por el ejército enemigo, al fondo sus armas dispuestas verticalmente, a sus pies, sentados dos de sus congéneres, un perro a su izquierda... pero aquí el personaje aparece de frente, mira directamente al observador con gesto insolente. Muestra lo que la otra oculta, le otorga a Quintín lo que la historiografía y el academicismo conservadores le negaron a Aquimín:

*La foto de 1916 es una foto de un momento político: Popayán estaba defendiéndose de un antagonista temible, pero no fusilable. Hubo reglas en ese juego: si no, no hubiese existido esta foto*¹⁰⁵⁶.

¹⁰⁵⁶ Deas, Malcolm, 'fotografía y política', *Credencial historia*. No 75, marzo de 1996, Biblioteca virtual Biblioteca Luis Ángel Arango
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/marzo1996/marzo3.htm> II.2013.

UNA ESCUELA SUPERIOR DE ARTES SIN SEDE PROPIA

Durante la primera parte del siglo, la ENBAC es una institución permanentemente en crisis: fuerte en lo ideológico, débil en lo material. Debe luchar por su subsistencia contra el descuido oficial.

Sus cambios de sede resultan significativos: en sus más de 140 años de existencia, primero como escuela autónoma y luego como programa de la UNC, la primera escuela de Artes Plásticas del país, nunca ha tenido una sede específicamente diseñada como tal. Algunas fuentes nos permiten reconstruir parcialmente su itinerario. Daniel Samper Ortega en su informe a la Academia Colombiana de Bellas Artes de 1934¹⁰⁵⁷, informa que su primera sede oficial –a la cual llegó luego de ocupar provisionalmente en la “parte baja del edificio de San Bartolomé ... [donde el rector] ayudó a Urdaneta a instalar la escuela de dibujo en un salón que [Antonio] Vargas Vega hizo construir en el sitio de la antigua capilla de los Padres de la Compañía”- fue el convento de La Enseñanza (los agustinos) en la carrera 6 con calle 11, al cual se le hicieron en 1887, reformas diseñadas por Urdaneta.

...el público la conocía [la iglesia] con el nombre de La Enseñanza, pero en realidad era de Santa Gertrudis.

El piso de la calle estaba empedrado con piedras redondeadas de las que acarrear los ríos; lo dividían tres franjas longitudinales de losas labradas y a las márgenes las dos aceras. La fachada era de las comunes y corrientes, salvo que la habían interrumpido artificiosamente con una lumbrera que iba de abajo hacia arriba recubierta de vidrios y que sobresalía del tejado varios metros y encima estaba recubierta por un techadillo de dos vertientes. En el patio interior había otra lumbrera semejante en el tramo del norte, que llegaba hasta el suelo y no hasta el segundo piso como la de la calle; ambas se habían abierto para dar buena luz a los salones donde se hacían las prácticas de dibujo y de pintura. Sobre la calle se veían tres balcones embebidos, y el del en medio quedaba sobre el portón; a uno y otro lado del grupo de estos balcones se veían en el segundo piso dos pequeñas ventanas; hacia la esquina se abría otro balcón amplio que quedaba sobre una puerta de la calle, que siempre estaba cerrada; entre esta puerta y el portón en el primer piso había dos ventanucos, más pequeño el cercano al portón; era el que daba luz a la secretaría.

El zaguán desembocaba en el corredor ya citado, que era ancho como de cinco metros en cuyo fondo a la derecha se erguían dos estatuas de yeso y tamaño heroico: la de Bolívar con uniforme militar y la de Nariño; en el fondo opuesto estaba la escalera que era de piedra, con anchos barandales, y constaba de dos ramas amplias; en la pared del descansillo y ocupándola casi toda, podía contemplarse un lienzo de Vásquez que representa la entrega que él mismo hace de un cuadro a unos frailes en un sitio como el atrio de una iglesia.

El corredor era de arcadas de piedra sobre columnas monolíticas, construcción muy usada en la Colonia y que los de hemos ido destruyendo. Esa arcada sostenía el barandal del corredor superior, y su conjunto, visto desde el lado opuesto del patio, era digno de los elogios de un artista; en un tiempo estuvo adornado con una profusa enredadera florecida que alcanzaba hasta el segundo piso. Borrero Alvarez encontró en esto uno de sus motivos predilectos y ejecutó una bella acuarela que lo representa y constituye un hermoso cuadro, que hoy está en poder de la familia Piñeros-González.

El patio era espacioso y claro; por el costado occidental corría en toda su extensión un corredor volado con fuertes balaustres de madera; era como un largo balcón que ocupaba todo el tramo y servía para dar acceso a todas las habitaciones de ese lado en el segundo piso

¹⁰⁵⁷Samper Ortega, Daniel. ‘Breve historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes’, en: *Iniciación de una guía de arte colombiano – Publicada por la Academia Nacional de Bellas Artes*, Bogotá, 1934, 117 y ss.

y desembocaba en la puerta del salón de prácticas de pintura, salón que abarcaba casi todo el tramo norte; desde un lugar cercano a esa puerta tomó Borrero una mancha que estudiaba la espadaña de La Enseñanza vista por detrás.

Los estudios de dibujo ocupaban el salón que tenía la lumbrera sobre la calle. El primer día que entré a clase, ya estaba, al parecer, ocupado por todos los alumnos.

Cada uno de los dibujantes ocupaba un banquito y tenía delante una atrilera y un portafolios de cartón que recostaba en ella para dibujar sobre la hoja de papel don Roberto Páramo, pariente del Padre Páramo y hábil miniaturista en paisajes, era el profesor ayudante; él me suministró los elementos necesarios, incluso carboncillo; el papel que nos daban era de Ingres. En una repisa corrida por todo el contorno de la sala reposaban muchas figuras de yeso; de allí se tomaban para colocarlas sobre mesilla altas donde servían de modelos; en un entarimado estaban los yesos grandes: la Venus de Milo, el Esclavo de Miguel Angel, un Laoconte, el Gladiador Moribundo y algún otro¹⁰⁵⁸.



Esta sede fue expropiada en la Guerra de los Mil Días, durante la cual se cerró la ENBAC; en 1902 reinició actividades y luego, según Samper “se la despojó, contra todo derecho y

¹⁰⁵⁸ Rozo, Darío, ‘Vicisitudes de una Academia – Evocación de la Escuela de Bellas Artes’ *El Tiempo*, Lecturas Dominicales. 30 de septiembre de 1962, Bogotá, p. 5. Sobre Rozo, que viene a ser una figura interesante porque hizo una carrera importante como ingeniero y científico, ver: “Miembros de Número / Silla 12 Darío Rozo Martínez / (1936)”, cuyo resumen dice:

“n. Bogotá, Colombia. 19 de noviembre de 1881 - m. Bogotá. 16 de mayo de 1964. Ocupó la silla No. 12. Ingeniero Civil de la Universidad Nacional de Colombia (1909). Dirigió la Oficina de Longitudes del Ministerio de Relaciones Exteriores, fue rector de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería de la Universidad Nacional, subdirector y jefe de investigaciones científicas del Instituto Geográfico Militar y Catastral, profesor de la Universidad Nacional de Colombia y Presidente Honorario de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería de la Universidad Nacional. Autor de 51 publicaciones.”

http://www.acefyn.org.co/sp/academicos/Silla_12_Dario_Rozo_Martinez.htm XI.2013.

Imagen : https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Gregorio_Vasquez_de_Arce_y_Ceballos_-_Joachim_of_Fiore_shows_the_portraits_of_Saint_Dominic_de_Guzm%C3%A1n_and_Saint_Francis_of_Assisi_-_1680.jpg

justicia, para construir el Palacio de Justicia¹⁰⁵⁹”; “despojada arbitrariamente”, según Pizano, hecho que ocurrió en 1917, dato que coincide relativamente con el proceso de construcción del Palacio de Justicia. Para Samper, a continuación, fue enviada “al Parque de la Independencia, a ciertos pabellones cuya demolición había sido de antemano decretada”, como lo describe Luis Carlos Colón:

...el Ministerio de Obras Públicas le entregó el pabellón de las Máquinas a la empresa Kine Universal para la proyección de cine, el pabellón de la Industria fue convertido en sala de patinaje, el pabellón Egipcio fue arrendado para actividades de gimnasia y armas (esgrima) hasta 1917, año en el que, junto con el pabellón de Bellas Artes y el quiosco de la Luz, fue acondicionado para servir de sede a la Escuela Nacional de Bellas Artes¹⁰⁶⁰.

Por su parte, Carlos Niño describe una oleada de construcciones oficiales en los primeros años del siglo XX.

Dentro de este género de edificios educativos [como la Escuela de Artes y Oficios, el Instituto Técnico Central o el Colegio Nacional de San Bartolomé] se hicieron otros proyectos entre los cuales debemos destacar en primer lugar la Escuela de Bellas Artes. Diseñada por el arquitecto Arturo Jaramillo para reemplazar el edificio de la calle 11 con carrera 6ª, por una nueva construcción en el costado sur del Parque de la Independencia. Su construcción fue iniciada el 30 de Agosto de 1919, pero al año siguiente el ministro suspendió las labores pues el proyecto estaba incompleto y no había sido aprobado por el ministerio. Además él estaba en desacuerdo con su localización en el parque y posponía la decisión acerca del sitio más conveniente para construir ‘esta obra de urgente necesidad para el fomento y desarrollo de las Bellas Artes en el país y para la conveniente colocación y exhibición de las valiosas riquezas históricas de nuestro Museo Nacional’... De todas maneras era una propuesta clasicista, muy elaborada, de notable calidad y exquisitamente dibujada; constituía sin duda una de las mejores creaciones de Arturo Jaramillo, pues su lenguaje era muy correcto y tenía una severidad que otras propuestas suyas no poseían¹⁰⁶¹.

Paradójicamente, de este mismo movimiento hacen parte dos edificios que tendrán que ver más adelante con la ENBAC: el Técnico Central, en donde será situada en 1936, razón que constituirá el motivo inmediato de ruptura con la UNC y el que finalmente será

¹⁰⁵⁹ “El Gobierno, entonces, a través del Ministerio de Obras públicas, decidió en 1919 construir el Primer Palacio de Justicia en el predio de la esquina nororiental de la calle 11 con carrera 6...”. Maya Sierra, Tania, ‘Los Palacios de Justicia de Bogotá – Edificio público y destino trágico’, en *Ensayos, historia y teoría del arte*, revista del Instituto de Investigaciones Estéticas, Número 12, 2007, p. 19.

¹⁰⁶⁰ *Memorias del Ministro de Obras Públicas*, Bogotá, s.e., 1914, p. 259 (nota en el original). Colón, Luis Carlos, *La ciudad de la luz: Bogotá y la Exposición Agrícola e Industrial de 1910*, p. 21, en: <http://www.museodebogota.gov.co/descargas/publicaciones/pdf/La%20ciudad%20de%20la%20luz.pdf>, VII.2011.

¹⁰⁶¹ (Niño, 1991:). Jaramillo fue decano de la facultad de Arquitectura de la UNC entre mayo de 1937 y mayo de 1938, justamente cuando se malogró el proceso de fusión entre la ENBAC y la UNC. Niño Murcia, Carlos. *Arquitectura y estado – Contexto y significado de las construcciones del Ministerio de Obras Públicas. Colombia 1905- 1960*, Centro editorial universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1991, p.p. 85, 86.

considerado como la sede emblemática de la ENBAC, al punto de que muy frecuentemente se la cita erróneamente como el edificio diseñado para ella:

También durante estos años se levantó, contiguo a la iglesia de Santa Clara, el edificio para la Facultad de Derecho y ciencias Políticas. El proyecto fue realizado por Arturo Jaramillo, de cuya impronta era reconocible el tratamiento decorativo de la fachada; ya habían aparecido en la facultad de Matemáticas e Ingeniería [que también fue sede temporal de la ENBAC], los motivos que pendían de los capiteles inferiores en las pilastras superiores, la decoración de los antepechos de las ventanas y en general el carácter florido y alegre de los detalles. La planta estaba organizada alrededor de un gran patio sobre el cual irrumpía el cuerpo de la monumental escalera, la planimetría era simple, algo desarticulada y sin circulaciones porticadas alrededor del gran patio. Su marcado decorativismo correspondía a ese sentido de asimilación ecléctica que fuera aplicado en nuestro medio; un repertorio en el cual se superponían sobre el lenguaje clásico corriente otras referencias estilísticas asimilables al Art Nouveau o al Art Déco. El edificio fue luego sede de la Escuela de Bellas Artes y es actualmente sede del Centro de Restauración de Colcultura [hoy hace parte del Ministerio de Cultura].

Samper describe el proceso de manera similar:

En su rectorado [Ricardo Borrero Álvarez] se comenzó la construcción de un edificio para la Escuela en el mismo lugar donde hoy se está levantando el de la Biblioteca Nacional; mas nunca faltan gentes interesadas en estorbar toda obra de progreso, so capa de interés público, aunque en realidad sólo los mueven sus aspiraciones a vender al gobierno lo que nadie les quiere comprar; la obra fue suspendida cuando ya los cimientos se alzaban varios palmos del suelo, y la ley 48 de 1918¹⁰⁶² se arrojó al cesto de los papeles inútiles, como casi todas las referentes a instrucción pública.

¹⁰⁶²http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103002_archivo_pdf.pdf VII.2011.

LEY 86 DE 1928 (noviembre 15) “SOBRE ACADEMIAS NACIONALES, SOCIEDAD GEOGRAFICA Y OTRAS DISPOSICIONES SOBRE INSTRUCCIÓN PUBLICA”

Artículo 11. Encárgase a la Academia de Historia de hacer las investigaciones y diligencias necesarias a fin de que se cumpla la disposición del artículo 22 de la Ley 119 de 1919, en su parte final, y de la del artículo 8° de la Ley 48 de 1918; como también de proponer al gobierno los medios convenientes a ese efecto, y para que en toda la Nación se guarden y mantengan con el debido cuidado los edificios y monumentos públicos, fortalezas, cuadros, esculturas y ornamentos de los tiempos coloniales, monumentos precolombinos, y cuantos objetos y documentos puedan interesar a la historia, etnográfica, folklore y bellas artes.

Artículo 12. Créase como sección del Conservatorio Nacional de Música una Escuela de Lectura y Declamación, que reglamentará el Gobierno, y para la cual podrá éste contratar un profesor español. Destinase para el servicio de esta Escuela la suma anual de dos mil cuatrocientos pesos (\$2,400) que se incluirá en la Ley de Apropriaciones.

Artículo 19. El Gobierno hará construir en la capital de la República un edificio adecuado para la Biblioteca y el Museo Nacional y la Sociedad Geográfica, y otro para la Escuela Nacional de Bellas Artes.

Artículo 21. En los Presupuestos Nacionales de gastos se incluirá la suma de diez mil pesos (\$10,000) anuales para que la Biblioteca Nacional adquiera libros y revistas científicas y literarias; otras de ocho mil pesos (\$8,000) anuales para que el Museo Nacional pueda enriquecer sus colecciones, y **otra de seis mil pesos (\$6,000) anuales para las colecciones de la Escuela Nacional de Bellas Artes.**

Parágrafo. La Biblioteca Nacional dispondrá además de tres mil pesos (\$3,000) anuales, para encuadernación, canjes, muebles, etc.

Artículo 23. El Ministerio de Educación Nacional organizará, por medio de circulares, de la distribución de cuadros murales, de la difusión entre los maestros de escuelas de opúsculos contra el alcoholismo, de la

Durante un tiempo fue trasladada a una quinta de la calle 20 y desde entonces la Escuela Nacional de Bellas Artes ha seguido ambulando por casas particulares¹⁰⁶³.

Esta quinta era la casa de Miguel Antonio Caro, en la cual había funcionado la Academia de la Lengua, posteriormente derruida por la construcción de la avenida 19. Luego, en 1935, la encontramos en la calle 10^a 4-90, en donde funcionaba la facultad de Matemáticas e Ingeniería, de la UNC; en la primera mitad de 1936, debido al proceso de compra de terreno, diseño comienzo de la construcción del campus universitario, que exigía la venta de los edificios ocupados por facultades e institutos para su financiación, la ENBAC debió situarse provisionalmente con la misma Facultad de Ingeniería en la calle 13 con carrera 17, sede actual del Instituto Técnico Central. La incomodidad de este cambio fue causa directa del rechazo a la fusión con la UNC, por decisión unilateral de su director José Rodríguez Acevedo, que retiró todos los enseres de la ENBAC y se tomó nuevamente el edificio de la calle 10 con 4^a. Tan traumática habría sido la experiencia, que cincuenta años después, cerca del centenario de la Escuela, la rememoraba con molestia el director del Departamento de Bellas Artes, Francisco Cardona (de manera inexacta, como ya se ha visto):

El período comprendido entre 1935 y 1940 fue muy agitado para la escuela, llegando incluso a ser parte de una gran facultad que estaba formada por las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura bajo la dirección de José María González Concha, años 1938-1940, facultad que no pasó de los buenos propósitos y que terminó abruptamente su corta vida académica. Obviamente, la Escuela de Bellas Artes fue la peor librada y la acomodaron en la casa que más tarde alojó al Instituto Técnico Central.

Dado que el edificio del actual Museo Militar ya estaba destinado para la venta para – justamente – financiar la construcción del campus de la UNC, en el cual se diseñaría una sede propia, diseñada en consenso con la dirección, cosa que nunca sucedió finalmente¹⁰⁶⁴.

organización entre los alumnos de sociedades de temperancia, y cuantos medios estime conducentes, una activa y perseverante campaña contra el uso de bebidas embriagantes, que es la lepra de las clases obreras, causa principal del aumento de la miseria y de la criminalidad. Recordará a los institutores que es primordial deber de ellos enseñar a los niños, por lecciones especiales, por medio de lecturas, de dictados, de problemas bien escogidos, los peligros físicos, morales y sociales del alcoholismo; que deben inspirar a sus discípulos el respeto el respeto de sí mismo, el horror a la embriaguez, y enseñarles hábitos de sobriedad, de orden y de economía, ayudándoles a sí a prepararse un provenir dichoso.

Artículo 24. El Ministerio de Educación Nacional emprenderá asimismo, por medio análogos, una campaña complementaria en favor del ahorro escolar. (los resaltados no son del original)

¹⁰⁶³ En el periódico *El Tiempo* del 20 de marzo de 1927, p. 4. aparece una pequeña nota: ‘Crédito para la Escuela de Bellas Artes’: “En el próximo consejo de ministros el ministro de industrias presentará el proyecto para la apertura de un crédito por 25.000 para atender el funcionamiento correcto y a las reformas que el ministerio se propone introducir en la escuela nacional de bellas artes, que como se sabe desde este año en adelante funcionará en el antiguo local de la escuela normal de señoritas”.

¹⁰⁶⁴ “También fue proyectado entonces un edificio para la *Escuela de Bellas Artes* (marzo de 1938) con autoría de Luis Acevedo. El programa tenía servicios comunes como dirección, portería, biblioteca y sala de exposiciones, además de las secciones de cerámica, escultura y pintura, con sus correspondientes salones y depósitos requeridos. Es una propuesta de muy diverso carácter con respecto a los proyectos contemporáneos para la ciudad universitaria. El esquema general es estrictamente simétrico, pero su

También de allí debió salir y pasó al antiguo hospicio (carrera 7 – 18-53)¹⁰⁶⁵ y a la carrera 8 con calle 10, esquina suroeste de la Plaza de Bolívar, sede actual de la Secretaría Distrital de Cultura. Desde 1940 hasta 1964 funcionó en la sede de Santa Clara que había sido construida a comienzos de siglo para la Facultad de Derecho de la UNC y que ha sido considerada la sede clásica de la escuela, al punto de que algunas personas erróneamente la consideran su sede original y permanente. Cuando se trasladó finalmente al campus universitario, ocupó la antigua sede de la Facultad de Arquitectura –en donde permanece hoy- y algunos espacios en el nuevo edificio de arquitectura y posteriormente algunos en las antiguas residencias estudiantiles (hoy Diseño Gráfico).

Un proyecto arquitectónico representa una serie de decisiones políticas. Define el marco en el cual acontecerán las experiencias y al mismo tiempo, define un campo de posibilidades para ellas, es decir, de cierta manera, las modela. Describe jerarquías, circulaciones, conexiones o desconexiones, comunicaciones y visibilidad de las actividades. En últimas, la manera como se diseñe una escuela de artes define ya una cierta manera de pensar el arte. Seguramente las sucesivas modificaciones de un entorno terminen haciendo las veces de un proyecto, pero en el caso de la ENBAC no he encontrado documentos que describan un proyecto específico de reformas; más bien, parecería que las adaptaciones se van dando sobre la marcha¹⁰⁶⁶.

volumen se descompone en muchos cuerpos interconectados por galerías de circulación y articulados por una sucesión de patios menores profusos y complejos.

“la expresión de los bloques es simple, mientras que el portal principal está adornado con elementos clásicos barroquizantes que siguen una composición decididamente académica; como lo es la concepción general de la Escuela. La marcada diferencia con el resto de proyectos confirma una vez más la reticencia tradicionalista que siempre mantuvo Acevedo hacia toda manifestación de modernidad vanguardística” (Niño, 179, 180). Por otro lado, los documentos de archivo de 1937 reseñan intentos de participación en la discusión del diseño del edificio de la Facultad de Artes, realizado finalmente para Arquitectura por Erich Lange y Ernst Blumental, a la cual se trasladó en 1964.

¹⁰⁶⁵ Sobre esta edificación ver *El edificio del Hospicio*, Texto de Casimiro Eiger publicado el 3 de junio de 1948, en el cual el autor hace una reseña amplia, mientras lamenta su demolición, anunciada desde antes bajo la falacia de que “no tenía ningún valor estético” y acelerada por el afán reconstructivo de la administración de la ciudad derivado de la devastación del 9 de Abril. Eiger, Casimiro *Crónicas de arte colombiano (1946-1963)*, compilación y prólogo de Mario Jursich Durán, Banco de la República, Bogotá, 1995, pp. 57-63 y Muñoz Rojas, Catalina. ‘Redefiniendo la memoria nacional: debates en torno a la conservación arquitectónica en Bogotá, 1930-1946’ en: Revista Historia Crítica, No. 40 <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/641/1.php> VII.2011.

¹⁰⁶⁶ Hablando de sedes, un nuevo capítulo se está abriendo en la actualidad: en el año 2013 el edificio llamado de Arquitectura, está condenado por fallas estructurales. No es el único edificio de la UNC que amenaza ruina y esta circunstancia se suma a los motivos de conflicto interno, pues ni el gobierno ni las autoridades universitarias parecen hacer cargo de la gravedad del proceso; adicionalmente, esta universidad que creó el primer programa de Arquitectura del país, está contratando arquitectos extranjeros para diseñar nuevos edificios, negando toda participación de arquitectos nacionales.



Eclesiástico en las elecciones. «El Gráfico», junio de 1910¹⁰⁶⁷. El edificio frente al cual se encuentra la urna de votación es la Escuela de Bellas Artes

¹⁰⁶⁷<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/marzo1996/marzo3.htm> VII.2011.

EL ARTE Y ELMUNDO DEL TRABAJO

Como ya se ha dicho, uno de los aspectos mal definidos en los asertos más comunes sobre la academia es el referente a las técnicas, oficios, manualidad o, en una palabra, la *artesanía*. Describiendo con una u otra, o con una combinación de estas palabras la construcción de la parte física de la obra en contraposición a otra que definiría mejor su aspecto propiamente *creativo* su construcción –mental, espiritual¹⁰⁶⁸, intelectual, conceptual-, el pensamiento academicista ejerció una escisión en la obra, definiéndola como el encuentro de una parte concreta educable y una intangible y eterna, aportada por la personalidad del artista¹⁰⁶⁹. La parte educable se compondrá, a su vez, de dos partes: la primera, la parte técnica, cuyo aprendizaje estaba estrictamente definido (científicamente) en cada una de sus fases; sin embargo, la propia academia no consideraba que este aprendizaje se redujera a la asimilación metódica de fórmulas más o menos estereotipadas. La segunda parte que el ejercicio académico exigía era una formación teórica muy específica, que garantizaba la correcta asimilación de las reglas, particularmente en sus aspectos históricos y morales.

De aquí surge una de las más grandes mistificaciones, curiosamente alimentada por dos adversarios; la academia surge de la expresa intención de definir el arte como *profesión liberal*, condición para alcanzar su autonomía, lo que exigía atacar la concepción del arte como obra puramente manual; por su parte, las vanguardias, a nombre de esa autonomía tendieron a desvalorizar la academia usando la misma lógica: la denominación de artesanía sirvió tanto a la academia para condenar el trabajo de los gremios, como a las vanguardias para desvalorizar la academia. Una sola cosa parecería ser inaceptable –paradójicamente- para ambas lógicas: la definición del arte como artesanía o, en el peor de los casos, como *simple* trabajo manual.

En la obra *El tratado de la pintura*, que recoge textos de Leonardo Da Vinci, se argumenta sobre su superioridad respecto a las otras artes y arguye contra la escultura alrededor del trabajo manual:

Entre la pintura y la escultura no encuentro más que esta diferencia: que el escultor realiza sus obras con mayor fatiga de cuerpo que el pintor, y el pintor realiza las suyas con mayor fatiga de mente. Así se demuestra que el escultor, a fuerza de brazo, va haciendo saltar a golpes en el bloque de mármol u otra piedra dura, todo lo que excede a la figura cerrada en él. Su ejercicio, mecánico en alto grado, va frecuentemente acompañado de copioso sudor, que se mezcla con el polvo y se convierte en fango. Con el rostro enharinado como el de un panadero y todo el cuerpo cubierto de menudas escamas de mármol, diríase que le ha nevado encima. Su habitación, llena de fragmentos de piedra, es sucia y polvorienta.

Todo lo contrario ocurre con el pintor -hablando de pintores y escultores excelentes-. Bien vestido, cómodamente sentado frente a su obra, mueve sobre la tela su livianísimo pincel, embebido en finos colores. Sus ropas son elegantes y a su gusto. Su habitación es limpia, y adornada con pinturas exquisitas. Se hace acompañar a veces de músicos y de lectores de bellas y variadas obras, las cuales, lejos de todo ruido de martillo o de cualquier otro bullicio, son escuchadas con deleite.

¹⁰⁶⁸ Es particularmente sugerente como vía de investigación la idea sugerida por textos como la *Noticia biográfica* de Groot o el *Arte de la pintura*, de Pacheco, así como de otros autores, la obra de arte se compone de cuerpo y espíritu.

¹⁰⁶⁹ Esta importante dimensión será tratada un poco más adelante, cuando se aborde la *originalidad*.

En todo caso, la academia nunca desvalorizó el oficio, solamente lo supeditó drásticamente a la idea; pero era claro que la demostración de posesión de los valores más altos del arte era la de un oficio que respondiera a las normas de la manera más refinada posible.

Morris y la revalorización del mundo del trabajo.

Como se estableció en la primera parte de este estudio, para que la práctica del arte pudiera ser considerada un campo autónomo, y, por lo tanto, ser ejercida independientemente por ciudadanos respetables, era primordial para los autores del Renacimiento definir su oficio como arte liberal, en oposición a las artes mecánicas. La distancia con el trabajador manual marcará todo el período de construcción y consolidación del sistema académico. Posteriormente, esta diferenciación incluirá al trabajo en el contexto industrial; el trabajo en línea en la fábrica es considerado desde su invención como una forma más, degradante, del trabajo: aparejada a la pérdida de sentido, producto de la repetición mecánica de una actividad.

Los pensadores de izquierda del siglo XIX plantean una revalorización del trabajo artesanal: el problema no es un supuesto valor intrínseco, sino las condiciones en que se realiza.

William Morris, uno de los líderes de la renovación de los oficios en la Inglaterra del siglo XIX:

Creo que el ideal del futuro no apunta a disminuir la energía humana al reducir el trabajo al mínimo, sino más bien a reducir el sufrimiento en el trabajo al mínimo, al punto de que deje de ser sufrimiento; una mejora para la humanidad en la cual sólo se puede soñar cuando los hombres sean más completamente iguales de lo que la Utopía de Edward Bellamy les permitiría, pero que ocurrirá sin duda alguna cuando los hombres sean realmente iguales en su condición... el verdadero aliciente para un trabajo útil y feliz es y debe ser el placer en el trabajo mismo¹⁰⁷⁰...

El texto de Morris ‘Trabajo útil vs. Trabajo inútil’ de 1885 desarrolla la crítica a la idea de que todo trabajo es útil y, por lo tanto, deseable:

En suma, se ha convertido en un artículo de fe de la moral moderna que todo trabajo es bueno en sí mismo, una creencia conveniente para quienes viven del trabajo de otros.

Esta crítica le llevará lejos:

Hemos visto, pues, que el dogma semiteológico de que todo trabajo, bajo cualquier circunstancia, es una bendición para el trabajador es hipócrita y falso; que, por otro lado, el trabajo es bueno cuando lo acompañan la esperanza justa de descansar y hallar placer en él. Hemos pesado el trabajo de la civilización en una balanza y hemos comprobado que deja mucho que desear, ya que la

¹⁰⁷⁰ W. Morris, “Looking Backward”, en A. L. Morton, *Political writings of William Morris*, Lawrence & Wishart, Londres, 1984, p. 252-253 (nota en el original), citado en: traducción de Tessa Brisac del capítulo 5 [‘La educación del deseo: el redescubrimiento de William Morris’] del libro de Ruth Levitas, *The concept of Utopia*, Philip Allan, Londres, 1990, Revista *Desacatos*, núm. 23, enero-abril 2007, p. 205, consultado en: VIII.12

Looking Backward, a decir de Levitas “retrata una sociedad socialista centralizada que emerge sin conflicto del capitalismo monopolista. La producción descansa en ‘ejércitos industriales’...”

esperanza está completamente ausente de él y, por consiguiente, vemos cómo la civilización ha engendrado una espantosa maldición para los hombres. Pero también hemos visto que el trabajo del mundo podría llevarse a cabo con esperanza y con placer si no se malgasta debido a la estupidez y la tiranía, a la lucha perpetua entre clases opuestas.

El modelo que Morris opone al “trabajo de esclavos –simple trabajo de bestias–” que se ha instalado en la civilización está basado, justamente, en la recuperación del modelo de talleres artesanales, en los que la guía es el “trabajo placentero¹⁰⁷¹”, como llama al arte.

No solamente por los autores de filiaciones medievalistas que en el siglo XIX propusieron modelos alternativos para la enseñanza academicista y para las escuelas de tendencias vanguardistas que se apartaron de ella, el tema de la artesanía ofrece la ocasión de revisar críticamente las nociones de trabajo que subyacen tanto a los modelos de productividad social como al arte. Por ejemplo, Richard Sennett se refiere a la artesanía de una forma parecida:

Es posible que el término ‘artesanía’ sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero esto es engañoso. ‘Artesanía’ designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendido como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma.

En su obra de 2008, *El artesano*, Sennett discute –no sin reconocer las dificultades de su planteamiento– la teoría de Hannah Arendt, quien, al situar la reflexión en el segundo término, prolonga la separación entre las esferas del *hacer* y el *pensar*:

... Comprender la secuencia del desarrollo interno de la práctica del oficio, las fases del proceso por el cual se hace uno mejor artesano, puede contrarrestar la convicción de Hannah Arendt sobre la irreflexividad del animal laborans. No obstante, nuestra escuela filosófica no superaría la ingenuidad si el pragmatismo no reconociera que a menudo el desenlace de este relato está marcado por la amargura y la desazón

Sennett alude en el libro citado a una falsa separación, la misma que motivara ingentes discusiones alrededor del modelo académico y sus implicaciones pedagógicas; recordemos la importancia que tuvo en esas discusiones el tema de la relación de la producción artística con la producción industrial, tema sobre el cual subsisten hoy en día profundas preguntas. Esta declaración concluye un largo análisis que intenta superar la aparente dicotomía, muy antigua, que es presentada al comienzo:

El Animal laborans, como la propia expresión da a entender, es el ser humano asimilable a una bestia de carga, un siervo condenado a la rutina. Arendt enriquece esta imagen superponiendo a este siervo absorbido en una tarea que deja el mundo fuera, estado

¹⁰⁷¹ Este tema fue desarrollado en Huertas, *El largo instante...*, op. cit.

muy bien ejemplificado en la sensación de Oppenheimer de que la bomba atómica [su creación] era un problema ‘tentador’, o la obsesión de Eichmann por asegurar la eficiencia de las cámaras de gas. Con tal de lograrlo, ninguna otra cosa importa: para el Animal laborans el trabajo es un fin en sí mismo.

Por el contrario, Homo faber, es para Arendt la imagen de hombres y mujeres que hacen otra clase de trabajo, que producen una vida en común. Una vez más, Arendt enriquece una idea heredada. La etiqueta latina Homo faber no significa otra cosa que ‘hombre productor’. La frase aparece en los escritos renacentistas sobre filosofía y en las artes; dos generaciones antes que Arendt, Henri Bergson la había aplicado a la psicología; ella la aplica a la política, y de un modo especial, Homo faber es el juez del trabajo y la práctica materiales; no el colega del Animal laborans, sino su superior. A juicio de Arendt, nosotros, los seres humanos, vivimos en dos dimensiones. En una hacemos cosas; en esta condición somos amorales, estamos absortos en una tarea. También anida en nosotros otro modo de vida superior; en él detenemos la producción y comenzamos a analizar y juzgar juntos. Mientras que para el Animal laborans sólo existe la pregunta ‘¿cómo?’, el Homo faber pregunta ‘¿por qué?’

Esta división me parece falsa, porque menosprecia a la persona práctica en su trabajo. El animal humano que es el Animal laborans tiene capacidad de pensar; el productor mantiene discusiones mentales con los materiales mucho más que con otras personas; pero no cabe duda de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí de lo que hacen. Para Arendt, la mente entra en funcionamiento una vez terminado el trabajo. Más equilibrada es la versión según la cual en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir.

No es pretensión de este recuento agotar un tema como el trabajo, tan complejo que abarca desde la relación de la persona con sus posibilidades creadoras o transformadoras, la organización social o las formas de pensar la cultura material en relación con el desarrollo humano. Sin embargo, no puede dejar de señalarse como una cuestión ineludible y, antes de observar el estado de la cuestión en la reforma de 1993, describamos dos paradojas.

Si la denuncia de reducir el arte a simple manualidad ha sido una constante desde los inicios del sistema académico no solamente implica una crítica a algún sistema que mutila una parte constitutiva de la práctica artística, sino también –y, sobre todo- una desvalorización del trabajo manual. Uno de los discursos importantes del siglo XIX sobre el trabajo, ya atacaba este sesgo:

Vemos, pues, que la mano no es sólo el órgano del trabajo; es también producto de él. Únicamente por el trabajo, por la adaptación a nuevas y nuevas funciones, por la transmisión hereditaria del perfeccionamiento especial así adquirido por los músculos, los ligamentos y, en un período más largo, también por los huesos, y por la aplicación siempre renovada de estas habilidades heredadas a funciones nuevas y cada vez más complejas, ha sido como la mano del hombre ha alcanzado ese grado de perfección que la ha hecho capaz de dar vida, como por arte de magia, a los cuadros de Rafael, a las estatuas de Thorwaldsen y a la música de Paganini¹⁰⁷²

¹⁰⁷² Engels, Federico, ‘El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre’, escrito: En 1876, Primera edición: En la revista *Die Neue Zeit*, Bd. 2, N° 44, 1895-1896. Consultado en: Marxists Internet Archive, noviembre de 2000, Fuente: Biblioteca de Textos Marxistas.

A esta paradoja, frecuentemente descuidada de que la labor manual no sólo transforma, sino que es transformada y, a través suyo, se modela la particularidad del ser humano, se suma la consideración, expresada por Giulio Carlo Argan, sobre la forma como el universo del trabajo es asumido por las vanguardias del siglo XX, que, al radicalizarse, cuestionan el intento de modernizar la práctica del arte por la vía de asociarle una utilidad relacionada con la industria:

A partir del Expresionismo, el arte deja de ser la representación del mundo: se convierte en una acción que se realiza, y tiene una función que depende, naturalmente, del funcionamiento, del mecanismo interno. En la época del funcionalismo (aproximadamente desde 1910 hasta la segunda guerra mundial) hay varias corrientes que tratan de definir la relación entre funcionamiento interno y función social de la obra de arte. La exigencia de desarrollar la funcionalidad del arte entra dentro de la tendencia general de la sociedad a cumplir una funcionalidad, pues esa sociedad ya está absolutamente involucrada en el ciclo económico de producción y consumo. Los artistas quieren contribuir a la demolición de las viejas y estáticas jerarquías de clase y a la creación de una sociedad funcional, sin clases. Su investigación se enmarca así en ese proceso hacia una organización democrática de la sociedad, en la historia de la lucha de las fuerzas progresistas contra las fuerzas conservadoras. Puesto que el capitalismo, que controla la industria, trata de mantener y reforzar la separación jerárquica entre clase dirigente y clase trabajadora, en abierta contradicción con la necesaria unidad de la función, la postura ideológica de los artistas es contraria a la de la burguesía capitalista. La oposición pasará a ser más explícita y áspera cuando la burguesía capitalista llegue a dotarse, en algunos países de regímenes políticos totalitarios.

¿En qué consiste la intervención del arte? Con la llegada de la industria y la crisis del artesanado, el trabajador pierde toda capacidad de iniciativa y de decisión: el trabajo reiterativo de la industria no es libre; por lo tanto, no es creativo, no depende de una experiencia de la realidad ni la renueva. Es esa situación de extrañamiento que Marx denomina alienación. Como último heredero del espíritu creativo del trabajo artesanal, el artista trata de proporcionar un modelo de trabajo creativo, que lleva consigo la experiencia de la realidad y que la renueva; y, pasando luego de la cuestión específica a la general, trata de demostrar cuál es el valor del individuo y de su actividad dentro de la unidad funcional del cuerpo social. Se sitúa así en el mismo centro de la problemática del mundo moderno.

Una vez excluida, por obvia, la hipótesis de la subordinación de la actividad artística a la finalidad productiva, quedan otras dos: 1) el arte, como modelo de operación creativa, contribuye a transformar las condiciones objetivas por las que la actividad industrial resulta alienante; 2) el arte compensa la alienación al proporcionar una recuperación de energías creativas al margen de la función industrial- más allá de estas dos hipótesis de máxima y mínima función no queda otra posibilidad que la de afirmar la absoluta irreductibilidad del

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm> VIII.12

No nos detendremos en la curiosa enumeración de artistas que hace Engels, lo cual daría elementos muy interesantes para la discusión sobre el gusto desde la perspectiva de Bourdieu; sin embargo, valga el ejemplo para señalar que el tema del gusto dista mucho de ser tan simple como a veces se plantea en las discusiones sobre arte y educación artística.

*arte al sistema cultural vigente y, por tanto, su inactualidad o incluso su imposibilidad de supervivencia*¹⁰⁷³.

En la negativa de las vanguardias históricas a pensar el arte desde la función, reside su funcionalidad; rechazando el mundo del trabajo, la obra deviene un comentario al trabajo humano. Tratando el debate clásico - romántico en el siglo XIX, dice Argan:

*...la realidad no es el modelo que el artista ha de admirar, sino su materia prima. Y aquí Courbet se rebela contra la nueva técnica industrial, que embrutece a los trabajadores y no les ofrece ninguna experiencia de lo real. El tiempo del artista-artesano se ha acabado; el tiempo del artista intelectual (Delacroix) es una ficción de la cultura burguesa. En cualquier caso, el arte ya no proporcionará más modelos, ya no servirá para mejorar las cosas que produce el hombre, que son calidad de vida para los privilegiados que pueden gozar de ellas. Pero ¿acaso es concebible un mundo en el que las semblanzas pierden todo su significado, un mundo ciego? En un mundo totalmente hecho de cosas, las imágenes también son cosas, y el artista es quien fabrica esas cosas. No las inventa, las construye: les da fuerza para competir, para imponerse como algo más real que la propia realidad, porque las ha hecho el hombre y no Dios. Pintar significa darle al cuadro eso, una consistencia mayor que la que tiene lo que se ve: en resumen, hacer aquello que se ve es algo muy distinto que imitar la naturaleza. ¿Cuál es el mecanismo de acercamiento entre la cosa vista, que enseguida desaparece, y esa cosa pintada, que permanece? Pues no es sino la hechura, el trabajo manual del artista (Marx lo llamaría fuerza de trabajo) y así el trabajo del artista pasa a ser el paradigma del verdadero trabajo humano, entendido como presencia activa o incluso identificación del hombre social con la realidad. El artista es un trabajador que no obedece a la iniciativa de un patrón y no sirve a sus intereses, pero que se somete a la lógica mecánica de las máquinas. Es, en definitiva, el tipo de trabajador libre, que alcanza la libertad en la praxis de su propio trabajo. Esto explica por qué Courbet, que tenía ideas políticas muy claras, no puso nunca su pintura al servicio de esas ideas. Su compromiso ideológico no condiciona desde fuera su pintura ni se realiza a través de la pintura, sino en la pintura. Por eso supone la quiebra a partir de la cual se abre una nueva problemática, que no va a consistir ya en preguntarse qué hace el artista con la realidad, sino qué hace en la realidad, entendiendo por realidad tanto las circunstancias históricas o sociales como la realidad natural*¹⁰⁷⁴”.

Academia y oficio¹⁰⁷⁵

En la cotidianidad de las escuelas de arte colombianas en las décadas recientes, “academia”, más que un sistema de creación basado en normas específicas, ha remitido a “enseñanza de oficios”, entendidos éstos como los lenguajes y técnicas sancionados por la tradición: pintura (con su correspondiente progresión jerárquica hacia los materiales más nobles: aguada, acuarela ténpera y óleo, , óleo y, cuando ya era evidente la predilección del medio artístico por otros medios, acrílico y todo lo demás, clasificado como “técnicas mixtas”); escultura (modelado: arcilla, yeso, cera, bronce; talla: madera, piedra, mármol), éstas eran las artes mayores; un sistema igual definía el grabado (linóleo, madera, metal:

¹⁰⁷³ Argan, Giulio Carlo, *El arte moderno, del iluminismo a los movimientos contemporáneos*, Ediciones Akal, 1998, p.p. 280, 281.

¹⁰⁷⁴ Argan, op. cit., p. 26

¹⁰⁷⁵ Es importante aclarar que esta expresión se refiere a *oficio* y no *oficios*.

puntaseca, aguafuerte, aguainta; litografía) y la cerámica (modelado, moldes, torno; engobes, esmaltes). Esta formación, estrictamente jerarquizada y graduada por niveles, tenía un carácter fundamentalmente técnico que se reproducía en todas sus dimensiones; por ejemplo, la asignatura dibujo I podía abordar cuestiones *elementales* como el control de la línea y la representación de objetos básicos, la figura humana solamente aparecería en niveles *superiores* y a través de modelos de yeso; cuando finalmente aparecía el modelo vivo, era un acontecimiento; una composición con dos o más modelos era tema de un nivel más avanzado, así como los grandes formatos.

Pero las consideraciones técnicas no eran las únicas, una variable esencial en el sistema eran los géneros: bodegón, retrato, paisaje. La representación histórica, el género más importante de la academia no tiene mucho desarrollo, pero sí había bastante figuración política¹⁰⁷⁶. Es dable pensar, según los pocos datos de que disponemos que nunca hubo un desarrollo de un género propiamente histórico en la Escuela; si bien algunos de los profesores realizaron con más o menos sistematicidad escenas históricas (como Pedro Alcántara Quijano, autor de la más célebre imagen de la fundación de Bogotá), el histórico no es un género como lo desplegaba la academia europea del siglo XIX: ya se ha mencionado que muchos de los grandes y pequeños eventos significativos (pongamos por ejemplo, la exposición del centenario, el asesinato de Rafael Uribe Uribe o la explosión de camiones cargados de pólvora en Cali) no tuvieron cronistas; paradójica observación, pues no es pensable la historia de la ENBAC sin el paralelismo de la *Historia Patria*; excepcionalmente, en los años setenta una figuración que se pretendía política abordó temas *sociales* como las movilizaciones obreras o la vida cotidiana en las urbes despersonalizadas, en las que se puede interpretar una especie de anti-historia, o, por lo menos, la intención de revisar críticamente la historia oficial.

El factor más estimulado era la observación directa del natural, pero no había metodologías muy claras para fortalecerla y, en general, se partía de esquemas básicos y fórmulas, aunque se pretendía eliminar del todo la enseñanza por fórmulas.

En estas condiciones, la enseñanza de los oficios cargó con todo el desprestigio del sistema académico. Si cada material es susceptible de propiciar las “discusiones mentales” de que habla Sennett y el universo de los procedimientos artísticos tradicionales es extraordinariamente rico en observaciones sobre las dimensiones de la materia y sus posibilidades de construir sentido, la pérdida de este universo no se debía a ninguna condición inherente a ella, o a los temas, sino a la práctica rutinaria que se quedaba únicamente con su aspecto más superficial: la repetición de algunas fórmulas degradadas, lo que no deja de recordar las imágenes del trabajo repetitivo de la fábrica siglo XIX que en el siglo XIX abrumaban a los críticos como Morris. Erróneamente, al rechazar –por otro lado, con toda justicia- los convencionalismos, inadvertidamente se inició un proceso de erradicación de casi todas las tradiciones; una tradición es algo vivo: si no lo es, si no habla en presente no es tradición. La fórmula vacía no es más que convención; la falta de claridad respecto a una cuestión tan delicada como ésta causó

¹⁰⁷⁶ El programa de Artes Plásticas de la UNC mostró durante las décadas álgidas de los años sesenta y setenta una tendencia paradójica: una figuración social de denuncia y de afirmación de militancias de distintos matices de izquierda, que apuntaba hacia la rebelión política y la rebeldía contra la academia y sus maneras de representar, pero que no superaban sus convencionalismos.

grandes problemas en momentos en los que su carácter revolucionario exigía poder citar un pasado que viniera en apoyo del presente para librarse de sus ataduras.

En vez de recuperar el sentido original que fundó las tradiciones de los oficios del arte, éstas se eliminaron; así se evitaba una ardua cuestión conceptual, pero con la misma decisión se cerraba la posibilidad de rescatar o renovar el sentido perdido.

Podría pensarse que unos oficios reemplazarían a otros, pero lo que la institución no supo ver era que, acabando con los espacios de “enseñanza de los oficios”, destruía casi todas sus posibilidades de construir comunidad. En efecto, si un gremio es, visto desde una perspectiva pedagógica, una comunidad que se articula alrededor de la enseñanza de un oficio, y la academia es un sistema que, bajo el propósito de conservar intacta la enseñanza del buen hacer, delimita estrictamente sus comunidades y los modos de vinculación a ellas, el nuevo canon propuesto por la reforma de 1993 no previó cómo se organizarían sus comunidades. Por un tiempo, la antigua división en escultura, pintura, grabado y cerámica (la de historia y teoría tendía a situarse fuera de su ámbito inmediato) continuó actuando como aglutinadora de los grupos de profesores, de estudiantes y proyectos, pero en la medida en que esta taxonomía se fue debilitando, poco a poco las formas de construcción de comunidad en el interior de la escuela ya no tuvieron alternativas alrededor de las cuales reconfigurarse¹⁰⁷⁷.

De un lado, los nuevos oficios, aparte de seguir la lógica academicista de suponer que su sólo uso define una jerarquía o la artísticidad del resultado –con lo cual no se supera dicha lógica, sino que, más bien, se refuerza su aspecto más convencional. De otro lado, la discusión sobre el trabajo, que tanta importancia tiene en las revoluciones artísticas modernas, se elude totalmente y, más bien, se insinúa de nuevo que el trabajo manual y la artesanía son instancias indeseables para el arte.

La tensión Artesanía– industria - Arte

En realidad, al igual que el carácter histórico, la cuestión del trabajo es fundamento del arte, ella tiene que ver con sus diversas definiciones y roles sociales y en el contexto moderno, por la vía de la técnica y la industria le propone las cuestiones tal vez más acuciantes. El punto del trabajo es uno en los que los modelos pedagógicos en las escuelas de arte pueden equivocarse más gravemente y, de hecho, así ha ocurrido. En el siglo XIX en Colombia se presentó la dicotomía entre el modelo Artes y Oficios y el modelo Bellas Artes, en la que el primero reunía las cuestiones relativas al artesanado, la industria, el desarrollo material del país y el trabajo asalariado, definiendo el trabajo

¹⁰⁷⁷ No es propósito de este documento ir más allá del año 1993; sin embargo, se han hecho observaciones sobre lo que vino después. En relación con el tema tratado, es claro que la Escuela ha buscado redefinir sus áreas con mayor o menor éxito, aunque la percepción general es de dispersión total y acentuación del individualismo tanto en las acciones cotidianas como en el modelo de artista que se forma en la Escuela. Más adelante veremos que, al menos había una opción diferente a los medios y técnicas artísticas: vista desde una perspectiva pedagógica, la organización de comunidades podría haberse dado por componentes *temporales* o, dicho de otra manera, por problemas metodológicos: los profesores del ciclo básico, de los talleres, de las profundizaciones, etc., pero eso remite a una lógica pedagógica y no a las preguntas sobre la naturaleza de la obra de arte.

como medio de inclusión social de los marginados¹⁰⁷⁸ (lo que definía también un proyecto para la educación).

El modelo Artes y Oficios, se institucionalizó en la Universidad Nacional, aunque no llegó a desarrollarse¹⁰⁷⁹; la difícil situación del artesanado llegó al punto de motivar una de las guerras civiles de mediados de siglo, llamada precisamente *de los artesanos*.

Cuando los intentos de crear una escuela superior de artes cristalizaron finalmente, fue el modelo bellas artes que seguía los dictámenes de la Escuela de Bellas Artes francesa el que se impuso; en dicho modelo no se había tampoco resuelto la relación entre el arte y la industria y tanto los problemas de la tecnología y de la construcción se supeditaban al principio formal que imitaba modelos canónicos del pasado, configuración que se retuvo también para la definición de la naciente disciplina de la arquitectura. Cuando en Colombia el régimen liberal logró en los años treinta del siglo XX imponer nuevamente la pregunta del progreso en una doble acepción de evolución y de avance tecnológico como soporte para el cambio social, fue nuevamente la cuestión de la relación entre el arte y la industria la que motivó el mayor intento de reforma que había conocido la ENBAC; aunque no haya alcanzado la claridad que exigía, hoy podemos observar que ese debate se presentaba otra vez como el tema crucial que debería haberse resuelto para que la Escuela pudiera fusionarse con la renovada Universidad Nacional. Si el tema era evidente para los reformadores (los liberales más radicales, el rector de la Universidad, ingeniero al igual que el decano de la nueva Facultad de Arquitectura y Bellas Artes), no lo fue tanto para las fuerzas sociales (políticas) y menos para conjunto de la ENBAC, que veía cómo un director no formado en ella, y ni siquiera artista titulado, cuestionaba sus principios más estructurales, como lo era, por ejemplo, la enseñanza por imitación de modelos.

Dividida entre dos tensiones, la Escuela debió afrontar la más difícil de sus reformas. Por un lado, se planteaba la fidelidad a un modelo antiguo que aunque precario, había garantizado la creación de un campo autónomo para el arte en Colombia. Esto significaba continuar bajo la tutela de un canon conservador que había hecho parte de la construcción de la nación en el siglo XIX y situado a la ENBAC como parte integrante de las instituciones que a su vez pretendían situar a Colombia en el *concierto de las naciones*.

Por el otro lado, se buscaba su vinculación al nuevo proyecto liberal moderno de nación, que le exigía revisar sus concepciones más arraigadas, sin que quedaran claros los argumentos para ello, qué clase de transformación surgiría de allí, ni qué beneficios traía para la Escuela. En el fondo, al igual que sucedió en los intentos de reforma del sistema de Bellas Artes en el siglo XIX en París, o en las escuelas vanguardistas del siglo XX, la tensión arte – industria representaba la mayor discusión

¹⁰⁷⁸ Esta expresión no es necesariamente del siglo XIX, que se apoyaba más en conceptos como *caridad* o *filantropía*, pero describe bastante bien el fenómeno.

¹⁰⁷⁹ Visto genéricamente, el modelo Artes y Oficios podría referirse a dos orígenes en ocasiones cercanos, pero muy diferentes: la enseñanza en los talleres gremiales, en donde se aprendían los oficios artesanales que se prolongó en las llamadas Academias de San Lucas y a través de diversos modelos pedagógicos como los adelantados por algunas órdenes religiosas, la segunda vía es la de los desarrollos de la técnica: la ingeniería, por ejemplo, que determinaría el surgimiento de las escuelas politécnicas y de artes industriales.

En la disyuntiva, la Escuela optó por la opción que en el pasado le había permitido sobrevivir y mantenerse en el tiempo: el eclecticismo, recurso que por demás había caracterizado a la Academia española, a la que de todas maneras nunca había perdido de vista. Así, creó una tendencia que se reproduciría constantemente en el futuro: la de conciliar (ilusoriamente) mundos distintos, con la idea de que se podía en una misma estructura conservar lo mejor de ellos y obtener un tercer producto adecuado para todos.

Si la escuela academicista del siglo XIX se caracterizaba por el rigor en el aprendizaje de los oficios artísticos, y los nuevos desarrollos mundiales exigían el recurso a otras formas y a una negación de las normas tradicionales, se podría conservar el primero —que, al igual que los gremios medievales, parece ser el único aspecto que lograba generar alrededor suyo alguna comunidad— y asociarlo con temas y formas novedosos, fórmula aplicada en diferentes contextos y obras con diferentes grados de éxito, pero que para el caso de la ENBAC significó ingresar a una especie de limbo en el que la Escuela se retrajo a las posiciones más conservadoras, aunque no lo buscara intencionalmente así.

Perdida de esta forma la perspectiva pedagógica, las respuestas a la enseñanza del arte se buscaron exclusivamente en las definiciones de obra de arte. En el difícil proceso que siguió, observamos cada vez más acentuada la tendencia en Colombia a convertir los problemas de la enseñanza del arte en problemas de la obra de arte. Las discusiones regulares y los inevitables debates públicos apuntan siempre a la definición de los procesos y metas de la enseñanza del arte en referencia a unos resultados deseables.

En las décadas de los años cuarenta y cincuenta se agudizaron los conflictos sociales; para el tema que nos ocupa, en síntesis, una serie de acontecimientos define una nueva situación para la ENBAC:

Los procesos de consolidación de la idea de nación del siglo XIX, luego de varios intentos en los que el debate sobre los proyectos educativos del liberalismo radical tuvieron una influencia importante —sobre todo en la fundación de la universidad Nacional—, desembocaron durante el régimen de la Regeneración, en la fundación de la ENBAC en cuyo canon coincidieron tanto las élites liberales como las conservadoras, pero correspondiendo a un ideal conservador civilizatorio. Si en principio este canon tenía una cierta amplitud, un ideal humanista que no dejaba de estar cercano a los ideales del progreso decimonónico, la muy temprana muerte de su gestor, Alberto Urdaneta, propició un cierre mayor. Este canon se materializaba en un modelo pedagógico basado en la enseñanza por imitación de modelos; esta lógica se mantuvo fuerte incluso en los años treinta en los que el hecho de más trascendencia fue la constitución de la Colección Pizano, llamada así por el director que parecía estar en capacidad de sacar a la Escuela del estado de permanente crisis, pero cuya temprana muerte —una vez más— frustró un mejor desarrollo del proyecto, que no contradecía el proyecto original, sino que lo actualizaba con referentes del siglo XX.

Tampoco direcciones como las del arquitecto Mariano Santamaría al final de la década de los años ochenta del siglo XIX ni la de Andrés de Santamaría, reconocido hoy como el más vanguardista de los artistas colombianos de su época y las siguientes, y de quien se informa que innovó los métodos de enseñanza y promovió la creación de la escuela de Artes Industriales. Ambos artistas habían tenido una refinada formación en

las escuelas de Leipzig¹⁰⁸⁰ el primero y de Bellas Artes de París en segundo. Como lo hemos visto en la descripción de contexto europeo en la primera parte, el sistema académico de Bellas Artes no era ajeno a las preguntas sobre modos alternativos de enseñanza, ni sobre la arquitectura, la técnica y la construcción, pero en su definición primaban los principios formales sobre los problemas estructurales. En el caso del segundo, se considera que hubiera podido ejercer una saludable influencia en la escuela que debía enfrentar su inserción en el siglo XX, pero las resistencias políticas siempre fueron muy fuertes.

Con el cambio de régimen político en los años treinta, del que hacía parte fundamental una reforma educativa en general y universitaria en particular, como parte de un proyecto político liberal progresista que pretendía construir una idea diferente de nación, más inclusiva, más deliberante y más desarrollada tecnológicamente, se creaban nuevas condiciones para una reforma de la ENBAC.

Lo que este trayecto señala es que, si en el siglo XIX la ENBAC optaba por el modelo Bellas Artes, que menospreciaba la artesanía y se oponía al modelo Artes y Oficios, se escindía del mundo del trabajo y sus preguntas; en el siglo XX, estas preguntas, a través de la fusión a la UNC y particularmente a sus relaciones con Arquitectura e Ingeniería, volvían a plantearse bajo el fantasma de las Artes Aplicadas y –nuevamente- la volvieron a encontrar impreparada y poco dispuesta.

Es necesario aclarar que el concepto de trabajo no remite únicamente a la actividad laboral remunerada. Ya autores como Hannah Arendt señalaron que la esfera del trabajo es mucho más amplia que eso. Sin embargo, esa actividad no debe ser desdeñada aquí: el modelo original de la academia llegó al punto de pretender negar la manualidad, el comercio y las posibilidades de interacción de su labor. Así perdió de vista su propia fuente de construcción de sentido.

La negativa al mundo del trabajo, que se tradujo en el régimen de absoluta singularidad¹⁰⁸¹ del artista *puro*. Si las Artes Aplicadas permearon un sector de la ENBAC o el Programa de Artes Plásticas de la UNC, nunca llegaron a cuestionar la figura del artista puro, ellas siempre tuvieron el rango de artes menores y cuando ganaron presencia, se convirtieron –como es el caso de Diseño Gráfico- en un programa independiente.

Por primera vez desde su fundación, se esbozaba una reforma de fondo de sus principios. Esta vez, la Escuela debía armonizarse con un contexto más amplio en el que la educación pública, particularmente la educación primaria rural debía construir nuevas formas de conciencia ciudadana; este proyecto requería menos artistas y más profesores; menos creadores dedicados al cultivo de su imagen personal y más trabajadores vinculados a un proyecto cultural colectivo; ésta era ya una primera tensión que marcaría las ideas oficiales sobre la educación artística: sin negar la posibilidad de los artistas de alta categoría, solamente algunos llegarían hasta ese punto, los demás constituirían las legiones de profesores de todos los niveles que llevarían el beneficio del aprendizaje del arte –en particular del dibujo- a todo el país o embellecerían los productos industriales y arquitectónicos.

¹⁰⁸⁰ Se dice que ganó el Premio de Roma, lo que indica su gran desarrollo en el modelo académico.

¹⁰⁸¹ El régimen de singularidad es uno de los temas tratados por Nathalie Heinich.

La escuela frente a la reforma educativa

La reforma de los años treinta apuntaba lejos: las dinámicas internas de la ENBAC debían cambiar su centro de gravedad. El director encargado de cumplir dicha misión había sido estudiante del Gimnasio Moderno, la primera institución dedicada exclusivamente al cultivo de la pedagogía moderna, fundador de la escuela de Bellas Artes y Artes Industriales de Manizales y era, entre otras muchas y variadas actividades, caricaturista y pintor autodidacta, con una obra de fuertes acentos modernistas. En sus propósitos, Alberto Arango señalaba expresamente la intención de cambiar el modo de aprendizaje por imitación de modelos en aras de la búsqueda del desarrollo de la imaginación personal. Por primera vez, el canon de la escuela decimonónica se veía realmente amenazado.

Pero la dinámica de estos cambios también se detuvo abruptamente, la rectoría de Arango –que debía ser la última, pues la escuela desaparecería para convertirse en parte de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes- fue de muy corta duración y aunque en los ocho meses que duró alcanzó a prefigurar una nueva época, no alcanzó a dejar huella permanente.

Este breve interregno ha permanecido oculto para la propia Escuela, incluso – podemos sospechar- para muchos de sus contemporáneos, pues a la salida de Arango, aunque no se ha resuelto el debate principal sobre la fusión a la Universidad Nacional, la Escuela tiende muy rápidamente a recuperar sus derroteros tradicionales. Sufre probablemente la misma suerte que el breve momento de optimismo que el gobierno de *La revolución en marcha* propició y del cual es creación directa la universidad Nacional de Colombia, que resume muy bien Agustín Nieto Caballero, rector de la misma en 1939: mientras Europa se ensombrece nuevamente por la guerra, en nuestros países, lejanos al conflicto, una juventud adecuadamente educada y consciente de ser protagonista de una nueva historia y de sus deberes ciudadanos puede generar otro mundo¹⁰⁸².

Pero Colombia no estaba exenta del conflicto: internamente, la oposición de las viejas élites conservadoras, apoyadas beligerantemente por la iglesia católica, que se negaba a deponer sus posiciones de poder –entre las cuales ocupaba un lugar importante el monopolio sobre los principios de la educación-, sumadas a las contradicciones de las propias élites liberales, dieron al traste con el ímpetu de las reformas, y así como a las promesas de la Regeneración del siglo XIX siguió la guerra civil más terrible de todas, la de los Mil días, al régimen liberal le siguió la Violencia, otra guerra civil más difusa, pero no menos cruenta.

La falta de crítica al modelo pedagógico

¹⁰⁸² “Contrastando con aquella situación conflictiva, nuestro país predica y vive la paz. Ante el pensamiento sacrílego de que Dios va a la cabeza de los ejércitos devastadores, ante el impío postulado de que a mayor fuerza mortífera mayor apoyo divino corresponde, se acrecienta en nosotros la idea y el sentimiento de un Dios que no comanda ejércitos, de un Dios bueno y justo que bendice la paz en hogares y pueblos.” Caballero, *Palabras...*, op. cit.

No se han evaluado –inevitablemente tenía que ser así, puesto que la reforma de 1935 ni siquiera fue cabalmente caracterizada en su momento- las consecuencias del fracaso de la misma para la escuela de Bellas Artes. Sobrevivió como tal, es cierto, con un costo cultural muy grande: extraviada entre las formas de un pasado idealizado en el que abundaban las imágenes míticas y las nuevas formas, igualmente mistificadas, se retiró de la dinámica universitaria y durante otros treinta años mantuvo su condición de Escuela de Bellas Artes de Colombia, perviviendo su canon conservador civilizatorio.

En una aproximación aún primaria, documentos de la primera etapa nos muestran un interés en por lo menos algunos profesores de la Escuela por la reflexión pedagógica. Urdaneta escribió en 1882 un tratado de perspectiva en el que parte –como prácticamente todos los autores de la época- de la importancia del dibujo como base para el aprendizaje no solamente del arte, sino de prácticamente cualquier oficio. Hasta donde llegaron nuestros hallazgos al respecto, no tenemos estudios detallados acerca de cómo podía la percepción de los seres humanos de otras épocas; es cierto que el arte mismo es un testimonio claro al respecto, pero muchas cosas se nos escapan todavía. Sobre todo, es muy difícil hacerse una idea de unos mundos en los que no existían los medios de reproducción de la imagen y el sonido, ni de su transmisión a distancia; por ejemplo, hemos visto que las descripciones de pinturas en el *Museo Ilustrado*, se parecerían mucho a las que un espectador del siglo XX podría hacer de complejos largometrajes, o que los datos biográficos de autores de *Historias universales* poseían una memoria excepcional: muchas veces olvidamos que, así como una persona privada de la vista desarrolla grandes capacidades con sus otros sentidos, los seres de otras épocas, contarían con posibilidades de memoria más amplias que las de otra que posee amplios recursos de depósito externo de información y acceso remoto a imágenes y sonidos.

En aquel otro contexto, el dibujo en la comprensión y representación del mundo cumplía un papel más que estético, era –como diría Urdaneta- una necesidad de la civilización.

En este sentido, el *Manual de perspectiva* se dirigía toda persona ilustrada –o que pretendiera serlo- del siglo XIX. Advierte su autor de la aridez de los principios que deben adquirirse –para algunos esa será una dificultad insuperable- y del valor del aprendizaje. Un estudio detallado del *Manual* probablemente permitiría establecer con alguna precisión las fuentes de Urdaneta, por ahora eso no nos es posible porque es común en la época que no se citen las referencias directas; de hecho, grandes fragmentos de la obra de Urdaneta son reproducidos años más tarde en el *Manual de perspectiva* de Antonio Uribe.

Unos años antes que Urdaneta, Manuel Dositeo Carvajal había publicado el que probablemente es el primer manual de enseñanza del dibujo. Una referencia sí es clara: las ilustraciones que acompaña esta obra son copias de la sección *Dibujo* de la Enciclopedia de Diderot, pero invertidos, seguramente por efecto de su reproducción en litografía.

Estos textos hacen énfasis en la importancia de la geometría como base para la representación objetiva de las cosas, no contienen un sistema de normas tal como la teoría del *Dessin* de la academia francesa lo entendía; se limitan a observaciones muy prácticas para la representación básica que pueden ser útiles para la generalidad de las necesidades de diferentes oficios.

Vimos también la rápida descripción de su método de enseñanza del profesor Pedro Carlos Manrique en entrevista para un diario, en la cual declara su interés específico por la organización de la Escuela de Bellas Artes de París. Igualmente, tenemos la breve referencia del ex alumno Rozo sobre las clases de Andrés de Santamaría.

Hemos también mencionado el informe de Alberto Arango de las reformas de la escuela en 1935, y que en él se describe como actividad importante los cursos para niños; esta sección estaba dirigida por Miguel Díaz Vargas, quien publicó en la *Biblioteca Aldeana*¹⁰⁸³ una *Cartilla de dibujo* que está expresamente dirigido a los profesores de la escuela primaria y secundaria. De este texto podemos decir dos cosas: que menciona directamente a Masriera, personaje importante de la escuela moderna española, autor de varios textos sobre la enseñanza del dibujo, de la cual fue referente importante en su país, y que algunas de sus sugerencias recuerdan mucho la teoría de Viollet-le-Duc (de hecho, fue alumno suyo), reseñada en la primera parte. Como se mencionó en su momento, a pesar de la cercanía formal con algunas estructuras del dibujo académico, se sitúa en un territorio completamente diferente en el que las reglas a seguir se deducen de la observación directa del natural y no de un canon preestablecido, aunque sin llegar a una calidad que pudiéramos llamar *fotográfica* porque sí hay un cierto grado de abstracción que selección las formas correctas (que en teoría obedecen a leyes naturales universales), de manera que también se excluye el *error*, tan frecuente en la naturaleza. En todo caso, ya lo hemos señalado, este tipo de creaciones nos deja ver a un grupo de profesores y directivos que están al tanto de las ideas esenciales de la pedagogía moderna, mucho más que de las de las vanguardias artísticas, sin querer presuponer por el momento que no tuvieran noticias de ellas: más pareciera deberse a una decisión ideológica.

Esta somera mirada nos da una idea de la esencialidad de los elementos tomados de los modelos europeos; difícilmente podríamos decir que se pretenda reproducir alguno con fidelidad total; más bien, que se toman los elementos necesarios para dar respuestas a las necesidades sentidas y dentro de los más o menos precarios marcos institucionales, que no debían dejar mucho margen de maniobra.

Pasada la época en la que la Escuela podría haber establecer vínculos fuertes con la UNC, su modelo pedagógico parece haberse estancado. En las tres décadas siguientes, se fortaleció una figura que la caracterizaría y que aún hoy constituye una de las formas más difíciles de resolver: la del *profesor escindido*.

Esta figura delimita la presencia de una persona que profesa un credo como artista y otro como profesor. En un contexto general, podemos caracterizar esta imagen así: si en la lógica de los gremios no hay diferencia entre el profesor y el artista, pues ambos son la misma persona que incluso se llama en ambos campos con la misma palabra: maestro, la introducción del sistema académico los escinde; profesor y artista son roles diferentes, aunque coincidan en la misma persona y, de hecho sean los artistas que alcanzan los más altos méritos –el *Premio de Roma*, en el caso francés– quienes devienen profesores en la Escuela; ambos derivan su legitimación de su sujeción a un sistema de normas y de autoridades que los sobrepasa. La irrupción de las vanguardias –forzadas en gran medida por la negativa de la propia academia a evolucionar– termina por oponer

¹⁰⁸³ El texto no tiene fecha, pero la mención al autor dice: “rector de la Escuela de Bellas Artes”, cargo que ocupó Díaz en el período inmediatamente anterior al de Arango

institucionalmente al artista y el profesor¹⁰⁸⁴, aún si –y sobre todo si- era una misma persona quien ejercía ambos roles. Volveremos más adelante sobre este tema crucial.

En el caso colombiano, en el que no hay un sistema nacional de las artes visible y coherente, organizaciones gubernamentales, ni comerciales, ni un sistema independiente como en Europa, sino iniciativas particulares muy restringidas, dos grandes fuerzas se agregan a la tendencia inercial del canon decimonónico en el siglo XX: por vías en gran medida diferentes a la institucionalidad de la Escuela, las formas modernistas se abren campo desde los años cuarenta: artistas y teóricos inmigrantes, nuevas generaciones con nuevos intereses y el inevitable influjo de los acontecimientos en Europa y Estados Unidos y de las poderosas tendencias artísticas (no solamente plásticas: es muy importante el papel de la literatura) surgidas en América Latina, de las cuales la que se hizo sentir más fuertemente fue la mexicana, instalaron lenguajes propiamente modernos con distintos grados de hibridación en la cotidianidad cultural colombiana. Estas tendencias creaban un primer y fuerte polo de resistencia al modelo de la Escuela.

Por otro lado, aunque la Escuela mantuviera con la Universidad relaciones convencionales, su influjo se hacía sentir, y la exigencia universitaria de pensar sus objetos de estudio como campos del conocimiento no dejaba de manifestarse, condición que se agudizó cuando la escuela finalmente desapareció a comienzo de los años sesenta para fundirse en la Universidad Nacional como Departamento y Carrera, en una palabra, como disciplina universitaria. Si bien el proyecto de la Universidad Nacional no tuvo un avance tan amplio como se pretendió en su reorganización orgánica de 1935, la idea original tuvo tanta fuerza que logró consolidarse como una fuente esencial de pensamiento crítico, en condiciones no siempre fluidas y, en ocasiones, francamente hostiles, que no han dejado de afectarla.

En medio de esas dos grandes corrientes de pensamiento liberal moderno, a las cuales no terminó de vincularse estructuralmente, la ENBAC perdió su posición de liderazgo en relación con la vanguardia. Nominalmente, aquella no estaba alejada de las formas más innovadoras, pero en la realidad, su empeño en mantener los principios académicos (cada vez menos precisos) en conjunción con los estilos modernistas la situó en una posición difícil muy bien representada por las críticas –agudas y lúcidas, pero no siempre respetuosas ni profundas- que le dirigiera Marta Traba a sus figuras más importantes¹⁰⁸⁵. Ella no dudaba en establecer juicios de valor como farsa, falsedad o

¹⁰⁸⁴ No descuidamos aquí la nueva tradición pedagógica que surge paralelamente a las vanguardias artísticas, en la que artistas connotados asumen simultáneamente labores de profesor –un poco a la manera de los maestros antiguos, un poco bajo el concepto de escuela que relativiza la absoluta autoridad de los antiguos- y se tradujo en una nueva serie de escuelas en las que otro canon se dibujaba, y sobre el que volveremos más adelante. El énfasis de este pasaje se dirige a las escuelas oficiales, cuya tendencia academicista resistió en algunos casos, como Francia y España hasta prácticamente los años ochenta del siglo XX y que tendieron a recuperar las ideas de aquellas para configurar un nuevo academicismo en el que las transgresiones vanguardistas tendían a convertirse en asunto de estilo y de gusto más actual.

¹⁰⁸⁵ Recordemos, a propósito de las polémicas que Ignacio Gómez Jaramillo con Marta Traba: “... citando apenas diez o doce de los adjetivos empleados por ella [Marta Traba] en lo que denomina **crítica de arte**, de los cuales recuerdo algunos: ‘ineptos’, ‘falsos’, ‘simuladores’, ‘incapaces’, ‘mediocres’, etc.”. Dos cosas son significativas en este texto; la primera, estos epítetos transcritos por Gómez Jaramillo pueden ser vistos como descalificaciones personales simplemente, pero vistos detenidamente, pueden señalar hacia el punto metodológico que estaría más atrás y bien justifica la polémica, que por el tono descalificador no se dio:

ridiculez, que por su rapidez reemplazaron en ocasiones a diagnósticos verdaderamente críticos que habrían podido señalar las carencias de muchas manifestaciones, pero también ahondar en sus causas metodológicas para no atribuir las a deficiencias de la personalidad de los artistas aludidos. La no comprensión de los problemas conceptuales y políticos estructurales sin recurrir al expediente fácil de tribuir la manifestación de dichos problemas a la buena o mala fe de los individuos o a su falta de buen gusto; no impidió que la Escuela continuara su labor de fortalecer la institucionalidad de la enseñanza del arte. Su influjo se extendió tanto hacia otras regiones del país, como a los niveles básicos de enseñanza: tradicionalmente, el mayor espacio de desempeño profesional de sus egresados ha sido la enseñanza. Papel muy consciente desde la reforma educativa de 1935, que reafirmó su condición de guía en la formación de profesores, para los años sesenta tenía un plan de estudios específico de licenciatura un año más corto que el exigido para quienes seguían el plan de formación como artistas puros. Desde comienzos de los años setenta, esta misión pedagógica oficialmente abandonó la formación profesional, pero nunca ha dejado de ser la actividad de más alta aplicación profesional para los egresados de los programas de arte. Una nueva serie de contradicciones se suma al panorama: el artista *puro*, que normalmente desdeña la condición de profesor (a quien frecuentemente se asocia con el artista fracasado), trabaja como profesor, pero ante la falta de una formación específica y ante el común prejuicio contra la pedagogía, intenta legitimar esa labor de profesor exclusivamente desde su perspectiva de artista y todo problema pedagógico se reduce a una consideración sobre la naturaleza de las obras de arte.

Ahora bien, de esta mutilación de lo pedagógico resulta es la exclusión del debate y de la reflexión sobre la relación del arte con la vida social, cuyo núcleo esencial es el tema del arte como trabajo, o como comentario al trabajo humano. No el trabajo reducido a la esfera de las actividades remuneradas, sino a la esfera más amplia –que toca la propia definición de la esencia de lo humano- del trabajo como constructor de sentido, de formas de comunidad y de acción sobre el mundo.

todos se refieren a la condición de unas obras que se esfuerzan por parecer algo que no son, en un autoengaño en el que se pretende una actualidad o modernidad que limitándose a algunos rasgos estilísticos, no alcanza el fondo de las cuestiones.

La segunda cosa es que en este corto texto dos veces Gómez Jaramillo acusa a Traba de tener *mal gusto*, especialmente fuerte es la relación que establece con la actitud crítica de Traba con la de Laureano Gómez, a quien cita sin nombrar: “Ella hablaba de un arte degenerado, de las formaciones del color de **barro**, de la **elefantiasis**, de las **formas**... su ignorancia no le permitía hacer una crítica estético-plástica, como la que podría hacer doña Marta, pero en el fondo la intención, el furor, la agresividad –o la inelegancia- y el mal gusto eran idénticos.” (*El Tiempo*, enero 13 de 1960, reproducido en: *Anotaciones de un pintor...*, op. cit., p. 234, 235).

Es una lástima para el arte y la enseñanza del arte en Colombia que polémicas como ésta se hayan agotado en descalificaciones mutuas sin haber dejado una mayor herencia conceptual, que hoy pudiéramos estar estudiando.

OTRAS PARAMNESIAS

Reformas en la Universidad Nacional: modernidad y modernización

La Reforma Patiño, como aparentemente todas las reformas que se han llevado a cabo en la UNC tuvo como argumentos principales temas como la actualización, la integración de las facultades (el título específico de esta reforma es *Integración para el desarrollo*) y la vinculación más precisa con las necesidades nacionales; en una palabra, la *modernización*. Nuevamente, la antigua paradoja: si algo nos han demostrado los documentos consultados para este trabajo es el inequívoco, consciente, irrevocable, y – hasta donde lo permitía el juego de intereses particulares de cada unidad y su resistencia al cambio- coherente carácter moderno del proyecto de la UNC.

Cabría entonces la pregunta de si reforma tras reforma no se constata más bien la pérdida de este proyecto, y la configuración de la imagen de un desangre lento en vez de la del crecimiento desde una condición menor, como si la UNC del año 35 fuera una especie de primitivo *premoderno* que evolucionaría hacia estadios más *evolucionados*. Si asumimos que el gran proyecto modernizador estaba en el principio del proceso, el cortejo de reclamos de modernización de cada nueva reforma apunta hacia la mala implementación de dicho proyecto. Vale la pena, entonces, pensar si no habría que invertir la lógica para no seguir repitiendo los mismos tópicos que una amnesia consentida colectivamente nos vuelve a la necesidad mítica de recomenzar el mundo con cada nueva administración.

Arriesguemos desdeñando por un momento el fantasma del anacronismo, algunos ejemplos tomados de la gran cantidad de repeticiones que es posible encontrar revisando los documentos institucionales de reformas de la UNC.

La actualidad que recuerda el ayer

La ley 68 de 1935, Orgánica de la UNC planteaba la integración de las Facultades, institutos y escuelas,

Artículo 20. La Universidad estará constituida por las facultades, escuelas profesionales nacionales e institutos de investigación que hoy funcionan en la república y que se establezcan en lo futuro, y por el Conservatorio Nacional de Música, Observatorio...

La parquedad de la redacción oficial se complementa con otros documentos del momento, como la declaración del rector Durana:

La nueva ley no se inspiró en fines simplemente administrativos, sino que al reunir dentro de una dirección única las diversas actividades científicas que aisladamente desarrollaban las Facultades existentes, quiso hacer de su conjunto un cuerpo que resulte capaz de contemplar bajo todos sus aspectos los complejos fenómenos de la vida nacional.

Por otra parte, al darle una constitución democrática, en la cual la intervención del gobierno queda reducida a una mínima parte, quiso hacerla capaz de intervenir en la alta política nacional, manteniéndose a salvo de los azares de las luchas banderizas enconadas¹⁰⁸⁶.

¹⁰⁸⁶ Durana, Gabriel, 'Informe del rector de la Universidad Nacional', 1936, en: *Revista de las Indias*, vol. 1, No. 6, julio de 1937, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, p.p. 31-45.

Unión interna, autonomía relativa respecto al exterior y un proyecto social compartido unánimemente, deberían tender a garantizar las acciones y el diálogo interdisciplinarios. Sin embargo, esto no fue así y este tema se convirtió en reclamo permanente:

Informe Patiño, 1965

Con la integración se buscó eliminar la dispersión de la Universidad, en numerosas unidades de enseñanza –tenía hasta entonces 27 facultades que ofrecían 32 carreras- aisladas entre sí y exclusivamente preocupadas por formar profesionales en el ámbito limitado de sus propias áreas de conocimiento, que constituían una federación de unidades independientes y no una agrupación de facultades encargadas de la docencia y de la investigación y cohesionadas en grupos afines del conocimiento la conformación del nuevo campus y la nueva estructura apuntaba –aunque falló el intento de estructurar la universidad alrededor de los departamentos- a un trabajo más integrado y a un mejor aprovechamiento de los recursos.

Respecto a la incomunicación entre las distintas unidades, dice el Informe Durana de 1936:

Hasta hoy los diversos institutos incorporados en la Universidad sólo han atendido a la función elemental de formar profesiones, y si han llegado, de manera esporádica, a hacer incursiones dentro de la vida nacional, ha sido en actuaciones opacas y sin vincularse de una manera definitiva a ella.

*De la limitación dentro de las actividades especializadas nace la poca eficacia de los estudios universitarios, pues encuadrada la Universidad dentro de los límites estrechos de unas pocas profesiones, sus sistemas de enseñanza se ven reducidos a fórmulas precisas y se cae en los sistemas literarios y memorísticos que impiden la expansión de la iniciativa personal del estudiante hacia campos más vastos, dejándolo desconectado del conocimiento del país, en el cual no solamente va a actuar, sino que **está llamado a conducir**¹⁰⁸⁷.*

Y respecto al mismo tema, Patiño, 1965:

Podría decir que nosotros encontramos fundamentalmente una universidad que vivía del pasado, que se preciaba, y con razón, de haber educado a todos los líderes del país y de ser el primer centro estudiantil de enseñanza superior de Colombia. Pero se había estancado de una forma muy dramática... estaba totalmente dispersa... existían 34 carreras para las que había 27 facultades, es decir, prácticamente una facultad por carrera... y, por supuesto, cada una de esas facultades tenía su decano, una pequeña biblioteca, su cuerpo administrativo y demás, pero sobre todo eran entes independientes que no se comunicaban con las otras facultades que, a lo sumo, únicamente se reunían para el Consejo Académico, y pare de contar¹⁰⁸⁸.

¹⁰⁸⁷ El resultado no es del original. Recordemos de paso que la refundación de la UNC tenía la meta expresa de formar una nueva clase dirigente.

¹⁰⁸⁸ José Félix Patiño Restrepo / (Rector) (1964-1966) / “Antes que cualquier otra cosa, la universidad es una vivencia” ' en: Silva, Gustavo, Ruiz, Natalia (editores), *Más de dos décadas de un continuo despliegue académico / Reflexiones de los vicerrectores académicos*, Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría académica, Bogotá, 2008, p.p. 13 y ss.

Sobre la condición de los estudiantes, dice Durana en 1936:

...por otra parte, las condiciones de vida de los estudiantes son precarias. No se ha tomado todavía ninguna iniciativa que venga a proveerlos de viviendas adecuadas y económicas, de salas de estudio y de descanso. No han tenido educación física, y si se ven algunas actividades deportivas es porque ellos han logrado fomentarlas, a pesar de la indiferencia con que siempre son vistas. La necesidad de un programa de educación que incluya la formación de clubes sociales y deportivos, y el estímulo de actividades al margen del pênsum de estudios, es uno de los puntos que se debe abocar con urgencia.

Y Patiño en 1965:

El otro asunto importante tenía que ver con darle vida cultural a la Universidad. Por ejemplo, traje para la ciudad universitaria la Escuela de Bellas Artes que estaba en Santa Clara, en la carrera 8ª con calle 9ª, en un bellissimo edificio, para que dentro de la Universidad se abrieran exposiciones y se generara todo un ambiente artístico, de música, pintura y escultura. A la Orquesta Sinfónica Nacional le propuse construirle una concha acústica para que tuviera su sede en la Universidad Nacional y por mucho tiempo estuvo aquí. Por aquel entonces no había un sitio en donde pudieran oír música los estudiantes (música popular o música clásica), entonces construimos la concha acústica al aire libre, que se convirtió en el sitio para que la Orquesta Sinfónica diera sus conciertos. Posteriormente, decidimos construir un gran teatro, el que hoy se llama León de Greiff, que se convirtiera en el mejor teatro de Bogotá, con la mejor acústica, a donde pudieran venir los mejores músicos y donde la Orquesta Sinfónica realizara sus conciertos.

Y sobre los profesores, también hay comentarios similares.

Durana, 1937:

La misión de la universidad no es solamente la formación de profesionales especializados dentro de una técnica única. Está llamada a intervenir en la formación de la conciencia nacional y a colaborar ampliamente en las condiciones de vida de nuestro país.

...Hasta hoy los diversos institutos incorporados en la Universidad sólo han atendido a la función elemental de formar profesiones, y si han llegado, de manera esporádica a hacer incursiones dentro de la vida nacional, ha sido en actuaciones opacas y sin vincularse de manera definitiva a ella.

Patiño en 1965:

Por otro lado, la investigación era mínima, el profesorado de tiempo completo era muy escaso y mal remunerado...

Las prioridades económicas

La conformación del nuevo campus y la nueva estructura apuntaba –aunque falló el intento de estructurar la universidad alrededor de los departamentos- a un trabajo más integrado y a la formación de ciudadanos integrales. Sin embargo, el factor económico fue ganando terreno y el tema del mejor aprovechamiento de los recursos se volvió prioritario. Laserna, 1960:

Despilfarro del material humano¹⁰⁸⁹

...Hasta ahora la política de la educativa de la universidad ha girado sobre dos bases que, a mi parecer son defectuosas y no responden a la realidad humana del país y sus necesidades de desarrollo:

1) La Universidad ha fijado para cada profesión un modelo único demasiado estrecho que presupone un nivel de excelencia uniforme para todos los alumnos, sin tomar en cuenta las necesidades del país y las disponibilidades en talento y esfuerzo con que se puede contar.

2) como consecuencia de este modelo único de excelencia profesional, la Universidad va eliminando un porcentaje demasiado alto de capacidad humana que no logra obtener una orientación o una clasificación positiva dentro de las necesidades técnicas del país.

Patiño, 1966:

La medición del valor de una universidad se ha hecho tradicionalmente por el número de estudiantes que recibe, o por la extensión de los terrenos que ocupa, por el tamaño de sus edificios, o por la magnitud de su presupuesto. Pero la medición de su valor tiene que hacerse realmente considerando los siguientes factores:

1. Grado de aprovechamiento de sus recursos.
2. Rendimiento del material humano que ingresa (deserción o "mortalidad" estudiantil.
3. Calidad y rendimiento de sus egresados.
4. Aporte a la elevación de los niveles de vida, bienestar y cultura de la comunidad.

Palacios, 1985:

Partimos... de un diagnóstico muy claro: la Universidad Nacional podría utilizar con mayor eficiencia los recursos físicos, presupuestales y docentes puestos a su disposición, para desarrollar el más precioso de todos: la inteligencia bien orientada y dispuesta de los estudiantes. Por otra parte, la Universidad está retrasada en la revisión de sus planes curriculares y en su relación docente-estudiante.

...Funciones sustantivas de la Universidad Nacional

Las funciones atribuidas a la Universidad Nacional en su Ley Orgánica (Decreto 82/80) recogen en esencia un modelo universitario caracterizado por:

1. La fusión de docencia e investigación.
2. La preservación del patrimonio cultural colombiano como objeto predilecto de investigación.
3. la atención a necesidades nacionales por medio de servicios de extensión

...La primera función busca, implícitamente, la formación de recursos para el desarrollo nacional, combinando el principio de la universidad crítica y científica, generadora de conocimientos, con el de la universidad formadora de profesionales.

...En suma, si jerarquizáramos las funciones que cumple la Universidad Nacional, vistas desde su práctica real, tendríamos: la preeminencia de la docencia tradicional en el pregrado, el reciente impulso a la investigación al desarrollo de muchos posgrados y la reciente aparición de la consultoría a entidades oficiales que tiene la ventaja inmediata de vincular tareas universitarias al conocimiento de realidades colombianas específicas. Aparte de esto, los servicios a la comunidad son muy escasos, cuando no inexistentes.

¹⁰⁸⁹ Nótese el predominio de la terminología económica

Treinta años después de la Reforma Patiño, dice Alfonso Rincón González.

De la prioridad de formar nuevos ciudadanos con una sólida formación humanística, se ha pasado a que “la medición de su valor (de la Universidad) tiene que hacerse considerando los siguientes factores:

Grado de aprovechamiento de sus recursos.

Rendimiento del material humano que ingresa (deserción o “mortalidad” estudiantil).

Calidad y rendimiento de sus egresados.

Aporte a la elevación de los niveles de vida, bienestar, y cultura de la comunidad.

La comparación nos lleva de la idea de una universidad ideal a una universidad sostenible. En los documentos de la Reforma Patiño es clara la recurrencia del término *desarrollo*, y la vinculación de este concepto con los factores económicos. No se trata de propiciar una simplificación superficial: los desarrollos políticos, sociales y académicos y las implicaciones de una reforma universitaria no se pueden reducir a una fórmula elemental, y no es la intención. Se trata, más bien, de proponer una pregunta que poco se ha planteado el contexto universitario: ¿por qué en general las reformas universitarias se basan en los mismos argumentos y plantean los mismos propósitos? En efecto, invariablemente encontramos argumentos como la desintegración de las unidades académicas, la desactualización de programas y egresados, la desvinculación con los problemas nacionales, el olvido de apoyar el desarrollo del país, el excesivo *profesionalismo*, el enciclopedismo..., y todas se hacen a nombre de la modernización, la actualización y la eficiencia en el uso de los recursos.

Al igual que para la ENBAC, en la UNC se ha profundizado una distancia entre los discursos que pregonan su importancia social y cultural y las condiciones a las que debe adaptarse para funcionar y –en últimas- escasamente sobrevivir. La misma inadecuación con un modelo inalcanzable.

Después de haber revisado documentos de reformas a la UNC en distintos momentos (no se leyeron todos, pero sí se consultaron más de los que aquí se citan) queda la impresión de que se repiten unos a otros: a tal punto se parecen los motivos y las posibles soluciones: una impresión de *ya visto* vuelve constantemente, como en un tiempo circular que volviera a pasar por los mismos lugares.

Universidad y gobierno: La UNC en las décadas de la fusión de la ENBAC.

En los años sesenta, el tema de la universidad había vuelto a ser muy actual, esta vez a nivel continental. El informe Atcon fue publicado en 1961. Rudolph Atcon, norteamericano, asesor de la UNESCO escribió el informe sobre la universidad latinoamericana, que fue la tal vez mayor influencia en las reformas universitarias de la época. El énfasis en el desarrollo económico desde la perspectiva norteamericana es uno de sus rasgos fundamentales; otro es la reflexión sobre la gobernabilidad de las universidades, en relación con la alta militancia política de los estudiantes universitarios, lo que se percibe como un desvío de su misión esencial y como una fuente de ineficiencia

y pérdida de recursos, de donde se desprende la necesidad de la neutralidad política de la universidad.

El Movimiento Estudiantil de 1971 representa la mayor movilización de estudiantes en la historia de Colombia. Las protestas se iniciaron desde el mes de enero con la manifestación de estudiantes de la Universidad del Cauca (Popayán). Sin embargo, el acontecimiento más importante se dio el 7 de febrero con el comienzo de una huelga de estudiantes en la Universidad del Valle, quienes exigían la renuncia del rector y la eliminación de los representantes del sector privado y la Iglesia en el consejo superior universitario –máximo órgano rector– y rechazaban las condiciones de los créditos otorgados por entidades internacionales a las instituciones educativas. La protesta del 26 de febrero fue sangrientamente reprimida por el ejército, los enfrentamientos dejaron un saldo de más de 20 muertos. De inmediato el gobierno declaró, por medio del decreto 250, el estado de sitio en todo el país¹⁰⁹⁰.

Uno de los temas fuertes de discusión e, incluso, de conflicto permanente en el debate universitario es del gobierno universitario. Mientras movimientos estudiantiles y profesoraes promulgaban, invocando el movimiento de reforma de Córdoba, la figura del cogobierno, documentos como el influyente *Informe Atcon*¹⁰⁹¹ cuestionan estructuralmente los peligros de esta figura y la sitúan como uno de los factores más grande de deterioro.

El movimiento estudiantil de 1971-72 proponía en su *Programa Mínimo del Movimiento Nacional Estudiantil* la...

Abolición de los Consejos Superiores Universitarios, en los cuales tenían representación los gremios y el clero, y sustitución por un organismo conformado por tres estudiantes, tres profesores, el rector (sin voto) y un representante del Ministerio de Educación.

Conformación de una comisión (tres estudiantes, tres profesores y un representante del Ministerio de Educación) para estudiar un proyecto de Ley Orgánica de las Universidades.

Establecimiento de un sistema democrático para la elección de autoridades universitarias en los establecimientos públicos y privados.

Esta configuración, evidentemente difícil de ser aceptada por la institución, fue la base del gremio para la negociación que finalmente transformó el consejo directivo de la UNC:

EL DECRETO 2070, DOBLEMENTE PROVISIONAL El presidente Pastrana se vio obligado a promulgar el Decreto 2070, por el cual se establece para la Universidad Nacional un consejo universitario que el mismo gobierno ha tenido el cuidado de señalar como “provisional”. El nuevo organismo directivo universitario lo integran dos

¹⁰⁹⁰La situación fue de agitación general en el terreno educativo. El 7 de febrero se decretó paro en la Universidad Tecnológica de Pereira, el 12 los profesores de primaria decretaron un paro nacional, el 19 se inició una acción similar en la Universidad de Cúcuta. Ocampo, op.cit. (nota en el original)

¹⁰⁹¹ “la propuesta, acogida con entusiasmo por buena parte de las elites gobernantes, y lograron mitigar sus efectos”. Múnera, op. cit.

estudiantes, dos profesores, cuatro decanos, el rector o el ministro de Educación y un ex-alumno elegido por los anteriores. Es una forma de gobierno de la universidad diferente a los viejos consejos y acaba con el régimen autocrático del rector, institucionalizado en el Decreto 1259.

La lucha estudiantil desmoronó los consejos universitarios en los que tenían asiento las organizaciones extrauniversitarias más reaccionarias y oscurantistas, como la ANDI, FENALCO, la iglesia, etc. Igualmente, los estudiantes hicieron abortar las maniobras del gobierno por imponer el régimen autocrático del Decreto 1259 que confiere poderes absolutos a los rectores nombrados por Pastrana.

El gobierno universitario no es una de las menores tensiones en la institución universitaria¹⁰⁹². En su definición se pone en juego la naturaleza de la institución y las relaciones políticas que entretejerá con el gobierno y las políticas oficiales. En 1957, la junta militar en el poder sancionó el decreto 136 “por el cual se expide un nuevo estatuto orgánico de la universidad Nacional”, en el cual se define como una entidad autónoma con personería jurídica esencialmente apolítica que tiene por objeto alcanzar los altos fines de la cultura mediante el estímulo y la **exaltación de los valores en los que se basa la civilización cristiana**¹⁰⁹³.

En este documento (junta militar, 1957), la autonomía se define “dentro de la órbita constitucional y respetando las obligaciones contraídas por el Estado, mediante trabajos [sic, ¿tratados?] públicos”. En seguida recalca:

El órgano superior de la Universidad es la Constitución. En este contexto, “la conciliatura (artículo 22) se compondrá de nueve miembros así: - El Ministro de educación, - El ministro de Hacienda. – Un delegado del Consejo Superior. Un decano o director escogido por el Consejo Académico. –Un delegado del profesorado elegido por los profesores de la Universidad. –Un delegado de los estudiantes, elegido por los representantes estudiantiles de dichos Consejos. Un delegado de las Asociaciones y Corporaciones nacionales. –Un delegado de la iglesia nombrado por el Ilustrísimo Obispo de Bogotá. Un delegado de los padres de familia que tengan por lo menos un hijo estudiante en la Universidad Nacional; elegido por los ocho anteriores.

La siguiente reforma se presentará en 1963, momento en el cual se expide una nueva Ley Orgánica. En ella, se amplía un poco más el espectro en relación con la política:

La universidad es ajena a la política militante pero como instituto de amplia y desinteresada investigación científica, se ocupa de todos los temas relacionados con la vida social y política

¹⁰⁹²En América Latina, el telón de fondo inevitable en todo debate es el modelo de Reforma Universitaria de Córdoba; durante los años sesenta, setenta y ochenta en la UNC siempre planeó en todas las discusiones el fantasma del cogobierno, fantasma que no ha sido exorcizado en absoluto y permanece como punto permanente de discusión.

¹⁰⁹³ El subrayado no es del original. Éste recuento sigue la presentación del trabajo *Contribución a la historia de la Universidad Nacional*, Herrera, Ana Isabel Monografía de grado en –Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, directora: Isabel Sánchez, Bogotá, 1986.

Aunque ya no aparece la referencia religiosa en su fundamento, se mantiene la representación de la Iglesia Católica a través de un “designado por el ordinario de la Arquidiócesis de Bogotá”, y aunque aparece el matiz de “que deberá ser profesor de la Universidad”, la constante referencia a la religión católica y la insistencia en que ésta sea la religión oficial y además tenga injerencia directa en la educación, las costumbres, la política es un fenómeno característico de gran parte del siglo XX colombiano; de ascendencia conservadora, sectores del liberalismo también acataban su autoridad.

De este Consejo Superior Universitario hacen parte los ministros (o su representantes) de educación y hacienda, un decano elegido por el Consejo Académico, un decano elegido por el consejo Académico, un profesor elegido por los propios profesores, un exalumno graduado y profesor de la Universidad, elegido por los representantes de exalumnos, dos representantes de estudiantes, uno elegido por la Asamblea Estudiantil y el otro por los representantes estudiantiles, un representante de la Academias Nacionales.

Por otra parte, fuertes crisis económicas en algunas universidades, como la Universidad del Valle, han sido atribuidas a corrupción administrativa, abuso del poder, favoritismos y otras manifestaciones de mal gobierno institucional, que revelan un alto grado de debilidad e ineficacia de los órganos de participación colegiada en el gobierno.

Otro importante problema es la introducción al seno de las universidades de lógicas y prácticas de la lucha política por el acceso al poder. En este caso, el poder burocrático, económico, institucional y simbólico de la universidad pública que, amparado por la autonomía no está necesariamente al servicio de los intereses académicos y sociales generales, sino de diversos intereses personalistas, grupistas, partidistas o clientelistas. La universidad pública se convierte entonces en objeto y ambición de poder en sí mismo, para lo cual se justifican las diversas lógicas y prácticas de la lucha política por el poder: el clientelismo, el "promeserismo", el populismo, la violencia, el inmediatez y la descalificación y macartización del adversario, etc.¹⁰⁹⁴.

Desde la declaración de Córdoba, que reconoce el lugar central del problema del gobierno en la vida universitaria, hasta este último lamento por la politización de la universidad, apelando a una neutralidad imposible, hay un amplio espectro de posiciones, pero una condición es innegable: la universidad, en tanto instancia académica es una institución de autoridad; no puede ser de otra forma y por eso mismo no es en absoluto indiferente a las condiciones del poder. Cómo defina esa las relaciones que entreteje con él, es asunto a debatir en cada modelo, pero negar su condición política es un error fundamental.

Como muy lúcidamente dice Brunner:

Pero en realidad el problema que más agudamente se ha planteado en este sector de las relaciones externas de la universidad, sobre todo desde el momento en que la institución universitaria alcanza el umbral de una institución de masas, es el de su politización. Se trata de un problema que no es exclusivamente latinoamericano (véase Ben-David, 1972), pero que entre nosotros ha alcanzado caracteres de naturaleza e intensidad propios. Sólo en América Latina ha surgido y se ha mantenido, de manera más o menos consistente, un

¹⁰⁹⁴Gómez, Víctor, *Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 2004, pg. 13

proyecto de universidad militante o comprometida que está llamada no a participar en los esfuerzos del desarrollo —tarea que, a fin de cuentas, fue aceptada como una suerte de sentido común universitario en el escenario del Tercer Mundo; véase Coleman, 1982— sino a ocupar un papel estratégico y de vanguardia en la transformación social y, en lo posible, en la revolución y liberación nacional. Como se ve, el problema de la politización de la universidad no se reduce ya al de sus vínculos con el Estado. Depende, en cambio, en medida creciente, de la posición de la universidad dentro de la sociedad civil y de sus cambiantes relaciones con los partidos políticos, grupos de presión y, más genéricamente, con las varias fuerzas sociales que participan en la producción de la sociedad¹⁰⁹⁵.

Un aspecto descuidado en todo este debate es que —recordando a Weber— encontramos intereses de estamento, de clase y de partido en estas tensiones del poder, tensiones insuficientemente caracterizadas para el caso de la universidad colombiana.

Estos problemas están también por estudiar en el caso de las artes colombianas, situadas en la universidad; ellos plantean condiciones extraordinariamente complejas y no resueltas. Para nuestro caso, son temas que se conectan directamente con la academia como sistema, de manera que el esbozo de debate que se plantea con ellas se completa con lo presentado en los apartes *¿Qué es la academia?* y *Problemas metodológicos*.

La misma tendencia a que una propuesta amplia, general y política de la Universidad termine siendo desplazada por un pragmatismo unidireccional, a saber, el de la formación profesional, permea la mayoría de los planteamientos de la UNC en sus diferentes reformas:

Laserna, 1960:

Despilfarro del material humano

...Hasta ahora la política de la educativa de la universidad ha girado sobre dos bases que, a mi parecer son defectuosas y no responden a la realidad humana del país y sus necesidades de desarrollo:

1) La Universidad ha fijado para cada profesión un modelo único demasiado estrecho que presupone un nivel de excelencia uniforme para todos los alumnos, sin tomar en cuenta las necesidades del país y las disponibilidades en talento y esfuerzo con que se puede contar.

2) como consecuencia de este modelo único de excelencia profesional, la Universidad va eliminando un porcentaje demasiado alto de capacidad humana que no logra obtener una orientación o una clasificación positiva dentro de las necesidades técnicas del país.

Patiño, 1966:

La medición del valor de una universidad se ha hecho tradicionalmente por el número de estudiantes que recibe, o por la extensión de los terrenos que ocupa, por el tamaño de sus edificios, o por la magnitud de su presupuesto. Pero la medición de su valor tiene que hacerse realmente considerando los siguientes factores:

1. Grado de aprovechamiento de sus recursos.

¹⁰⁹⁵Brunner, José, *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Xalapa, Veracruz, 2007, p. 16 ‘Politización de la universidad’

http://www.academia.edu/2942512/universidad_y_sociedad_en_America_Latina

2. *Rendimiento del material humano que ingresa (deserción o “mortalidad” estudiantil.*
3. *Calidad y rendimiento de sus egresados.*
4. *Aporte a la elevación de los niveles de vida, bienestar y cultura de la comunidad.*

Palacios, 1985:

Partimos... de un diagnóstico muy claro: la Universidad Nacional podría utilizar con mayor eficiencia los recursos físicos, presupuestales y docentes puestos a su disposición, para desarrollar el más precioso de todos: la inteligencia bien orientada y dispuesta de los estudiantes. Por otra parte, la Universidad está retrasada en la revisión de sus planes curriculares y en su relación docente-estudiante.

...Funciones sustantivas de la Universidad Nacional

Las funciones atribuidas a la Universidad Nacional en su Ley Orgánica (Decreto 82/80) recogen en esencia un modelo universitario caracterizado por:

1. *La fusión de docencia e investigación.*
2. *La preservación del patrimonio cultural colombiano como objeto predilecto de investigación.*

3. *la atención a necesidades nacionales por medio de servicios de extensión*

...La primera función busca, implícitamente, la formación de recursos para el desarrollo nacional, combinando el principio de la universidad crítica y científica, generadora de conocimientos, con el de la universidad formadora de profesionales.

...En suma, si jerarquizáramos las funciones que cumple la Universidad Nacional, vistas desde su práctica real, tendríamos: la preeminencia de la docencia tradicional en el pregrado, el reciente impulso a la investigación al desarrollo de muchos posgrados y la reciente aparición de la consultoría a entidades oficiales que tiene la ventaja inmediata de vincular tareas universitarias al conocimiento de realidades colombianas específicas. Aparte de esto, los servicios a la comunidad son muy escasos, cuando no inexistentes.

Esta sucesión de citas no pretende caracterizar fenómenos tan complejos como la naturaleza de la institución universitaria en diferentes períodos ni los pensamientos que definieron sus reformas. Solamente buscan esbozar un itinerario en el que se dibujaría una progresiva pérdida de una perspectiva histórica: la UNC, fundada para construir otra conciencia de la nación, lo que con toda evidencia ocurre simultáneamente con construir otra conciencia de sí misma, muy rápidamente traslada el centro de sus preocupaciones a cuestiones mucho más prácticas que tienen que ver incluso con su supervivencia física.

Panorama general de la Reforma Patiño

En sus propias palabras, veamos un panorama de la reforma del rector José Félix Patiño Restrepo, rector de la UNC entre 1964 y 1966. La Reforma Patiño es considerada uno de los grandes referentes en la vida de la UNC y también marca un momento fuera de lo habitual en relación con el papel de las prácticas artísticas y culturales en la misma¹⁰⁹⁶.

¹⁰⁹⁶ ‘José Félix Patiño Restrepo / (Rector) (1964-1966) / “Antes que cualquier otra cosa, la universidad es una vivencia” ‘ en: Silva, Gustavo, Ruiz, Natalia (editores), *Más de dos décadas de un continuo despliegue*

Podría decir que nosotros encontramos fundamentalmente una universidad que vivía del pasado, que se preciaba, y con razón, de haber educado a todos los líderes del país y de ser el primer centro estudiantil de enseñanza superior de Colombia. Pero se había estancado de una forma muy dramática... estaba totalmente dispersa... existían 34 carreras para las que había 27 facultades, es decir, prácticamente una facultad por carrera... y, por supuesto, cada una de esas facultades tenía su decano, una pequeña biblioteca, su cuerpo administrativo y demás, pero sobre todo eran entes independientes que no se comunicaban con las otras facultades que, a lo sumo, únicamente se reunían para el Consejo Académico, y pare de contar.

La Universidad como vivencia

Al definir la Universidad como “una vivencia”, Patiño retoma un discurso parecido al de los años treinta que no solamente clama por salir de la “enseñanza libresca (o enciclopédica) o por superar el modelo de universidad “profesionalista”, sino que ofrece alternativas para pensar en un modelo alternativo a esas tenencias. Veremos, entonces cómo se preocupa no solamente por lo que podríamos llamar una *formación integral*, que incluye de manera importante la experiencia artística, y por los elementos fundamentales del bienestar estudiantil.

En este contexto cada facultad tenía el orgullo propio, la motivación propia, muy individual, de tener estudiantes y graduarlos, pero carecía deconexión con las otras. Además, algo que a mi entender era lo más grave, no había vida cultural en la Universidad; al finalizar clases el estudiante no tenía nada que hacer en la Universidad, no había un concierto, un museo, una exposición, ni siquiera una biblioteca central.

... decidimos incluir en el plan de reforma de la Universidad una parte muy importante con respecto al bienestar estudiantil y, además, otra parte fundamental que tenía que ver con un nuevo estatuto docente, que estimulara al profesorado de tiempo completo y dedicación exclusiva y mejorara los salarios, para hacerlos superiores a los de cualquier universidad de Colombia.

...El otro asunto importante tenía que ver con darle vida cultural a la Universidad. Por ejemplo, traje para la ciudad universitaria la Escuela de Bellas Artes que estaba en Santa Clara, en la carrera 8ª con calle 9ª, en un bellissimo edificio, para que dentro de la Universidad se abrieran exposiciones y se generara todo un ambiente artístico, de música, pintura y escultura. A la Orquesta Sinfónica Nacional le propuse construirle una concha acústica para que tuviera su sede en la Universidad Nacional y por mucho tiempo estuvo aquí. Por aquel entonces no había un sitio en donde pudieran oír música los estudiantes (música popular o música clásica), entonces construimos la concha acústica al aire libre, que se convirtió en el sitio para que la Orquesta Sinfónica diera sus conciertos. Posteriormente, decidimos construir un gran teatro, el que hoy se llama León de Greiff, que se convirtiera en el mejor teatro de Bogotá, con la mejor acústica, a donde pudieran venir los mejores músicos y donde la Orquesta Sinfónica realizara sus conciertos

También a semejanza de la refundación de los años treinta, esta reforma implicó unos cambios sustanciales en el campus¹⁰⁹⁷, dirigidos a construir otra experiencia de la Universidad, lo que llama Patiño “vivencia”

En cierto sentido pensábamos, además, que una universidad era básicamente una biblioteca y sus alrededores, es decir, que el centro de una universidad es una biblioteca... la Fundación Ford, que en aquella época le estaba ayudando mucho a la facultad de Sociología, que después quedó como departamento de la facultad de Ciencias Humanas, nos dio una donación muy grande para dotarla biblioteca en cuanto se abriera.

Ahora bien, una de las cosas más importantes que se llevaron a cabo tuvo que ver con que la Universidad dejara de ser eso que llamábamos una “federación de facultades profesionalistas”, para convertirse en una universidad en donde estuviera la universalidad del conocimiento. Para eso tuvimos que crear tres grandes facultades integradas que se convirtieran en el fundamento de la Universidad, a saber, la facultad de Ciencias, la facultad de Ciencias Humanas y la facultad de Artes. Precisamente eso fue lo que se planteó como la integración y, posteriormente, se pensaba integraren una facultad de Ciencias de la Salud a odontología, enfermería y medicina y conformar una facultad de Ciencias Agropecuarias. La integración de estas facultades no era tan urgente, porque, en cierto sentido, ellas sí eran facultades profesionalistas. En cambio, las ciencias humanas no podían estar fragmentadas; uno no puede sacar la sociología de la antropología o de la economía, etc.; lo mismo sucedía en las ciencias básicas: uno tiene que tener matemáticas, física, química y todas las ciencias reunidas¹⁰⁹⁸. Se planteó entonces que se integraran, en principio, solo tres facultades: la de artes, la de ciencias y la de ciencias humanas. Así que cuando yo salí de la Universidad había 11 facultades en vez de 27, y el planteamiento fundamental que tenía que ver con reunir el conocimiento en esas tres grandes facultades había quedado completo.

Sobre la perspectiva artística y cultural:

Como comentaba, se armó todo un plan de vida cultural; por ejemplo, en esa época nació el Museo de Arte Moderno en la Universidad Nacional, que ahora está en la calle 26. El Museo de Historia Natural que tiene hoy el Planetario también nació en la Nacional. Además, armamos un museo de esculturas con unas obras bellísimas que no tenía ninguna otra institución en Colombia, copias hechas de los originales de las grandes esculturas de la historia y que ya, por supuesto, no se pueden hacer. En ese museo se empezaron a realizar exposiciones de pintura. Darío Morales, que era estudiante en aquella época, realizó la

¹⁰⁹⁷ Que no comentaremos en este documento sino muy someramente, pero es tema muy importante de estudio, puesto que las intervenciones que se concentraron en el espacio central especialmente, transformaron totalmente no sólo la apariencia, sino la lógica (ya de por sí de interacción compleja de varias miradas) del proyecto general. De este período datan, por ejemplo, la Biblioteca Central, la Torre Administrativa, al Auditorio León de Greiff, el Edificio de Arquitectura, el del Conservatorio, el Museo de Arte y a mítica Plaza oficialmente llamada *Santander*; diplomáticamente, *Central* y cotidianamente *Ché*, en donde los estudiantes pudieran “echar discursos”.

¹⁰⁹⁸ Aunque Patiño no la menciona, para la Facultad de Artes, evidentemente, se presenta una situación análoga, de ahí su condición actual, altamente compleja, pero desde la perspectiva de la *integración* -casi totalmente por construir todavía- su enorme riqueza potencial. Difícilmente podremos encontrar en el mundo una Facultad igual que tenga siete programas de pregrado –que van desde Música hasta Diseño Industrial.

primera exposición; fue el primer estudiante que pudo hacer una exposición en la Universidad. Así empezó la vida cultural dentro de la Universidad, que cambió por completo el sentido de la ciudad universitaria.

La rectoría de Patiño es de manera prácticamente unánime reconocida por los grandes avances institucionales. Señalemos que en gran medida –a pesar de haber recibido según su propia opinión una condición de crisis-, de dispersión de unidades y personas, de los fuertes y polarizados debates sobre el sentido de la Universidad pública (recordemos el informe Atcon, de 1961, con el que algunos de sus críticos lo relacionan) y su eventual poca popularidad en ciertos medios por considerarla fuente de problemas de orden público y nido de resistencia social, logró convocar a todos los estamentos, caso inusual en el que un proceso de reforma universitaria construyó una comunidad en vez de enfrentarla o fragmentarla más.

Otro de los esfuerzos patentes en aquella época tuvo que ver con empezar a publicar la gaceta de la Universidad. A partir de esto, con los estudiantes establecimos lo que se llamó la política de diálogo, que consistía simplemente en conversar; yo me hacía presente en todas las asambleas estudiantiles, sobre todo en las más ruidosas; allá me iba y les explicaba de qué se trataban todos los proyectos y cambios... En definitiva me reunía con los estudiantes periódicamente a almorzar y a discutir todos los problemas de la Universidad. Por ejemplo, en esas reuniones resolvimos arreglarla Ciudad Universitaria que estaba espantosa, el pasto no se cortaba, las calles eran horribles, había letreros en las paredes, la gente venía a jugar fútbol todos los domingos y dejaban la Universidad terrible. Cuando uno entraba el lunes, la Universidad parecía un muladar.

...

La reformase logró gracias a la creación de un equipo directivo sumamente bueno que estaba muy comprometido con la Universidad, además de haber puesto en marcha la Oficina de Planeación que gozaba de toda la credibilidad posible, pues tanto la oficina como todo el equipo directivo estaban conformados por los mejores profesores de la Universidad, que tomé prestados de las facultades y los puse de tiempo completo en la dirección. En ese sentido, cuando hacíamos un planteamiento, era un planteamiento estudiado, con fundamento en lo intelectual, no era una cosa improvisada.

... Al principio los estudiantes eran los más rebeldes, pero al final fueron los que más apoyaron la reforma. Ese proceso tuvo apoyo de muchos decanos; por ejemplo, Orlando Fals Borda fue definitivo, aunque otros decanos no lo apoyaron desde el inicio. Tal vez aquellos decanos no apoyaban la reforma porque consideraban que si uno es decano de una facultad, pues es rey, pero al dejar de ser facultad y convertirse en departamento, uno simplemente ya no es rey, sino virrey, se pierde poder y reconocimiento. No comprendían que la departamentalización fortalece en lugar de debilitar, es decir, si yo tengo un departamento que está en conexión con todos los departamentos afines, ese grupo constituye una fuerza increíble, mucho mayor que la de múltiples facultades aisladas y desconectadas. Después de que se llevó a cabo la integración se dieron cuenta que la departamentalización fortalecía a la Universidad y que era lo que existían todo el mundo. Lo que sucedía es que en ese aspecto estábamos quedados 30 o 35 años. De manera que la idea que propusimos para convertir a la Universidad Nacional en la universidad más moderna, mejor equipada, con los mejores profesores, con los mejores estudiantes y con el mayor presupuesto de entre las universidades, fue la idea que vendimos y fue lo que logramos. Con esos planteamientos fueron muy pocos los que siguieron oponiéndose.

...si la Universidad le brinda al profesor los elementos para poder trabajar bien, para poder investigar, enseñar y le ofrece fuentes de información, pues termina siendo un ambiente ideal para los que tienen el interés académico... Se llevaron a cabo cambios relacionados con el quehacer investigativo. Por una parte, a raíz del incremento de profesores de tiempo completo y, por otra, gracias a la conformación de una infraestructura adecuada y una buena biblioteca central, empezamos a comprar libros en grandes cantidades para dotarla. Claro que se realizaron otras cosas también importantes; por ejemplo, se creó la editorial universitaria, lo que hoy es Unibiblos; se creó la Asociación de Exalumnos que tenía como objeto traer a los egresados para que vivieran su universidad y para que opinaran sobre cómo estaba la Universidad ahora, respecto de la que ellos habían vivido.

...Por otro lado, para desarrollar verdaderamente la vida cultural en la Universidad decidimos traer a Marta Traba, quien era la más importante crítica de arte que había en Colombia; era una mujer fabulosa y le tenían miedo porque era muy izquierdista. Entonces nombré a Marta Traba de directora de Extensión Cultural; era una mujer de una actividad asombrosa, y ella congregó a otras 3 o 4 mujeres igualmente dinámicas y la vida cultural en la Universidad se volvió importantísima. Tanto que en esa época la vida cultural en la Ciudad Universitaria era la más rica que había en Bogotá.

Otra cosa que resolví hacer fue reconstruir el estadio de fútbol... En cada facultad se hicieron todas las actividades correspondientes a la semana universitaria, se conformaron grupos musicales...

Finalmente, citemos un aparte relacionado con el apoyo que tuvo el proceso de Patiño:

...A decir verdad, aquella época fue privilegiada desde dos puntos de vista. Por un lado, era la época de la Alianza para el Progreso del presidente Kennedy... él creía que había que ayudar a la gente que necesitaba ayuda, que había que prestarlos recursos necesarios; como nos los prestaron a nosotros con 10 años muertos y un interés del 1 o 2%, esos préstamos eran prácticamente regalos. Kennedy creía que había que solidarizar a la gente y, por tal motivo, desplegó sus famosos Cuerpos de Paz. Esos Cuerpos de Paz no eran de la CIA, como muchos decían..., principalmente eran académicos. Además, el director de la Alianza para el Progreso en Washington era Carlos Sanz de Santamaría que había sido ministro de Hacienda cuando yo fui ministro de Salud, así que lo conocía muy bien. Y si esto no fuera suficiente, pues también conocí a Kennedy, aunque tenía más amistad con su hermano, Robert Kennedy... Otra cosa que ayudó muchísimo fue que yo había sido ministro de Guillermo León Valencia. El Presidente era del Partido Conservador, pero profundamente liberal; en ese sentido, era un hombre que creía totalmente en la Universidad Nacional. Así que tuve cierta facilidad, pues luego de haber sido ministro de Salud yo le aceptaba ser rector de la Universidad Nacional con la condición de que me ayudara; y me ayudó totalmente, tuve todo su apoyo¹⁰⁹⁹.

Hemos dicho que la Reforma Patiño goza de un amplio respeto por aparte de la comunidad universitaria y hay buenas razones para ello; sin embargo, es bueno proponer algunos puntos críticos al respecto:

¹⁰⁹⁹ Para algunos datos adicionales sobre la manera como Patiño concibe la institución universitaria, ver: <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/02refun.pdf>

1. Hay que recordar que muchos de los problemas diagnosticados por la Reforma Patiño se parecen mucho a los planteados por reformas anteriores, particularmente por la refundación de 1935. Estas coincidencias representan un tema importante y urgente de investigación, pues interpelan fuertemente el desarrollo de la UNC y sus políticas durante esos treinta años.

2. Por sus propias declaraciones, Patiño se revela muy cercano y partidario de las políticas norteamericanas de la Alianza para el Progreso (incluidos los cuerpos de paz, motivo de gran controversia por los sectores de oposición política y acusados de aculturación de los grupos indígenas colombianos) y de las élites en el poder en su momento.

Y, finalmente, un comentario a debatir profundamente:

El proceso de ejecución de la Reforma Patiño propició una serie de acciones tendientes a la modernización de la Universidad: por ejemplo, mayor inversión estatal en docentes y en infraestructura, participación docente y estudiantil en el gobierno universitario, democratización, laicización de la enseñanza”, ‘racionalización administrativa’, mantuvo la representación de la iglesia en el Concejo.

...Pero trajo consigo un excedente: dio su consentimiento para que la educación superior fuera un negocio privado, eso sí, apartado de la enseñanza oficial y entonces aceptó que la acción de la educación ‘oficial’ estuviera contenida en un pequeño espacio liberado de la manipulación privada donde encerró a la Universidad Nacional¹¹⁰⁰.

Éste era, desde la perspectiva de su rector, el panorama de la universidad a la que se integraría la ENBAC, aunque la integración no sería tan fácil.

¹¹⁰⁰Mónica Zuleta P. y Alejandro Sánchez L. ‘pensamiento crítico desde y en la institución: inclusiones y exclusiones’. La batalla por el pensamiento propio en Colombia. En publicación: Nómadas no 27. IESCO, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, UC, Universidad Central, Bogotá: Colombia. Octubre 2007. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/> ISSN: 0121-7550. VII.2010.

BIBLIOGRAFÍA

(Todos los enlaces Web fueron confirmados el 8.I.2014)

Adorno, Theodor, *Teoría estética*, Akal, 2004, Madrid

Acevedo Carvajal, Ana Zenaida, *Escuela de Bellas Artes (Hoy departamento de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia a partir de su integración en 1965)*, Memoria, especialización en Crítica de Arte, Colegio Mayor de nuestra Señora del Rosario, Centro de Educación Humanística, Bogotá, 1991

Acuña Luis Alberto, “Las artes en Colombia”, en: Volumen XX, Tomo 3, *Historia extensa de Colombia*, Academia colombiana de Historia, Ediciones Lerner, Bogotá, 1967

_____, *Diccionario biográfico de artistas que trabajaron en el Nuevo Reino de Granada*, Ediciones del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá, MCMLXIV

_____, Dos tiempos, dos batallas sobre el campo de Bonza, *El Tiempo, Lecturas dominicales*, 3 de agosto de 1969, reproducido en: Salazar, Cristina, Pavía, Juan Manuel, Hernández Carlos Nicolás, *Acuña, Pintor colombiano*, Biblioteca Santandereana, Fundación Santandereana para el Desarrollo regional, Fusader, Bucaramanga, 1988, p. 101

_____, *Ensayo sobre el florecimiento de la escultura religiosa en Santa Fe de Bogotá*. Editorial cromos, Bogotá, 1932

_____, *El arte de los indios Colombianos. Estudio crítico e histórico compuesto por Luis Alberto Acuña como aportación a la historia de las bellas artes en Colombia*, Ediciones Samper Ortega, México, D. F., año MCMXLII

_____, ‘Epílogo Ficción y Realidad en torno a la vida y la obra de Vásquez’, en: *Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*. Editorial Menorah. Bogotá, 1963, p.p. 171-180.

_____, ‘Los Acuñas en la nueva Granada’, publicado en: Salazar, Cristina, Pavía, Juan Manuel, Hernández Carlos Nicolás, *Acuña, Pintor colombiano*, Biblioteca Santandereana, Fundación Santandereana para el Desarrollo regional, Fusader, Bucaramanga, 1988, p. 87

_____, *Sobre el florecimiento de la escultura religiosa en Santa Fe de Bogotá*. Editorial cromos, Bogotá, 1932

Acuña Prieto, Ruth, *El Papel Periódico Ilustrado y la génesis de la configuración del campo artístico en Colombia*, tesis de maestría inédita, Bogotá, Maestría en sociología de

la Cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Febrero de 2002

Aguilera Peña, Mario (asesoría histórica), *Alfonso López Pumarejo* y la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), Bogotá, 2000

Alvar, Manuel. Lengua nacional y sociolingüística: las constituciones de América en: *Bulletin Hispanique*. Tome 84, N°3-4, 1982. pp. 347-414

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_1982_num_84_3_4477

Álvarez, Pedro y Vázquez-Romero, José Manuel, editores *Krause, Giner y la institución libre de enseñanza: nuevos estudios*, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2005, capítulo VI: 'Algunas notas sobre el talante religioso de Luis de Zulueta'

Álvarez, Pedro, 'Masonería y Librepensamiento Españoles de Entresiglos' en: *La masonería en la historia de España: actas del I Symposium de Metodología Aplicada a la Historia de la Masonería Española: Zaragoza, 20-22 de junio de 1983*, Ferrer Benimeli, José Antonio, coordinador, Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Cultura, 1989. Consultado

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/congreso?codigo=159>

Amaya, J. Antonio, *Mutis, apóstol de Linneo / Historia de la botánica en el virreinato de la Nueva Granada (1760-1783)*, Tomo 1, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, 2005

Arango, Silvia, *Historia de un itinerario*, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Bogotá, 2002

Araujo Cícero, 'Bentham: el utilitarismo y la filosofía política moderna' en: Boron, Atilio A. *Filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciencias Políticas, Facultad de Filosofía Letras y Ciencias Humanas, USP, Universidad de Sao Paulo. 2006

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/filopolmpt.pdf>

Arciniegas, Germán, *La universidad colombiana. Proyectos de ley y exposición de motivos presentados a la Cámara de Representantes*. Imprenta Nacional, Bogotá, 1932

_____, 'La generación quemada', en: *Alberto Arango, 1897-1941*, Historia de la caricatura en Colombia / 4, Velásquez Garcés, Norma, González, Beatriz guion e investigación de la exposición, Fondo Cultural Cafetero, Banco de la República, Bogotá, 1988

_____, 'Presencia del Nuevo Mundo. La civilización en la América Latina' en: *Revista de América*, Publicación mensual de "El Tiempo", Volumen X, Número 28, abril de 1947, p.p. 15-21

_____, 'Tiempos de López y de la Universidad' (originalmente publicado en: Noguera Mendoza, Aníbal (compilador), *Aproximación a Alfonso López. Testimonios para una biografía*, Tomo II. Bogotá, Banco de la República, 1986, pp. 121-128), reproducido en: *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*, Universidad Nacional, Bogotá, 2000, p. 24

Argan, Giulio Carlo, *El arte moderno, del iluminismo a los movimientos contemporáneos*, Ediciones Akal, Madrid, 1998

Ariza Almanzar, Ramiro, alcalde de Aguada, *Plan de desarrollo "el futuro de aguada no se espera... Se hace" 2008-2011*

http://aguada-santander.gov.co/apc-aa-files/36366435633433666166626230363466/PLAN_DESARROLLO_AGUADA_2008_2011.pdf

Audran, J., *Les expressions des passions de l'âme, représentées en plusieurs testes gravées d'après les dessins de feu M. Le Brun* [*Las expresiones de las pasiones del alma, representadas en varias planchas grabadas según los dibujos del difunto S. Lebrun*], Paris, 1727
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1352510.r=le+brun+passions.langES>

Atcon, Rudolph, *La universidad latinoamericana - Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*, 1961

Aucoc, Léon, *L'institut de France - Lois, statuts et règlements concernant les anciennes académies et l'institut de 16 à 1889. Tableau des fondations* [*El instituto de Francia - Leyes, estatutos y reglamentos concernientes a las antiguas academias y el instituto de 1635 a 1889. Cuadro de fundaciones*], Imprimerie Nationale, París, 1889
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5701437d>

Azcue Brea, Leticia, *El museo de la real academia de bellas artes de San Fernando: la escultura y la academia*, tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, España, 2005
<http://site.ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10086516&ppg=13>

Barney-Cabrera Eugenio, "Apreciación del arte aborigen" en: *El arte en Colombia. Temas de ayer y de hoy*, Fondo Cultural cafetero, Bogotá, 1980

_____, *Temas para la historia del arte en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1978

Bea, Pérez Emilia, *Simone Weil: La memoria de los oprimidos*, Encuentro ediciones, Madrid, 1992

Bedoya Céspedes, Libardo, *historia del Instituto de Bellas Artes*, Sociedad de Mejoras Públicas, Tipografía Gares, Medellín, 1975

Benjamin, Walter, *Libro de los pasajes*, edición de Rolf Tiedemann, Akal, -Madrid, 2004

_____, 'El autor como productor'

http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/benjamin_autor.htm

Beuchot Mauricio, *La querrela de la conquista - Una polémica del siglo XVI*, Siglo XXI, México, 1992

Bohn, Winfried, Soetard, Michael, 'Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta', Revista *Educación y Pedagogía* No. 7, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 1992, pp. 129-150

Bonnet, Alain, *L'enseignement des arts au XIXe siècle – La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique* [La enseñanza de las artes en el siglo XIX – La reforma de la Escuela de bellas artes y el final del modelo académico], Collection "Art & Société", Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2006

Braudel, Fernand, *La Historia y Las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1968

Buck-Morss, Susan, *Hegel y Haití: La dialéctica amo-esclavo: una interpretación revolucionaria*, grupo editorial norma, 2005

Brunner, José, *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Xalapa, Veracruz, 2007, p. 16 'Politización de la universidad'
http://www.academia.edu/2942512/niversidad_y_sociedad_en_America_Latina

Caldas, Francisco José de, "Memorial enviado por Caldas al secretario del Virreinato y juez comisionado para los asuntos de la Expedición Botánica". *Obras completas de Francisco José de Caldas*, 1808 en: *Ciencia y la Expedición botánica en la Independencia*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2009 p.p. 46 - 48

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-200229_botanica.pdf

Calderón, Camilo, edición, reseñas y selección de textos, *50 años Salón Nacional de Artistas*, Instituto colombiano de Cultura, Colcultura, Bogotá, 1990

_____, 'La pintura de historia en Colombia' *Revista Credencial Historia*, No. 170, Bogotá, febrero de 2004

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2004/pintura.htm>

Campos Boralevi, Lea 'Jeremy Bentham's writings on sexual non-conformity: Utilitarianism, neo-malthusianism, and sexual liberty'

<http://www.springerlink.com/content/k102701711253174/fulltext.pdf>

Cantú, Cesare, *Historia universal*, Imp. de Gaspar y Roig, Madrid, 1838 y 1846

<http://books.google.com.co/books?id=Z0YQzfoez3gC&pg=PR3&lpg=PR3&dq=%22Al+aparecer+en+Europa+las+primeras+entregas+d%C3%A9+la+Historia+Universal+escrita+por+C%C3%A9sar+Cant%C3%BA%22&source=bl&ots=YCiYFgYaAY&sig=5V8vXP4zK2m3EPL1K-WBco3kOnw&hl=es-419&sa=X&ei=ghi3Uo-2EMu-kQfvwIDADQ&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

Carreras Ares, Juan, *Razón de historia: estudios de historiografía*, Marcial Pons, Ediciones de historia, S. A., Madrid, 2000

Carvajal, Dositeo, *Elementos de geometría aplicados al dibujo. Dedicada a los jóvenes educandos de ambos sexos, a los aficionados al dibujo, i a los artesanos*, Imprenta de Francisco Torres Amaya, ejemplos impresos en la Litografía de Ayala y Medrano, Bogotá, 1859

Caveda, José, *Memorias para la historia de la real academia de San Fernando y de las bellas artes en España, desde el advenimiento al trono de Felipe V, hasta nuestros días*, Excmo. Sr. D. consiliario de dicha academia, se publican por acuerdo unánime de la misma, Tomo I, Madrid, Imprenta de Manuel Tello. San Marcos, 1867

<http://archive.org/stream/memoriasparalah00navagoog#page/n7/mode/2up>

Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica -Introducción a una filosofía de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1967

Castel de Saint-Pierre, Charles-Irénée, *Querelle des Anciens et des Modernes [Querrela de los antiguos y los modernos]*

<http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/charles-irenee-castel-de-saint-pierre>

Colmenares, Germán, "El problema de la cultura" en 'Sobre fuentes, temporalidad y escritura de la historia', Boletín Cultural y Bibliográfico, Número 10. Volumen XXIV, 1987

_____ *Las Convenciones contra la Cultura*, Bogotá, Tercer Mundo, 1987

Colón, Luis Carlos, 'La ciudad de la luz: Bogotá y la Exposición Agrícola e Industrial de 1910'

http://issuu.com/patrimoniobogota/docs/ciudad_de_la_luz/1

Columbié, Rogelio, “La libertad en la educación”: *Boletín de la Escuela Moderna* 8, 30 de junio de 1902. Artículo recopilado en Albert Mayol (ed.), *Boletín de la Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona 1977

Collingwood, R. G., *Los principios del arte*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978

Córdoba, Estela María y Fajardo, Marta, *Escuela de artes y oficios, escuela nacional de bellas artes*, ‘La Universidad Nacional en el siglo XIX – Documentos para su Historia’, facultad de Ciencias Humanas, colección CES, 2004

<http://www.bdigital.unal.edu.co/1444/6/958701345X.01.pdf>

Cortés, Rodrigo, *Ciudad aparte. Proyecto y realidad en la Ciudad Universitaria de Bogotá*, libro catálogo, Museo de Arquitectura Leopoldo Rother, Universidad Nacional de Colombia, 2006

Correa Restrepo, Juan Santiago. *Minería y comercio: las raíces de la elite antioqueña (1775 – 1810)*, Universidad Externado de Colombia, 2001

_____, *Urbanismo y transporte: El tranvía de Medellín*, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Economía

<http://lasa.international.pitt.edu/lasa2003/correajuansantiago.pdf>

Cubillos, Julio, *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Universidad del Valle, Cali, 2007

Cuenca E., Antonio, *El dibujo en la escuela: Una revisión histórica de sus primeros tratadistas*, *Tendencias pedagógicas* 14, 2009, 345, 346 consultado en el Repositorio institucional de la UAM (Universidad Autónoma de Madrid):

http://digitool-uam.greendata.es/R/EIQRG.JEQV1Y2TDLU.JBCISBUMQVHHQRYUHX15DKFMD1EBED6A1C-00648?func=dbin-jump-full&object_id=31053&local_base=GEN01&pds_handle=GUEST

Deas, Malcom, “Reflexiones sobre la guerra de los Mil Días”. Edición original: 2005-06-22. Publicado: Biblioteca Virtual del Banco de la República. Tomado de: Revista Credencial Historia, (Bogotá - Colombia).

_____, ‘fotografía y política’, *Credencial historia*. No 75, marzo de 1996, Biblioteca virtual Biblioteca Luis Ángel Arango

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/marzo1996/marzo3.htm>

Delgado Criado, Buenaventura ed., *Historia de la educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Fundación Santa María, Madrid, 1994.

Derrida, Jacques, *La universidad sin condición*, 2001

<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>

Dewey, John, *Experiencia y educación*, edición e introducción de Javier Sáenz Obregón, Biblioteca Nueva, Editorial, S.L., 2004

_____, *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona, 2008

Díaz Guerra, Alirio, *El Doctor Antonio Vargas Vega*, Imprenta Hispano-Americana, New York, 1862

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biograficos/el-doctor-antonio-vargas-vega>

Díaz Vargas, Miguel, *Cartilla de dibujo*, Ministerio de Educación, Biblioteca Aldeana, Imprenta Nacional, Serie técnica., No. 8, Bogotá], s.f. (1937)

Efland, Arthur, *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales*, Paidós, 2002

Eiger, Casimiro *El edificio del Hospicio*, Texto de publicado el 3 de junio de 1948; en: Eiger, Casimiro *Crónicas de arte colombiano (1946-1963)*, compilación y prólogo de Mario Jursich Durán, Banco de la República, Bogotá, 1995, pp. 57-63

Elias, Norbert, *Sobre el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989

_____, *El proceso de la civilización Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988

Engels, Federico, ‘El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre’, escrito: En 1876, Primera edición: En la revista *Die Neue Zeit*, Bd. 2, N° 44, 1895-1896

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm>

Fajardo, Marta, “Instrucción general para los gremios” Santafé, 1777, sección ‘Documento’, *Ensayos 1993 – 1994*, Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 1995, p. 187

_____, ‘La colección Pizano’ en: Anuario Colombiano de Historia social y de la Cultura – Volumen 12, p. 172, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/11792>

Fontana Elboj, Gonzalo 'El "Genio de la Historia" de fray Jerónimo de San José en el marco de la tradidística histórica del Humanismo' en: *Alazet: Revista de filología*, N° 14, 2002, pp. 139-156

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=832429>

Fernández de Piedrahita, Lucas, *Historia general de las conquistas de tierra firme en las indias Occidentales*, 1627; consultable en:

<http://www.biblioteca-antologica.org/wp-content/uploads/2009/09/FERN%C3%81NDEZ-DE-OVIEDO-Historia-general-y-natural-I.pdf>

Fernández, Eliseo *La escuela racionalista de Ferrol - Escuela moderna de F. Ferrer y la enseñanza Racionalista*

[http://www.institutodemer.es/articulos/segundaaportacipn/LA& 32 ESCUELA & 32 RACIONALISTA& 32 DE& 32 FERROL.pdf](http://www.institutodemer.es/articulos/segundaaportacipn/LA%20ESCUELA%20RACIONALISTA%20DE%20FERROL.pdf)

Ferrer i Guardia, Francisco, *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, Tusquets Editor, Barcelona, 1977

Feuerbach, Ludwig, *La esencia del cristianismo*, Ed. Juan Pablos, México D.F. 1971

Flórez, Rafael, 'Hacia una nueva cultura educativa' en: *Revista educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVIII No. 44, (enero-abril), 2006, pp. 61-69

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6072/5478>

Foucault, Michel, "El ojo del poder", entrevista con Jean-Pierre Barou, en Bentham, Jeremías: "El Panóptico", Editorial la Piqueta, Barcelona, 1980

<http://rie.cl/?a=1009>

_____, *L'ordre du discours* (1971)

<http://llibertaire.free.fr/Foucault64.html>

Fride, Juan, *Luis Alberto Acuña – Pintor colombiano – Estudio biográfico y crítico*, Editorial Amerindia, Bogotá, 1946

Galván Alamilla, Alejandra, *La Academia de San Carlos en el Siglo XIX 1844 - 1867*, tesina para obtener el título de licenciado en historia, Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa, México, 2001

<http://148.206.53.231/UAM3122.PDF>

Ganduglia, Néstor, 'Una aproximación a la subjetividad boyacense desde la escucha de su universo mágico', *Signo latinoamérica*, s. f.

http://www.signo.com.uy/files/una_aproximacion_a_la_subjetividad_boyacense_desd.pdf

García, Camilo, 'Lo sagrado y la Violencia / Raíces de la violencia actual en Colombia' *Revista Número*, No. 38, consultada en:

<http://www.revistanumero.com/38sagra.htm> 29.V.2011

García, Yadira, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, U. Distrital Francisco José de Caldas, 2007

Garay, Alejandro, *La Exposición del Centenario: una aproximación a una narrativa nacional*

<https://docs.google.com/document/d/17nkvc9munJgC63fbga6S3YUtNIIC82h8OF62M3YroW4/edit?pli=1>

Gautier, Théophile, *Guide de l'amateur au Musée du Louvre – suivi de la vie et les œuvres de quelques peintres* [*La guía del aficionado al Museo del Louvre – seguida de la vida y las obras de algunos pintores*], París, G. Charpentier, éditeur, 1882

<https://archive.org/stream/guidedelamateura00gaut#page/n5/mode/2up>

Giraldo J. Gabriel: *El arte en Colombia. Colombia en 1850. Acuarelas de la Comisión Corográfica*, Bogotá, Librería Suramericana, Bogotá. 1946

_____, *La Miniatura en Colombia*, Prensas de la Universidad Nacional de Bogotá, 1946

Goberna Falque, Juan R, *Civilización: historia de una idea*, publicaciones de la Universidad Santiago de Compostela, 1999

González, Beatriz, *Artistas en tiempos de guerra: Peregrino Rivera Arce:*

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/artieque/indice.htm>

_____, *Carlos Valenzuela Un nuevo nombre para el arte colombiano*, Revista *Credencial Historia*, No 108, Bogotá. 1998

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre1998/10802.htm>

_____, 'José Manuel Groot: un polémico artista e historiador del siglo XIX', Revista *Credencial Historia*, Edición 15, Bogotá, Marzo de 1991

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/marzo1991/marzo3.htm>

González Escobar, Luis Fernando *Medellín, los orígenes y la transición a la modernidad: crecimiento y modelos urbanos 1775-1932*, Universidad Nacional, Escuela del Hábitat CEHAP, Medellín, 2007

Gómez-Müller, Alfredo, *El primer debate sobre Bentham en la Nueva Granada (1835-1836): El valor y el sentido de lo humano* en: Sierra Mejía, Rubén (editor), *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Universidad Nacional de Colombia, Colección Sede, Bogotá, 2002

Gómez, Víctor, *Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 2004

http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/ingenieria/2001522/docs_curso/doc/art13.pdf

Groot, José Manuel, *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos*, Fundación Editorial Epígrafe. Arte colombiano, Bogotá, 2003

Edición original:

http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/digitalizados/fvergara_285_pza3.pdf

Grotowski, Jerzy (1970), 'El Performer', *Máscara. Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología*, México, año 3, núm. 11-12, octubre 1992-enero 1993.

Gil Tovar, Francisco, *El arte colombiano*, Plaza y Janés, Bogotá, 2002

Gómez Jaramillo, Ignacio, *Anotaciones de un pintor*. Ediciones Autores Antioqueños, Medellín, 1987

Guarín León, Sergio, *sobre la autorrepresentación de la élite bogotana a finales del siglo XX: el caso de Alberto Urdaneta*, Monografía de grado para optar al título de historiador, Universidad Nacional, Bogotá, 2004

Guarín Martínez, Óscar, 'Muisca: De bárbaros a civilizados: la invención de los muisca en el siglo XIX', en: / Langebaek Rueda, Carl Henrik [et al.], Gómez Londoño, Ana María, editora. *Muisca: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005

Guiffrey, Jules *Livrets des expositions de l'Académie de Saint-Luc à Paris: pendant les années 1751, 1752, 1753, 1756, 1764 y 1774 Avec une notice bibliographique et une table* [Folletos de la exposiciones de la Academia de San Lucas de París...] Baur et Détaille Editeurs, París 1872

<http://archive.org/stream/livretsdesexpos00guifgoog#page/n11/mode/2up>

Heinich, Nathalie, *Faire voir – L'art à l'épreuve de ses médiations*, [Hacer ver -El arte puesto a prueba por sus mediaciones], Les impressions nouvelles, Francia, 2009

Helg, Aline, *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Fondo editorial CEREC, Bogotá, 1987

Hernández Belver, Manuel, *Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil*: Revista *Arte, individuo y sociedad*, año 2002, número extraordinario 1, publicación de la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202110009A.PDF>

Hensel, Franz, “Perfiles de la historia de Colombia, entrevistas con Jaime Jaramillo Uribe y Fernán González”, *Historia crítica*, Núm. 25, enero-junio, 2003, pp. 99-114, Universidad de los Andes

<http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/359/view.php>

Herrera, Ana Isabel, *Contribución a la historia de la Universidad Nacional*, Monografía de grado en Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, directora, 1986

Herrera, Martha, Díaz, Carlos, ‘Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la biblioteca aldeana de Colombia’, *Revista educación y pedagogía*, Universidad de Antioquia, Vol. XIII, No. 29-30, p.p. 103, 104

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7510/6913>

Hobsbawm, Eric y Ranger Terence (editores), *La invención de la tradición*, Crítica, Barcelona, 2005

Huertas, Miguel, *El largo instante de la percepción / Los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*, Colección Sede, Universidad Nacional, Unibiblos, 2005

_____, ‘Principio y fin de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, 1936-1940. Intento frustrado de fusión de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia a la Universidad Nacional de Colombia’.de la revista *Textos*, Maestría de historia y teoría, Universidad Nacional de Colombia, No. 21: “Doctorado en arte y arquitectura: ideas en decantación”, Bogotá, 2010, p.p. 67-103

Ibarra Russi, Oscar, *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión. Perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Universidad Pedagógica Nacional, Fondo Editorial, Bogotá, 2010

Jaramillo Uribe, Jaime, ‘La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946’ en: *Nueva historia de Colombia*, tomo IV ‘Educación y ciencia- Luchas de la mujer – Vida diaria’, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, p.p. 61-111

Jiménez, David, “*Don Quijote en la poesía colombiana. Antología*”, selección y comentarios con la colaboración de Bibiana Castro, originalmente publicado en: *Literatura: teoría, historia, crítica* 7 (2005): 245-289

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/viewFile/7881/8525>

Jiménez-Landi, Antonio *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente III - Periodo escolar (1881-1907)* Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla-La Mancha, España, 1996

Larrosa, Jorge, ‘Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes’, originalmente publicado en: *Estudios filosóficos*, Vol. 55, N° 160, 2006, págs. 467-480

<http://www.oei.es/oeivirt/teoriase.htm>

Loaiza Cano, Gilberto, ‘*el neogranadino* y la organización de hegemonías / contribución a la historia del periodismo colombiano’ en: *Historia crítica*, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Universidad de los Andes, Número 18

http://historiacritica.uniandes.edu.co/datos/pdf/descargar.php?f=../data/H_Critica_18/07_H_Critica_18.pdf

López, María del Pilar, ‘Biombos coloniales. Pinturas inéditas de la vida diaria virreinal - Itinerario entre la realidad y la intimidad’ en: *Credencial historia*, No 105

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre1998/10501.htm>

López, William, ‘La fundación de la Escuela de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia y la institucionalización del campo artístico: primeras hipótesis’, en: Lozano, David y Cáceres, Juan Fernando, coordinadores *147 maestros – Exposición conmemorativa – 120 años Escuela de Artes Plásticas*, Universidad Nacional, Bogotá, 2007, Bogotá, p.p. 15 y s.s.

Liotard, Jean F, *La condición posmoderna – Informe sobre el saber*, Cátedra, Madrid, 1989

_____, *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa, México, 1986,

_____, ‘Los derechos del otro’, edición mecanografiada, conferencia presentada en Bogotá; Universidad Nacional, 1994

Mallarino Botero, *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana 1914-1989* Villegas editores, Bogotá, 1990

Martín-Retorillo, Lorenzo, ‘Sesenta años en la brecha: la selección de artículos de Luis de Zulueta’

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=105133&orden=71103

Masriera i Vila, Víctor, *Cómo se enseña el dibujo - por Víctor Masriera Director del Curso permanente de Dibujo anexo a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Publicaciones de la Revista Pedagogía, Madrid, 1931

_____, *Manual de pedagogía del dibujo*, con la colaboración de Ramona Vidiella, Directores del Curso permanente de Dibujo de la Dirección general de Primera enseñanza, Tip. – Lit de Angel Acov, Madrid, 1917

<https://archive.org/stream/manualdepedagog00vidigoog#page/n11/mode/2up>

Marker, Chris, entrevista con el diario *Liberation*, ‘Rare Marker’, por Samuel Douhaire y Annick Rivoire, 5 mars, 2003

<http://next.liberation.fr/cinema/0101466984-rare-marker>

Matilla, José Manuel, ‘De la propaganda real a la interpretación del artista - La reproducción de la pintura de Velázquez a través de las técnicas tradicionales del arte gráfico’

<http://cvc.cervantes.es/artes/velazquez/reproduccion.htm>

Marx, Karl, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, 1852

Fuente: C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en tres tomos*, Editorial Progreso, Moscú 1981, Tomo I, páginas 404 a 498.

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/bruml.htm>

_____, Engels, Friedrich, *Manifiesto del Partido Comunista* 1848

www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm

Maya Sierra, Tania, ‘Los Palacios de Justicia de Bogotá – Edificio público y destino trágico’, en *Ensayos, historia y teoría del arte*, revista del Instituto de Investigaciones Estéticas, Número 12, 2007, p. 19

Medina, Álvaro, *Procesos del arte en Colombia*, Instituto Colombiano de Cultura, Subdirección de Comunicaciones Culturales, División de Publicaciones, Bogotá, 1978

Mejía Echeverri, Silvana *La nación entera, un inmenso taller - Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917*, tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Medellín, 2010

Melo, Jorge Orlando, ‘Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899) - La población y el medio geográfico’ en: *Historia Económica de Colombia*, José Antonio Ocampo, compilador, Planeta, Bogotá, 2007

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/histecon/histecon5a.htm>

Menéndez y Pelayo, Marcelino, *Historia de las ideas estéticas en España*, Imprenta de la viuda é hijos de M. Tello, Madrid, 1909, Tomo I

<https://archive.org/stream/historiadelaside01mene#page/n7/mode/2up>

Merleau-Ponty, Maurice, *El ojo y el espíritu*, Paidós, Barcelona, 1985

Miñana, Carlos, Rodríguez, José Gregorio. 'La educación en el contexto neoliberal, en: *La Falacia neoliberal. Crítica y Alternativas*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003

<http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>

_____, ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? Ponencia presentada en el IX Foro Pedagógico Distrital. Bogotá, 2004

<http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>

Molina, Gerardo, 'El pensamiento de Alfonso López Pumarejo' en: *Breviario de ideas políticas*, Capítulo II 'el liberalismo moderno', Tercer Mundo, Bogotá, 1981

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/politica/breviari/capitu2.htm>

_____, 'La nueva Universidad', *Revista de Las Indias*, Ministerio de Educación Nacional, No 1, 1936, p. 50

Mockus, Antanas 'Misión de la universidad', en: *Transformación social y transformación de la universidad – Las reformas académicas de 1965 y 1989*, Vicerrectoría Académica, 2001, p.p. 99 y s.s.

Montes de Oca Navas, Elvia, 'La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado' en:

<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena41/Colmenario/Elvia.html>

Montoya, Armando; Gutiérrez, Alba Cecilia, *Vásquez y Ceballos y la crítica de arte en Colombia*, Editorial universidad de Antioquia, Medellín, 2004

Moore, Richard, 'Academic "Dessin" Theory in France after the Reorganization of 1863' Source: *Journal of the Society of Architectural Historians*, Vol. 36, No. 3 (Oct., 1977), pp. 145-174 Published by: University of California Press on behalf of the Society of Architectural Historians Stable URL:

<http://www.jstor.org/stable/989053>

Morales Gómez, Jorge, 'La encomienda', en *Los indios de Colombia*, Colección Pueblos y lenguas indígenas, no. 7, Mapfre América, Ediciones Abya-Yala, Quito, 1995, p.p. 99-101

Moreno Durán, R. H., 'MITO: memoria y legado de una sensibilidad' de: en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Biblioteca Luis Ángel Arango - Banco de la República

No. 18, Bogotá, 1989; consultable en edición en la biblioteca virtual: Bogotá, marzo de 2007

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/boldiescisiocho/boldiescisiocho1.htm>

Moreu, Àngel y Prats, Enric (Coordinadores), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010

Moyssén, Xavier, Ortiz Gaitán, Julieta, *La crítica de arte en México: Estudios y documentos*, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Estéticas, México, p. 31 y s.s.

Múnera, Leopoldo, ‘¿Hacia dónde va la universidad pública? Tendencias globales en política pública para la educación superior’

http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/ingenieria/2001522/docs_curso/doc/art8.html

Muñoz Rojas, Catalina. ‘Redefiniendo la memoria nacional: debates en torno a la conservación arquitectónica en Bogotá, 1930-1946’ en: *Revista Historia Crítica*, No. 40, Enero - Abril 2010, Páginas: 20 – 43.

<http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/641/1.php>

Nieto Caballero, Agustín, *Palabras a la juventud*, edición del Gimnasio Moderno, Canal Ramírez- Antares, Bogotá, 1974.

Nieto Caballero, Luis Eduardo, *Cartas clandestinas*, Publicaciones Agumont, 1957, Bogotá

Niño Murcia, Carlos. *Arquitectura y estado – Contexto y significado de las construcciones del Ministerio de Obras Públicas. Colombia 1905- 1960*, Centro editorial universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1991

Núñez Espinel, Luz Ángela, ‘Imágenes y símbolos en la prensa obrera colombiana de las primeras décadas del siglo xx: un análisis de la iconografía popular’, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 35, 2008

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127112581004>

Ocampo López, Javier, ‘Maestro Germán Arciniegas. El educador, ensayista, culturólogo e ideólogo de los movimientos estudiantiles en Colombia’ *Rhela*, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Vol. 11, Tunja, 2008, p. 20 y s.s.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912618002>

_____, Socarras, José Francisco

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/socajose.htm>

_____, 'Biografía de Germán Arciniegas'
http://www.fundacionjoseguillermocarrillo.com/sitio/narradores_german_arciniegas.php

Orden Jiménez, Rafael, 'La filosofía de Krause y su influencia: nuevas perspectivas para el estudio del Krausismo en América Latina', Revista *Universitas Philosophica*, Año 16 - número 32 - Bogotá, junio 1999.

Ortiz de la Vega, Manuel [seudónimo de Fernando Patxot y Ferrer], *Los Héroes y las Grandezas de la Tierra. Anales del mundo, formación, revoluciones y guerra de todos los imperios desde la creación hasta nuestros días. Completado el conjunto, hasta el día de la terminación de la obra por el Doctor Don Manuel Ortiz de la Vega*. Madrid - Barcelona, Librería de Cuesta - Imprenta de Cervantes a cargo de A. Sierra, 1854 - 1856

<http://books.google.com.co/books?id=jRhFAAAAYAAJ&pg=PP113&lpg=PP113&dq=%22hay+dos+maneras+de+escribir+la+historia%22&source=bl&ots=zFB6Oy7LOD&sig=FD0xrSQKuxFDwRp47dIXOi8j7No&hl=es-419&sa=X&ei=cQe3UofjBdDrkQfyx4DQAw&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

Ospina, Cristóbal, 'El Tesoro Oculto de Ramón Barba' Revista *Diners*, No. 193, abril 1986.

<http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=507>

Ospina, Juan Manuel, 'La Escuela Normal Superior: círculo que se cierra', en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Banco de la República (Colombia), Biblioteca Luis-Ángel Arango, Número 2, Volumen XXI, 1984, consultado en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/bolet2/escuela.htm#OBJETIVO.%20LOS%20MAESTROS%20UNA%20ELITE%20DE%20ESP%C3%8DRITU>

Patiño, José Félix, (Rector) (1964-1966) / 'Antes que cualquier otra cosa, la universidad es una vivencia' en: Silva, Gustavo, Ruiz, Natalia (editores), *Más de dos décadas de un continuo despliegue académico / Reflexiones de los vicerrectores académicos*, Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría académica, Bogotá, 2008

_____, 'Reforma universitaria en Colombia', Sociedad Geográfica de Colombia - Academia de Ciencias Geográficas, s.f.

<http://www.sogeocol.edu.co/documentos/02refun.pdf>

Pau, Antonio, 'Las academias europeas y su régimen jurídico' en: *Estudios*, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Madrid, 2010

Pevsner, Nikolaus, *Las Academias de Arte: Pasado y Presente*, Ediciones Cátedra, 1982

Pacheco, Francisco, *Arte de la pintura, su antigüedad y grandezas*, Simon Faxardo, impresor, Sevilla, 1649

http://archive.org/stream/gri_artedelapint00pach#page/n3/mode/2up

Padilla, Christian, *El llamado de la tierra: el nacionalismo en la escultura colombiana*, Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Bogotá 2008

Pinni, Ivonne, *En busca de lo propio. Inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia 1920-1930*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2000.

Picard, Alfred, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris: rapport général par M. Alfred Picard*, Ministère du Commerce, de l'industrie et des colonies, tome quatrième – Les beaux-arts, l'éducation, l'enseignement, les arts libéraux (Groupes I et II de l'Exposition universelle de 1889 – Exposition centennale de l'art français), Imprimerie nationale, Paris, 1891.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56574167>

Piñeres de la Osa, Dora, 'La pedagogía activa en los claustros de la Universidad Cartagena, La presencia del pedagogo alemán Carl Glockner', Ponencia presentada en el Segundo Simposio sobre Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, Rudecolombia, celebrado en la Universidad de Cartagena los días 8 y 9 de octubre de 2003

<http://ojs.udc.edu.co/index.php/palobra/article/view/72>

Piñeres, Juan David, *Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales*, Revista de Estudios Sociales, No. 39, p.p. 11-23

<http://res.uniandes.edu.co/view.php/692/view.php>

Pizano, Roberto, *Biografía de Gregorio Vásquez*, Biblioteca Aldeana de Colombia, Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, s.f.

Price, Jorge W., *Principios esenciales en la arquitectura - en tres partes: Principios esenciales. Arquitectura eclesiástica. Nociones de materiales y de construcción*, Casa Editorial de "La Nación", Bogotá, 1920

_____, *Las bases científicas de la música*, Bogotá, Tipografía de "El mensajero", 1897

Prieto, Víctor Manuel, *El gimnasio moderno la formación de la élite bogotana / 1914-1948*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2000

Quetglas, Josep, entrevista con Matías Valles, a propósito de la concesión al primero del Premio Nacional de Arquitectura de Catalunya, 'La capital de Mallorca no

es Palma sino Sant Joan, ese tumor maligno' en *diario de Mallorca*, 6 septiembre, 2009, en:

<http://www.diariodemallorca.es/actual/2009/09/06/josep-quetglas-capital-mallorca-palma-son-sant-joan-tumor-maligno/500737.html>

Rancière, Jacques, *El maestro ignorante - Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona, 2002

Rey-Márquez, Ricardo, 'El movimiento estudiantil en las artes plásticas' en: *Ensayos – Historia y Teoría del Arte*, No 12, Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de artes, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

_____, 'Las exposiciones artísticas e industriales y las exposiciones nacionales como antecedentes del Salón Nacional de Artistas', Revista *Ensayos*, núm. 11, Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional, Bogotá, 2006, p.p. 67-87.

Reyes, Everardo, Breve introducción a Jacques Derrida y la deconstrucción, Julio 2005.

<http://hipercomunicacion.com/pubs/derrida-decons.html>

Ribera Carbó, Anna, 'La escuela moderna en México. Una azarosa aventura revolucionaria' en *Boletín americanista*, Universitat de Barcelona, Número 60, año 2010

<http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/viewFile/98635/146242>

Rodríguez de Campomanes, Pedro, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, imprenta de D. Antonio de Sancha, Madrid, 1775

<http://books.google.com.co/books?id=Uy0UhvVojLUC&pg=PA73&lpg=PA73&dq=Discurso+sobre+la+educaci%C3%B3n+popular+de+los+artesanos+y+su+fomento&source=bl&ots=PVRgpaACf9&sig=Amo27YsNdQZwygMWkfBL0mNVKDM&hl=es&sa=X&ei=6ZHOUslLJs7KsQSPvYKIDg&ved=0CFEQ6AEwBg#v=onepage&q&f=false>

Rodríguez Freyle, Juan, *El carnero*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1979

Rodríguez, Gilma, biografía de Agustín Nieto Caballero, tomada de la Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores, tomo de biografías)

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/nietagus.htm>

Rother, Hans, *Arquitecto Leopoldo Rother: Vida y obra*, Fondo Editorial ESCALA, 1984

Rubiano, Germán, 'Luis Alberto Acuña', tomado del folleto *La Plástica Colombiana de Este Siglo*, 1977,

<http://www.colarte.com/recuentos/A/Acu%C3%B1aLuisAlberto/Critical.asp>

Ruiz García, Juan Camilo, 'Haciendo del conjuro un encuentro: sobre la innombrable nación de los bachués', Revista *Maguaré*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Vol 26, No 1 (2012)

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/35268/39548>

Runge, Andrés Klaus. *Ensayos sobre pedagogía alemana*, Universidad Pedagógica Nacional, Museo pedagógico Colombiano, Colección Cátedra de Pedagogía, Volumen no. 1, Bogotá, 2008

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias / Universidad de Antioquia / UniAndes / Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial U. de Antioquia, Medellín, 1997

____Zuluaga, Olga Lucía: 'Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen'

http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memorial7/psicologia.pdf

____ 'Historia de la Pedagogía - Psicología y escuela activa en Colombia

http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/Psicologia_escuela_activa.pdf

Saldarriaga Vélez, Oscar 'Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización', Revista *Nómadas* No. 25. Octubre de 2006. Universidad Central, Bogotá, P. 105

http://www.ucentral.edu.co/movil/images/stories/iesco/revista_nomadas/25/nomadas_25_2_d_pedagogia_conocimiento_y_experiencia.pdf

Safford, Frank, Palacios, Marco, *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia*, Editorial Norma, Bogotá, 2002

Sánchez, Antolín, 'Miguel Antonio Caro y el hispanismo', en: Torregroza, Enver Joel, Ochoa, Pauline (editores académicos). *Formas de hispanidad*, Facultades de Ciencia Política y gobierno y de Relaciones Internacionales, Editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2010, p.p. 140, 141

Santos, Enrique, *El corazón del poeta: los sucesos reveladores de la vida y la verdad inesperada de la muerte de José Asunción Silva*, Nuevo Rumbo Editores, Bogotá, 1992

<http://banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/corazon/indicecorazon.htm>

Samper Ortega, Daniel. 'Breve historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes', en: *Iniciación de una guía de arte colombiano – Publicada por la Academia Nacional de Bellas Artes*, Bogotá, 1934, p.p. 115-126

Sennet, Richard, *El declive del hombre público*, Península, Barcelona, 1978

_____, entrevista con Claudio E Benzecry para el Diario CLARIN, *Suplemento de cultura* Ñ, 24.12.2005

http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Richard_Sennett.htm

Serrano, Eduardo, Acevedo, Myriam, *Andrés de Santa María – Pintor colombiano de resonancia universal*, Museo de Arte Moderno de Bogotá, Novus Ediciones 1988.

Silva, Gustavo, Ruiz, Natalia (editores), *Más de dos décadas de un continuo despliegue académico / Reflexiones de los vicerrectores académicos*, Universidad Nacional de Colombia, vicerrectoría académica, Bogotá, 2008

Silva, José Asunción, *De sobremesa en: Orjuela, Héctor (edición crítica), José Asunción Silva / Obra completa*, edición del centenario, Editorial Universidad de Costa Rica, 1996

_____, *Páginas nuevas. Textos atribuidos a José Asunción Silva*, edición de Enrique Santos Molano, Bogotá, Planeta Colombiana Editorial, Bogotá, 1998

Silva, Renán, ‘Instituciones culturales, cambio intelectual e inmigración docente en Colombia 200 1930-1950, en: *Colombia Sociedad y Economía*, Programa Editorial Universidad del Valle, fasc. 16 p.p. 166 - 191

<http://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/COLOMBIA-%20LA%20REP%20C3%9ABLICA%20LIBERAL%20Y%20LOS%20TRASTERRADOS%20ESPA%20C3%91OLES%20%20CAMBIO%20INTELECTUAL,%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20Y%20EXILIO%20REPUBLICANO%20ESPA%20C3%91OL%201930%20-%201950.pdf>

_____, ‘La educación en Colombia’ en: *Nueva historia de Colombia*, tomo IV ‘Educación y ciencia- Luchas de la mujer – Vida diaria’, Editorial Planeta, Bogotá, 1989, p.p. 61-111

_____, ‘La inmigración docente como posibilidad histórica; el caso de la Universidad Nacional de Colombia, 1930 – 1950’

<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/682>

Silvestre, Francisco, *Descripcion del reyno de santa fe de Bogotá de 1789*, reeditado por el ministerio de Educación Nacional en 1950, digitalizado por la Biblioteca virtual Luis Ángel Arango del Banco de la República

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87009/brblaa222956.pdf>

Suárez, Sylvia, *Génesis del Taller Experimental en la universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, Colección de ensayos sobre el campo del arte: Ensayos de autor, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007

Tackels, Bruno, *Walter Benjamin – Une vie Dans les textes. Essai biographique*, Actes sud, Arles, 2009

Tatarkiewicz, Wladyslaw, 'Creación: historia del concepto', Revista *Criterios*, n° 30, julio-diciembre 1993, pp. 238-257

<http://www.criterios.es/pdf/tatarkiewiczcreacion.pdf>

Tillier, Bertrand en : *La Commune de Paris, révolution sans images? : Politique et représentations dans la France républicaine (1871-1914)*, Époques, Champ Valon, Seyssel Francia, 2004

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3489432?uid=3739296&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103315507953>

Tirado Mejía, Álvaro, *El estado y la política en el siglo XIX*, en: "Nueva historia de Colombia", volumen 2. Manual de historia de Colombia, Instituto Colombiano de Cultura, Procultura, Planeta editorial, Bogotá, 1989, p.p. 177, 178

Tobón, Jerónimo 'Aquí, hoy, a viva voz: sobre lo contemporáneo en el arte colombiano' en: *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Volumen 5 - Número 1 / Enero - junio de 2010, universidad Javeriana, Bogotá, p.p. 67 – 86

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/viewFile/1949/1239>

Torres Azócar, Juan Carlos, 'La historia de la educación y la pedagogía En la formación de docentes, en: *Folios* V, fasc. 9, Universidad Pedagógica Nacional, 1998.

http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_08arti.pdf

Traba, Marta, 'Comienzo de la pintura moderna: Alejandro Obregón' en *Historia abierta del arte colombiano*, Museo La Tertulia, Cali, 1974.

_____, *Marta Traba*, Araujo, Emma, selección de Textos y dirección de la obra, Museo de arte Moderno de Bogotá, 1984, p. 135.

_____, *Mirar en Bogotá*, Biblioteca Básica Colombiana N° 14, Bogotá, 1976

_____, 'Propuesta para una doble lectura' en: *Mirar en América*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Venezuela, 2005

Tovar Zambrano, Bernardo, *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Editorial Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 1994

<http://www.bdigital.unal.edu.co/1430/>

Urdaneta, Alberto, 'Apertura del Curso de Dibujo Natural en la Universidad Nacional', en: *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, v. 3, No. 18 (jun., 1870); p. 409; reproducido además en: Fajardo, Marta, *Documentos para la historia de la Escuela nacional de bellas artes - "1870-1886"*

<http://www.bdigital.unal.edu.co/1444/4/958701345X.03.pdf>

_____, EL GRABADO EN MADERA. Papel Periódico Ilustrado, Bogotá, Número 45, 12 de mayo de 1882, año I, página 243B.

_____, 'Exposición universal', *Los Andes – Semanario americano ilustrado*, Tomo I, No. 1, París, 23

_____, Alberto, 'José Manuel Groot', nota necrológica en *Los Andes – Semanario...*, No. 3. P. 2.

Urfalino, Philippe, 'Les politiques culturelles: mécénat caché et académies invisibles', en: *L'Année sociologique* (1940/ 948-) Troisième série, Vol. 39, Presses Universitaires de France, 1989, p.p. 81-109

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27889990?uid=3737808&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=>

Uribe, Uribe, Rafael, *De cómo el Liberalismo político Colombiano no es pecado. Edición dispuesta por el Cuerpo de Consejeros de la Dirección nacional del Partido liberal para su distribución gratis*, Bogotá, MXMXII

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ciencia-politica/de-como-el-liberalismo-politico-colombiano-no-es-pecado>

Vasco, Carlos, 'Siete retos de la educación colombiana Para el período de 2006 A 2019', conferencia en la Universidad EAFIT, Medellín, 10 de marzo de 2006

<http://eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>

Vasco, Luis Guillermo, 'Quintín Lame: resistencia y liberación' *Revista Tabula Rasa*, No. 9: 371-383, julio-diciembre, Bogotá, 2008, p.p. 373, 374.

Vásquez, William, *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia, 1885-1899*, tesis de maestría en historia y teoría del arte de la Universidad Nacional de Colombia, 2008

Vega, Amparo, 'Perspectivas de la estética y la política en J.F. Lyotard', *Revista de estudios sociales*, No 35, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Abril de 2010, p.p. 26-40

<http://res.uniandes.edu.co/view.php/630/view.php>

Villegas, Beltrán [ss.cc.], *La caridad y el otro como otro* en la revista de Humanidades y Ciencias Sociales del Centro de Estudios Públicos de Chile No. 81, 2001

http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_800.html

Vitet, Ludovic, *L'Académie royale de peinture et de sculpture– étude historique [La academia real de pintura y de escultura – estudio histórico]*, Michel Lévy frères, Paris, 1861
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58322551.r=Sculpture.langES>

_____, 'De l'Independence en matière de gout' 'Sobre la independencia en materia de gusto', *Le Globe, journal philosophique et littéraire*, [El globo, periódico filosófico y literario], (tomo primero, del 5 de septiembre 1824 al 1º de mayo de 1825, París, 1926
http://books.google.com.co/books?id=LJDrJoAHXiQC&pg=PA443&lpg=PA443&dq=L%E2%80%99Ind%C3%A9pendance+en+mati%C3%A8re+de+go%C3%BBt&source=bl&ots=GucSkM8S-t&sig=Gttb85qX1f7A3SgfY9r8_aMF1UM&hl=es-419&sa=X&ei=Sf0DUYTHOZO8gSc4IFQ&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

Vilafranca Manguán, Isabel, 'Fichte y el modelo de ciudadanía en los *Discursos a la nación alemana*' en: Moreu, Angel, Prats, Enric coord., *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica* / por C. Calvo, Gil, 2010, ISBN 978-84-475-3487-6 , págs. 89-110

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3429947>

Viollet-le-Duc, Eugène-Emmanuel, *Histoire d'un dessinateur*, Bibliothèque d'éducation et de récréation, París, 1879

<https://archive.org/stream/histoiredundessi00viol#page/n7/mode/2up>

Weil, Simone, *Escritos esenciales*, Sal Terrae, 2000

Winckelmann, Johan, *Lettres familières de M. Winckelmann. Tome Troisième, Contenant les œuvres de M. le Chevalier Mengs*, Yverdon, M. Dcc. LXXXIV [1784], 'Notice de la vie et des ouvrages d'Antoine Raphael Mengs, peintre célèbre. Par M. de St. L*** La', p. V y ss. [*Cartas familiares del Señor Winckelmann. Tomo tercero que incluye las obras del Señor Caballero Mengs*, 'Noticia de la vida y de las obras de Antonio Rafael Mengs, pintor célebre. Por M. de San. L***La'].

<https://archive.org/stream/familieresdemwin03winc#page/n3/mode/2up>

Williford, Thomas J., *Laureano Gómez y los masones 1936 - 1942*, Bogotá Editorial Planeta, 2005, 249, originalmente tesis de maestría en historia de la universidad Nacional

Worringer, Wilhelm, *Abstracción y naturaleza*, (1908), Fondo de Cultura Económica, México, 1953

Weber, Max *Economía y sociedad: esbozo de Sociología comprensiva*, Fondo de cultura económica, México, 1964

Zamora, Fray Alonso de, R. P. Mro. *Historia de la provincia de S. Antonino del Nuevo Reino de Granada*, [1701], capítulo XII, p.p. 284 y ss. Tomo I, Cronistas, Volumen IV, Ministerio de Educación de Colombia, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Editorial A B C, Bogotá, 1945

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87295/brblaa459219-1.pdf>

De Zulueta, Carmen, *La España que pudo ser: memorias de una institucionista republicana*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Murcia, p. 152

Zuleta, Mónica, Sánchez, Alejandro, ‘pensamiento crítico desde y en la institución: inclusiones y exclusiones. La batalla por el pensamiento propio en Colombia’. En: *Nómadas* no 27. IESCO, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, UC, Universidad Central, Bogotá: Colombia. Octubre 2007.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/>

Documentos:

Acuerdo Número 49 de 1974 que modificó las Carreras del Departamento de Bellas Artes, en: Suárez, Sylvia, *Génesis del Taller Experimental en la universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, Colección de ensayos sobre el campo del arte: Ensayos de autor, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007

Anales de la Instrucción Pública de Colombia. Vol. 12, Nos. 66-71, de 1888

Arte y cultura, J. M. Yepes, Senador de la República, Senado de Colombia-sesiones de 1926. Bogotá, Imprenta Nacional. 1927

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/91596/brblaa63080.pdf>

LEY 86 DE 1928 (noviembre 15) “SOBRE ACADEMIAS NACIONALES, SOCIEDAD GEOGRAFICA Y OTRAS DISPOSICIONES SOBRE INSTRUCCIÓN PUBLICA”

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103002_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia, concordada con anotaciones explicativas por el doctor José Gnecco Mozo, editorial pacífico, Cali), s.f. ca, 1969

Decreto número 0349 de 1892, publicado en el Diario Oficial de enero 11 de 1893

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf

Discurso de posesión de Alfonso López Pumarejo, 1934. Publicado en *El Tiempo* el 8 de agosto de 1934, p. 1

Documento *Plan de Estudios, CARRERA DE ARTES PLASTICAS Propuesta de reestructuración del plan de estudios*, Dirección de Artes Plásticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional, sede Bogotá, Santafé de Bogotá, D.C. 1993

Durana, Gabriel, 'Informe del rector de la Universidad Nacional', 1936, en: *Revista de las Indias*, vol. 1, No. 6, julio de 1937, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, p.p. 31-45.

ESCUELA DE BELLAS ARTES. S.f. ni autor.

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anuarioun/article/viewFile/12194/128>

24

'El informe del director nacional de Bellas Artes sobre sus actividades', *El Tiempo*, enero 27 de 1937, p. diecisiete

'El informe del Rector de Bellas Artes a la Dirección General', *El Tiempo*, diciembre 28 de 1936, p. 11

Nieto, Agustín, carta al señor Escobar Roa, 23 de julio de 1923 (publicada en *El Tiempo* el 3 de agosto).

Volúmenes consultados en el Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional, sede Bogotá:

universidad nacional/ Facultad de Arquitectura/ ciudad universitaria/ archivo/
referencias 1-3/ 1936/ fac. artes/ ref. 62-A/ vol 1.1

universidad nacional/ Facultad de Arquitectura/ ciudad universitaria/ archivo/
referencias 1-3/ 1936/ fac. artes/ ref. 62-A/ vol 2

UNIVERSIDAD NACIONAL / FACULTAD DE ARQUITECTURA Y BELLAS
ARTES / ARCHIVO / REFERENCIAS / 1ª 1-13 / 1937/vol 1.1.

UNIVERSIDAD NACIONAL / CIUDAD UNIVERSITARIA / ARCHIVO /
REFERENCIAS / 3 / 3-7 3-10 / 3-11 / 1937 / SINDICATURA / Ref: 41 / Vol 1.1,
libro de actas del Consejo Directivo, Universidad Nacional, 1937

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 1

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 2

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 3

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 4

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 5

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 6

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 7

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 8

universidad nacional /ciudad universitaria/archivo/referencia3 -73-10/1937/sindicatura
ref. 41 vol 9

universidad nacional/primer año universitario/ archivo/ referencias 44 A 44 12/ 1938/
AÑO PREPARATORIO/ REF: 189/ vol 2 - 72

UNIVERSIDAD NACIONAL/Facultad de Arquitectura y Bellas

Artes/ARCHIVO/REFERENCIAS 1 A 1 19/1938/FAC. ARTES/REF: 12-A/VOL.3/50

universidad nacional / Facultad de Arquitectura y Bellas Artes / archivo / referencias 1A
1-13 / 1937 / FAC. ARTES Ref: 62 - a /vol 1.1.

UNIVERSIDAD NAL / FACULTAD DE ARQUITECTURA /

CORRESPONDENCIA RECIBIDA DECANO / 0001-0946 / 1964

Encíclicas:

Vigilanti Cura, 1936, Pío XI

http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura_it.html

Mirari Vos, Sobre los errores modernos, 1832, Gregorio XVI

<http://es.catholic.net/empresarioscatolicos/721/1057/articulo.php?id=17006>

Artículos del Papel Periódico Ilustrado:

Samper, José M. ARTISTA-SOLDADO', 1º de mayo de 1889, p. 296, números 114
a 116- Año v. (*Homenaje de Amistad á Alberto Urdaneta*)

PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la escuela de Bellas Artes, Número 88,
febrero 2 de 1887, año V, página 210

PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la Escuela de Bellas Artes, Número 110,
febrero 15 de 1887, año V, página 222

PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la escuela de Bellas Artes, Número 112,
abril 1 de 1887, año V, página 112

PRIMERA EXPOSICIÓN ANUAL – de la escuela de Bellas Artes, Número 113,
año V, abril 1 de 1887, página 275

Manrique, Pedro Carlos, LA EXPOSICION DE PINTURA, Número 106, 15 de
diciembre de 1886, año V, p.p. 150a a 152a

Urdaneta, Alberto, EL GRABADO EN MADERA, Número 15, 12 de mayo de
1882, año I, página 243B

ESCUELA DE BELLAS ARTES DE COLOMBIA, Número 104, noviembre 15 de 1886, año V, página 122 y s.s.

Plano de San Bartolomé, donde tiene lugar la exposición de bellas artes, Número 107, enero 1 de 1887, año V, p. 169

Publicaciones de la ENBAC:

Gamboa Hinestrosa, Pablo. *Apuntes sobre el arte de Tumaco*, Serie Monografías de arte 1, fot. Luis A. Penagos, Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Bellas Artes, Bogotá, 1962

Rengifo M. Luis Ángel, *El águila monolítica agustiniana*, Serie Monografías de Arte 2, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Bellas Artes. Bogotá, 1962

Barney Cabrera, Eugenio. *La transculturación en el arte colombiano*, Monografías de arte no. 3, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Bellas Artes, Bogotá, 1962

Barney Cabrera, Eugenio, *El arte agustiniano: boceto para una interpretación estética de San Agustín (Huila)*, Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Bellas Artes, Bogotá, 1964

Gómez Jaramillo, Ignacio, *Anotaciones de un pintor alrededor de su mundo*, Monografías de arte, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1972,

Entrevistas

Francisco Perea profesor pensionado del programa de Artes Plásticas, estudiante entre 1957 y 1964 de la ENBAC. Varias fechas, 2010

Escilda Díaz y Raúl Rincón, estudiantes de la ENBAC a inicios de los años sesenta, varias fechas, 2010 - 2011

Artículos de *El Tiempo*

‘La cultura artística del país – Mucho se ha hecho en Colombia en favor del arte, pero en desorden’, jueves 25 de julio de 1935.

‘Recuerdo de Ramón Barba – Un Bogotano del Barrio Chamberí’, Picas, mayo 13 de 1964, p. 5

‘Se reorganiza la Escuela de Bellas Artes’, marzo 30 de 1927 p. última

‘Alberto Arango, rector’ en *Cosas del Día*, febrero 21 de 1936.

López Pumarejo, Alfonso, ‘La juventud radical y los problemas nacionales’, enero 1, 1926, p.p. 14, 15

‘Un conflicto liquidado’, octubre 20 de 1936

‘En arte cada hombre es genial: Marco Ospina’. Gloria Valencia Diago, junio 4, 1972

‘El gobierno nacional rinde tributo al gimnasio moderno’, marzo 18, 1939, página tercera

‘Sesiones del congreso / El Conservatismo se Lanzará a la Guerra el Día en que se Proclame al Dr. López’, 26 de septiembre de 1940, p. 7

‘Alberto Arango Uribe – Un Maestro de la Caricatura Colombiana’, Fray Lejón, marzo 2, 1941, página tercera

Reforma del plan de estudios de la ENBAC realizada por José María González Concha, director en 1939

‘En la gran ciudad universitaria vivirán más de diez mil personas’, mayo 1, 1936, p.p. 1 y 15

‘La Escuela de Bellas Artes – El fin de una pesadilla’, 3 de marzo de 1918

‘Crédito para la Escuela de Bellas Artes’, 20 de marzo de 1927, p. 4

‘Se creó ayer la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes’, octubre 27, 1936, p.p. 1, 17

‘Ignacio Gómez Jaramillo responde a Luis Vidales’, octubre 21, 1951., en: Gómez, Ignacio *Anotaciones de un pintor*. Ediciones Autores Antioqueños, Medellín, 1987, p. 220

Guillermo páramo, rector (e) de la universidad nacional, noviembre 6 de 1993

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-255759>

Traba, Marta, ‘Los jóvenes tienen la palabra’ (exposición de la ENBAC), julio 20, 1958, p. 10

Rozo, Darío, ‘Evocación de la Escuela de Bellas Artes’, *Lecturas dominicales*, septiembre 30, 1962, p. quinta

‘La exposición de la Escuela de Bellas Artes’ diciembre 4, 1917, p. 2

‘Informe sobre el Gimnasio Moderno elaborado por el secretario de educación’, mayo 21, 1929, p. 4

Otras Referencias en Red

La *Carta de Jamaica*, escrita por Simón Bolívar a Henry Cullen en 1815

<http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3350/02independencia/pdf/jamaica.pdf>

‘La labor rectoral universitaria’, entrevista de Pelayo Puyo a Carrizosa Valenzuela para *La Nación*, No. 123, Bogotá, diciembre 22 de 1951

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anuarioun/article/viewFile/12502/13089>

La Comisión Corográfica: aporte interdisciplinario para el mundo, Biblioteca Nacional De Colombia: Exposiciones Virtuales, 2008

http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/exposicionesvirtuales/comision_corografica/pdf/comision_corografica.pdf

Proyecto de digitalización de los dibujos de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1783-1816), dirigida por José Celestino Mutis, Real Jardín Botánico-CSIC.

www.rjb.csic.es/icones/mutis.

Otras publicaciones

Accademia di San Luca

<http://www.museodelprado.es/enciclopedia/enciclopedia-on-line/voz/san-lucas-pintando-a-la-virgen-giorgio-vasari/>

Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura

<http://www.banrepcultural.org/node/33011>

Aristizábal Arbeláez, Luis Hernando, *Diccionario Aristizábal de citas o frases colombianas*.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/diccio/diccio13.htm>

Banco de la República, “Historia de la caricatura en Colombia”

Biografías de artistas:

<http://www.colarte.com/colarte/>

Banco de la República; Biblioteca Luis Ángel Arango, Historia de la caricatura en Colombia, *José Manuel Groot, 1800-1878*, Banco de la República. Departamento Editorial; Santa Fe de Bogotá, 1991

Banco de la República; Biblioteca Luis Ángel Arango, *Alberto Urdaneta / vida y obra*, Bogotá, 2004

Bureau International des Expositions [Oficina Internacional de Exposiciones] (BIE)

<http://www.bie-paris.org/site/fr/bie/organisation.html>

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/alurd/alurd02c.htm>

Catálogo *Exposición Abstracción y Figuración*, octubre 30 – noviembre 20 de 1986, Museo de Arte Universidad Nacional Bogotá

Da Vinci, Leonardo, *El Tratado de la Pintura por Leonardo de Vinci, y los Tres Libros que sobre el Mismo Arte Escribió León Bautista Alberti: Traducidos é Ilustrados Con Algunas Notas por Don Diego Antonio Rejón de Silva, Caballero Maestrante de la Real de Granada, y Académico de Honor de la Real Academia de San Fernando*, Imprenta Real. Madrid, MDCCUIXXIV.

<https://archive.org/stream/tratadopintura00leon#page/n5/mode/2up>

Diccionario portátil y de pronunciaci3n, frances-espa3ol. Tomo segundo, J. L. Bartholome Cormon, Leon, 1803

<https://archive.org/stream/dictionnaireport02cormuoft#page/n5/mode/2up>

Diccionario Rae

<http://www.rae.es/>

‘Directivas de la Universidad’. *Anuario de la Universidad Nacional*, s.a. s.f.

<http://www.google.com.co/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unal.edu.co%2Findex.php%2Fanuario-un%2Farticle%2Fdownload%2F12131%2F12751&ei=5Pm9Ura-KMnpkAeUx4HoBg&usg=AFQjCNGSPP5cemTivUg-Oyo-D4QsJNtkeg&bvm=bv.58187178.d.eW0>

‘Documentos para la historia de la escuela nacional de bellas artes, 1870-1886’

<http://www.bdigital.unal.edu.co/1444/4/958701345X.03.pdf>

Exposiciones Universales en Francia

<http://www.expositions-universelles.fr/>

Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, GHPP

<http://historiadela practicapedagogica.com/>

Historia de la Caricatura en Colombia/ 4, Alberto Arango 1897 – 1941, Banco de la República, Fondo Cultural Cafetero, 1988

Los Andes, revista ilustrada, París, 1878

Melo, Jorge et al. *Colombia hoy*

<http://banrepcultural.org/blaavirtual/historia>

Mellado, Francisco de Paula, *Enciclopedia moderna. Diccionario universal de literatura, Ciencias, artes, agricultura, industria y comercio*, Madrid 1851 – 1855

<http://books.google.com.co/books?id=VWcBnyRJCb8C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Francisco+de+Paula+Mellado%22&hl=es&sa=X&ei=DsbOUtKVE-egsAT464CADA&ved=0CE8Q6AEwBQ#v=onepage&q&f=false>

“*Museo universal de pintura y de escultura y galeria europea de las artes y de la historia*”, Imprenta de Joaquín Verdaguer, Barcelona, 1840.

http://books.google.com.co/books?id=fwqvrUwo3FIC&pg=PP19&lpq=PP19&dq=%22Museo+universal+de+pintura+y+escultura%22&source=bl&ots=z6MXxU9p_c&sig=iOb9f3PdeVA0fKIQS5yiqov-qLk&hl=es-

[419&sa=X&ei=I4e2UqP9BMKSkQfQ1YHYCQ&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](#)

Página Web de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales
<http://www.accefyn.org.co/>

Página Web de la Academia francesa de Bellas Artes; sobre minerva:
<http://www.academie-des-beaux-arts.fr/histoire/symbole.htm> I.2013

Página Web de la Asociación de amigos de Quatremère de Quincy
<http://www.quatremere.org/Pages/default.aspx>

Página Web de la fundación Ferrer Guardia;
<http://www.ferrerguardia.org/es/>

Página web de la *Royal Commission for the Exhibition of 1851*
<http://www.royalcommission1851.org.uk/about.html>

Página Web del Ministerio de Cultura y comunicación de Francia
<http://www.culturecommunication.gouv.fr/>

Programación del Museo de Arte, centenario de Artes Plásticas (1886)
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/viewFile/11858/1248>

6

Páginas Web oficiales, programas de Artes Plásticas:
http://www.unal.edu.co/paginas/programas_pregrado/programa_bogota_artes_plasticas.html

http://www.unal.edu.co/paginas/programas_pregrado/programa_medellin_artes_plasticas.html

http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Artes/pre_carartvisual_presenta

<http://arte.uniandes.edu.co/pregrado/programa-arte/>

<http://www.udistrital.edu.co/dependencias/tipica.php?id=49>

http://www.utadeo.edu.co/programas/pregrados/artes_plasticas/

<http://www.uelbosque.edu.co/node/178>

Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA)
www.rudecolombia.edu.co

Revista de las Indias, Ministerio de Educación, vol. 1, número 6, Bogotá, 1937

Sobre Aquimínzaque

http://www.elabedul.net/Articulos/Documentos/el_ultimo_emperador_ii.php#ftnl

http://www.signo.com.uy/files/ubna_aproximacion_a_la_subjetividad_boyacense_desd.pdf

Sobre Las academias nacionales, sistema Nacional de Información Cultural, SINIC: http://www.sinic.gov.co/oei/paginas/informe/informe_61.asp

Sobre las exposiciones universales:

<http://www.expositions-universelles.fr/1878-exposition-universelle-paris.html>

Sobre Francisco de Paula Mellado

<http://www.filosofia.org/ave/001/a360.htm>

<http://www.filosofia.org/enc/emm/emm.htm>

Sobre Fritz Karsen

<http://www.fritz-karsen.de/http://www.fritz-karsen.de/geschichte-fks/75-fritz-karsens-paedagogische-taetigkeit>

Sobre Jeremías Bentham:

<http://proyctobentham.blogspot.com/>

Sobre Ludovic Vitet (Alain Bonnet)

www.inha.fr/spip.php?article2566

Sobre los modelos pedagógicos anarquistas:

Giacomon, Valeria, 'La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica'

http://www.acracia.org/Acracia/La_evolucion_del_concepto_de_pedagogia.html,

publicado por primera vez en [Germinal. Revista de Estudios Libertarios](#) No.4

Antich, José, 'La pedagogía de Francisco Ferrer'

http://www.acracia.org/Acracia/Documentos-La_pedagogia_de_Ferrer

Sobre el programa de la Institución Libre de Enseñanza y el Krausismo:

http://personal.us.es/alporu/legislacion/programa_ILE.htm,

http://personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm

Sánchez, Ricardo, 'Krausismo', en: *Enciclopedia de la Cultura Española*, tomo 3, Editora Nacional, Madrid 1966, p.p. 825-826

<http://www.filosofia.org/enc/ece/e30825.htm>

<http://www.almendron.com/historia>

<http://www.fundacionginer.org/index.htm>

Cossío y la reforma escolar: *Revista Nacional*, 31 de octubre de 1899, p.p. 321-323. Madrid en: "Historia de la Educación en España", tomo III, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, pp. 338-350

http://personal.us.es/alporu/legislacion/cossio_reforma_escolar.htm

<http://www.filosofia.org/mon/kra/index.htm>

Roig, Arturo Andrés Los krausistas
argentinos <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/krausismo/1.htm>

‘Masonería Regular Española’. Logia Hermes N° 13. Oriente de Madrid - Gran Logia de España. Masonería Regular Española

<http://personal.telefonica.terra.es/web/logiahermes13/>

Reseña sobre los liberales y la masonería: ‘Vuelven los masones’ De la Torre, Cristina, *El Espectador*, Abril 6, 2009

<http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/cristina-de-torre/columnal34664-vuelven-los-masones>

Sobre Quintín Lame:

Galindo Cardona, Yamid, ‘Tierra y piel en el ser indio de Quintín Lame Chantre’,

<http://historiayespacio.com/rev31/pdf/Rev%2031%20-%20Tierra%20y%20piel%20en%20el%20ser%20indio%20de%20Quintin%20Lame%200Chantre.pdf>

<http://historiayespacio.com/rev31/pdf/Rev%2031%20-%20Tierra%20y%20piel%20en%20el%20ser%20indio%20de%20Quintin%20Lame%200Chantre.pdf>

http://www.proyectoquintinlame.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Sobre Víctor Masrera i Vila

<http://www.artnouveau.eu/es/author.php?author=270>

Universidad Nacional:

<http://www.manizales.unal.edu.co/unmanizales-resenahistorica.html>, s.a, s.f.

Bibliotecas virtuales

Biblioteca Nacional de Colombia

<https://bibliotecanacional.gov.co/es-co>

Biblioteca Luis Ángel Arango

<https://www.banrepcultural.org/bogota/biblioteca-luis-angel-arango>

Biblioteca Nacional de Francia, Biblioteca Virtual:

<http://gallica.bnf.fr/?lang=ES>

Sistema Nacional de Bibliotecas Universidad Nacional de Colombia ...

<https://bibliotecas.unal.edu.co/>

Biblioteca Virtual Open Library,

<https://openlibrary.org/>

Fotografías e imágenes

Todas las imágenes que no son de elaboración propia fueron obtenidas de páginas web de acceso libre y se reproducen con fines académicos exclusivamente.

Monumento a la raza, Miguel Sopó, Tunja, Foto de Jorge Forero, 2008, Villegas Editores. Colombia, reproducida en:

http://www.elabedul.net/Articulos/Nuevos/el_ultimo_soberano.php

José Rodríguez Acevedo - Poeta de la Piel, Litografía Arco, 1989, fotografía de Héctor Aceves en: <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=30573>

Minerva:

http://www.unav.es/biblioteca/fondoantiguo/hufaexp19/imagenes/EST-306-076_1_sg.jpg

Largillierre, Nicolas de
French, 1656 – 1746

http://www.nga.gov/cgi-bin/timage_f?object=134427&image=28305&c=

Allégorie de la fondation de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture,
Nicolas Loir

<http://www.photo.rmn.fr/cf/htm/CPicZ.aspx?E=2C6NU0HWPU27>

L'Allégorie des Arts sous Napoléon III, Charles-Louis MULLER © Photo RMN-Grand Palais

<http://www.histoire-image.org/pleincadre/index.php?i=600>

Quintín Lame:

La fotografía general, <http://servindi.org/actualidad/opinion/17515>

El detalle central:

<http://yamidencine-y-filo.blogspot.com/2012/07/quintin-lame-una-entrevista-en-el.html>

Luis Núñez Borda, Convento de la Enseñanza, 1913

Fuente: *Bogotá 1538 – 1938*, Litografía Colombia, Alcaldía de Bogota, Homenaje del Municipio de Bogotá a la ciudad en su IV Centenario. Texto de Daniel Samper Ortega. 1938.

<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=177322>

Eugenio Peña

Colección de arte – área de pintura

El Secretario de la Escuela de Bellas Artes, Por Olga Acosta Luna

<http://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/publicaciones-virtuales/Documents/elsecretario07.pdf>

Elementos de Geometría, Dositeo Carvajal: Fotografías de Paula Maldonado

Casa de Miguel Antonio Caro, calle 19 con carrera 7

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=299315&page=6>

(las fotos antiguas de Bogotá provienen de la misma página)

<http://www.skyscrapercity.com/>

Obras de Luis Alberto Acuña:

<http://issuu.com/revistamundo/docs/100obras>

Anunciación, Luis Alberto Acuña, Oleo, 1950

Fuente: V III Salón Anual de Artistas Colombianos, MinEducación, 1950, Folleto con ilustraciones de obras premiadas

<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=5394>

ÍNDICE

A

academia, 32, 33, 39, 45, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 83, 93, 95, 96, 98, 138, 152, 160, 170, 188, 201, 237, 245, 265, 268, 276, 277, 284, 288, 291, 293, 300, 303, 305, 383, 384, 386, 389

Academia de San Fernando, 56, 63, 98, 130, 152

académico, 30, 31, 33, 49, 56, 61, 63, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 94, 95, 97, 130, 146, 169, 177, 181, 198, 235, 237, 239, 244, 245, 250, 251, 253, 256, 260, 263, 267, 270, 271, 289, 293, 300, 304, 307, 311, 381, 383, 384, 387, 854

Academie, 60, 63, 69, 73

Acuña, 7, 38, 39, 96, 102, 144, 226, 227, 230, 239, 250, 328, 529, 530, 531, 541, 727, 728, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 759, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 776, 777, 778, 780, 781, 786, 789, 792, 835, 842, 869

Agustín Nieto, 621, 622, 623, 634, 641, 642, 675, 694, 813, 852, 859

Alberto Arango, 34, 43, 154, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 216, 233, 251, 327, 600, 615, 616, 644, 731, 813, 815, 836, 861, 862, 864

Alberto Urdaneta, 7, 21, 31, 34, 46, 93, 99, 101, 102, 103, 104, 111, 114, 120, 133, 177, 384, 860

Aline Helg, 6, 7, 678

aplomb, 453, 455, 456, 457

Aquimín, 743, 744, 758, 759, 764, 765, 792

ARTES LIBERALES, 57

artesano, 62, 237, 252

Atcon, 244, 321, 664, 691, 823, 824, 831, 837

Aucoc, 75, 79, 415, 423, 436, 437, 439, 837

autoridades, 28, 42, 45, 60, 61, 62, 66, 75, 78, 80, 103, 104, 119, 129, 148, 158, 178, 202, 245, 252, 254, 265, 273, 295, 300, 303, 380

B

Barba, 167, 171, 172, 173, 251, 304, 861

Barney, 145, 170, 251, 252, 268, 562, 751, 773, 775, 779, 780, 781, 782, 786, 837, 861

Benjamin, 6, 7, 33, 42, 49, 50, 63, 84, 85, 152, 386

Bolonia, 46

Bonnet, 53, 81, 183, 333, 335, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 357, 385, 407, 433, 446, 495, 838, 866

C

canon, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 63, 78, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 109, 115, 116, 118, 119, 129, 135, 137, 147, 150, 153, 155, 161, 176, 180, 181, 185, 188, 231, 235, 240, 245, 248, 254, 255, 267, 274, 279, 284, 287, 289, 292, 293, 294, 295, 305, 307, 309, 323, 327, 343, 345, 349, 360, 361, 365, 366, 367, 368, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 387, 389, 431, 433, 444, 445, 447, 449, 461, 468, 489, 499, 509, 521, 523, 531, 543, 545, 552, 553, 564, 575, 589, 596, 712, 723, 739, 756, 769, 772, 773, 786, 809, 810, 811, 813, 814, 815, 816

caso colombiano, 6, 46, 63, 71, 146, 222, 288, 332, 360, 361, 381, 383, 384, 578, 587, 682, 816

Caveda, 464, 839

Ciclo Básico, 269, 271, 311, 315, 316

civilización, 5, 43, 45, 46, 47, 64, 85, 102, 106, 107, 110, 112, 114, 115, 126, 129, 131, 133, 135, 145, 146, 147, 154, 155, 156, 226, 227, 228, 229, 264, 287, 322, 329, 367, 375, 376, 386, 391, 473, 490, 506, 515, 526, 527, 540, 545, 546, 547, 549, 567, 569, 571, 579, 587, 591, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 611, 625, 672, 676, 685, 715, 727, 731, 749, 768, 776, 779, 790, 803, 804, 814, 825, 837, 841

Colmenares, 113, 126, 386, 603, 604, 746, 839

Comisión Corográfica, 92, 93, 113, 561, 562, 843, 862

D

Deas, 114, 791, 792, 840

Derrida, 294, 669, 841, 852

dessin, 53, 82, 443, 446, 447, 450, 451, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 473, 550, 551

Dios, 55, 57, 69, 75, 79, 101, 123, 171, 201, 222

Dositeo Carvajal, 47

Durana, 43, 160, 169, 175, 199, 200, 215, 216

E

Efland, 301, 302, 303

Elias, 154, 228, 540, 576, 600, 603, 609, 717

ENBAC, 28, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 60, 63, 66, 87, 89, 95, 96, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 118, 119, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 215, 216, 221, 224, 227, 229, 230, 235,

- 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 283, 284, 285, 287, 288, 291, 292, 293, 294, 296, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 395, 396, 464, 470, 473, 482, 497, 499, 501, 506, 509, 515, 520, 521, 523, 524, 527, 529, 531, 532, 533, 540, 542, 543, 545, 549, 552, 553, 566, 569, 861
- encomienda*, 571, 624, 678, 745, 746, 747, 759, 848
- enseñanza, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 72, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 85, 90, 93, 95, 98, 104, 105, 121, 122, 125, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 157, 159, 165, 166, 168, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 215, 218, 225, 230, 235, 244, 245, 250, 251, 252, 255, 260, 267, 271, 275, 276, 277, 278, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 291, 292, 293, 294, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 314, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 339, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 364, 366, 367, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 394, 396, 397, 399, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 410, 412, 419, 423, 424, 430, 434, 435, 439, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 452, 456, 461, 464, 465, 466, 467, 470, 471, 473, 474, 476, 477, 478, 481, 487, 488, 489, 491, 492, 494, 495, 499, 509, 521, 522, 545, 546, 575, 578, 582, 587, 588, 589, 590, 596, 607, 610, 611, 614, 615, 621, 623, 625, 628, 632, 633, 639, 640, 641, 643, 644, 646, 647, 649, 652, 653, 659, 662, 666, 669, 674, 677, 678, 690, 695, 707, 712, 714, 718, 719, 728, 731, 739, 752, 753, 804, 807, 808, 809, 810, 811, 814, 815, 817, 820, 829, 833, 836, 838, 842, 847
- Epifanio Garay, 21, 133
- Escuela, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 38, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 75, 78, 89, 93, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 197, 199, 202, 203, 204, 215, 222, 224, 235, 236, 239, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 271, 272, 274, 275, 278, 280, 281, 283, 285, 291, 292, 301, 302, 309, 380, 381, 383, 387, 794, 835, 840, 842, 846, 853, 860, 861
- Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional, 21
- Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia. Véase ENBAC
- Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia, 1885-1899*, 38, 856, Véase William Vásquez
- España, 45, 73, 98, 109, 117, 130, 136, 144, 153, 170, 175, 179, 181, 188, 215, 305, 848
- estamento, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 271, 295, 299, 304, 305, 382, 401, 464
- estamentos, 67, 68, 69, 70, 244, 245
- Expedición Botánica, 46, 89, 92, 113, 376, 381, 520, 557, 558, 559, 561, 562, 670, 838, 863
- experiencia, 23, 26, 29, 30, 35, 36, 42, 50, 51, 62, 142, 176, 188, 198, 215, 248, 249, 250, 283, 284, 294, 308, 309, 311, 312, 380, 389
- Exposición Universal*, 85, 571
- ## F
- Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, 145, 160, 167, 200, 239, 327, 598, 810, 813
- Fajardo, 39, 130, 274, 394, 840, 841
- Fernández de Piedrahita, 759, 762, 764, 767, 842
- Ferrer, 178, 179, 180, 181, 511, 582, 583, 836, 842, 865, 866
- Foucault, 6, 7, 90, 92, 842
- Francia, 49, 55, 63, 70, 73, 75, 79, 81, 83, 86, 95, 97, 98, 132, 153, 170, 179, 188, 383, 385
- Francisco A. Cano, 21, 133, 136, 161, 252, 261
- Fride, 738, 744, 745, 842
- ## G
- Giraldo Jaramillo, 93, 101, 230, 320, 562, 595, 738
- González Concha, 143, 145, 154, 168, 169, 170, 237, 250, 650, 657, 798, 862
- gremios, 33, 45, 50, 59, 70, 302, 303, 304, 381
- Groot, 47, 62, 94, 95, 96, 97, 144, 844
- Guarín, 536, 537, 538, 539, 540, 542, 726, 790, 844
- Gustavo Santos, 39, 134, 152, 155, 156, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 178, 184, 188, 214, 215, 303, 859
- gusto, 5, 29, 47, 48, 49, 58, 63, 77, 78, 79, 82, 94, 97, 98, 99, 107, 109, 111, 112, 115, 118, 121, 131, 156, 160, 162, 176, 178, 188, 190, 192, 202, 231, 261, 274, 277, 287, 305, 321, 324, 329, 330, 338, 355, 356, 357, 358, 367, 377, 384, 389, 391, 398, 399, 411, 415, 430, 435, 436, 444, 449, 460, 477, 494, 500, 501, 502, 504, 506, 510, 524, 525, 528, 537, 539, 540, 542, 545, 546, 547, 548, 549, 551, 552, 587, 607, 608, 609, 611, 718, 725, 727, 731, 740, 750, 753, 754, 785, 802, 806, 816, 817, 857
- ## H
- Heinich, 409, 844
- historia, 6, 7, 20, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 47, 50, 52, 59, 60, 62, 63, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 126, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 160, 162, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180,

- 181, 192, 198, 216, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 249, 250, 252, 257, 260, 261, 262, 263, 268, 270, 274, 276, 278, 285, 286, 287, 291, 294, 299, 301, 302, 303, 306, 308, 311, 320, 321, 322, 326, 328, 335, 337, 341, 352, 354, 356, 357, 360, 363, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 374, 376, 379, 380, 381, 382, 385, 386, 387, 388, 395, 397, 399, 405, 409, 410, 411, 412, 414, 433, 434, 435, 436, 441, 444, 445, 446, 449, 459, 460, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 470, 476, 479, 481, 485, 486, 491, 497, 500, 502, 505, 506, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 520, 521, 523, 527, 529, 530, 533, 541, 542, 545, 546, 548, 549, 552, 553, 562, 566, 576, 577, 579, 587, 590, 591, 593, 594, 598, 600, 602, 603, 604, 609, 610, 614, 615, 616, 625, 626, 630, 633, 634, 635, 637, 638, 642, 644, 649, 652, 657, 659, 664, 666, 669, 672, 673, 674, 677, 681, 683, 695, 696, 698, 709, 710, 712, 715, 718, 726, 727, 728, 731, 737, 738, 739, 740, 741, 743, 745, 747, 748, 751, 755, 759, 764, 765, 768, 769, 770, 771, 773, 774, 775, 776, 779, 780, 786, 787, 789, 792, 794, 796, 797, 806, 808, 809, 813, 824, 825, 830, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 853, 854, 855, 856, 857, 864, 866
- historia universal, 286, 366, 386, 388, 497, 506, 511
- Huertas, 5, 161, 177, 391, 845
- I**
- Iglesia, 69, 92, 147, 148, 250, 449, 522, 525, 571, 579, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 630, 632, 633, 673, 674, 750, 760, 790, 824, 826
- J**
- Jeremy Bentham, 89, 90, 91, 839
- L**
- legitimidad, 28, 31, 32, 33, 43, 60, 61, 62, 73, 82, 105, 106, 148, 151, 186, 226, 235, 265, 295, 296, 312, 325, 332, 355, 357, 366, 367, 369, 376, 377, 378, 380, 395, 410, 435, 444, 449, 537, 542, 587, 604, 610, 683, 748, 768, 770, 773
- Ley Orgánica, 31, 47, 164, 167, 169
- López Pumarejo, 36, 149, 150, 157, 159, 164, 176, 177, 197, 201, 221, 222, 286, 320, 325, 598, 634, 638, 650, 671, 672, 675, 680, 681, 682, 683, 690, 696, 697, 711, 717, 725, 726, 836, 837, 848, 858, 861
- lujo, 47, 84, 105, 108, 109, 111, 165, 336, 352, 411, 416, 474, 489, 490, 542, 580, 610, 613, 691, 777
- Lyotard, 25, 296, 360, 361, 362, 368, 369, 846, 856
- 237, 250, 274, 284, 316, 317, 319, 320, 330, 333, 334, 400, 401, 402, 403, 406, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 423, 424, 430, 435, 438, 447, 452, 459, 476, 493, 503, 522, 533, 584, 587, 595, 621, 624, 627, 640, 669, 674, 677, 681, 721, 722, 731, 753, 797, 816, 846
- Manrique, 53, 93, 100, 131, 287, 381, 473, 485, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 729, 815, 860
- Marx, 63, 64, 71, 72, 84, 89, 90, 226, 286, 351, 372, 383, 576, 578, 579, 641, 690, 697, 717, 806, 807, 836
- Masriera, 178, 190, 470, 476, 478, 493, 494, 495, 630, 644, 815, 847, 867
- Medina, 39, 102, 136, 566, 606, 610, 639, 718, 720, 847
- Menéndez y Pelayo, 117, 553, 554, 628, 848
- Minerva*, 56
- Mockus, 27, 31, 36, 47, 62, 262, 266, 274, 289, 290, 294, 296, 297, 298, 299, 307, 308, 390, 848
- modelo, 22, 26, 33, 39, 43, 46, 47, 49, 50, 53, 61, 63, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 109, 116, 119, 121, 122, 124, 129, 130, 131, 144, 146, 149, 151, 152, 153, 155, 162, 170, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 202, 216, 219, 226, 231, 236, 239, 240, 245, 249, 252, 255, 256, 259, 265, 273, 274, 281, 289, 292, 294, 302, 306, 307, 308, 314, 319, 320, 323, 324, 325, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 338, 339, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 355, 358, 361, 367, 368, 375, 376, 378, 381, 382, 384, 386, 387, 388, 389, 401, 404, 406, 407, 411, 417, 418, 422, 425, 430, 431, 433, 435, 439, 444, 446, 449, 451, 453, 454, 456, 457, 459, 460, 461, 462, 468, 474, 488, 489, 494, 497, 501, 504, 508, 511, 520, 521, 527, 528, 540, 545, 546, 553, 577, 578, 590, 593, 596, 611, 619, 622, 634, 637, 639, 640, 641, 643, 644, 646, 669, 686, 712, 714, 719, 720, 721, 723, 724, 727, 733, 739, 741, 751, 804, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 815, 816, 822, 825, 827, 828, 829, 838, 857
- modernidad, 33, 37, 39, 43, 47, 49, 51, 63, 82, 89, 90, 91, 109, 111, 127, 130, 143, 144, 146, 150, 151, 153, 155, 158, 160, 166, 176, 177, 190, 216, 226, 232, 236, 240, 253, 255, 265, 288, 293, 294, 298, 308, 310, 312, 325, 335, 352, 361, 368, 369, 397, 436, 460, 497, 506, 508, 509, 515, 517, 524, 536, 570, 575, 576, 577, 578, 579, 591, 592, 593, 594, 596, 597, 598, 629, 635, 644, 646, 670, 671, 689, 728, 735, 799, 817, 819, 843, 851, 853
- Molina, 214, 215, 664, 665, 682, 686, 687, 726, 848
- momento fundacional**, 34, 164, 241, 290
- Montoya, 96, 97, 521, 529, 530, 531, 729, 749, 848
- Moore, 53, 81, 82, 349, 446, 449, 455, 460, 848
- Mutis, 46, 89
- M**
- maestros, 32, 45, 73, 74, 75, 77, 78, 97, 107, 113, 124, 125, 130, 142, 157, 166, 187, 190, 191, 200, 203,

N

nación, 31, 33, 36, 45, 47, 48, 52, 78, 79, 92, 96, 101, 105, 109, 110, 117, 119, 127, 129, 136, 145, 146, 147, 150, 153, 158, 159, 166, 197, 222, 237, 244, 265, 280, 288, 328, 352, 363, 376, 377, 381, 435, 436, 437, 449, 460, 520, 521, 536, 537, 539, 540, 554, 561, 562, 566, 567, 578, 579, 590, 591, 600, 602, 613, 614, 615, 621, 623, 632, 637, 638, 641, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 664, 665, 667, 669, 670, 675, 676, 677, 678, 680, 682, 694, 712, 720, 734, 739, 740, 766, 769, 787, 789, 810, 811, 812, 828, 847, 853, 857

Nieto, 50, 144, 154, 214, 215, 222

Niño, 139, 140, 143, 706, 796, 799, 849

Noticia biográfica de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos, 33, 94, 95, 844, Véase José Maniuel Groot

O

obra de arte, 26, 29, 50, 99, 116, 188, 225, 230, 240, 254, 255, 279, 284, 294, 296, 311, 316, 320, 324, 332, 339, 347, 348, 351, 355, 360, 377, 382, 387, 389, 470, 488, 525, 553, 575, 577, 580, 596, 721, 771, 773, 785, 802, 806, 811

oficio, 23, 30, 45, 55, 74, 75, 98, 119, 169, 237, 251, 252, 255, 277, 280, 301, 303, 304, 305, 306, 385, 386

oficios, 37, 39, 43, 48, 55, 59, 61, 62, 66, 75, 78, 83, 98, 119, 165, 166, 202, 203, 248, 262, 303, 306, 307, 310, 314, 321, 330, 332, 353, 375, 376, 381, 385, 386, 395, 400, 401, 403, 404, 409, 419, 429, 434, 445, 470, 474, 488, 537, 573, 575, 592, 615, 648, 659, 707, 708, 714, 802, 807, 808, 809, 811, 814, 840

P

Pacheco, 45, 59, 749, 750, 802, 851

Papel periódico Ilustrado, 103

Papel Periódico Ilustrado, 7, 34, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 111, 183, 287, 501, 505, 532, 533, 541, 573, 718, 727, 835, 856, 860

pasado, 6, 23, 30, 35, 37, 62, 78, 84, 94, 95, 109, 110, 111, 113, 120, 122, 123, 126, 130, 151, 162, 165, 176, 177, 179, 181, 185, 200, 201, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 239, 253, 255, 260, 261, 270, 283, 286, 295, 311, 326, 329, 331, 335, 336, 339, 347, 350, 351, 354, 365, 366, 368, 370, 371, 372, 377, 380, 387, 395, 403, 435, 438, 449, 452, 459, 460, 461, 488, 497, 506, 509, 511, 512, 513, 514, 515, 517, 520, 521, 541, 548, 559, 562, 566, 575, 576, 577, 579, 590, 591, 595, 596, 601, 612, 616, 642, 647, 652, 656, 662, 672, 675, 679, 680, 681, 697, 708, 710, 712, 719, 736, 740, 743, 752, 753, 754, 756, 769, 771, 773, 777, 779, 786, 789, 809, 810, 811, 814, 820, 823, 829, 848

Patiño, 31, 240, 243, 244, 267, 269, 331, 389, 819, 820, 822, 823, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 850

Pau, 73, 410, 850

pedagogía, 26, 51, 91, 130, 144, 158, 165, 176, 189, 190, 244, 261, 273, 277, 282, 283, 294, 308, 309, 310, 315, 319, 320, 321, 322, 327, 338, 339, 347, 351, 377, 387, 456, 457, 470, 476, 478, 494, 504, 526, 540, 582, 583, 590, 609, 619, 620, 621, 628, 629, 633, 635, 636, 637, 638, 641, 647, 653, 670, 671, 674, 675, 681, 686, 690, 695, 696, 773, 813, 815, 817, 842, 847, 853, 855, 866

Picard, 73, 413, 415, 851

pintura, 22, 26, 27, 45, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 94, 97, 104, 111, 113, 115, 125, 132, 133, 143, 153, 160, 163, 165, 168, 175, 178, 181, 182, 183, 185, 200, 202, 204, 237, 238, 239, 248, 252, 253, 255, 257, 261, 262, 275, 276, 284, 288, 311

PINTURA, 55, 57, 122, 287, 860

Pizano, 39, 47, 97, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 161, 177, 178, 224, 230, 235, 245, 261, 264, 527, 528, 529, 530, 698, 717, 732, 738, 739, 796, 811, 841, 851

poder, 6, 28, 35, 60, 61, 63, 65, 66, 69, 70, 73, 75, 78, 79, 81, 82, 84, 92, 106, 109, 112, 116, 150, 151, 156, 159, 198, 202, 235, 242, 243, 253, 264, 277, 279, 294, 296, 380, 388, 842

Price, 97, 102, 115, 514, 546, 547, 548, 549, 551, 562

Primera Exposición anual, 103

PROGRAMA CURRICULAR DE ARTES PLÁSTICAS, 1, 5, 391

progreso, 29, 37, 49, 60, 72, 105, 106, 109, 110, 118, 126, 141, 146, 147, 148, 151, 157, 158, 169, 180, 222, 225, 227, 231, 232, 235, 251, 287, 310, 321, 335, 336, 339, 341, 342, 343, 344, 356, 361, 366, 372, 375, 404, 424, 428, 443, 449, 460, 473, 474, 487, 508, 511, 513, 514, 523, 530, 542, 548, 566, 568, 570, 575, 576, 579, 586, 596, 598, 601, 604, 619, 621, 626, 636, 639, 641, 648, 670, 672, 677, 682, 690, 694, 718, 723, 740, 748, 810, 811

Q

Quintín Lame, 786, 787, 789, 790, 791, 856, 867

R

reforma, 6, 25, 26, 27, 29, 31, 36, 43, 46, 47, 51, 81, 83, 85, 89, 105, 157, 161, 165, 166, 167, 170, 180, 183, 197, 216, 221, 235, 236, 237, 240, 243, 244, 245, 255, 259, 263, 266, 269, 270, 271, 274, 284, 289, 291, 292, 295, 296, 299, 300, 304, 307, 308, 309, 310, 380, 381, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 390

Reforma Mockus-Páramo, 27, 31, 62, 262

reforma Patiño, 36, 269, 271, 292

Revolución, 29, 36, 45, 61, 63, 78, 79, 80, 84, 151, 159, 176, 185, 214, 243, 288

Roberto Pizano, 21, 129, 130, 144, 161, 168, 261, 268, 269

Rodríguez Acevedo, 59, 868

Rodríguez Acevedo, 43, 59, 142, 175, 185, 199, 237, 239, 304

S

Sáenz, 158, 190, 310, 622, 630, 635, 653, 670, 671, 853

Saldarriaga, 158, 190, 309, 310, 635, 670, 671, 853

Santamaría, 53, 102, 129, 132, 133, 152, 153, 168, 175, 185, 228, 243, 249, 526, 591, 597, 598, 717, 811, 815, 832

Sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación, 39, 168, 176, *Véase* Gustavo Santos

Sennet, 340, 854

siglo XIX, 23, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 38, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 72, 78, 79, 81, 82, 83, 89, 90, 91, 92, 95, 98, 102, 105, 106, 113, 114, 118, 119, 120, 126, 131, 135, 144, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 161, 166, 170, 173, 176, 179, 180, 186, 188, 190, 191, 201, 215, 226, 228, 231, 232, 235, 239, 245, 249, 268, 277, 284, 294, 301, 302, 320, 323, 326, 329, 331, 333, 336, 339, 342, 346, 347, 350, 352, 354, 356, 357, 358, 360, 368, 372, 375, 376, 378, 383, 385, 386, 390, 396, 397, 404, 407, 411, 412, 431, 433, 435, 446, 448, 452, 457, 461, 463, 470, 471, 476, 487, 488, 501, 504, 505, 509, 515, 520, 521, 524, 530, 534, 536, 537, 539, 541, 545, 546, 549, 550, 552, 566, 570, 578, 579, 580, 581, 583, 587, 589, 590, 595, 596, 598, 600, 601, 602, 603, 615, 620, 631, 632, 635, 636, 638, 672, 694, 706, 711, 724, 728, 733, 739, 745, 747, 751, 752, 755, 756, 769, 770, 772, 777, 786, 788, 789, 790, 803, 804, 805, 807, 808, 809, 810, 811, 813, 814, 838, 844, 855

sistema de autoridades, 38, 53, 231, 349, 357, 366, 375, 378, 404, 419, 423, 435, 444

Suárez, 26, 292, 293, 295, 296, 763, 855, 858

T

taller, 22, 26, 27, 45, 50, 59, 75, 85, 111, 112, 159, 163, 168, 185, 187, 261, 276, 301, 304, 311, 312, 388, 847

Taller experimental, 26, 27, 311, 314, 322, 332

Taller Experimental, 26, 27, 51, 52, 292, 293, 294, 299, 309, 312, 855, 858

Tatarkiewicz, 337, 855

Traba, 42, 144, 236, 238, 244, 253, 254, 255, 256, 257, 304, 311, 855

tradición, 6, 25, 43, 49, 51, 62, 77, 85, 91, 106, 109, 111, 150, 151, 170, 175, 185, 200, 236, 245, 247, 254, 274, 291, 295, 297, 311, 383, 388

U

Universidad, 5, 7, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 38, 39, 46, 47, 48, 51, 59, 62, 91, 93, 101, 129, 130, 135, 136, 145, 146, 149, 152, 153, 154, 155, 159, 164, 169, 172, 176, 186, 187, 197, 200, 202, 215, 216, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 274, 281, 282, 285, 288, 289, 291, 292, 294, 296, 298, 299, 302, 307, 380, 381, 391, 835, 841, 842, 843, 844, 846, 847, 851, 852, 854, 861, 863

Universidad Nacional de Colombia. *Véase* UNC

Urdaneta, 47, 57, 85, 95, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 122, 138, 144, 151, 154, 161, 183, 274, 301, 384, 860

Urfalino, 357, 359, 382, 856

V

vanguardias, 33, 45, 47, 49, 56, 61, 62, 63, 81, 82, 116, 127, 144, 153, 166, 174, 176, 183, 216, 221, 236, 239, 253, 256, 293, 294, 306, 310, 381, 388, 389

Vega, 5, 138, 370, 391, 511, 645, 646, 794, 841, 856

Viollet-le-Duc, 6, 7, 183, 339, 344, 347, 448, 461, 478, 481, 486, 487, 488, 489, 815, 857

Vitet, 54, 69, 75, 344, 411, 415, 419, 423, 433, 436, 448, 467, 468, 857, 866

W

Weber, 67, 857

William Vásquez, 29, 38, 98, 302

Winckelmann, 398, 399, 447, 857

X

XX, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 39, 41, 45, 46, 47, 50, 51, 60, 61, 62, 81, 89, 98, 103, 114, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 144, 145, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 179, 183, 237, 245, 249, 253, 266, 275, 284, 289, 294, 296, 307, 309, 310, 380, 383, 384, 385

Z

Zuluaga, 635, 653, 853