

ARTES

LA REVISTA

N°25, Vol. 18
Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Medellín - Colombia
julio-diciembre de 2019
ISSN: 1657-3242

ARTES LA REVISTA es una publicación de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, dedicada a la presentación de artículos de reflexión, reseñas, traducciones y producción investigativa en los campos de las artes escénicas, artes visuales, música, pedagogía de las artes, arquitectura, diseño, estética y gestión cultural.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Artes

ARTES LA REVISTA

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Decano Facultad de Artes

Gabriel Mario Vélez Salazar

Vicedecano Facultad de Artes

Alejandro Tobón Restrepo

Coordinador Editorial de la Revista

Víctor Manuel López Cardona

Coordinador de Investigación

Sandra Camacho López

Comité Editorial

Dr. Alejandro Tobón Restrepo
Universidad de Antioquia (Colombia)

Dr. Carlos Arturo Fernández Uribe
Universidad de Antioquia (Colombia)

Dr. Carlos Eduardo Sanabria Bohórquez
**Universidad Jorge Tadeo Lozano
(Colombia)**

Dr. Efrén Giraldo Quintero
Universidad EAFIT (Colombia)

Dr. Fernando Gil Araque
Universidad EAFIT (Colombia)

Mario Cardona Garzón
Universidad de Antioquia (Colombia)

Dra. Juliana Congote Posada
Universidad de Antioquia (Colombia)

Dr. Víctor Raúl Viviescas
**Universidad Nacional de Colombia
sede Bogotá**

Dr. Juan Leyva Cruz
**Universidad Nacional Autónoma de
México UNAM**

Dra. María Esther Aguirre Lora
**Universidad Nacional Autónoma de
México UNAM**

Comité Científico

Antonio Viñao Frago
**Doctor en Derecho y catedrático de
Teoría e Historia de la Educación de la
Universidad de Murcia (España)**

Mario Sartor
**Doctor en Historia del Arte.
Catedrático de Historia del Arte
Latinoamericano en la Universidad de
Udine (Italia)**

Jesús Márquez Carrillo
**Doctor en Educación. Profesor e
investigador de la Maestría en Estética
y Arte de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla.**

Claudio Bonvecchio
**Doctor en Filosofía. Catedrático de
Filosofía de las Ciencias Sociales en la
Universidad de Insubria en Varese.**

Jorge Dubatti
**Doctor (Área de Historia y Teoría del
Arte) por la Universidad de Buenos
Aires. Docente e investigador en la
Universidad de Buenos Aires**

Árbitros

Dr. Gustavo Adolfo López Gil
Ph.D. en Historia de América latina.
Universidad de Antioquia

Dra. María Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de
México UNAM

Dra. Gabriela Noyola
Universidad Pedagógica Nacional
(México)

Mgr. Maria Victoria Casas Figueroa
Magíster en Historia. Universidad del
Valle

Mgr. Carlos Mario Pineda Echavarría
Magíster en Gestión Cultural.
Universidad de Antioquia

Mgr. Claudia Liliana Flórez Castiblanco
Magíster en Estética. Universidad
Nacional de Colombia (Medellín)

Esp. Luz Gabriela Gómez Restrepo
Especialista en Investigación en
Ciencias Sociales. Universidad de
Antioquia

Equipo Editorial

Cubierta, diseño, tratamiento de imagen digital y diagramación:
David Romero Duque. CreaLab. Facultad de Artes. Universidad de Antioquia

Edición
Víctor López y Lina Villegas

Corrección de textos
Pablo Lucio Garcés Donadio

Imprenta y pre prensa
Transparencia dúo, comunicación gráfica

Tiraje de la revista
200 ejemplares
Formato: 17×23.5 cm
ISSN impreso: 1657-3242

Contactos

publicacionesartes@udea.edu.co
Artes la Revista Online
aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/artesudea

Facebook: Artes la Revista
Twitter: @arteslarevista

Teléfono Centro de Investigaciones Facultad de Artes UdeA
(57+604) 2198880

Dirección Artes la Revista
Facultad de Artes
Universidad de Antioquia
Calle 70 #72-21
Medellín



Imagen portada

Título: CallejeArtes

Autor: Julián Peláez. Psicólogo.
Integrante del colectivo audiovisual
Spectare de Itagüí

Año: 2014

Técnica: Fotografía

Artes La Revista autoriza la reproducción parcial o total de los artículos y comentarios con fines académicos, siempre y cuando se mencione de manera correcta la fuente.

La responsabilidad de los artículos publicados en esta revista compete a los autores de los mismos.

CONTENIDO

EDITORIAL

- El Cuerpo Habla: Investigación-creación**
Compiladora: Dra. Angela María Chaverra Brand 10

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- Manifestaciones tempranas de la gestión cultural en Medellín. Rafael D'Alemán (1892-1914)**
Juan David Yara Lora 34
- “Nostalgia” de Andrei Tarkovski y el lenguaje interartístico del cine poético**
Juliana Insignares Ahumada 64
- La enseñanza no profesional de la danza clásica y moderna en el instituto mexicano del seguro social (IMSS) (ca. 1973-1986)**
Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos 82

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

- Discusiones en torno a la producción de repertorio por niveles para cordófonos andinos: estudio de caso en el oriente antioqueño**
Édgar Alexander Quintero Londoño 116
- La ética del cuidado desde una perspectiva femenina**
Mgr. Margarita María Sáenz Zapata 144
- Danza y corporalidad. El camino de la danza y su instrumento**
Deisy Camila David Triana 160

TRADUCCIÓN

Transformaciones en la educación. Notas para una lectura de largo aliento

Antonio Santoni Rugiu 176

ENTREVISTA

Tertulias, libros, crítica musical y conciertos. La vida musical en Medellín a través de Rafael Vega Bustamante (1921-2012)

Por: Fernando Gil Araque..... 196

RESEÑA

Reseña de sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez

Edgar Gabriel García Rodríguez 258

Discurso de grado Proyecto de Profesionalización de Artistas Convenio UdeA-AAG Licenciatura de grado

Por: Castro Arce, Luis Daniel; Franco Rendón, Nancy Stella; García Delgado, Wilson León; López Cordero, Martha Lucía; Monje López, Vladimir; Pacheco Oviedo, María Tirsa..... 264

EDITORIAL

EL CUERPO HABLA: INVESTIGACIÓN-CREACIÓN1 COLECTIVO ARTÍSTICO EL CUERPO HABLA

Compiladora: Dra. Angela María Chaverra Brand

Doctora en Artes Universidad de Antioquia y docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia

Un mapa es siempre asunto de performance ... el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente ... [es] importante la otra operación, inversa pero no simétrica: volver a conectar los calcos con el mapa, relacionar las raíces o los árboles con un rizoma. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 17)

Dice Guattari (2015), que la tarea de la ecosofía mental es dar lugar a una articulación ético-estética que reinventa las relaciones sujeto-cuerpo-sensibilidad; la construcción de una estética de la existencia, que implica un proceso de singularización que se opone y resiste al sistema-estructura de la subjetividad, producido este por los regímenes de poder.

Así, desde esta invitación que hace Guattari, se generan una serie de métodos que tienen como fin la construcción de una ética del cuidado de sí, hacer de la vida una obra de arte y crear actos de fabulación como resistencia frente a un poder que quiere homogeneizar los cuerpos, resignificar el sentido de la colectividad a través de la producción de acontecimientos artísticos, y entender la singularidad y la diferencia en las dinámicas de subjetivación.

1 Proyecto de investigación-creación *Reverberar: Arte y Acontecimiento*. Invitación InvestigARTE 2019, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Proyecto financiado con recursos provenientes del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.



Figura 1. Performance *Carga-Montón*. Premio Sara Modiano 2014. Proyecto Cultura al Centro, Extensión Cultural Universidad de Antioquia y Alcaldía de Medellín 2018. 14 o 18 cuerpos desnudos, carreta 150cm x 220cm. 04:00:00. 2015-2018

Fuente: Fotografía en Toma directa. Violeta Puente Cano

La pregunta que surge frente al sumario que se lleva desde hace muchos años, en el que se han expandido conceptos como cuerpo, re-presentación, fabulación, resistencia, es: ¿cómo posibilitar a través del acontecimiento artístico un entendimiento y una transformación de las tensiones, los juegos, las relaciones sociales, las construcciones de subjetividades que se pliegan y despliegan para hacer frente a un malestar social? Esta interpelación da apertura a un territorio por explorar no definido en un objeto de investigación clásico, sino que se propone desde una cartografía que permita entender la investigación como acción creadora, como levantamiento de una serie de elementos de orden heterogéneo que

se entrecruzan, y posibilite analizar las condiciones de eso que hemos llamado acontecimiento artístico, que en su devenir configura referentes para la sociedad y para la academia, aportando a la reflexión sobre un arte contemporáneo ligado a la vida y a los procesos políticos.

La construcción de dicha cartografía la retomamos desde la perspectiva de Guattari, como un conjunto de planos de inmanencia de indagación social, política, estética y ética. Esto nos permite configurar, desde una apuesta por el arte no instaurada como categoría de estudio o como producto de una determinada área del saber, que ha sido moldeada por el proyecto de modernidad, llámese historia del arte, filosofía del arte o estética, un accionar constante, un acontecimiento en su propio devenir para saber qué efectos se producen dentro de una ventana de observación social. Dice Guattari que “la singularización es una existencia en flujo, que se construye desterritorializándose en un nomadismo existencial. La *ecosofía* es una heterogénesis, una serie de procesos continuos de re-singularización, de experimentación” (2015, p. 60). Concluye además, que sin los escenarios creativos permanentes para combatir la violencia, la sociedad corre un riesgo de cristalizar la muerte en lo real. De ahí que sea necesario decir que eso es justamente lo que está pasando en Colombia y en el mundo, por ello la importancia de crear acontecimientos artísticos, que más que “obras de arte” para la contemplación, produzcan efectos sociales materializados en actos de vida y resistencia.

Y es en ese escenario político, en el cual el arte se configura como un territorio de resistencia, en el que hemos encontrado nuestro lugar de interés. La última experiencia de trabajo con el *Partido de las Doñas*, una comunidad conformada en su mayoría por mujeres de la vereda Granizal de Bello y de los barrios Pablo Escobar, Belén Altavista y Popular, que accionan como madrinan de la ciudad de Medellín para enfrentar la violencia de sus localidades, ha evidenciado cómo un ejercicio performático posibilita reconocimientos del territorio y les permite sentirse parte de una construcción social. Dos gestos cotidianos, sembrar y tejer, fueron acciones que les proporcionaron la fuerza para entenderse desde su particularidad, descubrir la potencia de sus cuerpos y los lazos de solidaridad y de respeto que se erigen en esos escenarios.

Es a partir del encuentro, entre nosotros, el *Partido de las Doñas* y la comunidad, que enfrentamos el sentido de la fabulación, de la llamada a un pueblo que falta, de los actos de habla que aparecen en el proceso, de la relación del arte con un territorio. Todos esos asuntos implican para nosotros tejer y construir subjetividad, porque allí el arte cobra un sentido político, ético y estético; para atender eso que Guattari (2015) ha llamado

la estética de la existencia, o lo que Foucault (1994) denominó como hacer de la vida una obra de arte.

Nuestras acciones se proponen como acontecimientos artísticos para crear resonancias, congregarse a las comunidades e invitar a movilizar fuerzas conjuntas como actos de resistencia. Seguimos insistiendo en que las prácticas artísticas trascienden el lugar de la contemplación clásica del arte y se vuelcan hacia la comunidad, y en general, impactan una sociedad y generan pequeñas o grandes fisuras, que se extienden a modo de rizoma, resonando y generando pliegues. Es por eso que nos afianzamos a la trayectoria hasta el momento recorrida y le apostamos a una propuesta de creación abierta, móvil y en constante cambio, que se nutre con los procesos de investigación.



Figura 2. Performance *Urdir*. Beca de Creación Interdisciplinaria de la Alcaldía de Medellín. Trabajo conjunto con los colectivos AgroArte, Sumak Kawsay y el Partido de las Doñas tejido de lanas de colores. 01:00:00. 2018.
Fuente: Fotografía en Toma directa. Miguel Gil López

Desde inicios del siglo XX, pero particularmente en la contemporaneidad, las condiciones institucionales, filosóficas y estéticas que circunscribían el arte al terreno de lo bello, lo sublime y lo contemplativo, se han transformado de manera tal, que el horizonte hermenéutico del mismo como práctica ha rebasado los museos y las galerías, para abrirse a diferentes contextos en los que se encuentran experiencias en las que

pueden rastrearse otros sentidos, motivaciones, dinámicas y conceptos. Estos nuevos escenarios, se insertan en redes polisémicas, en intenciones y fuerzas en tensión que conjugan aspectos sociales, políticos y éticos, lo que, en otras palabras, podría denominarse como un giro epistemológico, pero también ontológico, frente a la concepción del arte como una categoría nominal desde la modernidad.

Uno de los escenarios en los que se despliega dicho horizonte, es la indagación por los acontecimientos artísticos o por el considerar al arte como un hecho que resuena con otras inquietudes y propósitos situados en un contexto social, diferentes a los definidos por la estética tradicional. En este sentido, se genera un campo de exploración que parte de una crítica a los cimientos modernos del arte, que lo han entendido como categoría unidireccional, para luego localizar otras prácticas estéticas como la performance y las acciones de la carne, que nos permitan construir su sentido desde las condiciones que nos presenta la contemporaneidad. Estas nuevas prácticas, que son también estrategias de vida locales que surgen en respuesta a las problemáticas globales, en las que el arte deviene no en un objeto u obra, sino en un proceso, como un llamado a un pueblo, o un acontecimiento que busca revivir las potencias de vida en una comunidad, se oponen, por ejemplo, a la instauración de lógicas de saber y poder neoliberales en las funciones del Estado; a la expansión de la guerra como estrategia económica de los países “desarrollados” para apropiarse de los recursos de los “subdesarrollados”; a la oleada de problemas medioambientales derivados de la explotación desmedida de la naturaleza; y a las violencias generadas por las opciones éticas, estéticas y sexuales diversas.

En tal dirección se encamina el trabajo investigativo-creativo que presentamos. Nuestra pesquisa se focaliza en la indagación y la construcción de una práctica artística que se conecta con una pregunta de orden social y estética que es intensamente política y ética. Nos interesa hablar del arte desde otros puntos de vista, y para hacerlo, recurrimos a la relación teórica entre el acontecimiento, la subjetivación y la cartografía; conceptos que nos permiten construir una red de sentido acerca del arte en la contemporaneidad, y de las prácticas artísticas como actos y procesos de fabulación.

Haciendo eco del concepto de ecosofía propuesto por Guattari, que atraviesa estratégicamente tres registros: medio ambiente, sociedad y producción de subjetividades, proponemos la creación de formas alternativas de habitar el mundo. Nos inscribimos en las disyuntivas que propone, que se vinculan con la reconstrucción y regeneración de las relaciones sociales con miras a la configuración de prácticas micropolíticas

y procesos de singularización, cuyo efecto es la creación e invención de territorios existenciales inéditos que re-articulen armónicamente los tres registros ecosóficos (Guattari, 2005). De tal forma interrogamos la manera en la que habitamos el planeta, haciendo uso de nuestra capacidad de enfrentarnos a los dispositivos de poder que modelan los cuerpos y las formas de “ser” de las comunidades a las que pertenecemos. A este respecto propone Guattari que “nuestra supervivencia en el planeta está amenazada no sólo por las degradaciones ambientales sino también por la degeneración del tejido de solidaridades sociales y de los modos de vida psíquicos que conviene literalmente reinventar” (2005, p. 72).

Por ello, relacionamos nuestro hacer con tres conceptos fundamentales que han atravesado las diversas investigaciones-creaciones realizadas desde el 2006, para crear una mirada alternativa al arte en la contemporaneidad, mucho más comprometida con los devenires sociales. Tales conceptos son: Acontecimiento, Subjetivación y Cartografía, los cuales se insertan perfectamente con las nociones de fabulación, performance y acciones de la carne, que han sido abordadas anteriormente dentro de un marco de investigación-creación y una ruta cartográfica.

Arte y acontecimiento

Entendemos el acontecimiento como una acción transformadora de alta potencia en la que se cruzan vectores que crean multiplicidades y conexiones a manera de un collage, lo que permite describirlo desde un lenguaje artístico contemporáneo. Siguiendo a autores como Consuelo Pabón, Foucault, Deleuze, Guattari, Pardo y Ordoñez, concluimos que el acontecimiento se da en un espacio y un tiempo indeterminados, porque no son tiempos ni espacios, más bien, pueden entenderse como un pasaje, un entretiempos que se superpone, en el cual se crea un sentido en un ahora presente y que despliega un afecto que tiene una duración que puede ser efímera, aunque paradójicamente eterna.

Proponen los autores en mención, que el acontecimiento nos convierte en videntes y que esto nos permite cambiar una mirada pasiva por una creativa. Es por eso que el arte difiere de otros lenguajes estéticos, porque se aleja de un espectáculo como tal en la medida en que nos invita a ser partícipes, a ser parte de ese pueblo que está por construirse. “‘Ustedes saben, falta el pueblo’ dijo Paul Klee” (como se citó en Chaverra, 2016, p. 46). Tal es la convocatoria que proponemos desde una práctica artística: armar comunidad e ir más allá de lo bello, para generar acontecimientos sociales que como resistencias se opongan a las maquinarias de poder

que destruyen los procesos creativos. Ese pueblo que se arma en un acontecimiento artístico, es el proceso que Deleuze llama Fabulación y que nosotros hemos adoptado como nuestro lugar de búsqueda en la relación con el arte. El concepto de fabulación, que fue el escenario principal de la investigación denominada *La fabulación, acción y conceptualización en la relación arte y pedagogía 2016-2018*, fue retomado por Deleuze de la propuesta de Henri Bergson, quien lo emparenta con la noción de acontecimiento.

El acontecimiento del que hablamos, o sea el acto artístico, se da en un plano de inmanencia con un plano de composición. El campo de inmanencia es atravesado no por un concepto, como en el caso de la filosofía, sino por un acto creativo. Dice Ordoñez siguiendo a Deleuze, que:

A su vez, todo acontecimiento merecedor de ese nombre contiene un elemento esencial de creatividad que lo emparenta con la producción artística, de tal modo que los campos de la ciencia, la historia, la filosofía y el arte constituyen a la larga un sistema de vasos comunicantes trenzado alrededor de la producción de acontecimientos. (2011, p. 29)

Según Ordoñez, estos acontecimientos se dan en un fondo caótico, en el cual pulula una serie de virtualidades (nubes de virtualidad, que son entendidas como parte de lo actual), ya que no podrían darse en un lugar del orden, sino precisamente porque irrumpen y crean una diferencia y un nuevo sentido, más allá del sentido establecido, una manera de entender el mundo y dar un punto de referencia con el cual pensar otras construcciones. Es decir, que en el acontecimiento se presenta una multiplicidad de conexiones de diversas clases que incluso pueden ser contradictorias.

Por ese motivo pensamos que no puede hablarse del arte como un espacio de comunicación, ni de información, porque en este ya está presente una línea de sentido que es la que mueven los sistemas dominantes. Si lo que crea el acontecimiento son vinculaciones azarosas, producción continua y devenir del devenir, esto no es más que una fabulación, la fundación de un nuevo acto de habla más allá de un suceso, porque no acontece entre dos tiempos o como acción de una conciencia o entre los cuerpos, sino que, por el contrario, el cuerpo activo es una consecuencia de los acontecimientos que operan en él. Y este se da como contra-información que equivale a decir resistencia. De tal forma lo presenta Deleuze (2012):

La obra de arte no es un instrumento de comunicación. La obra de arte no tiene nada que hacer con la comunicación. La obra de arte, estrictamente, no contiene la mínima parte de información. Por el contrario, hay una afinidad fundamental entre la obra de arte y el acto de resistencia. Lo que

se rompe es la binariedad del signo a la manera que lo propone Peirce; se crean nuevos sentidos. (p. 3)

Siguiendo a Ordoñez (2011), entendemos que: solo por esta vía las singularidades errabundas e indóciles pueden ser agrupadas en constelaciones, organizadas en subconjuntos, dispuestas en series, ensambladas hasta dar lugar a un cierto funcionamiento, a una cierta historia. Por ello es necesario el escenario del caos, ya que solamente allí en esas singularidades, el artista puede trazar un movimiento y crear una diferencia. Esto también hace referencia a la filosofía y a la ciencia, pero el caso que nos convoca es el del arte. Decimos que el acontecimiento ocurre cuando una de estas virtualidades, por así decirlo, se libera del caos que la ciñe, se “pliega”, y pasa a formar parte del conjunto de los hechos que habitan el cosmos, del conjunto de los enunciados que pueblan el pensamiento.

Podemos decir que el acontecimiento no es exclusivamente humano (los hay de todo tipo en la naturaleza), y que afecta tanto el lenguaje como la naturaleza, pero su interpretación implica al ser humano. Este puede ser de orden físico, pero el acontecimiento como verbo implica la convergencia de diferentes hechos y de ello hace parte el lenguaje. Plantea Deleuze que:

Como consecuencia de ello, la expresión del acontecimiento pasa, desde el punto de vista del orden del lenguaje, por un cuidadoso trabajo de selección de los elementos claves de la situación y de las series que lo produjeron, para luego combinarlos y crear una descripción plausible del infinito virtual implícito en el acontecimiento implicado. El acontecimiento es esencialmente *producto*, tanto en el plano de las interacciones atómicas y moleculares como en el plano del conocimiento. Lo que acontece en la naturaleza forma un lenguaje de las cosas, pero éste sólo adquiere plena consistencia a través de su traducción al lenguaje humano, el cual, no obstante, es apenas una pequeña parte del lenguaje de las cosas. Lo que torna posible el lenguaje es el acontecimiento, en cuanto que no se confunde ni con la proposición que lo expresa, ni con el estado de quien la pronuncia, ni con el estado de cosas designado por la proposición. Y, en verdad, todo esto no sería sino ruido sin el acontecimiento. (Deleuze, como se citó en Ordoñez, 2011, p. 132)

Además, el acontecimiento como tal reverbera en el presente y en el pasado, porque es una problematización de eso que hemos dado por sentado, puesto que se establece en una diferencia y un cambio en la construcción de nuestro universo simbólico y físico, pues se desbordan los límites que han establecido los poderes. Y así al menos en el arte, el acontecimiento se vuelve una resistencia, una fabulación, y con ello un nuevo acto de habla. Por esta razón Deleuze (2012) afirma que en el acontecimiento no hay comunicación, porque lo que se instala es un nuevo campo de sentido, se dilatan las formas de entender y se abren otras aristas para la comprensión del mundo. Ellos no pueden ser objetos de análisis o de hermenéutica,

sino cartográficos o topológicos. Parafraseando a Ordoñez (2011), un acontecimiento es una llovizna, un caleidoscopio que forma constelaciones que son un propio esquema y no tienen el carácter universal. Se da una variación en un plano de inmanencia, el cual es el fondo mismo en el que un acontecimiento se presenta. Y este fondo es la geografía y el trazar diferente del sentido. Es decir, es el accidente, por eso se habla de Rizoma (Deleuze, 2002) de cartografías, no de adjetivos o atributos.



Figura 3. *Las Ofelias. Medellín a Cielo Abierto, Acciones Abiertas.* Alcaldía de Medellín. 8 cuerpos, 8 urnas de madera y acrílico transparente, vestidos de colores, luces LED. 03:00:00. 2019
Fuente: Fotografía en Toma directa. Nelson Mosquera

En el arte, los acontecimientos son de un orden diferente al de la filosofía, ya que no se producen por ideas, sino por bloques de sensaciones, perceptos y afectos, independientemente del artista o creador, porque no es este el que los produce, ni siquiera son producidos por la obra misma, sino por su perdurabilidad (diferente de una durabilidad temporal), y por la capacidad de crear actos de habla, también por la cualidad de conservarse en la eternidad que coexiste en la breve duración, ya que es un pedazo de tiempo eternizado. Por todo esto, el artista invita al pueblo, pero no es el protagonista del acontecimiento. Un buen artista desaparece en su obra, el yo se pierde y se crea un devenir. El movimiento abre el territorio, pero no para el artista y su ego, sino para el gesto mismo. Señala Deleuze (2011) que el territorio es el efecto del arte, no el adorno, sino el ajuste. Por ello en la contemporaneidad el hacer de la estética se debe instalar de un modo diferente a lo bello, por ejemplo, desde el territorio emplazamiento

de un acto de habla. Lo bello será siempre del orden del atributo, de la idea. O como dice José Luis Pardo “el acontecimiento artístico abre el cosmos, porque una práctica artística endógena asfixia, endurece, no tiene por donde respirar” (2001, p. 24). A lo que apunta es que el hecho artístico implica no solamente la creación sino también la circulación, la oxigenación, el establecer relaciones; permanecer, no en el tiempo sino en el sentido. El arte entendido así, se despidió del concepto, pues este es puramente nominal, lo cual invita a pensar en la ruptura que habrá que hacerle a la estética del arte para hablar de lo social, de lo político como el lugar de la resistencia.

Si en esta nueva lectura, el acontecimiento artístico es independiente de la obra o del artista o del espectador, porque lo que ocurre es que desborda las percepciones, entonces el arte no está ligado necesariamente al éxito. Afirma Rangel (2014) que se genera una pregunta que puede estar respondida por el silencio. El acontecimiento no requiere la afluencia de un gran público, sino la capacidad de convocar, de celebrar, porque el arte es conmemoración. Aquí aparece la potencia de la ruptura de la representación por una estética de la sensación que a su vez es creadora. Experimentar es crear y crear es resistir. De este modo define Rangel (2014) el acontecimiento:

El concepto expresa una multiplicidad que se articula por intersecciones, formando un todo, pero un todo fragmentario, móvil: acontecimiento. El pensamiento no tiene que ver con la relación sujeto-objeto, ya que el pensamiento no se refiere a una experiencia cognoscitiva sino a una experiencia estética, en donde la relación es territorio-tierra: geosofía; topología-cinemática: experiencia del espacio y de las velocidades que pueblan el espacio. El pensamiento traza el espacio y se mueve al ritmo de las velocidades y las lentitudes que lo conforman como flujos. En este sentido, los conceptos son inseparables de los afectos y de los perceptos que se expresan en ellos. Para Deleuze la creación de conceptos implicará, al mismo tiempo, la creación de nuevas maneras de pensar, vinculadas a perceptos que producen nuevas maneras de ver y de escuchar, los cuales a la vez dan lugar a afectos, es decir, a nuevas maneras de experimentar y nuevas maneras de sentir. (párr. 4)

Subjetivación y Fabulación

Expone Deleuze (2015) en su curso sobre Foucault titulado *La Subjetivación*, que el sujeto nace en Occidente junto con la filosofía en la Antigua Grecia. La filosofía crea al sujeto en tanto elabora una nueva racionalidad para entender el mundo como algo dado, cuya naturaleza puede ser descubierta e interpretada, siendo el hombre, en específico el

filósofo, la persona indicada para preguntarse por la naturaleza del ser y del mundo. Así pues, se crea un sujeto, una conciencia racional ligada a sus capacidades de pensamiento. La cosmovisión mítica y mágica sobre el mundo es desplazada por una centrada en el logos, la razón y la palabra, en la que el mundo empieza a ser ordenado y no experimentado como un caos en perpetuo retorno. La racionalidad logocéntrica crea un ser, un sujeto, de características semejantes a los otros, la inteligencia entra a definirlo en su posibilidad de razonar, controlar y mantenerse fiel a una estructura de mundo. Plantea Deleuze su tesis sobre el sujeto como invención de la razón, en tanto que Descartes y Hegel reafirmarán el lugar del mundo como objeto de conocimiento frente a la racionalidad del hombre-sujeto.

En la interpretación que hace Deleuze del trabajo filosófico de Foucault, el autor logra identificar tres ejes constitutivos de su pensamiento: el primero de ellos se refiere a las formaciones de saber, el segundo a las relaciones de poder, y el tercero a los procesos de subjetivación o de cuidado de sí. Este último como lugar de pasaje, encuentro y yuxtaposición de las formaciones de saber y las relaciones de poder, es decir, el espacio en el que se pliega la fuerza sobre sí. La subjetivación como eje estético en el pensamiento de Foucault es una deriva de la forma y la fuerza, en otras palabras, un eje autónomo o una condición de posibilidad de las tácticas de resistencia.

Deleuze, desde el enfoque de Foucault, problematiza la conceptualización del sujeto como una construcción ontológica cuyo cimiento es necesario deconstruir, frente a los cambios biopolíticos constitutivos de las sociedades de control; que fueron descritas por Deleuze e intuitas por Foucault. De este modo, se cuestiona al sujeto en su incapacidad de deshacerse de sí mismo, de despojarse de la racionalidad logocéntrica, y de la complicidad de la inteligencia con las formas de dominación planetarias que conllevó el proceso civilizatorio occidental. Como bien lo explicó Foucault (1994), si la subjetividad, en tanto formación de sujetos es un modo de sujeción, las prácticas de subjetivación o de cuidado de sí serían las tácticas de su liberación. En este sentido, Deleuze intenta abrir el espacio ontológico del ser con la noción de devenir, abandonar los adjetivos calificativos por verbos en infinitivo: fabular, deshacer, transitar... y de esta manera plegar la fuerza del exterior sobre sí mismo para constituir una interioridad, una subjetivación que deriva de las relaciones saber-poder que constituyen al sujeto.

La subjetivación, como el acontecimiento en que la fuerza se pliega sobre sí misma, es el proceso a través del cual se crea una interioridad, un espacio de agencia, definido en términos de Deleuze, como el adentro del afuera, es decir, el acontecimiento mismo materializado en un pliegue de subjetividad,

lo que en otras palabras sería una línea de fuga, un punto de resistencia Pero este espacio interior no es un espacio utópico, más bien es un campo en tensión, una hibridación entre el saber, el poder y la fuerza que los pliega, para derivar en otras formaciones de saber y en otras relaciones de fuerza agenciadas, paradójicamente, por el sujeto, que ya deviene subjetivaciones, un trabajo de sí sobre sí mismo (Deleuze, 2012).

Uno de los elementos consustanciales a la subjetivación, como acontecimiento creativo y de resistencia en el pensamiento de Deleuze (2012), es la fabulación, concepto que retoma de Henri Bergson para volver colectivo el agenciamiento de las subjetividades. Devenir en manada, en contraposición a la soledad del individuo, estimular deseos colectivos, deshacerse en el otro como una forma de devenir la propia subjetividad. Fabular como alternativa a la dicotomía verdad-falsedad, convoca a la invención de un pueblo, es decir, a la integración en otras cosmogonías y mundos posibles, de ahí que el arte como acontecimiento genere un acto de habla común, solidario y carnal.

La fabulación es teorizada por Henri Bergson como una función del hombre que le permite la vida social y la creación de mundos imaginarios, esta se deriva de la inteligencia, a la vez que surge como resistencia a la misma. La función fabuladora emerge de la necesidad religiosa del hombre de conectar su experiencia vital con el mundo. En sus palabras:

De hecho, la función fabuladora, que pertenece a la inteligencia y que sin embargo no es inteligencia pura, tiene precisamente este objeto. Su papel es tomado en otro sentido. No tenemos, pues, más que resumir lo dicho para definir esta religión en términos precisos. Es una reacción defensiva de la naturaleza contra lo que podría haber de deprimente para el individuo, y de disolvente para la sociedad, en el ejercicio de la inteligencia. (Bergson, 1948, p. 210)

De acuerdo con el autor, la fabulación es la capacidad del ser humano para vivir en sociedad, es su invención noológica para crear universos de sentido, que la inteligencia por sí sola no logra realizar al correr el riesgo del egoísmo. En este sentido, la razón se desliga de la inteligencia al volverse social y deviene en otra función para preservar la vida. De tal modo lo plantea Bergson (1948):

La especie humana existe merced a que el acto mismo por el cual apareció el hombre, con su inteligencia para fabricar herramientas, con su continuo esfuerzo intelectual, y con el peligro creado por la continuación de este esfuerzo, suscitó asimismo la función fabuladora. (p. 203)

Deleuze retoma la teorización de Bergson para darle una connotación política al concepto de fabulación, en su análisis de las sociedades de

control y el poder modular constitutivo de las mismas. Argumenta que la fabulación se hace necesaria en tanto posibilidad de crear agenciamientos minoritarios, que resistan a la desmembración ontológica causada por la dominación de las mayorías, entendiendo este concepto no en sentido estadístico, si no de manera metonímica, como patrones discursivos y prácticas de dominación hegemónicas que se repiten en una sociedad. Así, Deleuze expresa que:

Tal es la función de la fabulación bergsoniana ... Sorprender a la gente en fabulación flagrante, captar el movimiento de constitución de un pueblo. Los pueblos no preexisten. En cierto modo, el pueblo es lo que falta. No hay pueblo que se constituya de otro modo. (2006, p. 107)

Es claro en Deleuze, el sentido social de la fabulación al hablar de la falta de un pueblo, o mejor, de múltiples pueblos, del llamado para devenir agenciamientos colectivos en un mundo fragmentado por los embates del poder. La dirección de Deleuze al hablar de la falta de un pueblo no es reformadora, es decir, no busca reintegrar la sociedad en su conjunto. Por el contrario, pretende ser irruptora, al conjugarse este concepto con su pensamiento sobre el devenir y la multiplicidad, así pues, sobre la formación de devenires colectivos minoritarios, nodos de resistencia al conjunto de la sociedad que se presenta como mayoría. Como bien lo argumenta Antonelli:

La meta crítica de la fabulación es la ruptura de la continuidad de los relatos recibidos y las historias hegemónicas, mientras que su función positiva radica en la elaboración de imágenes liberadas de las convenciones narrativas y abiertas a la construcción de nuevos agenciamientos sociales. (2012, p. 529)

Devenir colectividades, manadas, sociabilidades es la táctica de resistencia conceptualizada por Deleuze para unir las moléculas de mundos posibles. En esta dirección, son de suma importancia para este pensador, los intercesores, esos otros con quienes se fabula y se logran actos de habla colectivos.

Cartografías, heterotopías

Nos dirigimos a los inconscientes que protestan. Buscamos aliados. Tenemos gran necesidad de aliados. Tenemos la impresión de que nuestros aliados están ya por ahí, que se nos han adelantado, que hay mucha gente que está harta, que piensan, sienten y trabajan en una dirección análoga a la nuestra: no se trata de una moda, sino de algo más profundo, una especie

de atmósfera que se respira y en la que se llevan a cabo investigaciones convergentes en dominios muy diferentes. (Deleuze, 2006, p. 20)

En la propuesta de trabajo del colectivo, nos interesa seguir el rastro de Guattari en especial, ya que vincula lo cartográfico con la producción de subjetividad. En este sentido, planteamos un tercer concepto que vincula la teoría, la práctica y la ruta cartográfica.

El término cartografía se liga con la acción más que con la representación. Al igual que el acontecimiento y la producción de subjetividades, más allá de identificar cosas ya dadas, se sucede en la exploración y el encuentro de nuevos componentes, la creación de nuevos territorios. Es la realización de un viaje, una estrategia de orden reticular, que se establece en las construcciones de sentidos diversos, por fuera de una dirección lineal que crea una manera única de entenderse.

La cartografía responde a una tecnología de producción de lo real, pero ha estado también sometida a los escenarios de poder y saber. Entendido de esta manera, podemos pensar en que, si es producción de realidad, puede remitirnos a otra posibilidad del mundo. En ese sentido, no será una representación, ya que parte de nuestra capacidad de construir realidades.

La sustitución de la centralidad del ser (una construcción cultural, basada en la idea de esencias permanentes) por la del devenir (que sitúa el énfasis en la propia vida en su desplegarse); el posicionamiento del deseo, como composición, como performance creativa, constructiva, singularizante, como motor de los devenires, como motor de la vida; la multiplicación de las singularidades, de los deseos, de los modos de vida; la compatibilización de lo común y de lo singular, — circunstancia esta última que avanza ciertos aspectos liberadores de la sociedad red, que emerge coetánea a sus escritos, y que supone en la enunciación de Deleuze y Guattari un proyecto político crítico y nuevo. (Pérez de Lama, 2009, p. 125)

La cartografía se extiende a cualquier sistema complejo, para analizar allí la presencia de elementos, incluso de corte ambiguo o contradictorio, y procesos sociales. Equivale al mapa o al diagrama y sustituye la idea de descripción. El diagrama para Foucault, según Deleuze, es el mapa (2006), definido por funciones y materias informales. No hay distinción allí de “forma entre contenido y expresión, entre una formación discursiva y una no-discursiva. Es una máquina casi muda y ciega, aunque es ella la que hace ver y hablar” (Deleuze, 2004, p. 42). Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, forma parte del rizoma. Advierten Deleuze y Guattari (2002) que el mapa es abierto a sufrir modificaciones, desmontable, puede alterarse y puede ser iniciado por un colectivo, un individuo, tiene múltiples entradas y puede ser un acontecimiento artístico, una acción o meditación (p. 17).

Lo que Guattari llama la cartografía del deseo, respondería a los criterios de nuestra propuesta, porque tiene la potencia de descentralizarse por el devenir, y a partir de allí, permitiría visualizar las producciones de subjetividad, de conexiones con el inconsciente social, y mostrarnos las posibilidades en las construcciones de realidades alternas a las que hemos dado por verdaderas. Hacer mapa y no calco como lo proponen los autores, da lugar a devenires comunes, los cuales no pre-existen para crear acontecimientos.

Si la cartografía no pre-existe sino que siempre se está haciendo y deshaciendo de acuerdo con unas intenciones, ello quiere decir que está poblada por el deseo de una comunidad, lo que le confiere la cualidad de construirse por los intereses y de manera colectiva. Dice Guattari (2005) que el inconsciente es el ámbito de producción de la existencia, entonces las cartografías serían del orden de ese inconsciente colectivo producto de un deseo de resistir frente a la muerte.

Para lograr esta resistencia, una cartografía del deseo tendría que estar por fuera de los sistemas o maquinarias de control, de la representación y la copia. En este sentido, para Guattari y Deleuze (2002), la cartografía es un mapa y no un calco. Esto quiere decir que siempre una cartografía se está haciendo y deshaciendo de acuerdo con los intereses de una comunidad. La cartografía se da como una realidad que construimos en la que queremos evidenciar algo, y a través de una acción (una performance), más que de una definición. Es claro que esta producción de deseo también necesita un campo conceptual y es lo que pretendemos hacer en las investigaciones que hemos realizado.

La cartografía crea un trazo, un movimiento que no reproduce los sistemas, ni siquiera los espacios fijos, precisamente porque se opone a toda fijeza. Ella construye un espacio liso, abierto, que además es modificable, desmontable y alterable. Por ello una cartografía es errancia, líneas de fuga, performances, desterritorializante y nómada (Deleuze, 2002). Es móvil, diferente de un sistema que se cree sedentario y que se fija en una tendencia a realizar lo mismo, por siempre, muriéndose en el espacio "estriado de la representación". En cambio, cartografiar es abrir, agitar, crear, experimentar y allí se dan los devenires: niños, animales, mujeres, negros, indígenas, campesinas, moleculares, imperceptibles, poéticos, musicales, pictóricos, performáticos, etc. Es decir, los devenires de las minorías que siempre deben inventar lugares para fabular sus deseos y estos actos de fabulación se inscriben en sus cuerpos y crean actos de habla que resisten a las maquinarias lingüísticas de los poderes.



Figura 4. *Prisa*. Vitrinas Cundinamarca, Museo de Antioquia. 5 cuerpos, arenilla y escarcha dorada. 01:00:00. 2018-2019
Fuente: Fotografía en Toma directa. Henry Agudelo.

Investigación-creación

Los acontecimientos artísticos se dan a partir de un arduo trabajo, que implica no sólo la creación, sino la indagación, la búsqueda de referentes, el conocimiento de materiales, de colores, la acción de la luz sobre los objetos, el estudio del cuerpo, del movimiento, de la voz, del sonido, la atención a las coordenadas espacio-temporales, a las dimensiones, en fin; una cantidad de elementos que implican, además, un largo proceso de construcción, ensayos, prueba y error.

Según el artista y docente de la Universidad de Antioquia Armando Montoya, el arte está fundamentado en la experiencia. Tiene la capacidad de romper esquemas, ir más allá de lo establecido como norma, vislumbrar directrices diferentes y trascender en el tiempo. Todo esto es posible gracias a la estrecha relación entre el proceso de investigación y el proceso creativo, los cuales son base para la producción artística (Montoya, 2006).

Para Montoya (2006), en el proceso de producción de la “obra” de arte, es la investigación la que deviene arte, pues ella da cuenta de un procedimiento

de análisis, de interpretación, comprensión, que busca dar otros sentidos y encontrar otros significados para crear relaciones con la propia historia y con el entorno en el que incide, y de esta manera transformarlo y transformarse a sí mismo. Por esta razón el proceso de investigación en artes no lleva una progresión lineal, ya que está supeditado a la experiencia, y por lo tanto, es abierto a múltiples perspectivas y puntos de vista, puede tomar distintos caminos y considerar alternativas diferentes, dando lugar para lo atípico, lo paradójico, la sin salida, la contravía, posibles entrecruzamientos, giros, espirales y retornos.

De acuerdo con lo anterior, entendemos la investigación como un asunto estrechamente vinculado a la acción creadora, destacando en lo dicho, el proceso y la acción, es decir, se desdibuja la concepción de “la obra de arte” como algo terminado, objeto de contemplación, distante del espectador, para transformarlo en un acontecimiento abierto a la interacción, que invita a la participación, en constante transformación y en el que cobran importancia las vivencias, los intercambios y las reflexiones que se van gestando en la experiencia. En esta medida, la investigación-creación da cuenta de un transcurso que se enriquece en el día a día, en el recorrido, y que es susceptible a los cambios y giros que puedan acontecer en el trayecto.

A pesar de esto, en muchas ocasiones, algunos trayectos quedan en el olvido, prevaleciendo el resultado, la obra, el fin. Por eso es importante entender que precisamente en la práctica artística los procesos son parte de la construcción del saber y que es en una comunidad en donde tiene sentido el acontecimiento artístico.

En la investigación creación no hay una única obra, no hay un artista “dueño” de la misma, no hay un paso a paso que dirija o genere una determinada ruta; hay multiplicidades, invitaciones, propuestas, cuestionamientos, devenires; hay un llamado que congrega, involucra y vincula al investigador-creador con la vida. Con base en lo anterior, se resalta la importancia que tiene la experiencia en el proceso investigativo, pues se vuelve fundamental en tanto el mismo creador es el investigador, y en esta medida, la frontera entre campo de estudio y artista investigador se deshace para permitir la emergencia de los relatos de los participantes. En tal perspectiva, el arte se potencia en tanto convoca a un pueblo y permite que los bloques de afectos, sensaciones y perceptos devengan en una apuesta ética, política y estética. Entendido así, pierde su dimensión de un arte de la forma, del gusto y de lo bello, y se adentra en terrenos simbólicos mucho más comprometidos con las dinámicas ciudadanas, la cotidianidad de sus habitantes, los problemas sociales, los rituales, las formas de celebración y de duelo.

Nuestras propuestas derivadas de la investigación-creación implican un proceso constante, móvil, cambiante, sin resultados fijos y estáticos, que nos llevan a generar obras abiertas y distintas, sin importar cuántas veces sean presentadas. Esto permite alejarnos de las concepciones y cánones establecidos en el arte occidental tradicional, ya que como se ha mencionado, no prevalece ni se tiene interés por la obra acabada y terminada, sino por los procesos que se generan durante y después de las etapas de creación. Esta dinámica permite la generación de nuevos actos de habla, de resistencia, puntos de fuga, convoca e invoca a pueblos y comunidades que no existen, que se nieguen a ser silenciadas por la opresión, el miedo y la muerte, invitan no solo a la reflexión, sino también a la celebración y reivindicación de la vida.

Más allá de una metodología

La revolución no se juega sólo al nivel del discurso político, sino también en un plano más molecular, del lado de las mutaciones de deseo y de las mutaciones técnico-científicas, artísticas, etcétera (Guattari, 2015, p. 213).

Más que una metodología, proponemos una ruta cartográfica, que es según palabras de Guattari (2006), una invención de estrategias que nos permitirán crear un viaje. Este concepto, lo hemos propuesto en el marco teórico, pero así mismo lo planteamos en la metodología, ya que no parte de un estado dado, sino por construirse. Pensamos que para el trabajo que hemos realizado durante estos años, la propuesta de Guattari, ha servido a nuestros intereses y deseos.

La metodología tradicional se instaure como fijación de una manera de ser y de hacer. Lo que pretendemos es una capacidad de deshacer y rehacer territorios, crear movimientos corporales y sociales en eso que hemos llamado fabulación o acontecimientos artísticos. En esta investigación cobran importancia lo cotidiano, el encuentro con la comunidad y sus cotidianidades, los intercambios de saberes, historias y experiencias que atraviesan la carne. A partir de allí, se propone la construcción de un conocimiento abierto a la multiplicidad, al devenir de la experiencia que alberga la diferencia y la pluralidad como agentes potenciales del cambio y la diversidad. De este modo, presentamos nuestra ruta metodológica como una cartografía, en la que no buscamos trazar caminos definidos y predeterminados, sino recorrer trayectos susceptibles de giros, relieves y sobresaltos, abiertos a la exploración y el encuentro.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que, basados en nuestra experiencia investigativa, el camino recorrido durante los diferentes proyectos de investigación nos permite presentar esta cartografía como una invitación al desacomodo, al riesgo, a la sospecha y al cambio; una apertura al cuestionamiento constante de nuestra propia realidad, a la indagación en los poderes que nos gobiernan y nos alienan, a la movilización de nuestros lugares de confort.

El trabajo artístico que realizamos y en general todas nuestras apuestas creativas, siempre tendrán un ejercicio de investigación, porque no se puede hacer una creación sin instaurar dispositivos, relaciones, fracturas, planos conceptuales y de inmanencia. La creación es una explosión, una dispersión de afectos, perceptos y sensaciones, es una multiplicidad que se da por conexiones, formando un todo, pero como dice Guattari (2005), un todo fragmentario.

Particularmente, para atender los procesos de investigación-creación, proponemos hacer una cartografía que procede por conquista, variaciones, inyecciones, expansiones, explosiones. Y esto más que un modelo de intervención, se vuelve una estrategia que debe ser constantemente producida, porque, parafraseando a Guattari (2006), la cartografía tiene la condición de desmontable, entradas y salidas, líneas de fuga, alterable y modificable, en cuyo entramado se crean redes. Resulta bastante más parecida a una propuesta cinematográfica que a un dibujo o un calco, en un plano de consistencia o meseta, en donde se crean conexiones de toda clase, incluso paradójicas y contradictorias. Una cartografía entonces es un trazado de un mapa de viaje que construye espacios lisos en el que se imprimen movimientos. Una cartografía, según el autor, es una performance en la que predominan la errancia y no el yo, las líneas de fuga; es un cuerpo sin órganos desterritorializado y nómada, y al contrario del calco que es sedentario, se detiene y es representativo.

En la cartografía se genera una creación a partir de la experimentación, y allí se dan los devenires que son procesos de doble captura que proporcionan como resultado un pensamiento acontecimiento (yo devengo otro, otro deviene yo), y esto rompe la representación porque se crea un salto, lo cual los diferencia de una identidad como en el teatro clásico, pues no se definen desde el yo, sino desde el inconsciente.

La cartografía como proceso se revela en tres escenarios: político, ético y estético, y esto, según Guattari (2006), atraviesa las tres ecologías: la del medio ambiente, la relación con la naturaleza y el entorno; la ecología social, el ámbito de la vida colectiva; y la ecología mental, es decir, la producción de subjetividad.

Esto nos da una manera de habitar el mundo en el que no se busca repetir y crear sujetos, sino discursividades y subjetividades. En una propuesta donde no hay un método único, sino estrategias, rutas, viajes, encuentros, sorpresas, no puede haber un sujeto que piensa, sino un sujeto que se configura y desfigura a través de los procesos, en donde se crean micro prácticas, micro movimientos, para generar otros procesos sociales a través de la creación de performatividades.

Nuestra propuesta también involucra un proyecto pedagógico y político como estrategia investigativa, que se construye en el día a día, a partir de múltiples encuentros en los que se intercambian experiencias y reflexiones. Esto implica también procedimientos que, de manera conjunta, enriquecen el proceso creativo y de investigación a través de acciones participativas que convoquen, que involucren, que hagan el llamado a un pueblo, e inviten a la búsqueda de nuevas formas de hacer diferentes a las aprendidas y normalizadas.

La investigación-creación que proponemos hace un énfasis especial en valorar la experiencia singular y así mismo el trabajo colectivo, promoviendo la intervención social, la interacción con lo comunitario y con los actores sociales. No obstante, no excluimos elementos que nos acerquen a las construcciones de la investigación cualitativa, o la emergencia de estrategias mixtas que nos permitan entrecruzar el proceso investigativo con lo vivencial, las subjetividades, lo artístico, y así mismo con lo académico y lo teórico, para crear procesos que derivan en acciones y reflexiones, que para el caso del Colectivo Artístico El Cuerpo Habla, no están divididos, sino que son parte de lo mismo.

Referencias

- Antonelli, M. (2012). El problema de la utopía en Gilles Deleuze. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política* (47), 519-539.
- Badiou, A. (2008). *Lógicas de los mundos: El ser y el acontecimiento*, 2. Bordes Manantial.
- Bergson, H. (1948). *La evolución creadora*. Aguilar.
- Chaverra, A. (2016). *El Cuerpo Habla* (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad de Antioquia.
- Deleuze, G. (2001). *¿Qué es la filosofía?* España: Anagrama.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (2004). *La imagen tiempo, estudios sobre cine 2*. Paidós comunicación.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Pretextos.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Fermentario*, (6), 116. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/110/70>
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? *Actual*, (28). <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15889/1/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolíticas: Cartografías del deseo*. Editora Vozes.
- Guattari, F. (2015). *¿Que es la Ecosofía?* Cactus.
- Montoya, A. (2006). La investigación en arte. Cómo acceder a nuevas formas de expresión. *Artes la revista*, 6(12), 15-20.
- Ordoñez, Díaz, L. (2011). Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, XXXVII (1), 127-152.
- Pardo, J. (2001). *A cualquier cosa llaman arte. Ensayo sobre los no lugares*. Editorial Laertes.
- Pérez De Lama, J. (2009) *La práctica de la arquitectura como invención de máquinas ecosóficas*. Colegio oficial de arquitectos de Galicia, Universidad de Sevilla.
- Rangel, S. (2014). *Ecosofía: cartografía(s) de los territorios existenciales*. Manuscrito no publicado. <http://reflexionemarginales.com/3.0/ecosofia-cartografias-de-los-territorios-existenciales>

Título: Medellín la eterna pintadera
Autor: Julián Peláez. Psicólogo. Integrante del colectivo audiovisual Spectare de Itagüí
Año: 2016
Técnica: Fotografía



MANIFESTACIONES TEMPRANAS DE LA GESTIÓN CULTURAL EN MEDELLÍN. RAFAEL D'ALEMÁN (1892-1914)¹

Early manifestations of cultural management in Medellín. Rafael D'Alemán (1892-1914)

Juan David Yara Lora

Magíster en Música con énfasis en Musicología Histórica, Universidad EAFIT.
Docente de Música y Artística de la Institución Educativa Merceditas Gómez Martínez.

Fecha de recepción: 15 de enero de 2018

Fecha de aprobación: 16 de octubre de 2018

Resumen

Los cambios que se generaron en Medellín durante la transición en la que dejaba de ser una localidad semirural para convertirse en una metrópoli industrial a finales del siglo XIX y principios del XX, abrieron el espacio para que sus habitantes se apropiaran, en los nuevos ámbitos, de las costumbres, tradiciones y normas de comportamiento que se traían de Europa, de la misma manera en que se importaban alimentos, textiles, medicinas y, por supuesto, todo lo relacionado con la música y el arte. El presente trabajo propone realizar un estudio de caso desde la perspectiva de la historia cultural, en el periodo comprendido entre 1892 y 1914 en Medellín. Esta temporalidad abarca la estación en que la Banda Marcial estuvo bajo la dirección de Rafael D'Alemán, quien además ejerció funciones como profesor, artista independiente y gestor cultural. El objetivo principal del presente artículo es abordar a Rafael D'Alemán como pionero de la *Gestión Cultural*, instaurando a su vez, una nueva tradición en un momento en el que se evidenció una transformación de la sociedad, y que a pesar de las dificultades que tuvo que afrontar, continuó realizando

¹ Este artículo es el resultado de la investigación denominada *El director de banda entre profesor y gestor cultural: Paulo Emilio Restrepo, Rafael D'Alemán y Gonzalo Vidal. Medellín (1887-1929)*. Monografía realizada para optar al título de Magíster en Música de la Universidad EAFIT.

hasta el final de sus días. La labor realizada por Rafael D'Alemán sirvió como agente en estos tres estamentos que coincidieron sinérgicamente: sociedad, Estado y cultura.

Palabras clave: música tradicional, gestión cultural, retreta, director de banda, historia cultural.

Abstract

The changes were generated in Medellín during the transition of a location semi rural that was intended to be an industrial city, at the end of the century XIX, and beginning of the century XX, they opened the scope for them population to appropriate in the new spaces of customs, traditions and norms of behavior were brought from Europe, in the same way that food, textiles, medicines were imported and, of course, everything related to music and art. This paper proposes to carry a case study from the perspective of cultural history, in the period between 1892 and 1914 in Medellín. This period covers the time when the Martial Band was under the direction of Rafael D' Alemán, who also served as a teacher, independent artist and cultural manager. The main objective of this article is to address Rafael D' Alemán as a pioneer in *Cultural Management*, in turn establishing a new tradition at a time when a transformation of society was evident and despite the difficulties he had to face, He continued his job as a cultural manager. The work carried by Rafael D' Alemán, served as an agent in which Society, State and Culture coincided synergistically.

Keywords: traditional music, cultural management, retreta, band director, cultural history.

Introducción

La historia de la Banda Marcial se remonta al periodo de Independencia en Antioquia, puesto que no existe documentación que dé luces de la existencia de alguna agrupación anterior con sus características. De acuerdo con Zapata (1971), en 1811 el presidente del Estado de Antioquia, José Antonio Gómez (1754-1812), designó a un francés llamado Joaquín Lamot para enseñar a los jóvenes la interpretación de instrumentos de viento, con el fin de que sirvieran como músicos en la milicia (p. 5). Esta primera banda, en el recién creado Estado antioqueño, tenía un carácter militar pero su funcionamiento fue irregular debido a los acontecimientos ocasionados con las campañas independentistas. Su base de funcionamiento fue en Rionegro, con desplazamientos a Medellín para cumplir con algunas funciones.

El papel del director de banda fue determinante para su fundación y marcha, es por ello que varios músicos en diferentes municipios de Antioquia asumieron este oficio, tal es el caso de Antonio Bravo, Ramón Valencia y José Viteri, y algunos otros llegados del extranjero para la misma función: Joaquín Lamot, Edward Gregory Mac Pherson y Augusto Azzali.

Zapata (1971) documentó algunos de esos directores de banda, clasificándolos por fecha y lugar donde ejercieron su función; asunto que puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1 Directores de Banda en Antioquia (1811-1929)

DIRECTOR	FECHA	LUGAR
Joaquín Lamot	1811-1815	Rionegro
Antonio Bravo	1826	Rionegro
Mr. Edward Gregory Mac Pherson	1838	Medellín
José María Ospina Zapata	-	Medellín
José María Salazar	-	Medellín
Toribio Pardo	1852	Medellín
Juan de Dios Escobar	1863	Medellín
(no se tienen datos)	1864	Medellín
Ramón Valencia	1872	Marinilla- Barbosa- Medellín
José Viteri	1874-1875	Riosucio- Medellín
Ramón Valencia	1877	Yarumal
Daniel Salazar	1877	Medellín
Juan de Dios Escobar	1879	Medellín
Paulo Emilio Restrepo	1887-1891	Medellín
Augusto Azzali	1892	Medellín
Rafael D'Alemán	1892-1914	Medellín
Andrés García	1908	Antioquia *
Julio Sanín	1908	Jericó *
Darío Jaramillo Arango	1908	Sonsón *
Gonzalo Vidal	1915-1929	Medellín

Heriberto Zapata Cuéncar, 1971. Fuente: Historia de la Banda de Medellín.

El autor expone que muchos directores ejercieron su cargo en bandas marciales que se agruparon y desintegraron de acuerdo con los cambios políticos, y que en su origen, las bandas marciales pertenecían a regimientos militares y según su importancia musical o interés social y cultural, llegaron a ser financiadas por ciudadanos (Zapata, 1971, pp. 6-9). Esto generaba cambios administrativos en cuanto a su perfil civil o militar, asunto que no fue exclusivo de Medellín, pues sucedió de manera similar en toda Latinoamérica, como lo afirma Eli (2009):

El origen de estas agrupaciones se encuentra en los cuerpos militares, primero coloniales y después nacionales, pero poco a poco las bandas civiles fueron ocupando un sitio importante en el entorno sonoro de los diferentes países del continente, sin que por ello perdieran todo su protagonismo las agrupaciones militares. (p. 288)

Un ejemplo claro de los constantes cambios que las dinámicas políticas le imprimieron a las bandas sucedió en 1908 cuando el General Reyes dividió el territorio de Antioquia en cuatro departamentos, asunto que obligó al nombramiento de sus respectivos directores: Andrés García, Antioquia; Julio Sanín, Jericó; Darío Jaramillo Arango, Sonsón; y Rafael D'Alemán, ratificado desde 1892 para Medellín (Zapata, 1971, pp. 14-15). En el caso de Medellín, en este inicio del siglo XX, La Banda comenzó a experimentar un momento de consolidación organizacional bajo la batuta de Rafael D'Alemán, y se presentó en diferentes escenarios urbanos de una manera más regular y funcional, período en el que logró un momento de institucionalización de acuerdo con las aspiraciones políticas de una ciudad que anheló los ideales progresistas de la modernidad cultural.

Las prácticas musicales en Medellín, como en muchas ciudades latinoamericanas, son el resultado de una hibridación entre tradiciones populares y regionales que involucran músicas locales y extranjeras. Estas últimas, en un principio, fueron europeas y después norteamericanas. De estas prácticas dieron cuenta los repertorios de las bandas militares, las músicas de compañías itinerantes de ópera y teatro, la interpretación de música sacra y los repertorios profanos. Esta interacción de los contenidos musicales luego se incorporó en las escuelas de música, conservatorios y orquestas estudiantiles.

En ese momento histórico de la ciudad de Medellín, las instituciones estaban en un proceso de fortalecimiento y las personas necesitaban identificarse con una nueva realidad y con unos ideales de vanguardia. De acuerdo con Nisbet (1986), estos ideales bien pudieron estar fundamentados en el pensamiento de Rousseau, quien afirmaba que el progreso solo se podía dar en “un estado que se apoyaba totalmente en la voluntad general”, instituyendo “junto con ella, una igualdad social amplia y completa” (p. 15). Esto quiere decir que, en la noción de democracia de inicios del siglo XX, fue necesario impulsar mecanismos de participación del pueblo en acciones que garantizaran el bien común. En Medellín los comerciantes, editores de prensa y gremios de artistas hicieron propuestas acerca del rumbo que la ciudad debía tomar en cuanto a desarrollo, progreso y modernidad.

Llegó a ser relevante el afán de algunos sectores sociales de la ciudad y de los que recién llegaban por quitarse el rótulo de montañero y ponerse el de ciudadano, es por ello que, en el proyecto educativo y los manuales de buenas costumbres y urbanidad, se enfatizaron modales y comportamientos urbanos, tanto así que en 1910 Tulio Ospina Vásquez presentó su *Protocolo hispanoamericano de urbanidad y el buen gusto*. Con respecto a este cambio de pensamiento en los habitantes de Medellín, Melo (1997) subraya que:

La ciudad requiere, para su funcionamiento, una actitud de cooperación y una disciplina social que se fundamenta en la creación del espíritu cívico y se apoya en el progreso de la ciudad: la imagen de una ciudad excepcional, por sus cualidades y virtudes, tanto naturales como creadas, hace parte de esta construcción conceptual y retórica. (p. 183)

La Iglesia en Colombia ejerció una función educadora desde el púlpito y desde las instituciones educativas, afianzando actitudes morales y éticas orientadas a las sanas costumbres. Esta posición moralizadora le permitió ejercer censura con gran poder. De esta manera, la Iglesia pudo intervenir en el ordenamiento social necesario para la consolidación del Estado y sus instituciones. En esta línea, Attali (1995) invocando a Leibniz señala que:

Estos edificios serán construidos de tal manera que el dueño de la casa pueda oír y ver todo lo que se dice y hace sin que nadie lo advierta mediante espejos y tubos, lo que sería una cosa muy importante para el Estado y una especie de confesionario político. Escuchar, censurar, registrar, vigilar son armas de poder. (p. 16)

De igual manera, La Iglesia influyó el papel de la música como agente educador. Sus armas de poder, reflejadas en la función educativa, fueron ejercidas en justa medida por Rafael D'Alemán (1859-1922), quien estuvo vinculado institucionalmente con ella, y en la cual participó, activamente, con la música de las fiestas y los oficios religiosos. También en el Estado, ya fuese desde La Banda con la Retreta o la Escuela de Música como docente. No obstante, en algunas oportunidades criticó y enfrentó a estas instituciones por su actitud y fomentó los principios del arte, la cultura y el libre pensamiento que fueron su constante.

Bibliografías e investigaciones sobre las bandas marciales

Las investigaciones sobre apropiación y prácticas musicales, con respecto a las bandas militares, no son recientes en el mundo musicológico. En el ámbito latinoamericano se han producido importantes exploraciones sobre esta materia, ejemplos significativos son las producciones de González y Rolle (2005) y Vargas (2004). En la historiografía de la música en Medellín, que se ha realizado en el ámbito universitario y por parte de algunos historiadores, quienes presentan contextos generales de análisis de la cultura moderna en Colombia, se ha indagado sobre prácticas y agrupaciones musicales del siglo XX.

En Colombia, trabajos como los de Zapata (1962, 1971) registran aspectos de la vida musical en Medellín. En el inicio, presenta cronológicamente a Paulo E. Restrepo, Gonzalo Vidal, Rafael D'Alemán, Jesús Arriola, Daniel

Salazar y Germán Posada, entre otros. Luego, describe la participación que estos tuvieron en los procesos de enseñanza musical, su desarrollo compositivo y las actividades que realizaron de forma paralela al ejercicio docente. También Zapata (1963) exploró el carácter romántico y compositivo de Gonzalo Vidal, su entrega a La Banda Marcial, pasión por la docencia, espíritu emprendedor, nacionalista y visionario y, sobre todo, su vasto legado musical, como también el desafío por no dejar olvidar su memoria de los anales musicales del repertorio colombiano. En la obra de Ochoa (2004), reeditada de 1948, también se consignan asuntos sobre la vida musical de Medellín. En su trabajo destaca información publicitaria en la que se anuncian almacenes, servicios, productos y prácticas musicales, en un texto que se conoció en su momento como Directorio de Medellín.

Duque (2002) realizó un análisis del estilo compositivo de Gonzalo Vidal (1863-1946), partiendo de las estructuras de forma, desarrollos armónicos y melódicos, acompañado de un inventario de obras realizadas por el compositor en los más diversos estilos: vales, misas, polcas, mazurcas y pasillos. Hace énfasis en el desarrollo técnico que exige interpretar sus obras para el piano, que fue el instrumento principal en las composiciones de Vidal.

En relación con obras más recientes, se destaca la de Velásquez (2012), quien se ocupó de establecer la incidencia de las primeras ediciones de música que se realizaron en Medellín, por medio de revistas musicales y periódicos, en programas educativos y formación de públicos. En este trabajo el autor refiere las primeras casas editoriales de la ciudad: La Lira Antioqueña, La Miscelánea, El Repertorio, El Montañez y la Revista Musical, entre otras. En otro plano de la indagación histórica se rememoran las pesquisas de Gil (2009, 2015), quien realizó un análisis desde la perspectiva de la historia cultural, de los procesos de apropiación de repertorio y de los programas de educación musical enmarcados dentro de las políticas culturales y de los movimientos nacionalistas, sustentados por los imaginarios de civilización y progreso.

Álvarez (2012) realiza un recuento histórico de las prácticas musicales de la Banda Departamental bajo la batuta de Joseph Matza (1904-1970), quien le imprimió, entre 1955 y 1970, un carácter de profesionalismo, nivel interpretativo y destrezas técnicas que mejoraron el desempeño de la agrupación. Otro aspecto señalado por Álvarez (2012) es la transición a Banda del Conservatorio, su injerencia en la producción de repertorio colombiano y su misión educativa en cuanto a la formación de públicos.

Desde una perspectiva del análisis histórico de la Modernidad y sus desenlaces, Melo (1997) contextualizó los procesos de la cultura que se

dieron de forma acelerada en Medellín, pasando de ser una villa con una economía meramente agrícola a una ciudad industrial y progresista. De esta manera presentó los caracteres de una modernización que también se vivieron en ciudades como Bogotá, Cali, Barranquilla o Manizales, con sus ritmos y velocidades. De la misma manera Melo (1990) realizó una reflexión sobre la idea del mundo “moderno”, y su caracterización cultural desde las perspectivas de J. Burckhardt, Marx, Sombart y Weber, entre otros. Con esta exploración presentó los antecedentes de modernidad y tradición en Colombia y su incidencia en la consolidación de las bases del desarrollo capitalista en medio de la guerra de poderes entre conservadores y liberales.

En cada documento referenciado se realizó un análisis crítico sobre los aspectos y procesos de la modernización en Medellín y del papel de la música en los ideales civilizatorios de la época. Es preciso señalar que aunque se habla de repertorios y se realizan observaciones musicológicas de forma y estilo, quedan vacíos investigativos en cuanto a las incidencias en el gusto, propiciadas por prácticas musicales como la retreta, aportes del director de banda como profesor en la formación musical y de público y su labor como gestor cultural, además de sus diversas ocupaciones como artista independiente. Todos ellos son temas que hoy merecen más atención y análisis.

Metodología: rutas entre la musicología histórica y la historia cultural

En un primer momento, en la investigación histórica, es necesario ordenar los registros consultados, para ello fue necesario fotografiar, clasificar y digitalizar cada archivo por fechas, temáticas y periodos correspondientes al objeto de estudio, usando en esta minuciosa tarea un gestor bibliográfico para la ordenación del contenido.

Debido a las buenas relaciones que Rafael D'Alemán tuvo con la prensa local entre 1892 y 1914, la información que hay sobre su desempeño en la dirección de La Banda es más amplia que la que está disponible sobre Paulo Emilio Restrepo, músico que le antecedió en la misma función y del que los hallazgos se remiten a los programas de las retretas que se publicaron en *La voz de Antioquia*, y la que se encuentra sobre Gonzalo Vidal, quien le sucedió y del que se han realizado investigaciones musicológicas, en gran medida, sobre sus composiciones. Por el carácter de esta información sobre Rafael D'Alemán fue posible profundizar en el material de la prensa de este periodo para configurarlo como fuente primaria. La perspectiva

analítica sobre la cual se fundamenta el presente texto está enmarcada en la musicología histórica y la historia cultural, y a partir de sus aportes se estudian las prácticas musicales del director y de La Banda, para analizar cómo estas fortalecieron ideales de civilización y progreso y coordinadas culturales en las que se gestaron la tradición de la retreta, los diversos programas educativos y la política cultural en Medellín al final del siglo XIX y principios del XX. En ese sentido, Vargas (2004) señala procesos similares en Costa Rica:

En la búsqueda de la modernidad que se había iniciado en el país, a partir de la década de 1840, uno de los cambios necesarios era que los habitantes se sintieran y reconocieran como parte de una comunidad nacional. Para ello, nada mejor que la formación de estructuras sociales de cooperación, ya que ellas permiten que sus miembros desarrollen hábitos de colaboración y de sociabilidad, necesarios para crear una cultura ciudadana. (p. 69)

En el cruce de ejes entre la musicología histórica y la historia cultural, es posible identificar cómo la Banda Departamental y su puesta en escena en la retreta, la Escuela de Música Santa Cecilia y sus programas educativos, el Teatro de Variedades junto con el Circo España y sus apuestas por el entretenimiento y el comercio musical que ofertó propuestas artísticas, configuraron prácticas culturales que forjaron en los habitantes de Medellín una identidad particular basada en un espíritu progresista. En este sentido García (1983) sostiene que “El punto de partida de esta política es saber que el significado de la identidad no está dado por nadie —ni por la raza, ni por el Estado, ni por el consumo—, sino que se produce en la historia” (p. 26). El papel de la cultura cobró, en este sentido, gran importancia porque permitió una política de regulación del comportamiento de los nuevos ciudadanos que buscaron alejarse de su pasado rural para dar paso a las nuevas costumbres citadinas, propias del imaginario civilizado. Este fenómeno fue común en América Latina a finales del siglo XIX y principios del XX, generando cambios estructurales en todas las esferas sociales del continente. Una particularidad de este modo de análisis lo presenta Yúdice (2002), parafraseando a Bennett (1995):

La cultura proporcionó no sólo una elevación ideológica en virtud de la cual se determinó que las personas poseían un valor humano, sino también una inscripción material en formas de conducta: el comportamiento de la gente cambió debido a las exigencias físicas implícitas en discurrir por escuelas y museos (maneras de caminar, de vestirse, de hablar). (p. 24)

Rafael D'Alemán, director y gestor cultural

El director de banda cumple una función formativa que se hace explícita en la orientación de ensayos, montaje de obras y presentación de conciertos, acciones que generan la formación musical de los intérpretes y el gusto en el público asistente a un concierto. Dillon (2005) amplía la función del profesor de música como gestor cultural, argumentando que:

El profesor cumple múltiples roles como facilitador, mediante sus relaciones con la comunidad y los alumnos. Lo que está más claro aquí es el rol del profesor como creador de contextos y como gestor de la vida cultural de sus alumnos. (p. 8)

Aunque el término gestor cultural no fue usado a principios del siglo XX, su significado bien podrían servir para el análisis de las funciones que en su momento realizó Rafael D'Alemán, quien trabajó por mejorar las condiciones laborales de sus músicos y ejerció la docencia, tanto en la Escuela de Música Santa Cecilia, como de manera particular. Además, adaptó y compuso un repertorio que amplió las músicas de banda conocidas hasta ese momento y con ello formó el gusto musical en el público de Medellín, con obras que impulsaron la modernización cultural. Socialmente, se involucró con la comunidad y realizó conciertos de beneficencia, publicó en la prensa sus actividades musicales y comprometió a sectores de la sociedad para resolver necesidades particulares de La Banda. Dillon (2005) se refiere, en este sentido, a la función del gestor cultural:

El profesor como gestor cultural diseña entornos en los que el alumno se enfrenta a una experiencia musical, y esta experiencia es gestionada por un profesor-artista capaz de ser sensible a las necesidades de los alumnos y tomar en consideración las limitaciones y posibilidades del contexto. (p. 8)

En este trabajo se evidenciará cómo las funciones que ejerció D'Alemán le permitieron ganarse el respeto y el cariño del público, quien se apropió de la retreta y la Banda Departamental como estandartes culturales. La recuperación histórica de sus realizaciones, bien podría perfilar el significado de un gestor cultural. Al respecto Bernárdez (2003) plantea su función como: "... la administración de los recursos de una organización cultural con el objetivo de ofrecer un producto o servicio que llegue al mayor número de público o consumidores, procurándoles la máxima satisfacción" (p. 3). Según esta definición, se entiende La Banda Marcial como "organización cultural", la retreta como "producto o servicio", y, por ende, a su director como "administrador del recurso".

Ahora bien, en una perspectiva del análisis histórico, se abordarán los acontecimientos que desde la posibilidad metodológica señalada permitan

describir las realizaciones y experiencias del director Rafael D'Alemán en La Banda Departamental en la ciudad de Medellín.

El 13 de julio de 1887 el gobernador de Antioquia, general Marceliano Vélez (1832-1923), designó a través del decreto 942, a Paulo E. Restrepo como director de La Banda, a la que nombró como *Banda Marcial*. En 1890 el decreto 176, en artículos 121 y 124, reglamentó la gendarmería, organización que cumplió funciones policiales, militares y musicales. Como resultado de esta disposición normativa, documentada por Zapata (1971), La Banda quedó vinculada al estamento policial:

La Banda Marcial se compondrá según la opinión del Director y los recursos de instrumentación con que se cuente, de 20 a 30 músicos. El Director de la Banda procurará que los puestos vacantes de aprendices en ella sean ocupados por jóvenes pobres de reconocidas aptitudes para el arte y de buena conducta moral. (p. 10)

Una vez definidos el carácter moral y la cantidad de los integrantes, se hizo énfasis en una selección que incluyera, en las plazas vacantes, hombres jóvenes de bajos recursos económicos para vincularlos a la banda con asignación salarial. Estos rasgos del pensamiento de la época, sobre inclusión de población menos favorecida en el proceso civilizatorio y progresista de la ciudad, generalizaron la creencia de que el músico oficial pertenecía al nivel más bajo de la escala social, contrario a esto, los directores y profesores de música tuvieron una imagen de estatus diferente. Tal representación social de las funciones del músico fue común en Latinoamérica. Según Attali (1995), este fue el referente obligado en rituales y actividades cívicas: “esta posición del músico en la mayoría de las civilizaciones: a la vez *excluido* (rechazado hasta muy debajo de la jerarquía social) y *sobrehumano* (el genio, la *star* dorada, y divinizada)” (p. 24).

La banda y las compañías infantiles como proyectos de educación musical

En cuanto a la capacidad interpretativa de La Banda, Paulo Emilio Restrepo, quien la dirigió entre 1887-1891, enfrentó la dificultad de enseñar el instrumento a niños y adolescentes con músicas asociadas a su interpretación, pues en su momento esta era la tradición popular; sumado a esto, se impuso la tarea de ampliar y enriquecer el repertorio. Seguidamente, Rafael D'Alemán, a partir de 1891, estructuró contenidos y reordenó funciones y responsabilidades, entre ellas: presentar la retreta dos veces a la semana y participar en los actos oficiales del Estado, asunto que obligó al estudio y montaje de obras según la ocasión del acto público. Es necesario destacar que, en estas funciones, igualó a La Banda en el

mismo nivel de responsabilidad de la Banda de la Guardia del Distrito de Bogotá y de muchas otras bandas en Latinoamérica. Un ejemplo de este compromiso en los protocolos diplomáticos del Estado lo presenta Molina (1888) con ocasión de un solemne acto político:

Un batallón de la guardia del Distrito, formado en alas frente á [sic] la residencia presidencial, hizo los honores militares al Representante de la República hermana, y la banda marcial le saludó con los acordes de la marcha nacional colombiana. (p. 3)

Tener infantes en las filas de la milicia, al parecer, fue una herencia de la costumbre militar que necesitó, durante las guerras civiles del siglo XIX, formar a gran velocidad, regimientos que reemplazaran a los combatientes caídos en los constantes enfrentamientos. Sobre este asunto Zapata (1971) reseña que en 1837 un niño flautista de once años, Camilo Antonio Echeverry, quien en 1855 llegó a ser gobernador de Antioquia, perteneció a la banda que dirigió Gregory Mac Pherson (p. 7). La práctica de integrar infantes a La Banda perduró, y estando en la batuta Rafael D'Alemán en 1894, un suceso fue registrado por la revista *El Movimiento* con la siguiente nota: "...concierto donde se interpretó la *Ópera Fausto* que tenía entre los integrantes de la orquesta a niños..." (s.p). Músicos destacados de Antioquia del final del siglo XIX, y algunos de ellos fundadores de Escuela de Música Santa Cecilia, estuvieron vinculados a la misma tradición; así lo reseñaron Guerra y De Bedout, (1894):

Los señores Manuel Botero E., Manuel Molina V., Enrique Mejía, Lisandro y Esteban Posada, alumnos distinguidos y fundadores algunos de ellos de la Escuela Santa Cecilia, y Aureliano Zapata, Samuel Cadavid, Eduardo Sepúlveda y Abel Martínez, niños casi todos que pertenecen á [sic] la Banda Militar del Departamento, hicieron regio honor al arte y probaron, una vez más, que *la tierra del oro y del mercantilismo* no es estéril para el genio y sus inspiraciones. (p. 3)

La Figura 1 muestra a los integrantes de La Banda en 1893, época en que su director fue Rafael D'Aleman, eran niños y jóvenes que no superaban los veinte años de edad. La población infantil y juvenil no fue exclusiva de la milicia a finales del siglo XIX y principios del XX, también hizo parte de compañías de teatro y zarzuela que visitaban la ciudad de manera itinerante, incluso hubo compañías infantiles en Medellín. En ninguno de los casos, tanto militar como artístico, el trabajo infantil fue censurado, así lo señala Correa (2017):

Si bien, la actividad escénica representaba unas obligaciones laborales y salariales con los niños, nunca se consideró su actividad como un auténtico trabajo; por el contrario, la prensa se encargó de tejer en el imaginario del público que este, antes de ser una obligación penosa para los pequeños artistas, constituía un espacio de diversión y de solaz. (p. 93)



Figura 1. Banda del Batallón. Fotografía: Melitón Rodríguez, 1893.
Fuente: Archivo Fotográfico Biblioteca Pública Piloto. Medellín.

Cabe anotar que la población infantil y juvenil recibió salarios más bajos, porque, según la concepción de la época, los jóvenes participaban de un espacio que entretenía y a la vez ganaban dinero. Los pioneros en Medellín, en la creación de compañías infantiles, fueron Francisco Javier Vidal, tío de Gonzalo Vidal, y Lino R. Ospina, quienes crearon la Compañía Infantil de Zarzuelas en 1884 (Zapata, 1963, p. 20). La corporación solo duró un año; no obstante, después volvió a conformarse y a ofrecer recitales.

Trayectos musicales de Rafael D'Alemán como director de La Banda

En 1891, llegó a Medellín la Compañía de Ópera Zenardo y Lambardi, dirigida por el italiano Augusto Azzali (Zapata, 1971, p. 11), a quien el gobernador de Antioquia, Baltasar Botero, le propuso la dirección de La Banda Departamental, en la cual permaneció por cinco meses hasta regresar a Bogotá donde se desempeñó como profesor en la Academia Nacional de Música (Cárdenas, 2015, pp. 291-292). Fue en la compañía de Augusto Azzali que Rafael D'Alemán Triana (Bogotá 1859-1922) (Figura 2) llegó a Medellín como primer violín (Zapata, 1962, p. 33). Este músico hizo

su primera educación en el Colegio del Rosario y en su juventud realizó estudios en la Academia Nacional de Música. En una segunda gira de la Compañía de Ópera a la ciudad de Medellín en 1892, D'Alemán decidió establecerse definitivamente en esta ciudad, donde contrajo matrimonio por segunda vez con Leonor Vásquez Toro (Figura 3) (Zapata, 1962, p. 33).

El 7 de junio de 1892 por decreto N°1041, Rafael D'Alemán fue nombrado director de La Banda Departamental (Zapata, 1971, p. 11). El 12 de octubre de 1892, con motivo de los cuatrocientos años del descubrimiento de América, fue inaugurado en Medellín El Parque de Bolívar. Para esta efeméride, La Banda tocó por primera vez en dicho lugar, evento que se repitió con alguna regularidad, institucionalizando su presencia en el sitio e instaurando así una tradición que perduró por más de cien años.

Cabe recordar que en 1888, cuatro años antes de la llegada de Rafael D'Alemán, el periódico *La Voz de Antioquia* ya publicaba los programas de las retretas, estableciendo horarios, lugares y fechas, con lo cual normalizó la asistencia de públicos, asunto que hasta el momento se había resuelto de manera irregular. Al respecto Cano (1889) comenta: “Con gusto hemos visto atendida la indicación que á [sic] este respecto nos permitimos hacer en días pasados: las retretas se dan ya por la tarde y en lugares donde buena porción del público puede solazarse con ellas” (p. 4).

D'Alemán fue reconocido como un músico de gran categoría desde su llegada a Medellín, asunto que registró Hernández (1893) de la siguiente manera:

Se verificó el anunciado para la noche del sábado último en el Teatro Principal: éste se hallaba pleno ... El Sr. D'Alemán estuvo admirable, como siempre, revelando al gran artista colombiano que tanto viene deleitándonos, antes como primer violín de la Orquesta que organizó la última compañía de Ópera que ha visitado á [sic] Medellín ... y ahora como director de la Banda Militar del Departamento, que ha llegado á [sic] la altura de los principales de la República ... la Orquesta compuesta de discípulos de la Escuela de Santa Cecilia y de La Banda Militar (que dirige ambas actualmente el Sr. D'Alemán), y cuya Orquesta organizó éste para el concierto. (p. 3)

En este texto se destacan las diferentes ocupaciones que ejerció Rafael D'Alemán y que refuerzan su imagen como músico polifacético. Cuando la Compañía de Ópera Zenardo y Lambardi, dirigida por Azzali, se encontraba en temporada de conciertos en Medellín, D'Alemán participaba como primer violín de la orquesta, a la vez que dirigía La Banda Militar y se desempeñaba como profesor en la Escuela de Música Santa Cecilia, institución en la que la señora Teresa Lema de Gómez coordinaba la sección femenina (Gil, 2015, p. 188).



Figura 2. Rafael D'Alemán, 1922.

Fuente: Imagen tomada de: Sábado Revista Semanal Literaria.



Figura 3. Rafael D'Alemán y Leonor Vásquez Toro. Fotografía: Melitón Rodríguez, 1897.

Fuente: Archivo Fotográfico Biblioteca Pública Piloto. Medellín

Rafael D'Alemán se caracterizó como un intérprete vigoroso del violín y por su limpieza y destreza técnica al enfrentar pasajes difíciles. Antes de su llegada a Medellín fue nombrado en Bogotá “músico de la 2ª Banda en grado de Teniente el 19 de noviembre de 1884, por decreto N°698” (Zapata, 1962, p. 33); para cuando asumió la dirección de La Banda Marcial Departamental en Medellín (1892), se le había ascendido al rango de Coronel (Silva, 2003, p. 132); estos nombramientos dan cuenta del carácter oficial de La Banda Marcial. El respeto y reconocimiento que dio por el nivel de su rango militar y por su habilidad en la organización de La Banda, fue consignado por el Gobernador de Antioquia Julián Cock Bayer, en 1896, en el siguiente informe a la Asamblea:

La prensa del Departamento y los conocedores del arte reconocen y encomian los notables adelantos hechos por los individuos de La Banda, y por lo que a mí toca, me complace en dejar aquí consignado que aquellos se deben a las sobresalientes dotes musicales del maestro D'Alemán y a la consagración y patriotismo que ha sabido desplegar en la tarea que el gobierno le confirió. (Zapata, 1971, p. 12)

El primer periodo de su dirección culminó en 1899 y terminado su contrato regresó a Bogotá. Cuatro años después volvió a Medellín para dirigir La Banda Marcial entre 1903 y 1914 (Zapata, 1971, p. 16). En este segundo periodo enfrentó nuevas dificultades, pues en 1907, el Estado redujo sus integrantes, lo cual generó impedimentos en el montaje de los repertorios acostumbrados. En la prensa local de la época, Castro (1907d) lo consignó así:

Se nos informa que el número de miembros de La Banda Marcial ha sido reducido considerablemente, y se nos dice, asimismo, que varias personas respetables han pedido al Excmo. Sr. Presidente revoque tal resolución. Si a su hábil e inteligente Director, nuestro amigo D'Alemán, le era difícil, en días pasados, poner en ejecución ciertas piezas por no estar completa la Banda, ahora le será absolutamente imposible. Aunque sean del repertorio de los *azulejos*. Lo sentimos por el maestro D'Alemán, por las damas, por todo Medellín, y nos atrevemos a unir nuestra débil voz a las personas que han solicitado la revocación de aquella medida, en pro del bien general. (p. 3)

El respaldo social de las élites de la ciudad, de algunos intelectuales y de la prensa local no se hizo esperar, y en un telegrama dirigido por el Arzobispo Manuel José Caycedo al presidente de la República, el 25 de diciembre de 1907, expresaron su preocupación:

Exmo. General Reyes. Bogotá.

Como acostumbráis atender justas reclamaciones sociales, atrevémosnos rogaros no reduzcáis personal Banda Música Militar esta plaza, ventajosamente dirigida Maestro D'Alemán; sociedad medellinense no tiene otro solaz y agradecería ésta señalada distinción. Amigos + MANUEL JOSÉ, Arzobispo. *Marceliano Vélez, Nicanor Restrepo R., Francisco L. Lalinde, Julio Restrepo L. William Gordon, Benjamín Tejada Córdoba, Camilo C. Restrepo, Januario Henao, Luis Gouzy.* (Cayzedo, 1907, p. 3)

El esfuerzo mancomunado de altos círculos sociales, encabezados por el Arzobispo Manuel José Cayzedo y el exgobernador de Antioquia Marceliano Vélez, dio resultado. A esta petición hubo reacciones de apoyo de artesanos, trabajadores y gente joven. Este tipo de sociabilidad, según Londoño (2002) “ponía en contacto sectores divididos por la filiación política o el estatus, hilvanando el tejido de la sociedad en su conjunto” (p. 338).

Retomando de Bourdieu (1987) el concepto de capital cultural en su estado, incorporado y apropiándolo para La Banda, se podría suponer que este tipo de agrupaciones se convierte en patrimonio visible e intangible, que sustentó los imaginarios de progreso de una metrópoli culta; de ahí que los altos círculos sociales representados por el comercio, La Iglesia y los dirigentes políticos hayan coincidido en la convocatoria que realizó Rafael D'Alemán. Al respecto Bourdieu (1987) contextualiza:

Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su origen, sin retraso ni pérdida de tiempo, solo para los miembros de familias dotadas con un fuerte capital cultural. (p. 3)

El 4 de agosto de 1908, en el gobierno del General Reyes, se sancionó la Ley Primera que reordenó administrativamente el territorio nacional en 34 departamentos. En el área que antes se denominó Gobernación de Antioquia fueron creados cuatro departamentos: Sonsón, Jericó, Antioquia y Medellín. Para reglamentar esta ley se expidió el decreto 1249 del 14 de noviembre de 1908 que especificó apoyos económicos para nuevas bandas militares creadas en ciudades cabeceras; acontecimiento que Zapata (1971) registró en el siguiente texto:

Organízase desde el primero de enero próximo en adelante una Banda Militar de Música en cada una de las ciudades cabeceras de los Departamentos de Antioquia, Buga, Ipiales, Jericó, Mompós, Neiva, Quibdó, Sincelejo, Sonsón y Tumaco, las cuales recibirán del Tesoro Nacional desde la fecha indicada una subvención mensual de ciento cincuenta pesos oro, y quedarán sometidas para los efectos de la disciplina, mecánica etc. A las disposiciones contenidas en el decreto número 362 de 1905, que reglamenta este servicio. (p. 14)

Esta reglamentación duró aproximadamente un año y luego de suprimirse las unidades administrativas también desaparecieron las bandas. En territorio antioqueño solo continuó La Banda Marcial que trabajaba en Medellín bajo la dirección de Rafael D'Alemán, gracias al apoyo y la defensa de la sociedad medellinense que había reconocido en ella una tradición, porque con su práctica musical se habían generado hábitos de socialización.

En los informes oficiales quedó registrada la imagen que se forjó Rafael D'Alemán con sus superiores; es por ello que en el de 1898, del secretario de gobierno al Gobernador, se lee una valoración de la banda y del director en los siguientes términos:

Hace parte integrante de esta Sección una Banda Marcial, a cargo de un Maestro o Director, que es hoy el Sr. D. Rafael D'Alemán, quien llena satisfactoriamente sus deberes. Está compuesta de treinta y dos individuos y provista de un magnífico instrumental. (Zapata, 1971, p. 12)

La buena reputación del director y de La Banda se justificó por la calidad interpretativa y por el ofrecimiento de repertorios habituales en Europa. Así lo ilustró Castro (1907c) en un comentario de prensa sobre la presentación de La Banda en El Parque de Bolívar:

Felicitamos al Sr. D'Alemán por la magnífica retreta que dio el domingo 25 en este parque, no solamente muy bien elegido el programa sino muy bien ejecutadas las piezas, especialmente "La mada [sic] (muda) de Porticci." Son muchos los ratos de solaz que le debemos a esta banda tan hábilmente dirigida. (p. 2)

La sociedad también demandó de los integrantes de La Banda un comportamiento moralmente ejemplar. Un caso, evidenciado ampliamente en la prensa local, sucedió a finales de 1907: cinco músicos que fueron denunciados por estafa y abuso de confianza, al empeñar sus sueldos a un prestamista e incumplir el acuerdo de pago en la fecha pactada. Días después, un músico de La Banda, de rango superior, y dos personas más que se vieron involucradas ofrecieron declaraciones en la prensa local. Debido a la magnitud del escándalo, la Alcaldía designó una comisión especial para investigar los hechos. A pesar de lo incómodo del asunto el nombre y el prestigio de Rafael D'Alemán no se vio afectado. Este acontecimiento fue registrado en detalle en el *Diario El Bateo* (Berrío, 1907, p. 2).

El director de Banda en los rasgos iniciales de un gestor cultural

En un primer momento se pueden señalar las buenas relaciones que mantuvo Rafael D'Alemán, durante el tiempo en el que se desempeñó como director de la banda, con dirigentes de la prensa local. Al respecto Castro (1908e) registró lo siguiente:

Nuestro buen amigo el maestro D'Alemán ha obtenido por algunos días permiso para descansar de sus quehaceres; no obstante, esto, por deferencia a nuestra hoja dará la retreta mañana como de costumbre en El Parque de Bolívar, a las 5 de la tarde. Debidamente agradecemos la fineza que ha tenido para con nosotros. (p. 3)

D'Alemán sostuvo buena amistad con don Enrique Castro, director del *Diario El Bateo*; semanalmente le adelantó el programa de las retretas y las novedades de La Banda, para que la ciudad estuviese informada de sus pormenores. También creó contactos y acuerdos para obtener patrocinios y con ello llevar a feliz término sus actividades musicales. En este sentido, no solo se preocupó por mantener el buen nivel de la agrupación, sino también por conseguir los recursos necesarios para ampliar dotación instrumental; según Castro (1907a), en el logro de este fin La Banda obtuvo 50.000 pesos del comercio. Al respecto D'Alemán (1907) publicó en el *Diario El Bateo* la siguiente nota:

Por insinuación del suscrito director de la Banda de Música Militar del Departamento, el Comercio y otras entidades de esta ciudad, obsequiarán a dicha Banda con un instrumental nuevo que se pedirá a Europa próximamente, en vista del mal estado en que se encuentran los instrumentos que están en uso. Dicha [sic] instrumental quedará de propiedad del Municipio de Medellín. ¡Bien por la Banda de Música del Departamento! (D'Alemán, 1907, p. 3)

Las ayudas económicas llegaron de los sectores más influyentes de la sociedad, representados en la Administración Pública, empresas comerciales, editores de prensa, el Arzobispo de Medellín y particulares; como resultado de esta esta gestión, Castro (1908a) registró la siguiente nota:

Ayer vimos con verdadera complacencia uniformado convenientemente el personal de la Banda de Música, que costó el Gobierno Nacional. Esperamos ver el estreno del que le viene para el día de Pascua, y del instrumental comprado por el Distrito y el Comercio. (p. 3)

Después de casi un año de gestión, Rafael D'Alemán obtuvo los recursos para dotar de uniformes a todos los integrantes de La Banda. Este hecho fue registrado fotográficamente por Benjamín de la Calle y puede apreciarse en la Figura 4.

Aunque Rafael D'Alemán tenía rango de Coronel, no usó su uniforme militar para esa fotografía; en vez de ello, lució traje y sombrero de copa, representativos de las altas clases de Medellín. Ahora bien, el uniforme de todos los integrantes describe el decoro de una banda marcial en la que todos calzan zapatos de cuero y llevan puesto su uniforme con el orden y elegancia de una agrupación militar.

Los recursos económicos entregados por las entidades del Estado, el sector privado y los particulares llegaron paulatinamente, como se evidencia en las siguientes citas:

El Concejo Municipal dio para el instrumental de La Banda de esta ciudad la suma de \$20.000. Tanto a él como a nuestro D. Rafael D'Alemán, enviamos nuestras felicitaciones. Próximamente, publicaremos los nombres de los generosos caballeros que han regalado sumas de dinero para esta hermosa obra. (Castro, 1907b, p. 2)

Nos informa el Maestro D'Alemán que ha recibido un telegrama de Barranquilla, en el cual le dicen que el instrumental que viene para La Banda, salió de esa el trece de los corrientes. Así es que, en más de diez días que hace que viene de Barranquilla, es muy probable que antes de 5 ó [sic] 6, lo tengamos ya en Medellín. Con verdadero entusiasmo se espera la inauguración de dicho instrumental. Nuevamente felicitamos al Maestro D'Alemán por los laudables esfuerzos que hace por el adelanto de la Banda. (Castro, 1908d, p. 3)



Figura 4. Banda de la Gendarmería. Al centro, vistiendo sacoleva y sombrero de copa, Rafael D'Alemán.
Fotografía: Benjamín de la Calle, 1908.

Fuente: Archivo Fotográfico Biblioteca Pública Piloto. Medellín

Una vez conocida la noticia del arribo de los instrumentos, Rafael D'Alemán (1908c) le solicitó al General Rafael Reyes la exención de los impuestos de aduana.

Medellín, Enero 9 de 1908.

General Reyes. Bogotá.

Insinuación mía, Municipalidad, Comercio, obsequian instrumental nuevo Banda Música; suplícole exención derechos Aduana. (p. 2)

Al día siguiente, Reyes (1908) le dio respuesta afirmativa a la solicitud hecha por D'Alemán:

Chapinero, 10 de enero de 1908.

Rafael D'Alemán. Medellín.

Entiéndase Gral. Floro Gómez derechos Aduana instrumental Banda, para que Ministro Guerra arregle el pago de ellas. (p. 2)

Luego de este impase llegaron los instrumentos musicales a Medellín y Rafael D'Alemán ofreció una retreta en honor a las personas y empresas comerciales que se comprometieron en la causa de dotación de La Banda (Figura 5). Igualmente se publicó en el *Diario El Bateo* una lista, en la que se destacaron los comerciantes Francisco J. y Pablo Lalinde a quienes reconoció de manera especial, pues la banda ofreció la retreta frente a sus casas de habitación, ubicadas en el marco de la plaza. Este detalle permite inferir el alto nivel económico y la influencia que estos señores tenían en la ciudad.

Retreta

Para hoy á las 6 y media p. m. frente á la casa de habitación de los Sres. Francisco J. y Pablo Lalinde (Atrio de la Catedral) á quienes el Director y miembros de la Banda de Música Militar, dedícanla muy atentamente como manifestación de agradecimiento por su valiosa donación para la compra del Instrumental nuevo.

PROGRAMA

para hoy á las 6 y media p. m., en el Parque de Berrío.

- 1 Obertura Corinne (Estreno) Magnier
- 2 Valses Page d'Amour... S. Lamothe
- 3 Selección sobre la ópera
Pagliacci.....Looncavallo.
- 4 Gavotté Bébé (Estreno) F. Boisson
- 5 Paso redoblado La Tour
Effel (Estreno)..... Signard

El Director de la Banda,
Rafael D'Alemán.

Figura 5. Programa de agradecimiento de la retreta.
Fuente: Diario El Bateo. 23 de mayo de 1908b, p. 3.

Durante el concierto, los agradecimientos se hicieron mediante una lista con las 173 personas o empresas que realizaron su respectiva donación. La prensa resaltó la labor incansable del director y sus esfuerzos por mejorar las condiciones de La Banda Marcial:

Incansable es el Maestro D'Alemán. Una vez conseguido el instrumental, pidió y consiguió del General Reyes, dos uniformes; uno de ellos de gran parada, de los pedidos al exterior para las Bandas nacionales. Adelante, Maestro, no la deje caer, que nos quedamos atrás. (Castro, 1908c, p. 3)

La lista de donantes inició con el arzobispo Manuel José Cayzedo y los integrantes del Concejo Municipal, además, aparecen importantes comerciantes como Carlos Coriolano Amador, Pablo Lalinde, Carlos A. Molina y Félix de Bedout, dueños de librerías, casas de comercio y terrenos de crecimiento urbano de la ciudad; la integró igualmente la compañía de refrescos Posada y Tobón, posteriormente Postobón, y las droguerías Antioqueña, Central y la Botica Cruz Roja; se sumaron además los almacenes Francés, Americano, El Día y la Relojería Suiza, entre otros. Se resalta en esta lista (Figura 6) el aporte de músicos, en la que se puede reconocer a Gonzalo Vidal, quien sería en años posteriores director de dicha agrupación.


Rafael D'Alemán, Director de La Banda de Música, da sus más expresivos agradecimientos a la H. Municipalidad y a todos aquellos caballeros que con marcada generosidad tuvieron la fineza de ayudar con sumas de dinero a la compra del instrumental recientemente llegado a esta ciudad. La lista de dichos caballeros se publicará en la primera página de este diario en la edición del lunes con las donaciones correspondientes (Castro, 1908d, p. 3).

Tener una banda de música en Medellín, hizo parte del proyecto de una ciudad que se esforzó por proyectar imágenes de orden, cosmopolitismo y solidez institucional. Poseer una banda de músicos debidamente uniformados, instrumentos musicales adecuados, un director altamente calificado y un repertorio a la altura de las principales capitales del mundo, proyectó confianza en las personas y cimentó ideales de progreso en sectores amplios de la sociedad. En este sentido, Aguirre (2015) afirma que:

Todo ello es revelador, a su vez, de las oleadas modernizadoras que acontecieron en lo social, en lo económico, en lo cultural, desde las cuales es posible visualizar las exigencias que le planteaban al *ciudadano* y la necesidad de nuevas instancias para construirlo como tal. (p. 280)

El uso de repertorios, sobre todo de origen francés e italiano, formó progresivamente el gusto que se amplió con la escucha y disfrute de valeses, oberturas, fragmentos de óperas, marchas y gavotas, entre otros géneros, a la vez se alternaron pasillos, bambucos y contradanzas, como ritmos representativos del repertorio criollo.

DIARIO REPUBLICA DE COLOMBIA - DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA **DIARIO**



H. GAVIRIA I.
PROFESOR DE MUSICA
LECCIONES A DOMICILIO
 Por ocho lecciones \$ 500

Se cobra como recibidas las lecciones que deje de darse por causa del discípulo.

Medellin, lunes 25 de Mayo de 1908 NUM. 226

Director: **ENRIQUE CASTRO**

SERIE 10^a

Lista

<p>de las Sres. que han tenido la bondad de hacer donacion, para la compra de un instrumental nuevo pedido a Europa, para la Banda de Música Militar del Departamento de Antioquia, otras sumas, han sido recaudadas por la honorable casa de comercio del Sr. Hijo de Pastor Restrepo y C.ª, quien hizo el pedido a la Casa Pontonier de Paris.</p> <p>1 Hilmo. Sr. Arzobispo Manuel José Caycedo \$ 1000</p> <p>2 La Honorable Municipalidad de Medellín 2000</p> <p>3 Pablo Lalinde 500</p> <p>4 Hijo de Pastor Restrepo y C.ª 2000</p> <p>5 Pablo Lalinde y C.ª 500</p> <p>6 Carlos Restrepo y C.ª 2000</p> <p>7 Hijos de Félix A. Correa y C.ª 2000</p> <p>8 Alejandro Echavarría e Hijo 2000</p> <p>9 Restrepo y Peñalza 500</p> <p>10 Progreso Central 1000</p> <p>11 Manuel J. Soto e Hijo 1000</p> <p>12 Carlos C. Amador 1000</p> <p>13 Pablo E. Yáñez Toro 2000</p> <p>14 William Gordon 2000</p> <p>15 Escobar & C.ª 500</p> <p>16 Cortés, Duque y C.ª 1000</p> <p>17 Boteros y C.ª 1000</p> <p>18 Restrepo y C.ª 2000</p> <p>19 Hernández y C.ª 1000</p> <p>20 Alonso Aguiló Hijos 500</p> <p>21 La Mejía & C.ª 400</p> <p>22 Doquería Antioqueña 1000</p> <p>23 Simón Uribe 1000</p> <p>24 Apollinar Villa 1000</p> <p>25 Vasquez Hermanos y C.ª 500</p> <p>26 Roberto Suiza 500</p> <p>27 Vélez R. Hermanos 500</p> <p>28 M. Echavarría & C.ª 2000</p> <p>29 Climaco Toro y 1000</p> <p>30 Juan E. Olano e Hijos 1000</p> <p>31 Marcelino Restrepo y C.ª 500</p> <p>32 Lombodo Hermanos 500</p> <p>33 Almonester Americano 1000</p> <p>34 José J. Toro e Hijo 1000</p> <p>35 José Jesús Sierra 1000</p> <p>36 Horacio Correa 500</p> <p>37 Jorge Angel 500</p> <p>38 Almonester Francés 200</p> <p>39 Mesas Hermanos 200</p> <p>40 Daniel Restrepo G. 200</p> <p>41 Iselas Yepes 500</p> <p>42 Alfredo Arang E. 100</p> <p>43 Vélez, Oy & C.ª 200</p> <p>44 H. Medina y C.ª 200</p> <p>45 Pedro A. Gallego 500</p> <p>46 Leocadio M. Arango e Hijos 1000</p> <p>47 Jaramillo Villa y C.ª 500</p> <p>48 Carlos Fernández E. 400</p> <p>49 Diego Escobar O. 200</p> <p>50 Almacén "El Día" 100</p> <p>51 Berrio Gaviria y C.ª 300</p> <p>52 Joaquín Jaramillo 500</p> <p>53 Gaviria, Hernández & C.ª 300</p> <p>54 Enrique Mejía O. 200</p> <p>55 Alejo Santamaría 500</p> <p>56 Fernando Fernández E. 200</p> <p>57 Hernández y Salazar y C.ª 200</p> <p>58 Ernesto Martínez (Botica Cruz Roja) 100</p> <p>59 Antonio J. Cano (Laborer) 200</p> <p>60 Justiliano Vélez V. 200</p> <p>61 Rafael A. Angel 300</p> <p>62 Angel M. y C.ª 100</p> <p>63 Diosdado Díaz G. 100</p> <p>64 Rafael A. Pérez 200</p> <p>65 Marco A. Posada y C.ª 1000</p>	<p>66 Carlos A. Molina 500</p> <p>67 Rafael Aristizábal G. 200</p> <p>68 Nilasco Retancor e Hijos 300</p> <p>69 Borrada Hernández 200</p> <p>70 Alejandro Tamayo (Farmacia Francia) 100</p> <p>71 Carlos Montoya 100</p> <p>72 Eduardo Fernández E. 100</p> <p>73 Ricardo Castro 100</p> <p>74 Manuel Piedrahita (Botica Moderna) 100</p> <p>75 Francisco Restrepo G. 50</p> <p>76 Jaramillo y C.ª (Luz Manzanas) 100</p> <p>77 César Uribe 50</p> <p>78 Rafael Posada V. 100</p> <p>79 Enrique Sanín A. 100</p> <p>80 Julio Meza 100</p> <p>81 Romualdo Tirado E. 50</p> <p>82 Eugenio M. Soto e Hijo 50</p> <p>83 Samuel Mejía R. y Hermanos 100</p> <p>84 Alejandro Arango V. 50</p> <p>85 María Uribe R. 200</p> <p>86 Luis Olarte e Hijos 500</p> <p>87 Arango R. Hermanos 200</p> <p>88 Uribe Ruiz Hermanos 200</p> <p>89 Ricardo Mejía O. 200</p> <p>90 Miguel Navarro. 200</p> <p>91 Harold B. Meyerhein 300</p> <p>92 Teodoro Guat. 200</p> <p>93 Pascual Merino H. 50</p> <p>94 Manuel Tiberio Toro 100</p> <p>95 Moras y C.ª 100</p> <p>96 Joaquín González Vélez 100</p> <p>97 J. Baltasar Melguizo 50</p> <p>98 Manuel J. Vidal 200</p> <p>99 Miguel Jaramillo M. 200</p> <p>100 Buitasar Arango E. 200</p> <p>101 J. M. Martínez y C.ª 200</p> <p>102 Jesús M. Jaramillo. 100</p> <p>103 Betancuros, Vasquez y C.ª 200</p> <p>104 Roberto Botero S. 500</p> <p>105 Mejía & Echavarría 200</p> <p>106 Francisco N. Jaramillo e Hijos 500</p> <p>107 Carlos Salido 200</p> <p>108 Enrique Vasquez L. 200</p> <p>109 Eusebio A. Jaramillo 200</p> <p>110 Arturo Botero M. 200</p> <p>111 Pablo E. Uribe del Valle 100</p> <p>112 Laureano Merino e Hijos 100</p> <p>113 Carlos Posada V. 100</p> <p>114 E. Bedout y C.ª 50</p> <p>115 César García 50</p> <p>116 Miguel Arango 50</p> <p>117 Elías Tamayo G. 50</p> <p>118 Gabriel Latorre 100</p> <p>119 Joaquín Mises 100</p> <p>120 Gonzalo Vidal 100</p> <p>121 Juan C. Toro & C.ª 200</p> <p>122 Pastor Gaviria U. 200</p> <p>123 E. Gómez e Hijos 300</p> <p>124 Hijos de José M.ª A. Arango y C.ª 100</p> <p>125 Juan C. Uribe e Hijos 200</p> <p>126 Alfredo Zuluaga 50</p>
--	--

127 Julio Mises 100

128 Conrado y Max Sigert 100

129 Ricardo Mesa Cuartas 300

130 Tomás M. Jaramillo e Hijos 200

131 Juan Melarck 100

132 Félix de Bedout 50

133 Dr. Justiniano Macías 200

134 Pablo Jaramillo 50

135 Carlos Jaramillo 50

136 Uribe Gómez y C.ª 200

137 Luis María Toro 200

138 Tomás Arturo Acebedo 100

139 Cancio Restrepo 200

140 Carlos Sienz 50

141 Ramón Lince 50

142 Luis A. Rodríguez 50

143 Gregoria Pérez 50

144 Joaquín E. Correa 100

145 Edix A. Jaramillo 300

146 Esteban Posada B. 100

147 Luis Alfonso Vélez 300

148 Próspero e Israel Tobón 20

149 Proceso Hernández 100

140 Posada y Tobón 300

151 Roberto Escobar 200

152 Jorge Urreza 50

153 Francisco Luis Tono 50

154 Restrepo R. y C.ª (Librería) 300

155 Ortiz y C.ª 100

156 Miguel y Salvador Angel 100

157 José Vicente Flórez 25

158 Ricardo Greiffenstein 100

159 Francisco A. Cano 100

160 José J. Gutiérrez y E. Juado Greiffenstein 200

161 Alfonso Robledo V. 50

162 Señores Peláez (Botica Junin) 500

163 Pablo Gutiérrez V. 100

164 Cepina Hinos, Fandición del Norte) 100

165 Carlos Naut 100

166 Maurice Badian 300

167 Luis M.ª Botero 500

168 Daniel Botero E. 500

169 Rafael Mesa P. 50

170 Heliodoro Castro 100

171 Alejandro Angel 500

172 Cesar Piedrahita 300

173 Benito E. Uribe 200

Suma general89315

Doy las más expresivas gracias a los señores que figuran en la presente lista por haber tenido la bondad de atender mi insinuación.

El Director de la Banda de Música Militar, *Rafael D. Alemán.*

TIP. POPULAR

Figura 6. Detalle de la lista de personas y empresas que realizaron donaciones para la compra del nuevo instrumental de la Banda.
 Fuente: Primera Página. Diario El Bateo. 25 de mayo de 1908a, p. 1.

La gestión desempeñada por D'Alemán para mejorar las condiciones de La Banda no concluyó ahí, pues a pesar de la gran colaboración que recibió de todos los sectores sociales, aún faltó dinero para terminar de pagar los costos del instrumental y de los uniformes. De este modo se comprende a través de la siguiente cita:

En Compañía de la S. de M. P. piensa La Banda de Música dar una especie de velada en El Parque de Bolívar, para ver de hacerse a [sic] algunos fondos para terminar de pagar un saldo del valor del instrumental que en días pasados se pidió a Europa. Deseamos que la idea de nuestro buen amigo el Maestro D'Alemán sea bien acogida y tenga un éxito brillante. (Castro, 1908b, p. 3)

Con el respaldo de la Sociedad de Mejoras Públicas, La Banda ofreció veladas a las cuales el público pagó por entrar, así se recogieron fondos suficientes para saldar el instrumental y apoyar el Hospital San Juan de Dios; esto implicó trabajo adicional para los músicos que ya habían generado la costumbre de asistencia en la retreta ordinaria de los jueves y los domingos.

En 1914 Rafael D'Alemán regresó a Bogotá a causa de las graves condiciones de salud de su madre. Esto afectó las labores de La Banda y perjudicó su participación en la orquesta que acompañaba la ópera, además de otras obligaciones musicales en Medellín. En el año siguiente, y ante la irregular continuidad de su dirección, el Gobernador nombró a Gonzalo Vidal, quien la asumió. Siete años después, el 5 de agosto de 1922, murió Rafael D'Alemán. En un homenaje póstumo Gonzalo Vidal (1922) le dedicó unas palabras en la *Revista Sábado*:

Medellín, 8 de Agosto de 1922:

Hablamos con él, le notamos algún decaimiento, alguna fatiga al hablar, pero al separarnos ese día, en todo pensamos menos en que por última vez habíamos escuchado las notas de su violín, justamente apreciadas del público durante tantos años de permanencia en esta capital...Su batuta en la dirección de la Banda Marcial, es algo inolvidable para los que pudimos apreciarla en su justo valor. Mucho contribuyó el Maestro al refinamiento, a la cultura del gusto artístico entre nosotros. Motivo más que suficiente para que su recuerdo perdure y su nombre no se borre de la memoria del pueblo que le aplaudió siempre con entusiasmo desbordante...Con nuestro sentido pésame a su familia consagramos este humilde tributo a la memoria del amigo, como brote espontáneo de sentimiento por la desaparición de tan valiosa personalidad en los dominios del arte patrio. (pp. 206-207)

Consideraciones finales

En resumen, La Banda tuvo varios directores antes de comenzar su proceso de institucionalización. Fue bajo la batuta del Paulo E. Restrepo, entre 1887 y 1891, que se iniciaron cambios en cuanto a su funcionamiento, repertorio e interacción con la sociedad a través de la prensa, este último asunto se evidencia con la publicación de los programas de la retreta. En 1892 Rafael D'Alemán reforzó su relación con este medio, al que usó para publicar todos los pormenores relacionados con las dificultades y aciertos de La Banda, y para mejorar la situación de sus integrantes. Hechos que muestran la voluntad de gestión de un director que, como profesor de sus músicos, proporcionó y adaptó un repertorio en un incipiente programa de formación de públicos, además involucró a todos los círculos sociales en

pro de mejorar la calidad de vida de sus integrantes, con lo cual promovió el reconocimiento social de La Banda y el director.

Gracias a Rafael D'Alemán, la ciudad inició un proceso cultural que definió acciones necesarias para mejorar la presencia institucional de La Banda y perfilar las acciones que esta práctica musical generó en términos de su gestión, esto caracterizó ideales de modernidad y desarrollo, que, progresivamente, echaron raíces en la cotidianidad y el tiempo de disfrute de los ciudadanos. En este sentido, D'Alemán influyó sobre varios aspectos:

- Generó espacios de democratización cultural, y desarrolló el concepto de música pública.
- Promovió el estatus de los músicos de La Banda a un nivel profesional y con carácter oficial, de tal modo que, años después, pertenecer a esta agrupación era símbolo de prestigio, profesionalismo y estabilidad laboral.
- Involucró a todos los sectores de la sociedad de Medellín en la consecución de fondos para uniformar y modernizar el instrumental de La Banda.
- Mantuvo la planta de músicos, a pesar de varios intentos de reducción de personal y de la desaparición de las otras agrupaciones del Departamento, durante la presidencia del General Reyes.
- Modernizó el repertorio de la Banda, a través de la interpretación y adaptación de músicas de compositores europeos.
- Aportó a la enseñanza musical en la ciudad como profesor de teoría, composición e instrumento en la Escuela de Música Santa Cecilia.
- Con la retreta se instauró, en la música de Medellín, una tradición que perduró durante el siglo XX e inicios del XXI. Este proyecto moderno reflejó, desde finales del siglo XIX, los ideales de civilización de una urbe que aspiró a incorporar imágenes de progreso.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. (2015). Cultivar al ciudadano. Modernidad y nuevas prácticas de formación artística en el Siglo XIX. En M. Aguirre, et al (Ed.), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo. Debates por la historia IV* (pp. 279-315). Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Álvarez, A. (2012). *De la Banda Departamental a la Banda de la Universidad de Antioquia. 1955-1970* (Tesis de maestría). Universidad Eafit.
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum: history, theory, and politics*. Nueva York. Routledge.
- Bernárdez, J. (2003). La profesión de la gestión cultural: definiciones y retos. *Repositorio del Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural*. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/348>
- Berrío, J. (1907). Contra rectificaciones. *Diario El Bateo*, 110, 2.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Cano, F. (1889). Retretas. El Trabajo. *Periódico Industrial, Literario y Noticioso*, 113, 4.
- Cárdenas, D. (2015). La Compañía de Ópera Bracale en Colombia (1922-1933). *Un agente de la cultura musical del país. Historia y Sociedad*, 29, 283-312.
- Castro, E. (1907a). Banda Marcial. *Diario El Bateo*, 70, 3.
- Castro, E. (1907b). El Concejo. *Diario El Bateo*, 72, 2.
- Castro, E. (1907c). El Parque de Bolívar. *Diario El Bateo*, 2.
- Castro, E. (1907d). Se nos informa. *Diario El Bateo*, 43, 3.
- Castro, E. (1908a). Ayer... *Diario El Bateo*, 188, 3.
- Castro, E. (1908b). En compañía... *Diario El Bateo*, 237, 3
- Castro, E. (1908c). Incansable... *Diario El Bateo*, 166, 3.
- Castro, E. (1908d). Nos informa... *Diario El Bateo*, 205, 3.

- Castro, E. (1908e). Nuestro buen amigo. *Diario El Bateo*, 3.
- Cayzedo, M. (1907). Telegramas. *Diario El Bateo*, 3.
- Correa, N. (2017). Compañías de teatro y trabajo infantil en Medellín. El caso de Merceditas Escobar en Frutos de la Montaña (1939-1946). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 22, 89-112.
- D'Alemán, R. (1907). Importante noticia. *Diario El Bateo*, 72, 3.
- D'Alemán, R. (25 de mayo de 1908a). Lista de donantes. *Diario El Bateo*, 1.
- D'Alemán, R. (23 de mayo 1908b). *Diario El Bateo*, 3.
- D'Alemán, R. (1908c). Telegramas. *Diario El Bateo*, 2.
- Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 2(3), 1-10. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110003A/8741>
- Duque, E. (2002). Gonzalo Vidal (1863-1946). Un caso excepcional en el repertorio pianístico colombiano del siglo XIX. *Ensayos: Historia y teoría del arte*, 7(7), 103-120.
- Eli, V. (2009). Las sociedades artístico-musicales. En C. Carredano y V. Eli. (Eds.), *Historia de la música en España e Hispanoamérica. La música en Hispanoamérica en el siglo XIX* (Vol. 6, pp. 270-311). Fondo de Cultura Económica de España.
- García, N. (1983). Las políticas culturales en América Latina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (7), 18-26.
- Gil, F. (2009). *La ciudad que en-canta. Prácticas musicales en torno a la música académica en Medellín, 1937-1961*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia.
- Gil, F. (2015). Procesos civilizatorios en la música en Medellín: de la Escuela de Música Santa Cecilia (1888) al Instituto de Bellas Artes (1910). En M. Aguirre, G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo. (Ed.), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*. Universidad Autónoma de Chihuahua, pp. 177-203.
- González, J. y Rolle, C. (2005). *Historia social de la música popular en Chile, 1890-1950*. Ediciones Universidad Católica de Chile y Casa de las Américas.

- Guerra C. y De Bedout, F. (1894). Ópera Fausto. *El Movimiento. Revista de Novedades, Industria y Literatura*, 85, 3.
- Hernández, A. (1893). *Concierto*. *El Progreso*, 47, 3.
- Londoño, P. (2002). *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*. Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Melo, J. (1990). Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización” en el caso Colombiano. *Análisis político*, (10), 23-36.
- Melo, J. (1997). Medellín 1880-1930: los tres hilos de la modernización. *Revista de extensión cultural Unal-Med*, (60), 181-190.
- Molina, C. (1888). Recepción diplomática. *La Voz de Antioquia*, 45, 3.
- Nisbet, R. (1986). La idea de progreso. *Revista Libertas*, 5, 1-30. http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/45_2_Nisbet.pdf
- Ochoa, L. (2004). *Cosas viejas de la Villa de la Candelaria*. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Reyes, R. (1908). Telegrama. *Diario El Bateo*, 2.
- Silva, I. (2003). *Primer Directorio General de la Ciudad de Medellín para el año de 1906*. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Vargas, M. (2004). *De las fanfarrias a las salas de concierto. Música en Costa Rica (1840-1940)*. Universidad de Costa Rica.
- Velásquez, J. (2012). *Los ecos de la Villa: La música en los periódicos y revistas de Medellín (1886-1903)*. Tragaluz Editores.
- Vidal, G. (1922). In memoriam. *Sábado. Revista Semanal*, 58, 206-207.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.
- Zapata, H. (1962). *Compositores colombianos*. Editorial Carpel.
- Zapata, H. (1963). *Gonzalo Vidal*. Universidad de Antioquia.
- Zapata, H. (1971). *Historia de la Banda de Medellín*. Editorial Granamérica Ltda.

Título: Cara y sello
Autor: Daniel Fernando Gómez
Año: 2014
Técnica: objeto intervenido —moneda de 200 pesos COP—
Dimensiones: objeto a escala natural



“NOSTALGHIA” DE ANDREI TARKOVSKI Y EL LENGUAJE INTERARTÍSTICO DEL CINE POÉTICO¹

“Nostalgia” by Andrei Tarkovski and the interartistic language of poetic cinema

Juliana Insignares Ahumada

Profesional en Cine y Comunicación digital – Máster en Estudios Avanzados en Historia del Arte y Máster en Teoría y Crítica de la Cultura. Universidad de Salamanca. España.

Fecha de recepción 28 de febrero de 2018

Fecha de aprobación 13 de enero de 2019

Resumen

En lugar de afirmar que el cine es la reunión de todas las artes, es más acertado mencionar que hace uso de elementos propios de manifestaciones artísticas y de pensamiento para su concepción. Haciendo referencia aquí a un cine que responde a las cualidades de arte independiente y no a la máquina de entretenimiento que lidera el mercado actualmente, se establecen las relaciones inter-artísticas clave para la concepción de un *cine poético* que apele a la sensibilidad y se construya desde la necesidad expresiva del director. Para su ejemplificación y mayor entendimiento, se presenta un breve análisis de la obra *Nostalgia* (1983) del cineasta ruso Andrei Tarkovski, en el que se exponen los elementos interartísticos e interdiscursivos que esta contiene, así como la visión del director con respecto a la percepción del arte y la concepción de un cine poético.

Palabras clave: Cine poético, Andrei Tarkovski, interartisticidad, cine y poesía, cine y filosofía, cine y literatura.

¹ Proyecto realizado para la asignatura Arte, literatura y cultura, perspectivas semiótica y sociológica. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Salamanca, España.

Abstract

Instead of being the meeting of all arts, It is best to say that it uses the proper elements of various artistic and knowledge fields to conceive its products. Referring here to a cinema based on independent art characteristics and not to the qualities of the entertainment machine that currently leads the market, this paper establishes the inter-artistic relations which are the key to conceive a poetic cinema made to appeal to sensibility and constructed from the director's expressive necessity. To understand this kind of cinema, this paper presents a brief analysis of the film *Nostalghia* (1983) by the Russian filmmaker Andrei Tarkovski, in which the interartistic and interdiscursive elements in the film are shown and studied, as well as the director's vision about the perception of arts and the conception of a poetic cinema.

Key-words: Poetic cinema, Andrei Tarkovski, interartistic relations, film and poetry, film and philosophy, film and literature.

Introducción

Si bien en la actualidad el cine es, en su mayoría, abordado desde su sentido comercial y constantemente atribuido a una industria con fines delimitados, es claro que, en gran medida, conserva su matiz artístico. Desde sus particularidades centradas en la construcción de la imagen como elemento hermenéutico, hasta su transmisión, como expresión artística, de una verdad y, por tanto, de un conocimiento, el cine consta de elementos interartísticos e interdiscursivos que, más allá de construir el lenguaje cinematográfico a base de la intersección de otras artes o ciencias, combina sus características semiológicas y significativas, integrándolas a su lenguaje y haciendo del cine un arte independiente. Así, dentro de su especificidad, el séptimo arte consigue resultados, en materia de expresión y recepción artística, que apelan a elementos poéticos, literarios, pictóricos y filosóficos, para establecer un discurso cinematográfico rico en significación y expresividad sensorial y conceptual.

Este trabajo de investigación y análisis nace de un particular gusto por el cine en su carácter de arte único y su sentido interartístico, así como por la percepción del arte cinematográfico que presenta el cineasta ruso Andrei Tarkovski, tanto en la teoría como en la realización de su poca pero vasta filmografía. El proyecto se despliega entonces como una breve conceptualización de estas relaciones artísticas y su sentido dentro del lenguaje cinematográfico, por medio de una apropiación bibliográfica desde un campo investigativo especializado, seguido de la caracterización general del cine poético. En este texto se hace un concreto análisis de su obra *Nostalghia* (1983), que ejemplifica la percepción del arte cinematográfico y la poética del cine planteadas por Andrei Tarkovski, en

tanto presenta elementos que constituyen un cine poético y de carácter conceptual y sensorial, tanto directa como indirectamente.

Este texto pretende, entre otras cosas, dar a entender el carácter poético del cine, no debido solo a la implantación de estructuras plenamente literarias o poéticas, sino también a las posibilidades expresivas del lenguaje cinematográfico y su uso en pro de la transmisión de sentido, emociones y sensaciones. Su elaboración es pertinente en tanto considera la relación imagen–discurso como un elemento de complementariedad, visto —y esto es lo esencial— desde el cine como arte autónomo, dejando de lado la industria como base de la realización cinematográfica y las obligaciones tanto discursivas como representativas que deben mediar para un buen entendimiento y acogida comercial. Así pues, a partir de una concepción relacional entre el cine y la literatura, la poesía y la filosofía, se presenta un resultado que apela a la sensibilidad artística y conceptual, y que responde a unas necesidades artísticas específicas.

Imagen y discurso

Es indispensable definir, como punto de partida, la interartisticidad de las artes en general, fundamentada en los *principios comunes* que presentan y el carácter antropológico y social que comparten, base de la concepción tanto del fondo como de la forma estética de cada manifestación artística (González, 2015, p. 250). Entonces, aun dentro de la especificidad del cine como arte autónomo, son innegables las relaciones interartísticas que presenta, debido a su concepción en imágenes con elementos pictóricos, su característica narrativa literaria, su incidencia filosófica y la utilización del *símbolo* proveniente de la poesía. Esta apropiación de prácticas artísticas y de pensamiento ha evolucionado dentro del lenguaje cinematográfico hasta la construcción de lo que se ha denominado *cine poético*.

En primera instancia es claro que, como afirma Antonio Crespo (1969), “entre la literatura y el cine existe una indudable relación, aunque la literatura sea la expresión por medio de la palabra, escrita y oral, y el cine, por definición, un modo expresivo a base fundamentalmente de imágenes” (p. 12). En su texto, Crespo ahonda en el elemento del guion como principal acercamiento del cine a la literatura; sin embargo, su relación, más que encontrarse en el proceso de escritura de un filme y su fundamento en la palabra, se establece por la característica de la *narración*. El cine, arte del tiempo (movimiento), y la literatura, arte de la palabra, se combinan para acoger la narración como hilo conductor del lenguaje cinematográfico que se irá desarrollando a lo largo del siglo XX. Así, se llega al concepto de

escritura, aplicado por André Bazin, con el que se “pone definitivamente en circulación la idea de un estricto paralelismo entre la creación literaria y la fílmica, fruto ambas del trabajo personal que el autor desarrolla sobre la ‘sustancia de la expresión’” (Pérez, 2008, p. 24), no solo por medio de la palabra escrita, sino por medio de la imagen y su organización en el tiempo pues, como afirmó Christian Metz en su momento, “mientras en la literatura las escrituras son el agregado de una lengua distinta de ellas, el lenguaje cinematográfico es él mismo la escritura y la lengua” (Pérez, 2008, p.24), pensándose en la imagen como fundamento visual narrativo.

De esta manera, la particularidad narrativa del cine, más que en su primera concepción en forma de guion literario o en la adaptación de textos literarios, característica que la mayoría de la bibliografía sobre la relación cine-literatura enuncia como fundamento, se constituye en el *movimiento* resultante del espacio literario y el tiempo cinematográfico, en tanto “el movimiento fílmico revela tres aspectos diferentes: la mecánica de las figuras dentro del cuadro, el movimiento dramático de la acción y el movimiento de la composición plástica” (Fernández, 1982, p. 77), dándose la narración tanto en el desarrollo del relato como en la sucesión de las imágenes y su contenido temporal y secuencial interno. Entonces, en la base literaria de la narración cinematográfica y su apropiación al lenguaje del cine fundamentado en el tiempo y el movimiento, se encuentra la relación imagen–discurso que abre la construcción de un *cine poético*.

Así mismo, se presenta una relación entre el cine y la filosofía, en tanto el cine, más allá de representar dentro de su relato un tema filosófico como tal, ofrece “la posibilidad de favorecer el pensamiento filosófico a partir de su propia naturaleza estética” (Alvarado, 2013, p. 129), que está fundamentada, como ya se ha mencionado, en la imagen. A este respecto, Deleuze (como se citó en Alvarado, 2013) afirma que “la relación entre el cine y la filosofía es la relación entre la imagen y el concepto. [...] el concepto encierra en sí mismo una cierta relación con la imagen, y la imagen comporta una referencia al concepto”. Así “la imagen se convierte en pensamiento” (p. 133). Esta cuestión se puede ver claramente en la construcción y concepción del cine poético, en el que, si bien el discurso es tomado de la realidad que lo rodea, las imágenes “nunca acaban en lo que representan” (Matamoros, 2002, p. 183, como se citó en Alvarado, 2013, p. 135). Entonces, las imágenes contenidas en un filme construido a partir de las necesidades expresivas de un artista no se reducen a reflejar la realidad, sino que presentan un sentido obtuso desde el cual se despliegan las cuestiones filosóficas y se integran a la razón de ser y al sentido aportado a dichas imágenes, desde una perspectiva específica y teniendo en cuenta la realidad y la situación que engloban. En pocas palabras, en el cine poético las imágenes son capaces de hacer emerger ideas pues, como

afirma Nora Matamoros (2002), “este tipo de cine se desarrolla desde un lenguaje simbólico propicio para el acceso al pensamiento” (p. 183, como se citó en Alvarado, 2013, p. 135). Así pues, la integración de un pensamiento filosófico, creado a partir de la *narración* con que se dotan las imágenes (más allá del discurso textual), corresponde a un elemento esencial del cine poético que comienza a tomar forma con la introducción de estos aspectos simbólicos en su concepción.

Ahora bien, si ya se ha mencionado la característica narrativa que el cine toma de la literatura tanto en forma como en contenido textual y visual, es pertinente mencionar la particularidad de la *temporalidad* cinematográfica, más integrada a la poesía, en tanto se presenta un tiempo psicológico con el que “el cine representa felizmente nuestro sentido interno de la duración y el tiempo poético, lírico”, más allá del tiempo uniforme narrativo que “se compone de una sucesión de horas o instantes” (Fernández, 1982, p. 77). Así, “hay que hacer la distinción entre el puro registro de un tiempo de las cosas, visible, y la filmación de un tiempo propio, un tiempo del arte, un tiempo imaginario, invisible, fantástico, libre de la tiranía de la realidad física” (Fernández, 1982, p. 77).

Teniendo en cuenta esta temporalidad que el cine representa dentro de su narrativa visual y discursiva, el cine poético adopta de la poesía la incursión del *símbolo* como capacidad de síntesis, en tanto “solo mediante la expresión simbólica puede representarse una idea, frase o historia con un único término que contenga la totalidad del significante” (Tirado, 2003, p. 109). Así, la imagen, que ya contiene una narración y un concepto, por su tiempo y movimiento, constituye en sí un todo en el que se sintetiza una idea, más allá de una simple situación, y en la que se congrega “la estimulación que ofrece la pintura, la literatura, la fotografía, la música, la interpretación...” (Tirado, 2003, p. 109). Con esto, en palabras de René Clair (2003), “el cine no ha hecho aún más que iniciar la conquista de un mundo interior” (p. 117), pues “la verdad cinematográfica nada tiene que ver con la verdad de las realidades visibles [...] En el cine, al igual que en los dominios del espíritu, el arte consiste en sugerir emociones y no en relatar hechos” (Lherminier, como se citó en Urrutia, 2000, p. 409). Esta última afirmación ha llevado a relacionar el cine poético con el cine de vanguardia, principalmente por su búsqueda no narrativa, eximiendo a todo filme de fundamento narrativo, pues como afirma Urrutia (2000), este cine de vanguardia “permite descubrir la otra escena de nuestra conciencia y el abandono de lo narrativo y lo descriptivo, con el fin de expresar lo personal”, siendo esta “la situación comunicativa propia de la poesía” (p. 414). Sin embargo, esto se contrarresta pensando que “hoy subsiste una corriente cinematográfica que sin presentarse como ‘experimental’, sin dejar de poner en escena personajes o situaciones, no somete la

representación fílmica a los imperativos de la narratividad” (Peña, 1996, p. 17). Esto ocurre con realizadores como Rossellini, Mizoguchi, Bresson, Tarkovski, entre otros, que “están mucho menos interesados en contar que en hacernos ver o en revelarnos una visión interior de las cosas” (Peña, 1996, p. 17), sin que esto suponga la extinción total de una narración.

La relación cine-poesía, en la que radica finalmente la denominación “cine poético” (Urrutia, 2000, p. 409), se presenta para convertir el lenguaje cinematográfico en un medio que, en lugar de ser el espectáculo de algunos hechos reales, evoca los sentimientos que envuelven los hechos. Para esto, el cine se apropia del símbolo y la metáfora, y los integra a una temporalidad interna dentro de una imagen que constituye al tiempo una narración, un concepto y una mirada específicas.

Cine poético

Una vez establecidas las relaciones entre el cine y la literatura, la filosofía y la poesía, que fundamentan o, mejor dicho, alimentan la concepción de un cine poético, es pertinente fijar las características que corresponden a este tipo de cine y a su particularidad artística, con el fin de entender su concepción, recepción y análisis.

“Lo poético, más que un nivel de lengua o una estética, es un modo de seleccionar y reordenar la realidad textualizándola con especial manifestación del punto de vista” (Urrutia, 2000, p. 414). Con esto, se establece que, en un arte que busca generar sensaciones, emociones y sentidos implícitos, “lo primordial es la mirada y no lo mirado” (*Ibíd*). En este orden de ideas, es importante resaltar el pensamiento de Raúl Ruiz (2003), cuando comenta que se debe “ver en una película no la secuencia narrativa efectivamente mostrada, sino el potencial simbólico y narrativo de las imágenes y de los sonidos aislados de su contexto” (p. 275). Este potencial que representa el cine poético, se encuentra en lo que José Tirado (2003) denomina “ideas-fuerzas”, en las que se resume la narrativa que presenta el cine de forma literaria, para concretar una idea simbólica que concentre los valores sensitivos y de implicación emocional y conceptual que el director pretende exaltar dentro de su expresión artística. A partir de esto, Víctor Erice (2003) afirma que se debe hablar de la *experiencia poética*, definiéndola como “ese trance en el cual, tanto el lector de un poema como el espectador de una película, se sienten conmovidos por un sentimiento difícil de definir, pero que identifican como algo común” (p. 3). Esta experiencia, atribuida directamente al espectador, está ligada a la concepción de las ideas-fuerzas, que se concretan en la construcción tanto

discursiva como visual-sonora del cine poético. Su reunión, en imágenes constituidas como un todo, permite la identificación del espectador con la mirada del director y con los conceptos que, más allá de la intención del realizador, surgen en su pensamiento gracias a la capacidad simbólica de la imagen y a las interconexiones artísticas que presenta.

Así pues, en el cine poético convergen dos aspectos importantes: una concepción con base en la mirada que pone el artista frente a la realidad y la construcción visual, narrativa y temporal que hace con la misma; y la recepción del público que vivencia una experiencia poética en la que se presenta una identificación y una mirada propia sobre los conceptos y elementos simbólicos que, al estar impregnados en una idea-fuerza, obtienen una significación especial, también llamada *significación fílmica* (Lizarazo, 2004, p. 132). En este sentido, el cine poético se completa con la recepción del mismo y la participación del espectador en el pensar y sentir el filme (Tarkovski, 2002, p. 194).

Poética del cine, Andrei Tarkovski

Ahora, para continuar con el análisis interartístico de la obra *Nostalghia* de Andrei Tarkovski, es necesario, aun teniendo en cuenta las características que ya se mencionaron del cine poético, un superficial abordaje de la concepción del director sobre el cine y su denominada *poética del cine*, adoptada en su texto *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine* (1988).

En primer lugar, para Tarkovski el arte es la expresión de una verdad infinita que el artista transmite al espectador en un encuentro entre la realidad y las reflexiones filosóficas y sensitivas que ésta genera, pues “para el arte, las posibilidades más ricas resultan indudablemente de aquellas relaciones asociativas en las que se funden las valoraciones racionales y emocionales de la vida” (Tarkovski, 2002, p. 39). “El arte es tanto más importante cuanto más es capaz de conmover el alma” (Tarkovski, 2002, p. 192). En el caso del arte cinematográfico, es la imagen la que carga el contenido semántico principal, en tanto “tiende hacia lo infinito y conduce hacia lo absoluto” (Tarkovski, 2002, p.127); en ella se encuentra un tratamiento —evidente en la obra de Tarkovski— en el que más que “decodificar adecuadamente y con corrección el jeroglífico de lo verdadero ateniéndose a reglas y constructos nomotéticos predeterminados”, se trata de “aprender a contemplar el propio jeroglífico de una determinada forma: desde una mirada concreta, tras una pupila particularmente orientada” (Llorente, 2013, p. 59).

De esta manera, Tarkovski plantea la imagen como un *esculpir en el tiempo*, en tanto para su construcción se la debe despojar de todo aquello que no cargue un sentido o significación de acuerdo con lo que se quiere expresar con ella. En este sentido, Tarkovski emplea un tipo de imagen que Neira Piñeiro (2006) define como “imagen fuerte” y concreta como un procedimiento “de condensación visual de gran efectividad y carga poética ... un plano aislado que se carga de una densidad semántica particular, condensando una gran cantidad de significado en una sola imagen” (pp. 297-298), determinada por la organización y convergencia de elementos simbólicos relacionados entre sí.

Ahora bien, para Tarkovski (2002) “la unión de las secuencias dependía del ‘estado interior’ del material fílmico” (p. 142), pues en su obra “el desplazamiento de cámara y de actores va desenvolviendo la imagen y sus significados, y el montaje de diversas visualizaciones tiene lugar en el interior del plano, según como vayan entrando en la percepción del espectador sus diversos componentes” (Sobreviela, 2003, p. 141). Este tiempo se presenta con la imagen fuerte, sobre una representación de la realidad y el pensamiento humano, más que sobre una historia pensada bajo los estándares y requisitos comerciales; a este tipo de representación narrativa que construye el guion en el cine poético se le denomina *lógica poética*. Siguiendo este orden de ideas, Tarkovski emplea un *ritmo* que, más que estar guiado por la yuxtaposición de imágenes que aporta el montaje (que había sido considerado el fundamento del lenguaje cinematográfico), se presenta en el interior de una imagen dotada de sentido, en la que se halla el reflejo de la lógica del pensamiento y actuar humanos, y por tanto introduce al espectador en reflexiones creando una relación de identificación con el público necesaria para la finalización de un filme de carácter poético, pues una película es “más que un relato y también más que un tema. Una película se separa de su autor y comienza a tener una vida independiente, que se transforma en forma y contenido al verse confrontada con la personalidad del espectador” (Tarkovski, 2002, p. 144).

Así pues, centrada en la representación de una mirada sobre lo real que acude al mismo pensamiento y actuar humanos y a un ritmo interno que huye de la temporalidad física y adopta en su lugar un tiempo de reflexión interior, la obra de Tarkovski se presenta como “otra manera de entender la poesía cinematográfica, desvinculada de nociones como desviación, transgresión, predominio de los elementos significantes, autorreferencialidad, etc.” (Pérez, 2008, p. 64), remontándose, como los pensamientos de Rohmer citados en el texto de Pérez Bowie (2008), “a una concepción de índole más esencialista que se resiste a ser analizada y cuantificada mediante aproximaciones científicas” (p. 64).

Nostalghia (1983)

Partiendo del papel del espectador en la finalización de un cine poético y considerando que “un filme solo existe en el momento de la experiencia fílmica, solo existe en el momento en que emerge en sentidos y efectos” (Gomes, 2004, p.96), Wilson Gomes (2004) afirma que la obra fílmica se compone de tres dimensiones: “efectos, estrategias y medios o recursos” (p.97) en los que se distribuyen los materiales en “visuales, sonoros, escénicos o narrativos”, que operan para causar efectos en el espectador (p. 98). Entonces, para llevar a cabo un procedimiento de análisis de una obra de cine poético, en la que se utilizan las dimensiones y materiales ya mencionados en pro de una conexión con el espectador y la expresión de una mirada frente a la realidad, es necesario partir de tres composiciones que se encuentran en la pieza fílmica: la experiencia sensorial: evocadora de sensaciones; la experiencia conceptual: evocadora de sentido; y la experiencia emocional: evocadora de sentimientos (Gomes, 2004, p.101).

De esta manera se puede proceder a un análisis interartístico en el que se aprecien los valores literarios, filosóficos y poéticos que ya se han trabajado, y al mismo tiempo a un análisis interdiscursivo, teniendo en cuenta que el conocimiento que brindan las artes literarias y visuales “se halla situado en algún punto entre la experiencia perceptiva y las categorías del pensamiento, entre lo sensible y lo inteligible” (González, 2015, p. 251). Por tanto el cine poético presenta diversos discursos en los que se manifiestan las experiencias sensoriales, conceptuales y emocionales que, siguiendo el curso de lo expuesto en este proyecto, resultan del uso de los elementos poéticos, filosóficos y literarios respectivamente.

Así pues, se puede ahora proceder a aplicar un desglose, en forma de análisis, de estas experiencias en *Nostalghia* (1983), considerándola a priori como una obra de cine poético.

Nostalghia es una obra que trata de la vida de Andrei Gorchakov, un poeta ruso que viaja a Italia para reunir material sobre Pavel Sosnovski, músico ruso del siglo XVIII. Andrei cursó sus estudios en Italia y, tras permanecer allí por varios años y a pesar de saber que en Rusia le esperaba nada más que la esclavitud, regresó a su país para suicidarse poco después. En su viaje, Gorchakov, lleno de nostalgia por su pasado y acompañado de Eugenia, una traductora que se ha enamorado de él, se encuentra con quien es quizá su alter-ego: Domenico, a quien todos consideran loco por haber encerrado a su familia por siete años, a la espera del fin del mundo. En su encuentro, Domenico le encarga una tarea esencial a Gorchakov, con la que salvará al mundo: caminar de un lado a otro de la fuente termal de Santa Caterina con una vela encendida, tarea que completa tras una inmensa agonía y

tras la autoinmolación de Domenico en medio de su protesta contra la decadencia del hombre moderno y su falta de fe y espiritualidad.

En esta obra encontramos diversas referencias directas a manifestaciones artísticas y conceptuales; se hace alusión a la Madonna del Parto de Piero della Francesca, se leen algunas poesías de Arseni Tarkovski (poeta y padre del cineasta) y se abordan temáticas existencialistas, de índole filosófica, en las acciones y discursos de los personajes. Asimismo hallamos en esta película múltiples signos o discursos indirectos que apelan a una sensibilidad interna y a una reflexión tanto del mundo actual y sus características, como del hombre, su espiritualidad y su actitud frente a la libertad.

En primer lugar, dentro de la experiencia conceptual encontramos, por un lado, la cuestión de la añoranza de la tierra y la imposibilidad de adaptación en el extranjero que vive Gorchakov y que Tarkovski (2002), después de vivir y sufrir esta misma cuestión, expresa como un

Estado casi inconsciente e irremediable de ansiedad ... Como un recuerdo de la finitud de nuestra vida aquí en la tierra, como un recuerdo admonitorio de la limitación y predeterminación de nuestra vida, entregada, no a las circunstancias externas, sino a los propios 'tabúes' interiores. (p. 226)

La situación interna que vive el protagonista, y que exterioriza a través de su actuar, habla mucho de la diferencia cultural a la que se ha sometido y de una incompreensión tanto de su parte como de parte del entorno, lo que lo lleva a percibir de manera diferente, sobre todo al enfrentarse a lo que es considerado locura. Por otro lado, y unido directamente a esta percepción, encontramos a Domenico.

Esta persona perturbada, expulsada de la sociedad de los hombres, encuentra dentro de sí fuerzas suficientes y un nivel intelectual que consigue oponerse a la realidad que destruye al hombre ... Esa idea que él ha sufrido en su propio ser, profundamente, no tiene por objeto una salvación individual, sino la salvación universal de la locura y la inmisericordia de la civilización moderna. (Tarkovski, 2002, p. 230)

En este personaje, aparentemente loco, se halla el sentido y la necesidad de la espiritualidad y la humanidad, y se percibe la más profunda crítica a la realidad occidental. "La línea de la salvación del mundo mantiene el estatus de la premisa callada del entimema escatológico. Uno de los motivos que la hace emerger es el del consumismo" (Bubnova, 2003, p. 57), que conlleva a la "degradación espiritual del hombre moderno" (Bubnova, 2003, p. 57), exaltada en el discurso que Domenico expresa en Roma, pero sobre todo en sus actos, los mismos que llevan a Gorchakov a interesarse y a identificarse con él, pensando que probablemente no esté loco, sino que simplemente tiene fe. El consumismo, como característica que conduce a la decadencia

espiritual, se expresa en el monólogo de Gorchakov en la iglesia inundada y en ruinas en la que literalmente expresa su inconformidad con la cantidad de zapatos que poseen los italianos y, con esto, su inconformidad con la vida misma. Por otro lado, “el carácter hedonista de la civilización actual, que nada recuerda y todo lo devora sin reflexión, está metaforizado así en Eugenia, dedicada a las superficialidades e incapaz de defender su propia consistencia (sobre todo porque no se le escucha)” (Bubnova, 2003, p. 58). La reflexión conceptual filosófica que presenta la película llega a la cumbre con la inmolación de Domenico, con la que demuestra su carencia de intereses propios y su deseo por una sociedad que, libre, como tanto se proclama, retorne a la unión y a la espiritualidad que perdió en su avance hacia la modernidad (Tarkovski, 2002, p. 230).

Con respecto a la experiencia emocional, la película ofrece una narrativa clara, aunque de forma no clásica, en la que acompañamos al protagonista por un viaje aparentemente externo en el cual “la característica principal ... es negar rotundamente cuanto le rodea: el paisaje italiano con sus antigüedades culturales, el afecto y la ayuda de quienes están cerca, la belleza femenina e inclusive sus propios objetivos” (Bubnova, 2003, p. 54), pues “lo que tiene en mente, más allá de lo que percibe a su alrededor, es su casa de campo en Rusia como símbolo de su inadaptación” (Bubnova, 2003, p. 55). A esta línea narrativa se le añade la implícita participación del músico Sosnovski, a quien Gorchakov investiga, pues como afirma Tarkovski (2002):

La historia de este compositor no aparece casualmente en la película. Va parafraseando el sino y el estado de Gorchakov cuando, de forma especialmente dolorosa, siente que es un ‘marginado’, que desde una lejana distancia observa una vida que no es la suya y se entrega a los recuerdos del pasado, de los rostros de personas queridas, de sonidos y olores de su casa. (p. 227)

Así, el viaje del protagonista, reflejado en la historia del músico y acompañado de la propia nostalgia e impotencia de su traductora, Eugenia, culmina con un encuentro interior expresado en el ya mencionado monólogo en la iglesia en ruinas, que ha sido catalogado como el núcleo narrativo del filme

Obedeciendo a sus propiedades cinematográficas, como por ejemplo a su dimensión física [la iglesia en ruinas que representa el interior del personaje], ... a su situación narrativa crucial antes del desenlace y su desdoblamiento momentáneo del relato en dos niveles, el visual y el sonoro. (Seoane, 2015, p. 66)

Manifestados por la posición y el movimiento de la cámara frente al rostro del personaje y la integración de dos poemas de Arseni Tarkovski, uno leído en ruso y otro en italiano, “dejando patente la imposibilidad de entendimiento entre los hombres en el mundo contingente” (Seoane, 2015, p. 69), de forma que el *clímax* narrativo que aquí se presenta, conlleva a las cuestiones filosóficas mencionadas anteriormente.

Asimismo, la escena del monólogo desencadena también en la experiencia sensorial, pues “transforma el plano en una ventana hacia lo inmaterial” y “dimensiona un viaje del espectador desde la realidad física, mostrada mediante la puesta en escena y la situación del actor en el plano, hasta la dimensión espiritual” (Seoane, 2015, p. 70).

Gorchakov, borracho, habla y se tambalea agarrado a un poste después de haberse escuchado en voice over el poema *En la infancia caí enfermo...* para intentar comunicarse con el pasado, con su tierra lejana y consigo mismo. A fin de cuentas, traspasa las barreras que constituyen el idioma y el tiempo y que lo conducen hacia un estado de permanente angustia. (Seoane, 2015, p. 64)

Con esto y con elementos visuales como el agua que cae dentro de la casa de Domenico, la piscina vacía y llena de basura que encuentra Gorchakov cuando se dispone a atravesarla con la vela encendida, la falta de luz en la habitación, la disposición de los personajes en la protesta en Roma y el fuego que acaba con la vida de Domenico, Tarkovski (2002) logra el objetivo de su obra al reflejar:

El estado de una persona que llega a estar en contradicción profunda con el mundo y consigo mismo, que es incapaz de encontrar un equilibrio entre la realidad y la armonía deseada, que vive, pues, esa nostalgia que surge, no sólo de su lejanía física con respecto a su patria, sino también de un luto global por la integridad del ser. (p. 228-229)

Finalmente, este mundo interior e inmaterial que se abre ante el espectador, ofreciendo resultados inmensos en materia de sensibilidad, concluye con el intento tardío, pero al final exitoso, de Gorchakov por cumplir la tarea que Domenico le encomendó y que conlleva a la salvación del mundo que tanto él como Domenico no comprenden y en el que están atados hasta la llegada de su muerte/salvación. Su puesta en escena, con un plano de larga duración que sigue paso a paso al protagonista, enaltece la experiencia sensorial y conlleva al espectador a sufrir la agonía de Gorchakov y a terminar la obra con un sentimiento de *nostalgia*.

De esta manera, y con los elementos específicos que se han mencionado dentro de las experiencias sensoriales, conceptuales y emocionales, es acertado afirmar que esta obra responde a lo que hemos denominado como cine poético; y su director lo pone de manifiesto al expresar:

Lo que realmente me preocupa es el mundo interior de las personas. Por eso me resultó algo completamente natural lanzarme al viaje hacia el interior del alma de mi héroe, en la filosofía que lo sustenta, en las tradiciones culturales y literarias en que se basan sus fundamentos internos. (Tarkovski, 2002, pp. 227-228)

Se llega así a una película que, por sus resultados, demuestra que su “intención de conseguir con los medios del arte cinematográfico un espejo del alma humana, de una experiencia humana única, no eran sólo un producto curioso de ideas estériles, sino una realidad indudable” (Tarkovski, 2002, pp. 227-228).

Conclusiones

El cine poético, caracterizado por ser un medio expresivo en lugar de comercial, contiene, dentro de su concepción, elementos interartísticos que contribuyen a establecer relaciones directas con el espectador, en tanto apelan a los sentimientos, la reflexión y la sensibilidad. La narración literaria, ligada no solo a la palabra sino también al desarrollo y continuidad de la imagen, evoca sentimientos ligados a situaciones y espacios con los que el público establece una primera identificación. Las cuestiones filosóficas, establecidas por la integración de elementos simbólicos en la imagen y la expresión de las relaciones dentro de la misma, evocan sentido y apelan a la reflexión del espectador que finaliza la obra con sus propias percepciones. Y el simbolismo poético, que sintetiza las cuestiones filosóficas y literarias, evoca sensaciones con las que el público ya no solo se identifica, sino que se sumerge en ellas en una visión de un tiempo, espacio y movimiento interior que ya no refleja una cosa, sino la mirada sobre dicha cosa.

Establecidos estos elementos interartísticos, se deja claro que la relación que tiene el cine poético con otras prácticas artísticas y de pensamiento, no radica en la mera referencialidad; es decir, su relación no se reduce a la adaptación de obras literarias o poéticas, ni a la escritura del guión por su carácter literario, ni a la reproducción de temas filosóficos. Su relación, por el contrario, radica en la apropiación e integración que hace el cine de los elementos antes mencionados y el descubrimiento de las capacidades y posibilidades que ofrece el lenguaje cinematográfico en pro de la expresión del artista.

La obra *Nostalghia* de Andrei Tarkovski, representa un claro ejemplo del carácter interartístico e interdiscursivo del cine poético, en tanto integra diversos elementos para causar experiencias sensoriales, conceptuales

y emocionales. El breve análisis, basado en la categorización de dichas experiencias con respecto a los elementos artísticos estudiados, ofrece unos resultados interesantes sobre el tema del lenguaje interartístico del cine poético. No obstante, se puede profundizar mucho más en su análisis, acudiendo directamente a la imagen (su construcción y su contenido), así como a la integración de elementos pictóricos en el cine poético, hasta llegar a conclusiones más específicas y a una consideración mucho más amplia del tema.

Referencias

- Alvarado Duque, C.F. (2013). Cine y Filosofía. Aproximaciones a un territorio de encuentro. La potencia poética de las imágenes en movimiento. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 8 (11), 122-139.
- Bazin, A. (2000). *¿Qué es el cine?* Rialp.
- Bubnova, T. (2003). Signo poético e identidad rusa en el cine de Tarkovski. *Acta Poética*, 24(1), 27-62.
- Clair, R. (1926, 2003) Cine puro y poesía. *Litoral: Revista de la Poesía, el Arte y el Pensamiento*, (235), 112-118.
- Crespo, A. (1969). Literatura y cine. *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, (51), 12-20.
- Erice, V. (1996). Cine y poesía. *Poesía y cine*, (36), 3.
- Fernández Rodríguez, C. (1982). Cine y literatura. *Castilla: Estudios de literatura*, (4), 73-81.
- Gomes, W. (2004). La poética del cine y la cuestión del método en el análisis fílmico. *Significação: Revista de cultura audiovisual*. Universidade de São Paulo, 31 (21), 85-105.
- González De Ávila, M. (2015). Interartístico, interdiscursivo, intersemiótico. Sobre los estudios comparados de arte y literatura. En J. A. Pérez Bowie y P. J. Pardo García (Eds.) *Transescrituras audiovisuales*. (pp. 249-259). Pigmalión Edypro.
- Lherminier, P. (1960). *L'art du cinema*. Seghers.
- Llorente, J. (2013). Ambigua duplicidad de lo bello. Verdad de la obra de arte, ontología irónica y poética del habitar en la estética cinematográfica de Andrei Tarkovski. *Fedro, Revista de Estética y Teoría de las Artes*, (12), 58-79.

- Lizarazo Árias, D. (2004). *La fruición fílmica: Estética y semiótica de la interpretación cinematográfica*. UAM-X.
- Matamoros, N. (2002). Cine y filosofía. El acto ideatorio como evento fílmico. *Signos filosóficos, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana de México*, (7).
- Neira Piñeiro, M. R. (2006). El lenguaje poético del cine: procedimientos de simbolización en "Un día de campo". *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*. Universidad de Oviedo, (56), 291-311.
- Peña Ardid, C. (1996). El interrogante poético del cine. *Poesía y cine*, (36), 13-19.
- Pérez Bowie, J. A. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ruíz, R. (1995, 2003) Poética del cine. *Litoral: Revista de la Poesía, el Arte y el Pensamiento*, (235), 275.
- Seoane Riveira, J. (2015). Poética del rostro en Nostalgia de Andrei Tarkovski: el monólogo de Andrei Gorchakov. *Revista Comunicación*, (13), 62-72.
- Sobreviela, A. (2003). *Andrei Tarkovski: De la narración a la poesía*. Fancy Ediciones.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Ediciones RIALP, S. A.
- Tirado, J. (2003). El simbolismo poético en el cine. *Litoral: Revista de la Poesía, el Arte y el Pensamiento*, (235), 108-111.
- Urrutia Gómez, J. (2000). Cine y Poesía. *Príncipe de Viana. Anejo*, (18), 405-414.

Título: Dado
Autor: Daniel Fernando Gómez
Año: 2014
Técnica: talla en marfilina
Dimensiones: objeto a escala natural



LA ENSEÑANZA NO PROFESIONAL DE LA DANZA CLÁSICA Y MODERNA EN EL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL (IMSS) (CA. 1973-1986).

**The non-professional teaching of classical and modern dance at the
Mexican Institute of Social Security (IMSS) (ca. 1973-1986)**

Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciada en Educación Artística, especialidad danza del Instituto Nacional de Bellas Arte. Docente del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes. México.

Fecha de recepción 18 de enero de 2018
Fecha de aprobación 31 de enero de 2019

Resumen

En este texto se revisan 15 documentos que la bailarina, docente y coreógrafa mexicana Socorro Bastida entregó a los docentes de danza del IMSS, a fin de que mejoraran su forma de enseñar danza clásica y moderna en los Centros de Seguridad Social (CSS) de dicha institución, durante el período 1973-1986.

El estudio del *corpus textual* tiene como propósitos: identificar las escuelas y técnicas dancísticas que fundamentaron la enseñanza no profesional de la danza en el IMSS, los nombres de los bailarines, docentes y coreógrafos que respaldan las técnicas o escuelas que fundamentaron dicha enseñanza; y dilucidar su importancia para la práctica dancística en aquel momento y en la actualidad. Cabe aclarar que se habla de enseñanza no profesional de la danza porque en los CSS, esta disciplina estaba dirigida a la población en general.

Para este estudio se recurrió a la hermenéutica, y para arribar a conclusiones, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: el estudio de los textos en sí, en qué contexto se

elaboraron, la revisión y estudio de textos originales de otros autores que escribieron temas relacionados con el *corpus textual*; quién es Socorro Bastida, quiénes fueron sus maestros, sus principales influencias dancísticas; y la opinión de las maestras: Sylvia Ramírez y Anadel Lynton, quienes cuentan con una amplia trayectoria en danza clásica y moderna, respectivamente.

Palabras clave: danza clásica, danza moderna, enseñanza no profesional de la danza, historia de la educación dancística, hermenéutica.

Abstract

In this text we review 15 documents that the dancer, teacher and Mexican choreographer Socorro Bastida gave to the dance teachers of the IMSS, in order to improve their way of teaching classical and modern dance in the Social Security Centers (CSS) of this Institution, during the period 1973-1986.

The *textual corpus* study's purpose is to identify the dance schools and techniques that underpin the non-professional dance teaching at IMSS, as well as the names of the dancers, teachers and choreographers that support the techniques or schools that founded such teaching; and to elucidate their importance for dance practice at that time and now. It should be noted that what is approached is the non-professional dance education because in the CSS, this discipline was aimed for the population in general.

For this study, hermeneutics was used, and in order to reach conclusions, the following aspects were taken into account: the study of the texts themselves, in what context they were elaborated, the review and study of original texts by other authors who wrote on subjects related to the *textual corpus*; who is Socorro Bastida, who were her teachers, her main dance influences, and the opinion of the teachers: Sylvia Ramírez and Anadel Lynton, who have extensive experience in classical and modern dance, respectively.

Keywords: classical dance, modern dance, non-professional dance education, history of dance education, hermeneutics.

Punto de partida

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que lleva el título de *Danza, vida y salud. Socorro Bastida, la danza clásica y moderna en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (ca. 1956-1992)*, en la que se estudia cuáles fueron las condiciones sociales, políticas, históricas y artísticas que permitieron que en una institución mexicana de salud como el IMSS, despuntara la danza clásica y moderna en la década de los setenta y ochenta del siglo xx.

Como parte de dicha investigación, en este artículo se muestra el resultado del estudio de 15 documentos que Socorro Bastida entregó a los docentes de danza del IMSS, para que mejoraran la enseñanza de la danza clásica y moderna.

El objetivo de la revisión del *corpus textual* es identificar el contexto en el que los escritos fueron utilizados, las escuelas y técnicas dancísticas que fundamentaron la enseñanza no profesional de la danza en aquellos años, los nombres de los bailarines, docentes y coreógrafos que respaldan las escuelas o técnicas que se retomaron y el significado de los textos para la práctica dancística, tanto en su momento histórico, como actualmente.

Para el estudio del *corpus textual* se recurrió a la hermenéutica, entendida como “un proceso unitario [que incluye] no solo el de comprensión e interpretación, sino también el de aplicación” (Gadamer, 1977, p. 379) y este último como, “un momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la comprensión y la interpretación” (Gadamer, 1977, p. 379), de acuerdo con Hans-Georg Gadamer, en su libro *Verdad y Método* (1977, p. 379).

Con base en lo antes dicho, este artículo está dividido en dos partes. En la primera, se señala quién es Socorro Bastida, y en la segunda, los objetivos y programas de la coordinación nacional de danza clásica y moderna del IMSS durante el periodo de 1973 a 1986, y el estudio de los documentos académicos.¹

Primera parte

Socorro Bastida²

Para intentar valorar en su justa medida los textos que aquí se estudian, es fundamental revisar quién los escribió y/o rescató, y en qué contexto fueron utilizados. En primer término es importante señalar que Socorro Bastida escribió la mayor parte de los documentos que aquí se estudian, el resto, ella lo seleccionó de otros autores. Luego les proporcionó el material reunido a los maestros de danza cuando estuvo al frente de la coordinación nacional de danza clásica y moderna del IMSS; su propósito fue que los profesores de danza mejoraran su desempeño docente.

Pero ¿quién es Socorro Bastida?

1 Es importante señalar que los documentos que aquí se estudian, actualmente se encuentran en el área de documentación del Centro Nacional de Investigación, Documentación, Información de la Danza José Limón del INBA (Cenidi-danza José Limón), en virtud de que se está trabajando el archivo Socorro Bastida.

2 Para la elaboración de esta semblanza se consultó y se tomó como base el artículo “Socorro Bastida y Muro. Una vida en la danza”. (Ramos, 2017).

Nació en México, D. F., el 24 de junio de 1925; por lo tanto, ha vivido y experimentado en su cuerpo los avances técnicos dancísticos que tuvieron lugar en el siglo xx, y en lo que va del siglo xxi.

Estudiar a Socorro Bastida es entender los procesos que ha vivido la danza en México, considerando varios géneros dancísticos, porque cuando ella estudió no se privilegiaba la formación dancística especializada, sino que se aprendía a bailar tomando como eje la danza clásica, y a partir de este pilar, se estudiaba danza moderna, folclórica y española, etcétera; por lo tanto, estudiar a Socorro Bastida es estudiar la historia de la danza en México a partir de la década de los 30 del siglo xx y hasta la fecha.

Socorro Bastida destacó en los géneros dancísticos antes mencionados, pero puede decirse que su fuerte ha sido la danza clásica, ya que en innumerables ocasiones ocupó el lugar de primera bailarina tanto en compañías nacionales como extranjeras. Algunas de las compañías en las que bailó son: Ballet de la Ciudad de México, compañía de la “School of American Ballet” dirigida por los coreógrafos George Balanchine y William Dollar; Original Ballet Russe del Coronel Vasilli de Basil; compañía de Alicia Alonso de La Habana, Cuba; Ballet Ruso de Nana Gollner y Paul Petroff; Ballet Concierto, Ballet de Cámara, Ballet Clásico de México y Ballet 70; es decir, estuvo activa como bailarina profesional, durante casi 30 años.

En estos 30 años de actividad intensa, también bailó danza moderna con Ana Sokolov, con el Grupo Quinteto, con el Ballet Contemporáneo de Guillermo Keys y fue testigo de la transición de la danza moderna a la danza contemporánea, no solo como bailarina sino también como coreógrafa, pues en la década de los 80 se consolidó como directora y coreógrafa del Grupo Representativo de Danza Contemporánea de Prestaciones Sociales del IMSS, y después del Grupo Canto a la Vida.

Su experiencia dancística como bailarina también abarcó danza española, danza folclórica, teatro de revista, cabaret, televisión y cine.

El teatro de revista lo conoció siendo muy joven, cuando formó parte del Ballet Chapultepec, compañía que dirigían Ricardo y José Silva. La maestra Socorro Bastida llegó a platicar que aceptó trabajar en televisión, cine y cabaret porque pagaban muy bien y porque los sueldos de los docentes y de los bailarines de danza clásica, eran bajos.

En la televisión tuvo varias participaciones. Ramón Valdiosera, director de programas en este medio, en una ocasión la invitó a realizar *México es así*, un programa televisivo que estuvo al aire durante 57 semanas, en cuyas emisiones la maestra Bastida, bailaba, creaba coreografías y modelaba; a partir de esta experiencia, la invitaron a trabajar como modelo en Hoteles

del país y del extranjero; más adelante, en la década de los 70, también trabajó con Colombia Moya, en otro programa de televisión que se llamó *Clases de Ballet*.

Su colaboración en cabaret fue al lado de Sergio Corona y Alfonso Arau; además también bailó danza española en el espectáculo que organizaba Beatriz Carpio en el centro nocturno *El Patio*.

La versatilidad y profesionalismo de Socorro también la llevaron al cine; en este medio bailó en las películas *Baile de graduados*, *El reboso blanco*, al lado de Libertad Lamarque y en otra cinta con Mapita Cortés.

Como bailarina de danza folclórica vivió grandes satisfacciones; trabajó varios años en el Ballet Folclórico de México de Amalia Hernández, como bailarina, docente de danza clásica y organizadora de la segunda compañía, y formó parte del elenco que realizó varias giras a Canadá, Estados Unidos y Europa.

Socorro Bastida ha trabajado en todos los ámbitos del quehacer dancístico. Otro rubro en el que ha colaborado intensamente transmitiendo sus conocimientos y experiencia, ha sido la docencia; se inició a temprana edad, impartiendo danza clásica y folclórica en la *Young Women's Christian Association* (YWCA), pero a partir de 1957, ingresó al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), específicamente a la Academia de la Danza Mexicana (ADM), en donde estuvo aproximadamente 20 años. Después, se cambió a la Escuela Nacional de Danza Clásica, del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), ahí estudió la metodología cubana de ballet (nivel elemental y nivel medio), y viajó a La Habana, Cuba para profundizar en los conocimientos.

En la década de los 90, con la apertura del Centro Nacional de las Artes, el SNEPD se dividió en tres escuelas: Escuela Nacional de Danza Folclórica, Escuela Nacional de Danza Clásica y Escuela Nacional de Danza Contemporánea. Las dos últimas, en 1993, se trasladaron al Centro Nacional de las Artes, y en ambas continúa Socorro Bastida trabajando hasta la fecha.

En reconocimiento a su labor, el INBA le ha dado varios premios: en 1985, a través del Cenidi-Danza José Limón, el Homenaje *Una vida dedicada a la danza* en el que obtuvo medalla y diploma por su desempeño en pro de la danza mexicana; en 1989 recibió el estímulo por 30 años de servicio; en 1994 se hizo acreedora del galardón en Educación e Investigación Artística, el mismo que ganó en dos ocasiones más, en 1996 y 2002. En 2001 el INBA le otorgó la medalla Ignacio Manuel Altamirano por 40 años de servicio ininterrumpido; y en el 2011 se hizo merecedora a uno de los

más grandes galardones, el premio “Mujeres en el arte”, por sus 50 años de servicio en apoyo a la docencia, investigación y difusión del patrimonio artístico de México y por su trayectoria docente y profesional.

Durante todos estos años de labor y esfuerzo, Socorro Bastida también ha ocupado puestos que han implicado responsabilidad académico-administrativa. En el IMSS, fue coordinadora nacional de danza clásica y moderna durante 13 años, de 1973 a 1986; en el INBA ocupó el puesto de subdirectora de la Escuela Nacional de Danza Contemporánea de 1989 a 1992. Al año siguiente colaboró con la UNAM, dirigiendo el seminario del Taller Coreográfico, puesto que ocupó hasta el 2008. Una vez que concluyó su gestión en la máxima Casa de Estudios, aceptó el cargo de secretaria académica de la especialidad en danza clásica en la Escuela Nacional de Danza Clásica del INBA, compromiso que cubrió hasta el 2012.

También formó parte de El Colectivo de Mujeres en la Música; fue Coordinadora Internacional de Mujeres en el Arte (COMUARTE), institución en la que ha participado como ponente, bailarina y docente en los Encuentros Internacionales e Iberoamericanos. De 2002 a 2006 trabajó como directora general de danza del Colectivo; con esta organización también viajó a España, Cuba, Estados Unidos y a varios estados de la República Mexicana.

Socorro Bastida ha sido una estudiosa incansable. Además de los cursos y diplomados que continuamente ha tomado a largo de su vida, ganó dos becas, una en 1955, para estudiar en The School of American Ballet de George Balanchine; y otra, en 1971 para estudiar en Londres en The Royal Academy of Dancing, la licenciatura como profesora de Classical Ballet-Cecchetti Method y la licenciatura de la escuela de Notación de Danza Benesh.

A partir de su ingreso al IMSS en 1973, la maestra Socorro, comenzó a dar conferencias y cursos de capacitación en diferentes puntos de la República Mexicana. Los temas recurrentes en sus conferencias han sido el fomento a la salud y a la danza; los textos que aquí se estudian forman parte de su producción.

En el siglo XXI, los homenajes y reconocimientos para la maestra Bastida continuaron: en 2006, en Mérida, Yucatán, recibió de la Confederación Interamericana de Profesionales de Danza (CIAD), una medalla al mérito por su trabajo en pro de la danza; también fue homenajeada en el evento internacional “Manta por la danza” que se celebró en Quito, Ecuador.

Actualmente la profesora Bastida continúa impartiendo clases de danza clásica y contemporánea en la Escuela Nacional de Danza Clásica y

en la Escuela Nacional de Danza Contemporánea del INBA; su nombre aparece registrado en la enciclopedia Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana y en el Diccionario biográfico de la danza mexicana.

Estudiar a Socorro Bastida es conocer los procesos dancísticos que se han gestado en la mayor parte del siglo xx y lo que va del siglo xxi, y reconocer la complejidad del oficio de bailarín, coreógrafo, docente de danza.

Es saber que la danza, como profesión, permite que una persona pueda vivir dignamente de ella y que existe un gran abanico de posibilidades para ejercerla en sus diversos roles, como bailarín, docente, coreógrafo, investigador, ensayista, e incluso especialista en vestuario, escenografía, música, iluminación, producción, difusión de la danza, etcétera y en varios géneros dancísticos.

Revisar la labor de Socorro Bastida conlleva descubrir que sus aportes han sido decisivos para el conocimiento y trasmisión de la danza, porque generaciones de mexicanos la han visto bailar, tomado sus clases, participado en sus trabajos coreográficos, escuchado sus conferencias. Un gran número de espectadores ha asistido a las funciones de danza organizadas por ella.

Gracias a su desempeño como bailarina y coreógrafa es posible conocer las compañías mexicanas más importantes que han surgido en México, y varias de las compañías extranjeras que han visitado nuestro país. De igual manera, gracias a su trabajo de promoción y difusión de la danza ha sido posible que un gran número de compañías bailara en los foros mexicanos y participara en funciones, encuentros y coloquios nacionales e internacionales de danza contemporánea.

Socorro Bastida no solo ha sido una excelente bailarina, admirada y reconocida por el público, la prensa, bailarines y coreógrafos del país y del extranjero, sino una educadora, una gran docente que ha transmitido sus conocimientos a un sinnúmero de estudiantes de danza. Varias generaciones de estudiantes han escuchado sus conferencias, tomado sus clases y escuchado sus consejos, recomendaciones y secretos dancísticos.

Socorro Bastida es un ejemplo a seguir por ser una mujer trabajadora, estudiosa, incansable, tenaz, disciplinada, inteligente y comprometida con todo lo que hace. Otra cualidad que vale la pena subrayar es su visión y su capacidad de adaptarse a los cambios y avances dancísticos, para seguir progresando, día a día, en el quehacer dancístico.

Segunda parte

Coordinación Nacional de Danza Clásica y Moderna del IMSS (1973-1986)

El área encargada de guiar el funcionamiento de los talleres de música, danza, teatro y artes plásticas del IMSS en la década de los 70, fue la jefatura de Prestaciones Sociales; de esta área dependía la coordinación nacional de danza clásica y moderna que se creó en 1973, año en que también se modificó la Ley del Seguro Social, que señalaba que los objetivos de Prestaciones Sociales eran “fomentar la salud, prevenir enfermedades y accidentes y contribuir a la elevación general de los niveles de vida de la población” (IMSS, 1973).

En 1973, la jefatura de Prestaciones Sociales estaba integrada por dos departamentos: el de Bienestar Social y el de Planeación; del primero dependía la oficina de actividades artísticas y deportivas, y de esta área a su vez, dependía la coordinación nacional de danza clásica y moderna que dirigió Socorro Bastida de 1973 a 1986.

En el Programa de Trabajo de 1974, la maestra Bastida aclara los objetivos de la enseñanza de la danza clásica y moderna en el IMSS cuando dice:

En el hombre siempre ha existido el ritmo. Diríamos que la vida es ritmo ... En los tiempos primitivos el hombre utilizó la danza para invocar el beneficio de los Dioses, ... convirtiendo tal expresión en un verdadero arte. Es necesario que nuestra sociedad ... comprenda la importancia de que el movimiento en el ser humano no es solamente una acción mecánica, sino un medio de comunicación físico y espiritual. (Bastida, 1974)

Con base en la necesidad antes expuesta, se pretendía que los estudiantes de danza del IMSS al practicar danza pudieran

Preservar o recuperar la salud física y mental; aprovechar mejor el tiempo libre; adquirir conocimientos sobre danza; encausar a la juventud hacia actividades creativas de beneficio individual y colectivo; acrecentar el nivel cultural y artístico tanto del intérprete como del espectador; despertar en el individuo los hábitos de higiene y conservación de la salud y proyectarlos al hogar. (Bastida, 1974)

A partir de 1982, la jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales se fortaleció; la oficina de actividades artísticas y deportivas ascendió al rango de departamento y quedó integrada por dos oficinas, la de actividades culturales, formada por cinco coordinaciones, (artes plásticas, cine, diseño y producción, eventos internacionales y promoción de eventos)

y la de actividades artísticas, compuesta por cuatro coordinaciones (arte dramático, música y coros, danza regional y danza moderna).

Como objetivos comunes para los maestros de danza clásica y moderna se marcó:

- a. Unificar el sistema de enseñanza tomando en cuenta el nuevo programa;
- b. Mejorar los niveles y la calidad de la enseñanza de la danza contemporánea en los CSS;
- c. Aplicar la forma correcta de los ejercicios de la técnica Graham y técnica Limón;
- d. Crear nuevos movimientos en el desarrollo de las coreografías. (Bastida, 1984).

Con la finalidad de cumplir con los objetivos antes señalados, la coordinación nacional de danza clásica y moderna instrumentó un programa de capacitación para los maestros de danza del IMSS, llamados por esa institución, orientadores de actividades artísticas (OAA). Como parte del programa de capacitación, se realizaron una serie de actividades entre las que destacan: cinco reuniones nacionales (1981, 1983, 1984, 1985 y 1986), un taller de bailes de salón (mayo, junio y julio de 1984), un seminario de actualización de bailes de salón (mayo de 1985) y dos cursos sabatinos de actualización de danza contemporánea (1985 y 1986). En estas reuniones Socorro Bastida entregó a los profesores los documentos académicos que aquí se exponen.

Corpus textual

Está integrado por 15 textos, que se seleccionaron de una serie de documentos, apuntes y clases que la maestra Socorro Bastida registró y que se encuentran en el archivo Socorro Bastida del Cenidi-danza José Limón del INBA. Los textos elegidos son los que tocan con mayor precisión y amplitud los temas tratados.

De los 15 textos que aquí se estudian, Socorro Bastida escribió nueve: cinco, para la enseñanza de la danza clásica, tres para la enseñanza de la danza moderna, y uno para la enseñanza de los bailes de salón; los seis restantes pertenecen a diversos autores y temas (psicología, improvisación, coreografía).

Para el estudio del *corpus textual* se consideran los tres momentos de la hermenéutica: la comprensión, la interpretación y la aplicación. Considerando “que en la comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete” (Gadamer, 1977, p. 379), se intenta dilucidar el *significado* de los textos para la práctica dancística, así como su importancia para la enseñanza no profesional de la danza en su momento, y en la actualidad.

La ruta que se siguió es la siguiente:

Se leyeron con detenimiento los textos, se ordenaron por técnica dancística y en cada uno de ellos se identificó:

- a. Los idiomas
- b. Escuelas dancísticas
- c. Técnicas dancísticas
- d. Años posibles del surgimiento de las escuelas o técnicas dancísticas considerando a sus autores o protagonistas
- e. Influencias dancísticas que Socorro Bastida recibió a lo largo de su vida
- f. Textos académicos de otros autores
- g. Entrevistas a Sylvia Ramírez y Anadel Lynton, —ambas, bailarinas, docentes y coreógrafas con gran experiencia y trayectoria, la primera, en danza clásica y la segunda, en danza contemporánea— para que dieran su opinión al respecto; esto con base en lo que señala Gadamer cuando dice: “cada texto individual se conjunta con otras fuentes y testimonios formando la unidad de la tradición total. La unidad de esta tradición total es su verdadero objeto hermenéutico” (1977, p. 413).

Los documentos que se estudian son:

Documentos para la enseñanza de la danza clásica

Documento 1

Puntos principales que debemos saber y tener en cuenta al dar la clase al socio-alumno de danza clásica o moderna

En este texto Socorro Bastida ofrece a los maestros del IMSS once recomendaciones para enfrentarse a grupos de principiantes que no pretenden ser bailarines profesionales; en este texto la maestra subraya la necesidad de “*preparar y estructurar la clase de danza clásica y moderna*” (Bastida, s.f.-c); según Sylvia Ramírez en este documento

Se puede observar la experiencia de Socorro Bastida como docente en la formación de bailarines profesionales y como bailarina profesional integrante de varias compañías nacionales y extranjeras; cuando ella ingresó al IMSS en 1973, señala Sylvia Ramírez, tiene las bases de Hipólito Zybín con la metodología rusa, tiene la influencia francesa por la vía de Nelsy Dambé y de Sergio Unger; a su vez ellos están basados en Carlo Blasis, quien se fundamenta en Cecchetti; este documento puede estar basado o tener influencia de cualquiera de ellos. (2017)

Documento 2

Principios esenciales teóricos de la danza clásica

En este escrito es posible advertir que la técnica que Socorro Bastida utilizó para capacitar a los maestros del IMSS fue la clásica, bajo los preceptos del Método Cecchetti, elaborado por Enrico Cecchetti.³ Cabe señalar que este método tiene como propósito la enseñanza de la danza para la formación de bailarines profesionales y

fue codificado y registrado por Cyril Beaumont, Stanislas Idzikowski, Margaret Craske y Derra de Moroda. El método se ha perpetuado gracias a la Sociedad Cecchetti fundada en Londres en 1922. En 1924 la Sociedad se integró a la Imperial Society of Teachers of Dancing. (Ramírez, 2004)

Es posible señalar que Socorro Bastida tomó como base el Método Cecchetti, porque lo estudió durante su formación como profesora de

³ El creador del método fue Enrico Cecchetti quien nació en Roma en 1850 y murió en 1928, fue hijo de Cesare Cecchetti y Serafina Casagli, su maestro fue Giovanni Lepri, alumno de Carlos Blasis. Cecchetti debutó como bailarín en 1870 en La Scala, de Milán. Viajó por Europa como primer bailarín y debutó en el Teatro Maryinski de San Petersburgo en 1887, en donde dos años después fue maestro de la Escuela Imperial, entre sus alumnos se incluyen Pavlova, Nijinsky, Karsavina, Fokine, Preobrajenska, Kchessinska y Egorova. Fue maestro particular de Anna Pavlova con quien viajó alrededor del mundo. De 1909 a 1918 fue el maestro oficial de la Compañía de Ballet de Diaghilev. De 1918 a 1923 tuvo una escuela privada en Londres. Después regresó a Italia en 1925 para constituirse como maestro de Ballet de La Scala. Dedicó el resto de su vida a enseñar y perfeccionar sus métodos de enseñanza (Ramírez, 2004).

danza y bailarina en la Escuela Nacional de Danza de 1935 a 1941. Veamos los contenidos de la materia técnica de la danza en el año de 1939.

Primer año. Técnica de la danza. 4^o curso

Técnica de expresión italiana (la antigua escuela), ejercicios en puntas, “port de bras” completo, pasos de “routine”, pegados, toda clase de combinaciones, ejercicios sencillos en punta y media punta.

Segundo año. Técnica de la danza. 5^o curso

Técnica superior. Gran combinación con pasos auxiliares y espectaculares. Combinaciones improvisadas. Bailes en puntas tipo francés, italiano y ruso. Perfeccionamiento de la punta. Pegados. Combinaciones de la técnica superior. Depuración del estilo en bailes individuales. Creación e interpretación de pequeños ballets de todos estilos.

Tercer año. Técnica superior de la danza. 6^o curso.

Perfeccionamiento del baile clásico individual.⁴

Esta influencia para Socorro Bastida fue decisiva porque nunca dejó de estudiar el método; en 1970 ganó incluso una beca en The Royal Academy of Dancing en Londres, en donde cursó la licenciatura como profesora de Classical Ballet – Cecchetti Method.⁵

Una evidencia más de que la maestra Bastida tomó como plataforma el método antes mencionado, se obtiene al confrontar los apuntes que les entregó a los docentes del IMSS, con el contenido del libro que ella tradujo en el 2017, titulado *Método Cecchetti. Manual de teoría y práctica de danza clásica*, y escrito por Cyril W. Beaumont y S. Idzikowski en Londres en 1921. De su contenido hizo ella indicaciones:

- a. Posiciones de los pies y movimientos del pie. En este punto Socorro Bastida escribió: “con énfasis en los errores más frecuentes” (Bastida, s.f.-d).
- b. Estudio de las piernas. Aquí la maestra Bastida subraya “atención en el estudio del en-dehors que significa ‘vuelto hacia afuera’”; es decir voltear las piernas hacia afuera desde las caderas (Ramírez, 2004).

4 Plan de Estudios. Programa sintético general, 1939. Lo anterior muestra que la “técnica que se estaba utilizando provenía de la tradición dancística italiana, aunque también trabajaba las escuelas francesa y rusa y realizaba adecuaciones, como lo expresa al señalar que impartía ‘bailes en punta tipo francés, italiano y ruso’. La influencia de la tradición italiana en México se debió a Giovanni Lepri (ca.1820-1891), Carlo Blasis (1797-1878) y Enrico Cecchetti (1850-1928); fue asimilada por las hermanas Costa y Gioglio Vittorio Rossi, quienes a su vez transmitieron sus conocimientos a Marina Marcué, Carmen Galé y las hermanas Campobello, entre otros, profesores de la Escuela Nacional de Danza”. Plan de estudios de la Escuela Nacional de Danza. (Ramos, 2009, p. 153).

5 Según tres certificados: Elementary Certificate de fecha mayo 1972, Intermediate Certificate de fecha junio 1972 y Licentiate de fecha 13 de septiembre de 1972. Según programa de trabajo algunos de los maestros que tuvo fueron Nora Roche, Molly Lake, Nesta Brooking, Laura Wilson, Margaret Marsh y Diana Barker.

- c. Estudio de la mano. Socorro Bastida recalca la importancia del estudio de las “principales posiciones de la mano y estructura física (carpo, metacarpo y dedos)” (Bastida, s.f.-d).
- d. Posiciones de los brazos. En este inciso también hizo énfasis en las “principales posiciones del brazo y estructura física (húmero, radio y cúbito)” (Bastida, s.f.-d).
- e. Teoría del *port de bras*, es decir, sobre cómo conducir los brazos. Una de las recomendaciones que encontramos en el texto de Socorro Bastida es que los brazos podrían compararse “*con el marco de una pintura. Para hacer los brazos con belleza es preciso que los codos sean imperceptibles*”⁶ (Bastida, s.f.-d).
- f. Posiciones de la cabeza y movimientos
- g. Estudio del cuerpo
- h. *Attitude*⁷
- i. *Arabesque*⁸
- j. Movimientos en la cabeza
- k. Direcciones del cuerpo

Al revisar este material didáctico se observa que la concepción de danza que Socorro Bastida sostiene es similar a la de Enrico Cecchetti cuando él afirma:

La danza es también la salud y la fuerza, la elegancia y la gracia. Es un error craso que la danza sea subestimada por los fisiólogos y que haya desaparecido de nuestros programas de educación física. La danza es muy superior comparada con el deporte, el cual endurece los miembros en la rigidez del esfuerzo y embrutece el alma con el afán desmedido de alcanzar la victoria, según el cual no hay más que la competencia muscular y la tensión de los nervios extendidos con el único fin de derrotar al adversario.

6 Según el método Cecchetti, “los brazos deben moverse desde el hombro y no desde el codo y el movimiento debe ser suave y fluido. Los brazos deben estar suavemente redondeados de modo que las puntas de los codos sean imperceptibles, y las manos deben ser sencillas, graciosas y nunca floridas.” (Ramírez, 2004)

7 “Una pose especial de danza que Carlo Blasis codificó tomando como modelo la estatua de Mercurio realizada por Giovanni da Bologna, la cual se encuentra en Florencia ... Existen numerosos attitudes de acuerdo a la dirección del cuerpo en relación con el público”. (Ramírez, 2004)

8 “En ballet es una posición del cuerpo en perfil, sostenida sobre una sola pierna que puede estar estirada o doblada con la otra pierna sostenida atrás en ángulo recto; los brazos sostenidos en varias posiciones armoniosas que crean una línea lo más larga posible desde las puntas de los dedos de las manos hasta las de los pies. Los hombros deben permanecer cuadrados hacia la línea de dirección”. (Ramírez, 2004)

La danza desarrolla cada articulación y cada músculo según su función más natural, con la más perfecta armonía y el más constante equilibrio. Al mismo tiempo que eleva el espíritu, suaviza los gestos y encadena las poses, no por ociosidad sino siguiendo las reglas de una poesía muda y el ritmo de la música. (Beaumont, 1922)

Documento 3

Desarrollo de la clase de danza clásica y moderna

En este original Socorro Bastida presenta las partes que integran una clase de danza clásica y algunos de los ejercicios que se deben realizar en cada una de ellas. Para elaborar este documento tomó en cuenta el Método Cecchetti, pero hizo modificaciones. Por ejemplo: en el Método Cecchetti la clase se divide en cinco partes: 1) ejercicios a la barra, 2) manejo de los brazos o *port de bras*, 3) ejercicios en el centro (*au milieu*), 4) Adagio (*adage*) y 5) Allegro; mientras la propuesta de Socorro Bastida está dividida en 7 partes: 1) Barra, 2) *port de bras*, 3) Centro, 4) Adagio, 5) *Pirouettes*, 6) Allegro y 7) Diagonales. (Bastida, s.f.-e).

En la propuesta de Socorro Bastida se observan dos elementos de la técnica Graham, las *contracciones* y la utilización del “piso” o “suelo”.

Sylvia Ramírez opina al respecto:

Aunque tiene algunos nombres de la danza moderna (contracciones, piso), es una clase de clásica. Aquí hay una mezcla de escuelas, Hipólito Zýbin, Nelsy Dambé, Royal y rusa. De la escuela rusa puede ser Vaganova porque incluye *battement jetés* y *relevé lent*; el método Cecchetti no usa *battement jeté*. También se observan elementos que ella elaboró, como por ejemplo *relevés con resorte* y *sin resorte*; este término no lo ubico en ninguna de las escuelas, a lo mejor es de Cecchetti, porque en este método se usan pequeños *springs*, es decir pequeños resortes, rebotes. (2017)

Documento 4

Propuesta metodológica para la enseñanza de la danza clásica para los socio-alumnos de los CSS del IMSS

En este texto Socorro Bastida también presenta las partes que integran una clase de danza clásica y algunos de los ejercicios que se deben realizar en cada una de ellas con mayor precisión y detalle. La primera, hace referencia a primeros y segundos objetivos. En los primeros objetivos se incluye una tabla que muestra qué se espera con la ejecución de cada paso; según esta tabla la clase se divide en tres partes: ejercicios de barra, centro y saltos; en la barra se incluye el adagio.

En los segundos objetivos, se incluye otra tabla que muestra los objetivos de cada paso y según la cual la clase se divide en cuatro partes: barra, centro, allegro y puntas; y en el centro, se incluye el adagio.

Sylvia Ramírez señala al respecto de la primera parte de la propuesta que “identifica la influencia de la escuela cubana de ballet,⁹ porque antes de ellos nunca se había hablado de objetivos generales y específicos, ni de dificultades” (Ramírez, 2017). Asimismo agrega:

Este no es un programa, es una clase en la que marca qué ejercicios se van a hacer, en qué tiempo y cómo se van a desarrollar. En un programa se indican los pasos que se van a revisar en cada grado. [Este documento] incluye los pasos hasta un 3er año de cubano, más o menos, aunque los saltos que contempla son básicos, de un primer grado. Encontramos *flic flac*, lo usan los rusos y los cubanos, pero estos últimos lo hacen de diferente manera, pasando por *cou de pie*. (Ramírez, 2017)

El método cubano de ballet llegó a nuestro país como parte de un convenio de colaboración que firmó Luis Echeverría Álvarez entre México y La Habana, Cuba; oficialmente la asesoría por parte de Cuba inició en septiembre de 1975 y los acuerdos de colaboración fueron: “impartir un seminario de metodología de dos años de duración, para ‘unificar criterios de enseñanza’, asesorar a la Academia de la Danza Mexicana, reorganizar la Compañía Nacional de Danza y finalmente resolver la escasez de varones en nuestro medio” (Bastien, 2010, pp. 22-26).

Dos años después y una vez concluido el seminario de metodología, el Comité Técnico del área de danza¹⁰ definió cuál sería la forma de trabajar del nuevo Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), que quedó integrado por tres escuelas: la Escuela Nacional de Danza Clásica, la Nacional de Danza Contemporánea y la Nacional de Danza Folklórica. En la primera se implementó el método cubano de ballet.

El SNEPD duró dieciséis años, hasta 1993, fecha en que las tres escuelas se separaron. A las escuelas Nacional de Danza Clásica y Nacional de Danza Contemporánea las trasladaron al Centro Nacional de las Artes, y la Escuela Nacional de Danza Folklórica permaneció en las instalaciones ubicadas detrás del Auditorio Nacional (Bastien, 2010, 93).

9 El creador de la escuela cubana de ballet fue Fernando Alonso quien empezó a preparar a sus maestros en este método.

10 Integrado por Salvador Vázquez Araujo, presidente del comité y director de danza; Lin Durán, secretaria ejecutiva del comité; Elsa Recagno, asesora del área en el comité; Gloria Guerrero de Serment, representante de asuntos escolares de la Escuela Nacional de Danza Clásica; Cristina Abad, subdirectora de la Academia de la Danza Mexicana; Refugio Cortina, coordinadora del Área Biopsicosocial; Sylvia Ramírez y Tulio de la Rosa, directora y subdirector, respectivamente, de la Escuela Nacional de Danza Clásica (Bastien, 2010, p. 95).

La segunda parte de este documento contiene cinco grados; en cada uno de ellos aparece el nombre del ejercicio y una secuencia dancística especificando compases y tiempo.

Con respecto a esta segunda parte la maestra Ramírez comenta:

Considero que esta parte es un desarrollo de Socorro Bastida, no sigue ninguna escuela, lo cual sería muy complicado, primero porque ¿cuánto tiempo duraba una clase en el IMSS? Si era de una hora, era imposible que se hiciera una clase completa; ¿cuántas veces a la semana se impartía? Si nada más se daban dos clases a la semana, también era imposible porque la escuela no te lo permitiría; ¿siempre daban la misma clase? No creo. Por todo esto me parece que es un modelo de cómo preparar una clase, pero no una clase real porque faltan varias cosas ... Tenemos que en 1^o, 2^o y 3^o casi siempre es lo mismo; esto puede ser porque cuando dice 3er grado, no significa que los estudiantes vinieran secuencialmente desde 1o. A lo mejor entraban al 3er grado por la edad, mas no porque hubieran estudiado previamente 1^o y 2^o; según tengo entendido los grupos en el IMSS se constituían según las edades y si así era, entonces sí se justifica que fueran los mismos ejercicios, porque no hay secuencia ... Ella tuvo que adaptar todo para el tipo de población con el que se trabajaba. También seguramente había maestros que no necesitaban esto, quizá solo lo necesitaban los maestros novatos. (2017)

Documento 5

Glosario de términos

Es un glosario de términos de danza clásica escrito en francés; las palabras están en francés porque este idioma se reconoce universalmente para nombrar los pasos, ejercicios y poses de la danza clásica. Dicho trabajo lo inició Pierre Beauchamps en Francia, en el siglo XVII, con la *Codificación de las cinco posiciones de los pies y del en dehors*, lo continuó Raoul Feuillet a principios del siglo XVIII, y luego Carlos Blasis en el siglo XIX. En el siglo XX Enrico Cecchetti y Agripina Vaganova

Contribuyeron en gran medida al auge de los métodos de enseñanza de la danza clásica en el mundo contemporáneo. Los tres grandes sistemas de enseñanza de la danza: francés, italiano y ruso, son el árbol del cual se derivan las escuelas de hoy en día y todas se expresan “a través de la terminología francesa” (Ramírez, 2004)

En este glosario encontramos una selección de pasos, movimientos y ejercicios, términos cuya traducción al español es literal. De acuerdo con Sylvia Ramírez, el glosario proviene del

Royal Academy of Dancing, sistema que introdujo en México Ana del Castillo en 1949; quizá Socorro Bastida tuvo en sus manos el libro *Grammaire de la Danse Classique*, escrito por Genevieve Guillot y Germanine Prudhommeau en París en 1969, y traducido en Buenos Aires, Argentina por Mirilys Belén de Queyrot en 1974; lo supongo porque veo muchos términos específicos de los franceses. El Royal Academy se fundó en Inglaterra con base en el sistema Cecchetti, pero se ha actualizado continuamente. (2017)

Documentos para la enseñanza de la danza moderna

Documento 6

Principios esenciales teóricos de la danza contemporánea

Es una propuesta de *clase base* para impartir danza contemporánea, la cual está integrada por cinco partes: barra, piso, centro, allegro y diagonal. En esta clase, Socorro Bastida conjuga elementos de la técnica de danza clásica y de la técnica de la *danza moderna*. En estos documentos se habla indistintamente de danza moderna y de danza contemporánea porque en México, en la década de los 70, se estaba viviendo la transición de danza moderna a danza contemporánea.

Isadora Duncan establece los principios de la *danza moderna*, sobre todo el principio dinámico, y retorna a los movimientos y ritmos naturales. En Norteamérica sus principales exponentes fueron Ruth St. Denis y Ted Shawn en la Denishawn School. En esta institución estudiaron Martha Graham, Doris Humphrey y Charles Weidman, quienes hicieron grandes aportes en esta materia. En Alemania los que trabajaron intensamente para la danza fueron Rudolf von Laban, quien desarrollo un sistema de análisis de movimiento y Mary Wigman, discípula de Dalcroze y después de Laban, quien fue una de las principales exponentes de la danza expresionista de su país.

La danza moderna teóricamente se basa en el dinamismo y en conceptos complementarios, es decir:

dos opuestos como contraer y soltar, caer y recobrase, tensión y relajación, etc., que fueron formulados a partir de los ritmos naturales, utilizados originariamente en forma literal, como el ritmo respiratorio, el ondulatorio, plegarse y desplegar, etc. Técnicamente, se considera al movimiento como la materia de la danza y al cuerpo como el instrumento. Se concibe todo movimiento como proveniente de una fuente central; se constituye así al torso como fuerza reguladora y se desecha el movimiento regido desde las articulaciones. El movimiento a partir de una dinámica central de potencia implica movimiento funcional que contiene matices de significado emocional. (Love, 1964, p. 38)

Socorro Bastida nos aclara cómo elaboró la *clase base* y al respecto comenta:

Después de las primeras clases de aprendizaje de los movimientos básicos de danza clásica en la barra, se comenzará a introducir los movimientos de danza moderna. Hay que tener en cuenta que la terminología del ballet clásico es aplicable a la danza moderna". (Bastida, s.f.-h)

En la barra (primera parte de la clase) incluye posiciones de pies cerradas, así como estiramientos del cuerpo, flexiones y extensiones.

En las flexiones señala pies, manos, piernas y brazos, pero los ejercicios que menciona corresponden a la técnica clásica (*attitudes, demi-plié y grand plié*).

Cuando habla de extensiones se refiere a piernas porque contiene ejercicios de la técnica clásica y las divide en, pequeñas: *battements tendus, battement jetés*, y grandes: *développés, relevé lent y grand battement*; además indica que se pueden combinar con “torso, brazos, cabeza y manos en distintas direcciones” (Bastida, s.f.-h).

En el *piso o suelo* retoma la técnica de la danza moderna porque habla de “movimientos para sentarse y levantarse del piso” (Bastida, s.f.-h). Para Doris Humphrey el concepto de *caer-recobrase* es mucho más que un

problema muscular y estructural. Caer y recobrase es la materia misma del movimiento, el flujo constante que se está produciendo en cada cuerpo vivo, hasta en sus partes más diminutas, durante todo el tiempo [...] Comenzando con simples caídas completas al suelo y recobrándose a la posición erecta, se revelan muchos elementos de movimientos además de la caída del cuerpo en el espacio. (Rogers, 1964, como se citó en Love, 1964, p. 12)

Doris Humphrey dice que este concepto lo encontró en Nietzsche, cuando él habla de:

el apolíneo y el dionisiaco, por siempre opuestos, y existentes ambos en un solo hombre y en grupos de ellos, son los símbolos de la lucha del hombre por el progreso, por una parte, y su deseo de estabilidad por la otra. Estas no son solo las bases de la tragedia griega, según lo señaló Nietzsche, sino de todo el movimiento dramático, particularmente de la danza. Y el movimiento de la danza debería ser fundamentalmente dramático, esto es, humano, y no decorativo, geométrico o mecánico. (Rogers, 1964, como se citó en Love, 1964, p. 12)

En esta sección también se incluyen las *contracciones*, que son “una expresión de los principios dinámicos sobre los cuales trabaja la danza moderna ... desarrollados principalmente por Martha Graham” (Bastida, s.f.). Socorro Bastida marca que pueden ser de diferente tipo:

acostados sobre la espalda usar abdomen, arqueo con cabeza y torso; sobre las rodillas, ejercicio de bloque, uso de la pelvis; sobre rodillas y manos uso del coxis, cintura, espalda, cabeza; sobre las rodillas y manos en tobillos, uso de pelvis, torso y cabeza y por último hincadas, arqueos con contracción. (Bastida, s.f.-h)

También habla de *cambios de peso*, entendido como “cualquier cambio de peso del cuerpo de un miembro o punto del cuerpo a otro, como en el paso al andar, en el balanceo, etc.” (Love, 1964, p. 13), y da dos ejemplos: al piso (*à terre*) y al aire (en *l'air*).

En la diagonal incluye diferentes formas de caminar: normal, formal, con media flexión, con elevación, con torso, con brazos, con cabeza y usando todas las direcciones, espacio y distintos ritmos.

En diagonales usa *triple*, paso de caballito (*prancing*), preparación para vueltas, grandes saltos, correr con libertad, laterales, desplazamientos de movimientos de un lado a otro.

Documento 7

Propuesta metodológica para la enseñanza de la danza contemporánea dirigida a los socio-alumnos de los CSS del IMSS

Según Anadel Lynton, “este documento está basado en la técnica Graham, aunque Socorro Bastida hizo adecuaciones” (Lynton, 2017). Martha Graham fue “una de las tres bailarinas que surgieron de la Denishawn School y establecieron la danza moderna en Estados Unidos” (Love, 1964, p. 27). Martha Graham dejó la escuela Denishawn en 1923 y a partir de ese momento empezó a desarrollar su propio estilo hacia 1929, el cual incluye los principios de contraer-soltar, memoria motriz y movimiento percuciente” (Love, 1964, p. 71).

La búsqueda de Martha Graham estaba relacionada con encontrar “una forma que tenga unidad y fuerza creadora [...] buscamos que el movimiento sea significativo [...] cualquier danza que no brote de la vida misma será decadente [...] La danza moderna se ocupa de movimientos, no de pasos” (Armitage, M; Graham, M. 1978, como se citó en Durán, 2014, p. 39).

Las *contracciones* y el trabajo de *suelo* o *piso* provienen de la técnica Graham. Al respecto la bailarina Martha Graham escribió:

Uso el término soltar para expresar o denotar el momento en que el cuerpo está en respiro, ha inspirado y tiene una cualidad aérea, y el término *contracción* cuando el impulso ha cedido y terminado, cuando el aliento se ha expelido. (Love, 1964, p. 27). El “suelo” lo utilizó como una parte importante de la clase; “el primer principio que se enseña, en los ejercicios en el “suelo”, es centrar el cuerpo”. (Rogers, 1964, como se citó en Love, 1964, p. 17)

Documento 8

Glosario de términos

Este glosario está escrito en español; en comparación con el de danza clásica, contiene un menor número de términos, solo 46 que están definidos de manera sencilla; como parte del glosario, se incluyeron algunos términos de la danza clásica como *adagio*, *allegro*, *arabesque*, *assemblé*, *battement tendu* y *cambré*; otros términos lo comparten ambas disciplinas y otros son de danza moderna; es posible que se haya elaborado exprofeso para los OAA de danza moderna del IMSS.

Para la enseñanza de los bailes de salón

Documento 9

Apuntes para la enseñanza de los bailes de salón

La modalidad para la enseñanza de bailes de salón en el IMSS fue a través de talleres; en 1984 se abrió un taller dirigidos a los docentes, con la finalidad de capacitarlos en esta materia, que fue organizado por la coordinación nacional de danza clásica y moderna, e impartido por Jaime Cisneros, OAA del IMSS. Se planeó para tres meses, los viernes de 18:00 a 21:00 horas en el CSS Hidalgo. Se armaron dos grupos: uno de principiantes y el otro de avanzados.

Los contenidos sugeridos por Jaime Cisneros para los principiantes: fueron bolero, corrido ranchero, vals, baile del conejo, cha-cha-cha, raspa, polka, twist y swing; y para los avanzados: swing, conga, corrido, schotis, tropical, danzón, rock and roll, mambo y tango.

Aunque el taller lo impartió Jaime Cisneros, Socorro Bastida investigó acerca de los bailes que se iban a enseñar.

En primer término Socorro Bastida no solo apoyó la importancia de enseñarle al estudiante de danza, el baile, es decir, la parte práctica, sino que también consideraba que era fundamental darle al alumno el sustento teórico, es decir, revisar y conocer “la zona de procedencia del baile y las culturas que influyeron en la conformación del baile” (Bastida, s.f.-k).

Además ella piensa que para enseñar bailes de salón es preciso

explicar las pausas, los movimientos oscilantes, el vaivén y equilibrio del cuerpo, manejo de los pies, los cuales son importantes para saber cambiar de una pierna a otra. Quitar el peso de un pie paulatinamente y pasarlo al otro es uno de los detalles más importantes, el cual da al baile seguridad, gracia y soltura. El buen ejecutante debe de tener en cuenta el manejo de los pies, ya que de ellos depende en gran parte que los movimientos rítmicos sean armoniosos y elegantes, por lo que respecta al cuerpo el centro de gravedad cambia de posición en cada movimiento, el vaivén de los brazos y hombros nos proporciona la compensación necesaria y las caderas nos permiten movernos adelante y atrás con toda suavidad, sin perder ni el equilibrio, ni el dominio. Hay que recordar que ‘el cuerpo manda al pie y no el pie al cuerpo’. (Bastida, s.f.-k)

El documento que Socorro Bastida escribió contempla antecedentes de los bailes de salón y una descripción general de los siguientes bailes: tango, mambo, son, paso doble, paso doble torero, jazz, rock and roll, tropical, danzón, conga, rumba, merengue, mambo, cha-cha-cha, salsa, vals peruano, samba, cumbia, vals, mazurka, schotis y galopa, contradanza, cuadrillas, can can, fox trot, swing y boogi boogi, twist, baile del conejo, Glen Miller y su música, Yerkyenka bump, baile disco, corrido y corrido revolucionario, la raspa, la escoba, boleroailable.

Textos de otros autores, diversos temas

Documento 10

Texto teórico-técnico y reflexivo para los orientadores de actividades artísticas de danza y moderna

Este texto no tiene el nombre del autor; toma como base la enseñanza de la técnica Graham, y como el mismo documento lo señala, es una interpretación teórica de esta técnica ordenada en ciclos. El texto se divide en tres ciclos: el primero habla de la ejecución correcta de las secuencias y de los principios teóricos que las motivan y las contienen; el segundo, señala la importancia del dominio de las secuencias y de sus principios motores; y el tercero, de los significados en el movimiento de danza. Asimismo el texto subraya la importancia de aprender algunos principios de la danza y aconseja a los docentes a respetar las secuencias elaboradas para la formación muscular del alumno, y el *timing* de las secuencias, debido a que este último está ligado al esfuerzo físico; además exhorta a los docentes a reflexionar sobre las diferencias entre ser bailarín y docente, y en la responsabilidad que cada una de estas actividades conlleva.

Documento 11

La técnica Limón para la danza contemporánea

Este documento no tiene el nombre del autor; incluye concepciones generales de la técnica que lleva el nombre del bailarín José Limón¹¹ y está dividido en dos niveles: propedéutico, que comprende primero y segundo semestre y nivel medio, integrado por primero, segundo, tercero y cuarto semestres. El documento menciona que el programa de trabajo que presenta “será válido para la formación de bailarines profesionales” (s.f.-a).

Este documento corresponde a la técnica concebida por José Limón, y aunque el texto señala que “será válido para la formación de bailarines profesionales” (s.f.-a), es comprensible que se les haya entregado a los docentes del IMSS, quienes principalmente trabajan con la comunidad en general, porque es una opción válida y probada para

11 José Limón, nació en Culiacán, Sinaloa, México, en 1908; en 1918 su familia y él tuvieron que emigrar al norte, por causa del movimiento revolucionario mexicano, estableciéndose en Los Ángeles California. José Limón heredó de su padre, el amor por la música, aunque también tenía una fuerte inclinación por la pintura, pero el día que vio bailar a Kreutzberg, alumno de Mary Wigman, decidió convertirse en bailarín; sus primeros estudios dancísticos los realizó en el estudio Humphrey-Weidman, ahí conoció a Pauline Lawrence, la pianista acompañante, que se convertiría en su diseñadora, consejera y esposa. José Limón murió en 1972 “dejando una compañía dancística, una colección de maravillosas coreografías, el recuerdo de su poderosa actuación como intérprete: desarrolló una técnica; un estilo específico de bailar que puede ser un legado para las futuras generaciones de bailarines y coreógrafos” (Lewis, 1994, p. 16).

personas que no son bailarines y entrenar al bailarín en los principios más básicos. La técnica no requiere grandes esfuerzos físicos porque se concentra en el uso del peso corporal y depende de la relajación muscular para realizar los estiramientos, en vez de lograrlos empujando, jalando o forzando los músculos. Cuando te hayas familiarizado con los ejercicios podrás variar su orden y combinación para crear una serie que le convenga a tu cuerpo. (Lewis, 1994, p. 77)

Asimismo, esta técnica ofrece la posibilidad de que el practicante vaya progresando paulatinamente en el dominio de la técnica, e incluso puede estudiarla un bailarín con experiencia en ballet o danza moderna, no obstante, se recomienda que antes de intentar el nivel intermedio el ejecutante “debe dominar el nivel elemental de cada ejercicio ... porque da por hecho que estás lo suficientemente familiarizado con la mecánica básica para agregarle variaciones de estilo” (Lewis, 1994, p. 78).

Con respecto a la sección de avanzados “está diseñada sólo para bailarines profesionales, estudiantes de danza serios y profesores. Debes sentirte cómodo con el nivel intermedio de cada ejercicio antes de pasar al avanzado” (Lewis, 1994, p. 78).

Documento 12

La comunicación en los grupos de danza... Responsabilidad del maestro-director de Norma Leticia Ávila Jiménez

Es una conferencia enfocada a concientizar a los profesores sobre la importancia de una buena comunicación entre ellos y sus estudiantes; subraya el valor de una comunicación clara la cuál siempre lleva una intención, éstas se pueden clasificar en: intenciones informativas, motivacionales y formativas.

Documentos 13, 14 y 15

Estos tres últimos documentos fueron escritos por Lin Durán¹² están ligados, el primero lleva al segundo, y éste a su vez al tercero; sus títulos son: *Importancia de la sensibilización artística a través de los juegos coreográficos*, *Sugerencias para emprender e inventar juegos coreográficos*, y *Juegos coreográficos*.

El propósito de estos textos es fomentar la educación artística, la cual tiene como cimiento la creatividad, que según Lin Durán “el mexicano la posee de forma natural” (Kamen, 2013, p. 62), pero para que ésta encuentre un

12 Lin Durán, nombre artístico de Lidia Elena Durán Navarro. Bailarina, maestra, coreógrafa, crítica, directora, fundadora de instituciones de enseñanza dancística en México e investigadora; entre sus obras escritas destacan: *La humanización de la danza* (1990), *La danza mexicana de los sesenta* (1990) y *Manual del coreógrafo* (1993), editados por el Cenidi-Danza José Limón, centro que estuvo bajo su cargo (1994-1998). En 1989 recibió el *Homenaje una Vida en la Danza* (Bastien, 1989).

cauce, se requiere “educación en el sentido de dar los instrumentos para que el individuo desarrolle una serie de capacidades que sin estímulo se van diluyendo con el transcurrir del tiempo” (Kamen, 2013, p. 62).

En el documento 13, Lin Durán (s.f.) aborda tres nociones: educación, sensibilizar y juego; la primera la define como “sensibilizar y permitir que aflore la personalidad” (s.f.) la segunda, como “estimular reacciones intensas y profundas” (s.f.) y la tercera, como “el vehículo o estrategia para lograr las dos anteriores” (s.f.). El juego, la tercera noción, es la más importante y de ésta aclara que se entiende como ‘trabajo’ y no como pasatiempo, ya que su finalidad es pedagógica.

El juego, dice Lin Durán, “permite además del desarrollo de múltiples potencialidades, entrar en la experiencia estética, explorar el mundo físico y el ambiente social, perfeccionar conceptos, ampliar y enriquecer el vocabulario y dar impulso al pensamiento productivo” (Durán, 2014, p. 87).

A partir de la noción de juego, ella propone la categoría dinámica de juegos coreográficos, los cuales se apoyan en

la poesía, el teatro y la música; el estudiante cualquiera que sea su edad, afina y amplía su percepción del mundo y toma conciencia del entorno y su significado. Esta percepción del mundo comienza con él mismo (o ella misma) y lo encauza hacia el fortalecimiento de su carácter; conocerse es afirmarse superando la inseguridad, esa inseguridad que a nuestros niños y adolescentes perturba, agobia y desencamina con mucha frecuencia. (Kamen, 2013, p. 62)

En el documento 14, Lin Durán nos da un procedimiento que incluye cinco fases o pasos para emprender e inventar juegos coreográficos, estas fases son percepción, imaginación, organización en la acción, socialización y subestructura y en todas las fases están involucrados los estudiantes y el maestro de danza.

Finalmente en el documento 15, Lin Durán nos da a conocer 10 juegos coreográficos básicos.

Como conclusión de su propuesta, la maestra Durán señala:

Quisiera recordar que en los juegos de danza tenemos como instrumento principal el cuerpo humano, que es una entidad total e indivisible, llena de conexiones vitales; así que absolutamente todo lo que somos está comprometido en la acción de bailar. También quisiera resaltar el hecho de que los juegos de danza abarcan los tres aspectos más importantes de la educación artística: la destreza psicomotora, la conciencia del potencial propio y el proceso de su desarrollo y la sensibilidad estética. Trinidad dirigida a la educación como posibilidad de reforzamiento del individuo y, por tanto, de su salud y adaptabilidad, así como la capacidad para resolver gran parte de los problemas que la vida le presente. (Durán, 2014, p. 90)

No pude constatar si los docentes de danza del IMSS pusieron en marcha o no los contenidos que se les proporcionaron acerca de los juegos coreográficos, lo que sí es un hecho es que se invitó a Lin Duran en 1984 a que expusiera este tema en una plenaria, y a los maestros se le impartió el curso de expresión corporal.

Incluir estos materiales en la década de los 80 me parece un acierto, y una opción incluso para el presente, ya que a la fecha un tema que aún continúa sin resolverse del todo, es el cómo y la forma en que un docente puede introducir y acercar, a diversos sectores de la población, al estudio de la danza, al respecto Anadel Lynton señala: “Hoy día se han abierto muchísimo los vocabularios de movimiento, que incluyan lo cotidiano, butoh, conceptual, folclor y otros. Los juegos coreográficos son un paso en esta dirección” (Lynton, 2017).

Comentarios finales

1. El interés que mostró Socorro Bastida por capacitar a los profesores de danza del IMSS, para que mejoraran su enseñanza, fue el resultado de una serie de necesidades que se venían amalgamando desde muchos años atrás, y que tenían que ver con el proceso de profesionalización de la danza en México, las que se manifestaron con mayor fuerza, en la década de los 70 y 80 del siglo XX, debido a varios factores, entre ellos, el evidente crecimiento de la población, que se reflejó en el incremento del número de bailarines y de sus demandas, como fueron, avanzar dancísticamente desde el punto de vista técnico, contar con un mayor número de espacios para mostrar el trabajo dancístico y de programas relacionados con la difusión de las artes.

Dichas peticiones fueron escuchadas y resueltas parcialmente, durante los sexenios de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), subrayo parcialmente, porque los recursos y apoyos a la cultura, nunca han sido suficientes; esto no niega que se tendieron algunas estrategias que apoyaron el fortalecimiento del campo dancístico mexicano, por ejemplo, se conservaron e incrementaron, las temporadas de danza en diferentes espacios del país, se crearon varios organismos para apuntalar la actividad dancística, por nombrar algunos de ellos: en 1972, el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (FONADAN) y en 1975, el Consejo Nacional de Danza, y el Consejo Nacional de Cultura y Recreación de los Trabajadores (CONACURT), entre otros.

De igual manera, el INBA convocó a una reestructuración académica, que abarcó todos los niveles y que más adelante, dio pie a la creación de varias escuelas profesionales, academias particulares, surgimiento de nuevos grupos de diferentes géneros y el inicio de un proceso de descentralización de la danza en México, ya que poco a poco la danza se fue fortaleciendo en diferentes puntos del país.

Asimismo, se incrementó el número de instituciones públicas y privadas que auspiciaron cursos, talleres, seminarios, dieron funciones e integraron nuevos grupos de danza, como fue el caso del: DDF, ISSSTE, IPN, UNAM, SEP, el sindicato de maestros, el SNTE, la Cámara de Diputados, la Procuraduría General de la República, el IMSS e incluso algunos Bancos.

Lo anterior trajo como consecuencia que la población en general, asistiera a más espectáculos y se incrementara el número de personas que deseaban practicar algún deporte, bailar o danzar, es por esto que los talleres del IMSS se llenaron de jóvenes deseosos de aprender danza folclórica, clásica, contemporánea y bailes de salón.

Seguramente esta efervescencia, llevó a los docentes de danza a replantearse la forma de enseñar danza y a Socorro Bastida quizá la impulsó a capacitar a los profesores de danza del IMSS, darles materiales didácticos y revisar la metodología para la enseñanza no profesional de la danza.

2. La técnica en la cual se basó Socorro Bastida, para capacitar a los maestros del IMSS en primera instancia fue la técnica clásica, lo cual fue muy lógico, porque la formación dancística de la maestra tuvo como eje dicha técnica. De hecho la profesora al respecto señaló:

En los CSS se imparte técnica de danza clásica como base para la danza moderna para que los maestros preparen a los socio-alumnos para presentar una coreografía ... Sería un error no aceptar la técnica clásica como base ... creer que bailar clásico es sólo pararse en puntas, es un error. La persona que entrena la técnica clásica tiene más capacidad para hacer folclor, gimnasia olímpica, patinaje artístico, nado sincronizado, acrobacia, etc. Siendo una institución oficial donde existe el privilegio de enseñar al pueblo este arte para la recreación física y mental y la utilización del tiempo libre, tenemos la obligación de impartirla correctamente, para el avance de la cultura en México. (Bastida, s.f.-a)

Es importante mencionar que Socorro Bastida fue ajustando paulatinamente los documentos que escribió para capacitar a los profesores del IMSS, y lo hizo con base en los avances técnicos experimentados en México y de acuerdo con los estudios y la experiencia que ella iba adquiriendo.

Como vimos, los primeros textos están basados en el Método Cecchetti, pero más adelante, Socorro Bastida utilizó dicho método combinado con elementos de la técnica rusa de ballet.

Después, la profesora Bastida, estudió la técnica cubana de ballet y esto también se reflejó en el *corpus textual*, dado que utilizó varios elementos de dicha técnica, aunque cabe decir, no la aplicó tal cual como ella la estudió, debido a que la enseñanza de la danza en el IMSS tenía otros objetivos, muy alejados de la formación profesional.

Al respecto Anadel Lynton opina:

Las clases de danza que ofreció el IMSS son representativas de la época en que Socorro asumió y dirigió la dirección de danza y se basaron en estilos y vocabularios de movimientos teatrales con larga tradición (las distintas escuelas de enseñanza de danza clásica) y otras contemporáneas de individuos innovadores como Graham y Humphrey. Estas técnicas se enseñaban en escuelas de danza del INBA como "la" danza. Hoy día sigue una especie de confrontación entre los coreógrafos y maestros tradicionales y los "posmodernos" o conceptuales. (2017)

Dicha variedad y mezcla de estilos y técnicas, según Sylvia Ramírez, "tiene que ver con la experiencia, los estudios y las compañías dancísticas con las que Socorro Bastida participó" (2004), pero también como vimos, es evidente que influyeron los avances técnicos que se registraron en esos años.

3. Con respecto a la revisión e inclusión que Socorro Bastida hizo de otras técnicas, como Graham, Limón, Humphrey, puede decirse que era necesario contemplarlas porque la danza moderna poco a poco se fue transformando en danza contemporánea, y ésta cada vez fue más aceptada y reconocida en el mundo.

Antes de la década de los 60, se hablaba de danza moderna como una innovación que se manifestó a principios del siglo XX a raíz de

un rompimiento con los cánones y teorías del ballet, cuando Isadora Duncan tuvo el impulso de "bailar su propia vida". Teóricamente, el trabajo corporal en la danza moderna se basó en funciones orgánicas como contradicción y expansión, caída y recuperación, tensión y relajación, ritmo respiratorio, etcétera. Se concibe todo movimiento como proveniente de una fuente central y fuerza reguladora, el torso ... Según el historiador John Martin, el nacimiento de la danza moderna se remonta a dos fechas fundamentales: 1926, cuando Martha Graham dio su primer recital, y 1928, año en el que Doris Humphrey y Charles Weidman se presentaron, también con sus nuevas propuestas, ante el público de Nueva York. (Durán, 2014, pp. 128-129)

A partir de la década de los 60, el concepto de danza moderna cambió por el de danza contemporánea; la continuidad que hay entre ellas es la necesidad de expresar la problemática que vive el ser humano en el siglo XX, la diferencia es la autonomía que consigue la danza contemporánea respecto de las demás artes; ya que a través del lenguaje dancístico

se transmiten mensajes literalmente intraducibles a otros lenguajes. Su producto, en el espacio escénico, nos remite a vivencias, asociaciones, emociones, ideas y sensaciones, cuya interrelación artística enriquece de una manera positiva nuestra percepción del mundo ... Un bailarín de danza contemporánea tiene el cuerpo entrenado para responder a cualquier demanda técnica basada en la expresividad, así como una sensibilidad artística cultivada que le permite percibir y enriquecer las necesidades del coreógrafo. El bailarín, por lo tanto, es un coautor ... La danza contemporánea podrá cambiar de nombre con el tiempo, pero durante esta segunda mitad de siglo la denominación es aceptada en todos los medios dancísticos del mundo". (Durán, 2014, pp. 129-130)

4. La visión que Socorro Bastida tuvo con respecto a la capacitación de los maestros de danza del IMSS fue holística y vanguardista. Holística, en el sentido de que no se redujo a la revisión técnica de la danza, sino que les proporcionó materiales enfocados a mejorar la comunicación entre los docentes y estudiantes, en reflexionar acerca de la responsabilidad que el maestro o director de danza posee frente a sus bailarines, en la importancia de la integración grupal y de la revisión de materiales de otras áreas del quehacer humano. Vanguardista porque incluyó materiales innovadores para el momento, como fueron los relacionados con la sensibilización artística y la necesidad de incluir juegos coreográficos.
5. El hecho de que se abrieran talleres de danza clásica y moderna en el IMSS y que estos tuvieran una gran demanda, refleja que la comunidad en general estaba abierta a aprender y a practicar otras disciplinas dancísticas y no ceñirse a la danza folclórica; también permitió comprobar que estas disciplinas no sólo son privilegio de unos cuantos, sino que la población en general puede practicarlas y disfrutarlas; asimismo, abrió la posibilidad de practicarse no sólo con fines profesionales, sino por múltiples razones como pueden ser: ocupar el tiempo libre, bajar de peso, mejorar física y mentalmente, convivir con otras personas, tener la experiencia de presentarse en un foro, moverse y conocer se cuerpo, disfrutarla o verla como otro ejercicio físico. Este último punto, es importante porque a otras personas les abrió la posibilidad de practicarla como deporte.

6. La enseñanza no profesional de la danza es una gran responsabilidad que exige de los maestros seriedad, profundidad, compromiso y profesionalismo, equiparable a la misma exigencia que se les demanda a los maestros que se dedican a la formación de bailarines profesionales, la diferencia sólo tiene que ver con las particularidades de la población a la que atienden y se dirigen.
7. La metodología para la enseñanza no profesional de la danza hasta la fecha es un rubro pendiente, que es necesario atender dado que cada vez más, la población en general se interesa en el aprendizaje y práctica de la danza, por lo tanto, habría que elaborar una metodología rigurosa y bien fundamentada para cada comunidad (niños, jóvenes, adultos, tercera edad, ciegos, sordos y personas con otras discapacidades) y género dancístico (danza clásica, española, folclórica, bailes de salón, etcétera).
8. Estudiar estos textos permite caer en la cuenta de que en México no se parte de cero, hay un camino recorrido fructífero y exitoso y que es menester revisarlo para extraer de las experiencias los aciertos y las debilidades. Por lo tanto, los encargados de la enseñanza y práctica dancística tenemos un compromiso fundamental que es responder a las necesidades y requerimientos de la profesionalización de la danza en México y de las diferentes comunidades que están demandando el aprendizaje de un género o varios géneros dancísticos.

Para cerrar sólo quiero recordar a Hans-Georg Gadamer cuando dice: “La interpretación se hace necesaria allí donde el sentido de un texto no se comprende inmediatamente, allí donde no se quiere confiar en lo que un fenómeno representa inmediatamente” (1977, pp. 409-410) y *comprender* quiere decir: “integrar un determinado texto en el contexto de la historia de la lengua, de la forma literaria, del estilo, etc., y finalmente, en el todo del nexo vital histórico” (1977, p. 410).

Referencias

- Ávila, N. (s.f.-a). *La comunicación en los grupos de danza...Responsabilidad del maestro-director.*
- Bastida, S. (s.f.-a). *Documento mecanográfico.*
- Bastida, S. (s.f.-b). *Manuscrito.*
- Bastida, S. (s.f.-c). *Puntos principales que debemos saber y tener en cuenta al dar la clase al socio-alumno de danza clásica o moderna.*
- Bastida, S. (s.f.-d). *Principios esenciales teóricos de la danza clásica.*
- Bastida, S. (s.f.-e). *Desarrollo de la clase de danza clásica y moderna.*
- Bastida, S. (s.f.-f). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la danza clásica para el socio-alumno de los CSS del IMSS.*
- Bastida, S. (s.f.-g). *Glosario de términos. (Danza clásica).*
- Bastida, S. (s.f.-h). *Principios esenciales teóricos de la danza contemporánea.*
- Bastida, S. (s.f.-i). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la danza contemporánea dirigida al socio-alumno de los CSS del IMSS.*
- Bastida, S. (s.f.-j). *Glosario de términos. (Danza moderna).*
- Bastida, S. (s.f.-k). *Apuntes para la enseñanza de los bailes de salón.*
- Bastida, S. (1974). "Justificación". *Programa de trabajo de 1974.*
- Bastida, S. (1975a). *Programa de trabajo de 1975.*
- Bastida, S. (20-27 de septiembre de 1975b). *Discurso de bienvenida. III semana de presentaciones de danza clásica y moderna.*
- Bastida, S. (1-10 de agosto de 1984). *Programa de trabajo. Seminario de actualización para los orientadores de danza contemporánea, CSS Hidalgo.*
- Bastien, K. (1989). *21 Cuadernos Cenidi-Danza José Limón.* INBA.
- Bastien, K. (2010). *Tras bambalinas. 25 años de políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana.* INBA.
- Beaumont A. MM C.W y S. Idzikowski (s.f.). *Método Cecchetti. Manual de teoría y práctica de danza clásica* [Trad. Socorro Bastida]. Inédito. (Trabajo original publicado en 1922).

- Cisneros, J. (1984). *Programa de trabajo del taller de bailes de salón 1984*.
- Durán, L. (2014). *Trifásico de Lin Durán. La humanización de la danza/ Manual del coreógrafo/ Danza. Caleidoscopio de la forma artística*. INBA.
- Durán, L. (s.f.-a). *Importancia de la sensibilización artística a través de los juegos coreográficos*.
- Durán, L. (s.f.-b). *Sugerencias para emprender e inventar juegos coreográficos*.
- Durán, L. (s.f.-c). *Juegos coreográficos*.
- Gadamer, G. (1977). *Verdad y Método, I*. Sígueme.
- Giasson, P. (2000). "El 'yo' y los 'otros': ¿Comunidad o colectividad?", *Estudios Mesoamericanos*, (1), 56-65. http://www.iifilologicas.unam.mx/estmesoam/uploads/Volúmenes/Volumen%201/yo_y_otros_patrice_giasson2.pdf
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (1973). *Ley del Seguro Social 1973*. IMSS.
- Kamen, C. (2013). *Lin Durán o El arte de pensar la danza*. INBA.
- Lewis, D. (1994). *La técnica ilustrada de José Limón*. Serie Investigación y Documentación de las Artes. Segunda Época. INBA.
- Love, P. (1964). *Terminología de la danza moderna*. 121 Cuadernos de Eudeba. Eudeba.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario de uso del español* (Tomo II). Gredos.
- Ramírez, S. (2017). *En entrevista* [In person]. Ciudad de México.
- Ramírez, S y Ponce, D. (2004). *La terminología de la danza clásica*. Cenidi Danza/INBA/CENART/CONACULTA. <http://hdl.handle.net/11271/163>.
- Ramos, R. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. Conaculta/INBA/Cenidi-danza José Limón.
- Ramos, R. (2017). Socorro Bastida y Muro. Una vida en la danza, *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5 (13). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramos, R. (2018), *Danza, vida y salud. Socorro Bastida y la danza clásica y moderna en el IMSS (ca. 1973-1986)*. Inédito.

Rogers, (s.f.). (capítulo por Doris Humphrey), citado en Love, P. (1964). *Terminología de la danza moderna* (pp. 189-190). 121 Cuadernos de Eudeba.

Semerano, Á. (1996). "Prólogo". *Nostalgia del maestro artesano*. CESU/ Porrúa.

Texto teórico-técnico y reflexivo para los orientadores de actividades artísticas de danza moderna. (s.f.-a).

La técnica Limón para la danza contemporánea. (s.f.-b).

Título: Caballeros en carroza
Autor: Alonso Restrepo
Año: 2018
Técnica: Lápiz sobre papel
Dimensiones: 42 × 21 cms



DISCUSIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE REPERTORIO POR NIVELES PARA CORDÓFONOS ANDINOS: ESTUDIO DE CASO EN EL ORIENTE ANTIOQUEÑO¹

Discussions around leveling repertoire for Andean chordophones. A case
study in Eastern Antioquia

Édgar Alexander Quintero Londoño

Licenciado en Educación Básica con énfasis en educación artística y cultural: Música,
Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Fecha de recepción 08 de marzo de 2018
Fecha de aprobación 23 de enero de 2019

Resumen

A partir de la implementación del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) y su programa de escuelas de música tradicional, la región del oriente antioqueño ha tenido un desarrollo importante en las agrupaciones de cuerdas pulsadas. A pesar de ello, no se ha logrado acordar entre los formadores qué características deben tener los repertorios o qué dosificación hacer de las técnicas de cada instrumento para desarrollar gradualmente las habilidades musicales de sus aprendices. Está claro que cada uno de los instructores tiene una forma particular de enfrentar las dificultades de sus estudiantes. Por ello, fruto de la investigación *Bandola, tiple y guitarra: Diálogos sobre pautas de enseñanza-aprendizaje de repertorios por niveles en el oriente antioqueño*, se recogen en este artículo su experiencia y sus criterios como elementos de vital importancia para la construcción de un material de estándares por niveles que guíe la producción de repertorios pedagógicos y aporte a la formación musical de los nuevos intérpretes de bandolas, triples y guitarras en la región.

Palabras clave: Cordófonos andinos colombianos, repertorio por niveles, pedagogía musical, bandola, tiple.

¹ Proyecto de investigación presentado al Fondo de Apoyo a proyectos de Grado y Pequeños Proyectos. Grupo de investigación Músicas Regionales, asesor Gustavo A. López G.

Abstract

Beginning with the enforcement of the National Musical Plan to Live Together (Plan Nacional de Música para la Convivencia —PNMC—) and its program of Folk music schools, Eastern Antioquia region has shown an important development in pulsated chord ensembles. Despite this, instructors have failed to come to an agreement regarding which features repertoires should have or how to dose each instrument techniques to gradually develop music skills in their trainees. It is clear that each instructor has a particular way to address his/her students' challenges. Therefore, as the outcome of the research called Bandola, tiple, and guitar. Dialogues on guidelines for teaching-learning levelled repertoires in Eastern Antioquia (*Bandola, Tiple y Guitarra: Diálogos sobre pautas de enseñanza-aprendizaje de repertorios por niveles en el oriente antioqueño*), we are compiling in this paper instructors' experience and criteria as vitally important elements for building up a standardized literature in order to guide pedagogic repertoires, and contribute to the musical development of new bandola, tiple, and guitar performers across the region.

Keywords: Andean Colombian chordophones, repertoire by levels, bandola, tiple.

Introducción

¿Qué elementos metodológicos serían fundamentales en un proceso de iniciación para trío instrumental colombiano de bandola, tiple y guitarra? ¿Cómo dosifican los maestros la dificultad (complejidad) de las piezas escritas para este formato andino colombiano en concordancia con el nivel de sus estudiantes? y ¿A partir de qué parámetros deberían elegirse los materiales de apoyo? Estas y otras preguntas surgen al momento de elaborar un repertorio —o arreglo— para determinado nivel de enseñanza de los cordófonos de la región andina colombiana, y fueron el planteamiento central del problema en el proyecto *Bandola, tiple y guitarra: diálogos sobre pautas de enseñanza-aprendizaje de repertorios por niveles en el oriente antioqueño*. Al parecer, estas inquietudes tienen múltiples respuestas, algunas de ellas incluso cuestionables. Un ejemplo de ello se puede ver en el estado del arte realizado a partir del compendio de trabajos creativos y pedagógicos escritos para un determinado nivel, que circulan en la región del Oriente antioqueño.

Un análisis de estos repertorios devela que los parámetros que aplica un compositor o arreglista para hacer sus obras difieren de los de otro que escribe para el mismo nivel. Esto se debe a que en la enseñanza de las cuerdas andinas suelen prevalecer las experiencias individuales sobre la búsqueda colectiva de alternativas. Lo anterior no permite trazar un camino con la sana y necesaria intención de lograr una experiencia musical más razonada.

Este proyecto de investigación se propuso crear un espacio en el que sea fundamental el diálogo de saberes entre los maestros involucrados. Dado que cada uno a partir de su experiencia ha desarrollado una forma particular de enfrentar las dificultades de sus estudiantes, es importante la comunicación entre ellos para la construcción de un material de estándares por niveles como guía en la producción de repertorios pedagógicos. En este sentido, el proyecto tuvo como objetivo general definir pautas técnico-escriturales por niveles para la creación de repertorio, además de la enseñanza de las cuerdas andinas colombianas —bandola, tiple y guitarra— a partir de la sistematización y el análisis de la experiencia de formadores de esta práctica musical.

Se estudiaron entonces los métodos que siguen los maestros del oriente antioqueño (Carmen de Viboral, Marinilla, Rionegro, La Ceja) para acercar a sus estudiantes a los instrumentos tradicionales de cuerdas, en particular la bandola y el tiple. Igualmente, se tuvieron en cuenta las experiencias formativas de las escuelas en torno a las propuestas técnicas de cada instrumento, según niveles de complejidad, que permiten a los estudiantes explorar las posibilidades de los mismos, acercarse a ellos mediante la lúdica y desarrollar su potencial musical.

El proyecto se desarrolló implementando una estrategia metodológica de investigación-acción educativa, definida por John Elliott como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (2000, p. 23), e incluyó la observación participativa de algunos procesos de formación en los municipios objeto de estudio, la realización de entrevistas semiestructuradas con maestros que lideran este tipo de propuestas y el análisis de una muestra conformada por las obras más recurrentes en la práctica musical de las escuelas visitadas.

Antecedentes de la definición de niveles en las cuerdas tradicionales andinas

¿Cuáles son los materiales de mayor circulación en la región y el país y por ende los de mayor impacto en los procesos pedagógicos locales? ¿Hasta dónde se aborda en dichos materiales el problema de los niveles? Estas son las preguntas que guiaron el estado del arte realizado para el proyecto y hacen parte también del trabajo de grado *Cuerdas andinas colombianas: una propuesta de diálogo entre sonoridades tradicionales y contemporáneas* (Quintero, 2017). En esta indagación se pone en evidencia que el problema no se ha abordado de manera sistemática o deliberada, como indicó Quintero (2017):

la mayoría de los materiales que circulan no han pensado la elaboración de repertorios por niveles, o al menos, no lo manifiestan entre sus objetivos. Sin embargo, es evidente que gran parte de ellos está destinada a instrumentistas con mínimo un año en el proceso formativo en cordófonos tradicionales. (p. 13)

Gracias a los esfuerzos del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), entre otros, los instrumentos tradicionales están tomando nuevos aires. Cada vez es más común encontrarse con nuevos intérpretes de bandolas, tiples y guitarras. Sin embargo, es necesario elaborar materiales que encaren progresivamente las dificultades específicas de cada uno de estos instrumentos para desplegar la gradación de los repertorios que posibilite al instrumentista descubrir sus propias capacidades musicales y, de este modo, lograr que su nivel de formación esté en constante evolución.

Sobre este tema Héctor Fabio Torres (2015), refiriéndose a uno de los procesos que lideró en el Eje Cafetero, dice: “La especialidad de las obras radica en que todas fueron estudios para motivar la interpretación de la guitarra, el tiple y la bandola” (p. 179). Lo que sugiere que debe haber, además de un componente musical atractivo para los estudiantes, un guiño del compositor —o arreglista— que haga que el estudiante sienta que la pieza le es asequible en el estado actual de dominio del instrumento.

Pero no solo los estudiantes se benefician con esta gradación, pues, en palabras de Estefanía Ospina Giraldo, “determinar unos grados de dificultad permite al profesor adquirir más conciencia y conocimiento coherente en el momento de componer y enseñar en agrupaciones de cuerdas tradicionales” (2017, p. 5). Es decir, mediante esta orientación, compositores, arreglistas y docentes, pueden conocer los alcances técnicos e interpretativos de sus estudiantes, y en consecuencia, crear, arreglar o seleccionar los repertorios más apropiados para sus procesos pedagógicos.

De acuerdo con el estado del arte, los compositores de la práctica musical de cuerdas tradicionales colombianas comúnmente escriben el repertorio para cada etapa del proceso pedagógico (iniciación, pre-estudiantina, estudiantina o conjunto) según su propio criterio. No obstante, es necesario reconocer que en los últimos años se han retomado los parámetros de gradación empleados por las agrupaciones de vientos,² entre los que se encuentran “los métodos colectivos de formación bandística norteamericanos ... y la propuesta didáctica del maestro Victoriano Valencia³ con el apoyo del Ministerio de Cultura” (Montoya y Cuaical, 2017, p. 56).

² La gradación de los ensambles también es tomada de dicho enfoque de las bandas de vientos.

³ En particular, el texto *Los grados de dificultad para banda, el contexto colombiano* (Valencia, 2011).

Una de las aplicaciones a las cuerdas andinas colombianas de la propuesta de Victoriano Valencia fue realizada por Estefanía Ospina Giraldo en su tesis de pregrado llamada *Sensaciones: Suite para orquesta de cuerdas tradicionales* (2017). Para la elaboración de este repertorio, que incluye ejercicios preparatorios para su montaje, toma como punto de partida sus vivencias como integrante de la estudiantina *Cuerdas Urbanas* del municipio de Rionegro, su conocimiento como intérprete del tiple y su experiencia como formadora de estos instrumentos (Ospina, 2017, p. 1).

En palabras de Victoriano Valencia, los grados de dificultad hacen referencia a “un conjunto de consideraciones en distintos niveles de estructuración musical que permiten identificar la coherencia y ordenamiento de los repertorios dentro de un proceso de formación bandística favoreciendo el desarrollo técnico e interpretativo de la agrupación” (Valencia, 2011, p.2).

En su trabajo de maestría *Elección y ensayo del repertorio para la banda escolar o paraescolar según grados de dificultad, ejemplificados con tres obras*, Padilla (2015) delinea esos elementos como “los parámetros que definen el estado avanzado de estudio o proceso de la agrupación de acuerdo con su tiempo de trabajo, madurez, habilidad instrumental, conceptos musicales, etc” (p. 4).

Como síntesis del trabajo realizado por Padilla para las bandas de viento se podría dividir el proceso en dos grandes etapas: una inicial, que comprende los niveles 1 y 2, en la que los estudiantes adquieren la destreza manual para ir fortaleciendo las habilidades técnicas de emisión, proyección e interpretación, que son bases fundamentales para la práctica musical. En la segunda etapa, “los estudiantes habrán superado los problemas técnicos básicos de digitación, respiración, embocadura y manejo apropiado de la dinámica y de las articulaciones, y avanzan hacia los niveles poiético y estésico” (Padilla, 2015, p. 38). En este punto, el estudiante ya tendrá suficientes herramientas para realizar un análisis más profundo de las piezas del repertorio y podrá emplearlas para mejorar su interpretación.

El desarrollo progresivo de la técnica instrumental demanda claridad en los elementos que constituirán cada nivel. Es por esto que cada etapa de desarrollo instrumental está compuesta de una serie de parámetros que deben tenerse en cuenta para mantener la coherencia con los demás grados de dificultad, como se desglosa en la tabla 1.

Tabla 1 *Parámetros para medir el desarrollo en diversos aspectos de la técnica instrumental*

Aspectos	Parámetros
Tímbrica	Formato Registro
Rítmico-métrico	Métricas Figuración Tempo
Melódico	Interválica Relación escala-acorde Extensión
Armónico	Sistema Acórdica Funcionalidad
Textura y orquestación	Roles Densidad armónica Densidad tímbrica
Técnico-expresivo	Dinámicas Articulaciones Efectos Emisión y mecanismos
Formal	Estructura Duración Géneros

Para contribuir a la discusión, el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, con el apoyo de la Gobernación de Antioquia y la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, publicó el contenido multimedia *Repertorios didácticos para cuerdas andinas colombianas* (2010) con el objetivo de:

aportar elementos e insumos que ayuden al director de las agrupaciones a planear los contenidos a enseñarse en los primeros años de contacto con el instrumento, es decir: los primeros acordes, escalas, las digitaciones que sean más amigables para la motricidad del aprendiz. (Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2010)

Dicho material reúne a compositores como Gustavo Adolfo Díez Henao, John Jaime Villegas Londoño, Yeison Bedoya Álvarez y Jorge Humberto Laverde M., quienes presentan dieciséis obras ordenadas en una gradación acorde con “los años de práctica con el ejercicio de la lectura musical y la interpretación del instrumento” (Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2010). En coherencia con ello, define características de los grados 1, 1 1/2 y 2.

La publicación presenta un listado de características entre las que se destacan:

- a. Definición de límites a la duración de las obras en la cantidad de compases por cada nivel, así: grado 1: 40 a 60 compases; grado 1 1/2: 50 a 70 compases, y grado 2: 50 a 80 compases.

- b. En la figuración rítmica, la aplicación de redonda, blanca, negra y patrones simples de corcheas desde el primer nivel. A partir del nivel 1 1/2 se permiten los tresillos de corchea y negras con puntillo; luego, en el nivel 2 puede introducirse patrones simples de semicorchea, corcheas con punto y tresillos de negra. En las melodías deberían predominar los grados conjuntos, pero en caso de emplear saltos, los mismos no deben requerir la reacomodación de la mano.
- c. Las tonalidades empleadas contienen un máximo de dos sostenidos. No se definen tonalidades con bemoles. Solo en el nivel 2 se enuncia la pertinencia de los modos dórico y mixolidio.
- d. Los acordes empleados en guitarra y tiple no involucran la cejilla en ninguno de los niveles.
- e. Los instrumentos conservan su papel tradicional en el conjunto (melodía en la bandola, acompañamiento rítmico-armónico en el tiple y la guitarra); sin embargo, en el grado 2 se considera oportuno que el tiple o la guitarra generen pequeños cantos acompañándose entre sí o con la bandola. (Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2010)

En conclusión, los niveles se entenderán, de un lado, como todas aquellas características técnicas instrumentales, interpretativas, formales, tímbricas, etc. de las obras, que deberían ser tenidas en cuenta para lograr un acercamiento progresivo a los repertorios de cuerdas tradicionales. Adicionalmente, esos aspectos técnicos instrumentales se concebirán como variables que dan cuenta del desarrollo pedagógico y artístico de cada proceso musical en su contexto particular.

Resultados obtenidos

Consideraciones metodológicas y sus implicaciones en los niveles

De las observaciones de campo y las entrevistas realizadas se concluye que la mayoría de los formadores concuerdan en la necesidad de crear sus propias metodologías y adaptar los repertorios a su disposición, que no necesariamente están diseñados para el formato, con el fin de solventar las necesidades específicas de su agrupación. Esta dinámica incluye ejercicios o trabajos compositivos de los estudiantes. El maestro Carlos Mario Franco da muestra de lo anterior al utilizar métodos de guitarra que

adapta a los demás instrumentos (Comunicación personal, 13 de julio de 2016). En adición, John Castaño observa las potencialidades del conjunto y el nivel de cada integrante para crear obras sencillas que permitan a los estudiantes leer en su propio instrumento (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).⁴

La práctica instrumental exige el desarrollo gradual e integral de la motricidad; por ello, se presentan ejercicios rítmicos empleando el cuerpo o la ejecución de instrumentos de pequeña percusión como alternativa previa a la formación instrumental con los cordófonos. Como lo pone en evidencia Edwin Londoño Villa:⁵

Trabajamos mucho con la parte del bombo, corriendo en el salón, o con una pequeña percusión. Uno trabaja por ejemplo la guacharaca, el otro ... con las maracas, ... con un chucho o unas cucharas. Se buscan algunas rondas, algunos juegos, o algunos trazos rítmicos que ellos puedan solucionar a partir de los instrumentos de pequeña percusión. (E. Londoño, comunicación personal, 18 de octubre de 2016)

La vivencia corporal de la música acercará a los aprendices a la comprensión de las alturas, el ritmo, entre otros elementos que intervienen en la organización en el tiempo de los sonidos. Además, esta puede ser empleada como alternativa para evitar la monotonía en las sesiones de clase y relajar el cuerpo después de haber mantenido por cierto tiempo una postura más estática.

Los procesos de formación de la región se centran en la interpretación del instrumento, lo que traslada la comprensión teórica de la música a un papel secundario debido al afán por mostrar avances rápidos. Sin embargo, algunos formadores se han ocupado de este tema en la medida en que la curiosidad de los estudiantes lo ha requerido. Por un lado, Luz Elena Gómez expresa que en sus procesos se realiza un acercamiento a la lectura musical con ejercicios rítmicos previos al solfeo (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016). Al contrario, Diego Agudelo aborda los contenidos rítmicos desde el juego: “No hablo todavía como tal de las figuras musicales, sino que empiezo simplemente con el ritmo que tengamos al correr, al tocar un instrumento y ya después voy metiendo todo ese lenguaje que quiero que asimilen” (Comunicación personal, 28 de julio de 2016).

4 En el mismo sentido, José Luis Betancur sugiere, para otros contextos, la creación de los repertorios según las capacidades y necesidades técnicas de cada grupo, emulando estrategias metodológicas que ya empleaba Johann Sebastian Bach con sus estudiantes (Comunicación personal, 19 de octubre de 2016). Y, en sentido similar, Oscar Orlando Santafé, desde su experiencia en procesos pedagógicos universitarios, plantea la necesidad de crear repertorios que tengan en cuenta las características de estos instrumentos: “pensar los métodos desde los mismos instrumentos no como ‘traducciones’ de la guitarra” (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

5 De acuerdo con los pedagogos musicales “clásicos”, la iniciación musical no necesariamente se tiene que hacer sobre un instrumento específico. “La educación musical puede y debería comenzar antes de la práctica de un instrumento” (Willems, 1976, p. 9).

En este aspecto, John Castaño se apoya en el método de Walter Kolneder (1910-1994) para la lectura con los instrumentos del conjunto andino colombiano y va aumentando la complejidad de manera progresiva: “empiezan a funcionar con dos noticas y en la medida en que van avanzando le van poniendo más” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016). Carlos Franco, por su parte, ha aplicado ejercicios de lectura de la guitarra a los demás instrumentos: “Encontramos que ese método nos servía para hacer una especie de ensamble en la preestudiantina [porque] comienza leyendo en la primera cuerda mi, fa, sol” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

En relación con la participación del cuerpo en el proceso de enseñanza, la mayoría de los formadores lo consideran únicamente en el aspecto postural, en relación con el instrumento; es decir, la preparación para recibirlo. Solo una de las experiencias facilita la exploración de sus posibilidades sonoras, la de Diego Agudelo, quien lo incluye como parte de un trabajo integral del ritmo, como se vio arriba, incluso haciéndolo un elemento central: “Siempre trabajo ... el cuerpo como instrumento, no con los instrumentos físicos como la bandola, el tiple, la guitarra, sino con ese cuerpo que tenemos acá” (Comunicación personal, 28 de julio de 2016).

Respecto al acercamiento a los instrumentos, se observa que la mayoría de los estudiantes inician con la guitarra. Tal vez, según lo expresado por los maestros, porque es un instrumento relativamente económico, además de ser el más familiar para ellos. En consecuencia, los procesos con bandola y tiple se nutren de los estudiantes que buscan acceder a la guitarra y que por una u otra razón se interesan o son motivados por los demás cordófonos del formato. El caso de la estudiantina liderada por Edwin Londoño es ilustrativo sobre las estrategias generalizadas que funcionan en la región para acercar intérpretes a estos instrumentos: “la invitación directa a estudiantes de guitarra, la presentación de la agrupación en espacios para la formación de públicos y la motivación por parte de compañeros que ejecutan este tipo de instrumentos o que han tenido interacción con ellos” (Comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

A propósito, vale la pena mencionar que la mayoría de los profesores de la región tienen formación en la guitarra, y debieron explorar las alternativas técnicas en instrumentos como la bandola o el tiple para poder instruir a sus estudiantes. Además, ante la ausencia de estudiantes interesados en interpretar la bandola, los formadores se dieron a la tarea de aprender a interpretar este instrumento y participar en talleres que les ayudaran en ese sentido.

Dos maestros proponen otras alternativas para solventar la falencia de bandolistas y tiplistas en sus grupos. De un lado, Carlos Franco divide el proceso en tres niveles. Durante los dos primeros se realiza la iniciación a partir de la guitarra; en el último se hacen talleres de exploración con la bandola, el tiple, el bajo eléctrico y la batería, con el fin de que los estudiantes definan sus gustos por alguno de ellos (Comunicación personal, 13 de julio de 2016). Del otro lado, Diego Agudelo emplea material audiovisual y presentaciones en vivo de agrupaciones para recrear, en el imaginario de los estudiantes, la sonoridad de estos instrumentos. Luego permite la exploración de sus posibilidades y procede a asignar un instrumento a partir del deseo de cada aprendiz (Comunicación personal, 28 de julio de 2016).

Es de resaltar que de los procesos de cuerda en la región ha derivado un número considerable de estudiantes que han tomado la música como proyecto de vida. Más notorio aún, es que muchos deciden enfocar sus estudios en instrumentos como la bandola o el tiple. Estos futuros profesionales están fortaleciendo el aprendizaje de su instrumento desde los primeros semestres de la carrera, lo que puede implicar que con el tiempo las técnicas implementadas en estas escuelas de cuerdas andinas no estén tan ligadas a la guitarra, y se desarrolle el potencial musical de la región desde un manejo instrumental más depurado.

Una vez iniciado el trabajo musical es necesario garantizar su continuidad. La parte motivacional es considerada el motor fundamental para lograr dicho objetivo. En las primeras etapas no se puede negar que el resultado sonoro y el éxito del proceso estimulan la participación de los estudiantes en las agrupaciones de cuerdas tradicionales. Luz Elena Gómez daba cuenta de ello cuando comentaba que los nuevos integrantes se iban sumando a la agrupación a medida que avanzaban, que sonaban los repertorios y que todo se escuchaba bonito (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016).

Otro aspecto clave para promover la permanencia en los procesos es la elección de repertorios, “un repertorio que capte la atención de estos chicos, que les guste, que lo disfruten, que lo canten” (J. Castaño, comunicación personal, 14 de septiembre de 2016). Sin embargo, entre algunas agrupaciones,

suele pensarse que basta con resaltar el ancestro, la tradición de estas prácticas, para sustentar esos proyectos y, más que ello, para garantizar su apropiación por parte del público. Pero no es así; por el contrario, muchos jóvenes y aun adultos no las ven como propias, por ello es válida la preocupación de muchos músicos respecto a cómo multiplicar esos destinatarios de las propuestas artísticas y hacer más efectiva la comunicación. (Rendón, et al. 2014, p. 69)

A propósito, pocos procesos de cuerdas en el oriente incluyen estilos musicales de otras latitudes para lograr captar otro tipo de público. Quizá la tendencia más marcada es la liderada por Carlos Mario Franco en el municipio de Rionegro, quien se ha propuesto interpretar ritmos como blues, rock, bossa nova, salsa, a la par con músicas diseñadas propiamente para el formato.⁶ De esta manera acerca a los estudiantes a la sonoridad de estos instrumentos, ya que “los chicos son muy distantes a la música tradicional” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

¿Habrá una mejor manera de aprender a interpretar un instrumento que tocando las canciones que nos gustan, que nos traen recuerdos, con las que tenemos alguna conexión? Si la formación musical debe partir del contexto de los estudiantes y dialogar con los “ideales” propuestos por el profesor, durante todo el proceso de la enseñanza habrá que dejar los prejuicios para poder encontrar en cualquier melodía y recurso didáctico elementos que desarrollen la habilidad instrumental del interesado. No siempre los estudiantes de los primeros niveles están dispuestos a interpretar música desconocida, pero sí se puede lograr un acuerdo en que se equilibre tanto lo que los estudiantes quieren aprender como lo que el profesor considera que es necesario. En ese orden de ideas, se podría asignar un punto más de dificultad a las canciones que ellos eligen y la dificultad normal a las que el profesor designa, esto con el fin de que el estudiante potencie sus capacidades a través de las canciones que le gustan.

Después de consolidar un grupo, se hace necesario buscar alternativas para conseguir la permanencia de sus integrantes. Es menester que el director preste cuidadosa atención a las inquietudes del aprendiz en cuanto a la elaboración de sus propias composiciones. Por ejemplo, en agrupaciones de Rionegro y de El Carmen se realizan montajes de piezas compuestas —o arregladas— por los mismos integrantes. Además, particularmente en El Carmen, acogen algunos trabajos creativos del compositor Alejandro Jaramillo Parra quien, por su cercanía a este proceso, motiva la agrupación con obras exclusivas y anima a los integrantes a hacer lo propio.

Particularidades de los instrumentos y características técnicas de su ejecución

El objetivo de este trabajo investigativo no es el abordaje de los elementos técnicos y pedagógicos de la enseñanza de las cuerdas; sin embargo, se

⁶ En la actualidad las formas de acercarse al instrumento son muy diferentes. Los jóvenes, además de interpretar ritmos tradicionales andinos colombianos, se están apoderando de la sonoridad del instrumento aplicándolo a otros géneros: se explora la sonoridad en músicas de otras latitudes como un ejercicio de reconocer el origen del instrumento y la posibilidad de explorarlo en otros contextos (Oscar Orlando Santafé, comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

retoman unas preocupaciones que son importantes para los formadores y que están directamente relacionadas con características de cada nivel del proceso y, como es obvio, con las pautas para tener en cuenta en la producción de repertorios. En ese sentido, se presentan algunas características físicas e interpretativas comunes entre los instrumentos en cuestión.

Al igual que en otros instrumentos, la interpretación de la bandola, el tiple y la guitarra requiere el desarrollo de la motricidad y la disociación de los movimientos realizados por cada mano. Además, estos instrumentos comparten el manejo de los dedos en la mano izquierda sobre el diapasón marcado con trastes, por lo que se pueden diseñar estrategias comunes para hacer hincapié en técnicas de fortalecimiento de los dedos, y posibilitar el avance en los repertorios (J. Castaño, comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

Para empezar, la guitarra es el instrumento más reconocido entre los que conforman el conjunto. Las opiniones frente a la formación en este instrumento están más estandarizadas; sin embargo, las diferencias se encuentran en el énfasis o el papel que desempeña el instrumento en el trío; la mayoría de las experiencias se centran en el papel armónico.

La influencia de la música comercial ha posibilitado la práctica de diferentes ritmos rasgueados en la guitarra. Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿es pertinente dedicar mayor esfuerzo a los arpegios o enseñar rasgueos? John Castaño manifiesta que no es usual en sus procesos enseñar a *zurrunguiar*,⁷ aunque no impide que sus estudiantes lo hagan; prefiere desarrollar la motricidad a partir del trabajo con arpegios (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

La cejilla⁸ es quizá “la piedra en el zapato” de la formación de los guitarristas. A propósito de este tema, Edwin Londoño plantea una alternativa para practicarla: “pedir a los estudiantes sostener la guitarra entre pulgar e índice emulando la cejilla desplazada por cada uno de los trastes” (Comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

En cuanto al tiple, podemos decir que su estructura es similar a la de la guitarra. No obstante, el tiple es más pequeño y tiene mayor número de cuerdas⁹. Las melodías o acompañamientos realizados con este

7 Término coloquial usado para referirse a los rasgueos en la guitarra y el tiple, ejecutados con la mano derecha.

8 La cejilla consiste en pisar sobre el diapasón mínimo dos cuerdas a la vez con uno de los dedos de la mano izquierda (normalmente el dedo índice).

9 Cuenta con cuatro órdenes de tres cuerdas cada uno para un total de doce cuerdas de acero que producen su característico timbre brillante. Las cuerdas son afinadas de agudo a grave en la siguiente manera: *mi* (primer orden), *si* (segundo orden), *sol* (tercer orden) y *re* (cuarto orden). A partir del segundo orden, la cuerda del medio debe afinarse una octava por debajo de las otras dos cuerdas llamadas *requintillas*.

instrumento tienen una sonoridad brillante. El papel rítmico-armónico del instrumento requiere la mecanización de “la dirección del rasgueo según el ritmo” (E. Londoño, comunicación personal, 18 de octubre de 2016) y, paulatinamente el cambio de posición de las uñas para conseguir el *aplatillado*, efecto de mayor complejidad y exigencia. A fin de conseguir el efecto *Brisa*, bastará con rozar las cuerdas con las yemas de los dedos a la altura de los trastes (*Sul tasto*).¹⁰

Las entrevistas no hicieron referencia al papel melódico del tiple, quizá porque no es una preocupación en la formación inicial. Sin embargo, en la observación de campo se pudo constatar el uso de esta función dentro de los montajes. En lo concerniente a la instrucción de los tiplistas de la región, se puede decir que esta ha derivado de la formación guitarrística de sus profesores, lo que una vez más pone en evidencia la actual escasez de intérpretes de este instrumento en la región.

Una diferencia de la bandola respecto a la guitarra y el tiple es que el diseño característico de sus aros no permite que el instrumento se establezca en las piernas del intérprete. Su tamaño, en relación con los otros dos cordófonos del formato, es menor, al igual que la distancia entre sus trastes. La cantidad de cuerdas¹¹ y la alta tensión de las mismas requiere un trato diferente de la bandola en comparación con los otros dos instrumentos. Una de estas diferencias, de acuerdo con los formadores, es la edad apropiada para iniciar; según ellos, no es recomendable hacerlo antes de los ocho años, mientras que con el tiple y la guitarra se recomienda iniciar a más temprana edad.

En el tiple y en la bandola es necesario sostener el plectro entre los dedos para alternar melodías con arpeggios y rasgueos, entre otros movimientos requeridos en su interpretación.¹² Para desarrollar la precisión en el desplazamiento de antebrazo con respecto a las cuerdas, Edwin Londoño

10 Oscar Orlando Santafé comenta que, en sus procesos en la Universidad Pedagógica Nacional, evita encasillar a los estudiantes en resultados sonoros específicos. En cambio, permite que amplíen el horizonte de sus posibilidades sonoras. Para él, “el aplatillado, más que un asunto para enseñar, es una oportunidad más para explorar el instrumento” (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

11 Seis órdenes agrupadas con dos o tres cuerdas para un total de 12, 14 o 16 cuerdas según el caso.

12 El formador Manuel Bernal Martínez describe en su artículo *La bandola andina colombiana: Reseña histórica, características y bases técnicas de ejecución* cinco movimientos en la mano derecha, necesarios en la interpretación del instrumento. Primero: la flexión del pulgar en la plumada descendente permite que el movimiento contrario de extensión durante la plumada ascendente empareje la intensidad de ambos tipos de plumada, lo que facilita un fraseo adecuado. Además, el ángulo de incidencia de la pluma sobre las cuerdas cuando se realiza el trémolo está dado por este componente de movimiento. Segundo: los movimientos laterales de la muñeca son la fuerza principal en la producción del sonido y muy importantes, junto con el movimiento de rotación, en la calidad e intensidad del trémolo. Tercero: el movimiento de rotación del antebrazo sobre su eje es el que permite tocar aisladamente un orden sin tener que levantar la mano: le imprime a esta un giro que hace pulsar las cuerdas en el momento más bajo del recorrido de la pluma. Cuarto: los movimientos de flexión y extensión del antebrazo sobre el brazo son los más gruesos y se involucran cuando hay “saltos” entre órdenes y para colocar la mano según el orden que se toque. Intervienen también en algún tipo de trémolo y en sonoridades especiales. Quinto: el peso del brazo permite manejar diversos tipos de intensidad general (2003, p. 13).

propone ejercicios de pulsación con movimientos amplios alternando el ataque entre una cuerda que se mantiene a modo de “pedal” con las demás (1^a-2^a, 1^a-3^a, 1^a-4^a, 1^a-5^a, 1^a-6^a) (Comunicación personal, 18 de octubre de 2016). John Castaño propone practicar detenidamente la pulsación en cada uno de los órdenes. En la medida que el estudiante avanza en ese proceso, recomienda incrementar la dificultad, pidiéndole que identifique el grupo de cuerdas que está tocando sin mirar el diapason (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

Para conseguir fluidez en las melodías realizadas por estos instrumentos, se pide que después de cada sonido con el plectro, se cambie la dirección del ataque de la púa. Esta práctica llevará al desarrollo progresivo del trémolo,¹³ que con frecuencia es una técnica evitada en los niveles iniciales. Sin embargo, Carlos Franco considera que se debe practicar desde los primeros niveles para lograr una buena sonoridad posteriormente (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Superposición entre niveles de formación

Es común en la región que a los procesos de cuerdas pulsadas se sumen integrantes que provienen de los semilleros y de preestudiantina.¹⁴ El relevo generacional, las capacidades sobresalientes de los estudiantes o la necesidad del director de fortalecer cierta parte del conjunto son algunas de las razones por las que esto sucede. Salvo algunas excepciones, estas nuevas incorporaciones requieren la toma de decisiones con respecto a los repertorios. Implica retomar obras de menor exigencia (lo que puede provocar la deserción de estudiantes más antiguos), o continuar el proceso normal exigiendo al máximo a los nuevos integrantes (lo cual puede acarrear, en este caso, el abandono del instrumento por parte de los nuevos), o una postura intermedia que concilie ambas.

A partir de esta realidad, surge la pregunta: ¿qué estrategias se deberían aplicar en relación con los estudiantes y con el repertorio para posibilitar la integración de los aprendices sin atropellar su proceso formativo? Frente a esto, John Castaño expresa que, para evitar la frustración de los músicos en esta etapa, es necesario exigirles según sus capacidades.

13 El trémolo en bandolas y tiples consiste en alternar a gran velocidad la dirección del ataque del plectro o la uña sobre uno o varios órdenes (abajo-arriba, púa-contra púa).

14 Los semilleros y la preestudiantina son las “incubadoras” de los nuevos intérpretes de cordófonos andinos. Para muchos estos procesos se convierten en el primer acercamiento a instrumentos como la bandola o el tiple.

¹⁵ Castaño considera necesario asignar papeles que contengan notas de apoyo a la armonía, o melodías con figuración melódica de redondas, blancas y negras a estudiantes en etapas iniciales. Asimismo, concede las melodías o progresiones más elaboradas a los instrumentistas con mayor experiencia (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016). Carlos Franco, ante esta situación, hace arreglos a las obras: “Generamos un tiple 3, una bandola 3, una guitarra 3, donde ellos [los estudiantes nuevos] puedan tocar con unas figuraciones más simples, con acordes más sencillos” (C. M. Franco, comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Análisis y discusión de resultados

La tarea fundamental ... es conciliar con diferentes áreas, porque la mayoría de nuestros compañeros ... ha hecho cada uno su “propia escuela”. Por tanto, es necesario concertar desde las diversas posturas u opciones, y pensar una mejor manera para que eso que sabemos llegue al otro lado, y lo haga de la manera más completa y clara. (Rendón y Tobón, 2012, p. 202)

Muchos de los centros de formación en cuerdas tradicionales no cuentan con métodos que les ayuden a solucionar las particularidades de un instrumento. Las dificultades propias de cada proceso requerirán de ejercicios específicos que ayuden a sobrepasar los obstáculos que se presenten. La tarea del profesor de música será seleccionar o diseñar el material que considere apropiado para atacar las falencias de sus estudiantes, y contribuir con el desarrollo del potencial de los músicos a su cargo. A propósito, Padilla (2015) apunta:

No debe esperarse que todos los instrumentos o líneas de instrumentos se adapten a las especificaciones precisas del nivel, ya que, en la mayoría de los casos, las obras son pensadas como música y no como parte de un proyecto pedagógico. (p. 16)

Algunos compositores consideran que las convenciones por niveles limitan el proceso de creación. La cantidad de parámetros a tener en cuenta al escribir música para los primeros niveles hace de la composición una tarea ardua, requitécnico de los instrumentos, para evitar rebasar los límites de los nuevos intérpretes de cordófonos.

En contraste, durante la investigación se escucharon algunas opiniones de formadores que manifestaban que el definir los niveles podría significar subestimar las capacidades de los estudiantes. Ante estas apreciaciones, cabe aclarar que se pretende dosificar la dificultad, acercar los contenidos

¹⁵ Al respecto Oscar Orlando Santafé considera necesario crear el repertorio teniendo en cuenta las necesidades, las capacidades de cada grupo o cada estudiante en particular (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

de la interpretación del instrumento, motivar al alumno a alcanzar el siguiente paso y a que se convenza de que puede lograrlo. Como expresa Padilla, “Contar con la obra de inicio no quiere decir que los estudiantes ya pueden tocar todo de inmediato o por lo menos que lo harán fácilmente” (2015, p. 16); más bien significa que está elaborada con base en parámetros que se preocupan por atacar poco a poco las barreras que impone cada instrumento, y que irán fortaleciendo gradualmente la musicalidad de los estudiantes.

Una alternativa, ensayada en otras escuelas del departamento, es la enseñanza musical a través de la imitación, la tradición oral durante los primeros niveles de formación sin ningún prejuicio con el objetivo de:

crear canciones u obras de fácil aprendizaje; para ello no solo abordan el conocimiento a partir de las músicas que escuchan y de sus realidades, sino también referentes propios sobre la música colombiana y de experiencias previas con el instrumento. (López, et al. 2015, p. 136)

Esta propuesta sirve para que los nuevos intérpretes sientan desde las primeras clases que están haciendo música, así por el momento solo sea siguiendo las órdenes de su instructor. Este estímulo es vital a la hora de motivarlos a seguir en el proceso musical.

Otra estrategia es el empleo de la tablatura en etapas iniciales de formación. En algunos casos se pudo observar su empleo como herramienta para el acercamiento melódico de los cordófonos y, en consecuencia, para el desarrollo de la técnica de digitación y pulsación asociada a ella. En esta alternativa, que no pretende evitar el proceso de la lectura de partituras, se van dando pautas técnicas para la interpretación de estos instrumentos: la digitación por cuadrantes, la exclusión de las cuerdas al aire para facilitar el transporte del ejercicio a varias tonalidades por todo el diapasón,¹⁶ el ataque arriba-abajo del plectro, la alternancia de los dedos en mano derecha, etc. —todo un desarrollo a partir de melodías familiares a los estudiantes.

Al igual que en los conjuntos de cuerdas pulsadas de otros contextos, las agrupaciones de cuerdas en el Oriente antioqueño cuentan con algunos procesos previos a la estudiantina. La formación durante este tiempo prepara a los futuros integrantes del grupo de proyección en aspectos técnicos —instrumentales— y en los repertorios, lo que amerita la creación de obras específicas para estas etapas. Son las semillas que perpetuarán, al menos por otra generación, el conjunto de cuerdas pulsadas.

16 Esta opción es muy valiosa para la bandola dado que, como lo mencionó la bandolista Oriana Medina, gracias a la afinación por cuartas es posible emplear la misma digitación para realizar pasajes melódicos en cualquier parte del diapasón (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016) cuidando que la nota más aguda o más grave de la melodía quede máximo sobre el primer o sexto orden, según el caso.

Se busca que los repertorios atrapen a los estudiantes y los motiven a continuar el proceso de formación en cuerdas. ¿Qué características debería cumplir entonces una obra musical para conseguir dicho objetivo? Según la opinión de estudiantes del proceso de *Cuerdas Urbanas* de Rionegro, las obras deberían contar con cambios de velocidad, espacio para el lucimiento de un instrumento, o contar con un espacio improvisatorio; además es aconsejable jugar con las expectativas del público e incluir el factor sorpresa.

Respecto al componente melódico, el ejercicio de análisis de los repertorios evidenció que es muy frecuente que las líneas melódicas secundarias, asignadas a las bandolas y guitarras 3 o 4, están elaboradas en el registro grave del instrumento. Por lo general, estos papeles son asignados a los instrumentistas con menor tiempo en el proceso y, en muchos casos, no cuentan aún con la fuerza para pisar las cuerdas altamente tensionadas de la bandola en el registro agudo, o el tamaño de su muñeca no alcanza dichas notas (sobre todo en la guitarra).

Otro factor evidenciado es la asignación de notas tremoladas a la bandola o el tiple en etapas iniciales. Para su implementación, podría considerarse la opción de asignar la cantidad de figuras más cortas de igual duración por el tiempo equivalente a la nota tremolada, indicando el cambio de dirección en el ataque del plectro. De esta manera se contribuye al desarrollo progresivo del trémolo.

El uso de acordes con cejilla es otro elemento para considerar en el acercamiento a la guitarra o el tiple. De ser necesarias la cejilla, se podría optar por ejercitarla a través de obras que la empleen en las dos o tres cuerdas inferiores. De esta manera, se va preparando la mano para hacer la presión que la sonoridad requiere.¹⁷

Los directores de agrupaciones de cuerdas tradicionales en el Oriente antioqueño han realizado individualmente una aproximación tácita a los niveles. Esta aproximación se da a través de la experiencia en la aplicación de las obras que tienen a su disposición. En ese sentido, el diseño de una propuesta invita a las personas implicadas a poner a dialogar su conocimiento con las sugerencias halladas en esta investigación y, como sugiere Padilla, a realizar un análisis detallado de la obra para determinar si todos los estudiantes pueden tocar sus partes, si está acorde con sus capacidades o si, por el contrario, no sería un reto acertado para ellos (2015, p. 16).

¹⁷ José Luis Betancur sugiere, de acuerdo con su experiencia, que al finalizar los dos primeros niveles de guitarra o tiple hayan visto ya todas las posiciones que no utilizan cejilla (Comunicación personal, 19 de octubre de 2016). Por su parte, Oscar Orlando Santafé considera que de ser necesario dichos acordes, se puede optar alguna de las siguientes alternativas: emplear otra posición de las voces para el mismo acorde; o trasladar algunas de las posiciones aprendidas previamente para formar el acorde que se requiere con una postura familiar para el estudiante; o incluir en el acorde notas agregadas para simplificar su ejecución (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

Pautas en la producción de repertorio por niveles

Como punto de partida, se analizaron algunos de los repertorios más recurrentes en los procesos de cuerdas de la región con el fin de identificar las características musicales que los constituyen (Anexo 1); a ello se añadieron los parámetros sugeridos por los formadores de la región para el trabajo con dichos repertorios según los niveles de habilidad de los estudiantes.

Las obras clasificadas como Nivel 1 fueron: *Danza Poli* (danza de Obdulio Velásquez), *Incógnita* (guabina de Jorge Humberto Laverde) y *Corbán* (pasillo de Yeison Bedoya). La figuración rítmica de la melodía en estas tres obras tiene en común el empleo de corcheas, negras, negras con puntillo, blancas y sus respectivos silencios. Además, en obras como *Corbán* e *Incógnito*, encontramos blancas con puntillo, y en *Corbán* y *Danza Poli*, semicorcheas y algunas negras con puntillo. En cuanto a las tonalidades, dos de las tres obras están escritas en sol mayor (*Incógnita* y *Corbán*), mientras que *Danza Poli* está en la menor. En el contenido armónico encontramos un máximo de siete acordes interpretados por el tiple en la obra *Corbán*, que en la guitarra se reduce a cinco. En la obra *Danza Poli* observamos un acorde de *fa mayor* que requiere la elaboración de una cejilla en el primer traste de la guitarra o el tiple. En todas las piezas están indicados los trémolos realizados por la bandola en las notas con duración igual o mayor a blanca.

Entre las obras que los formadores tienen en cuenta para el Nivel 2 se incluyen: *Reflejos* (pasillo de Pedro Morales Pino), *Zurupana* (bambuco de Obdulio Velásquez), *Larandia* (guabina de Jerónimo Velazco, en versión de Eider Ortiz). La figuración rítmica empleada en ellas abarca: semicorcheas, corcheas, negras, negras con punto, blancas y blancas con punto; cada una con su respectivo silencio. Las tonalidades empleadas son: sol mayor con modulación a do mayor (*Reflejos*), mi menor (*Zurupana*) y re mayor (*Larandia*). La cantidad de acordes empleados en las obras está entre 9 y 14; entre ellos algunos requieren la elaboración de cejilla, ya sea en el tiple o la guitarra. Al igual que en las piezas del nivel 1, también están indicadas las notas tremoladas.

Las obras *Jugando a pasillo* (pasillo de Luis Fernando Franco) y *Sueño de un artista* (intermezzo de Álvaro Romero S., arreglado por Carlos Mario Vásquez Rojas —Camavaro) son consideradas por los instructores tanto en segundo como en tercer nivel. La variedad de figuras musicales presentes en estas obras es paradójicamente más reducida: corcheas, negras, negras con puntillo, blancas, blancas con puntillo y redondas con sus respectivos silencios. Las tonalidades empleadas son re mayor (*Jugando a pasillo*) y

sol menor (*Sueño de un artista*). La cantidad de acordes varía entre 13 y 14 acordes por obra, de los cuales dos o tres requieren cejilla.

El anterior desglose demuestra que no hay consenso entre los compositores para la escritura por niveles. En primer lugar, observamos que en las obras estudiadas se emplean las divisiones y subdivisiones del tiempo desde el primer nivel. Notas tremoladas en la bandola, acordes con cejilla en tiples o guitarras y en algunos casos, muchos cambios armónicos.

A partir de la experiencia de los formadores de la región, es posible extraer algunas pautas técnicas para el diseño de repertorios más coherentes con la destreza de los estudiantes en el primer nivel. No hubo información frente a otros niveles, ya que la preocupación de los formadores se centra en las particularidades de los grupos que están iniciando su proceso.

Diego Agudelo considera que en el aspecto melódico los repertorios del primer nivel deberían estar contruidos a partir de los conceptos técnicos mínimos, incluso contemplando la posibilidad de crearlos a partir de las notas al aire, sin descuidar la forma musical (Comunicación personal, 28 de julio de 2016). En esa misma línea, Carlos Mario Franco complementa que las melodías deben ser diseñadas con unas “figuraciones de blancas, negras, corcheas y silencios de negra; armaduras muy simples” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Para ejercitar la armonía, todos los formadores concuerdan en que en el primer nivel es conveniente trabajar las siguientes tonalidades: re mayor, la menor, sol mayor, mi menor, incluso do mayor, y evitar el acorde de Fa. Luz Elena Gómez sugiere que las melodías iniciales deberían estar armonizadas con “un par de acordes” para facilitar su acompañamiento (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016). Estos acordes, agrega Carlos Mario Franco, deben ser abiertos —sin cejilla— “en primeras posiciones” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

En el mismo sentido, la métrica más apropiada para el primer nivel, según la mayoría de los formadores, es $\frac{3}{4}$, aplicada a ritmos como la guabina, el pasillo, el vals y la criolla¹⁸. Pero John Castaño plantea otra alternativa: iniciar con ritmos a “dos, tres y cuatro tiempos, [luego] seis por ocho y los demás” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

En general, en los primeros niveles se aplaza la aplicación de ritmos en 6/8 y en particular el ritmo de bambuco. Luz Elena Gómez, explicando esta

¹⁸ Oscar Orlando Santafé considera que el rudimento esencial del tiple es el acompañamiento rítmico-armónico. En ese sentido, propone a sus estudiantes un desarrollo técnico de la mano derecha a partir de diferentes ritmos acompañando el canto, las melodías de otros de sus compañeros o su propia voz. Entre los ritmos propone, para las etapas iniciales, el vals, la guabina, la ranchera, el bolero; ritmos que le permitirán al estudiante practicar el ataque de las cuerdas en un mismo sentido o la alternancia de acuerdo a la interpretación (comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

situación, considera que la síncopa es un tema muy complejo de abordar durante la etapa inicial y requiere de la aplicación complementaria de onomatopeyas durante el trabajo de lectura rítmica (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016).

Conclusiones

Condiciones particulares de los instrumentos

¿Qué técnica se debe difundir? Las decisiones técnicas tienen implicaciones en el resultado musical; conducen a una manera particular de interpretar el instrumento. Como se ha observado en esta investigación, el estudio de la bandola y el tiple se ha nutrido, por diferentes razones, de la ejecución de la guitarra clásica. ¿Será esta la técnica adecuada para los demás cordófonos?

La literatura demuestra que no existe una técnica única para interpretar estos instrumentos y mucho menos una definida como la correcta. En efecto, se perciben múltiples acercamientos no solo en lo postural, sino también en las distintas posibilidades de pulsación y digitación que emergen de la cotidianidad y las vivencias¹⁹. ¿Será que las diversas maneras de interpretar un instrumento no acarrearán problemas? ¿Habrán técnicas más adecuadas de interpretar estos instrumentos con iguales o mejores resultados musicales?

Teniendo en cuenta las características de la bandola y la experiencia de los formadores a la hora de asignar este instrumento, por unanimidad concuerdan en que la edad apropiada para acercarse a él es los ocho años. Sin embargo, habrá que evaluar cada caso para evitar daños en el desarrollo de la mano del intérprete.

Aspectos pedagógicos, metodológicos y su dosificación en el proceso formativo

No todas las personas conocen los instrumentos tradicionales. Por esta razón, es necesario consolidar los espacios para la interacción, permitir que

¹⁹ Oscar Orlando Santafé considera que la escuela de este instrumento no puede estar fundamentada en la técnica, ya que no existen los documentos, el espacio de análisis o descriptivo, que den cuenta de la manera particular del interpretar este instrumento (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019). A nuestro juicio, esta posición debe matizarse, en tanto existe una serie de materiales sobre el tema, los cuales son bastante significativos; además de una práctica considerable en espacios académicos universitarios, que empieza a generar discusiones y resultados novedosos.

descubran su timbre, sus bondades expresivas, que los nombren. Si bien las escuelas realizan campañas para atraer a los estudiantes y programan algunas visitas a los ensayos de los conjuntos para reconocer el papel de los instrumentos, dentro del aula se puede estimular la curiosidad para que se acerquen a ellos.

El proceso de cuerdas tradicionales en el Oriente antioqueño (salvo un par de excepciones) está a cargo de una persona que debe suplir las falencias de su grupo y no siempre cuenta con el tiempo suficiente para hacerlo, porque debe atender de manera simultánea diferentes aspectos. Por esta razón, la formación musical inicial impartida debe proponerse desarrollar lo mejor posible las bases de los estudiantes, para conseguir que ellos mismos solucionen sus dificultades o se apoyen entre sí.

Además, la planeación de los niveles iniciales debe preocuparse por brindar a sus estudiantes un conocimiento sólido, buscando propiciar la permanencia en los procesos y facilitando el desarrollo musical de los niveles posteriores.

En los procesos de formación observados es común ver cómo se conforman ensambles paralelos a la “agrupación oficial”. Su objetivo es fortalecer o aprender elementos musicales que por diferentes motivos no se pueden alcanzar en la agrupación, mientras se ponen en diálogo los conocimientos musicales adquiridos. Algunas agrupaciones promueven otro nivel de participación entre los estudiantes interesados en profundizar sus conocimientos musicales, con el fin de potenciar sus capacidades y mantener la motivación de quienes llevan más tiempo en el proceso.

Es posible, como se constató en algunas escuelas, aplicar tablaturas como mecanismo de aproximación a las melodías teniendo muy presentes los parámetros técnicos en la interpretación del instrumento. Todas estas consideraciones constituyen un escalón previo a la lectura musical entendida como herramienta para fijar las ideas sonoras en la memoria, comprenderlas y expresarlas mediante la interpretación del instrumento. En coherencia con el desarrollo motriz de los estudiantes de menor edad, la lectura musical debería partir de la primera cuerda al aire del instrumento y las notas que se generen a partir de ella; luego tendría que ir sumando poco a poco las notas para construir líneas melódicas con un rango más amplio.

Aún no hay una articulación del sector de las cuerdas pulsadas en el Oriente, pues cada grupo atiende sus dificultades de manera individual sin contar con las posibles alternativas desarrolladas por otros grupos de la región. Es necesario crear un espacio en que los formadores de los municipios cercanos intercambien sus experiencias para reconocer las

oportunidades que brindan las búsquedas de otros procesos, enriquecer la experiencia pedagógica y artística, y fortalecer en conjunto el potencial musical.

Pautas que siguen los formadores

A la hora de discutir con los formadores algunos lineamientos para la elaboración de repertorios por niveles, emergen aspectos en común como el evitar en un inicio cejillas y ciertos ritmos, asignar melodías en cuerdas inferiores del instrumento y con figuraciones de blanca, negra, con sus duplicaciones y silencios respectivos. Sin embargo, el análisis de los repertorios aplicados para estos niveles demuestra que no siempre se tienen en cuenta dichos parámetros, lo cual puede afectar los procesos formativos.

A pesar de que algunas instituciones han intentado consolidar una dosificación de los contenidos por niveles, aún no se cuenta con la difusión de los mismos. Como consecuencia, cada uno de los compositores o arreglistas define por su cuenta qué parámetros emplea para su trabajo creativo. Las obras del repertorio analizadas evidencian el empleo del registro muy grave o demasiado agudo para la construcción de melodías en etapas iniciales en los instrumentos como la bandola o la guitarra. Como parámetro discutido en este proyecto, se propone que estas melodías empleen las notas de las cuerdas inferiores del instrumento en los primeros cuadrantes para aprovechar las cuerdas al aire en la elaboración de las melodías. También se evidencia el empleo de notas tremoladas previo a un desarrollo gradual de la técnica del plectro y los movimientos necesarios para alternar la pulsación de las cuerdas. Dicha práctica se podría justificar si, entre las consideraciones de la obra, se enuncia la opción de no realizar el trémolo, o en su lugar se asignan, proporcionalmente a su duración, igual cantidad de figuras de menor valor, según la habilidad del instrumentista, para de esta manera incentivar el desarrollo de este efecto.

Es absolutamente válido que algunos compositores dediquen su creatividad a aportar repertorios o arreglos a los niveles iniciales. De esa manera pueden contribuir con los procesos pedagógicos de las cuerdas pulsadas y generar nuevos espacios en que se pongan en cuestión sus alternativas para construir una propuesta de repertorio por niveles cada vez más madura.

Una propuesta de adaptación de repertorio por niveles

Con una planeación adecuada del trabajo, de los repertorios y de la teoría musical, no será necesario atiborrar a los estudiantes, produciendo en ellos resistencia o aburrimiento. Es importante organizar los contenidos y presentarlos de manera atractiva para hacer de ellos una experiencia más productiva. A partir de algunos conceptos brindados por los formadores entrevistados y del análisis de los cuadros presentados en los anexos, enfocados hacia repertorios de iniciación, es posible extraer algunos elementos para proponer alternativas que ayuden a compositores y maestros de música a crear o seleccionar el repertorio para su agrupación en niveles iniciales.

Consideraciones respecto a la melodía

En el anexo 2 se presentan las notas que producen las cuerdas al aire en la bandola, el tiple y la guitarra afinados en *do*, en relación con las escalas mayores, modales y pentatónicas. En coherencia con esto, los repertorios de iniciación que privilegien las cuerdas al aire deberían estar escritos en tonalidades de sol mayor, do mayor, re mayor, y en sol y re pentatónicos.

El anexo 3 relaciona las notas de las tres primeras cuerdas en primera posición de la bandola con los dedos empleados para pisarlas en el diapasón. Teniendo en cuenta la condición planteada por los formadores, se propone que las tonalidades más adecuadas para la elaboración de melodías, en relación con la primera posición del instrumento, serían: pentatónicas de do y fa, que según la información en el anexo requieren únicamente los dedos 2 y 3. Sin embargo dadas las condiciones de motricidad, sería apropiado flexibilizar el trabajo de digitación por cuádruplos y proponer al alumno que eventualmente desplace al traste dos la digitación para permitir que los dedos 1 y 2 se alternen con 2 y 3 para la interpretación de las melodías. En este orden de ideas, se podrían emplear posteriormente las tonalidades mayores: re, do, sol, si bemol, fa, y la escala pentatónica de si bemol para las melodías que involucren los dedos índice, medio y anular.

En el análisis melódico-escalístico para el tiple y la guitarra (anexo 4), las tonalidades más adecuadas para la elaboración de melodías en la primera posición del instrumento son: pentatónicas de do y sol. Se desplaza la digitación al segundo traste para las melodías que involucren los dedos índice y medio. Posteriormente se puede dar paso a melodías con los dedos índice, medio y anular empleando las escalas pentatónicas de fa y re, la tonalidad de fa y re menor armónico, además de la escala de si menor armónica desplazando la digitación al segundo traste.

Un examen más detallado de los cuadros le permitirá al compositor o arreglista tomar decisiones apropiadas respecto a melodías y obras más complejas y a posibles modulaciones.

Consideraciones respecto a la armonía

La tabla de distribución de las tonalidades (anexo 5) para usar a lo largo del proceso, surge de las indicaciones brindadas por los profesores de música de la región. Lo más destacado sobre este tema está condensado en las tonalidades más frecuentes enunciadas en líneas anteriores y en el llamado generalizado a evitar los acordes que requieren cejilla en los primeros niveles.

Finalmente, una propuesta en términos de pautas para niveles de repertorio debe dialogar con las variables que dan cuenta del desarrollo pedagógico y artístico de cada proceso musical en su contexto particular.

Referencias

- Betancur, J. (2015). La enseñabilidad de las cuerdas andinas colombianas: ¿un asunto de técnicas o de desarrollo de la sensibilidad artística? En H. Vidal y A. Tobón (Eds.), *Toques y retoques* (pp. 149-160). Talleres gráficos L. Vieco S.A.S.
- Bernal, M. (2003). La bandola colombiana: Reseña histórica, características y bases técnicas de ejecución. *10 ciclo internacional la mandolina a través del tiempo*. Fundación Multifonía.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia (2010). *Repertorio didáctico para cuerdas andinas colombianas*. [CD-ROM].
- López, G., Tobón, R., Rendón, T., Rendón, M., y Mora, A. (2015). *Enclavijadas*. Universidad de Antioquia.
- Montoya, J., Cuaical, W. (2017). *Estilo compositivo del maestro José Absalón Clavijo Hernández para el formato banda sinfónica*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/2FRNL3B>

Mora, F. (2015). ¿Cómo convertir el “saber sabio” de nuestros músicos en “conocimiento enseñable” para la formación en cordófonos andinos colombianos? En H. Rendón y A. Tobón (Eds.), *Toques y retoques* (pp. 161-173). Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Grupo de investigación Valores Musicales Regionales.

Ospina, E. (2017). *Sensaciones: Suite para orquesta de cuerdas tradicionales*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia.

Padilla, L. (2015). *Elección y ensayo del repertorio para la banda escolar o preescolar según grados de dificultad, ejemplificada con tres obras*. (Tesis de maestría). <https://core.ac.uk/download/pdf/47251783.pdf>

Quintero, E. (2017). *Cuerda andinas colombianas: una propuesta de diálogo entre sonoridades tradicionales y contemporáneas* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia.

Rendón, H., y Tobón, A. (Eds.). (2012). *Tiple bandola: discusiones sobre grafías para cordófonos colombianos*. Universidad de Antioquia.

Rendón, H., López, G., Tobón, A., Mora, F. y Cortés, M. (2014). *Cuerdas vivas: El concierto. Encuentro de cuerdas tradicionales colombianas*. Facultad de Artes Universidad de Antioquia.

Santafé, O. (2016). *La escuela del tiple en Colombia, encuentros y desencuentros de una comunidad de práctica pedagógico-musical*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, H. F. (2015) Experiencia en cuerdas típicas colombianas 1994-2009. En H. V. Rendón y A. Tobón (Ed.) *Toques y retoques* (pp.175-186). Talleres gráficos L. Vieco S.A.S.

Valencia, V. (2014). *Grados de desarrollo bandístico*. <http://victorianovalencia.com>

Valencia, V. (2011). *Grados de dificultad para banda, el contexto colombiano*. <https://n9.cl/9PGA>

Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Editorial Universitaria.

Entrevistas:

Quintero, E. A. (2016). Carlos Mario Franco, director de la estudiantina *Cuerdas Urbanas* del municipio de Rionegro.

Quintero, E. A. (2016). Diego Artemo Agudelo Gallo, integrante y director de la agrupación de cuerdas *Bátigui* del municipio de Rionegro.

- Quintero, E. A. (2016). Edwin Alexander Londoño Villa, director de la estudiantina del *Instituto de cultura de el Carmen de Viboral*.
- Quintero, E. A. (2016). John Castaño, compositor, arreglista e intérprete de la guitarra requinto, bandola y la guitarra. Líder de dinámicas formativas en torno a cordófonos andinos en Marinilla y en Medellín.
- Quintero, E. A. (2016). José Luis Betancur, maestro en guitarra de la Universidad de Antioquia, arreglista e intérprete del tiple y la bandola, director de agrupaciones y procesos formativos en Medellín.
- Quintero, E. A. (2016). Luz Elena Gómez Vallejo, directora de la estudiantina *Melodías y cuerdas* del municipio de Marinilla.
- Quintero, E. A. (2016). Milton Zapata, director de la estudiantina *Viento y madera* del municipio de La Ceja.
- Quintero, E. A. (2016). Oriana Medina, maestra en Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con énfasis en bandola andina colombiana.
- Quintero, E. A. (2019). Oscar Orlando Santafé Villamizar, músico y pedagogo de las cuerdas tradicionales andinas colombianas, Universidad Pedagógica Nacional.

Título: Pocillo
Autor: Daniel Fernando Gómez
Año: 2013
Técnica: ensamblaje —pocillo y piercing—
Dimensiones: objeto a escala natural



LA ÉTICA DEL CUIDADO DESDE UNA PERSPECTIVA FEMENINA

The ethics of care from feminist view

Mgr. Margarita María Sáenz Zapata

Magister en Medio Ambiente y Calidad de Vida. Universidad Católica de Chile. Filósofa de la Universidad de Antioquia. Actualmente es profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia —Facultad de Comunicaciones— y del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Fecha de recepción 18 de enero de 2018

Fecha de aprobación 31 de enero 2019

Resumen

Si la bioética se entiende como aquel comportamiento dirigido a la conservación y preservación de la vida en todas sus manifestaciones, es decir, la relación de la humanidad con su entorno, se hace claro que aquí hablamos de un deber ser, en tanto se hace referencia a la búsqueda de actitudes excelentes —virtudes— desarrolladas desde nuestra responsabilidad y compromiso por un bien común. Así, el cuidado a la naturaleza y el velar por la dignidad humana será un llamado que se hace a la mujer, desde su papel cultural de dadora, cuidadora y protectora de la vida. Papel que ha desempeñado en un ámbito privado-familiar, entendido como una 'ética del cuidado' para que ahora dicha labor trascienda a la esfera pública, buscando que la mujer se empodere de su saber y su fuerza organizadora de grupo. En este sentido, la participación ciudadana como un deber ser hace a la mujer partícipe de una democracia activa en la cual se expresa la pertenencia a una comunidad.

Palabras clave: bioética, política, mujer, ética del cuidado, participación, democracia.

Abstract

If bioethics is understood as the behavior aimed at the conservation and preservation of life in all its manifestations, that is, the relationship between humanity and its environment, it comes clear that what we are talking about is a rational being, as it refers to the pursue of attitudes of excellence —virtues— that unfold from our responsibility and commitment to the common benefit. Thus, caring for the nature and guarding for human dignity will be a call upon women, appealing to their cultural role as ‘providers’, ‘care givers’ and ‘life guardians’. A role that has been performed within a private-familiar scope, understood as the ‘ethics of care’ in order to sustain the transition of such labor into the public sphere, seeking for the empowerment of women towards their knowledge and their strength as group articulators. In this sense, citizen participation as rational beings makes women participants of a living democracy in which they express as part of a community.

Keywords: bioethics, politics, women, ethics of care, participation, democracy

En primera instancia definamos los conceptos de moral, ética y valores y establezcamos la relación entre ellos.

Moral: del latín *moralis*: se define como “costumbre” y estas devienen de nuestros “principios”, los cuales a su vez se forman de lo impuesto por las diferentes instituciones que conforman la sociedad: familia, escuela, estado, religión y medios masivos de comunicación.

Ética: del griego *ethos* que significa comportamiento, y definido “como aquel comportamiento dirigido hacia el bien común”.

Valores: estos serán entonces aquellas actitudes positivas que desarrollamos frente a los diferentes ámbitos de la vida, los cuales nos deben llevar a la excelencia en nuestro hacer, de manera que se conviertan en “virtudes”.

Así, en una concepción más clara del origen de la ética, podemos decir que la ética y la historia están íntimamente relacionadas, pues:

las doctrinas éticas fundamentales surgen y se desarrollan en diferentes épocas y sociedades como respuesta a los problemas básicos planteados por las relaciones entre los hombres, y en particular por su comportamiento moral efectivo. (Sánchez, 1992, p. 249)

Ahora bien, si la ética responde a la evaluación de las relaciones entre la humanidad, como concepto que abarca a todos los seres humanos, es el momento entonces de ocuparnos de cómo se da la relación de la humanidad con su entorno. Frente a esta preocupación aparece en la Posmodernidad un nuevo concepto: “la bioética” o “ética biocéntrica”, en la cual la vida en todas sus manifestaciones debe ser preservada y protegida, pese a los avances tecno-científicos, de donde se deriva la Bioética que postula una “ética mundial”, cuyo primer imperativo es que “la ética reconozca la unión

entre la humanidad y el mundo de la naturaleza” (Camps, 2004, p. 10). En este sentido, vemos como la ética responde a cambios estructurales de una sociedad, producto de una idea de progreso, la cual encuentra sus límites en los códigos o normas que entran a regir la idea de un “bien común”, que se pone a prueba en la esfera pública, el espacio en que interactuamos todas y todos: hombres, mujeres, niños y niñas.

Centrados ya en que nuestro objetivo debe ser la búsqueda de un “comportamiento dirigido hacia el bien común”, veamos ahora cómo dicho “bien común” es preocupación de esta nueva disciplina: la bioética.

Por tanto, la bioética se desarrolla en el marco cultural ideológico de la llamada Posmodernidad que clama por encontrar una “ética universal”. Para Victoria Camps (2006) la “ética es universal o no es”.

lo que no podemos hacer, porque sería un contrasentido lógico, es construir una ética en la que la justicia, la igualdad, la libertad, la vida o su calidad no sean valores básicos e indiscutibles. Valores abstractos, ciertamente —porqué sólo la abstracción produce acuerdos unánimes—, pero valores que sirven de pauta para ir construyendo las normas, derechos y deberes que constituyen el entramado de la ética. (p. 38)

Y si hablamos entonces de los derechos de todos los seres vivos y de la dignidad humana, nos encontramos con dos ciencias que postulan unos principios éticos. La ciencia ambiental, por su parte, expone como principios éticos, al momento de definir cómo debe ser el “desarrollo sostenible”, los siguientes:

- Qué queremos conservar (los recursos naturales).
- Para quiénes (para futuras generaciones).
- Por cuánto tiempo (a largo plazo).

Es claro entonces, que los valores aquí postulados son los de responsabilidad con nuestro planeta y respeto por las futuras generaciones.

Así mismo, la medicina a partir de su concepto de dignidad humana propone cuatro principios éticos:

- No maleficencia.
- Beneficencia.
- Autonomía.
- Justicia.

Victoria Camps (2004) habla de la importancia de estos principios:

Los dos primeros son tan antiguos como el primer código ético, que fue el de Hipócrates. En cuanto a la autonomía, ¿qué otro principio podría haber florecido más que éste en una sociedad que, por encima de cualquier cosa, se confiesa liberal? Por lo que hace a la justicia, nadie que acepte que la salud es un bien público y uno de los derechos sociales fundamentales que debe, por tanto, ser protegido o garantizado por los poderes públicos, nadie que parta de ahí —digo— podrá discutir que los conflictos de la bioética, deben ser considerados, también y entre otras perspectivas, desde la perspectiva de la justicia distributiva. (p.39)

Es claro pues, que estos principios convertidos en acuerdos universales éticos siguen siendo abstractos y por tanto ambivalentes, en cuanto principios fundamentales, pero más allá de eso la ética debe dirimir y considerar qué significan esos principios en casos concretos, “y esa es la cuestión ética que corresponde resolver, no la de los principios fundamentales” (Camps, 2004, p. 40); se trata entonces de una “base común y de ideas compartidas”.

Así, en el ámbito de “vida pública” el principio kantiano “del deber ser” hace una clara referencia a la búsqueda de actitudes excelentes —virtudes— desarrolladas desde nuestra responsabilidad y compromiso por un “bien común”. Al decir de Kant (1994) en su texto: *Una respuesta a la pregunta: qué es la ilustración*, ya no necesitaremos de tutores que dirijan nuestra conducta y nos impongan la idea de bien; es decir, ni Iglesia, ni Estado, como poderes absolutos, dirigirán más nuestro accionar. A partir de ahora la humanidad, que ya ha logrado superar pasadas épocas de oscurantismo, será capaz de dirigir su voluntad desde la razón y desde el derecho por una buena vida.

Entonces ¿en quién delegaremos esa responsabilidad por el cuidado a la naturaleza y a la dignidad humana? Bien podríamos hacer un llamado a la mujer, dado el papel fundamental que a lo largo de la historia se le ha asignado culturalmente como dadora, cuidadora y protectora de la vida. En este sentido, se considera que la función natural de la mujer, de velar y cuidar por la alimentación y salud de sus hijos, se convertirá en una “ética del cuidado”, desarrollada en el ámbito privado-familiar, pues en esta labor siempre —de alguna manera— ha recurrido a la naturaleza como medio alimenticio y sanador; ahora, dicha labor debe trascender el ámbito de lo privado y extenderse a la esfera pública, buscando que la mujer se empodere de su saber y su fuerza organizadora de grupo y logre hacer de este oficio una labor social y pública; en la cual además busque mecanismos de formación ciudadana como instrumento para lograr ser partícipe de la toma de decisiones frente a políticas que tengan que ver con una buena

calidad de vida y, por ende, se llegue a desarrollar un comportamiento ético dirigido hacia el bien común.

Aquí vale la pena acudir a la noción de “ecofeminismo” desde donde se dimensiona la relación que se hace entre la mujer y su condición natural de cuidadora y sanadora, como un lenguaje que encasilla a la mujer dentro de estructuras patriarcales. Al respecto vale la pena citar a la profesora Gloria Patricia Zuluaga Sánchez de la Universidad Nacional en su artículo *Ecofeminismos: potencialidades y limitaciones*, en el cual se aclara dicha relación:

La mayoría de los ecofeminismos hacen un paralelo entre la opresión de las mujeres y de la naturaleza. También han reflexionado y problematizado el lenguaje sexista que naturaliza a las mujeres y feminiza a la naturaleza, evidenciando en ello posturas antropocéntricas y androcéntricas (Warren, 2003).¹ Además, han analizado las dicotomías naturaleza/cultura, público/privado, subjetivo/objetivo, hombre/mujer, razón/emoción como fundamentos del pensamiento occidental y base de los estereotipos culturales que legitiman la opresión y subvaloración de las mujeres.² Por ello Warren (2003:16) considera que una tarea del ecofeminismo es develar y trasgredir la manera en que estos marcos conceptuales opresivos y patriarcales se manifiestan en teorías y prácticas que conciernen a las mujeres y a la naturaleza, y ofrecer una perspectiva distintiva para desarrollar una ética ambiental que integre al género como categoría analítica central. (Zuluaga, 2014, pp. 3-4)

La anterior cita debería por tanto llevarnos a reflexionar que tan negativo resulta entonces naturalizar a las mujeres o feminizar a la naturaleza; en este sentido, pese a tener una connotación que subvalora tanto a la mujer como a la naturaleza, bien puede operar a su vez en sentido contrario, pues esa sensibilidad hacia la valoración de lo natural, nos hace a su vez depositarias de una gran saber que se potencializa en una ética del cuidado; pues no deja de ser maravillosa la relación madre-naturaleza o tierra-fértil, que de seguro algunos hombres quisieran reclamar.

Para adentrarnos mejor en el concepto de ética del cuidado, retomamos algunos apartes del texto *El cuidado como objetivo político-social, una nueva mirada desde la ética del cuidado*, de Sol Angy Cortés; en tanto que nos permite dimensionar la importancia de trascender, en nuestro compromiso de la búsqueda de una buena calidad de vida, al ámbito de lo público como dimensión moral de lo universal:

1 A menudo las mujeres son comparadas con animales como zorras, perras, víboras, polluelos, etc., y la naturaleza es descrita con términos sexuales y femeninos: la naturaleza es violada, conquistada, domada, penetrada, se destruyen bosques vírgenes y se cultivan tierras fértiles [...] la feminización de la naturaleza y la naturalización de las mujeres han sido estrategias patriarcales claves para poder subordinar a ambas (Warren, 2003:19-72). Otro ejemplo, es el traído por Lahar (2003, p.51) quien expresa que la figura de “madre tierra” re-edifica las asociaciones entre mujeres y naturaleza, asunto que el feminismo ha cuestionado desde sus orígenes.

2 Mayor detalle sobre pares en oposición en Puleo (2011).

Tener en cuenta el contexto social, político y personal es muy importante en el desarrollo del cuidado como un ideal político basado en la noción de que todos los seres humanos necesitamos cuidado, desafiando así la separación entre la esfera pública y privada ... “Así pues, por un lado encontramos lo que se ha denominado ética de la justicia, ésta es definida como aquel conjunto de teorías que, desde Kant, establecen como eje vertebral las normas o principios universales. Y por otro, tenemos la denominada ética del cuidado, que reivindica la importancia de tener en cuenta la diversidad, el contexto y la particularidad, esta concepción de la moral se preocupa por la actividad de dar cuidado, centra el desarrollo moral en torno al entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, así como la concepción de moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas”. (Gilligan como se citó en Cortés, 2011, p. 42)

Así, en relación con la necesidad de dimensionar que del cuidado precisamos todos y todas y que además debe realizarse desde la esfera pública, precisa la autora del texto citado:

en el desarrollo de las/os teóricas/os del cuidado está presente la idea de que las personas no son entes aislados y abstractos como las podría describir la teoría liberal tradicional, sino que son fundamentalmente relacionales e interdependientes. Y ponen de manifiesto que esta pertenencia a redes de relaciones se intersecta en varios niveles de lo personal y lo político en maneras que dan forma a las vidas de las personas, así como a los valores, las prácticas, las políticas y las instituciones que les afectan. (Cortés, 2011, p. 5)

Pero más allá de abogar por acciones y compromisos cívicos de la mujer en su entorno local, se hace necesario que este empoderamiento sea regulado y alcance un nivel decisorio en la participación de políticas públicas en torno al derecho de una buena calidad de vida en términos de desarrollo.

Y esta idea de desarrollo ha evolucionado, especialmente durante el siglo XX: de una noción de desarrollo unido solamente al concepto de economía y tecnología, que ve a la naturaleza como un instrumento para beneficio del ser humano, dimensionado durante la década de los cincuenta; se llega, en la década de los sesenta y setenta, a una concepción de desarrollo relacionado con el concepto de ecología, la llamada ecología profunda hace un llamado a repensar el capitalismo y su relación con la naturaleza como pensamiento fruto de los grupos de contracultura de la época. Ya entrados los años ochenta, se plantea una nueva dimensión del desarrollo y se habla de una economía ecológica, postulando el slogan de *el que contamina paga*, que tanto daño ha hecho frente a la conciencia de contaminar. Luego en los años noventa, el desarrollo y el cuidado del medio ambiente se convierten en políticas públicas, y llegamos al año 2000 bajo el paradigma del ecodesarrollo, como una necesidad de unir las ciencias sociales y las naturales y velar por la resiliencia de los ecosistemas.

Es claro que la evolución en el paradigma de desarrollo, en poco ha logrado mejorar las condiciones de vida de la humanidad en su mayoría, muy al contrario, todo nos indica que se han perpetuado profundas desigualdades sociales. En el trabajo de investigación realizado por las profesoras de la Universidad de Antioquia, Margarita María Peláez y Luz Estella Rodas, titulado *La política de género en el Estado colombiano*, se ve claramente como dichas políticas, además de no ser efectivas frente a un desarrollo social equitativo, vislumbran una ardua tarea en la lucha por incluir políticas públicas con perspectiva de género, especialmente en Antioquia. Las autoras parten por mostrar esta concepción del desarrollo, basado en el mito: ciencia mecanicista o tecnociencia, como un fracaso de occidente a partir de una cita de Edgar Morin:

en los fundamentos de la idea maestra de desarrollo está el gran paradigma occidental de progreso... El desarrollo tiene dos aspectos: por una parte, es un mito global donde las sociedades ya industrializadas alcanzan su bienestar, reducen sus desigualdades extremas y dispensan a los individuos la máxima felicidad que pueda dispensar una sociedad. Por otra parte, es una concepción reductora donde el crecimiento económico es el motor necesario y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales. Esta concepción tecnoeconómica ignora los problemas humanos de la identidad. De este modo, la noción de desarrollo se ve gravemente subdesarrollada. La noción de subdesarrollo es un producto pobre y abstracto de la noción pobre y abstracta de desarrollo. (Morin como se citó en Peláez y Rodas, 2002, p. 20)

En relación con la inserción de dichas políticas en los análisis económicos, las autoras reseñan cómo y desde cuándo se empieza a percibir la incidencia de las relaciones de género dentro de la concepción de desarrollo:

Hacia la década de los ochenta, economistas feministas formulan serias críticas a las políticas macroeconómicas aplicadas en el contexto de las políticas de ajuste estructural, denunciando su carencia de neutralidad en términos de género, así como sus efectos sobre la situación de las mujeres. Varias investigadoras de esta corriente desarrollaron la nueva economía del hogar, en donde se cuestiona la visión tradicional de la economía que asumía los hogares como espacios armónicos, con normas de consumo igualitarias, desconociendo las desigualdades de género en el espacio doméstico, en el mercado de trabajo y en la toma de decisiones. (Peláez y Rodas, 2002, p. 6)

Surge pues la necesidad de construir nuevos enfoques:

Esto ha impulsado, junto con las presiones del movimiento social de mujeres, la formulación de políticas públicas con contenido de género, que ha hecho visible el espacio del sector reproductivo mostrando, a través de diversas investigaciones, los efectos de las diferentes políticas públicas en el bienestar y calidad de vida de las mujeres y el traslado de algunos costos sociales al sector reproductivo, en el marco de una estructura económica y social caracterizado por las desigualdades de género. (Peláez y Rodas, 2002, p. 6-7)

Y este interés adquiere mayores dimensiones en la década de los noventa:

existe gran expectativa acerca de la inclusión e impulso de las iniciativas aprobadas en las conferencias mundiales sobre la Mujer, en especial la IV Conferencia celebrada en Beijing (1995), para la promoción de la igualdad de género y la eliminación de la pobreza, no sólo como interés de quienes formulan las políticas públicas, sino de la sociedad en su conjunto. (Peláez y Rodas, 2002, p. 7)

A partir de lo desarrollado por las autoras ya citadas, es necesario señalar que dentro del concepto de desarrollo, como acción positiva que conduce hacia una mejor calidad de vida, entendiéndolo desde la bioética, los valores de responsabilidad en torno con el planeta y el respeto por las futuras generaciones, se convierten en principios morales universales, los cuales según la ética formal y autónoma kantiana, constituyen el deber ser, que se debe asentar sobre una base común e ideas compartidas. Y esa base común será soporte de un desarrollo general, en cualquier parte del mundo, en donde las ideas que nos conduzcan a dicho desarrollo sean construidas por todas y todos.

Igualmente, es válido aquí identificar el desarrollo con las prácticas sociales y nuestro entorno natural; así, asumir el desarrollo como posibilidad de realización de nuestros deseos, según lo enuncia Amartya Sen en su texto *Calidad de vida*, debe ser un propósito y compromiso de los gobiernos volver al concepto de estado de bienestar social; entendiendo con ello el derecho de los ciudadanos de gozar de servicios prestados por el gobierno que les permita desarrollarse bajo parámetros no sólo de dignidad humana sino también bajo el concepto de felicidad. Ser y tener, serían entonces derechos de todo ser humano. Igualmente, si hablamos de derechos también debemos referirnos a los deberes que tenemos como seres sociales. Entender que somos parte de un contexto social y político nos obliga a repensar la posibilidad de formarnos desde los diferentes ámbitos en que participamos y nos desenvolvemos en los social y político.

Dicha responsabilidad comporta el reconocimiento histórico de nuestro desarrollo; entendiéndonos desde lo geográfico y los grupos sociales que han habitado nuestro territorio, cómo fueron despojados de él y quiénes llegaron y cómo actuaron. Reconocernos como victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo, como tiempo y espacio que entran a determinar nuestras posibilidades de desarrollo.

Así, según lo expresa De Sousa Santos (2009) en su libro *Una epistemología del Sur*, el Sur se convierte en una metáfora, donde sus saberes y experiencias, además de sus potencialidades frente al 'ser' y al 'tener', en términos de los rasgos humanos y diversidad natural, serán entonces referentes para replantear hacia qué tipo de 'desarrollo' debemos apuntar:

Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado tercer mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo global, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial. (De Sousa, 2009, p.12)

Y dicho Sur antiimperial será efectivo a partir, primero, del conocimiento del pasado, de no ser más cómplices de dichas prácticas y, segundo, del reconocimiento establecido con base en las prácticas ancestrales de nuestras comunidades en relación con el territorio y el cuidado del otro. Entonces, conocer y reconocer, se conjugan en un pasado y un presente que apunten a un futuro del Sur, con justicia cognitiva; es decir, con equidad social, basada en los conocimientos y prácticas usadas por esos grupos que, por la condición de victimizados y colonizados, perdieron vigencia. Así, recuperar y re-construir dichos conocimientos será la propuesta de Sousa: ecología de los saberes.

En este sentido, la recuperación de saberes apunta a una nueva visión del concepto de desarrollo:

La construcción de un desarrollo a escala humana debe partir de una distinción entre necesidades, satisfactores y bienes ... las necesidades fundamentales son universales y pueden agruparse en nueve categorías: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, creación, participación, ocio, identidad y libertad. (Elizalde, 2006, p. 29)

Para el autor estas necesidades tienen un doble carácter: el de carencia y el de potencial. A partir de lo expuesto por el autor, se entiende este concepto de desarrollo a escala humana como la posibilidad de evolución desde el reconocimiento de las necesidades y los satisfactores que permitan que estas sean atendidas, para que pueda darse lo que el autor llama el despliegue de la vida. En este sentido, "los satisfactores son las formas históricas y culturales mediante las cuales damos cuenta de nuestras necesidades humanas fundamentales" (Elizalde, 2006, p. 28). Frente a la noción de bienes, nos dice el autor, estos no determinan los satisfactores, pues "cada cultura puede crear satisfactores sin límites y esa es la clave de la posibilidad del desarrollo a escala humana" (Elizalde 2006, p. 15); pues desde lo territorial, eso explica porque naciones carentes de bienes son felices, los llamados terruños que, aunque no son competitivos, posibilitan el bienestar de sus habitantes. Y algo aún más determinante, existen salidas

a la enfermedad cultural que estamos viviendo, que pertenecen al mundo de la creación humana y de su dignidad:

El lenguaje, el amor, el conocimiento científico, la información, la creatividad, el poder sobre uno mismo, la memoria colectiva, la identidad grupal, el humor, la democracia...ese juego se enseñará para que cada terruño se diseñe a sí mismo comprendiendo y aceptando su complejidad. (Elizalde, 2006, p. 15)

Parafraseando a Elizalde, el desarrollo sólo asociado al concepto de economía debe trascender hacia la sustentabilidad, a partir de ver en “el amor al terruño y la corresponsabilidad con los de su grupo” (2006, p.16), virtudes y potencialidades frente a los dogmas del poder, la riqueza y el pensamiento ilustrado de un occidente eurocentrista que plasma su concepción de desarrollo sobre sus colonias, mal llamadas conquistas.

Es así, como, además de los derechos que tenemos a desarrollarnos en condiciones de vida digna, la responsabilidad frente a ello es parte fundamental si se entiende el desarrollo, también y sobre todo, como una actitud ética.

El principal desafío que surge de nuestro desarrollo como seres éticos es asumir la responsabilidad por nuestro accionar en el mundo, y ser capaces de entender que nuestra calidad de vida alcanza su plenitud cuando trascendemos desde nuestra conciencia individual hacia una forma de conciencia capaz de sentir como propia, no sólo nuestra necesidad, sino además, la de todo otro ser humano y de toda otra forma de vida. (Elizalde, 2006, p. 23)

Y como seres sociales que somos, la búsqueda de un desarrollo colectivo donde el bienestar, además de un derecho, sea una construcción, el deber ser será el lineamiento ético hacia dicho fin: “Somos seres que nos construimos a nosotros mismos, que esculpimos nuestros cuerpos, que cultivamos nuestros espíritus, que desarrollamos moralidad; seres que desplegamos competencias, habilidades, destrezas; seres que tenemos capacidad de aprendizaje capaces de aprender de nuestra historia” (Elizalde, 2006, p. 26).

Así pues, si la bioética en su etimología expresa: bio, ‘vida’; ética, ‘comportamiento’, y se define como aquel comportamiento adecuado con el entorno, entonces la responsabilidad con el planeta y el respeto por las futuras generaciones, serán valores propios de una ‘ética del cuidado’ que bien podrían entenderse como el arte de convivir:

Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiáramos sólo por el instinto, como los animales, si estuviéramos, como ellos programados a través de nuestros genes, la convivencia entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática. No requeriría el ingenio, la reflexión y la maña que todo arte exige. El ser humano, como los demás organismos vivos, también está programado, condicionado por su herencia biológica, a comportarse de una manera específica: pero lo

está no sólo para responder según pautas preestablecidas a un conjunto de estímulos previsibles que el mundo depara sino también para enfrentarse con situaciones inesperadas. Frente a ellas los humanos tomamos iniciativas y respondemos creando nuestro propio mundo. En otras palabras, estamos también programados para no estarlo, es decir para ser libres. (Camps y Giner, 1998, p. 11)

Y dentro de esa libertad está la posibilidad que tenemos —desde el humanismo— a unirnos para actuar en la búsqueda de un bien común, al cual se puede llegar no solo desde la norma o conductas preestablecidas, sino desde la perfección de la voluntad en términos Kantianos; asunto que conllevaría a una cultura de la convivencia pacífica y solidaria, a la cual daremos el nombre de *civismo*: “La palabra proviene del latín *cives*, ciudadano, y se refiere también a la ciudad: un lugar complejo, construido por el hombre, en el que conviven pacíficamente gentes de la más diversa condición” (Camps y Giner, 1998, p. 13).

En este sentido, hacer de la participación un acto cívico es por tanto un deber ser:

La noción de *civismo* posee dos acepciones. La más corriente, y que todo el mundo entiende de buenas a primeras, es la conducta correcta y respetuosa entre propios y extraños... Hay otro sentido de la palabra, algo más sutil, que nos parece fundamental: *civismo* es también la cultura pública de convivencia por la que se rige, o debería regirse, una determinada sociedad ... el *civismo* es un bien compartido o a compartir por todo el pueblo, ése es su atributo esencial. (Camps y Giner, 1998, p. 14)

Llegamos entonces al concepto de democracia, noción que nos viene desde los griegos, en su interés por hacer de la *polis* un entorno donde las virtudes hicieran parte de la moral de sus ciudadanos. En nuestro caso, la democracia ejercida desde nociones patriarcales, donde el poder del varón excluye a las minorías —entre estas las mujeres— será ahora el escenario de las mismas, donde se pondrá a prueba esa sensibilidad, definida como ética del cuidado y pasará a operar como un saber desde lo público.

La democracia, contra una opinión muy extendida, es sólo en parte un sistema para la representación política de las preferencias de la ciudadanía a través de personas elegidas por ellos para gobernarlos. Es también un ámbito de participación, a través de la cual se expresa nuestra pertenencia a una comunidad moral de hombres libres. La pertenencia se ejerce mediante una preocupación activa mínima por aquellos problemas de los demás que no siempre nos conciernen directamente. Preocuparse, por ejemplo, por la delincuencia sólo cuando amenaza la seguridad ciudadana de mi propio barrio (es decir, la mía o la de mi familia) o por el paro sólo cuando soy yo quien se queda sin trabajo, no es pertenecer. Es sólo funcionar según las normas más estrictas del egoísmo miope. Bien está que nos preocupen las cercanías de cada cual, pero está mejor que sepamos pensar un poco en las aparentes lejanías, en lo que nos atañe directamente o en lo que atañe a nuestros prójimos menos inmediatos. (Camps y Giner, 1998, p. 118)

Pasar de una sensibilidad femenina natural, tan subvalorada por una cultura machista, a un saber estructurado, permitirá en gran medida empoderarnos frente al conocimiento y a través de él llegar a espacios políticos, conscientes de la importancia de que un acto cívico —en tanto un bien compartido, como atributo esencial— nos permita hacer parte de la toma de decisiones frente a asuntos tan relevantes como políticas de conservación y preservación de los recursos naturales y de salud, que es lo relativo a la bioética; ambos determinantes en procesos de desarrollo de cualquier ser vivo.

Al respecto, vale la pena citar unas palabras del profesor Francisco León-Correa (2008) sobre la necesidad de aunar postulados del *Ecofeminismo* frente a la bioética:

Analizaremos la crítica que realizan algunas de las representantes de la ética feminista a la bioética, su propuesta de una ética del cuidado, y la propuesta del personalismo sobre la mujer y la bioética, para realizar una relación de temas en los que se puede y debe profundizar el diálogo entre ambas. Más allá de la diferencia de puntos de vista, de las visiones individualistas o utilitaristas “masculina” y “femenina” de la ética, podemos desarrollar el diálogo y buscar la complementariedad a través de las vías abiertas por algunos y algunas filósofos contemporáneos hacia una ética racional, sí, pero más centrada en lo personal y humano. (p. 53)

Así, desde un saber ya estructurado, el papel de la mujer en la democracia permitirá superar esa incompetencia del varón de permitirse actos sensibles, direccionado en un sentido humanístico y comprender los actos cívicos como determinantes en el avance de la democracia, donde la conciencia frente al deber ser como postulado Kantiano sea producto de la perfección de la voluntad; es decir, como producto del conocimiento.

Finalmente, retornamos a los conceptos dados al comienzo de este artículo: moral, principios y ética: comportamiento adecuado con base en esos principios y dirigido al bien común y valores como los actos virtuosos que desarrollamos en nuestro quehacer. Sea pues, la labor que desempeñemos en la sociedad, un acto dirigido hacia la excelencia y la virtud desde una mirada más omnicompreensiva del cosmos, como espacio donde interactuamos todos los seres vivos.

Referencias

- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Editorial Ariel.
- Camps, V. (2004). Tránsito de una Bioética Clínica a una Bioética Global: Reto para el nuevo milenio. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 6, 6-13.
- Camps, V. (2006). Un marco ético para la bioética. En Herrera y Trías (Ed.) *Hacia una nueva ética*. (pp. 37-47). Siglo XXI.
- Cortés Pérez, S. (2011). *El cuidado como objetivo político-social, una nueva mirada desde la ética del cuidado*. [Panel 6] III Congreso Anual de la REPS (Red Española de Política Social). Universidad Pública de Navarra. http://www.unavarra.es/digitalAssets/158/158837_6_p-CortesPerez_eticaldelCuidado.pdf
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología* 3, 7-10. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803/16619>
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa.
- León-Correa, F. (2008). Ética del cuidado feminista y bioética personalista. *Persona y bioética*, 12 (30), 52-61.
- Morin, E. (1993). *Tierra Patria*. Kairos.
- Peláez, M. y Rodas, E. (2002). *La política de género en el Estado Colombiano: un camino de conquistas sociales*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Plumwood, V. (1998). Naturaleza, yo, y género: Feminismo, Filosofía Medioambiental y Crítica del Racionalismo. En: Agra Romero, M. J. (Ed.). *Ecología y Feminismo*. (pp. 227-259). Ecorama.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo. Para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, 39-59.
- Sánchez Vásquez, A. (1992). *Ética*. Crítica.
- Zuluaga, G. (2014). *Ecofeminismos: potencialidades y limitaciones*. Universidad Nacional de Colombia.

Título: Mecánico
Autor: Alonso Restrepo
Año: 2017
Técnica: Patina de brea sobre lienzo imprimado en laca
automotriz
Dimensiones: 35 × 45 cms



DANZA Y CORPORALIDAD. EL CAMINO DE LA DANZA Y SU INSTRUMENTO

Dance and Corporality. The path of dance and its instrument.

Deisy Camila David Triana

Estudiante de licenciatura en filosofía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Fecha de recepción 01 de febrero de 2018

Fecha de aprobación 25 de enero 2019

Resumen

Partiendo de mi experiencia y un interés por el papel de la danza no solo en las artes sino también en la sociedad, me propongo hacer un análisis de la concepción de cuerpo que se ha presentado en este arte.

En primer lugar, analizaré el papel del cuerpo en las representaciones de la tragedia griega hasta el inicio de la Ópera, su aceptación por parte de la religión católica y las clases altas, y el inicio del ballet como arte en la sociedad.

Luego analizaré la propuesta de Pina Bausch (1940-2009), quien refresca las prácticas artísticas y explora lugares que el ballet aún no se atrevía a tocar, como por ejemplo, las diversas posibilidades del cuerpo, la innovación de ir desde lo más simple hasta lo más complejo al expresar una emoción, sin dejar de lado la figura de la bailarina y el bailarín tradicional, pero haciendo una transformación de estas. Esta propuesta nace de los movimientos que no necesariamente son estilizados y bellos. Combina el teatro con la danza y acepta el reto de convertirse en propuesta artística y política post Segunda Guerra Mundial al mostrar la multiculturalidad como algo positivo, que refleja en sus obras al trabajar con personas de todo el mundo.

En medio de lo anterior me centraré en la forma en que el bailarín se percibe a sí mismo como experimentador del cuerpo que explora el movimiento, y sujeto que se fortalece y sacrifica para lograr ser uno con su expresión, su corporalidad y su interpretación. Finalizo con una autorreflexión desde mi experiencia sobre el papel social de la danza,

y las implicaciones actitudinales y corporales que he percibido en el trabajo arduo que representa este arte.

Palabras clave: movimiento, danza, cuerpo, experimentación

Abstract

Based on my experience and my interest for the role of dance not only in arts but also in society, I want to make an analysis of the body concept that has been presented in this art. In the first place, I will expose a historical contextualization in which I will analyze the role of the body from the representations of the Greek tragedy to the beginning of the Opera, its acceptance by elites, and the beginning of the ballet as an art in society. Then I will analyze the proposal of Pina Bausch, who refreshes the artistic practices and explores other places that the ballet still did not dare to reach, for example the diverse possibilities of the body, the innovation of going from the simplest to the most complex when expressing an emotion, without leaving aside the figure of the dancer and the traditional dancer, but making a transformation of these. This proposal is born from the movements that are not necessarily stylized and beautiful. Theater and dance are combined and Pina Bausch accepts the challenge of making an artistic and political post-World War II proposal by showing difference as something positive. In fact she works with people from all over the world.

In this context I will focus on the way that the dancer perceives himself as an experimenter of the body who explores the movement, and a subject who is strengthened and sacrificed to be one with his expression, his corporality and his interpretation. I will finish with a self-reflection from my experience with the social role of dance, and the attitudinal and corporal implications that I have perceived in the arduous work that this art represents.

Keywords: Movement, dance, body, experimentation

Historia de la Danza

En la antigua Grecia la tragedia representaba un gran acontecimiento al que asistían todos los ciudadanos, el funcionamiento de la ciudad se detenía mientras los actores interpretaban sus cantos y se mostraban las diferentes obras;

se había maximizado en las obras la participación humana, en cuanto toda la comunidad estaba implicada, las obras dramáticas gozaban de la mayor importancia posible y tenían un significado equivalente al religioso; nada era más importante para la comunidad, excepto luchar en una guerra. Esta actitud no podría encontrarse más lejos de la que existe en la sociedad burguesa hacia la comercialización del arte. (Magee, 2011, p.98)

Es probable que el origen de la tragedia se diera como un ritual religioso; sin embargo hay teorías que dicen que esto nunca podrá ser comprobado y que la tragedia es primordialmente una práctica artística diferente de lo ritual.

Pero no se debe dejar de lado la representación de los sentimientos y pensamientos del hombre caracterizado y llevado al extremo en los personajes de los héroes que protagonizaban las obras.

En dicha época, la danza era tan importante como el canto, pues mediante ella se representaba el equilibrio que debía existir entre mente y cuerpo: la representación del cuerpo a las palabras se convertía en parte elemental del acto, el interpretar las palabras de musas y aceptar la educación como algo elemental para la civilización. Siguiendo lo que dice Platón en Leyes VIII, 795e, Nikitaras, N., Dallas, G., Nikitaras, C., Diafas, V. y Diamanti, V. (2010) afirman que “generalmente, la gente que baila, incluye ya sea la expresión de las palabras de la musa con la presentación de la grandeza y la nobleza o señala la flexibilidad del cuerpo” (p.57). La danza era parte elemental de la educación del hombre y su desarrollo, le daba consciencia sobre sí mismo y el entorno en el cual se desarrollaba: “de acuerdo a Platón, lo que diferencia el baile del movimiento instintivo es la sensación y armonía del ritmo, lo cual es un regalo” (Nikitaras et. al, 2010, p.56).

En la Edad Media era la iglesia la que determinaba si las cosas eran moralmente aceptables o no. La ópera surge como influencia contraria a todo aquello que era aceptable por la iglesia, los cantos que recitaban las palabras de Esquilo, Sófocles y Eurípides, fueron acogidos en gran medida por las altas clases sociales: “su gran popularidad debe haber jugado un papel decisivo en la conservación de algunas de sus obras, a pesar del influjo del tiempo, de los incendios de las bibliotecas, y de los caprichos de los maestros de escuela, paganos y cristianos” (Bennett, 1984, p.104). Ante este fenómeno social, la Iglesia termina por aceptar las representaciones operísticas, aunque fuera de sus templos.

Con el tiempo la Iglesia implementa el estilo de la ópera en sus celebraciones, y acepta el modelo de la tragedia conservando su tendencia a la religiosidad, adaptando dicho modelo a sus enseñanzas y conservando las nociones de castigo y recompensa que servían a sus intereses. Es una de las primeras señales de rendición que da la Iglesia frente a las clases altas, el aceptar de cierto modo la representación del hombre en la tragedia y regocijarse con sus enseñanzas:

La influencia del humanismo en la esfera musical, se manifestó en la ruptura del monopolio de la Iglesia en la producción de música ‘cultiva’ o ‘artística’, y en la adaptación de los ideales de sencillez, claridad y racionalidad de la antigüedad Griega, tal como estaba ocurriendo en la literatura y en las artes plásticas. (Cotello, 2002, p. 126)

El músico se convierte a partir de la aceptación de la ópera en alguien culto, con estatus y digno de respeto. Entre más formación tuviese el

músico, y su representación de la tragedia fuera más armoniosa, más éxito alcanzaba entre las familias ricas de la época. Su objetivo no era sólo componer algo maravilloso técnicamente sino transmitir los sentimientos para mover las emociones del público, quien era el juez de su trabajo. Pero con el tiempo las representaciones armónicas, de gran equilibrio y entonación, con una alta calidad musical, comenzaron a ser tediosas para el espectador de la obra, así que se incluyeron otras artes como la danza y el teatro, algo similar, o al menos eso se cree, a las representaciones de la antigua Grecia. Esto ponía a las familias que contrataban los actos en mejor posición frente a las demás y con el tiempo se hizo impensable el montaje de una ópera sin el actor, el cantante, los coros, la danza y todo lo que dicho montaje representaba.

El coro cumple claramente la función de establecer un puente entre el público y el héroe. La identificación simpatética del coro con el protagonista es una invitación al público para que se conduele del héroe de la misma forma que lo hace el coro. Los rasgos y elementos ensoñadores de las odas corales despiertan las fantasías de los espectadores. La música y los movimientos de la danza que acompañan a los coros, transmiten los estados internos del héroe y del coro mismo, y a través de una especie de contagio inducen en el público los sentimientos representados sobre el escenario. (Bennett, 1984, p. 113)

La danza toma un papel protagónico en la presentación de la ópera. Su elemento esencial como expresión del cuerpo interpretando lo que el alma de los actores siente, haciendo compañía al coro y siguiendo las notas musicales, une de forma equilibrada las emociones y las presenta al espectador quien se ha unido a la obra:

Una persona es un cuerpo que piensa y siente: cuerpo, pensamientos y sentimientos encontrarían una expresión directa en esa amalgama que sería la obra de arte. El movimiento corporal, el ademán y la expresión facial revelan y comunican estados interiores con una sutileza infinita, y con una creación y especificidad que pueden prescindir de las palabras. Dominar estas formas de expresión artística es la tarea del actor y del bailarín. (Magee, 2011, p.101)

Aunque la Iglesia había aceptado los cánticos de las óperas, con la danza se dio un proceso diferente: “la danza siempre había sido, en todas las épocas, objeto de sacralización y solo en una segunda fase se transformaba en un rito tribal/totémico y, por evolución, únicamente, llegaba a ser tema de espectáculo y divertimento” (Bourcier, 1981, p.51). Al mover pasiones del cuerpo y ser este considerado como algo que se debía aislar del espíritu para ganar la salvación, la Iglesia integra a la danza en un primer momento, pero se trata de un falso intento de aceptación; de nuevo es rechazada y aislada de todos los ritos religiosos por ser inoportuna y detestable: “sin duda el hecho de que la danza recurra necesariamente al cuerpo y a sus

poderes poco controlables es la razón de que sufriera un ostracismo tan especial” (Bourcier, 1981, p.50).

Sin embargo, al igual que la primera vez, la Iglesia poco a poco cede y le concede a la danza un lugar digno entre las clases altas, sigue estando fuera de su régimen religioso pero la acepta en las obras establecidas de las funciones presentadas para la sociedad; al igual que el músico, ahora el bailarín requiere de conocimiento para la interpretación de la obra: “En el momento en que se hace para el danzarín el conocimiento, aunque sea elemental, de las reglas simples que rigen los movimientos del cuerpo, así como la educación de oído, habrá nacido la danza culta” (Bourcier, 1981, p. 52). La danza inicia su proceso y desarrollo, luego del reconocimiento que se le dio en las grandes óperas, y a partir de allí se hace cada vez más sublime e importante.

Este arte se desarrolla poco a poco desde el mecenato de las familias adineradas de la época. Eran los aristócratas quienes condicionaban los requerimientos de los grandes actos y se formalizó el cuerpo como instrumento del bailarín. Los movimientos rígidos como muestra de elegancia y perfección se mostraban en las presentaciones de óperas y de ballet (cuando este último se logró independizar), siempre contando las historias de los grandes narradores que llevaban a la reflexión del público con respecto a la moral y sobre aquello que se considerara de vital importancia para cada uno de los espectadores.

La ópera, como un lugar donde la danza fue aceptada plenamente y en el que podía seguir su evolución técnica, tomó gran fuerza, sobre todo como una demostración de poder social y económico: “tener un palco en la ópera seguía siendo el privilegio de las clases nobles y de las ricas” (Bourcier, 1981, p. 126). Para mayor audiencia se incluyó en 1699 algo llamado *derecho de los pobres* que consistía en poder acceder a un precio asequible a las plateas del teatro, fuera de pie o sentado según lo que pudieran pagar.

Aparentemente se abrieron las puertas del teatro a todo aquel que pudiese y quisiese asistir, teniendo en cuenta el valor bajo; no obstante, y desde mi perspectiva, no fue más que una forma en la que las familias adineradas de la época podían lucir con mayor firmeza aquella desigualdad de la que estaban tan orgullosos. Se diferenciaban de los pobres con los ostentosos trajes para ir al teatro, mientras aquellos que estaban de pie en la platea iban con sus *mejores harapos* para poder acceder a la cultura.

En 1713 por ordenanza real, en París, se establece el reglamento y la escala salarial para los bailarines profesionales, cuyos efectivos eran los siguientes:

Danzarines	Danzarinas
2 de 1000 libras al año	2 de 900 libras al año
4 de 800 libras	4 de 500 libras
4 de 600 libras	4 de 400 libras

Fuente: (Bourcier, 1981, p. 127)

Por otro lado, para los bailarines no titulares esto se convirtió en un buen sustento; empezaron a ganar buen dinero por hacer parte de pequeños fragmentos de las representaciones que se hacían. Sin embargo, para las bailarinas de esta índole no fue tan fácil, ya que para ellas no había una remuneración económica.

Casanova recoge en sus *memorias* que había recomendado a una joven lavadora para que entrara en el cuerpo de figurantes; ella preguntó cuánto cobraría. “Nada, le respondieron, en la ópera las comparsas no se pagan. Pero no se preocupe por esto. Tal como es usted, pronto encontrará diez señores ricos que se disputarán el honor de subvenir a su falta de honorarios”. (Bourcier, 1981, p. 128)

La bailarina, por su condición de mujer, para poder escalar en la élite de las danzas debía gustar a los espectadores, sobre todo a aquellos con dinero, para que determinaran su estatus en el mundo del baile. Se convierte esto en otra forma de explotación del cuerpo, de aquella búsqueda de perfección y belleza que presupone la bailarina clásica del ballet. La forma en que debía verse, comportarse y bailar debía estar en sintonía con las condiciones preestablecidas de la danza.

La danza no academizada se intentó mostrar en contraposición del naciente ballet, luchando contra las posiciones impuestas por las clases altas y la Iglesia, quienes rechazaban las otras expresiones de baile, satanizándolas y mostrándolas como danzas impuras que debían ser eliminadas. Ante esta postura las danzas paganas se mostraron como forma de revolución desde una aproximación diferente al cuerpo y a lo que este puede representar. Sin embargo este escrito no se detendrá en ellas, ya que, además de la falta de documentación, es claro que se ha dado un proceso diferente de concepción del cuerpo del que aquí se quiere analizar. La intención al mencionarlas es mostrar un antecedente de emancipación desde las expresiones corporales.

Después de la Segunda Guerra Mundial hubo una transformación en todas las artes, las plásticas, el teatro, la literatura, entre otras, todas ponían en tela de juicio los organismos sociales, la forma tradicional en que se había concebido el mundo. Así el tinte político-socio-cultural en las representaciones artísticas de diferente índole se convirtió, casi, en una

obligación. La idea de que el arte se hacía siempre en contraposición a algo se generalizó y se convirtió poco a poco en una tendencia intelectual.

Se da una transformación en la danza, consecuencia de todos los fenómenos sociales que transcurrían en el mundo; no solo dejó de ser un arte para aquellos con un acceso más amplio a la cultura, sino que se convirtió en un saber que, con bases intelectuales muy fuertes, llevó a experimentar el sentir y la exploración del espacio/tiempo y del cuerpo. Se dio así acceso a todo tipo de personas que, desde sus capacidades, ofrecieran nuevos movimientos en la danza.

Transformación de la danza

Para este apartado me concentraré en la propuesta de Pina Bausch (1940-2009) como uno de los primeros éxitos en la transformación de la danza y como contraposición a todo aquello que se había preestablecido con el ballet. No me interesa, debo aclarar, hacer una larga lista de cada una de sus obras, todas maravillosas, de gran contenido, dignas de análisis. Haré un acercamiento a la propuesta y los factores fundamentales que se dieron en torno al cuerpo y lo que significó.

Uno de los factores más influyentes de la Segunda Guerra Mundial fue el afán por la perfección del ser humano y el rechazo por aquello que no cabía dentro de la definición propuesta. Al terminar ésta, las artes se mostraron sumamente comprometidas con las diferencias entre los cuerpos y culturas que podían mostrarse como *bellas*. El problema para la danza fue que durante la historia había sido un arte de las élites y esto no permitía un cambio fuerte. Todos los primeros intentos fueron rechazados y por ende fracasados.

Hay muchas formas de danzas que nacieron desde los pueblos, desde las clases más bajas: los esclavos con sus danzas de entrenamiento, las prostitutas con el tango, los cuales se consideran hoy en día como práctica de elegancia y destreza. Prácticas consideradas como la forma en que *la plebe* celebraba los días santos. Pero aquí se considerará el cambio que se dio desde el ballet a la danza contemporánea, un cambio de arte burgués a arte social.

Fiel al ideal, la danse d'école, al favorecer la perfección técnica, encarna con precisión las formas diferenciadas de control del cuerpo y de los sentimientos a las que se ha de someter el hombre de la era industrial. Pero la danza clásica refleja esta limitación del cuerpo en cierto modo de manera inconsciente. En la danza-teatro, por el contrario, esa continuidad

inconsciente se detiene de repente. Los deseos reprimidos, que han invernado en el cuerpo a lo largo de la historia, exigen su derecho. La danza de la bella apariencia se ha paralizado para preguntarse por fin qué es lo que mueve al cuerpo que baila, por qué se mueve. (Servos, 2013, p. 157)

Si bien ya muchos lo habían intentado en diferentes propuestas, la exploración de Pina Bausch (1940-2009) en la *danza-teatro*, que inicia en el año de 1973, es una de las primeras transformaciones que son acogidas por la sociedad Alemana en general, y no sólo por las élites. Esta propuesta revoluciona la forma en que se percibe el cuerpo en el escenario y rompe casi por completo con las ideas de perfección de cada figura.

Pina Bausch precozmente rupturista, testigo de una época desgarrada, donde con la devastación de los cimientos desaparece también el suelo de nuestras certezas más sagradas, se sitúa en la primera fila de la escena de avanzada, desde donde, reinventando el movimiento primigenio de la danza, reducida a los pocos movimientos posibles para una época crítica, actúa impulsada por un afán de acotar —en un ajuste de cuentas con las categorías impuestas del buen gusto y la belleza— los modelos canonizados del cuerpo ideal para mostrar una realidad heterogénea en la que el movimiento adquiere un enorme poder transgresor. (Vásquez, 2006, pp. 1-2)

Pina se opone, como muchos otros coreógrafos, a la idea de perfección y rigidez del cuerpo en la danza. “En la danza expresionista se recupera el movimiento Libre, una interacción más dinámica con el espacio, y la posibilidad de la autoexpresión corporal” (Vásquez, 2006, p. 2). Se explora la idea de lo feo, en contraposición a la belleza de la bailarina tradicional (con este concepto me refiero a las formas del ballet y la profesionalización inicial de la danza). Los movimientos ya no son estilizados ni resaltan la figura excepcional de las bailarinas, sino que se centran en mostrar las otras posibilidades del cuerpo, el mostrar desesperación, tristeza, contradicción dentro de los sentimientos del ser humano de una forma fuerte, con movimientos bruscos y cotidianos de cada sujeto.

Los trabajos de Pina Bausch parten de la experiencia corporal cotidiana en sociedad, que se ve trasladada y distanciada por medio de secuencias objetivadoras de imágenes y movimientos. Lo que el individuo vive diariamente en su cuerpo como limitación y reducción y que acaba conformando una suerte de autodisciplina tragicómica, se expone en el escenario a través de repeticiones, duplicaciones y otros mecanismos provocadores, de forma que se hace experimentable. (Servos, 2013, p. 148)

La idea de partir de las sensaciones del cuerpo fue algo que caracterizó esta propuesta ya que no se seguía una historia que se bailaba, ni se querían traducir grandes clásicos de la música al lenguaje de la danza, sino que la propuesta partía de la sensación misma del cuerpo, de lo que se siente y se puede provocar desde el mismo bailarín. La interacción del cuerpo con el espacio se volvió algo importante y como novedad la *danza-teatro*

lleva otros elementos al escenario; ya no se trata solo de las pinturas y las ambientaciones clásicas que se habían utilizado desde la construcción de la ópera, se añadieron elementos que venían de lo cotidiano y de la naturaleza. La demostración de los movimientos del cuerpo y su interacción con el entorno se volvieron característicos en la construcción de la obra.

El abandono del entablado clásico por superficies naturales como el césped, la tierra, hojas secas, flores, e incluso el agua, son parte del estilo que alcanza su más plena expresión en las obras de Pina Bausch. Este estilo, más allá del virtuosismo técnico, ha hecho a la danza contemporánea entrar en la categoría de las bellas artes. (Vásquez, 2006, p. 2)

Al partir, entonces, de la sensación, de los elementos con los que se quiere trabajar y la demostración del movimiento más allá de una técnica impecable, no se lleva una historia lineal, se rompe con las narraciones de las historias clásicas, ya no se trata de seguir la narración e interpretarla con el movimiento; se trata de mostrar al cuerpo mismo, contar la historia del cuerpo al trabajar desde y con la energía del cuerpo.

Las obras de Pina Bausch no siguen una estructura narrativa ni una progresión lineal. Se construyen más bien a partir de una serie de episodios. Múltiples acciones escénicas simultáneas, imágenes impactantes, la utilización de las experiencias específicas de sus bailarines, de actividades cotidianas, de textos dirigidos a menudo al público y de una gran variedad de músicas en la banda sonora son elementos que llevan el sello reconocible de Bausch y que han pasado a formar parte de un léxico de la danza-teatro en Europa. (Vásquez, 2006, p. 2)

Como propuesta de gran acogida, y muestra elemental de la diversidad, se trata no solo del bailarín sino de la interacción con el público, la afectación del espectador se convierte en parte de la obra misma ya que se quiere mostrar no solo un estilo de danza sino una idea común del tabú, de la realidad social y de los aspectos comunes de la vida. “El espectador se convierte, también en el organizador de sus impulsos y de su experiencia estética. Por medio de la catarsis moviliza internamente la agresión no ejercitada o el erotismo anestesiado” (Vásquez, 2006, p. 3).

Para entonces el cuerpo se había convertido en la base de esta propuesta, la pregunta por la innovación en el escenario pasa a un segundo plano ya que lo más importante es la exploración del bailarín. Los movimientos grandes o pequeños, fuertes o delicados que demuestran experiencias de vida personales se convierten en la respuesta a la pregunta por la diversidad que toma fuerza después de la Segunda Guerra Mundial. Pina no trabaja solo con alemanes sino que lleva bailarines de todo el mundo que pueden contar historias diferentes, que se expresan de formas diferentes, que hablan distintos idiomas, de quienes se puede aprender y con quienes se puede crear. La idea de una danza que no solo muestre movimientos magníficos,

sino que se exprese desde la misma teatralidad del cuerpo, y desee proyectar y partir de la experimentación constante, se convierte en la base de la danza-teatro.

Sobre la danza y el teatro de marionetas

Sin importar el estilo de danza que se practique, el bailarín siempre aspirará a ser más virtuoso cada vez. La técnica que despliega, la innovación, el amor por este arte, son características que se traducen en la disciplina con la que cada uno forma su cuerpo, siempre tendiendo a una idea utópica de perfección.

Si bien a lo largo de la historia la danza ha representado diferentes conceptos e ideales que podían estar a favor o en contra del orden social establecido, es claro que la intención del bailarín sobre su propio cuerpo siempre ha sido la de mejorar. El bailarín a su vez está convencido de que “la danza es la expresión artística y la perfección (o el presenciar perfecto) del cuerpo humano en movimiento” (Levin, s.f., p. 4).

En el relato sobre el teatro de marionetas de Heinrich von Kleist (1777) se muestra, como uno de los temas a tratar, la perspectiva del bailarín frente a su propio arte, desde el aspecto del movimiento, de lo que cada bailarín desea interpretar y lograr, y la variedad de la danza como expresión.

El relato transcurre en una plaza donde se está presentando una función de marionetas, que al parecer despliegan bailes que divierten al público; se concibe dicho acto como algo sin gracia y dirigido a las clases bajas, pero quien narra la historia se encuentra con un bailarín de gran prestigio quien parece disfrutar del espectáculo. Sin dudarlo le pregunta qué hace allí y este habla de su gran admiración por los movimientos que hacen las marionetas; “me dio a entender con claridad que un bailarín que desee una buena formación podría aprender de ellas bastantes cosas” (Hoyos, 2011, p. 169).

Las marionetas se muestran a nivel técnico como aquella perfección a la que tiende el bailarín, como lo que está desligado de la gravedad y sus leyes, y solo necesita el suelo para lograr mostrar figuras firmes, pero que gracias a aquella fuerza que las domina, el maquinista o el titiritero, hacen piruetas y figuras maravillosas a las que cualquier bailarín aspiraría.

Pero el primer sujeto no se muestra muy convencido y cuestiona aquella idea al decir que para él el teatro de marionetas no es más que un acto burdo que carece de significado. Entonces el bailarín le responde que

si un mecánico llegara a construirle una marioneta según las exigencias que le habría de señalar, ejecutaría con ella una danza que ni él ni algún otro diestro bailarín de su tiempo, sin exceptuar el mismo Vestris, serían capaces de igualar. (Hoyos, 2011, p. 170)

La forma en que puede bailarse es una cosa, pero la idea de desprenderse de todas las leyes de la física para lograr figuras inimaginables que puedan sorprender al público es uno de los ideales utópicos del bailarín, la flexibilidad, los saltos, los giros, cada forma en que el cuerpo se relaciona con el espacio es muestra clara de la idea de perfección que hay en cada bailarín. No importa si se trata de ballet o danza contemporánea, o cualquier otro estilo, la forma en que el danzante se expresa es para él su mayor don, es la forma en la que se mueve, la forma en la que expresa una idea, un ritmo o una emoción, es la vida misma para él.

¿Ha oído usted hablar —preguntó al notar que había quedado silencioso y dirigía la vista al suelo—, ha oído usted hablar de esas piernas mecánicas que construyen los técnicos ingleses para los infelices que han quedado mutilados?

Dije que no, que no había sabido de semejante cosa.

Lo lamento —respondió— porque si le digo a usted que esos pobres pueden bailar con sus piernas artificiales, tengo casi el temor de que no me vaya a creer, bueno, bailar... el margen de sus movimientos es, en verdad, limitado, pero aquellos que les son dables se realizan con una calma, una suavidad y una gracia que llenan de asombro a cualquier espíritu reflexivo. (Hoyos, 2011, pp. 170-171)

La idea de la perfección no se da solo por técnica, es un conjunto que constituye de los ideales del sujeto, sus capacidades y la emoción que él mismo experimenta frente al movimiento ejercido. Cada cuerpo es diferente y lo primero para cada bailarín es reconocer el suyo, sus ventajas y desventajas frente a la danza que se practica. Y desde allí desplegar los movimientos que le sean permitidos y expresar a partir de su capacidad corporal aquello que le mueve, aquella emoción que tiene por dentro. He aquí la desventaja que presenta el bailarín de las marionetas a los danzantes.

¿Ventaja? Ante todo, mi dilecto amigo, una de índole negativa, y es ésta: que el muñeco no haría jamás nada afectado. Porque la afectación, como usted sabe, aparece cuando el alma (*vis motrix*) se halla en cualquier otro punto distinto del centro de gravedad del movimiento. Ahora bien, como el maquinista mal puede gobernar otro punto que ése por medio del alambre o el hilo, ocurre que todos los demás miembros, como tiene que ser, se hallan muertos, son simples péndulos y siguen la sola ley de gravitación, excelente cualidad que en vano busca la gran mayoría de nuestros bailarines. (Hoyos, 2011, p. 171)

Conclusión

A lo largo de la historia, la danza ha sido parte elemental de las culturas, ha sido representación de los ideales del pueblo, de las ideas políticas, de la demostración de estatus, de la idea revolucionaria de un arte emancipador cuyo instrumento es el cuerpo. Estas perspectivas han permitido que desde diferentes disciplinas intelectuales se haga la pregunta con respecto al cuerpo y al movimiento; con ello ha surgido la pregunta por la danza.

Como arte cuyo cambio se ha dado con el pasar de los siglos, la pregunta por la danza sigue estando vigente, y sus posibilidades aún son muchas, puesto que es un arte que ha empezado a moverse en todas direcciones y que cada día sigue creciendo; se ha abierto a diferentes culturas y personas, posibilitando la experimentación de movimientos, ritmos, nuevas combinaciones que dan como resultado innovadores productos donde el cuerpo es el protagonista.

Se han creado muchas propuestas sobre la relación que hay entre cuerpo y danza, entre cuerpo y mundo, dando así protagonismo al movimiento que expresa sentimientos, ideas y emociones, un cuerpo que siente y reflexiona sobre sí mismo y, en este sentido, un cuerpo que permite al bailarín conocerse y conocer el mundo que le rodea a partir de experiencia y la experimentación. La danza ahora no solo es un arte sino una forma de concientización del propio cuerpo y por ende de la relación de cada sujeto con el mundo. La danza presupone un manejo y una conciencia del cuerpo; concebirlo como parte fundamental del yo, descubrir sus particularidades y los alcances propios dentro del espacio en que cada sujeto se mueve a diario. No importa el estilo de danza o la particularidad de cada sujeto, cada uno desde su experiencia es un experimentador del cuerpo.

Caminar por la vida reconociendo los espacios, las sensaciones, lo propio que define cada particularidad, sin fijarse en prototipos, desligándose de la idea de que hay solo un tipo de cuerpo perfecto y que solo ese puede otorgar la felicidad, pues eso privaría al bailarín de reconocer los movimientos y ver la diferencia que hay entre cada uno como potencialidad para la interpretación de la danza; es partir de la vida misma, de la cotidianidad para bailar, aprender y proyectar cada nuevo conocimiento en este arte y a su vez en la vida misma. Se debe concebir la danza como una forma de vida para quienes la practican, ya no importa (desde muchas perspectivas) si una persona cabe o no dentro del prototipo tradicional; es su vivencia lo que hace único a cada intérprete, lo que hace que cada demostración sea única.

Referencias

- Bennett, S. (1984). *Razón y locura en la antigua Grecia. Las raíces clásicas de la psiquiatría moderna*. (F. C. Boado, Trans). Akal/universitaria.
- Bourcier, P. (1981). *Historia De La danza En Occidente*. (R. Alier, Trans). Blume.
- Cotello, B. (2002). *La mitología clásica en la historia de la ópera*. Suma cultural 6.
- Hoyos, L. E. (2011). Heinrich von Kleist. Sobre el teatro de marionetas y otras prosas cortas. *Ideas y valores*, 165-182.
- Levin, D. M. (s.f.). *Los filósofos y la danza*. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- Magee, B. (2011). *Wagner y la Filosofía*. (C. Vilá, Trans). Fondo de cultura económica.
- Nikitaras, N. D. (2010). Enfoque teórico de la danza en Grecia en el período clásico, siglos V y IV a.C. *Lúdica Pedagógica*, 02(15), 55-61.
- Servos, N. (2013). Danza y emancipación. La danza-teatro de Pina Bausch. *Lecturas sobre danza y coreografía*. Artea.
- Vásquez Rocca, A. (2006). Danza Abstracta y Psicodrama Analítico. *Revista Observaciones Filosóficas*, 3. <http://www.observacionesfilosoficas.net/artpinabau.html>

Título: Los caminos de la pinta
Autor: Julián Peláez. Psicólogo. Integrante del colectivo audiovisual Spectare de Itagüí
Año: 2016
Técnica: Fotografía



TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN. NOTAS PARA UNA LECTURA DE LARGO ALIENTO¹

Antonio Santoni Rugiu

Universidad de Florencia, Italia

El saber de la cultura oral

Para perfilar una idea sobre la evolución histórica del saber y sus modalidades de transmisión, es bueno recordar que hasta la Edad Media y más atrás, este formaba parte de una cultura principalmente oral. Los textos eran escasos: la biblioteca de un hombre sabio de la época contenía volúmenes con un número de páginas, semejante a unos cientos de libros en la actualidad. Esos libros, transcritos por los escribas con infinita paciencia, pero a veces con la misma ignorancia de su significado, no estaban exentos de errores y tergiversaciones. Esta también era una característica del saber medieval: la poca preocupación por la autenticidad del texto motivada en gran parte por su ortodoxia religiosa. Después de la difusión de la imprenta, los libros serían cada vez menos raros, pero hubo que esperar hasta el siglo XIX para que el texto impreso se convirtiera en la fuente habitual de lectura y aprendizaje. La función básica de la palabra del maestro medieval se expresa bien en esta disputa: hacer a los estudiantes una pregunta que indicaba las dos soluciones opuestas, con el objetivo de entrenarlos dialécticamente para que se ejercitaran incluso en la solución incorrecta o herética y la defendieran como si fuera

¹ El presente texto procede de la conferencia dictada en el *Encuentro internacional de Historia de la Educación* (Zacatecas, México, 2012). Traducción de María Esther Aguirre Lora, Investigadora titular en el IISUE, UNAM, México.

verdadera, para profundizarla y conocerla en su argumentación. Entonces podrían refutar a su interlocutor o corregirlo de la mejor manera. Típica de la cultura oral fue la “teoría de la disciplina formal” que seguiría siendo un criterio pedagógico-didáctico fundamental del mundo occidental durante mucho tiempo (que ni siquiera hoy día está completamente superado) ¿En qué consistió? Hasta el período helenístico se continuaba creyendo firmemente que la mejor forma de sociedad era la liderada por una élite intelectual formada en el estudio de autores clásicos capaces de impresionar profundamente en la mente, constituyendo para toda la vida el sentimiento, el pensamiento, y por lo tanto, la acción de los alumnos.

Es decir, se creía que algunos contenidos poseían en su “forma” (en el sentido aristotélico de la sustancia que se realiza) un valor educativo intelectual y moralmente eficaz, casi irresistible. Al frente de esos saberes estaba el latín, la lengua de los eclesiásticos, de los actos públicos y de todos los eruditos. Sólo hacia el siglo XIV la lengua vernácula comenzaría a ser utilizada por algunos autores como alternativa al latín. Los niños aprendieron a leer y escribir directamente en latín, y en la enseñanza esto seguiría siendo dominante hasta principios del siglo XIX en algunas universidades, pues incluso los profesores de medicina debían dar clases en el idioma de Cicerón. En resumen, el latín era el camino majestuoso hacia la adquisición del saber a través de la vía pedagógico-didáctica que iba de la gramática a la retórica. Luego, siguió la filosofía, entendida según el canon medieval como esclava de la teología, la ciencia suprema. El esfuerzo del alumno, dada la prevalencia de la cultura oral, fue por imprimir la palabra de los maestros, grabarla y almacenarla allí, como en un gran archivo con una voluntad mnemotécnica, dirigido a la disposición y catalogación dentro de sí mismo de una cantidad increíble de datos (nombres y caracteres, conceptos, reglas, máximas, etc.). Por lo tanto, una mente bien organizada y entrenada continuamente era el requisito necesario de un hombre de cultura. Y para esto se necesitaba una metodología apropiada: la “mnemotécnica” o “mnemónica”, un recurso antiguo desarrollado gradualmente a lo largo de los siglos hasta el Renacimiento (justo cuando ya podría haber sido menos necesario debido a la primera difusión de la imprenta). Los autores famosos también se dedicaron a la mnemotecnia lo cual demuestra que era una herramienta indispensable para la organización y transmisión del conocimiento.

Esta herramienta condicionó la estructura del saber en sí misma, restringida dentro de los límites de la mente humana, aunque amplificada en gran medida por las diversas estratagemas adoptadas, y también condicionó la capacidad de análisis y profundización. Una idea formada a partir de una pregunta estudiada en un texto puede ser modificada más adelante releýéndola o discutiéndola con otros. Todo esto es mucho más difícil cuando se refiere al

contenido de la propia memoria, no solo más sintético que el de un libro, sino con menos asideros y disposición para ser modificado, ya que la memoria conserva intacta la verdad oficial que los maestros conocían en ese momento. En resumen, un libro, incluso cuando se crea conocerlo bien, en cada nueva lectura puede presentar sorpresas que pueden cambiar un juicio anterior y abrir nuevos horizontes. La memoria es, por el contrario, un interlocutor bastante cerrado para repensar, reacio a aceptar cambios, aunque en su momento fue la mejor garantía que tuvieron el error de la crítica de la norma civil y los poderes eclesiásticos, o las verdades aprendidas en la escuela y en la universidad, aunque con menos posibilidades de despertar la conciencia. Por esta misma razón, el saber eclesiástico y civil se opusieron durante mucho tiempo a la difusión de la imprenta.

El saber es un don de Dios

En la Edad Media todo saber se consideraba un regalo de Dios, por esta razón no podía ser “vendido”, es decir, enseñado por una compensación económica. Mientras los maestros fueran todos eclesiásticos, no había problema porque la enseñanza era una parte integral de su misión: a veces podían ser gratificados por sus superiores con alguna prebenda o “beneficio sagrado” o se les dejaba en libertad para aceptar ofertas espontáneas (¿en qué medida?) de parte de los estudiantes, gracias a la sutil discusión que no se pagaba por el contenido de la enseñanza, sino por el esfuerzo del maestro y, por lo tanto, no había sacrilegio alguno. Luego, cuando muchas escuelas y universidades se emanciparon de la protección eclesiástica, los maestros fueron remunerados a razón de su enseñanza, por el municipio o por el consorcio que los había promovido.

Antes del año 1000, el conocimiento según la antigua tradición se dividía entre las siete “artes liberales” (que son dignas de un hombre libre de servidumbres), el *Trivium* y el *Quadrivium*. El *Trivium* incluía la enseñanza de gramática, lógica y retórica; el *Quadrivium* la instrucción en matemáticas, geometría, música y astronomía. La definición de estas disciplinas dependía de los tiempos y lugares. La Edad Media, por lo general, tomaba todo con una connotación religiosa a través de la tradición de las escuelas de monasterios y catedrales. En el *Trivium*, la gramática fue primordial, llamada “origen y fundamento de las artes liberales” en el sentido más amplio del conocimiento de los autores latinos. La lógica siguió en el arte de poner de relieve la validez de un argumento demostrando la falsedad de su opuesto (la *disputatio* ya mencionada) en la aplicación de la lógica aristotélica según la cual de dos afirmaciones ambas pueden ser ciertas.

Finalmente, la retórica fue el arte más complejo: enseñó cómo establecer el razonamiento para apoyar un discurso, para que expresado con las formas verbales, gestuales e ilustrativas más elocuentes, fuera convincente. Todas las disciplinas fueron tratadas en una forma abstracta con el propósito de ejercitar el pensamiento y la expresión de una manera completamente apartada de la realidad, temida porque podría provocar pasiones poco educativas. El *Quadrivium* representó las artes “reales” o “físicas” necesarias para el conocimiento del mundo natural: del espacio (geometría), de la cantidad y sus relaciones (matemáticas y geometría), de la esfera celeste (astronomía), y del sonido (música y canción).

Contrariamente al *Trivium*, el *Quadrivium* también ofrecía implicaciones prácticas, por ejemplo, en el tratado de la astronomía y el cálculo, especialmente para establecer las fases de la luna en las que se fijaban cada año las fechas de las grandes fiestas litúrgicas, así como las cadencias de las labores agrícolas. La física también se pensó, pero en un sentido muy diferente del moderno, más bien como una filosofía de la naturaleza a la luz de la doctrina aristotélica-tomista. Así, el estudio de la música y la canción estaba destinado a preparar el vasto repertorio de himnos y melodías de la iglesia, un complemento importante de la oración y la formación misma de las nuevas generaciones. Luego, en las universidades, el *Quadrivium* dio paso a la Facultad de Artes liberales, preparatorio para el acceso a las tres preponderancias superiores: teología, derecho y medicina. Al igual que el *Quadrivium*, la nueva Facultad formó la cultura literaria, filosófica y científica, consideradas en el momento necesarias para realizar estudios universitarios en todas las ramas. Esta Facultad, al igual que los programas de formación en las artes “mecánicas”, finalmente lanzó el título de maestro, mientras que las facultades superiores emitieron el más prestigioso: el de doctor. Se requirieron al menos 21 años de edad para conseguir el título de maestro en artes liberales; sin embargo, pocos obtuvieron esa titulación siendo tan jóvenes, porque, de hecho, los estudios en todas las facultades generalmente duraban de 6 a 8 años. Para el Doctorado en Teología se planearon duraciones más largas: 35 años al ingresar y casi 15 de estudio, lo que demuestra que la ciencia teológica, superior a todas las demás, requería el máximo compromiso y rigor.

El saber es de pocos

La difusión progresiva del saber se había frenado por los intereses de las clases sociales superiores. Un ejemplo típico es el del latín que fue visto como una línea divisoria entre los alfabetizados y los analfabetos, tan claro que el hijo de un conde o un rico comerciante era considerado en sí

mismo letrado y a nadie se le ocurría verificar si esto era cierto. “Letrado” era un término que realmente no quería distinguir, como hoy, quién sabía leer o quién podía componer y comprender textos escritos, simplemente se suponía que un noble o un rico también estaban equipados con el conocimiento de cosas que no practicaban directamente sino a través de la servidumbre, y de los empleados que trabajaban para ellos, más instruidos que ellos. Un ejemplo famoso a este respecto es el de Carlomagno que no sabía escribir, aunque hubiera sido el promotor de una gran reforma cultural y pedagógica; al haber tenido a su servicio un número ilimitado de escribas en varios idiomas, ¿qué tan importante le resultaba usar el lápiz para escribir? ¿Cuál es la importancia, en nuestros días, de un gran gerente sentado frente a un teclado de computador? ¿Y qué diferencia había entonces si un noble, en lugar de firmar con su propia mano, tenía un sello con un montón de lacre marcado con su ilustre escudo de armas en la parte inferior de un documento compilado por sus escribas? En resumen, si el hábito, se decía, no hace al monje, el traje del noble o del rico sí lo convierte en un hombre de letras.

El latín era el crisma necesario del conocimiento; sin él en el mundo oficial, todo juicio no era digno de consideración. Leonardo da Vinci, artista, inventor, tecnólogo y escritor ya reconocido, no sin una buena dosis de ironía, se autodefinía como hombre iletrado porque no había seguido estudios regulares en latín. Incluso los maestros escribanos, que durante siglos conservarían el derecho a compilar edictos, proclamaciones, diplomas y otros, y que desafiaron a los maestros de la escuela en el derecho a enseñar escritura, se consideraban analfabetos porque eran practicantes de un arte “mecánico”, y por lo tanto, no eran *latinizantes*. Ciertamente, el lenguaje vulgar podría ser admitido como un buen instrumento de un artesano o un mercader, pero no de un hombre instruido, por lo tanto, estaba alejado del verdadero saber. Otra forma de llamar a las artes mecánicas era “artes viles”, en oposición a las “artes liberales”.

El saber “secreto” del hacer

Desde finales del siglo XIV las lenguas vulgares adquirieron importancia como idiomas de los grandes mercaderes, que, aunque analfabetos, ganaban poder, y por lo tanto, no podían ser rechazados. Los comerciantes abrieron las escuelas del nuevo ábaco, alternativas a las del latín, para la capacitación de sus empleados; y con otro movimiento revolucionario para la transformación del saber y la enseñanza, eliminaron la antigua y cuanto más prolija computista romana, adaptando con algunos siglos de

anticipación para las escuelas y universidades, la matemática indo-árabe, ya conocida desde el siglo XIII en Europa, aunque no se practicara. A partir de ese momento “el saber del hacer” fue ganando muchas posiciones, a su vez que interesando a una franja cada vez más amplia de la población. Los empleados en el artesanado y en el comercio fueron cada vez más numerosos que los letrados y desde finales de la Edad Media se aumentó cada vez más la brecha numérica entre las dos categorías. Era otra paradoja: el saber y la instrucción que desde tiempos muy antiguos (los testimonios de educación artesanal ya los encontramos en las tablas sumerias) concernían a la gran mayoría de la población, no eran evaluados. Tanto que se mantuvo durante milenios (ni siquiera hoy en día se ha extinguido por completo) el desprecio por la actividad manual para ganar el pan y todo lo que tuviera que ver con esta. La dicotomía entre intelectuales y trabajadores “mecánicos” en el sector de la salud, por ejemplo, perduró hasta el siglo XIX: hoy decimos médico-cirujano, pero hubo un tiempo en que esas dos categorías eran muy distintas y jerarquizadas. Los doctores en medicina durante siglos se formaron en la específica facultad universitaria a través del conocimiento de autores clásicos como Hipócrates, Galeno y Celso, y luego de los árabes traducidos al latín, aunque también de literatos y filósofos. De hecho, el médico compilaba sus recetas y expresaba el diagnóstico y la terapia en latín, casi nunca tocaba al enfermo o se manchaba las manos con sangre, a lo sumo examinaba la ampolla de la orina y la clasificaba según el color, la densidad y los reflejos de acuerdo con las prescripciones de los antiguos. El médico, al igual que el doctor en derecho, portaba la túnica larga y el tocado en la cabeza, típico de los que se habían doctorado, a diferencia de los otros humildes mortales, incluyendo los cirujanos (a menudo también los barberos), que proviniendo de una formación “no liberal” y por lo tanto “iletrada”, podían aspirar cuando mucho al título de maestro y portar la túnica corta hasta la rodilla usada por todos los demás artesanos. Éstos en la jerarquía social representaban el brazo ejecutor, mientras que los que ocupaban una posición social elevada, la mente directiva, el espíritu y el cuerpo si se quiere. El cirujano, que a menudo usaba la misma navaja para rasurar la barba o como bisturí para cortar un quiste, no pronunciaba máximas en latín, sino que practicaba salazones con el enfermo, lo tocaba, lo abría, lo cortaba y lo volvía a coser, y, obviamente, no mostraba ningún comportamiento negativo hacia la sangre. Entre las dos figuras había un abismo, el mismo que separaba a los seguidores de los colegios de los doctores en artes liberales, de aquellos que organizados en las corporaciones (gremios) de las artes mecánicas o viles, provenían de una condición social y de un tipo de formación totalmente opuesta a los primeros. Ciertamente, no se puede decir que los quirurgos, ignorantes del latín, carecieran de un saber, pues por el contrario, en los tiempos modernos muchos avances en medicina se deben a ellos, al igual que no pocos progresos en la ciencia y la tecnología a otros artesanos.

Desde el punto de vista pedagógico, el saber del hacer, también se puede decir del “aprender haciendo”, fue un procedimiento educativo con características opuestas a la enseñanza formal de escuelas y universidades. En ambos, el maestro ocupaba un lugar central, pero en la pedagogía artesanal actuaba de manera indirecta, mediado a través del ejemplo del acto de trabajo que el aprendiz tenía que observar, fijar e imitar. El maestro artesano rara vez intervenía con la palabra, el maestro de escuela, en cambio, basaba todo en esta y en la de los textos escritos. Además, la enseñanza del artesano se distinguía por la existencia del secreto del oficio que poseían algunos maestros, en lo que basaban gran parte de su éxito. Este misterio, por supuesto, era demasiado precioso y no se enseñaba a los aprendices, pero en todo caso se reservaba para los hijos o para los discípulos del maestro. Un aprendiz atento e intuitivo, sin embargo, podría captar una gran parte de él, sino todo. Esto era de tal manera importante que a veces los que violaban el enigma eran condenados a prisión e incluso a la pena de muerte. Así, el talento de un alumno artesano consistía en el aprender incluso lo que no le era enseñado explícitamente. El secreto en el taller de un pintor podría ser el procedimiento para obtener ciertos colores, en un taller de un herrero la particularidad de procesar algunos metales, y así sucesivamente. En la escuela y en la universidad, en cambio, no había nada por captar ni por intuir más allá de las palabras, el maestro no tenía reservas. Su habilidad consistía en comunicar a través de la palabra su propio saber a los estudiantes, enseñando más de lo que un alumno podía pensar.

Por esta razón, en la enseñanza formal no se temía, como sí en el “aprender haciendo”, que el alumno arrancara al maestro algún secreto. La cultura artesanal perdió gradualmente su importancia, primero porque fue sometida por los grandes comerciantes, y luego, superada por el impetuoso desarrollo tecnológico. En consecuencia, el modelo pedagógico del aprendiz también tuvo un declive lento pero imparable. Cuando entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX los diversos Estados suprimieron las corporaciones de artes y oficios con todos sus privilegios, la edad de oro de la formación artesanal ya había quedado muy lejos. Y una vez que los maestros patronos de las bodegas no tuvieron más garantía legal que los aprendices, convertidos en “compañeros de trabajo”, se quedarían en el taller donde se habían formado, pero el interés de alimentar a los aprendices y luego de transmitir el conocimiento artesanal decayó mucho, sobreviviendo sólo por los propios descendientes del maestro o por los muchachos que él hubiera seleccionado muy bien.

Pro y contra del saber para todos

Después del Concilio de Trento del siglo XVI, la restaurada subordinación del conocimiento y de su transmisión a la ortodoxia religiosa está bien expresada por el art. 1 del primer capítulo de la *Ratio atque institutio studiorum Societas Jesus* de 1599, muy claro en la necesidad de recordar que el fin supremo de los estudios era el de “promover en los alumnos el conocimiento y el amor por nuestro Creador y Redentor” (Concilio de Trento, 1599). Los jesuitas cuidaron mucho sus escuelas porque “la primera intención de los maestros en las lecciones, y fuera de ellas, era encauzar a los discípulos al amor de Dios y a las virtudes con las que le darían gusto, y a ello dirigían los estudios” (Concilio de Trento, 1599). Por lo tanto, el temor de Dios era fundamental: *timor Dei est fundamentum sapientiae*, el temor, en el sentido del respeto de su ley, era el fundamento del saber. Así, habiendo elegido a los profesores entre los más sabios y temerosos de Dios, diligentes, asiduos y solícitos, la primera enseñanza debía ser la *Sagrada Escritura*, confiada a los maestros doctos en lenguas antiguas, en teología y en historia sagrada, así como en “Elocuencia”, ya que el alumno debía aprender a comunicar sus conocimientos a los demás de una manera persuasiva. Se tuvo especial cuidado en la elección de los profesores de Filosofía, los cuales no debían ser “proclives a las novedades, ni tampoco de ingenio demasiado libre” (Concilio de Trento, 1599). Los jesuitas reactivaron de manera renovada el uso medieval de la *disputatio* con base en la convicción de que “el momento de la disputa no es menos exigente y fructífero que el de las lecciones” (Concilio de Trento, 1599). La actitud hacia la discusión, apoyada por la preparación y la destreza dialéctica gradualmente afinada, así como la formación del recto espíritu religioso, serían beneficiosas para madurar personalidades idóneas también para afirmarse en la vida civil, tal como lo esperaban los alumnos nobles o ricos de los colegios eclesiásticos.

La Ratio Studiorum es un documento esclarecedor del nuevo humanismo escolástico jesuita que usó el patrimonio literario-filosófico, y en cierto modo también científico, del mundo clásico. Este texto fue debidamente purgado en la forma y en los contenidos como un instrumento formativo ideal para los jóvenes de clase alta, que estuvieran dotados de una personalidad equipada para las exigencias y las aspiraciones modernas, pero sustancialmente obedientes, que no discutieran los dictados del magisterio eclesiástico en la experiencia espiritual, la práctica religiosa y en cada ocasión de la vida. Intransigentes en este principio, los jesuitas fueron en cambio muy abiertos, y según algunos desprejuiciados, en el admitir en sus colegios el teatro e incluso la danza, pero no como un momento recreativo ocasional, sino como una actividad expresiva que

perfeccionaba las actitudes ya desarrolladas por la retórica y la elocuencia. Y muchos otros también lo hicieron para no dejarse vencer por la competencia de las academias militares, que desde el siglo XVI avanzaban cada vez más con la esgrima, el uso de armas, la heráldica, la etiqueta mundana y demás. Si se piensa que sus colegios habían sido pensados por el fundador de la Compañía Ignacio de Loyola, como seminarios para la formación de futuros miembros de la Compañía de Jesús, marcados por una gran austeridad y desapego del mundo, debemos reconocer que, sin perjuicio de la primacía de los valores religiosos, los jesuitas hicieron un gran esfuerzo de adaptación, justificando esas innovaciones pedagógicas con el lema *omnia munda mundis*, para las almas puras todo es puro. En otras palabras, las acciones no son las que cuentan, sino las intenciones.

No se puede decir que en otras partes las creencias religiosas fueran menos decisivas en la instrucción. Los puritanos, por ejemplo, afirmaron el valor incluso sacramental de la educación para todos los fieles, independientemente de su posición social: el progreso de la piedad tenía que ir de la mano con el de la instrucción (*advancement of Piety and Learning*). Y en general, todas las confesiones evangélicas habían estimulado las críticas contra las verdades impuestas como dogmas y no generadas por la conciencia individual. De este modo, la instrucción, como una vía necesaria hacia el saber, ya no era el privilegio de las clases altas y se transformaba en un derecho-deber para todos. En los países católicos, sin embargo, después de la Contrarreforma, la instrucción para todos se vio con gran desconfianza, si se piensa que sólo en el siglo XVIII en Francia surgieron órdenes religiosas dedicadas a la instrucción elemental y profesional del pueblo, como los Hermanos de la Doctrina Cristiana de G.B. La Salle, llamados con cierto desprecio “los Ignorantillos” porque no enseñaban latín, motivo por el cual no tuvieron una vida fácil ni larga.

Un impulso fuertemente innovador hacia el saber se produjo en el siglo XVIII a partir del pensamiento de La Ilustración, lo cual es bien conocido. No obstante, había otra causa: la fuerte difusión de la instrucción ahora en los estratos más bajos de la población, sobre todo de la enseñanza técnico-práctica que antes estaba asegurada por la formación en el artesanado, ahora en una crisis abierta. Ya se mencionó que durante algún tiempo los comerciantes habían proporcionado nuevas escuelas desarrolladas entonces por la necesidad de formar nuevas figuras de trabajadores adeptos a los servicios y a las formas emergentes de la industria, y en algunas zonas, incluso a la agricultura, en ramos descuidados por la instrucción para las clases altas. Y esto fue importante porque dio paso al crecimiento de un saber difundido, principalmente sobre una base práctica, que ahora era imposible ignorar. Al crecer ese saber derivado de la pedagogía artesanal ahora en extinción, se conoció una separación en

tres distintas orientaciones: por un lado, los artistas, pintores, escultores y similares, más los músicos, acogidos respectivamente en las academias de bellas artes y en los conservatorios de música. Por otro lado, los ex artesanos de los oficios técnicos, sobre todo los ingenieros, favorecidos por la expansión del industrialismo y admitidos en las nuevas escuelas técnicas superiores, así como los operarios especializados en escuelas post-elementales o técnicas y comerciales inferiores, abiertas también para formar los cuadros de la gran cantidad de empleados administrativos y contables, cada vez más demandados. Por último, los artesanos de los oficios superados por completo, por los tiempos poco propicios para su naturaleza. Estos últimos, en el caso de Europa, poco a poco sobrevivieron o se extinguieron, cuando y como el mercado se los permitió, de manera marginal, pero sacrificando de todos modos la tradición pedagógico-artesanal, como ya se dijo.

La gran revolución del saber

En los siglos XVII y XVIII la guerra se mantuvo viva en Europa casi sin interrupción. Así fue como los ejércitos tuvieron un gran desarrollo, con nuevas armas, fortificaciones, maquinaria de guerra, cuarteles, nuevas logísticas, tácticas y estrategias. Hacían falta ingenieros, arquitectos, carpinteros, fabricantes de armas, pero también cirujanos y boticarios para la salud de las tropas y veterinarios para la de los caballos, y así sucesivamente. Se trataba de un requerimiento de nuevas habilidades a las cuales el artesanado, en franca crisis, ya no era capaz de corresponder. Y fue así como los ejércitos fueron los primeros en establecer cursos para preparar a los médicos militares elegidos entre los cirujanos, pero también a veterinarios, farmacéuticos, constructores de fortificaciones y todos los demás. La mejor suerte la tuvieron las artes que se habían conocido como “mecánicas” del nivel más elevado, pues los antiguos “albañiles libres” o “maestros de la piedra”, es decir, ingenieros y arquitectos, cuando se encontraron en dificultades a principios del siglo XVIII habían vendido sus prerrogativas y franquicias a los círculos culturales y políticos de la burguesía emergente que formarían la moderna Masonería. Precisamente fueron llamados en las diversas lenguas *francsmaçons*, *freemasons*, *francmasònes*, y demás. La Masonería fue heredera de las formas exteriores de la vieja pedagogía artesanal, de la cual retomó la jerarquía exterior de los grados aprendiz, compañero y maestro, y también las antiguas herramientas de trabajo ahora usadas como símbolos, por ejemplo, el delantal, que en un tiempo usaban los artesanos conservados por los masones como atuendo ritual, o la cuchara y la escuadra del albañil. La Masonería también trató

de afirmar un nuevo saber, no ateo sino supraconfesional, inspirado en la libertad de opinión y de discusión, una actitud mental muy abierta a la confrontación y a la innovación, contraria a los dogmas y al absolutismo, y, sobre todo, partidaria de la tolerancia. Por tales caracteres, especialmente en sus inicios, cuando los gobiernos absolutistas no reconocían la libre expresión del pensamiento y de reunión, las logias masónicas eran las únicas que poseían los antiguos privilegios de libertad de reunión y de discusión, heredados de los “Albañiles Libres”, lo cual motivó que se adhirieran muchos artistas, escritores, pensadores, políticos y científicos de vanguardia. Esta es la razón por la cual La Masonería, más que fuente de un saber propio, fue un centro internacional que integró personalidades no conformistas, destinadas a innovar la cultura de la época.

Pronto, en la segunda mitad del siglo XVIII, la formación de los antiguos artesanos más importantes de las escuelas militares pasó a la universidad, no sin una fuerte resistencia de la corporación académica. Para mitigar tal renuencia no fue suficiente que, por ejemplo, algunos nombres que gozaban de prestigio en la medicina, como en la inoculación y luego en la vacunación contra la viruela, en la tecnología e incluso en la ciencia, se hubieran formado en varios oficios del “saber hacer”, como Jenner, Franklin, Arkwright, Fulton, Stephenson y muchos otros. Los primeros que lograron el gran salto fueron los cirujanos parificados con los médicos, mientras que otras figuras, tales como farmacéuticos, agrónomos, veterinarios y los mismos ingenieros, debieron conformarse durante mucho tiempo con cursos más cortos, agregados en la universidad pero aún no organizados en facultades autónomas. Sólo en el siglo XX todas esas figuras obtendrían un reconocimiento a la par, por lo menos en el plano legal, como los títulos más prestigiosos. Éste fue uno de los procesos, en cierto sentido revolucionarios, que presenciaron el rápido e irresistible ascenso del saber científico y técnico, sobre las alas del triunfo de la sociedad industrial. La Ilustración ya había dado su gran contribución en este sentido: Diderot, él mismo de linaje artesanal, el principal animador de la famosa *Enciclopedia de las ciencias, las artes y los oficios*, consecuente con la línea antitradicionalista, y por lo tanto, anticlasista de La Ilustración, propugnó por la revaloración del saber científico y tecnológico. Y aún antes, anticipando a los ilustrados, Newton a fines del siglo XVII había hecho la gran contribución de una física con bases completamente matemático-experimentales y ya no teológico-filosóficas como era habitual. De este modo, la filosofía especulativa que hasta entonces se había considerado la *scientia scientiarum*, la suprema organizadora del saber, iría perdiendo terreno. No sólo la física, sino poco a poco también el derecho, la economía, la sociología, la psicología y otras en el curso del siglo XIX, se desprendieron del regazo de la gran madre filosófica y se convirtieron en ciencias autónomas, con su propio

contenido y metodología, alimentadas por la libre e incesante investigación del hombre sobre el hombre y sobre los comportamientos individuales y colectivos.

La gran explosión del nuevo saber ocurrió durante el siglo XIX, siglo extraordinariamente innovador, que había empezado con el transporte con tracción animal y terminó con veloces trenes y automóviles, así como con la inminente presencia de la aeronave. Por no hablar del telégrafo inalámbrico, el teléfono y luego la radio y muchos otros descubrimientos e invenciones revolucionarias, incluidos los resultados de la bacteriología y la producción de fertilizantes químicos, y así sucesivamente, que en pocas décadas cambiaron los hábitos milenarios y consecuentemente la relación del hombre con el mundo y consigo mismo. La abundancia de muchos frutos relevantes de la genialidad de la investigación alentó la creencia de que un enfoque “positivo” y la aplicación de una metodología científica en cada objeto, aunque no fuera físico o natural, conduciría a soluciones afortunadas, abriendo casi de golpe al saber a horizontes inconmensurables. El aumento del saber en todos los campos, debido a la libertad de pensamiento que también se obtuvo como retroalimentación de las nuevas especializaciones profesionales, pronto involucró la tendencia a la diferenciación del saber y en parte de los respectivos currículos formativos. La antigua figura del erudito poseedor de una cultura general típica de las artes liberales, en el siglo XIX, ya se había superado. Naturalmente, como el saber académico, el tradicional no aceptó pacíficamente ser superado por lo nuevo. No se renuncia, sin reaccionar, a una superioridad indiscutible durante siglos y milenios. La educación científica y técnica, a pesar de esa resistencia, fue recibida en los planes de estudio de educación media y superior sólo porque respondía a una necesidad innegable de formación de personal cada vez más numeroso que era capaz de cumplir con las nuevas tareas requeridas por la nueva sociedad.

La cultura tradicional hizo todo lo posible por mantener distancias jerárquicas, afirmando que la mejor educación era la que impartían los estudios clásicos, mientras que los saberes científicos y sobre todo los técnicos, válidos como entrenamiento para funciones útiles, formaban personalidades incapaces de elevarse por encima de un cierto nivel. Durante mucho tiempo se argumentó que aún entre los ingenieros, los mejores eran los que venían de la escuela de humanidades. Así, el antiguo prejuicio contra los *no latinizantes*, contra el saber y la pedagogía artesanal, ahora se revertía contra la cultura y la nueva enseñanza técnico-científica, motivado también por el hecho de que los estudios humanísticos eran frecuentados por la clase alta o media alta, mientras que las clases inferiores no iban más allá de la escuela obligatoria o las escuelas cortas de orientación profesional. Sólo en el siglo XX algunos países acordaron reconocer cursos

para ingenieros, farmacéuticos, agrónomos, y otros, como facultades universitarias autónomas y formalmente a la par con las otras. Pero esto en el papel, de hecho, la opinión habitual continuó, y en parte continúa hoy, para establecer una jerarquía entre los diversos campos de estudio que favorecen los humanísticos en relación con otras opciones.

La reproducción universal del conocimiento

W. Benjamin escribió antes de 1940 que la capacidad de reproducir imágenes técnicamente a gran escala gracias a la fotografía había cambiado profundamente la relación del público con el arte gráfico-pictórico, que hasta entonces había permanecido como un privilegio de la élite, y ahora era para todos. Primero, sólo unos pocos ricos podían permitirse el lujo de contratar por largo tiempo a un pintor para que dibujara su propio retrato, en cambio ahora incluso un pobre soldado o campesino podía ser fotografiado en un instante y conservar su propia imagen. Además, ellos mismos ahora podrían enviar a sus seres queridos en una aldea remota una tarjeta postal que reproducía los bellos palacios madrileños de la Gran Vía. El fonógrafo también hizo posible, por ejemplo, escuchar en Australia o en Argentina una romanza cantada por un famoso tenor en un teatro de París. Más tarde el cine, la radio, la televisión, y finalmente la web, ampliarían sin medida el potencial de difusión y penetración de todo tipo de mensajes. Otros contemporáneos de Benjamín, especialmente los estudiosos *francforteses*, extendieron el discurso al conocimiento en general, concluyendo también que los medios de comunicación masiva no sólo poseen un gran poder sugestivo sobre los usuarios, sino también la propiedad de realizar una especie de feedback o retroalimentación, que en una menor o mayor medida, cambia los contenidos de lo que se comunica. En pocas palabras, una cultura válida, y por lo tanto, una legítima instrucción de masas no podría lograrse solo mecánicamente al extender el saber y la instrucción para unos pocos, de lo contrario el resultado habría sido negativo, como el de una sopa que se “aguada” o el de un vino que se diluye.

El siglo XIX había afirmado la necesidad de un saber para todos (incluso sino era lo mismo para todos). Inevitablemente, como resultado de las nuevas tecnologías, el saber para todos tendría un efecto retroactivo sobre la propia naturaleza del saber. No era inevitable que el nuevo saber de la masa fuera inferior, pues paradójicamente, a condición de que adquiriera una propia identidad y respondiera a una nueva lógica, delineara y respetara su propia racionalidad; de lo contrario, existía el riesgo

de reducir la cultura para todos a una simple banalización, a una copia vulgarizada en el sentido del deterioro de la vieja cultura aristocrática. Pero la instrucción de masas ¿era realmente capaz de difundir un nuevo saber válido para todos? ¿O tuvo que rendirse, al menos en parte, al poder pedagógico de los medios de comunicación masiva?

La asistencia de los hijos del pueblo a la educación primaria fue baja en sus inicios, aunque era obligatoria. Sobre todo, los campesinos preferían hacer que sus hijos trabajaran en los campos y no tener que enviarlos a la escuela. En todo caso esta institución fue muy importante para la cultura popular: frecuentemente a los hogares del pueblo el primer libro que entraba era el abecedario o el libro de lectura de los niños escolarizados, cuyo reflejo también estimulaba a los adultos como primer acercamiento al saber, aunque era común que los jovencitos hubieran sido castigados por parte de parientes analfabetos porque habían manchado el libro escolar o no lo habían conservado con el debido cuidado. A partir de ese momento y hasta mediados del siglo XX, el problema del saber popular se convirtió en una dificultad relevante. Después, la progresiva reducción de la brecha entre las clases, también en el acceso a los estudios y la influencia cada vez más extendida e incisiva de los medios de comunicación, mitigó el condicionamiento social acerca de la adquisición de distintos saberes en relación con las diferencias socioeconómicas. Pero se tiene la impresión de que, desafortunadamente, ese saber unificado haya caído al nivel más bajo, y que, en otros aspectos, esas diferencias sociales no hayan desaparecido.

¿Un conocimiento dividido por género?

El siglo XIX también fue testigo de otra gran novedad: la educación de las mujeres. Una buena parte de la oposición a la instrucción obligatoria, particularmente la que impartía la Iglesia, se debía al hecho de que también incluía a las niñas. Hasta entonces, todo el saber de las niñas fue transmitido por las madres y por las mujeres de la casa, quienes las instruyeron gradualmente para el trabajo femenino y para que asumieran el papel de esposa y madre. Era un saber doméstico en todos los sentidos. Antes del siglo XIX, cuando se hablaba de saber y de instrucción, sólo se referían al de los varones. Las escasas mujeres que habían brillado en diferentes campos del saber habían aceptado ajustarse a los modelos masculinos. Así, la idea de un saber común a los dos sexos al principio resultó ser revolucionaria, incluso escandalosa. ¿Dónde iría a parar el ingenio, la pureza y la dulzura femenina si la mujer, primero en las bancas escolares y luego en el campo profesional, tuviera que competir con los

hombres? También en esto el tiempo atenuó la brecha y los contrastes. La idea de un saber femenino restringido al hogar, así como la de un conocimiento distinto por sexo, se fue superando.

En el Imperio austríaco desde finales del siglo XIX ya existían escuelas superiores para las jovencitas que quisieran perfeccionar su propia cultura y sus habilidades para prepararse mejor en los futuros deberes de esposa y de madre. En Francia desde 1880 existía el Liceo femenino con fines similares. En Italia, en el mismo año, como continuación de la Escuela Normal de Mujeres, se creó el Magisterio femenino para formar a los maestros en las escuelas profesionales y normales. La reforma Gentile de 1923, con mucho anacronismo con respecto a la evolución de los tiempos, también estableció un Liceo femenino sin fines profesionales ni acceso a la universidad, sólo con el objetivo de perfeccionar su cultura general y sus cualidades de gracia y sensibilidad en atención a los futuros deberes femeninos. Pero las muchachas de “buena familia” que ahora iban a la escuela preferían inscribirse en el gimnasio-liceo con hombres, lo que demuestra que ya estaba fuera de lugar la dicotomía entre el saber en general y el sub-saber de las mujeres. Las muchachas de la media y alta burguesía ya no quedaban satisfechas con un chapuzón de cultura general, con aprender a bordar y a realizar otras “obras femeninas”, como tocar el piano, y demás. Así que la nueva escuela secundaria reservada para las niñas fue tan poco frecuentada que después de solo tres años se suprimió. Un crítico definió a ese tipo de liceo como una escuela-gineceo para obtener el diploma de la perfecta prometida burguesa que se merece un buen marido. Las jovencitas de las clases sociales menos favorecidas, que constituían la abrumadora mayoría, no se detuvieron en la escuela elemental, asistieron a cursos cortos en escuelas profesionales inferiores de las cuales esperaban salir y encontrar pronto un trabajo; estas no necesitaban oropeles culturales para encontrar un buen marido.

El viraje hacia el consumismo

Una marcada transformación social, con efectos también sobre el saber y sobre los modelos pedagógicos, se remonta al nacimiento de la sociedad consumista después de la gran crisis de 1929, del *Welfare state* y de la tendencial homologación entre las diferentes clases, también en lo que respecta a los consumos culturales y educativos. A la larga, los nuevos modelos formativos reemplazaron a los antiguos: en primer lugar, el valor del ahorro que, junto con la instrucción y el trabajo arduo, había sido el caballo de batalla de la palabra *self-help*, ahora se invertía en lo contrario,

el consumo. La alcancía como símbolo de la educación para el ahorro, que siempre estuvo presente en los libros infantiles, pronto desapareció. La nueva consigna era educar para consumir, para afirmar la producción, que, a su vez, apoyaba el empleo de trabajadores remunerados con salarios adecuados de modo que ellos también tuvieran márgenes de gastos para consumos que antes se habían considerado superfluos. Un círculo “virtuoso” que siempre regresaba al punto clave: la fluidez del consumo para todos de acuerdo con una espiral imparables. Los modelos de vida del consumidor de los Estados Unidos llegaron a Europa después de 1950, pero algunos impulsos ya eran evidentes inmediatamente después de la guerra, por ejemplo, la demanda de instrucción, tan aumentada, que diez años después el incremento de estudiantes universitarios había sido del 50%. J. K. Galbraith teorizó el modelo de una *affluent society* en la cual el acceso al saber ocupaba el lugar principal junto con otros consumos culturales, como conciertos y espectáculos, medios de comunicación masiva, lecturas, y otros más, sobre todo para los jóvenes. Los conciertos de música ligera atrajeron a grandes multitudes de jóvenes que tuvieron que reunirse en los estadios porque no había teatro que los pudiera albergar no sólo para escuchar música, sino también para congregarse y socializar con los coetáneos con quienes compartían ideales. Al mismo tiempo, los *meetings* de jóvenes, como los de los famosos *hippies*, se caracterizaron por incluir conciertos y canciones de diversos tipos, combinando el fuerte gusto por la socialización, la fruición de imágenes y sonidos y la afirmación de un estilo de vida transgresivo y contestatario de los modelos culturales y educativos tradicionales. Ya en esos años, incluso las *teenagers*, que antes vivían sus experiencias formativas en la familia o en la escuela, habían adquirido la misma libertad que sus contemporáneos varones. La familia y la escuela ya habían perdido mucha de su propia posibilidad de incidir educativamente en los hijos, y los canales de transmisión del saber formal y el lado informal, ya no se restringían a las bancas escolares. Quizás por primera vez en la historia, la escuela actual no transmitió en la misma onda que los modelos culturales emergentes.

Mientras tanto, la misma idea de cultura, que en un tiempo se identificaba casi exclusivamente con el fruto de la instrucción, según la nueva concepción se había ampliado para considerar la experiencia en la realidad y en lo imaginario, lo mental y el comportamiento de cada uno, excluyendo a los primitivos y a los marginados porque carecían de instrucción y, según los cánones dominantes, también deberían considerarse carentes de cultura. En conjunto, la idea de que la fuente de aprendizaje más válida fuera la educación formal había decaído mucho. Si todo lo que enriquece o de alguna manera modifica la esfera psíquica y la acción es aprendizaje, hoy en día su fuente más continua e incisiva son los medios de información,

sobre todo la televisión y ni qué decir de la web. Los tiempos en que el abecedario fue el primer instrumento de instrucción en cada hogar del pueblo, ahora parecen remotos. Y si ese libro principalmente propagaba el valor de la instrucción, la televisión en cambio se dirige a la masa de espectadores menos letrados, por lo cual penetra en ellos, y a su manera, los instruye y los educa. ¿Pero en qué? En primer lugar, en el consumo: la *ratio* principal de la televisión y de otros medios masivos informativos es la elevación de la *audiencia*, de modo que las tasas de los *sponsors* publicitarios cada vez sean más altas. Los datos puramente cuantitativos de la televenta, en definitiva, prevalecen sobre su calidad. Apuntando a una audiencia masiva cada vez mayor, el nivel de producción es cada vez más repetitivo y estereotipado.

El recurso a la razón, como guía del pensamiento y de la acción, heredado de la Ilustración del siglo XVIII y del pensamiento del siglo siguiente, que fuera un componente constitutivo del saber y de la enseñanza contemporánea, en los últimos lustros ha dado paso a la emotividad, al sentido mágico, a la afectividad, en una palabra, a la irracionalidad. Sería necesario hacer un largo discurso, pero me limitaré a dar dos ejemplos: el primero tomado de la publicidad, factor cada vez más dominante en la expansión del consumismo globalizado. Evidentemente, la publicidad no puede confiarse a la razón, por el contrario, para lograr sus objetivos, se ha dicho que utiliza persuasivamente profundas motivaciones irracionales, a veces incluso inconscientes, no mediadas por un elemental escrutinio crítico ni por una primordial vigilancia del buen sentido. Esta línea ya no se limita a los *spots publicitarios*, cada vez más numerosos e invasores, convirtiéndose en el criterio fundamental de cada producción: para mantener una tasa elevada de público y los mismos precios que pagan los patrocinadores publicitarios, el nivel de transmisión debe corresponder a los gustos que se consideran más comunes a la gran masa. Las transmisiones de un carácter cultural o simplemente de calidad, son cada vez más raras, y en cualquier caso, se limitan a las horas nocturnas que un ciudadano normal dedica al sueño reparador. En síntesis, la consecuencia de todo esto es una progresiva mercantilización del saber, como en el caso de los muchos *quiz* que pululan en la televisión en los cuales las respuestas correctas se asocian con las sumas de dinero ganado y la idea del sabio del tercer milenio, que constituye el público en general, es el que conoce el título de las canciones o de una película, el nombre de pila de una estrella o un futbolista, y así sucesivamente.

Concluyo aquí. No quiero continuar con el análisis de una cuestión tan actual como compleja, para la cual no me siento adecuadamente preparado. Tampoco este sería el lugar correcto. Como historiador de la educación que habla con otros historiadores, creo que es mi deber referirme al momento

actual como el punto final de una evolución, sin penetrar demasiado en ello y menos aun haciendo profecías sobre el futuro. Siempre he pensado que el historiador debe ocuparse del pasado, si quiere incluso del más reciente presente, pero no dejarse tentar por la lectura de la esfera de cristal. En fin, siento que tengo que disculparme si he ofrecido solo una modesta contribución de ideas, significativa, pero que no se agotan en las sucesivas transformaciones de un tema fascinante y al mismo tiempo tan vasto y complejo, que quizás al final habrá muchas más preguntas que respuestas. Espero que otros, a partir de sus estudios y reflexiones, las vayan respondiendo.

Referencias

- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. UNAM, CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Santoni Rugiu, A. (2000). *Milenios de sociedad educadora I, Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*. (Col. Juegos Escénicos, no. 2). Editorial Educación, voces y vuelos.
- Santoni Rugiu, A. (2004). *Milenios de sociedad educadora 2, La escuela transita por los senderos de la modernidad*. (Col. Juegos Escénicos, no. 3). Editorial Educación, voces y vuelos.
- Santoni Rugiu, A. (2012). *Milenios de sociedad educadora 3, La escuela contemporánea en el entramado de las revoluciones*. (Col. Juegos Escénicos, no. 4). Editorial Educación, voces y vuelos.
- Santoni Rugiu, A. (2015). *Vestimenta larga y vestimenta corta. Barberos cirujanos, nodrizas y parteras como educadores*. Ediciones de Educación y Cultura.

Título: Nido
Autor: Daniel Fernando Gómez
Año: 2012
Técnica: ensamblaje —nido de pájaro y huevos de oro—
Dimensiones: objeto a escala natural



ENTREVISTA

TERTULIAS, LIBROS, CRÍTICA MUSICAL Y CONCIERTOS. LA VIDA MUSICAL EN MEDELLÍN A TRAVÉS DE RAFAEL VEGA BUSTAMANTE (1921-2012)

Por: Fernando Gil Araque

Docente e investigador del Departamento de Música de la Universidad EAFIT.

Creador de la línea en Musicología Histórica del Grupo Estudios Musicales. Ha contribuido en la conformación del archivo de música de la Sala de Patrimonio Musical de la Universidad EAFIT. Doctor en Historia, Magíster en Estética y Especialista en Semiótica y Hermenéutica, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín y Licenciado en Educación Musical, Universidad de Antioquia.

Las dos entrevistas que se presentan fueron realizadas a Rafael Vega Bustamante (RVB) en 2005, en el marco del proyecto de investigación *Temas con variaciones, Medellín a través de su música*. Por la importancia histórica del contenido, se publican en su totalidad. Esta investigación estuvo a cargo de Fernando Gil Araque (FGA) y Carlos Mario Jaramillo Ramírez quien dirigió la producción audiovisual. Para la presente publicación Luisa Fernanda Pérez Salazar realizó la transcripción de las entrevistas y Juan Fernando Molina efectuó la revisión idiomática. Participaron también en este proyecto como asistentes y auxiliares de investigación: Jorge Iván Ocampo Rendón, Juan Pablo Londoño Bastidas en la edición audiovisual, Luisa Fernanda Pérez Salazar en la sistematización de material y edición de textos, Juan Fernando Velásquez Ospina en trabajo de archivo y José Julián Botero Vargas en la edición de partituras.

Rafael Vega Bustamante (1921-2012)

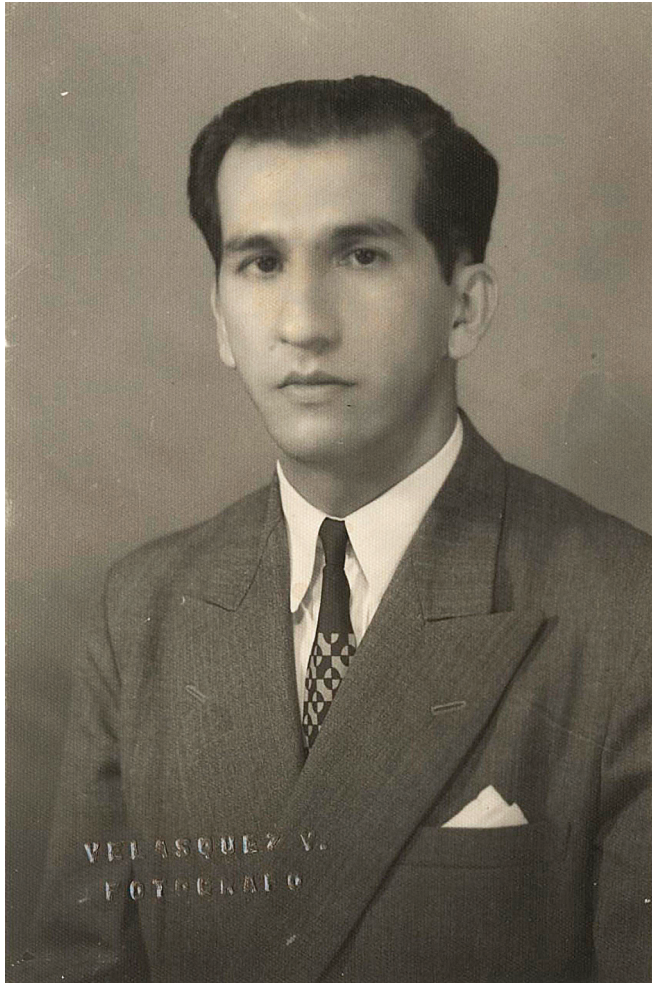


Figura 1. Rafael Vega Bustamante s.f.

Fuente: Fondo Rafael Vega Bustamante. Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

Al recibir profundamente emocionado esta exaltación a mi trabajo por la cultura musical y la difusión de los libros, expreso los más efusivos agradecimientos a la Universidad de Antioquia por otorgarme el doctorado “Honoris Causa” que honra y me llena de orgullo.

Rafael Vega Bustamante, mayo 22 de 2002

Nació el 5 de junio de 1921 en Girardota (Antioquia). Fue librero, crítico y promotor cultural. Inició su trabajo como comerciante en el almacén de muebles de su padre, en 1939. En 1943 fundó la Librería Continental, en un local en Maracaibo con Junín. Crítico musical en el diario *El Pueblo*, en

El Colombiano y en *El Mundo*. Colaborador permanente de la revista *Platea 33* durante 30 años. Anotador de programas de la Orquesta Sinfónica de Antioquia en varias etapas, hasta su fin. Anotador de programas de la Orquesta Filarmónica de Medellín y de los programas de Medellín Cultural.

Programador, productor y guionista de programas de conciertos, entre ellos *Concierto Santamaría Universal*, en la Voz de Antioquia (1950-1954, seis días a la semana) y en la Voz de Medellín (1955-1958, semanal). En la Radio Bolivariana, durante doce años, tuvo a su cargo programación diaria y programas especiales con locución: tres semanales y comentarista de libros. En la Emisora de la Universidad de Antioquia, programó desde 1985 *Usted y la música*.

Asesor de la Sociedad Amigos del Arte (1945-1960). Asesor musical y miembro de la junta del Festival Musical de Medellín (1969-1971). Como empresario de conciertos trajo a Medellín los siguientes espectáculos: Ballet Theatre de Nueva York, Jascha Heifetz, Narciso Yepes, Ballet Moderno de Berlín y Alfonso Montecino. Fue director de Extensión Cultural del Municipio en 1954 por un periodo de seis meses. Fundador y codirector del periódico mensual *Medellín Musical*, desde 1953. Cofundador y miembro de la junta directiva del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia.

Presidente del Gremio de Libreros de Medellín. Miembro de la Cámara Colombiana del Libro. Fundador y presidente de la Sociedad Medellín. Secretario de la Orquesta Sinfónica de Antioquia (primera etapa, en 1950). Miembro de las juntas directivas de: Fenalco, durante un período, Pro-Arte en 1975, Instituto Cultural Colombo Alemán, Instituto de Capacitación Los Álamos y Museo de Antioquia. Miembro fundador de Medellín Cultural y de su junta desde 1977; director encargado de dicha institución en 1977 y 1978 y subdirector de 1978 a 1983; el 30 de marzo de 1993 se retiró de la subdirección de Medellín Cultural y fue miembro permanente de la junta. Programador oficial de los conciertos de la Emisora de la Universidad de Antioquia entre 2001, 2002 y en 2006.

Falleció el 23 de junio de 2012 en Medellín.

Primera entrevista



Figura 2. Rafael Vega Bustamante.

Fuente: Investigación Temas con Variaciones © 2005. Foto: Juan Pablo Londoño

FGA: Cuéntenos cómo se inició usted en la escritura de la crónica musical y su pasión por la música.

RVB: Bueno, primero, la pasión por la música me vino desde niño; cuando yo tenía uso de razón tuve oportunidad de escuchar por primera vez música que llamamos clásica; ya había oído música popular porque mi papá tocaba en Girardota, mi pueblo natal; él tocaba flauta y tocaba tiple, entonces, yo por las noches lo había oído a él tocar ritmos colombianos, era la única música que yo conocía. Ya, en Medellín, cuando llegaron las vitrolas o gramófonos de cuerda, él adquirió un disco donde estaban dos arias cantadas por Caruso: la una *La donna e mobile*, de la ópera *Rigoletto*, y la otra *Di quella pira*, de la ópera *El trovador* de Verdi. La audición de esas dos piezas fue como si me hubieran abierto a mí un panorama o me hubieran dicho algo, una revelación de algo desconocido y formidable.

Eso me entusiasmó tanto que yo tenía que hacerles trampas a mis padres porque estaba prohibido tocar el gramófono: los niños éramos muy necios

y de pronto dañábamos la cuerda. De todas maneras, me hacía mi manera, cuando llegaba de la escuela, de clandestinamente oír una y otra vez estas dos arias, que era lo único que había. Más tarde ya llegaron otros discos, pero siempre las primeras grabaciones que se hacían eran todas de óperas.

Para abreviar un poco, ya cuando vinieron los primeros radios, alrededor de 1931 y 1932, ya tuve la oportunidad de escuchar más música y descubrir, como un acontecimiento, que había emisoras que tocaban la música que a mí me gustaba, mucho más que ahora, y emisoras extranjeras; entonces tuve la oportunidad de oír conciertos de la BBC de Londres, de la emisora de Berlín, porque la Deutsche Welle no existía todavía.

Todo esto me fue acrecentando mi afición y ya en Medellín me di cuenta [de] que había una banda de músicos que tocaba conciertos todos los domingos en el parque de Bolívar, como lo hace actualmente. De ahí empecé a cultivar la música en vivo. Después descubrí que en el Instituto de Bellas Artes se hacían audiciones de alumnos y profesores y ahí oí por primera vez la música clásica en vivo.

Hacia los años de 1940, o antes, ya había escuchado grandes cosas en la radio; por ejemplo, me tocó la iniciación de los conciertos de la Orquesta Sinfónica de la NBC de New York, dirigida por Arturo Toscanini, el 25 de diciembre de 1937, no se me olvida nunca la fecha. Y cada ocho días había un programa de estos; también descubrí, ya cuando empezó la guerra mundial, en 1939, que los sábados transmitían las óperas del Metropolitan por radio en onda corta y se oía bastante bien.

Y así, sucesivamente. Paralelo con toda esta afición y todo este entusiasmo por la música clásica, empecé a leer muchos libros sobre música, biografías de compositores, historia de la música, etc. También algún día dije: "Pues voy a ensayar a ver, a escribir algo" y empecé a escribir una biografía de Mozart y a hacer otros ensayos. Un hermano mío, menor que yo, Gustavo, que era muy aficionado a la literatura y escribía también, en un periódico católico que había en Medellín llamado *El Obrero Católico*, me dijo que por qué no escribía alguna cosa para ese periódico y esa fue mi primera incursión en el periodismo cultural o musical. Más tarde, un año más tarde o dos, apareció un diario católico llamado *El Pueblo*, y ahí él me conectó con las directivas; muy amplios, me invitaron a que escribiera crónicas sobre conciertos que había y así fueron mis primeras crónicas, que yo no llamaría críticas porque todavía no estaba en capacidad de hacer críticas, pero sí escribía comentarios, etc. Y ya tuve la oportunidad de oír un acontecimiento muy grande: un concierto organizado por la Sociedad de Amigos del Arte, del coro de Cosacos de Rusia, se llamaba el *Coro de Don Platoff*, dirigido por Sergei Jaroff; esto fue una revelación muy grande

porque yo no había oído, aparte de óperas y arias, no había oído nunca un coro en mi vida y ese coro era de tal perfección que eso se me quedó grabado para siempre ¡Cómo es de bello cantar en coro con voces buenas y afinadas!

Más tarde, haciendo un pequeño paréntesis, tuve oportunidad ya en el colegio de cantar. Había un coro en el colegio y a los voluntarios nos dieron algunas nociones de solfeo para que pudiéramos cantar; cantábamos más que todo misas, en el Colegio de San José de los Hermanos Cristianos; en las grandes festividades cantábamos misas, que no eran muy complicadas porque eran a dos voces nada más. Esa fue mi primera incursión como músico, si así puede decirse. Después supe del Orfeón Antioqueño, un coro organizado y dirigido por el maestro José María Bravo Márquez; hice una audición, me entraron a un curso de lectura musical de unos seis meses y después ingresé al coro. Estuve en ese coro más o menos tres años, ahí pude practicar también la música coral.

Pero, volviendo a la escritura, me he puesto a pensar ahora y he descubierto que cuando uno es aficionado a una cosa apasionadamente, uno desea en su interior, en su alma, que otras personas gocen y disfruten lo que uno está disfrutando; entonces pensé que había que divulgar la música y la mejor manera de divulgar la música era en ese momento escribir sobre ella y ahí nació mi interés por escribir. Eso fue una escuela, porque yo no tenía una práctica grande. En el colegio, como en toda parte, había redacciones, había clases de literatura y uno escribía redacciones; afortunadamente, mi hermano Gustavo me ayudó mucho, me hacía correcciones y me mostraba... Pero, como ese dicho tan sabio que dice: “La práctica hace al maestro”; yo no me considero ni mucho menos un maestro en escritura, pero ahí fui progresando en la redacción y en el estilo de escribir crónicas sobre música.

También tuve oportunidad de empezar a leer las crónicas musicales de don Luis Miguel de Zulategi, gran crítico español vasco que vivió entre nosotros mucho tiempo, y también de don Otto de Greiff en los periódicos, especialmente en *El Espectador* y *El Tiempo* de Bogotá, y esas fueron mis primeras armas, hasta que llegó el momento en que una persona me comunicó y me dijo que valdría la pena que yo estuviera en un periódico más importante, como *El Colombiano*. Me hicieron una conexión con las directivas de *El Colombiano*, me recibieron muy bien y ahí empecé a escribir con asiduidad y con mucha frecuencia en el periódico; podía escribir crónicas anteriores a los conciertos, comentar libros, comentar acontecimientos musicales mundiales, biografías de músicos y hacer una crítica sobre los conciertos que había en Medellín, que eran muy pocos, pero sí había.

Uno de los conciertos más importantes que escuchamos, fue el del famoso violinista ruso Jascha Heifetz, que fue en el Teatro Bolívar, en este momento no recuerdo exactamente [la fecha]. Fue un acontecimiento en Medellín porque Jascha Heifetz ya era considerado como uno de los mejores violinistas del mundo y vino aquí con una fama extraordinaria; sobra decir que el Teatro Bolívar, que acogía unas 900 personas, se llenó y fue un concierto inolvidable, si así puede decirse, y fue una revelación escuchar, oír tocar [a] un violinista de esa talla. Después vino, más o menos en el mismo año, un Quinteto de Vientos de New York. Todos estos programas eran organizados por la Sociedad Amigos del Arte, que dirigían el doctor Ignacio Isaza Martínez y don Marco Peláez.

En 1946 vino la Orquesta Sinfónica de Antioquia, dieron los primeros conciertos en este año; al principio tuvo muchos problemas la orquesta, usted sabe que organizar una orquesta no es una cosa fácil, es una cosa muy complicada, se necesita dinero, se necesitan músicos y, afortunadamente, se dio con un maestro de gran capacidad musical, como era el maestro checoslovaco Joseph Matza, quien tuvo la paciencia de manejar la orquesta en sus primeros años y manejar músicos que todavía no estaban dotados muy bien para tocar en una orquesta; eran músicos de la banda y otros músicos que tocaban en las emisoras de radio, que en esa época tenían orquesta. En fin, a mí me tocó ayudar y fomentar mucho la actividad de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, porque me parecía que para una ciudad era muy importante tener una orquesta de muy buena categoría.

La primera pregunta creo que queda contestada así, y seguí completamente conectado con todas las actividades musicales, especialmente escribiendo siempre en *El Colombiano* y más tarde en algunas otras publicaciones. O escribí también en la revista que publicaba Fabricato, la revista *Gloria*, de pronto me pedían que escribiera algunas crónicas.

En el año de 1953 tuve otra idea loca con un amigo, también muy aficionado, de fundar un semanario o, mejor dicho, un periódico que saliera no semanalmente, porque eso es imposible, sino cada mes y le pusimos el nombre de *Medellín musical* y duró nueve meses, más o menos. Se terminó porque hubo problemas con las imprentas o la imprenta donde nos hacían el periódico, de un momento a otro, sin darnos ninguna razón nos dijeron que no podían publicar más nuestro periódico.

No recuerdo ahora dónde más escribí, pero mucho más tarde, ya pasados muchos años, empecé a escribir notas para los programas de los conciertos y, no sé si es oportuno hablar ya o más tarde, hice una serie de conferencias en la Biblioteca Pública Piloto, unas quince conferencias semanales, que tuvieron mucho éxito y después se repitieron unos años más tarde. Y, así, de varias entidades de pronto me llamaban para hacer charlas y cosas así por el estilo.

FGA: ¿En qué otras publicaciones, aparte de El Colombiano, se hacía crítica musical?

RVB: Don Miguel de Zulategui escribía en el periódico liberal que había aquí, que primero se llamaba *El Herald* y después *El Correo*, pero yo no recuerdo hasta dónde llegó uno y dónde empezó el otro. En todo caso, era en uno de los dos periódicos donde escribía don Luis Miguel de Zulategi. Esas críticas me sirvieron mucho porque él era un sabio para escribir, manejaba muy bien el idioma y tenía un gran criterio musical.

La vida de librero

FGA: Cuéntenos cuándo y en qué momento le dio a usted por ser librero, por meterse por el mundo de los libros, por fundar una librería y por más de cincuenta años estar en el mundo del libro de Medellín.

RVB: Bueno, esa es una historia bastante compleja, así como la de la música. Afortunadamente, en mi casa había libros y se leía, y tengo que decir eso porque no se usa en todos los hogares. Yo le doy gracias a Dios que, especialmente, mi papá leía y tenía libros en la casa y mi hermano mayor, Óscar, nació con esa afición. Cuando yo ya empecé a ser adolescente, me di cuenta de que la pieza de mi hermano estaba llena de libros. Él se salió del colegio en cuarto de bachillerato, y desde antes vivía leyendo mientras yo hacía desastres en la casa con una pelota de fútbol; mientras le dañaba las matas a mi mamá, él estaba sentado en una pieza leyendo. Yo me iba para la esquina a conversar con mis amigos, a hacer aventuras y él seguía leyendo.

A mí me llamó mucho la atención esto, y ya yo me había iniciado en la lectura porque, cuando hice la primera comunión, me regalaron varios libros, lo cual me llamó mucho la atención. Aparte de carritos y cositas que le daban a uno, me gustaron mucho los libros y los leí y me aficioné a los cuentos infantiles y tuve oportunidad, sin que en mi casa hubiera muchos recursos económicos, de hacerme a algunos cuentos, los *Cuentos de Calleja* o de *Callejas*, que era un librito muy pequeño, de veinte páginas, de una colección enorme como de 200, donde estaban resumidos todos los grandes cuentos de hadas y los cuentos infantiles de los autores más famosos. A mí me tocó leer casi toda esa colección y lo más simpático es que en esa época esos libros los alquilaban a centavo en una casa del barrio; una señora tenía ese negocio y eso era muy simpático, alquilaba libros y novelas también para los adultos; entonces, esa fue mi iniciación a la lectura.

Posteriormente, yo, junto con mi afición a la música, como les conté ahora, empecé a leer biografías de músicos y tuve la suerte [de] que unos primos de mi madre, los señores Marín Bustamante, don Luis Eduardo y don Jesús

Marín, tenían librería, entonces yo me atreví, ya siendo muchacho, a ir a la librería donde don Luis; no fui muy bien recibido porque el señor era muy serio y no le gustaba ver muchachos por ahí rebujándole los libros; la librería de don Luis, todo el mundo sabe, es la Librería Nueva, que todavía existe, pero ya no es de los Marín, fue fundada en 1926, una de las librerías más antiguas de Medellín y de las mejores. Y don Jesús Marín, que trabajaba con su hermano, resolvió un día poner su librería propia, con los ahorros, las utilidades y las prestaciones, pues fundó la Librería Moderna, que quedaba a una cuadra del almacén de muebles de mi padre. Yo, por muchas circunstancias que no es del caso contar aquí, no terminé mi bachillerato en el Colegio [de] San José, hice hasta quinto año; tuve muchos problemas con la materia de matemática y todo lo que fuera abstracto, a pesar de que la música es una cosa abstracta, pero yo no podía entender las matemáticas; a fuerza de brega, cuando me enseñaron nociones de música pude entender, que es una cosa muy fácil, los quebrados sobre los valores de las notas. Ese quebrado que, cuando usted lee una partitura encuentra al principio: $3/4$, $6/8$, $2/2$, en fin.

De todas maneras, cuando me salí del colegio mi padre me dijo “¿Usted quiere, para que no se quede sin hacer nada divagando por ahí, quiere venir a trabajar conmigo al almacén?”; dije: “Listo”. Entonces entré a trabajar al almacén de muebles de mi papá, pero seguí frecuentando la librería del primo de mi mamá, don Jesús Marín. Allí compré los primeros libros de música, qué fueron la serie de veinte biografías que publicó la Editorial Tor. Biografías muy buenas, porque no era solamente contar el cuento de la vida de cada compositor, sino que tenía comentarios sobre las obras, que era la parte que más me interesaba a mí y que más trabajo me daba conseguir, porque casi todas las biografías que salían de otros autores eran noveladas y bastante imprecisas sobre la música. Entonces, mis ahorros y el pequeño sueldo que me pagaba mi papá, y aparte de lo que ahorra, porque en esa época en la casa prácticamente nos obligaban a tener una alcancía para hacer ahorros y tenía una cuenta de ahorros, parte de mi sueldo iba a esa alcancía y lo usaba para comprar libros.

Ese contacto con las librerías y con los libros. Un día yo le dije a mi padre que yo no estaba contento con el trabajo en el almacén y que yo no veía ningún progreso y yo le propuse varias cosas, imaginaciones de un muchacho inquieto, de modificar parte del negocio, modernizarlo y él me cerró las puertas, pero no tuvimos ninguna discusión ni nada. Entonces él me dijo: “¿Usted qué se va a poner a hacer?” Yo ya había hablado con mi hermano Óscar, de qué tan bueno que pusiéramos una librería, él, se me olvidó decirles a ustedes, empezó a trabajar en la Librería Nueva, o sea que él estaba feliz porque estaba en el ambiente de los libros, no solamente leía, sino que trabaja en una librería y ya conocía todo el rodaje

y el bagaje de cómo se hace en una librería, contacto con editoriales y cómo se hace un pedido. Entonces le dije algún día ponemos una librería. Yo le conté el problema con el trabajo, entonces él me dijo: “Pues dígame a mi papá que nos financie y ponemos la librería”. Esa fue la primera génesis de la librería.

Mi papá nos apoyó, nos preguntó cuánto era el capital inicial, nosotros le dijimos, y él inmediatamente nos dijo “hagan los pedidos” y los hicimos. Cuando los pedidos estaban en camino, él mismo, nuestro padre, nos consiguió un local en la calle de Maracaibo crucero con Junín, un local nuevo, muy bueno, amplio, bonito; esa calle no era, pues, tan comercial como es ahora, pero tenía muchos almacenes y quedaba cerquita del almacén de muebles de mi padre, que quedaba en Junín con Maracaibo. A mi hermano no le gustó el local y dijo muy soberbiamente, que mi papá no tenía por qué buscarnos el local, que él no trabajaría allí. Pues no pudimos convencerlo de lo contrario, entonces mi papá me dijo: “Bueno, ya usted se metió en esto; vea a ver qué hace”, y yo empecé la librería solo. A los pocos años mi hermano, por diversas circunstancias, ya no siguió trabajando en la Librería Nueva y trabajó en otras dos librerías y después aterrizó de empleado mío, unas cosas del destino, él fue el que me enseñó a mí.

Por circunstancias que no es del caso contar aquí tampoco, él no duró mucho tiempo y tuvo muchos problemas personales y se perdió; decían, todos los que saben, que era el mejor librero que había en Colombia. Más tarde, por insinuación de mi madre, para ayudarlo a Óscar, yo le ayudé a poner una librería, librería¹ que fracasó porque él no fue constante.

FGA: ¿En qué año inició su primera librería?

RVB: Mi primera librería empezó exactamente el 20 de septiembre del año 1943, o sea que a los sesenta años todavía estaba, todavía está en liquidación, pues no la han acabado.

FGA: ¿Cuáles fueron los primeros nombres de la Librería Continental?

RVB: Bueno, primero se llamó Librería Universal, ese fue el nombre que me dijo mi hermano: “Pongámosla así” y yo le dije que sí. Hicimos papelería y sellos, cosas; al año recibimos una carta de los señores Peter Santamaría y Cía., Almacén Universal, una ferretería muy famosa que había en Medellín, y nos decían que el nombre de Universal estaba registrado. Nosotros, con lógica y sin saber nada de derechos ni propiedad intelectual y cosas de esas, dijimos que nosotros no éramos una ferretería sino una librería; entonces nos demandaron y nosotros perdimos el pleito y le cambiamos el nombre por Continental.

¹ Librería Don Quijote (JFM)

FGA: ¿Qué otras librerías hubo en el momento?

RVB: La más importante en el momento era la Librería Nueva², que ya se había pasado de Boyacá entre Carabobo y Bolívar, se había pasado a la carrera Junín, donde está actualmente. Esa era la más importante.

FGA: ¿La librería del Negro Cano estaba en esa época también?

RVB: Todavía estaba la librería de don Antonio J. Cano, quedaba en Carabobo entre Colombia y Boyacá. Era una librería muy pequeña. Él ya estaba muy viejo, pero todavía atendía la librería con un hijo, a los pocos años murió y el hijo liquidó la librería.

Había otra librería, que se llamaba Librería Voluntad, pero la mitad era papelería y la mitad libros, pero allí se conseguían buenos libros.

Todavía estaba la librería de don Luis Marín y de don Jesús Marín, la Librería Moderna, que era bastante buena, donde yo empecé; estaba la librería La Pluma de Oro, de don Guillermo Johnson, situada en Carabobo entre Ayacucho y Colombia, especialista en libros colombianos, que eran muy difíciles de conseguir. Siempre se quejaron los autores de que sus libros no se vendían, pero era que no había organización editorial, ni distribuidores, ni nada. Un señor escribía un libro y lo guardaba en la casa y se lo regalaba a los amigos y ahí se quedaba el libro guardado, porque no lo llevaba a las librerías; no existía, parece que no conocían lo que era una consignación de libros. Es decir, había muchos problemas y este señor empezó a resolver esos problemas, empezó a buscar autores y todo eso, y él les vendía los libros con mucho éxito.

Don Guillermo Johnson puso al lado de mi librería, en Maracaibo, una sucursal y le fue muy mal, duró apenas seis meses. Otro señor que escribía en *El Colombiano*, don Luis Ignacio González, esposo de doña Teresa Santamaría de González, columnista de *El Colombiano*, puso una librería también, se llamaba Librería La Candelaria, cerca de la librería mía, tampoco duró. Yo no sé por qué, pero allá no entraban sino a la librería mía.

FGA: ¿Y qué tenía su librería? ¿Qué buscaba la gente para comprar?

RVB: Bueno, yo tenía muchos amigos, todos los amigos del colegio terminaron bachillerato; en esa época la amistad de los muchachos era una cosa muy grande, teníamos barra, mi clase éramos cuarenta y todos éramos amigos, con excepción de unos dos que eran medio tímidos, pues, entonces, toda esta gente, digamos el 90%, empezó a hacer carrera

² La Librería Nueva fue fundada en 1925 por Luis Eduardo Marín, en los años setenta fue comprada por la familia Donado, cerró sus puertas en 2015.

profesional, para mí fue una sorpresa muy agradable, supieron que yo tenía una librería y allá fueron todos, allá me compraban los textos; si yo no los tenía, yo conseguía los textos universitarios de derecho, de medicina, de odontología, de ingeniería etc., para vendérselos a ellos. No le compramos sino a usted, vea a ver dónde los consigue. Entonces, ese fue un apoyo muy grande para mí y ellos, a la vez, llevaban otras personas, eso se iba multiplicando y, como yo los atendía muy bien, inclusive a muchos que no tenían medios económicos yo les fiaba, arriesgando mucho, y todos me cumplían. Y yo, a la gente que me preguntaba por un libro y no lo tenía, y yo veía que había mucho interés en comprarlo, yo les decía: “Si quiere pásese yo le consigo este libro, se lo pido a Bogotá”.

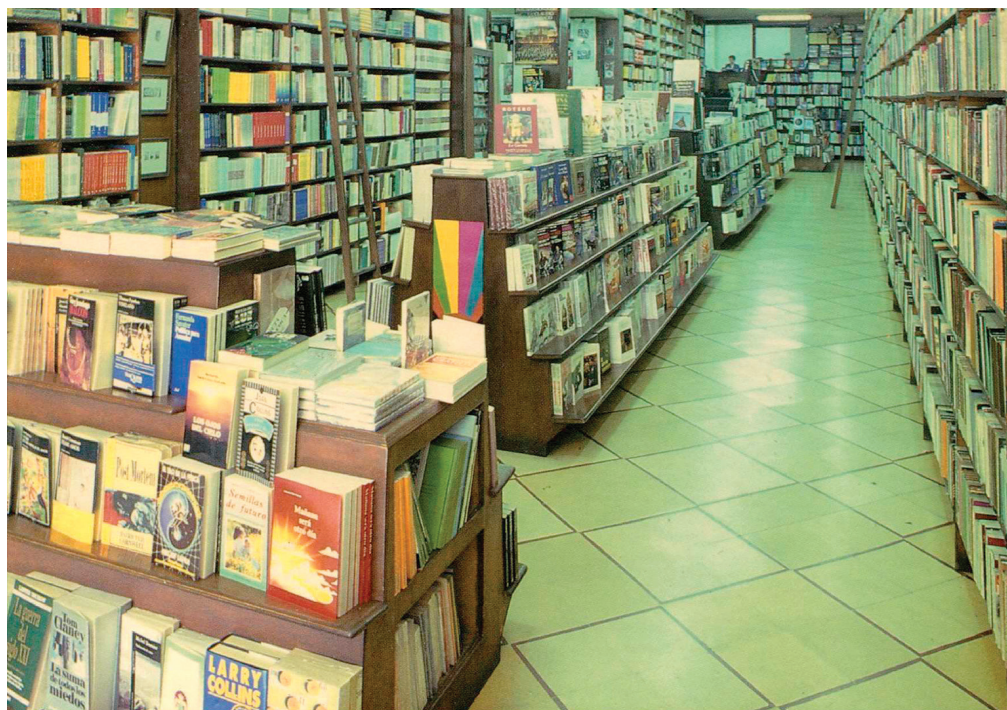


Figura 4. Librería Continental, s.f.

Fuente: Archivo Rafael Vega Bustamante. Sala de Patrimonio Documental, Universidad EAFIT

FGA: Cuéntenos: ¿cómo importó usted los primeros libros, ya que [en] Medellín y en Colombia no había una distribuidora importante de libros?

RVB: Como les dije, mi hermano Óscar ya había hecho contacto en Buenos Aires y, especialmente, con un distribuidor muy importante, que se llamaba Joaquín Torres; él se vino de España a raíz de la Guerra Civil, y se instaló en Buenos Aires, y muchas editoriales españolas se terminaron o se trasladaron a América porque allá era imposible negociar. Entonces: ¿cuál era

el negocio de este señor? Él tenía editorial y distribución, distribuía libros de otras editoriales pequeñas que había en Argentina, porque el negocio importante es distribuir de varias editoriales y no de una sola, para que el librero pueda hacer un solo pedido que valga la pena. Entonces, este señor nos mandó los libros que él editaba, la editorial se llamaba Editorial Juventud Argentina y su especialidad eran biografías de grandes personajes de la historia. Por ejemplo, tenía unas biografías que se vendían mucho, de un escritor alemán que se llamaba Stefan Zweig, que tenía biografías de María Estuardo, de María Antonieta, de Magallanes, etc., y se vendían muchísimo. Y editaba novelas también. Entonces, cuando él editaba un libro, estableció una cosa que se llamaba servicio de novedades: nos mandaba un libro de cada editorial, entonces nos llegaba, aproximadamente, cada quince días un paquete por correo de Buenos Aires, donde venían, digamos, diez libros, diez títulos; esos títulos eran muy escogidos y uno los estudiaba y veía y los ponía en la vitrina y los vendía muy rápido y calculaba a ver cuántos libros de esos debería pedir para tener en la tienda, entonces uno pedía cinco o diez. Al fin de mes, uno le pagaba esa factura y él mandaba más, y así.

En esa época era facilísimo importar, no había que hacer registros de importación, eso no existía, eso lo inventó la burocracia gubernamental para estorbarle a la gente para trabajar. Usted, simplemente, escribía una carta, los libros llegaban por correo de Buenos Aires en un mes a Medellín, ahora se demoran seis meses, estamos en el siglo XXI y se demoran seis meses para llegar. Venían en un mes por correo al Palacio Nacional, el señor del Palacio Nacional le mandaba a uno un papelito y decía: “Llegó un paquete de Buenos Aires”, usted iba allá y ya el señor de Buenos Aires le había mandado la factura, usted iba con la factura y allá un empleado de la aduana, abría el paquete, veía que uno de los libros que venía ahí estaba en la factura, le ponía un sello a la factura y listo, “Llévese los libros”; al mes usted iba al banco, y decía: “Envíeme estos dólares a Buenos Aires, mire la factura y la constancia de que llegaron”. Usted no se imagina la cantidad de vueltas y papeleos que hay que hacer ahora para traer unos libros, yo no sé cómo hacen.

Uno de los motivos, pues, creo, uno de los muchos motivos por los cuales se quiebran las librerías, es porque el Gobierno no ayuda; además, tenemos que pagar impuestos, en esa época no pagábamos impuestos. Perdonen este paréntesis. Entonces ese era el sistema.

FGA: ¿Y tenían referencias de ustedes?

RVB: Nada, no nos pidieron ni una sola referencia, ese señor fue mandando. Yo no sé él de dónde sacó de que los Vega pagábamos; en todo caso, nunca le quedamos mal, después él dio referencias nuestras a otras editoriales

y así, y llegamos a tener, en el auge grande de las librerías en los años sesenta y setenta, hasta ciento y pico de editoriales y distribuidoras, y todas con buenas referencias y nos fiaban todas, de España y de América.

FGA: ¿Cómo se convierte usted en distribuidor de discos?

RVB: Eso vino con la goma, perdón, un término que usamos, la goma, la afición a la música. Entonces yo tuve un socio llamado León Upegui, que era músico, al principio. Esa sociedad no duró sino dos años y él me dijo: “Vendamos discos” y yo dije: “Listo”; entonces la Librería Bedout, que importaba los discos Víctor, muy famosos, todavía, y el almacén de unos señores Vásquez, importaban los Discos Columbia. Ellos, nos dimos cuenta, estaban medio, voy a usar un término también muy comercial, medio enhuesados, porque ellos no sabían vender discos, no tenían ni idea de quién era Beethoven, ni Mozart, ni Verdi, ni nadie; entonces ellos recibían unos discos ahí y ponían, no los exhibían siquiera. Nosotros fuimos, entonces nos vendieron los discos con muy buen descuento porque ellos eran distribuidores y a lo último vendíamos más discos nosotros que ellos y ellos se quedaron aterrados: “¿Ustedes cómo hacen?”

FGA: ¿Y quiénes constituían su clientela?

RVB: Todos los amigos, los amigos que se aficionaban a la música, los que leían mis crónicas, periódicos y mucha gente que empezó a oír música, y como en la radio en esa época tocaban música, La Voz de Antioquia tenía conciertos los domingos en disco. La Voz de Medellín también tenía, y la gente, usted sabe, los medios de comunicación son los que hacen todo. Y empezó a crecer y a crecer y a crecer y llegó un momento en que la sección de discos de música de la librería era casi tan importante como la de libros. Empezamos con discos de 78, en el año cincuenta empezamos a importar ya desde Estados Unidos los discos *Long play*, porque nadie los distribuía aquí, y más tarde llegamos a las otras etapas, a los casetes, a los videos, los *laser discs*, casi me toca el DVD, no me tocó ya, estaba acabando la librería cuando me tocó, en fin, toda esa etapa y ya hicimos contacto con grandes distribuidores de Estados Unidos, que nos hacían precios muy especiales, y podíamos vender los discos mucho más baratos que otros, había realizaciones, eso fue una historia larga, pero fue una rama muy importante para la librería. Y también tuve otra sección, que esa era muy difícil, fue vender música impresa y cuadernos de música y todas estas cosas, eso no pegó porque, desgraciadamente, nuestros músicos no compraban casi libros ni siquiera los que tenían que hacer tareas.

El maestro Joseph Matza, un violinista que era muy amigo, iba mucho a la librería, me decía: “Pídame este método, que tengo treinta alumnos”, y yo pedía los treinta y vendía tres, entonces los otros se perdían. A lo último regalé todo eso.

F.G.A. ¿Qué otras librerías musicales hubo en Medellín?

RVB: Sí. Hubo una que se llamaba Librería y Almacén de Música de Luis Rosendo Hurtado, pero él vendía, más que todo, instrumentos y música colombiana. Él copiaba música, pasillos, bambucos, todas esas cosas y vendía guitarras, tiples, clarinetes y libros, unos cuantos libros, pero su fuerte era la música. Desde eso, ninguno, ninguno más. Claro que las librerías traían libros, biografías de músicos, eso lo compraba casi toda la gente, pero discos, a la último ya, hubo una librería [Librería Aguirre] que empezó a vender discos, pero esa librería se acabó³.

Las tertulias musicales

FGA: ¿Cómo se convirtió la Librería Continental en un lugar de tertulia y en un centro cultural para Medellín?

RVB: Bueno, esa es una de las cosas interesantes de tener una vocación por un negocio. Los clientes eran muy bien recibidos y yo no me consideraba pues, ningún sabio universal, pero yo no sé por qué yo le conversaba a un ingeniero que iba a comprar un libro de la Teoría de la Relatividad y yo le preguntaba sobre Einstein y ellos muy amables le conversaban a uno; en todo caso, ahí se creaba una especie de empatía con los clientes y a la gente les gustaba. Y nosotros practicamos una cosa muy importante desde un principio: nunca hacíamos venta a presión, la venta a presión es que va un cliente y le pregunta a usted por un libro y usted no lo tiene, entonces, normalmente, los almacenes despachan al cliente, le dicen no lo tenemos y no más. Entonces, hay otros que dicen: “Pero tengo este otro” y empieza a hablarle de un libro que al señor no le va a interesar, porque eso es un albur, entonces ese señor se aburre y no vuelve a la librería porque le están metiendo, perdonen el término, le están metiendo un libro que a él no le interesa. Yo simplemente le decía: “Si usted desea alguna otra cosa, aquí está en su casa, bien pueda entre a la librería, recorra toda la cosa”. “¡Ah!, muy amable, señor”; el tipo, como por educación, se ponía a mirar y a lo último salía con dos libros que no pensaba comprar nunca en la vida. Entonces eso dio resultado y a veces le preguntaban a uno: “Recomiéndeme un libro”, entonces yo les preguntaba: “Dígame: ¿qué clase de libro?, ¿qué lee usted?”. “¡Ah!, pues yo leo biografías, me gusta más

3 Otros cinco establecimientos relacionados con asuntos musicales fueron: (a) el almacén de Alfonso Vieco Ortiz, en el que se vendían instrumentos, cuerdas, métodos y partituras, que estuvo situado en la carrera Cundinamarca casi en el cruce con la avenida De Greiff; (b) “Casa Jayes”, del pianista Jairo Yepes Salazar, almacén que todavía funciona, primero en Bolivia entre Sucre y Ecuador y en la actualidad en la carrera Sucre con Argentina; (c) “Casa Nacional Musical”, cuyo local quedaba en la calle Ayacucho entre carreras Carabobo y Palacé, administrado por el clarinetista y saxofonista Luis Cataño Morales; (d) en alguna época la Librería Nueva, cuando fue propiedad de don Hernando Donado, vendió discos de larga duración; y (e) por último funcionó un almacén denominado “Fonoarte”, cuyo primer local estuvo en el centro comercial Astoria. [Nota de Juan Fernando Molina].

fulano de tal”, entonces yo asociaba eso, pues yo estoy hablando en primera persona, pero yo ya tenía empleados que ya había entrenado y toda la cosa y, si acertábamos, que era la mayoría de las veces, el señor volvía a darme las gracias y a decirme que le recomendara otro libro. Entonces, en eso consiste saber vender y crear clientela.

Mucha de esa gente que compraba discos me hablaban de música y yo, con mis pequeños conocimientos, les daba una especie de semiconferencia y los tipos se iban felices y les contaban a otros y esos a otros: “A ver: aquí vine a que usted me recomiende un disco”. “A ver: ¿qué le gusta a usted?”. “¡Ah!, tal cosa”, porque yo no les iba a recomendar cosas sin saber. Y yo fui muy de buenas porque casi siempre tenía éxito. Entonces, muchas de esas personas se fueron encontrando allá con otras y con otras y empezaban a conversar porque en la librería tenían ambiente, a nadie se le hacía mala cara, ni se le decía que se fuera, que estaba estorbando, ni mucho menos, no.

Muchos amigos de los que hablamos al principio, que se aficionaron a la música y músicos también, iban a la librería y conversaban de los próximos conciertos o del concierto que pasó; así se fueron formando las tertulias. A veces tenía que llamar la atención porque los locales eran muy pequeños y yo les decía: “Bueno, me da mucha pena pero váyase para la puerta porque me están estorbando y tengo que atender esta señora y no cabe”, bueno, y ellos aceptaban todos de muy buena gana.

Uno de los contertulios más importantes que tuve fue el doctor Ignacio Isaza Martínez, presidente de la Sociedad Amigos del Arte, que iba todos los días a las 5:00 de la tarde y me decía: “Cuando no haya clientes yo voy a conversarle, de resto me quedo aquí parado en la puerta y no voy a estorbar”. Y así era. Entonces, cuando no había clientes, iba y él decía: “¿Cómo le parece el próximo programa que va a presentar Claudio Arrau? Vea, le traje cuatro programas, ayúdeme usted a hacer uno”. Entonces yo me emocionaba todo viendo cuatro programas con grandes obras de la música y entonces ese señor era muy amable conmigo y llevó a los otros de la Sociedad Amigos del Arte, y en fin, así se van creando las tertulias.

Sociedad de Amigos del Arte

FGA: En 1937 se fundó en Medellín la Sociedad de Amigos del Arte, dirigida por Marco Peláez, y en 1941 y 1942 se empezó a editar la Revista Amigos del Arte, que tuvo varios números hasta 1944. Cuéntenos: ¿cómo se fundó esta Sociedad de Amigos del Arte y qué importancia tuvo para Medellín?

RVB: Cuando yo conocí a estos señores, a raíz de un concierto de la soprano afroamericana Dorothy Maynor en el año cuarenta y siete, ya

estaba escribiendo en *El Colombiano*; entonces ellos vieron las crónicas que yo escribía y yo me quejaba de que había ido muy poquita gente al Teatro Bolívar a escuchar esa grandiosa cantante; cantó un programa extraordinario de *lieders* de varios compositores y de negro espiritual, que ella lo hacía, pues, de una forma auténticamente grandiosa⁴. Ellos fueron a agradecer, yo no sabía quiénes eran ellos, yo había oído hablar de don Marco Peláez, porque era una persona que figuraba mucho en la prensa y en la Sociedad de Mejoras Públicas, del doctor Isaza no; fueron y me dieron las gracias y me dijeron que me iban a seguir mandando los programas con tiempo y me iban a invitar a los conciertos. Y así fue como empezaron.

Entonces yo les pregunté de dónde salió Amigos del Arte, entonces ya don Marco Peláez me contó, en el año treinta y siete el doctor Isaza no estaba en Medellín, él trabajaba en un compañía en Nueva York, y me dijo: “Vea, una serie de señoras alrededor de doña Teresa Santamaría de González”, que era una especie de factótum femenina que había en Medellín, muy interesante, tenían un grupo de teatro y tenían un centro femenino donde se reunían a leer poesía, a leer cuentos y hacían obras de teatro, y alguien les dio la idea, yo no sé si fue don Marco o quién, que fundaran una entidad porque había mucha gente interesada en las actividades culturales, estaba, pues, Medellín como sin una cabeza, y así fue como nació. Hicieron un estatuto, sacaron personería jurídica y el reglamento decía que cualquier persona podía ser socio con tal de que pagara una cuota de inscripción y una cuota mensual de tres pesos y con eso tenía prioridad para recibir un descuento grande para los conciertos que ellos presentaban. Se inscribieron alrededor de 400 o 500 personas y empezaron a traer artistas, trajeron ese coro que les dije, trajeron *ballet* y patrocinaron exposiciones de pintura y hubo recitales; entre las cosas que trajeron fue a la gran recitadora o declamadora Berta Singerman; en fin, así se creó Amigos del Arte. Ya, cuando vino Ignacio Isaza, más o menos en los años cuarenta, fue cuando ya empezaron la serie de conciertos de grandes artistas del exterior, que en esa época se conseguían muy fácil porque en la guerra ellos se habían venido de Europa para Estados Unidos y para América porque allá no había trabajo, hasta después del año cuarenta y cinco que terminó la Segunda Guerra Mundial. Así se creó Amigos del Arte y así se trabajó con ellos hasta el año 1960, cuando terminó.

4 Maynor, Dorothy, programa ofrecido el 25 de agosto de 1947, en el Teatro Bolívar, con el siguiente programa: *Hark, Hark, The Lark Op. post.* (F. Schubert), *Du bist die Ruh Op. 59 No. 3* (F. Schubert), *Who is Sylvia Op. 106 No. 4* (F. Schubert), *Ave María Op. 52 No. 6* (F. Schubert), *Chanson triste* (Duparc), *Mandoline* (G. Fauré), *Les berceaux Op. 23 No. 1* (G. Fauré), *Fleur jetée Op. 39 No. 2* (G. Fauré), *Depuis le jour* (Charpentier), *Nymphs and sheperds* (H. Purcell), *The last rose or summer* (F. von Flotow), *Ciclo de canciones populares eslavas* (arreglo de Schick), *Lead me to de water* (arreglo de Lawrence), *Were you there* (canción tradicional) y *Ride on Jesus* (arreglo de Dett). Programa de mano, Sala de Patrimonio Documental Universidad EAFIT, Archivo Rafael Vega Bustamante.

FGA: Hagamos un breve recuento de las orquestas que llegaron a Medellín y cómo fueron acogidas por el público aquí en la ciudad.

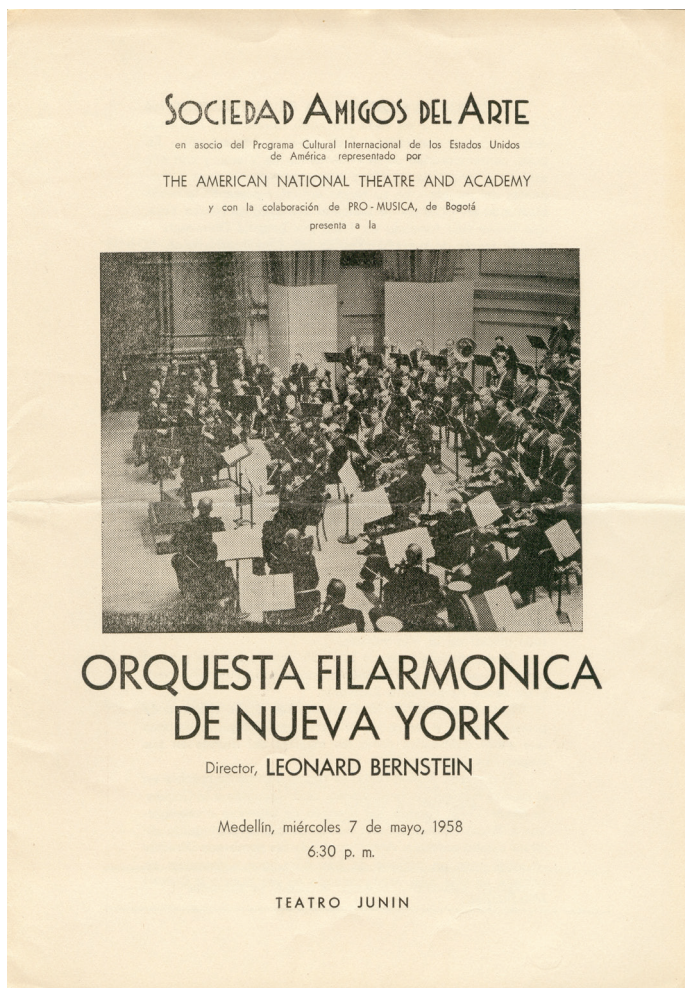


Figura 5. Orquesta Filarmónica de Nueva York. Teatro Junín, 1958.
Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

RVB: Tres acontecimientos muy grandes fueron las presentaciones de tres grandes orquestas que vinieron de Estados Unidos. La primera, creo que fue en el año cincuenta y seis, la Orquesta Filarmónica de Nueva Orleans, en el Teatro Junín, con teatro lleno; la Orquesta Sinfónica Nacional de Washington, dirigida por Howard Michell, en 1959 y, en el año cincuenta y ocho, la Orquesta Filarmónica de New York, dirigida por Leonard Bernstein; ese ha sido uno de los grandes acontecimientos de la vida musical de Medellín. Todos con lleno en el teatro. ¿Cómo se podía traer orquestas tan grandes, si venían hasta 130 personas? El Departamento de

Estado de Estados Unidos, que ahora gasta mucha plata en guerras, en esa época nos mandaban orquestas y muchas, eso no costaba nada, había que pagarles el hotel aquí, ellos venían por su cuenta todos, eso era muy fácil. Eso se acabó, apenas cambiaron el presidente, no volvieron. Lo último que mandaron fue una cosa muy grande, pero eso fue en 1964, la coral y la orquesta de Robert Shaw para interpretar la *Misa en si bemol* de Bach, uno de los grandes acontecimientos musicales de toda la historia de Medellín.

FGA: ¿Cómo acogió el público de Medellín a la Orquesta Filarmónica de Nueva York en 1958, que trajo un programa que incluía Haydn, una sinfonía de Roy Harris, *Un americano en París* de Gershwin y *La valse* de Ravel?

RVB: Bueno, a mí me tocó intervenir en el programa, había varios programas y nos pusimos de acuerdo el doctor Ignacio, don Marco y yo en que este era el programa más variado que tenían, porque traían una sinfonía de Haydn, clásica, la *Sinfonía No. 104*, la llamada *Londres*, que es una de las más bellas que tiene Haydn, la última que compuso. Ellos querían siempre tocar algo americano, yo ya conocía *Un americano en París*, de Gershwin, y me parecía una obra genial, muy brillante y muy interesante. De Roy Harris no teníamos ni idea de quién era, pero el Señor Bernstein nos dijo, en esa época era por telegrama, que él quería tocar esa sinfonía en Medellín, que la pusiéramos, y yo dije que no, que tanto americano; en todo caso ya nos entusiasamos con *La valse* de Ravel y con esta sinfonía y el programa fue un éxito.

Lo primero que impactó al público, con el teatro lleno, fue el himno nacional tocado por esta orquesta, muy emocionante, pues, y el señor Bernstein se tomó la libertad, antes de empezar el himno nacional, que empiezan las trompetas, le puso un redoblante y platillos suspendidos, así como empieza el himno de Inglaterra o el de Estados Unidos, y la gente se quedó fría, unos protestaron, dijeron que se había tirado en el himno, pero eso sonó lindo; afortunadamente yo trabajaba en ese momento en la emisora cultural de la Bolivariana y les dije que yo les conseguía el permiso para grabar el concierto y, efectivamente, el presidente de la orquesta le contestó un telegrama al doctor Isaza diciéndole que desde que fuera una emisora cultural y no hubiera propaganda lo podíamos grabar y guardar y tocarlo todas las veces que quisiéramos, que eso sí, que se supone que teníamos un buen equipo de grabación y la emisora estaba estrenando grabadora en esa época y tenía micrófonos nuevos. Se grabó y quedo muy bonito; infortunadamente un director de la emisora, no aficionado a la música, editó una cinta una vez para grabar cualquier cosa y [lo] borró, se perdió ese documento.

El público se enloqueció después del himno nacional y cuando la sinfonía de Haydn no dejaba de aplaudir, estaba impactado, y como Bernstein es, era, ya se murió, un director que se movía mucho y era muy expresivo, en ese entonces estaba muy joven y le puso toda la energía.

Y llegó la hora de *Un americano en París* y la gente enloqueció, usted sabe que esa obra tiene pitos de carro, tiene sonidos de la ciudad de París, tiene todo lo imaginable y la gente quedó encantada de la vida. En la segunda parte, la sinfonía de Harris era cortica, duraba por ahí quince minutos, muy brillante, muy bonita, clásica, no tenía disonancias, ni tenía nada y tenía razón Bernstein, una sinfonía bastante agradable, interesante y la gente se dio cuenta de que había por conocer, que en Estados Unidos sabían componer música, sino que había ciertas prevenciones, ¿no?; y de *La valse* de Ravel ni qué hablar, esa fue, y esa obra usa la orquesta con todos los instrumentos que tiene y muy grande; fue muy bueno.

FGA: ¿Cómo se convirtió usted en un colaborador de la Sociedad Amigos del Arte?

RVB: Se acuerda que ahora les conté de las tertulias con el doctor Ignacio Isaza. El doctor Ignacio Isaza era un experto en música, ese señor sabía mucho de música, él se aficionó a la música desde que estudiaba en la Escuela de Minas y él se graduó, él era una persona que me llevaba muchos años a mí, él se graduó en 1926 y era compañero de Otto y León de Greiff y amiguísimo de ellos, y ellos, yo no sé si le contagiaron o él tenía la afición a la música, en todo caso, ellos, los tres, que vivían en ese momento en Medellín, Otto de Greiff no se había ido para Europa todavía y, mejor todavía, no se había [ido] a trabajar a Bogotá, se juntaban y hablaban de música y compraban discos y hacían todo. Entonces, el doctor Isaza se graduó de ingeniero y se fue a trabajar a Bogotá, al poco tiempo le resultó un puesto en la compañía norteamericana Grace, que es una compañía multinacional, muy grande, y lo mandaron a trabajar a Nueva York y ese hombre se puso feliz porque iba a tres o cuatro conciertos en la semana, iba a la ópera en el Metropolitan, oía la Filarmónica, etc., y allá se volvió más aficionado, aprendió inglés perfectamente, compraba una revista que salía en Nueva York, creo que todavía sale, que se llama *Musical America*, a la cual me suscribí yo y me sirvió mucho para practicar mi rudimentario inglés y para leer críticas, que eran unos críticos formidables los que escribían en esa revista; salía una reseña de todos los conciertos que había en Nueva York en el mes, imagínese, entonces uno ahí leía todo eso y aprendía muchas cosas.

Entonces, el doctor Isaza, que era un gran aficionado y conocedor de música, pues, modestia aparte, se dio cuenta que yo no era ningún ignorante en

música y por eso siguió yendo a la librería y comentábamos los discos que habían llegado y él me contaba qué libro estaba leyendo y cuál libro venía sobre música y hablábamos de la revista, porque él me ayudó a suscribirme a la revista y, en ese momento, él vio que yo le podía, que tenía con quién conversar un poquito profundamente de música; luego me invitó a su casa, en Sabaneta, una finca bellísima que tenía allá, donde tenía una enorme biblioteca y discoteca, y, en fin, nos juntamos dos personas que teníamos la misma afición y yo aprendí muchas cosas de él y él me enrutó, por ejemplo, a aprender a oír los últimos cuartetos de Beethoven que eran difícilísimos, las últimas sonatas y él me explicaba y me decía cuáles eran los mejores intérpretes; en fin, hicimos una conexión.

Entonces él vio que yo le podía asesorar en la Sociedad Amigos del Arte en escoger los artistas, en hacer los programas; él muchas veces tenía dudas, que Arrau le mandaba tres o cuatro programas y yo le decía: “Pues a mí me gusta este y este”, “No, y a mí me gusta este otro”, “Vamos a ver si lo podemos combinar”; en todo caso, nuestra amistad se basaba el 90% en la música. Después tuvimos una tertulia todos los sábados con otros amigos y la mitad hablábamos de música y el resto hablábamos de literatura, de pintura, de política etc.; esa tertulia duró hasta que se murieron todos los contertulios, desgraciadamente no quedé sino yo, entonces se acabó la tertulia. Éramos seis.

FGA: ¿Quiénes eran esas seis personas que iban a las diferentes tertulias?

RVB: La de música que fue esta que acabé de mencionar, estaba conformada por el doctor Ignacio Isaza, que era el presidente de la Sociedad Amigos del Arte; don Marco Peláez, que era el secretario y tesorero y los otros señores de la junta eran don Luis Carlos Henao, muy aficionado a la música y muy intelectual, era uno de los mejores clientes que tenía la librería, casado con doña Margoth Arango de Henao, que fue una de las fundadoras y directoras del Conservatorio de la Universidad de Antioquia y fue una de las promotoras del Festival Musical de Medellín también; estaba el doctor Cristian Botero Mejía, aficionado a la música y también socio de Amigos del Arte desde la fundación y era muy amigo de don Marco y del Dr. Isaza; y el otro era don Carlos Pérez, hijo de don Luis Pérez, que tuvo una librería en Medellín que se llamaba Librería Pérez, en la calle Boyacá con Junín, enseguida del edificio Henry, pero esa librería más que todo vendía era estilógrafos, bolígrafos, bueno, en esa época no había bolígrafo, y papelería, pero también traía libros; el señor era intelectual y después pusieron una tipografía que terminó manejando Carlos Pérez, el que le acabo de mencionar. Yo era muy amigo de él, éramos muy amigos, en todo sentido.

De pronto había invitados a las tertulias, pero ellos no eran muy amigos de los invitados, o sea que uno se tenía que cuidar mucho. De pronto estaba invitado Bernardino Hoyos, que era muy amigo mío, cuando él venía de Londres o de sus viajes a Estados Unidos y se hizo muy amigo del Dr. Isaza, entonces me decía, él me decía a mí: “Ravel, Ravel, vamos a invitar a Bernardino”, “Claro doctor, usted manda”, “No, es que les tengo que preguntar a todos”. Y así, de pronto, había invitados, pero rechazaron también muchos. Ellos no eran muy fáciles con los extraños. Bueno, esa era la famosa tertulia.

FGA: ¿Cómo llegó Barenboim aquí a Medellín y cómo con ese concierto de Barenboim ya fue el ocaso de la Sociedad Amigos del Arte?

RVB: Un día, en el cincuenta y nueve, se apareció el doctor Isaza en la librería y me dijo: “Venga, le tengo aquí una cosa rara”, y me mostró, me dijo: “Vea, Quesada”, él decía Quesada; Quesada era don Ernesto Quesada, el fundador de la Sociedad Musical Daniel, una empresa de conciertos que surtía, eran como los distribuidores, a toda América de músicos famosos. “Quesada me mandó una carta que se la voy a leer a usted, donde me ofrece un muchacho argentino de dieciocho años que dizque es un genio”, él era muy incrédulo, él era muy escéptico, “y toca todas las sonatas de Beethoven y nos lo está ofreciendo muy barato; parece que es que el tipo va a venir a ensayar aquí”, me decía él, y yo le decía: “No, hombre, pues, puede que sea bueno”. Yo le muestro esta carta porque viene de Quesada, si fuera de otro no le creería. “¿Aquí sí somos capaces de oír siete conciertos con las treinta y dos Sonatas de Beethoven?” Yo le dije: “Si no somos, si no empezamos alguna vez, nos vamos a quedar toda la vida...”. “Verdad, hombre”; entonces lo puse a pensar y con esa reflexión que le dije: “Oíste, usted me mató, a mí me da mucho miedo en esa aventura, el público de aquí es muy bruto, y tal cosa y tal otra, ellos creen que no existe sino la sonata *Claro de luna*, y la *Appassionata* y la *Patética*, que las otras veintinueve no existen”. En todo caso, yo leí los pocos datos que había del muchacho, era un niño prodigio, hijo de un judío argentino, ya había estudiado su bachillerato en Israel, ya había estudiado piano y ya estaba tocando en Buenos Aires recitales y cosas y había unos artículos de prensa muy elogiosos y yo le dije: “Bueno, si no aprovechamos esta oportunidad para oír las sonatas no las vamos a oír nunca”. Y cuando el doctor Isaza me dijo: “Es que esto es casi regalado”, y me dijo cuánto valía, yo le dije: “Usted es bobo si no lo contrata”; “Es que Marco está dudoso también y los otros”, entonces, todos dijeron: “Pregúntele a Rafael”. En todo caso, yo los convencí [de] que se hiciera ese concierto.

El problema llegó cuando ya se fijaron las fechas y ya no existía, desde hace mucho tiempo no existía, el Teatro Bolívar; en el Teatro Junín no se podía porque no lo alquilaban tres veces a la semana, lunes, miércoles y viernes,

que eran los conciertos, durante quince días y otros más; que porque las películas perdían la continuidad, bueno, un montón de historias complicadas; entonces yo les dije: “Vamos al Teatro Lido”; el Teatro Lido ya lo había usado yo varias veces, entonces en el Teatro Lido me dijeron lo mismo: “No podemos interrumpir una película tres veces a la semana porque la gente no vuelve”; entonces me dice: “¿Y usted por qué no va al Teatro Colombia?”; el Teatro Colombia quedaba en Buenos Aires, ya no existe; un teatro grande, muy bonito, cabían más o menos mil y pico de personas, no tenía sino una luneta, muy buena acústica; llevamos un piano para allá para ensayarla y dio resultado y nos dijeron: “Se lo alquilamos todos los días que quiera, baratísimo”; entonces me dice Isaza: “Oiga, ¿la gente si irá hasta Buenos Aires?” “El que quiere oír a Beethoven va hasta Guarne o a cualquier parte, el que no quiere saca la disculpa de que es muy lejos o cualquier bobada”. En todo caso se decidieron, se alquiló el teatro, el concierto era a las ocho de la noche y el público paupérrimo, éramos veinte, treinta, cincuenta, cuando más gente fue, cuando tocaron una sonata con nombre, iban cien personas, cuando tocaron la *Claro de luna* o *Patética*. Formidable la parte musical, nos quedamos todos, así, que no sabíamos qué decir de la perfección, la entrega, la manera de interpretar, pues yo no soy el indicado de hablar de Barenboim porque todos, toda la gente lo conoce y sabe a dónde ha llegado.

Yo tuve la suerte que el doctor Isaza estaba muy ocupado, y Marco también, y yo también estaba muy ocupado, pero ellos abusaban de mí, como yo era el dueño de la librería me podía ir cuando quisiera. “Usted lo tiene que llevar a ensayar el día del concierto al teatro a las once de la mañana al Teatro Colombia, el resto, él se queda en el Campestre, allá le pusieron un piano y él estudia aquí”. Yo tenía un *jeep* bastante humilde, de esos que sobraron de la guerra, un Willis, y les dije: “Hombre, pero qué pena, este señor llevarlo...”, “No, qué cuento de pena”; en todo caso, él iba a la librería, allá me lo llevaban y yo le decía: “Vení, pues, vamos al garaje por el *jeep*” y él feliz, era un muchacho, gozón; yo me quedé fascinado con el tipo porque no me puso ningún problema: “No, qué cuento, qué belleza de carro...” entonces llegamos al Teatro Colombia, él llevaba la música. Entonces el primer asombro mío, él puso la música, la primera sonata que iba a tocar, empezó a pasar páginas, de un momento, no, el tercer movimiento, llegó y tocó, leyó, cerró, le dio una pasada a la sonata de memoria, ya está. Después pasó a la otra, [y] la otra. En una hora despachó el concierto y le dije: “¿Y qué, ya está listo?” “Si, no, ya, ya tengo eso, aquí...” Pero con un niño. Este tipo si irá a tocar estas... y así fueron todos los conciertos. Entonces un día le dije: “¿Usted me da permiso de tomarle una foto?”. “¡Ah!, ¿usted tiene cámara? Por qué no me había dicho, tome todas las que quiera”, entonces le tomé fotos todos los ensayos y en el penúltimo ensayo me dijo: “En el

último concierto tráigame, hágame el favor, la cámara y el trípode y todas las cosa que usted tenga, porque usted me va a tomar, apenas se vaya la gente”, como en el concierto no se podían tomar fotos, “usted me va a tomar una en el piano, así no se vea el público y otra aquí parado dirigiendo”, y yo le dije: “¿Dirigiendo?”, “Sí, es que yo voy ser director de orquesta”, “¿Cómo así? Usted está loco o qué”, “No, yo no estoy loco, vea la batuta. La coge por aquí”, entonces él se me paró y le tomé fotos. “Sí, voy a recibir clases con Furtwangler. ¿Usted sabe quién es Furtwangler?”. “Sí”, y eso fue verdad, él salió de aquí, tocó no sé dónde más y al poquito tiempo el tipo era famoso en todo el mundo.

SOCIEDAD AMIGOS DEL ARTE

en colaboración con CONCIERTOS DANIEL
presenta a



DANIEL
BARENBOIM
PIANISTA

en la interpretación de las

32 Sonatas para Piano, de Beethoven
en ocho conciertos

TEATRO COLOMBIA
6:15 p. m.

2 Medellín, octubre 19, 1960

Figura 6. Daniel Barenboim. Programa ofrecido el 19 de octubre de 1960.

Teatro Colombia de Medellín
Fuente: Sala de Patrimonio Documental – Universidad EAFIT

Hace poquito salió un libro, voy a contar esta anécdota que es interesante, muy triste, pero es interesante. Él sacó un libro sobre música muy bueno⁵, en este momento no me acuerdo el título, hace por ahí ¿qué? diez años, yo me lo devoré, pues, y llega un capítulo donde dice: en 1960, no, en 1959, toqué por primera vez las sonatas en Buenos Aires y salí en mi primera gira por Suramérica, y en Medellín, entonces ciudad cultural de América, convertida ahora en centro del narcotráfico. Dios mío, qué cosa tan triste. En todo caso, en ese libro eso era verdad. Pero siquiera mencionó a Medellín, “Toqué todas las sonatas de Beethoven con gran éxito” y ahí termina, sigue hablando de otra cosa. Esa es la experiencia con Baremboim.

Hubo otra muy interesante, que don Marco Peláez nos invitó un domingo, como él [Baremboim] se quedó quince días aquí, en la finca de él y de su señora, en Boquerón, en la carretera al mar; una finca muy alta, tierra fría, en la montaña; el hombre feliz. “¿Aquí hay caballos?”. “Sí, sí hay, pero no lo dejamos montar porque después se quiebra una mano”. “Bobos, preste a ver”. Le prestamos amarros, se montó en el caballo y me dicen a mí: “Acompáñelo usted, cuidado lo deja caer porque le cobramos a usted el seguro”. Yo no hice sino hacer fuerza porque el hombre se tiraba por barrancos, por cañadas. “Apure, pues, jugamos bandidos, usted me va a perseguir a mí y yo me le voy a esconder”. Y se me perdía; “Aquí estoy y pum, pum, pum y hacía así”. Oiga, fue una hora, la más infeliz que he pasado en mi vida por la fuerza que hice yo de que este señor se fuera a caer y a quebrar una mano. Yo soy muy fatalista y él montaba muy mal, yo creo que era primera vez que montaba, yo lo veía... Afortunadamente Marco le consiguió un táparo bien manso y todo eso; fue una experiencia muy interesante con él. Y, de muchacho, un muchacho común y corriente; y cuando uno se sentaba a conversar de música con él, era muy serio y sabía mucho. Uno se ponía a decirle que si había oído a Schoenberg y ahí mismo le daba una ilustración sobre Schoenberg; uno le ponía los temas más difíciles. “Y, ¿y usted ha tocado *Gaspar de la noche*, de Ravel?”. “¡Uf!, eso me lo sé de memoria”. Eso era de la música más difícil que hay para tocar en el piano y así eran todas las cosas con Baremboim, y era un muchacho de dieciocho años, pero era un prodigio y saben ustedes en este momento que sigue tocando piano y dirige las grandes óperas del mundo y las grandes orquestas del mundo, es un prodigio.

FGA: ¿Por qué se acabó la Sociedad Amigos del Arte y qué la llevó a la quiebra?

5 Baremboim, Daniel. Mi vida en la música, Buenos Aires, Grupo Ilhsa S.A., 2003.

RVB: Esta serie de conciertos les dejó un desfalco, nunca me quisieron contar de cuánto; ellos eran muy queridos conmigo respecto a la música, pero, cuando yo les hablaba de cifras, a ellos no les gustaba contar sus intimidades. Yo les critiqué mucho de que ellos no pedían auxilios a ningún gobierno ni a nadie y eso les hizo mucha falta, porque ellos hacían una labor muy bonita, pero como aquí al que no pide no le dan y no a todo el que pide le dan tampoco, en todo caso yo les critiqué esa parte; “No, no, no, no nos miente eso, no, nosotros no nos queremos meter con gobernantes ni con políticos, ni nada [de] eso”. Entonces me dieron la mala noticia: “Vea, nos tuvimos que meter la mano al bolsillo para pagar el déficit, nosotros no vamos a seguir con esto”. “¿Cómo?”. Entonces yo les propuse que buscáramos y me dijeron que no. “Nosotros fundamos esto y lo vamos a enterrar nosotros”. Y no siguieron y así se terminó la Sociedad Amigos del Arte tristemente, en los años sesenta.

FGA: Algo curioso que aparece en los programas de mano es que se le solicitaba al público que no fumara en la sala de concierto. ¿Cómo era el comportamiento del público en los diferentes conciertos?

RVB: En la época de mi juventud, mi niñez, etc., no era pecado, digo “pecado” entre comillas, fumar, nadie sabía que el cigarrillo hacía daño. Yo aprendí a fumar, desgraciadamente, y, como no tenía con qué comprar los cigarrillos, se los robaba a mi papá, pero cuando él tenía poquitos en la cajetilla no podía robar, me moría de la gana, y me iba para la esquina de la casa, allá me fumaba el cigarrillo. Después ya empecé a comprar, un cigarrillo valía medio centavo, dos *Pielrojas* por un centavo, era muy barato. Entonces, en los teatros de cine se fumaba, imagínese un teatro lleno y todo el mundo fumando, todo el mundo no, menos yo, uno apenas hacía así para espantar el humo, y en los conciertos se fumaba; entonces, Amigos del Arte dijo, “Esto lo vamos a acabar” y pusimos ese letrerito que a usted le llamó tanto la atención. Ahora deben pensar que se podía fumar en todas partes.

FGA: Primero la Orquesta Sinfónica Nacional, dirigida por el maestro Guillermo Espinosa, y después la Orquesta Sinfónica de Colombia, dirigida por el maestro Olav Roots, vinieron varias veces a Medellín; uno de los conciertos más memorables fue la *Novena Sinfonía* de Beethoven, aquí en Medellín. ¿Cómo se logró que viniera la Orquesta Sinfónica de Colombia y se interpretara la Novena Sinfonía y cómo se hizo para traer todos estos músicos acá a la ciudad?

RVB: Pues, relativamente fácil, sabe. Ya la orquesta en esa época, ya el Ministerio de Educación se preocupaba, y por recomendaciones de Espinosa, que era muy amigo, entre otras cosas, del doctor Isaza, trajeron

la orquesta a Medellín varias veces; en 1941 estuvo la orquesta aquí por primera vez. Después a mí me tocó traerla con el nombre de Orquesta Sinfónica de Colombia, en el año de 1953, cuando yo trabajé en Extensión Cultural del Municipio y la traje en una gira que dio tres conciertos seguidos, en el Teatro Junín. Cuando supimos que se iba a celebrar el sesquicentenario de la Independencia de Colombia en 1960, comentamos en la tertulia que en Bogotá lo iban a celebrar con la *Novena Sinfonía* de Beethoven y *El Mesías*, con la Coral Bach; entonces me dice Marco Peláez: “¿Cómo hacemos para traer esto?”; entonces Ignacio Isaza [manifestó]: “Conmigo no cuenten, yo no me voy a meter con eso, métanse ustedes dos”. Entonces Marco Peláez [replicó]: “¿Qué hacemos?”. Y dije: “Vea, tenemos que aprovechar que está de Secretario de Educación el doctor René Uribe Ferrer, filósofo, profesor en la Bolivariana de filosofía, amigo de nosotros, cliente grandísimo de la librería y aficionado a la música; si no aprovechamos los amigos del gobierno, nunca”. “Hombre, buena idea, ¿no?”. Entonces Marco fue y habló con René. “Listo. ¿Cuánto hay que poner y cómo es la cosa?”, y ahí mismo se organizó. Es tal fecha, esto vale tanto, le mostramos el presupuesto. Él nos dijo que esperaríamos unos días, que tenía que mostrárselo al gobernador y el gobernador se lo aprobó. Y el gobierno departamental pagó los conciertos y se puso muy barata la entrada, se llenó el Teatro Junín los dos días. Eso costó mucha plata, porque la Coral Bach solamente eran ciento veinte personas y la orquesta como noventa u ochenta; eran como doscientas personas; había que pagar aviones, hotel y todo eso, y eso fue un éxito maravilloso. Trajeron tres solistas, eso costó mucha plata, el único solista que no se trajo fue el barítono, que lo hizo Luis Carlos García, la soprano, la mezzosoprano y el tenor fueron traídos de Estados Unidos, muy buenos por cierto.

FGA: ¿Cómo fue la acogida del público?

RVB: Muy buena, extraordinaria, fue una cosa muy parecida a lo de la Filarmónica de Nueva York; la gente quería que hicieran más conciertos y [se] agotaron las boletas y todo, pero no se podía, ya estaba arreglado.

FGA: ¿Cómo llegó Joseph Matza aquí, a la ciudad de Medellín, ya que estuvo entre nosotros muchos años y cumplió una labor musical muy importante, como director de la Orquesta Sinfónica de Antioquia y de la Banda Departamental, y cómo fue su relación con él?

RVB: Esa pregunta es muy buena, porque, afortunadamente, gracias a la librería, supe toda la historia de él: él me la contó a mí. Él me dijo: “Vea, nos graduamos en el Conservatorio de la ciudad de Praga, cuatro o cinco, cuerdas; nosotros vimos que allá no teníamos chance porque allá no había vacantes en la Orquesta Filarmónica de Praga y nosotros teníamos

una ambición muy grande”; entonces alguien nos dijo: “Váyanse para América, allá busquen” y se vinieron. Unos se fueron para Chile, otros para Buenos Aires y él vino a Colombia. Dio recital en Medellín, otro en Bogotá, otro en Cali, otro en Popayán, fue a Caracas y se le agotaron todas las puertas y la ciudad donde más se amañó fue en Medellín. Y vino aquí y preguntó, ya sabía español bastante, esos europeos aprenden el idioma muy fácil, y supo que había un Instituto de Bellas Artes y que necesitaban un profesor de violín; él dijo: “Yo les voy a dar un recital primero para que me conozcan”. Ya estaba el maestro Pietro Mascheroni aquí, que se había quedado de la Compañía Bracale, que se quebró, y él se quedó en Medellín con su esposa, una gran pianista, doña Luisa Manighetti; en todo caso, él presentó un recital en Bellas Artes y la gente quedó asombrada de lo bien que tocaba el violín y de lo bien que tocaba Mascheroni, que no lo habían oído sino acompañando óperas, y se quedó de profesor. Después formaron la orquesta de La Voz de Antioquia y él era el primer violín y el factótum, el que organizaba todo, y así. Cuando doña Sofía de Echavarría fundó la Sinfónica de Antioquia, él fue el primer violín y un señor, Simcis Brian, era el director; este señor se ofreció y apareció no se sabe de dónde y fue uno de los iniciadores de la orquesta, que a nadie se le había ocurrido decir que hicieran una orquesta, aunque en el Conservatorio habían hecho una orquesta de profesores y alumnos, pero así pues, como improvisada. De todas maneras, cuando este señor Simcis Brian mostró sus ambiciones de plata y doña Sofía de Echavarría le cerró las puertas, el tipo se fue; él lo que quería era [dinero], sabía que doña Sofía era una persona muy adinerada y que venía de una familia muy rica y que él los iba a explotar. Entonces ella se puso las manos en la cabeza y le dijo al maestro Matza: “¡Ay! ¿Qué vamos a hacer sin director?” y él le dijo: “Yo le dirijo la orquesta”. “¡Ay!, y ¿usted no es violinista?”, “Pero soy director también”.

Entonces dieron el primer concierto y resultó con mucha paciencia para bregar con unos músicos, da pena decirlo, pero había muchos músicos malos, mediocres, regulares y él se adaptó a todo y dirigió con grandeza toda la orquesta, la hizo crecer y después trajo músicos de Bogotá e hizo muchas cosas buenas y era un gran profesor, hizo muchos violinistas aquí, tenía una orquesta de cámara de alumnos; en fin, fue un músico que, yo voy a decir, Medellín no se lo merecía. Infortunadamente, esto hay que contarle porque pertenece a la vida, tuvo malas compañías, aprendió a tomar aguardiente y se alcoholizó; sus últimos años fueron muy tristes, muy enfermo, pero ya había cumplido la misión.

La familia Vieco era muy conocida en Medellín; los músicos Vieco, uno de ellos era chelista muy bueno, Alfonso Vieco, y tocaba en la orquesta. Y después los sobrinos, todavía hay una niña Vieco tocando en la orquesta. Y Julián Vieco, sobrino de él e hijo de Carlos Vieco, que es arquitecto y

ha tocado en la orquesta de EAFIT. El maestro Roberto Vieco renunció a la banda por viejo; entonces, muchos músicos de la Sinfónica que tocaban en la banda dijeron: “¡Ah!, nombren al maestro Matza”, “El maestro Matza qué va a saber dirigir banda”, también la misma bobada que le había dicho doña Sofía; en todo caso, la Banda Departamental cambio un 100% con la llegada del maestro Matza y entonces unos enemigos que tenía él, de esos que creen que solo los antioqueños saben tocar música colombiana, saben tocar pasillos y bambucos y la banda siempre tocaba un pasillo o un bambuco al final de cada concierto y resulta que los pasillos y los bambucos le sonaban mejor al maestro Matza; entonces todo el mundo quedó asombrado, el maestro Matza dirigió la banda y la orquesta al mismo tiempo durante muchos años. Era una excelente persona, un profundo conocedor de la música, un maestro integral de la música, fue un regalo que nos mandó el cielo a Medellín, soberano.



Figura 7. Concierto inaugural. Orquesta Sinfónica de Antioquia, OSDA.
1964. Teatro Bolívar

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

FGA: Finalmente, ¿cómo llegaron los músicos checos aquí a Medellín, amigos del maestro Matza?

RVB: Entonces el maestro Matza le dijo a doña Sofía y a la junta de la Orquesta Sinfónica: “Yo no puedo seguir aquí porque aquí no hay músicos nuevos, yo estoy produciendo un violinista cada tres o cuatro años, y aquí no hay chelistas, ni hay quien toque bien una viola, un contrabajo, todo es muy improvisado”, él se rebeló. “¿Y usted qué propone?”. “Pues en mi tierra, después de la guerra se quedaron varados un montón de gente”, pero de verdad, porque le habían escrito a él desde Checoslovaquia tipos que lo conocían a él cuando se graduó y se fue, eran menores que él o contemporáneos y él les había escrito que Medellín era muy bueno, que él vivía muy bueno aquí. “Llévenos para Medellín”. Entonces les dijo: “Vea, yo tengo un grupo de más o menos diez, que quieren venir aquí; eso sí, usted les tiene que garantizar un sueldo decente para que ellos vivan decentemente y que el Instituto de Bellas Artes los coloque como profesores”; entonces hablaron con Bellas Artes y con la Sociedad de Mejoras Públicas, siempre hubo resistencia y hubo problemas y cosas, sobre todo celos de los músicos de aquí de que les fueran a hacer competencia los que sí sabían.

Entonces, al fin se logró, por intermedio de una institución que colocaba personas que se habían quedado varadas después de la guerra, eso ayudó mucho. Y dieron una plata para los pasajes y les tocó, fue muy difícil que les dieran permiso para salir de Checoslovaquia, inclusive uno de ellos, Joseph Pithart, que se acaba de retirar hace un mes, él dijo que le había tocado atravesar un río con el violín pegado aquí en la espalda para volarse de Checoslovaquia porque no le dieron permiso. Esos músicos hicieron una gran labor, pero ellos se dieron cuenta, los mejores, de que la orquesta era muy mediocre para ellos. Otakar Sroubek, el primer violín, se fue para Chicago y todavía toca en la Orquesta Sinfónica de Chicago, que es una de las mejores orquestas del mundo; el viola, Bohuslav Harvanek, compositor y músico, ese también se fue para Chicago, pero ese se quedó más que el otro, y el contrabajista, también formidable, duro un año no más. Ellos dieron un concierto donde tocaron de solistas con la orquesta; todo el mundo fascinado y quedaron otros como Pitro, chelista, Pithart, violinista y no me acuerdo de los otros que tocaron, un tiempo con la orquesta y otros se fueron. Y esa fue una inyección muy buena que le dieron a la orquesta, después trajeron más músicos de Bogotá, las orquestas de la radio trajeron músicos y la orquesta se fue reforzando.

Segunda entrevista

FGA: En la conversación anterior con Rafael Vega Bustamante hablamos sobre la Sociedad Amigos del Arte, fundada en 1937 por Marco Peláez, institución que sobrevivió hasta 1961. Al finalizar esta sociedad comenzó la corporación “Pro-Música”, entidad que trajo muchos artistas a Medellín y que promovió la música en la ciudad. Don Rafael, cuéntenos: ¿cómo funcionó esta sociedad y quién la dirigía?

RVB: Bueno, la sociedad Pro-música la fundó y dirigió durante todo el trayecto de su vida don Hernán Gaviria Vélez, quien era un comerciante muy aficionado a la música y tenía un almacén en Junín y después un almacén de muebles en la carrera Caldas con la Avenida Oriental, hoy no existe la carrera Caldas. Este señor consiguió socios en la misma forma que tenía la Sociedad Amigos del Arte pero con más actividad y más propaganda, más dinámica y se hizo a una cantidad muy grande de socios y empezó a traer artistas del exterior con una conexión que hay, una sociedad que hay en Buenos Aires, que se llamaba “Sociedad de Conciertos Gerard”, que era una especie de competencia de la Sociedad Daniel, de la cual ya creo que hablamos, y empezó a traer artistas del exterior y presentó también muchos artistas colombianos.

Él hacía conciertos de abono, alrededor de diez o quince conciertos al año; los socios pagaban unas cuotas y tenían derecho a un abono a todos los conciertos y su dinámica y su modo de trabajar hizo que muchos de sus conciertos fueran un gran éxito. Recuerdo que en varios conciertos se llenaron las localidades, se agotaron las localidades de los teatros Lido y Pablo Tobón Uribe, donde le tocó hacer los conciertos; primero en el Teatro Lido y, más tarde, cuando inauguraron el Teatro Pablo Tobón, fueron allá; entre ellos, los conciertos de Claudio Arrau, que él lo trajo más o menos tres veces, conciertos de Rafael Puyana, un concierto muy especial del gran flautista Jean-Pierre Rampal con Teresita Gómez al piano y muchos pianistas y violinistas famosos, y cantantes. También trajo orquestas del exterior, entre ellas la Orquesta Sinfónica de Utah, de Estado Unidos, la Orquesta Sinfónica de Moscú y otra que no recuerdo en este momento. De todas maneras, su actividad fue muy importante y después de que terminó Amigos del Arte, Medellín, en vez de quedar huérfana de conciertos, se incrementaron estos conciertos así, pues que él trabajó hasta su muerte, que fue repentina, y la sociedad terminó con la muerte de él. Fue una actividad muy, muy importante y sustancial para la vida musical de Medellín por el apoyo que dio a los artistas nacionales y también por la difusión de la música que hacía.

FGA: ¿Hasta qué año funcionó esta corporación?

RVB: Yo no recuerdo exactamente, pero fue después de los años setenta, acercándose a los ochenta, duró más o menos veinte años.

Extensión Cultural Municipal
Divulgación Cultural Nacional
Y

PRO MÚSICA

Presentan:

CONCIERTO FUERA DE ABONO
CORAL
TOMAS LUIS DE VICTORIA

Director
RODOLFO PEREZ GONZALEZ

Luneta Nda.	\$ 40.	—	Balcón Ndo.	\$ 20.
Luneta Gral.	\$ 20.	—	Balcón Gral.	\$ 10.

MIÉRCOLES
Julio 26
8,30 p. m.

Teatro
LIDO

MEDELLIN COLOMBIA

Figura 8. Concierto Coral Tomás Luis Victoria, 1967. Organizado por Pro-Música

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

FGA: Y después de ella vendría Proarte.

RVB: Bueno, después de esa hubo varias reuniones intentando revivir la Sociedad Pro-Música pero no fue posible porque hubo muchas complicaciones de orden económico y de organización y, entonces, más

tarde, había pasado tal vez un año o dos, un grupo de personas se reunieron y propusieron fundar una sociedad para hacer conciertos también porque no había conciertos prácticamente en Medellín.

FGA: ¿Quiénes la dirigían?

RVB: Le pusieron el nombre de Medellín Proarte, la dirigían Alberto Ospina [Arias] y mi persona y había una junta directiva que aprobaba los planes y las actividades. Más o menos funcionó así, como Pro-Música, pero con menos número de conciertos.

FGA: ¿Hasta qué año duró Proarte?

RVB: La sociedad Proarte dura más o menos hasta el año noventa y cinco, por ahí, no recuerdo exactamente. También terminó por falta de recursos económicos, aunque Medellín Cultural en los últimos años le dio algunos auxilios para pagar un déficit. Fue muy curioso el comportamiento del público de Medellín porque los primeros conciertos fueron con lleno completo del teatro. Recuerdo: el primer concierto fue de un pianista alemán llamado Robert Szidon, con un programa de gran categoría musical, y se agotaron las localidades; después hicimos un ciclo de sonatas de Beethoven con la pianista Blanca Uribe, siete conciertos en el Teatro Pablo Tobón Uribe, también con un resultado maravilloso, y así se hicieron muchos conciertos, pero, a medida que pasaban los años, la gente se fue desanimando, se fueron retirando los socios, fue yendo menos gente a los conciertos y el último concierto que se dio fue con un gran artista internacional, el chelista francés Pierre Fournier, y fue un concierto con un resultado desastroso porque fue muy poca gente y el déficit era muy grande, ya no había recursos para pagarlo; hubo que liquidar la sociedad y Medellín Cultural dio la mano para pagar las últimas deudas.

FGA: ¿Cómo conseguían ustedes los socios?

RVB: Pues muchos de ellos eran clientes de la librería y amigos de todos nosotros y se hizo propaganda en el periódico y buscamos la misma lista de los socios que tenía Hernán Gaviria, la Sociedad Amigos del Arte, y muchos de ellos ayudaron porque eran buenos aficionados a la música.

FGA: ¿En qué año se fundó Medellín Cultural?

RVB: Medellín Cultural se fundó en 1976. La génesis de esta entidad fue de muchos años antes, poco tiempo después que tumbaron el Teatro Bolívar y el Teatro Pablo Tobón Uribe marchaba muy lentamente en su construcción; entonces, un grupo de personas nos dimos cuenta que Medellín no tenía un teatro, porque el Teatro Lido, siendo muy bueno, era de una compañía de cine, de Cine Colombia, y cuando uno lo necesitaba ellos estaban dando

una película muy importante y no la podían interrumpir y en esa época, a finales de los sesenta e inicio de los setenta, tumbaron el Teatro Junín, o sea que Medellín, prácticamente, no tenía teatros para hacer conciertos, el Pablo Tobón no lo habían terminado todavía.

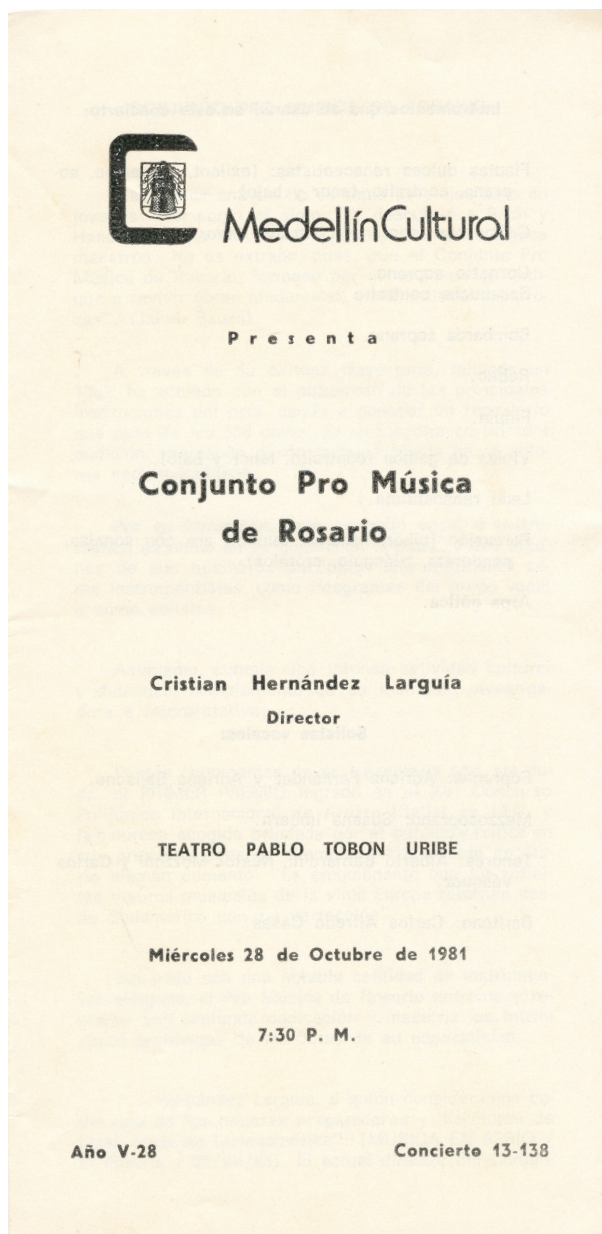


Figura 9. Carátula programa de mano. Conjunto Pro Música del Rosario, 1981. Organizado por Medellín Cultural
Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

Entonces se fue divulgando entre muchas personas que habían pertenecido a las sociedades, entre ellas don Marcos Peláez, el doctor Isaza y muchos otros miembros de esas sociedades, fueron pensando a ver cómo y hablando con las grandes compañías industriales de Medellín, a ver cómo se hacía un teatro, hasta que a uno de estos señores se le ocurrió una idea genial, un gerente de una gran compañía, y esa idea fue donar unas cédulas de capitalización que tenían las compañías y que eran de forzosa suscripción, pero esas cédulas no se podían regalar; entonces la idea fue reunir a unos congresistas, representantes de Antioquia en el Congreso, tanto senadores como representantes, para que presentaran una ley que no tenía sino un artículo, que autorizaba a la sociedad Medellín Cultural para recibir a título de donación las cédulas del Banco Central Hipotecario para invertir las en la cultura; se autorizaba que pudieran recibir y pudieran usufructuarse. Esa comisión del Congreso presentó la ley que no tenía sino un solo artículo, la aprobaron inmediatamente y el presidente Alfonso López, a fines de 1975, la sancionó. Entonces se hizo la sociedad, se hicieron los estatutos, se incluyeron los socios y se empezaron a pedir las cédulas y se recogieron 210 millones de pesos y se siguieron cobrando los dividendos hasta que empezó la construcción del teatro. La finalidad era construir un teatro pero se le agregó también que esta sociedad pudiera hacer conciertos, promover el arte, la literatura, etc., abarcar todos los medios de difusión de la cultura.

FGA: ¿Quiénes fueron los primeros socios de Medellín Cultural?

RVB: Fueron el Dr. José Gutiérrez Gómez, el Dr. Vicente Uribe Rendón, el Dr. Pedro María Botero, bueno es una lista larga, el Dr. Sergio Mejía Echavarría también estaba ahí, estaba yo, éramos como quince, pero se necesitaban más socios, más de veinte socios; estos fueron los socios fundadores, después se consiguieron más, se hizo una asamblea, se reunió a una junta directiva e inmediatamente empezó a funcionar la sociedad, que ya el año entrante [2006] va a cumplir 30 años.

FGA: ¿Cómo fue elegido usted presidente, secretario o director?

RVB: Yo fui socio fundador y firmé la escritura de fundación y seguí muy activo promocionando y ayudando a conseguir socios y a trabajar, y todos estos señores, que eran personas muy ocupadas en la gran actividad industrial, tenían muy poco tiempo de ocuparse, entonces ellos, muy gentilmente, me pedían a mí hacer muchas gestiones y yo les consultaba muchas de estas cosas; de todas maneras, [en] la primera junta directiva que se nombró, yo quedé en la junta directiva y al poco tiempo, ¡ah!, se nombró el primer director que fue el Dr. Cesar Palacio, que a él le tocó el gran trabajo de recolectar las cédulas.

Él nombró comisiones de señoritas y señores que visitaban las empresas, les contaban la historia, y se me olvidaba detallar que a las empresas les convenía salir de las cédulas, regalarlas, porque al regalar las cédulas el valor de las cédulas se tomaba como una donación y esas donaciones traían un descuento en la declaración de renta de esas grandes sociedades, sociedades grandes y pequeñas, siempre eran sociedades, no había personas naturales. Entonces hubo sociedades grandes que regalaron hasta cuarenta y cincuenta millones en cédulas y ese regalo les descontaba a ellos muy buena cantidad, ese descuento equivalía mucho más en dinero que lo que producía las cédulas, que era un interés muy bajito al año. Esa era la historia.

Al año y medio o dos años, renunció el Dr. Cesar Palacio y me nombraron a mí director encargado durante un año, después resolvieron nombrar un director y un subdirector, un director que se encargara de la parte administrativa, sobre todo porque ya estaban pensando en hacer el teatro y nombraron al Dr. Jorge Pérez Romero y a mí me nombraron director artístico, director cultural; entonces, durante todo ese tiempo, desde el año 1975 hasta 1987, cuando se inauguró el teatro, a mí me tocó, afortunadamente, y con el apoyo de toda la entidad, hacer muchas temporadas de música, temporadas de ópera, con Compañía de Ópera de Colombia con Gloria Zea, y presentar conciertos en la misma forma que se venían haciendo anteriormente: traía cuartetos, pianistas, violinistas y también presentamos grupos de teatro, personas que recitaban, en fin, se apoyó mucho.

Otro apoyo muy importante que hizo Medellín Cultural fue darle auxilios a entidades tan importantes como la Orquesta Sinfónica de Antioquia; en varias crisis que tuvo nosotros le dimos auxilio en grande y también le dimos auxilios al Museo de Antioquia, que estaba atravesando una crisis muy grande en ese momento, en fin. Ya después yo me tuve que retirar de eso por mis obligaciones personales, la librería; aunque yo no trabajé y no me dio tiempo, me necesitaban, entonces renuncié a esa subdirección pero sigo trabajando en la junta directiva de la entidad y soy asesor permanente en toda la parte, especialmente musical.

FGA: ¿Cómo escogían ustedes los músicos y los artistas que venían aquí a la ciudad?

RVB: Bueno, me da pena decirlo, pero yo era el que los escogía, nadie más, ellos me tenían mucha confianza en lo que les dijera, eso era, no me equivoqué nunca, tuve muy buena suerte y tenía las conexiones con Sociedad Musical Daniel, Sociedad de Conciertos Gerard y otras entidades que ofrecían conciertos, y los mismos músicos, yo los buscaba y les

ofrecía que dieran conciertos. Traje, trajimos la Orquesta Filarmónica de Bogotá, trajimos la Sinfónica de Colombia muchas veces; patrocinamos al maestro Correa [en] muchas presentaciones de *El Mesías*, en esa época él no tenía orquesta todavía, nosotros le traíamos la orquesta de Bogotá, le pagábamos los solistas y le organizábamos los conciertos de *El Mesías*, que nunca se interrumpieron y ya llevan como treinta años o algo así. Y con la ópera, pues yo me entendía con doña Gloria Zea, ella me llamaba cuando organizaba una temporada y me decía qué ópera se podía traer a Medellín y en qué condiciones; inmediatamente se organizaba, ella me ayudaba, yo tenía carta libre y tuvimos mucho éxito.



Figura 10. Temporada de ópera 1977. Programa de mano⁶
Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

6 Lucía de Lammermoor, Temporada de Ópera 1979, Intérpretes: Orquesta Sinfónica de Antioquia; Estudio Polifónico de Medellín; Alberto Arias. Barítono; Beatriz Parra. Soprano; Dalmacio González. Tenor; Manuel Contreras. Tenor; Francisco Vergara. Bajo; Leonor Riaño. Soprano; Jairo Ospina. Tenor, Director: Jaime León, con el patrocinio de Medellín Cultural. Programa de mano, Sala de Patrimonio Documental, Universidad EAFIT.

FGA: ¿Cómo ha subsistido Medellín Cultural durante treinta años?

RVB: Bueno, como le dije ahora, después de que se terminó el teatro con ese aporte de las cédulas, el Banco de la República, al final de la construcción del teatro, dio una cantidad de millones para completar porque se había agotado el capital. Después, al fundarse ya el teatro, el teatro empezó a producir en algunos espectáculos para su mantenimiento y para hacer otros espectáculos que no producían, por ejemplo, los conciertos no producían nunca utilidades, ni la ópera; entonces, con otras entradas empezaron a hacer conciertos populares y otras actividades, alquilaban el teatro a las grandes compañías para hacer sus reuniones allá y empezaron a vender sillas, entonces eso se llama sillas de donantes, hay más o menos 150 sillas que pagan unas compañías durante todo el año, dan una suma grande y tienen derecho a boletas para esas sillas durante todos los espectáculos que hay en el año, esa es una buena entrada para mantener el teatro. Y hay espectáculos especiales, de esos grandes cantantes populares que dejan bastante dinero y, por ejemplo, el Festival del Humor deja bastante, y así, con eso se pagan los gastos del teatro que tienen más o menos unos veinticinco empleados y se sostiene porque el mantenimiento del edificio cuesta bastante, el aire acondicionado, los muros, la pintura, las estructuras metálicas; este año [2005], por ejemplo, cambiaron el tapizado del teatro, arreglaron las sillas, todo eso cuesta muchísimo, millones y millones, entonces todo eso va saliendo y Medellín Cultural nunca ha recibido un centavo del Gobierno o sea que él mismo se mantiene gracias a las actividades de la junta directiva, que es muy dinámica y tiene una administración muy eficiente y muy buena, y cada año hay una asamblea de socios, que son por ahí cuarenta o cincuenta, a los cuales les rinde cuentas la junta administrativa y toda la administración; está muy bien manejada, una actividad bastante interesante.

FGA: Hagamos un breve recorrido por los teatros de Medellín, comenzando por el Teatro Bolívar y el Teatro Junín y nos vamos viniendo hasta la época moderna.

RVB: Bueno, el Teatro Bolívar, antes del Teatro Bolívar yo conocí la Sala Beethoven del Instituto de Bellas Artes, donde yo asistí a los primeros conciertos de mi vida; infortunadamente es una sala pequeña, de 300 localidades, pero con muy buena acústica; ha sido un poco abandonada y parece que la Sociedad de Mejoras Públicas no tenía muchos recursos o intereses en presentar muchos conciertos; después, el Teatro Bolívar estaba funcionando, si no estoy mal, desde principios del siglo; ahí se presentaron muchas compañías de ópera, que venían de Italia en esa época, y compañías de teatro famosas, que venían especialmente de España, y en la parte musical más o menos en el año de 1937 que hubo un congreso

musical aquí, ahí vino la Orquesta Sinfónica Nacional por primera vez y ahí empezaron a presentarse los artistas de la Sociedad Amigos del Arte. Ahí también hubo una gran temporada de ópera, la primera con artistas de aquí, que se llamaba Compañía Antioqueña de Ópera, dirigida por el maestro Pietro Mascheroni (1912-1979), un director italiano que había venido con la Compañía Bracale a Medellín, compañía que se quebró y él se quedó aquí; era un gran músico, aquí se quedó hasta su muerte en septiembre de 1979.



Figura 11. Programa de mano. Inauguración Teatro Metropolitano de Medellín, 1987.

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT



Figura 12. Rigoletto, reparto. Compañía Antioqueña de Ópera
Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

Esa compañía presentó la ópera *Rigoletto* en el Teatro Junín y lo tuvieron que repetir ocho veces con lleno completo, con una capacidad de dos mil personas. Todos los artistas eran de aquí, la orquesta, los coros, todo, fue una presentación con más entusiasmo que calidad artística, pero de una forma muy discreta y buena salieron adelante con ese ensayo. Más adelante, la Sociedad Amigos del Arte les ayudó y presentaron la ópera *Traviata*, después presentaron *Caballería rusticana*, *Payasos* y *Aída*; la ópera *Aída*, esa fue la última que presentaron en los años cincuenta. El Teatro Bolívar sirvió siempre de escenario a grandes compañías, ahí vinieron compañías de teatro como María Guerrero, la Compañía Francesa de Lóis Youbè, vino también el Ballet Ruso de Montecarlo, una compañía internacional de gran calidad artística que dio alrededor de dieciséis funciones en Medellín; vinieron muchos artistas en esta época porque estábamos en plena Segunda

Guerra Mundial y la crisis de Europa, allá no había donde presentarse y se vinieron para Norteamérica y Suramérica. Otros nombres que me acuerdo muy famosos y muy buenos fueron el Ballet Nacional de Cuba, de Alicia Alonso, que dio una temporada larga también en Medellín. Muchas compañías de teatro venían directamente al Teatro Bolívar y ahí empezó en 1946 a funcionar la Orquesta Sinfónica de Antioquia; ahí trabajó hasta que el teatro Bolívar fue tumbado en 1954 por el Gobierno.

FGA: ¿Quién lo tumbó?

RVB: Lo tumbó el Gobierno municipal cuyo alcalde era el Dr. [Darío Londoño] Villa y cuyo secretario de Obras Públicas era el Dr. Jorge Uribe, que fue el dio la orden de destruirlo; lo estaban reformando, una reforma bastante interesante, habían tumbado toda la parte del escenario para ampliarlo y el techo era de caña brava y boñiga, por eso tenía tan bonita acústica, pero era pintado, nadie sabía que esos eran los materiales realmente. Entonces estaba lloviendo y unos empleados que iban a revisar dijeron que eso se iba a caer, que había mucho peligro y sin decirle a nadie nada mandaron unos *bulldozer* a tumbarlo, les dio mucho trabajo tumbarlo porque eran tapias de tierra muy finas, parecía un muro, una fortaleza; de todas maneras, la sociedad protestó, pero ya no había remedio, eso se quedó así.

FGA: Con el Teatro Junín también pasó algo parecido.

RVB: Con el Teatro Junín fue más triste porque eso era de una compañía privada que no producía, era un edificio muy bello y en la segunda planta quedaba el Hotel Europa, de cinco estrellas en esa época en Medellín, el mejor antes de hacer el Hotel Nutibara, y abajo quedaba el Teatro Junín, muy buena acústica, localidad muy grande, con muy buenas instalaciones pero no rentaba, entonces ellos lo pusieron a la venta; en esos días Coltejer estaba buscando un lote para hacer un edificio, un centro nacional, pero todas estas cosas no salían al público, nadie se dio cuenta. Yo supe por cuánto vendieron el Teatro Junín porque un amigo mío era de la familia de los dueños, era una familia la dueña, eso lo vendieron por ocho millones de pesos y el Gobierno lo pudo haber comprado para conservarlo y reemplazar el Teatro Bolívar, pero a los gobiernos no les interesa nunca la cultura ni estas cosas. Eso fue muy triste también, la tumbada del teatro, aquí en vez de construir se tumba.

FGA: ¿Qué artistas recuerda usted que se presentaran en el Teatro Junín?

RVB: Bueno, en el Teatro Junín de los primeros artistas que recuerdo yo fue un *ballet* americano, el *ballet* moderno, que causó mucha sensación en Medellín porque no se conocía el *ballet* moderno, eso fue en los años cuarenta; más adelante, fuera de la Compañía de Ópera Antioqueña, vino

el Ballet Theatre de Nueva York, que tuvo el honor yo de hacerle empresa con don Marco Peláez, eso fue en el año 1955 o antes. Se presentaron ahí también las grandes orquestas que vinieron a Medellín, la Orquesta Sinfónica Nacional de Washington, la Orquesta Filarmónica de Nueva Orleans y la Orquesta Filarmónica de Nueva York; también la Extensión Cultural de Medellín trajo por primera vez la Orquesta Sinfónica de Colombia, que acababa de ser fundada, y dirigida por el maestro Olav Roots, en 1953. De ahí en adelante vinieron muchas compañías de ballet, compañías de ópera; de teatro no tanto, porque la acústica no era muy especial para teatro porque era bastante grande, y al mismo tiempo daban cine. Ese fue más o menos el resumen de las actividades del Teatro Junín.

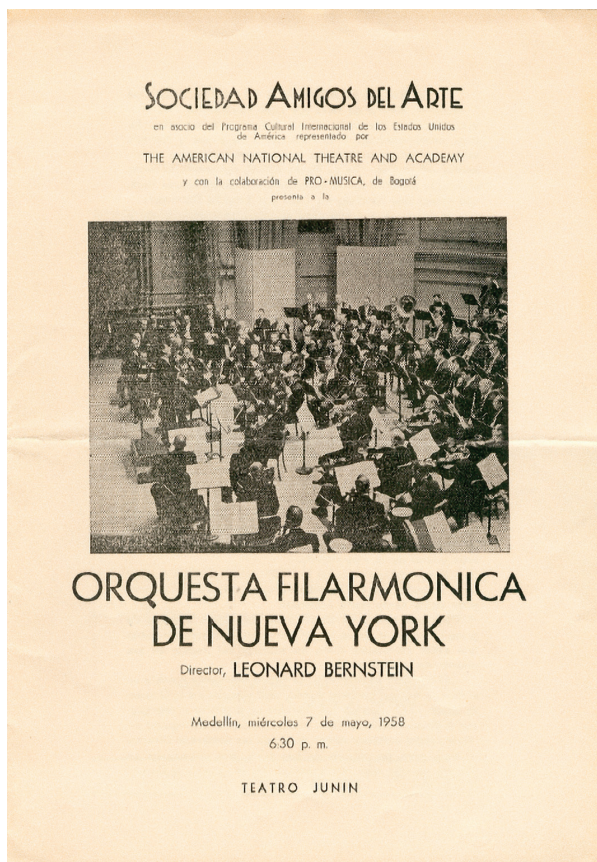


Figura 13. Programa de mano. Orquesta Filarmónica de Nueva York. Concierto Medellín, 1958.⁷

Fuente: Sala de Patrimonio Documental, Universidad EAFIT

⁷ Concierto Orquesta Filarmónica de Nueva York, bajo la dirección de Leonard Bernstein, el 7 de mayo de 1958, en el Teatro Junín de Medellín. Programa: *Sinfonía No. 104 en te mayor "Londres"* (J. Haydn); *Sinfonía No. 3* (R. Harris); *Un americano en París* (G. Gershwin); *La valse* (M. Ravel). Colección programas de mano, Sala de Patrimonio Documental, Biblioteca Universidad EAFIT.

FGA: Continuando por el recorrido de los teatros en Medellín, tenemos ahora el Teatro Lido, que fue fundamental en la década de los sesenta.

RVB: Todas las grandes ciudades del mundo tienen teatros y salas de conciertos oficiales o privadas y no tienen que andar mendigando por cines y salas inadecuadas para hacer sus conciertos, como ocurre, ocurrió, en Medellín; entonces, son tantas las salas que ya se nos estaban olvidando muchas. El Teatro Lido, por ejemplo, es una construcción bellísima arquitecturalmente y que tiene una acústica maravillosa; no fue hecha para tocar: fue hecha para cine; entonces mi persona fue nombrada en el año 1953 para manejar el Departamento de Extensión Cultural del municipio, yo nunca aspiré a tener puestos públicos ni los busqué ni mucho menos, pero yo criticqué mucho las actividades de Extensión Cultural del municipio hasta que hice renunciar al director, entonces una de las personas de la junta, porque tienen una junta, me llamó y me dijo: “Vea, usted que critica tanto, lo vamos a nombrar director para que haga obras” y dije: “¡Listo! Acepto, eso sí, yo no me puedo venir a sentar en un escritorio ocho horas aquí, yo les trabajo el tiempo que sea”. “No se preocupe”.

Había un subdirector que se encargaba, la dirección cultural tenía a cargo el mantenimiento de las escuelas, o sea arreglar los pupitres, los tableros, bueno, la parte material y los deportes también, como cosa rara, pero en esa época no había Coldeportes; don Miguel Zapata Restrepo, un periodista muy conocido que murió hace poco [1992], me recibió muy bien y él me dijo: “Usted con su música y yo le manejo el resto”. Entonces, yo empecé a hacer conciertos por cuenta del municipio, había un presupuesto que el actual director ni siquiera lo maneja, entonces el primer escollo que encontré era que no había teatro, ya el Teatro Bolívar lo habían tumbado, lo acababan de tumbar y el Teatro Junín era muy grande, y dije: “Bueno, ¿dónde voy a hacer los conciertos?”. Yo vivía cerca del parque Bolívar, en la calle Bolivia, y pasaba mucho por el Lido e iba a cine al Lido. ¡Eh! Hombre, me fui una vez a mirar el espacio que hay entre la pantalla y el público y era suficiente para acomodar un piano de concierto, usted sabe que un piano de concierto ocupa un espacio grande, varios metros cuadrados, entonces até cabos; uno de los principales clientes de discos de la librería era don Jorge Isaza, gerente de Cine Colombia y dueño del Teatro Lido; en una de sus idas a la librería le dije: “don Jorge: necesito su apoyo”. “A ver mijo”, me decía así, “Diga”, como a él le gustaba [la] música, los discos, pero él no iba a conciertos, como le ocurre a mucha gente: “Vaya, tome esta tarjeta y vaya donde el administrador, diga que yo lo mandé, yo lo voy a llamar por teléfono”; fui donde el administrador, un señor ahí, me recibió con los brazos abiertos, me dijo: “Cuando quiera el teatro yo se lo alquilo un máximo dos veces por semana, pero no más de dos, y usted puede hacer su concierto a las ocho de la noche, puede disponer de todo el día, ese día

no hacemos *matinée* para que pueda ensayar y organizar el teatro”, porque el piano lo llevé yo para allá para ensayar la acústica y el piano tapaba unos veinte centímetros de la pantalla, la pantalla no la podían mover, entonces yo le tuve que quitar las patas al piano para que hicieran el cine, afortunadamente los pianos Steinway de cola son muy fáciles, mandamos hacer unos burros para poner, imagínese todas las peripecias. ¿Cómo probamos la acústica? Llamé al maestro Pietro Mascheroni y al maestro Matza, que yo los iba a contratar para que dieran un ciclo de sonatas para violín y piano de Beethoven; entonces los llamé y tocaron una tarde y ellos quedaron fascinados con la acústica y yo también, entonces hice el primer contacto y presenté, en siete meses que estuve allá, artistas muy importantes como el gran violinista húngaro Joseph Szigeti, la gran soprano alemana Erna Berger, con el maestro Olav Roots al piano, la gran pianista Anna María Pennella, que era profesora del Instituto de Bellas Artes, bueno, y este ciclo de sonatas de Beethoven del que estaba hablando, son diez sonatas para violín y piano, las presentamos en tres conciertos, fue un éxito enorme, la entrada era baratísima, a peso, un peso y se llenaba casi siempre el teatro y el municipio me colaboró mucho. Yo llevaba muy bien las cuentas, al otro día de cada concierto iba donde el contralor, le mostraba todas las boletas que había vendido, los recibos de pago de los artistas; este señor vivía asombrado porque era primera vez que un señor le rendía cuentas, yo, a veces, le devolvía treinta pesos o diez pesos que sobraron, en fin, yo manejé muy pulcramente, como debe ser, y ellos estuvieron siempre colaborando mucho; ellos no sabían qué era lo que yo estaba haciendo ahí, porque ellos no entendían, pero yo les cumplía todo y la mejor presentación que hice fue tres conciertos de la Orquesta Sinfónica de Colombia de Olav Roots en el Teatro Junín; fue facilísimo conseguir el Teatro Junín, lo mismo que el Lido, fue facilísimo conseguir la orquesta, no era sino llamar por teléfono y ahí mismo el maestro Roots, encantado de la vida, le habían hablado de Medellín, me dijo que sí, que venía y se hizo un contrato verbal y al poco tiempo me mandaron un contrato de la Dirección Nacional de Cultura de Bogotá.

FGA: ¿Usted recuerda cuáles fueron esos tres conciertos?

RVB: Sí, y así se probó que se podía hacer cultura, pero, antes de decirle esa parte musical, voy a hablar de la parte triste: a los seis meses cambiaron de alcalde, entonces Miguel Zapata me dijo, a los quince días de haberse posesionado el otro alcalde: “Vamos a rendirle cuentas y a pedirle que nos dé más, más presupuesto, escríbase un informe”; yo escribí el informe y nos dieron una cita y el alcalde nuevo no nos mandó sentar siquiera, nos dijo: “¿A qué vienen ustedes?”. “A esto”. “No, yo ya voy a suspender el Departamento de Extensión Cultural”.

FGA: ¿Quién fue ese alcalde?

RVB: Darío Londoño Villa, el mismo que tumbó el Teatro Bolívar. Entonces, quería contar, no quería hablar de cosas muy personales, pero para probar que el Gobierno sí puede hacer muchas cosas si quiere, si tiene quien las haga, si hay una persona honesta que quiera trabajar.

Esos conciertos fueron memorables. El maestro, voy a hablar primero de los solistas que es lo que más me acuerdo, el maestro Joseph Matza tocó el *Concierto para violín* de Beethoven *en re mayor opus 61*, doña Elvira Restrepo, una pianista bogotana muy famosa, tocó el *Concierto en sol mayor* de Ravel y un pianista alemán que contraté, que estaba de gira, llamado Detlef Graus, tocó nada menos que el *Segundo concierto para piano* de Johannes Brahms; con esos programas hubo sinfonías, poemas sinfónicos y oberturas, no me acuerdo exactamente cuáles, no me acuerdo sino de los solistas, se llenó el Teatro Junín, íntegro, los tres días. El alcalde, que me tocó otro distinto, antes de echarme, yo entré con uno, hubo otro en la mitad y otro que me echó, o sea en seis meses hubo tres alcaldes; este segundo fue el Dr. Botero, él estaba muy preocupado porque el secretario de Hacienda le había llevado el contrato que habían mandado de Bogotá faltando apenas unos días para el concierto porque en Bogotá se demoraron y ellos creían que eso valía unos cuantos miles en esa época; imagínese eran noventa músicos, había que pagarles pasaje, hotel, pero no cobraban por contrato, entonces el alcalde, yo lo invité y yo pensé que no iba a ir al concierto, pero en el intermedio me mandó llamar y me felicitó, me dijo que él no sabía qué era una orquesta ni sabía qué era esa música y que él quedó asombrado, que me felicitaba, que ellos estaban convencidos de que me iban a tener que demandar o alguna cosa por el desfalco que iba a dejar al municipio, porque no iba a ir nadie a los conciertos, y los tres conciertos se llenaron. Cuento ese detalle porque es muy importante, después vino el otro alcalde, que suprimió el Departamento de Extensión Cultural.

Esa fue la historia, muy importante para el Teatro Junín. Después me tocó, con don Marco Peláez, traer el Ballet Theatre de New York en tres conciertos, también con lleno completo, después trajimos, ¿qué más? Yo, personalmente, me entusiasmé mucho y me ofrecieron un *ballet* de Berlín, el Ballet Moderno de Berlín y lo traje y casi que tengo que vender la librería para pagar el déficit. Después de eso vino la gran bailarina Tamara Toumanova, rusa, y otros espectáculos así, de alta categoría, y se siguió usando mucho para conciertos de la Sinfónica de Antioquia, especialmente en una etapa de la orquesta que ya hablaremos de ella.

FGA ¿Cómo funcionaba el Teatro Ópera?

RVB: El Teatro Ópera era una compañía particular, no era del teatro, no era de Cine Colombia y era lo mismo que el Lido, pero también tenía un pequeño escenario, más grande que el del Lido, ahí cabía una orquesta.

FGA: ¿Y el Teatro [Metro] Avenida también?

RVB: El Teatro [Metro] Avenida era más pequeño, pero tenía un espacio también; ahí tocó el gran violinista Henrik Szeryng, violinista polaco, de gran fama internacional, estuvo ahí en mil novecientos cuarenta y pico.

FGA: ¿Qué disposición tenían los teatros de cine para ser utilizados como salas de concierto, como fueron el Teatro Ópera, el Teatro Lido y el Metro Avenida?

RVB: Ninguno de estos teatros por iniciativa propia tuvo actividades distintas al cine, pero las personas que estaban, que necesitaban un teatro para hacer un concierto porque no había otro lugar, arreglaban y negociaban con las salas para que les prestaran por lo menos una vez a la semana el teatro; así ocurrió por ejemplo con el teatro Ópera, ya destruido, que quedaba en la calle Maracaibo, entre Palacé y Junín.

Era una sala para 900 personas, muy bonita, muy acogedora y con muy buena acústica; ahí, la Orquesta Sinfónica de Antioquia, cuando ya no dispuso de teatro, ni del Teatro Bolívar, ni del Teatro Junín, ni nada, dio conciertos ahí, en el Teatro Ópera, con muy buen éxito.

Mencionamos también el Teatro Metro Avenida, aunque mucho más atrás, en los años cuarenta, en algún momento en que no se disponía de ningún teatro. Don Marcos Peláez descubrió que el Teatro [Metro] Avenida podía servir y, efectivamente, ahí me acuerdo yo que tocó el gran violinista Szeryng y otros así esporádicamente, o sea que tenemos, entonces, el Ópera, el Teatro Metro Avenida, el Teatro Lido, que lo descubrimos para la Extensión Cultural Municipal, y ya después Sociedad Amigos del Arte presentó varios conciertos allí, y don Hernán Gaviria: el 90% de sus conciertos, de la Sociedad Pro-Música, fueron en el Teatro Lido, muy bien situado, en el parque de Bolívar y con una excelente acústica; otro teatro de la ciudad o, mejor dicho, sala de conciertos, fue el de la Cámara de Comercio, en su edificio en la Avenida Oriental; por allá en los años ochenta inauguraron una bellísima y acogedora sala de conciertos para unas 350 o 400 localidades, con una acústica maravillosa y muy bella; el secretario de la Cámara de Comercio, en dicha época, el Dr. Jairo Machado Posada, muy simpático, llamó a una serie de personas interesadas que funcionábamos en la cultura en Medellín para que lo asesoráramos y fue así como al poco tiempo empezó a dar conciertos con grandes artistas traídos del exterior y a dar películas de gran calidad artística. Ha sido

una de las temporadas de conciertos más importantes y de mayor calidad que se han presentado en Medellín, a precios muy bajos, que le dieron la oportunidad a toda la gente joven y entusiasta y estudiantes para asistir a estos conciertos. Grandes solistas como pianistas, violinistas, cuartetos y músicos de cámara, cantantes, etc., se presentaban con mucha regularidad, llegando a presentar hasta quince conciertos al año; esta luna de miel de la música clásica en la Cámara de Comercio duró más o menos unos quince o veinte años, no recuerdo cuánto, y desgraciadamente en nuestro medio, y creo que, en Colombia, las entidades se manejan con gusto personal de los directores o actores.

El doctor Machado tuvo que renunciar porque ya se le había cumplido el tiempo y creo que se jubiló, entonces el que lo reemplazó decidió que la música clásica no servía y canceló todos los conciertos; allá no se volvieron a hacer conciertos, de pronto prestan la sala para algún estudiante que se va a graduar o alguna cosa así, sin mucha importancia, pero allá desde hace varios años no se hacen conciertos, de pronto dan cine, no más, es una lástima.

Hay otra sala de conciertos que ya mencioné, del Instituto de Bellas Artes, otra que tiene Comfama en el edificio de San Ignacio, en la Plazuela de San Ignacio donde esporádicamente se hicieron conciertos pero hacen conciertos de música popular, música *rock* y música colombiana.

FGA: Para finalizar este recorrido por los teatros de la ciudad, hablemos del Teatro Pablo Tobón Uribe, que ha sido fundamental como sala de conciertos en Medellín.

RVB: Se demoró muchísimo el Teatro Pablo Tobón Uribe, que lleva el nombre del mecenas que dio el dinero, parte para su construcción, se demoró muchísimos años, alrededor de veinte años en su construcción; no es el momento de entrar en detalles por qué fue esta demora. De todas maneras, yo recuerdo que el primer concierto que se dio allí, el teatro todavía no estaba terminado, fue por la Orquesta Sinfónica de Antioquia, con el maestro Joseph Matza dirigiendo y actuó como solista el gran violinista bogotano-alemán, Frank Preuss, con el concierto de Tchaikovski. Cuando ya el teatro estaba terminado, se hicieron las temporadas de ópera de Medellín Cultural y del Instituto Colombiano de Cultura, del año de 1976 más o menos hasta el 80 u 82, no recuerdo, por ahí seis u ocho temporadas. Ahí vino con mucha regularidad la Orquesta Sinfónica de Colombia y la Orquesta Sinfónica de Antioquia tomó este teatro como sede, o sea que la administración del teatro, que tiene una junta cuya mayoría es manejada por el municipio, le dio el teatro como sede a la Sinfónica de turno, hasta que se inauguró el Teatro Metropolitano y la Sinfónica de Antioquia pasó al Teatro Metropolitano, o sea que, por lo menos, más o menos cada

tres semanas había un concierto ahí de la Sinfónica de Antioquia; ahí don Hernán Gaviria presentó, como dije ahora, grandes conciertos de la serie de abono que hizo en la Sociedad Pro-Música, y a la Sociedad Amigos del Arte no le tocó el Pablo Tobón porque no se había terminado, pero Medellín Pro Arte y todas las entidades que tenían que hacer conciertos recurrieron al Pablo Tobón Uribe; también el teatro por su cuenta presentó y presenta todavía algunas entidades, conjuntos que vienen especialmente de Rusia, como grupos de *ballet*, y algunos conciertos.

FGA: ¿Cuál fue la demora de estos veinte años para construir el Teatro Pablo Tobón Uribe?

RVB: Don Pablo Tobón, si no me equivoco, en los años 1955, hizo una donación muy grande, entonces, él se equivocó y le dio esa plata al municipio, el municipio la puso en un fondo que no producía nada, la guardó, ni la puso a interés, la guardó y nombró una junta para que fuera pensando cómo iba a hacer el teatro; esta junta se demoró más o menos quince años viendo a ver dónde iba a hacer el teatro, hasta que por fin el municipio les dio ese lote donde está construido el teatro ahora; se demoró para hacer los planos cinco o seis años y la construcción otro tanto, porque el dinero se había desvalorizado y no alcanzaba, entonces iban dando de a poquitos, a poquitos, a poquitos, y ese fue el gran escollo que encontraron para hacer el teatro en manos de entidades gubernamentales, que no funcionan absolutamente para nada.

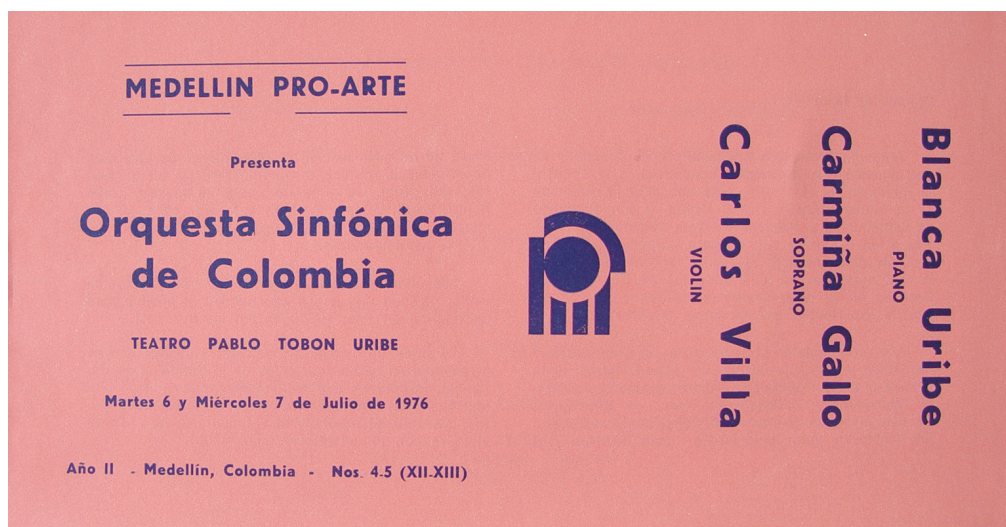


Figura 14. Pro-arte, Medellín. Concierto Orquesta Sinfónica de Colombia, 1976.

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

FGA: En el año de 1945 se conformó la Orquesta Sinfónica de Medellín, dirigida por un director extranjero, Simcis Brian, y ese es el preámbulo de la Orquesta Sinfónica de Antioquia. Cuéntenos, don Rafael, ¿cómo fue este inicio de la Sinfónica de Antioquia y cuáles son las etapas de la Sinfónica de Antioquia durante su recorrido por más de cuarenta años, 1945-1994?

RVB: Aquí se había pensado muchas veces hacer una orquesta para Medellín y en el Instituto de Bellas Artes por allá en los años cuarenta se reunieron unos músicos que tocaban en unas emisoras, profesores del Instituto, e hicieron una orquesta que dio solamente un concierto en el Instituto de Bellas Artes; me acuerdo que tocaron la Sinfonía No. 100 de Haydn; entonces se presentó este señor Simcis Brian y averigué qué personas ricas podían ayudar en Medellín a hacer una orquesta y convenció a doña Sofía Echavarría de Echavarría, distinguida dama, para que apoyara una orquesta que él iba a dirigir; de todas maneras, él se asesoró y buscó hasta que encontró, reunió cuarenta músicos y ofrecieron un primer concierto. Entre otras cosas, hubo la novedad de que él tocó un arreglo del himno nacional, le pareció que la orquestación no era correcta y él hizo un arreglo, que fue muy criticado por unos y elogiado por otros: simplemente cambió algunas notas de la orquestación y lo hizo como más vistoso. El concierto llevó mucho público y tocaron la *Quinta sinfonía* de Beethoven y hubo mucho entusiasmo y el señor, infortunadamente, tenía otras aspiraciones económicas, que doña Sofía no le pudo satisfacer, el señor renunció y se fue.

La señora quería continuar con la orquesta y se encontró ante el escollo de no tener un director; entonces, el maestro Joseph Matza, que era el violín primero, violín concertino, le dijo que él podía dirigir la orquesta y ella le dijo que él era un violinista y él le contestó: “Yo soy un músico y los músicos podemos dirigir una orquesta” y le probó que sí era un gran director y ahí empezó la orquesta y este señor hizo una labor tremenda en Medellín. Joseph Matza había venido en los años treinta y pico de Checoslovaquia e hizo muchas giras de violinista por Colombia, hasta que se radicó en Medellín; tocó en las orquestas de las emisoras y no solamente era un buen director sino que ayudaba y les enseñaba a los músicos y los fue formando hasta que la orquesta se fue desarrollando hasta 1951, que vinieron unos diez músicos de Checoslovaquia, que fueron enviados por un tratado que había de refugiados después de la guerra; eran todos músicos, había un grupo de alta calidad, el primer violín, de apellido Sroubek, un violista de apellido Harvanek y un contrabajista, Manuel Vital, esos eran músicos de altísima categoría que después se fueron de Medellín al poco tiempo y tocaron, y todavía está el primer violín en la Orquesta Sinfónica de Chicago, que es una de las grandes orquestas del mundo, el violista murió y el contrabajista no supimos para dónde se fue; los otros se quedaron

aquí, algunos salieron de Medellín, otros, hasta hace poco, hace un mes más o menos (2005) el maestro Joseph Pithart tocó su último concierto con la Filarmónica de Medellín, después de más de cincuenta años de estar tocando; aquí en la orquesta de EAFIT también tocó algunos días en los primeros conciertos.



Figura 15. Orquesta Sinfónica de Medellín, Dirigida por Alejandro Simcis Brian. Programa ofrecido el 13 de agosto de 1945. Teatro Bolívar de Medellín

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

Entonces, la orquesta siguió funcionando con muchos trabajos porque el municipio le daba un auxilio exiguo y las empresas industriales no eran muy generosas, a pesar de que doña Sofía tenía familiares en dos grandes empresas, Coltejer y Fabricato; el presidente de Coltejer era el hermano de ella, don Carlos Echavarría, y el presidente de Fabricato era el primo

de ella, don Rudesindo Echavarría, y la apoyaban, pero muy poco, es que a ellos no les interesaba la música; en la junta directiva funcionaba gente muy importante, como el gerente de *El Colombiano*, Julio Hernández, el secretario de educación y otras personalidades, ellos pedían y pedían y pedían y eso era... A mí me tocó ser secretario de esta señora durante algún tiempo, eso era muy difícil, se atrasaban en los sueldos de los músicos varios meses, en fin, una proeza, hasta que llegó una idea muy buena del maestro Matza, que consistía en traer músicos de la Orquesta Sinfónica de Colombia para que tocaran en cada concierto, un grupo de treinta músicos de alta categoría, los mejores de la orquesta. Hizo la propuesta, se la aprobaron y en Bogotá le dieron permiso y para que esto funcionara, los conciertos de la Orquesta Sinfónica de Colombia eran los viernes en el Teatro Colón, creo que todavía siguen; entonces el maestro Matza preguntaba con tiempo para tal fecha qué van a tocar y ese mismo programa lo iba a tocar el próximo lunes en Medellín.

Él ensayaba los músicos de aquí durante un mes y los músicos de Bogotá se venían para Medellín el domingo, ensayaban el domingo dos veces y el lunes con la orquesta de aquí; como ellos ya se sabían el programa, los conciertos salían muy buenos, eran en el Teatro Junín, se llenaba el Teatro Junín, o sea que con las entradas y con unos auxilios que consiguieron especiales esto duró, puede ser, dos, dos años, muy bueno, cada mes había un concierto de estos con grandes resultados, pudimos oír obras que nunca se tocaban aquí porque era muy difícil para los músicos de aquí tocarlas, entonces ya eran setenta músicos y de muy buena calidad; se oyó por primera vez en Medellín la *Primera sinfonía* de Brahms y otros conciertos. Después de un tiempo, como dije, uno de los miembros más importantes de la junta directiva dijo que se le estaba dando mucha plata a Bogotá y que esa era una entidad oficial, que ¿por qué no mandaban eso gratis? Él hizo gestiones y le dijeron que no, entonces cancelaron esta magnífica actividad, la orquesta entró en crisis, ya la gente no iba a los conciertos porque quedó mal acostumbrada y hubo un receso que yo no tengo en mi memoria, del sesenta y dos al sesenta y siete, entonces se acabó la orquesta. En el sesenta y siete volvió a renacer con otra junta directiva ya sin estas grandes personalidades, ya doña Sofía no estaba participando, hay que reconocer que ella hizo una labor maravillosa y la nueva etapa tuvo varios directores, pero yo no recuerdo.

FGA: Hacia finales de los años setenta comenzó la última etapa de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, dirigida por Sergio Acevedo. ¿Cómo fue esa última etapa de la Sinfónica de Antioquia?

RVB: Yo diría que fue una de las más exitosas, contando con personal de aquí de Medellín y reforzado como podían con algunos músicos que traían

de Bogotá y de Cali y especialmente recibió como un nuevo impulso, una nueva sangre por el joven director Sergio Acevedo, que fue una revelación, tanto para los músicos como para el público, y él realizó, para mí, una fantástica operación cultural porque, contando con medios tan exigüos, económicos y artísticos, logró mejorar mucho la calidad musical de la orquesta y le dio oportunidad al público de Medellín de conocer un repertorio más amplio, presentó muchas obras sinfónicas que aquí no se habían oído, grandes solistas se trajeron, muchos buenos solistas que tocaban siempre en cada concierto cada tres o cuatro semanas y yo diría que el maestro Acevedo fue una institución; infortunadamente llegó la crisis que se presentó en la orquesta y que era casi siempre intermitente y llegó un momento en que los músicos, en el año noventa y tres, no resistieron más que no se les pagara puntualmente sus honorarios, dependían siempre de auxilios municipales, departamentales y nacionales que se atrasaban bastante y se habían agotado los recursos para préstamos que hacían en los bancos, inclusive muchas personas privadas, pero llega un momento en que todos los recursos se agotan y la junta directiva, que era muy buena en esa época, luchó mucho contra un grupo, yo no diría que sindicato, pero sí era un grupo bastante dominante de músicos a quienes se les daba la razón de protestar, pero pusieron un ultimátum de que si a tal fecha no les pagaban se disolvía la orquesta; hubo una lucha muy grande, a mí personalmente me tocó hablar con todas estas personas para convencerlas de que esa plata iba a llegar, que esa plata no se perdía, que aguantaran unos meses y que ellos tenían otros recursos para vivir y que si renunciaban no solamente no volverían a recibir más sino que cuando les pagaran esto ya no tendrían otra entrada. No fue posible convencerlos y se cerró la orquesta.

Quería hacer un paréntesis para decir que hubo muy buenos directores invitados, entre ellos el maestro Jaime León, de Bogotá, que dirigió muchos conciertos y muy buenos conciertos, y otros directores, que yo no me acuerdo. En otra etapa anterior, antes de ésta, había dirigido el maestro Horvath, que ahora está trabajando en el conservatorio de Ibagué y que de pronto algunas veces viene a Medellín a dirigir la Filarmónica cuando lo invitan; de paso también podemos hablar de la Orquesta Filarmónica de Medellín, que ya tiene más de veinte años y que el maestro Alberto Correa fundó con exigüo contingente de músicos, algunos que habían pertenecido a la Sinfónica y otros estudiantes; prácticamente nació de la nada y fue progresando poco a poco y, actualmente, es una orquesta importante, es la segunda orquesta estable en Medellín, pues la otra es la Orquesta Sinfónica de EAFIT. Nos queda por comentar tal vez el festival musical de Medellín.

FGA: A finales de la década de los sesenta se realizó en Medellín un importante festival de música patrocinado por Fabricato. Cuéntenos, don Rafael, ¿qué importancia tuvo este festival para la ciudad?

RVB: Había unas personas del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia, recién fundado, que empezaron a hacer conciertos en el conservatorio de alumnos, y tuvieron alguna conexión esporádica o accidental con dirigentes de la gran empresa textil Fabricato y ellos propusieron apoyar la iniciativa de la señora Margoth Arango de Henao, directora del Conservatorio, para hacer un festival de Medellín; en esos tiempos había un gran auge de conjuntos corales en Medellín, había venido un director de Estados Unidos patrocinado por una entidad cultural de allá para promover los coros de estudiantes cantores y hubo un concurso y fueron varios grupos de Colombia a Nueva York a un festival de jóvenes cantores. De todas maneras, el festival se inició por ahí con seis o siete conciertos de grupos, de coros que había en Medellín, concierto de la Banda Departamental, que ahora es la Banda de la Universidad de Antioquia, que dirigía el maestro Joseph Matza. También con artistas locales, la pianista Teresita Gómez, el maestro Harold Martina, la pianista Blanca Uribe y el festival fue cogiendo auge y cada año fue mejor. Entre las cosas muy buenas que presentó fue la Orquesta Sinfónica de Dallas, que vino a Guatemala a dar un concierto a la señora del dictador Somoza y, como Fabricato tenía una sucursal en Nicaragua, ellos dijeron que podían traer la orquesta a Medellín patrocinada por este señor. Vino y Fabricato ayudó y dio dos conciertos en el Teatro Pablo Tobón Uribe, magníficos conciertos, con programas excelentes. También presentaron un ciclo de sonatas por el maestro Alfonso Montecinos, un ciclo de sonatas de Beethoven, y muchos otros conciertos que, en parte, reemplazaban los conciertos de Amigos del Arte, los de Hernán Gaviria. Este festival venía con mucho éxito, su organización era muy buena, los precios eran muy accesibles, puesto que Fabricato patrocinaba hasta la misma historia que les dije ahora; cambiaron un dirigente de alto vuelo de Fabricato y dijo: “Se acabó el presupuesto para el festival” y se acabó el festival y no hubo más festivales de música, creo, pues, que yo recuerde.

FGA: ¿Usted recuerda el Festival Coltejer, dirigido por Rodolfo Pérez?

RVB: Este fue un festival más de carácter didáctico y estudiantil. Rodolfo Pérez estaba contratado por Coltejer para enseñar a los obreros y tenía un coro allá y en cierto momento a él le dieron la oportunidad y presentó varios artistas en el Pablo Tobón Uribe; entre ellos me acuerdo un concierto de Rafael Puyana, explicado por él mismo, y conciertos de coro; estos conciertos eran gratuitos y tuvieron gran éxito, no recuerdo cuánto tiempo duraron, si uno o dos años, pero también tuvo una duración efímera.

FGA: Para finalizar, don Rafael ¿usted nos puede hacer un breve recuento por las temporadas de ópera que hubo aquí en la ciudad?

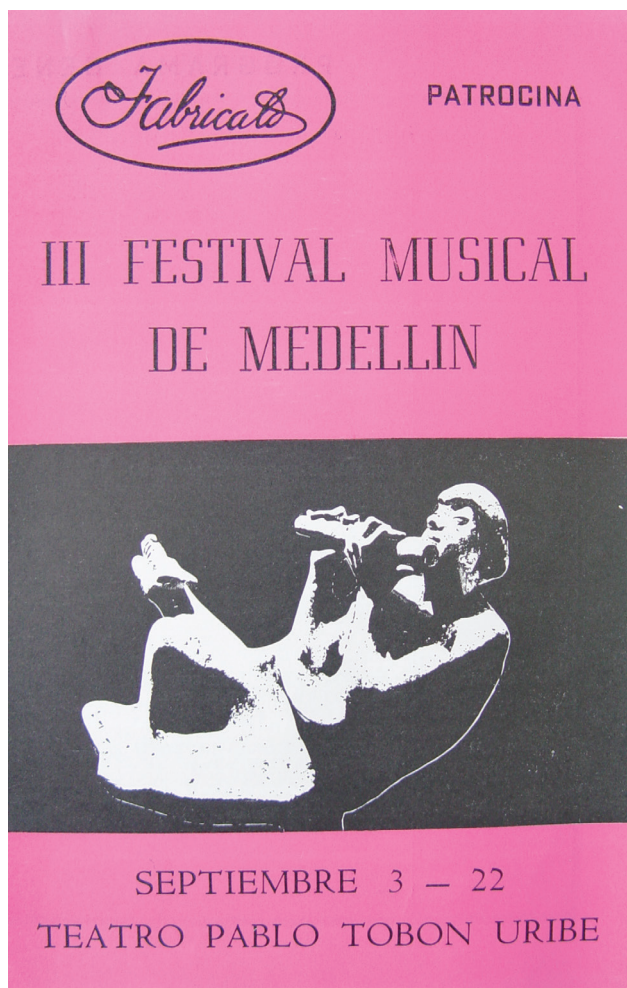


Figura 16. III Festival Musical de Medellín. Programa general. Septiembre 3 al 22 de 1968.

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

RVB: Bueno, ahora les hablé, históricamente he oído hablar de las temporadas de óperas de compañías italianas que venían a Medellín, imagínese la odisea de venir a Medellín por el río Magdalena en barco, después en el ferrocarril y ellos traían una pequeña orquesta que la ajustaban con músicos de Medellín.

Me contaron que en los años veinte hicieron varias temporadas con artistas muy buenos y cantantes de alta categoría, dieron muchísimas óperas distintas al repertorio que conocía la gente, de dos o tres óperas de Verdi; una de estas compañías fue la que se quebró y dejó aquí al maestro Pietro Mascheroni, y el empresario y dueño era un señor Bracale, que se quedó en Bogotá y ahí murió. Después de esto, la única ópera

que se dio, que ya mencioné ahora, fueron las que presentó el maestro Mascheroni desde 1944 hasta mediados de los cincuenta. Más tarde vino una compañía al Teatro Bolívar en el año cincuenta y uno o cincuenta y dos con artistas ya retirados del Metropolitan de Nueva York; una temporada muy interesante, que tuvo sus altibajos artísticos, pero, en general, fue de muy buen nivel; entre los grandes cantantes que vinieron estaban el bajo bufo Salvatore Baccaloni, también la soprano de coloratura Graciela Rivera, el bajo Nicola Moscona, y otra serie de artistas de muy buena categoría, que presentaron óperas como *Rigoletto*, *Traviata*, *Bohemia*, *Trovador*, *Lucía de Lammermoor*, *Madame Butterfly*, *Carmen*, etc., esa temporada duró más o menos un mes y medio y fue bastante interesante. Después vino una ópera de Río de Janeiro, no recuerdo como se llamaba, que presentó una temporada también muy interesante y de muy buena calidad; entre los tenores de esta compañía estaba el maestro Tanglerini, uno de los grandes tenores líricos del Metropolitan. Otras compañías vinieron, pero no recuerdo los títulos, y hubo también un ensayo de una compañía local, dirigida por el maestro Gustavo Lalinde, que presentó la ópera *Madame Butterfly* con una soprano chilena que no recuerdo el nombre, de bastante buena calidad.

FGA: Hacia los años setenta también estuvo la temporada de ópera Haceb, que dirigió el maestro Pietro Mascheroni.

RVB: Aprovechando que don José María Acevedo, gerente y uno de los dueños de la compañía Haceb de electrodomésticos, era muy aficionado a la música, varios amigos se reunieron con él, Alberto Upegui, León Upegui, Dr. Fernando Mora Mora y planearon una temporada de ópera. En la junta directiva estaban el maestro Rodolfo Pérez y el maestro Jaime León y esta temporada, fueron dos temporadas, pero la principal fue en el año 1970 y presentaron títulos como la ópera *Aída*, la ópera *El barbero de Sevilla* y no recuerdo los otros, con un éxito artístico bastante aceptable, pero con un resultado económico desastroso, o sea que esta temporada se liquidó y ahí como pudieron arreglaron las cuentas y no dejaron rastros para seguir. Entonces, después de eso, Medellín Cultural en el primero o segundo año del teatro, en 1988 tal vez, presentó la ópera *Rigoletto* con artistas nacionales; el papel de Gilda lo hizo la soprano, ya se me olvidó en este momento; fue un ensayo bastante alentador, que no se repitió más por los motivos de siempre, fracaso económico. Más tarde hubo otro ensayo, hecho por Medellín Cultural con cantantes también antioqueños, de Medellín, de la escuela del maestro de la Universidad de Antioquia, el maestro Detlef Scholz; la ópera *Cossi fan tutte*, de Mozart dirigida por el maestro Fritz Voegelin, que dirigió también la Sinfónica de Antioquia en las últimas etapas; se nos había olvidado mencionarlo, un artista suizo Fritz Voegelin. También se hizo un intento y se presentó la ópera *Bohemia*, con decorados y luminotecnia de unos arquitectos de la Universidad Pontificia

Bolivariana; fue un fracaso también. Vino la oportunidad en 1975, pero esto fue antes del Teatro Metropolitano, de presentar óperas en compañía de la Ópera de Colombia, que dirigía la señora Gloria Zea; fueron cuatro o cinco años de presentaciones con títulos admirables y con buen éxito en todos los sentidos, tanto económico como artístico; esa compañía se disolvió cuando el doctor Barco entró a la presidencia de Colombia y otra vez repetimos lo mismo: al doctor Barco no le gustaba la música, entonces dijo que no más auxilio para la ópera ni para el *ballet* de Colombia, otra triste experiencia.

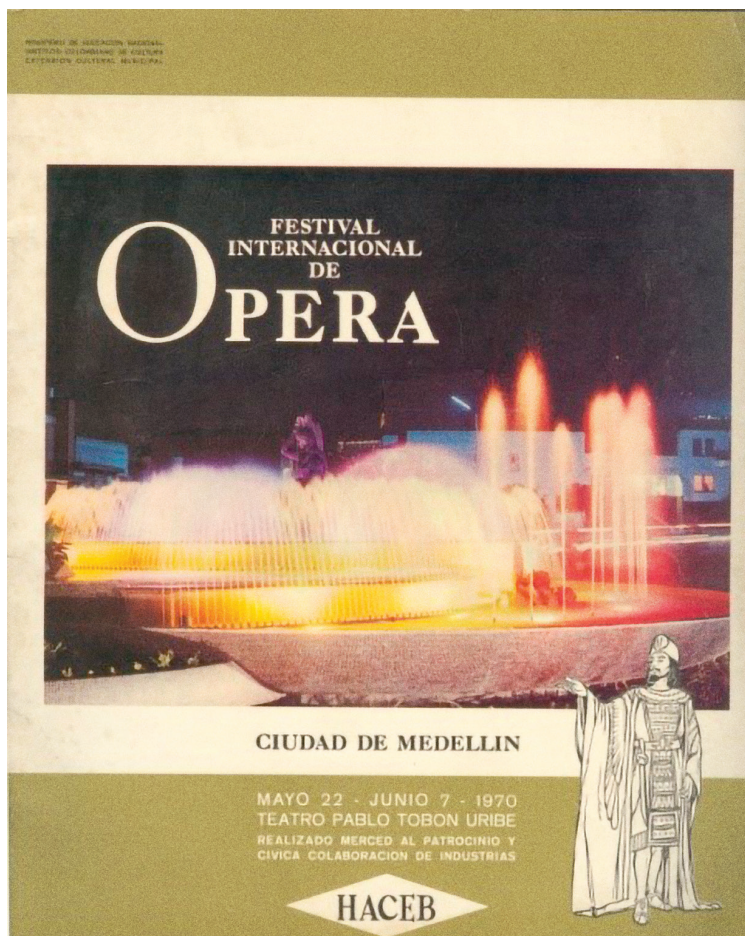


Figura 17. Festival Internacional de Ópera. Patrocinado por Haceb. Mayo 22 a junio 7 de 1970.

Fuente: Sala de Patrimonio Documental. Universidad EAFIT

FGA: La Orquesta Sinfónica de Antioquia tuvo estables tres importantes directores: Sergio Acevedo, Fritz Voegelin y Alberto Guzmán ¿Cómo fue este final de la orquesta?

RVB: La última etapa fue muy interesante; el maestro Sergio Acevedo, como dije ahora, había llevado a muy buen nivel la orquesta hasta que tuvo problemas personales y fue amenazado en una época difícil de Medellín, cuando estas cosas ocurrían con mucha frecuencia, y él tuvo que renunciar e irse para su casa, Bucaramanga. Lo reemplazó un gran maestro suizo, Fritz Voegelin, que hizo una labor maravillosa, tal vez mayor que la del maestro Acevedo; aunque las comparaciones son odiosas, renovó el repertorio, tuvo otro trato a los músicos; y aquí abro un paréntesis: ocurre, y no solamente aquí, que las orquestas, cuando tienen un solo director durante muchos años, le cogen confianza y lo van manejando más o menos; entonces, el esfuerzo personal que se necesita para la música, para crear, la música es una creación constante, nunca se repite; se estaba desgastando y siempre que llega un director invitado a una orquesta uno nota el cambio de la orquesta, el entusiasmo y todo, ¿por qué? Porque hay un nuevo director, escoba nueva barre muy bien. El maestro Voegelin empezó desde un principio, se echó, hablaba muy mal el español, lo estaba aprendiendo, era muy simpático, pero muy exigente, se echó a los músicos al bolsillo por su manera de tratarlos y no voy a decir que el maestro Acevedo no los trataba bien, no, absolutamente; en todo caso, la etapa de él fue muy buena, hizo cosas excelentes, con el maestro Voegelin fue que se hizo la ópera *Cossi fan tutte*, que mencioné ahora, y se hizo una cosa extraordinaria: el *Réquiem alemán*, de Brahms, que es una obra sinfónico-coral muy difícil de montar y de una calidad excepcional de la música romántica coral; a mí me tocó, cuando yo estaba trabajando en Medellín Cultural como director adjunto, al principio, apoyarlo, porque él fue donde mí, y yo le dije: “Yo lo apoyo con todo lo que sea”. Le di la idea de que juntáramos tres o cuatro coros que había en Medellín, reunimos a los cuatro directores y a cada uno se le encomendó un trabajo que hacían durante una semana, después se reunían todos con el maestro Voegelin y él juntaba los coros y los pulía y así se logró, contra muchas personas, que eran pesimistas, de que fueran capaces de hacerlo, fue un éxito, se hizo durante dos días, con muy buen resultado de asistencia, y fue una de las grandes cosas que hizo el maestro Voegelin. Fue profesor de música de la Universidad de Antioquia, se le consiguió ese puesto porque con lo que ganaba en la orquesta no podía vivir, ni siquiera holgadamente, y él tenía que mandar plata a su familia en Suiza; infortunadamente, en la Universidad de Antioquia, en el Conservatorio, no fue muy bien recibido por los colegas, que le hicieron la guerra porque él era muy buen profesor y muy exigente; entonces, se dieron cuenta de que él era el mejor de todos, hasta que lo hicieron renunciar; entonces renunció también a la orquesta y se marchó, infortunadamente.

Vino el maestro Alberto Guzmán, de Cali, músico muy bien dotado, a él le tocó la liquidación de la orquesta, pero no por él, ya contamos ahora las circunstancias en las que se acabó la orquesta. También mencioné que el maestro Jaime León fue un gran colaborador de esta orquesta.

Esta es la historia de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, desgraciadamente.



Figura 18. Rafael Vega Bustamante. Equipo de producción. Foto: Investigación Temas con Variaciones, 2005.
Fuente: Foto: Juan Pablo Londoño Bastidas

FGA: Así finalizamos este ciclo de conversaciones con don Rafael Vega Bustamante, quien muy amable ha estado con nosotros durante estos días y gracias a él hemos podido hacer una serie de revisiones acerca de la música de Medellín. Muchas gracias, don Rafael.

RVB: Con mucho gusto. Ha sido un placer para mi colaborar con ustedes y yo hubiera querido hacer las cosas con más exactitud, pero, dada la falta de tiempo, no fue posible revisar archivos y tener memoria para ser más exacto en muchos datos, pero en los que hemos dado tenemos la conciencia de haber sido verídicos y con mucho gusto he puesto todo mi entusiasmo en colaborar en todo lo que sea para la divulgación de la buena música en Medellín.

Título: Envase de Coca cola en el campo
Autor: Alonso Restrepo
Año: 2018
Técnica: Acuarela sobre papel
Dimensiones: 42x 21 cms



RESEÑA

RESEÑA DE SOCIEDADES AMERICANAS EN 1828 DE SIMÓN RODRÍGUEZ

Edgar Gabriel García Rodríguez

Licenciado en Pedagogía. Maestría en Pedagogía (UNAM)

Recientemente se publicó el compendio *Sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez. Proyecto editorial con las cinco ediciones facsimilares que constituyen el corpus de la obra clásica* (2018). La obra coordinada por María del Rayo Ramírez Fierro, Rafael Mondragón Velázquez y Freja Innina Cervantes contó con el apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM), quien se encargó de la impresión de los 6 documentos que conforman esta edición, a saber:

- Estudio Preliminar General (2018)
- Edición de Arequipa (1828)
- Edición de Concepción, Imprenta del Instituto (1834)
- Edición de Valparaíso, Imprenta del Mercurio (1840)
- Edición de Lima, Imprenta del Comercio (1842)
- Edición de Lima, Imprenta del Comercio (1843)

Este esfuerzo editorial es fruto del trabajo del grupo de investigación en Filosofía e Historia de las Ideas O Inventamos o Erramos adscrito al Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) que, desde 2013, se ha dedicado al estudio

de la vida, obra y pensamiento del ilustre filósofo y pedagogo caraqueño Simón Rodríguez (1769-1854), quién fuera el insigne maestro de las generaciones posteriores a las independencias de las nacientes repúblicas en América.

Dentro de sus objetivos destacan la recuperación, limpieza y circulación de obras originales y facsimilares de Simón Rodríguez. Mismas que fueron halladas en la Biblioteca Nacional de Caracas, Venezuela (edición de 1828); la Biblioteca del Instituto Iberoamericano de Berlín, Alemania (edición de 1834); la Biblioteca Nacional de Santiago, Chile (edición 1840); y la Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit de Cotacollao, Ecuador (edición de 1842 y 1843).

A 190 años de la edición príncipe de *Sociedades americanas en 1828* de Simón Rodríguez, se presenta esta edición mexicana que reúne la “obra clásica” del *corpus* hasta ahora existente. Entre otros escritos de Rodríguez, se encuentran *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* y *Reflexiones sobre el estado actual de la Escuela, Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella* (1794); *El libertador del medio día de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (1830); *Observaciones sobre el terreno de Vincocaya con respecto á la empresa de desviar el curso natural de sus aguas y conducir las por el Río Zumbai al de Arequipa* (1830); *Carta a cinco bolivianos a la caída de la Confederación Perú Boliviana* (1839); *Partidos* (1840); *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849); y *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga* (1851).

El legado de Simón Rodríguez fue retomado a mediados del siglo XX y principios del XXI, dada su impronta originalidad en temas relevantes para el desarrollo del pensamiento americano, estudios que podemos rastrear en campos disciplinares como la Pedagogía, la Filosofía, la Literatura, la Filología, los Estudios Latinoamericanos, la Ciencia Política, la Comunicación y Periodismo, además de la Historia y el Arte. Las investigaciones han permitido que las ideas rodriguistas tengan vigencia de discusión en la academia y círculos de estudios alternativos.

La red intelectual de la que Rodríguez formó parte, permite descubrir hitos del ideario americano poco visibilizados en la época y que la reciente edición facsimilar de su obra, obliga al lector a asumir un compromiso con su realidad. La máxima rodriguista “o Inventamos o Erramos” se vuelve entonces una invitación, una incitación revolucionaria de nuevos comienzos.

La presente edición forma parte del acervo de la Biblioteca “Carlos Gaviria Díaz” de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia,

y es acompañada de sus correspondientes estudios preliminares que nos permiten, a decir de Rodríguez, *meternos y entremeternos* en las circunstancias de producción, edición y circulación de los textos del “Maestro de América”, desde el siglo XIX al XXI.

Los esfuerzos del trabajo interinstitucional que implicó para los responsables de esta extraordinaria publicación, pueden verse plasmados en la obertura de esta obra con el título *Edición facsimilar, documentada y anotada de los cinco impresos que conforman el proyecto editorial*, estudio preliminar general en el que se expresa el proceso, avatares, dificultades y decisiones para que se pudiera publicar la obra de Simón Rodríguez.

A decir de ellos, lograr que *Sociedades americanas en 1828* vuelva a circular en las condiciones materiales en las que Rodríguez pensó impresa su obra —ortografía, tipografía, diagramación, tamaño—, permite releer al filósofo desde su propia cadencia y apuesta estética, política y didáctica. Siguiendo esa lógica, cada edición se acompaña de un riguroso aparato crítico en el que se puede rastrear la historia y trayectoria del texto en cuestión; así, es posible seguir la recepción crítica de biógrafos, comentadores, analistas e investigadores de Simón Rodríguez que han intentado construir una imagen de él.

Los estudios preliminares de cada edición están basados en la elección de cuatro ejes de estudios para acercar a los lectores a la obra general del también conocido como Samuel Robinson, a saber: la descripción técnica del original, la dilucidación de su contexto de producción y circulación, las características distintivas de la publicación y su relación con otras ediciones, y la sistematización de cómo ha sido interpretado por la tradición crítica posterior.

En ese entendido, la edición de Arequipa (1828) abre con *El retorno americano* de Freja Cervantes donde permite conocer cómo al regreso de Simón Rodríguez a tierras americanas, en 1823, se ponen en marcha las inquietudes del proyecto rodriguista en las escuelas que abrirá a su paso en Bogotá y Chuquisaca. Es indudable no pensar en Simón Rodríguez sin la figura de Simón Bolívar, su más famoso alumno; sin embargo, no es determinante en el desarrollo del pensamiento del filósofo-tipógrafo caraqueño. La construcción de Rodríguez como personaje, también ha sido posible a partir del epistolario reunido con los años, el cual ha servido para tejer la red intelectual y de asociación en las que se encontraba Simón, permitiendo saber que traía “escritos unos papeles para la América”.

Sociedades americanas en 1828. Cómo será y cómo podrían ser en los siglos venideros aparecerá en forma de folleto con 28 páginas numeradas. Mejor conocido como *Pródromo*, destaca la forma en que está escrito, aunque para

su época, causa extrañeza su ortografía. Como discurso introductorio, se condensan todos los elementos que componen la obra general, sugiriendo ser entendido, junto a las demás ediciones, como un “fractal” según Grecia Monroy.

La escritura del *Pródromo*, será abundante en el uso de formas retóricas e intervenciones *paratextuales* cargadas de toda la posición ideológica, filosófica, pedagógica y social de Rodríguez. Las ideas de educación, pueblo, república, gramática, lengua y gobierno serán algunas de las menciones recurrentes en *Sociedades americanas*. Esta primera pintura rodriguista expresa, a manera de un *poliedro en movimiento*, una composición única, original y radical sustentada en la necesidad de atender las circunstancias de la América meridional.

Para la edición de Concepción (1834), Rafael Mondragón nos conduce en *Un viaje infinito*, en el que vemos cómo Simón Rodríguez continúa caminando en América para que sus ideas fueran escuchadas. Una invitación de trabajo lo llevó a Chile, donde edita nuevamente su obra con el título *Sociedades americanas en 1828. Cómo será y cómo podrían ser en los siglos venideros. 4ª parte. Luces y virtudes sociales. Primer cuaderno*.

La publicación también conocida como *Luces y virtudes sociales* recoge distintas claves para entender el proyecto general que tenía previsto Rodríguez. La división de su obra en cuatro partes esclarece el horizonte de *Sociedades americanas*, pues se expresa que la primera tratará de “El suelo y sus habitantes”, una especie de contextualización y diagnóstico de su época; la segunda “insuficiencia de los medios de reforma”, será la problematización de aquello que no ha sido bien empleado; la tercera “nuevo plan de reforma”, indica los aspectos que se deben utilizar; y en la cuarta los “medios, métodos y modos de cómo proceder con los métodos”.

Por diversas dificultades, en esta edición Rodríguez sólo pudo imprimir la cuarta parte de la obra, destacándose el desarrollo y ampliación de los temas sobre educación popular, instrucción y sociabilidad. También seguirá provocando al lector para que piense su realidad e intervenga sobre el texto para problematizarlo. La “libertad” será para el filósofo un acto fundamental para “hacer menos penosa la vida”.

En la tercera entrega de Valparaíso (1840), Guadalupe Correa en *La persistencia móvil*, da cuenta de cómo el peregrino Simón tiene nuevas vicisitudes para publicar, ahora Rodríguez se enfrenta al nuevo soporte material de entregas que serán por fascículos. Esta edición padeció la susceptibilidad de ser una reedición de la anterior en Concepción, aunque sutiles, los cambios, recortes y agregados, demuestran lo contrario.

De esta edición cabe destacar la sección titulada “Forma que se le da al discurso”, en ella se desarrollan las premisas *orto-tipográficas* empleadas en *Sociedades americanas*; además de enfatizar la defensa de la “Libertad de imprenta”, otro tema recurrente en la obra rodriguista. Si bien la reflexión de Simón continúa sobre los *medios, métodos y modos*, “el arte de escribir las pinturas del pensamiento” se irá haciendo más claro; la madurez de las ideas de Rodríguez, pese a tener todas las condiciones existenciales en contra, tendrán resonancia en pensadores chilenos como Francisco Bilbao y el alumno de Rodríguez menos reconocido Santiago Ramos, “el Quebradino”.

La edición de Lima (1842) será el quinto intento de Simón Rodríguez para publicar con mayor extensión *Sociedades Americanas*. María del Rayo Ramírez presenta en *El perseverante genio comunicativo* un bosquejo profundo de esta “obra inconclusa”. La reflexión más profusa hasta el momento por parte de Rodríguez, será asequible cruzándola con sus textos anteriores, dado que los temas que expone, tales como economía, disciplina, dogma, educación popular, república y colonización, tomarán mayor fuerza reflexiva, tanto para él como para el lector activo al que apuesta, porque será requerida una exigencia y relevancia mayor de interlocución.

En esta edición podemos encontrar la idea más citada de Simón Rodríguez, “o inventamos o erramos”, máxima que apela a la originalidad de América como proyecto republicano, idea que contiene la crítica precisa para no seguir copiando esquemas coloniales de otros países y otras épocas. Para Rodríguez será fundamental revisar las *propias circunstancias sociales* para modificarlas, convirtiéndose en un ejercicio práctico y también utópico, es decir, la construcción de una nueva sociedad.

Se cierra el *corpus* de la obra de Rodríguez con la edición de Lima (1843) *Crítica de las providencias del gobierno* y el estudio preliminar a cargo de Daniela Rawicz intitulado *Publicar y enseñar en la desventura*, en el que encontramos a Simón insistiendo en su labor educativa. Para entonces había transitado por una escuela en Latacunga, Ecuador, lugar que sería importante en años anteriores a su muerte.

La *Crítica*, como también se le conoce a estas hojas que circularon sueltas, es una serie de publicaciones periódicas que es poco referida en otras compilaciones, ya sea por su ilegibilidad o porque se desconocía el acervo del que formaba parte. Será hasta 2013 que el grupo de investigación O Inventamos o Erramos presentó una edición artesanal al encontrar copias fotográficas de los originales en Ecuador; no obstante, un hallazgo posterior reveló la falta de algunas páginas que la presente edición contiene.

Es el mismo Simón Rodríguez quien indica la relación de estos textos con *Sociedades americanas*, premisa suficiente para su inserción y continuidad del proyecto editorial rodriguista. Los temas que desarrolla son sobre asuntos públicos, judiciales y gubernamentales, reformas y estado de las cosas; que, tal como hemos mencionado, también son recurrentes a lo largo de las ediciones pasadas. Aquí resalta una apuesta metodológica respecto de las *circunstancias*, pues *este será el principio de los principios*, según Rodríguez, su consulta permitirá conocer el proceder del pueblo.

La filosofía transformadora a la que siempre apela Simón, puede ser vislumbrada en la *Crítica*, ya que en ella expone los fundamentos teórico-prácticos que conjugan las cuatro partes o niveles en que había propuesto la división de su obra desde 1834. Lo económico, lo social y lo político sumados a la educación popular, a los ejercicios útiles y la aspiración fundada en la propiedad, serán las motivaciones del gran proyecto republicano de Rodríguez. La colonización de América con sus propios habitantes habría permitido la generación de una conciencia libertaria de las nuevas sociedades para que ellas se condujeran por sí mismas.

En suma, la bien lograda publicación de la obra clásica de Simón Rodríguez, *Sociedades americanas en 1828* en sus ediciones de 1828, 1834, 1840, 1842 y 1843, permitirá al lector atento, entrañarse en las ideas de uno de los pensadores más originales que ha dado nuestra América. Leer las pinturas rodriguistas con toda la información documentada que nos regalan los estudios preliminares será apenas un pretexto para imaginarnos a Simón Rodríguez, mundialmente conocido sólo por haber sido maestro del Libertador.

*El conocimiento de las palabras es obligación del que escribe
como del que lee.*

S.R

RESEÑA

DISCURSO DE GRADO: PROYECTO DE PROFESIONALIZACIÓN DE ARTISTAS CONVENIO UDEA-AAG LICENCIATURA DE GRADO

Castro Arce, Luis Daniel; Franco Rendón, Nancy Stella; García Delgado, Wilson León; López Cordero, Martha Lucía; Monje López, Vladimir; Pacheco Oviedo, María Tirsa.

Educación con conciencia y compromiso es un acto de rebeldía, tanto para el que educa como para el que se dispone a educarse, es un acto de rebeldía con su entorno donde maestro y estudiante toman el riesgo de reinventarse en un homenaje al inconformismo, en un acto noble de transformación individual y colectiva. (Estudiantes de Licenciatura en Teatro convenio Universidad de Antioquia - Academia de Artes Guerrero)

Trabajar colaborativamente fue uno de los retos más grandes que afrontamos en este camino y estas palabras dan fe de ello, pues al ser escritas a varias manos, son un vivo ejemplo de nuestro devenir como grupo.

La Universidad de Antioquia a través del proyecto de Profesionalización se dio a la tarea de entender la rebeldía de los artistas escénicos que nos resistíamos a la institucionalidad, pero que creíamos y asumíamos responsablemente nuestra labor con la sociedad. En convenio con la Academia de Artes Guerrero reunió un conjunto de hacedores provenientes de varias regiones y sectores, hecho que produjo un grupo enérgico, de carácter plural y heterogéneo. Al principio nos sorprendimos al vernos tan diferentes —y a la vez tan parecidos— sin entender cuándo íbamos a complementarnos. Tan diferentes que nuestros pareceres nos llevaban por diversos caminos que confluían en ese momento bajo un mismo techo.

Fuimos temerosos, nos conocíamos poco, pero con el paso de las sesiones y el trabajo práctico nos fuimos embebiendo en los autores del arte teatral y los ponentes de las herramientas de la pedagogía.

Muchas veces nos miramos feo, nos odiamos en secreto y hasta nos amamos en el anonimato. Ni esto, ni los impases de la vida, ni los esfuerzos económicos —algo que en otras latitudes está avanzado y es un derecho, mas para nosotros un privilegio—, impidieron que llegáramos a clase, saludarnos y entender que la única manera de cambiar es repensando todo a partir de la comunión con quien se sienta al lado; es así como el apoyo de unos a otros permitió no desfallecer y dimensionar que obtener este título se convertiría en pieza clave de nuestro devenir artístico para proteger con mayor convicción la educación, el derecho al libre pensamiento y la libre expresión, vistos como impulsos esenciales que tienen que volverse una máxima de los contextos educativos.

Creemos que la Universidad vio en principio que profesionalizar a los artistas era educarlos, y en el proceso encontró reciprocidad de conocimientos y la posibilidad de actualizarse a sí misma. Con profundo respeto, desde la valoración de nuestra experiencia, la universidad transformó nuestra mirada, nos dio las herramientas para reorganizar el recorrido y descubrir nuevos puntos de partida a través de los cuales, los sentidos de la investigación fungieran como creadores de un espacio de producción de saberes mediante la reflexión de las propias prácticas, lo que a la postre permite entregar nuestras vivencias y hacer que el conocimiento sea transmisible y transformable por otros.

Como artistas somos parte del Teatro Colombiano, como profesionales somos parte de un país al que aportamos día a día en su construcción. Ambos, teatro y país han estado ligados, no pueden entenderse por separado, se han entrelazado en movimientos sociales, culturales y educativos trascendentales para la formación del territorio. Muestra de ello, el teatro se ha forjado como un espacio de encuentro y comunión, generador de diálogo, catalizador de puntos de vista, dinamizador sociocultural. A su vez, como profesión, el teatro en Colombia —a pesar de ser muy joven comparado globalmente— ha tenido un incremento notorio en los últimos 25 años: hemos vivenciado un crecimiento del territorio teatral, de los públicos, de las escuelas de formación, del ente mismo.

De esta manera, la profesionalización es resultado de esa progresión y cambio. Con ella no solo se ha brindado formación académico-profesional a un puñado de agentes y gestores de las artes, sino que se ha abierto un lugar de encuentro de personas en el que su experiencia se desdobra a través de lenguajes simbólicos, de la confrontación y el diálogo permanentes; si

bien esto se puede encontrar en talleres, clases maestras y en general, en las modalidades de la educación informal, es inusual esta confluencia en largos periodos de tiempo. Aquí radica buena parte de la pertinencia de estos programas, pues el proceso continuo, *per se*, conlleva a la cualificación y la maestría. A diferencia de los programas presenciales regulares, a los que en muchos casos asisten jóvenes ávidos por construir su proyecto de vida y cimentar las bases de su porvenir profesional, a las profesionalizaciones asisten creadores con trayectoria, con una idea clara sobre su quehacer. Esta se complementa por medio de un ejercicio de auto-observación y creación en conjunto, generando un terreno fértil para la reflexión, producción y construcción de sentidos únicos, sin moldes ni precedentes, innovadores, con la potencia de ser brújula para el medio, un motor para la escuela naciente que necesita herramientas para fortalecer un lenguaje propio. Tener el título de licenciados, bueno, es la cereza del pastel.

Sin embargo, esta preocupación de enlazar la academia y el teatro no es nueva. La no reglamentada Ley del Teatro en Colombia, propuesta en 2007, dicta que teatro es una asignatura que debe ser impartida a todas las edades, lo que se traduce en reflexiones como: ¿Para qué enseñar teatro? ¿Qué enseñar cuándo se enseña teatro? Infortunadamente, el sector teatral ha sido marginado, vive en una constante búsqueda de sostenibilidad y ahora somos conscientes de que uno de los problemas que tenemos es tanto la falta de público como la comprensión que tiene el artista sobre sus espectadores: ese público y ese diálogo nacen en la escuela. Por otra parte, en Colombia, país de la diversidad, nos cuesta aceptar las diferencias culturales, económicas, sociales y políticas. Se nos dificulta entender al otro, acompañarlo, vivir con él, y especialmente reconocer lo que somos en pro de reconstruirlo y reinventarlo.

Por ello, actualmente en la etapa del post-acuerdo, con ligereza se afirma que en las manos de los artistas y los educadores está la clave de la reconstrucción y re-significación del país, y con esto no nos distanciamos de la responsabilidad. Entendemos que el arte tiene la posibilidad de dar voz al marginado, de reflexionar en torno al victimario, de posibilitar ideas innovadoras para encontrar nuevas soluciones a problemas anquilosados, también creemos con convicción que la paz duradera y coherente no está en manos de un oficio, sino en la sinergia de los mismos. El teatro en la escuela siembra semillas que fortalecen el trabajo colectivo y altruista.

Por fortuna, para hacer teatro no se necesitan edificios, solo se necesita de uno que lo haga y otro que lo vea. Y ambas partes conectan y conviven de manera profunda cuando el teatro transmite desde la certeza —o la duda— temas que pueden motivar reflexiones que aporten a una mejor convivencia; por lo tanto, ejercer con coherencia el teatro permite encontrar

formas de abrir conciencias sobre situaciones sociales complejas, exponer problemas difíciles de hablar, mostrar poéticamente lo que con palabras directas sonaría vulgar o, también, para encontrar caminos de diálogos cuando las discrepancias no parecen abrir los senderos del entendimiento.

Con este panorama, recordamos las bellas palabras del maestro Carlos Guerrero, puesto que nos hizo reflexionar sobre a quiénes correspondía el proceso de profesionalización: ¿A nosotros? ¿A nuestra familia? ¿A nuestros grupos? ¿A nuestros estudiantes? ¿Al público? Nos hizo ver que este trasegar educativo es una gota que cae al agua y se expande con amplitud.

Así pues, que alcancemos esta profesionalización no es un final fatuo, sino el inicio de una responsabilidad, de una madurez de lo maduro, de una fortaleza y de un nuevo andar que motivará vidas y encausará rumbos para las vidas de otros.

Con este título no nos despedimos de la Academia y de la Universidad, pues estas aulas nunca las podremos dejar, a ellas regresaremos, de forma presencial o a través de nuestra labor, ya que marcaron un punto de inflexión en nuestras vidas, el que pregonaremos cuando con orgullo y satisfacción digamos que somos Licenciados en Teatro.

CONDICIONES PARA LOS AUTORES

Los autores deben tener en cuenta las siguientes observaciones al presentar sus artículos a la convocatoria de Artes la Revista

- a. Todo artículo postulado para publicación debe ser original o inédito, excepto las traducciones de artículos de alto impacto.
- b. El artículo sometido a proceso de arbitraje que exige la editorial de Artes la Revista NO debe estar postulado para publicación simultáneamente en otras revistas.
- c. Se entregará una carta de exigencia de originalidad, la cual debe ser firmada por los autores y puede enviarse a vuelta de correo con la firma escaneada.
- d. En caso de aceptarse el artículo para publicación, los autores mantendrán los derechos de autoría del artículo presentado, pues los derechos de publicación serán después de aceptados propiedad de Artes la Revista, por lo que no se podrán reproducir ni parcial ni totalmente sin permiso escrito de la coordinación editorial de la revista y de la dirección de publicaciones de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. De igual forma cada uno de los autores cederán al Centro de Publicaciones de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia los derechos de reproducción, de distribución, de traducción y de comunicación pública de los artículos entregados por cualquier medio o soporte, sea este impreso, audiovisual o electrónico.

Recomendaciones para los autores

1. Los artículos que se envíen para ser publicados en Artes la Revista deberán remitirse al siguiente correo: publicacionesartes@udea.edu.co con el siguiente encabezado:

*Coordinador editorial Artes la Revista
Facultad de Artes
Universidad de Antioquia*

En correo adjunto envío el artículo (Nombre del artículo) el cual solicito someter a revisión para su publicación en Artes la Revista. El tipo de artículo que envío según las características de su publicación es (de investigación, estado del arte, ensayo, texto de reflexión, reseña, etc.), este trata de un trabajo no publicado previamente ni sometido simultáneamente a otra publicación. El autor (o autores) de este contenido estamos de acuerdo en ceder los derechos de publicación a Artes la Revista.

El editor acusará recibido de los textos y la primera fecha de recepción será aquella en la cual se conteste al autor que su artículo ha sido recibido.

2. Condiciones de recepción en la digitalización y diagramación de los artículos:
 - a. Se recibirán artículos acordes a las condiciones de la convocatoria.
 - b. Los textos se deben entregar en formato Word, tipo de letra Times New Roman número 12 a espacio y medio, con márgenes de 2,5.
 - c. Los títulos y subtítulos se escribirán en letra minúscula y la extensión total del texto no deberá exceder las 12 mil palabras, incluyendo en ello cuadros y gráficos.
 - d. La primera página del artículo deberá incluir:
 - Título
 - Nombres y apellidos completos del autor o los autores
 - Título profesional
 - Área de desempeño académico
 - Afiliación institucional

- Nombre de la dependencia, facultad o universidad a la que se debe dar crédito por la ejecución del trabajo, en caso de haber tenido algún tipo de respaldo institucional
 - Dirección electrónica y física del autor, esto con el fin de enviar correspondencia física que contiene volumen de la revista, en caso de que el artículo fuese publicado
- e. Título y subtítulo completo del artículo no deberá exceder las 18 palabras, presentarlo también traducido al inglés.
- f. El resumen debe estar redactado en español y en inglés, y no podrá exceder 250 palabras en español. Tenga en cuenta que cualquier corrección o cambio que posteriormente se haga en las observaciones al resumen afectará también su contenido en segundo idioma. Permítase revisar el contenido de la traducción antes de enviarla pues los traductores online no son 100% confiables para esta operación. El resumen deberá describir los propósitos de análisis y reflexión del artículo, la metodología empleada y el enfoque con el cual elaborará conclusiones.
- g. Palabras clave: elegir máximo 5 palabras claves con las cuales considera usted se pueda rastrear conceptos importantes de su artículo, tanto en el enfoque como en el campo disciplinar estudiado. Una vez seleccionadas las palabras clave, que también podrán ser frases muy cortas se traducirán al inglés. Permítase revisar que las palabras clave si correspondan con su adecuada traducción a segundo idioma.
- h. Introducción. Aunque el texto no considere asignar título a esta sección, el inicio del documento deberá contener el propósito del artículo y un resumen del fundamento teórico que enmarca el contenido de las reflexiones. Se deberán mencionar en esta parte las fuentes referencias o estudios que anteceden o dan peso y/o continuidad al artículo, sin que esto implique hacer una extensa revisión del tema. En esta sección no se deben incluir los resultados del trabajo.
- i. De las metodologías. Esta sección es de riguroso desarrollo para aquellos artículos resultado de procesos de investigación y en algunos casos para textos de reflexión y ensayos. En ella se deberán detallar los procedimientos y métodos utilizados en el análisis, de tal manera que ello fundamente el alcance de la reflexión abordada.

- j. Sobre el desarrollo del artículo. Es importante hacer explícita la importancia de su investigación o de su artículo y de los aportes que genera en el campo de estudio sobre el cual se construye, esto incluye las implicaciones que podrá tener para investigaciones futuras o los aportes o ampliaciones que hace a territorios ya indagados por otros investigadores. Deberá enfatizar también los aspectos nuevos o relevantes de su estudio evitando planteamientos que carezcan de soporte científico, bibliográfico o de referencia artística. Se deberá establecer el nexo que tiene esta sección con los objetivos propuestos en el planteamiento inicial de su escritura evitando hacer afirmaciones generales, adjetivaciones de sobrevaloración en tanto carezcan de un fundamento explícito en el mismo artículo. Toda referencia bibliográfica citada deberá contener el número de página del texto del cual ha sido extractado, igualmente detallada la bibliografía en las normas exigidas por Artes la Revista. (APA: Versión 7).
- k. Uso de figuras y tablas. El número máximo entre figuras, tablas y fotografías para cada artículo es de 10 y deberán incluirse al final del documento después de las referencias bibliográficas. Debe tener en cuenta que toda figura o tabla incluida deberá estar llamada al interior del artículo haciendo explícito en su lectura el desglose o interpretación de su contenido. Tanto las figuras como las tablas y fotografías deben estar numeradas. Este tipo de contenidos deberá anexar los derechos de reproducción si en alguna otra publicación ya han aparecido. En el caso de las imágenes fotográficas deberá anexar el permiso del autor para su difusión en Artes la Revista. En el caso de que estos contenidos pertenezcan a otros archivos o acervos bibliográficos referenciar las colecciones de las cuales han sido consultados.
- l. Bibliografías. En las condiciones de la convocatoria se ha hecho explícito el uso de las normas APA versión 7 para todo tipo de referencia bibliográfica. Es importante aclarar que el no cumplimiento en los formatos de citación infiere en la aceptación del artículo. Las referencias bibliográficas deberán numerarse en orden alfabético al final del artículo.