

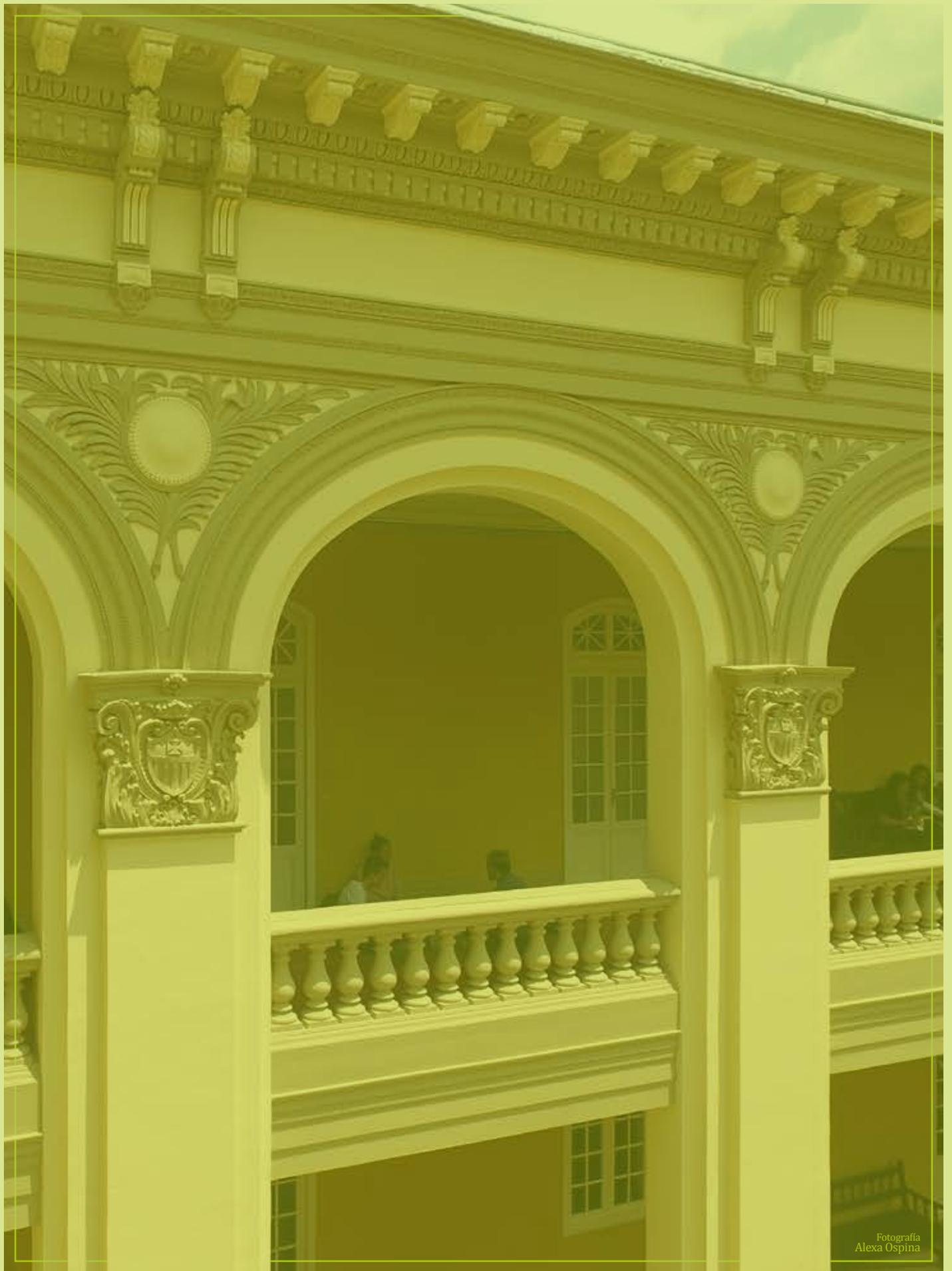
Experiencias Pedagógicas



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Artes ASAB
Volumen No.3/2020 ISSN 2619-4686





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Revista académica sobre procesos pedagógicos en el Arte.

Volumen 3, diciembre de 2020

Código ISSN No: 2619-4686

Revista de la Facultad de Artes ASAB
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Dirección Postal: Carrera 13 No. 14-69, Bogotá Colombia

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Álvaro Espinel Ortega
Vicerrector Administrativo

José Félix Assad Cuellar
Decano Facultad de Artes ASAB

Yudy del Rosario Morales Rodríguez
Coordinadora del Comité de Currículo
Facultad de Artes ASAB

Esta publicación cuenta con el aval del Comité
de Currículo Facultad de Artes ASAB

Ángel Alfaro Echevarría
Representante Subcomité Artes Plásticas y Visuales

Dora Inés López Molina
Coordinadora Subcomité Arte Danzario

Dubián Gallego Hernández
Coordinador Subcomité Artes Escénicas

Jaime Torres Donneys
Coordinador Subcomité Artes Musicales

María José Arbeláez Grundmann
Coordinadora Subcomité Artes Plásticas y Visuales

Sandra Carolina Carvajal Sierra
Asistente Profesional Comité de Currículo

Adriana Martínez Hernández
Asistente Administrativa Comité de Currículo

Sully Natalia Guerrero Aguirre
Monitora Administrativa Comité de Currículo

La Kermesse Creativa
Diseño y diagramación

La Kermesse Creativa
Corrección de estilo

www.lakcreativa.com
Digitalización

Alexandra Ospina
Fotografía de Portada

Otras imágenes - Freepik.es
Fotografías e ilustraciones
referenciadas dentro del texto

Contenido

Introducción
p.5

Poema
El desastre de olvidar
p.6

La herida que hace posible la escritura
p.7

El juego de la dualidad entre la metamorfosis del escenario
p.9

Díganme maestro:
Las músicas andinas colombianas en la pedagogía
p.12

Cuento
El pájaro Rolando
p.17

Guerra, memoria y construcción de paz
p.20

Cuento
Pandemia Rítmica
p.24

Desarticulación entre procesos de educación musical en Colombia:
Una problemática que trasciende
p.26

Algo hacemos mal
Búsqueda de una corriente definida en la enseñanza de la tuba en Colombia
p.32

Comic
Fahrenheit 451
p.37

Diario
Tiempo y lenguaje
p.41

Espacios Atemporales
Escritura: tecnología social y subjetivación
p.45

El rescate de la memoria nacional a través de diferentes mecanismos escriturales
p.50

Cuento
La cuarentena y yo
p.55

La industria musical en Colombia sin payola
p.57

El consumismo: Camino a la autodestrucción
p.61

Cuento:
Lo que las viejas le robaron
p.64

Un día a la vez (7 semanas)
p.69

Funes, el olvido en el acto fotográfico
p.72

A veces me siento ridícula y está bien
p.76

El cuatro en la ASAB:
Entre la oralidad y lo académico
p.78

Repertorio para la enseñanza del piano:
La unificación de las escuelas pianísticas
p.84

Del acontecimiento como detonante y resultado de la Narración
p.94



Introducción

El Comité de Currículo de la **Facultad de Artes ASAB** dirige la **Revista Experiencias Pedagógicas** y ha decidido poner en circulación los resultados escriturales del espacio académico transversal - *Producción y Comprensión de Textos* - de la **Universidad Distrital Francisco José de Caldas**. Esta asignatura propuesta por el Consejo Académico es parte del diseño de los planes de estudio en los proyectos curriculares de pregrado de la Universidad, dentro del componente de los créditos obligatorios complementarios como respuesta a las necesidades de los estudiantes que ingresan al nivel de estudios profesionales. Este espacio académico se brinda en el primer semestre para todos los estudiantes de esta facultad.

En la **Facultad de Artes ASAB** al finalizar el semestre 2020-1, se realizó el primer encuentro de docentes y estudiantes de este espacio académico denominado **¿Por qué hablar, escuchar, leer y escribir en artes?**. El cual tuvo como propósito la creación de un lugar de conversación e intercambio sobre las experiencias orales, lectoras y escriturales de los proyectos curriculares de la Facultad. En este evento los estudiantes de primer semestre se

acercaron a diversidad de textos, tanto en su comprensión como en su producción y rescataron el papel fundamental de la comunicación, la argumentación y la creación en su quehacer artístico.

Los docentes de este espacio curricular Juliana León, Francisco Javier Mendez, Fredy Alexander Ayala y Mariana Velasco, se involucraron en este encuentro no solo desde la organización y orientación a sus estudiantes sino desde la escritura misma de sus propios textos con el fin de incentivarlos a participar en este tipo de encuentros académicos.

En esta edición de la **Revista Experiencias Pedagógicas**, el **Comité de Currículo de la Facultad de Artes ASAB** de la **Universidad Distrital Francisco José de Caldas** promueve estas prácticas pedagógicas de su comunidad académica con la publicación de las diferentes ponencias expuestas en el evento y otras formas escriturales desarrolladas por los estudiantes de los proyectos curriculares de Arte Danzario, Artes Escénicas, Artes Musicales y Artes Plásticas y Visuales seleccionados por los docentes de este espacio académico.



Poema

El desastre de Olvidar

Laura Alejandra Quiñones Martin
Estudiante
Proyecto Curricular
Arte Danzario
Facultad de Artes ASAB

*Viendo quemar las letras, fue pasando la vida,
Y el humo, en forma de nube, se convirtió en mi hastío,
se hicieron entonces la destrucción y la vida,
como se van uniendo los bordes de una herida.*

*Las últimas palabras y los primeros pensamientos,
entristecen de sombra aquellos conocimientos,
y hoy tu vida y mi vida son como llamas,
que pueden verse juntas, estando lejanas.*

*Yo sé bien que el olvido, como agua bendita,
nos dan una sed más honda, que la sed que nos
quita, pero estoy tan seguro de poder olvidar.*

*Y miraré la nube de humo sin pensar en el desastre, seguiré, con
el hábito sordo de un viejo bombero, que aún siente, pero que no
comprende, la destrucción del fuego.*



La herida que hace posible la escritura

Juliana León

Docente

Proyecto Curricular

Arte Danzario

Facultad de Artes ASAB

“¿Por qué quiere usted excluir de su vida cualquier intranquilidad, cualquier dolor, cualquier melancolía, si no sabe lo que estas situaciones elaboran en usted?”

Rilke, 2016, p.47

¿Hasta qué punto es necesario el dolor para la creación escritural? Cuando nos enfrentamos a la escritura en alguna de las demandas que ella nos impone, como la académica o la laboral, pocas veces nos preguntamos para qué o por qué escribimos en esencia. Probablemente lo hagamos en tanto exigencia, como parte del consumo del mundo vertiginoso al que nos hemos sometido: reseñas, ensayos, publicaciones, exámenes, formatos, registros, informes y otra cantidad inusitada de documentos. Sin embargo, sabemos que, algunas veces, esa escritura no comunica estética ni críticamente, parece más bien tierra árida, habitada “solo” de información. En cambio, en lo profundo de esta acción significativa, la escritura real se configura de otras maneras y reconocemos que es escritura crítica y/o estética cuando provoca algo en el lector: preguntas, sospechas, comentarios, evocaciones, remisiones a otras lecturas, en todo caso, una respuesta¹. No obstante, tanto para la producción como para la respuesta es necesario prepararse. Es decir, no es posible escribir con herida, -crítica y estéticamente-, sin ser, a su vez, un lector que busque tal evidencia en los textos a los que se allega.

Antes es necesario comprender a qué tipo de dolor hacemos referencia. Si pensamos en la herida, como lo propone Han (2017), entonces comprenderemos que estar heridos supone experimentar las emociones propias de la existencia: la angustia, la tristeza de la pérdida, la impotencia y la frustración; en definitiva, todo lo que ella nos pone por delante como reto y como dolor: las carencias, las necesidades y el aburrimiento. Esta postura romántica no debe confundirse con una apología a la depresión o, - con buen humor-, al complejo del poeta maldito. Lo que se defiende aquí es el proceso escritural – que como los buenos procesos de la vida - estimulan el crecimiento y se sienten, duelen: ¿qué sería de la formación sin el padecimiento propio del aprendizaje? Tal como Zuleta (1982) lo hace, elogiamos la dificultad o la herida como parte de la producción escrita y también de la comprensión lectora.

¹ Además de ser este breve texto una construcción por encargo, por amor y correspondencia con mis estudiantes, es una respuesta al texto de la profesora Soler (2020): “Y al final, ¿qué es eso de la lectura y la escritura crítica?”

Así, nos preguntamos: “¿Desde dónde quiero leer, busco leer, qué forma de lectura y qué lecturas les sirven a mi desasosiego?” (Montes, 2001, p.100) y en ese mismo orden, ¿qué escritura le sirve a mi búsqueda?. A mi búsqueda, - o a nuestra búsqueda- le sirve una escritura crítica y una escritura poética, estética. Crítica cuando asume una autoría y con ella, un lugar de enunciación, una responsabilidad por lo dicho. Poética, al manifestarse genuina, nunca impostada, franca. Crítica, al argumentar con profundidad una idea, sin la pretensión de tener la razón ni la intención de convencer a toda costa; más con la generosidad de mostrar una postura, abierta a una respuesta generosa, contradictoria o no. Poética, por la profusión del contenido y el asombro de la forma para tocar al otro con la palabra. En este punto podemos conjeturar, arriesgarnos a decir, que toda escritura poética es también crítica y que toda escritura crítica guarda su poética.

En todo caso, en el fondo, la cuestión de la escritura poética y la escritura crítica siempre será semejante a dar a luz. Ya *Rilke* (2016) lo había advertido así, pues para traer lo nuevo es necesario disfrutar y luego padecer. Cuando escribimos estamos dispuestos a embarazarnos, a dejar que las palabras crezcan en lo oculto de un vientre senti-pensante para parir luego un escrito, una obra. Y como los hijos, la escritura tiene mucho de quien la ha hecho pero no es el autor mismo, ya que crece y se le escapa para ser y hacer sentido por sí sola al leerse.

Esta es una cuestión bastante contradictoria porque la autoría compromete pero no limita. Un escritor estará siempre dispuesto a volver sobre su obra para reescribirla y transformarla las veces que sea necesario, dejándola luego en libertad; así como “un lector está siempre dispuesto a volver a leerlo todo” (Montes, 2001, p. 97) en un

retorno al texto, que lo completa y reescribe también en la construcción de sentido.

La herida, las circunstancias adversas, son oportunidad y material crítico y sensible para leer y escribir. En la herida también está la cura y la reparación. Ante la vertiginosidad del mundo, el encierro y un nuevo panóptico ciberespacial; frente a la corrupción de las instituciones, su debacle; de cara al desempleo y la muerte, nuestro asidero, nuestras raíces, la defensa y el grito - ahora de pequeñas victorias - se lee y se escribe con la esperanza de una respuesta.

Referencias bibliográficas

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, Herder Editorial.

Montes, G. (2001). *Retirados a la sombra de nuestros párpados*. En: *Por qué leer y escribir*. Colección libro al viento. Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1014/1/leeryescribir.pdf>

Rilke, R. M. (2016). *Cartas a un joven poeta*. Buenos Aires, Editorial Losada.

Soler, S. (2020). “Y al final, ¿qué es eso de la lectura y la escritura crítica? Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/blog/pre-textos_para_maestros/y_al_final_que_es_eso_de_la_lectura_y_la_escritura_critica

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de: <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf>

El juego de la dualidad entre la metamorfosis del escenario

Nicol Dayana Tinjacá Montaña

Estudiante

Proyecto Curricular

Arte Danzario

Facultad de Artes ASAB

Estar en el escenario es un momento de una respiración profunda, mariposas en el estómago y nervios a flor de piel, te sientes como un bicho raro polveado de sombras, escarcha y la radiante expresión que oculta la inseguridad o la duda, como gran laguna de lo cotidiano que es temer a equivocarse, sin embargo, en este lugar donde pasan un sin número de cosas que captan la atención del espectador, es evidente el juego de esa dualidad que se reta a sí misma entre el otro y lo igual, generando así, que ese terror a lo igual, se desvanezcan en la mismidad de cada quien. Bailarines interactuando dialécticamente, negando la autodestrucción, porque en su aurora está el carácter de la contemplación, el misterio, la seducción, el deseo, lo prohibido, en otras palabras: el otro, aquel del que poco se habla.

Una sociedad que carece del sentido artístico, es decir, la contemplación, la sensibilidad y criterio de lo contrario, está condenada, según *Han (2017)* a iniciar un proceso de autodestrucción, en el intento por negar al otro que no es más que esa posibilidad para dar una caracterización, forma o definición, es decir, la dualidad que permite definir desde lo contrario o lo diferente, por ende, en este proceso que no

“*Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto.*”

Franz Kafka

permite alteraciones en el tejido social hace que se generen comportamientos depresivos, de autopresión, asfixia y autoagresión que hacen que la batalla interna del ser, se vea opacada por el miedo a despertar como Gregorio Samsa, siendo un monstruoso insecto que a percepción de lo igual, es eso, porque no se considera el hecho de lo contrario como algo válido, en un contexto donde ese otro da contenido y forma a lo propio.

Dar contenido es un dilema bastante amplio, porque la definición es necesaria o no sería nada, no existiría, además del hecho desde dónde se define (diferentes ramas de conocimiento) o se da forma, aunque, más allá de eso se debe observar la particularidad que se debe mantener viva y no optar por apagar el bombillo para caer en la oscuridad, esa inquietud por analizar y comprender las narrativas, el lenguaje y las metáforas como se nos presenta el mundo y a partir de lo mismo, dar cabida para el ámbito de la experiencia, esa capacidad que permite afectarse, arrastrarse, animarse o múltiples maneras de sentirse, que permiten construir una percepción y una memoria pasada, para dar paso a la madurez, no registrada por los que posee una persona, sino como habla

Nietzsche (2015) en su proceso de metamorfosis; en el que está el camello decadente; león, espíritu libre y niño: El espíritu del superhombre, donde su vivir es jugar, en otras palabras, posee la capacidad de romper esquemas de lo igual, cada quien jugando su juego, otras veces se puede compartir o entrar a jugar con otro, pero no perdiendo la esencia de cada quien o haciendo de lo propio como si fuera lo ajeno con la intención de caer en lo igual para no sentirse como un bicho raro.

Esa idea de jugar, es lo que en analogía de *Han (2017)* no tiene ningún punto de comparación con la pornografía, que le permite remitirse a argumentar que en la misma, los cuerpos son iguales y no hay cabida para una interacción más profunda o con un sentido particular, esa idea de “jugar con la piel desnuda” (*Han, 2017*), que solo adquiere un sentido cuando la persona es capaz de contemplar, escucharse a sí misma y llevar el misterio de sí, como el del otro para caer en la seducción que entiende la dualidad y la contraposición, como el bailarín y el público, porque el espectador puede ver muy clara la idea de alteridad, donde al parecer todo es igual, todos ejecutando un mismo paso, en coordinación y armonía, pero la otredad



empieza cuando se permite la dialéctica entre los bailarines evidente en la particularidad, la interpretación y la apropiación de cada uno según un concepto común, por ejemplo: alegría, cada uno la exterioriza de maneras distintas y en ese jugar, para cada espectador debe haber un bailarín que le llama más la atención o se roba su mirada porque encuentra un punto común o cierta identificación con lo que le está haciendo sentir el bailarín, esos estallidos y fugaces expresiones del alma.

Desde la perspectiva del mismo bailarín, se podría hablar de esa metamorfosis que pasa consigo mismo en el escenario, ya que en el salón de ensayo está ejecutando y memorizando lo que debe hacer y hasta parece un igual, repitiendo y repitiendo por largas horas aunque sus pies pidan descanso o su mismo cuerpo, no ve alteridad alguna, porque se concentra en la ejecución y no en las cuestiones de adentro y de lo sensible.

Cuando ya apropia lo que debe hacer, empieza ese proceso de metamorfosis que en su gran esplendor se evidencia en el escenario, porque ya no es algo de solo forma, sino que él le da contenido desde sí mismo aceptando la alteridad entre lo previo, el ahora y la

dialéctica con los otros y que a su vez pretende lograr con el público, de esa forma se empieza ese juego de manera directa o indirecta, con miradas, sonrisas, coqueteo, un sin fin de expresiones que son aceptadas en el manifiesto de los aplausos.

Aplausos que a su vez ocultan el terror a lo igual, desde el yo y cómo me pienso, el consumir lo mismo, pretender ser lo que no somos y espantarse por esa metamorfosis a pesar de temer a lo igual, de manera paradójica, esto evidencia lo contradictorios que podemos llegar a ser, pero a pesar de ello, todo tiene su punto de partida en un sentido donde se ha caído en la alineación, entendida en términos de *Marx*, como la pérdida de algo que es mío y luego pasa a ser ajeno, pensarlo de ese modo es bastante triste, devastador y supremamente agobiante, entender en qué momento sacamos esa ficha que nos hacía particulares para volverlo ajeno y permitir su quema sin posibilidad del renacimiento de esa ave fénix que se reconstruye entre las cenizas y el olvido de lo diferente.

Diferentes somos o fuimos, pero *Han (2017)* no se equivoca al hablar y afirmar que ese proceso de autodestrucción se inició y ahora en los espejos, el reflejo es igual, no hay mismidad, no hay metamorfosis, no hay relación, dialéctica o misterio, vemos como planicie la gran geografía de una persona, no hay poros, no hay montañas, no existe el correr de ríos por su mente o el diente de león que se esfuma con las corrientes de aire, no hay colores, no hay diferencia entre uno u otro, no se juega, no se contempla y mucho menos se cae en el deseo, a pesar de estar en el terror de lo igual que se ve como un gran desierto que no posee ni un oasis como motivo de esperanza entre la intemperie que ha arrebatado la dualidad y el correr de las mariposas después de su metamorfosis.

El sentido artístico, no se debe perder o dejar opacar, como expresión del alma que no posee límites ni se encasilla en lo igual, por el contrario lo destruye y si como bicho espantoso se ve, no ha de tener miedo a lo igual que a ciencia cierta no posee sentido, todo maquinal, en círculos, en línea recta sin cambios, de por sí, el argumento de títeres

controlados por unas finas cuerdas y sin posibilidad de hablar, repetir y repetir como las planas del colegio, valiente o no, aquel que es capaz de negarse a sí mismo, pero no más valioso que quien se opone o altera el tejido de lo igual, en el gran telar de hilos negros que ahora se entrecruzan con otros colores, para dar cuenta de la alineación en la que han caído.

Bailarín y artista por separados son distintos, porque por un lado, uno no ha logrado la metamorfosis, sigue en lo igual; mientras el otro se deslumbra y como bicho raro es contemplado en el gran sueño de pisar el escenario, preparado para ser reflejo de una alteridad innegable o capaz de afirmar con seguridad lo contrario. Armado desde el movimiento como pincel que dibuja en el espacio y salpica cosas del alma que ponen a flor de piel quien es y su mismidad, alterando de este modo el ciclo que se va por otras vertientes, otros caminos con nuevos rumbos que evocan o desvanecen lo igual, que se camufla en la manipulación de intentar negar el otro, que como escudo sostiene una necesidad del ser y el misterio que se le ha otorgado entre paso y paso.

Referencias bibliográficas

Roaro, J. (2015). Nietzsche y la transformación del espíritu hombre. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128423/2015%20Roaro%20Nietzsche.pdf?>

Murder, F. [Transvaloración del Pensamiento]. (2017, ene, 26). ¿Qué simboliza para Nietzsche un camello, un león y un niño?. [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4gZitFyIPxw>

Kafka, F. (2012). La metamorfosis. Obras selectas de Franz Kafka. España, Edimat Libros.

Tuercas y tornillos. (2020,03,27). El concepto de alienación en la filosofía de Marx. [Archivo video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=h186z8uD6gs&t=45s>

Han, B. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder.

Díganme maestro: Las músicas andinas colombianas en la pedagogía

Kevin Eduardo Yanquén Rodríguez
Estudiante
Proyecto Curricular
Artes Musicales
Facultad de Artes ASAB

“*La educación no cambia el mundo; cambia a las personas que van a cambiar al mundo.*”
Paulo Freire

En el siguiente texto se procura mostrar el valor de las músicas andinas colombianas y hacer notar los retos a los que el ambiente pedagógico se enfrenta, desde el punto de vista laboral y académico. Así como su desarrollo en la historia, evidenciando como esta es abordada desde la educación básica, media y superior en Colombia. También, se hablará de la docencia, la financiación de instituciones superiores y la seguridad económica que debe haber a la hora de ejercer el trabajo como docente.

Como colombianos somos dueños de una identidad heredada, muy rica en belleza e historia, historia que se ve reflejada en lo vasto de los paisajes de nuestro territorio. Podemos admirar como somos parte de un mismo relato, que en cantos nos muestra quienes fuimos y quienes seremos y que es uno de los más grandes tesoros del interior del país, la música andina colombiana.

Aprender y transmitir a través de la música, puede resultar quizá tan antiguo como lo es el mismo lenguaje. Desde la antigüedad, las culturas del mundo han desarrollado distintos medios de enseñanza y aprendizaje, pasando desde los griegos hasta la actualidad, donde con el paso del tiempo la educación musical fue transformándose aún más. En un sentido más amplio, la pedagogía musical se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto al ámbito de la música, los métodos de enseñanza y a quienes los organizan e imparten. Y aquí, figura el docente, quien en primera línea asume en gran parte el rol de implementar la pedagogía, proceso que debe tener como eje principal la identidad de la sociedad en la que se desenvuelve. Siendo en este momento el tema central, visibilizar la pedagogía en las músicas andinas colombianas. Observando en este caso, al docente de música que llamamos maestro con cariño y admiración por su arte, quién es un importante actor en el ejercicio de engrandecer esta preciada identidad.

Pero para nuestro país, ¿quién es el docente?, ¿qué valor tiene este importante personaje?.

Tomando como ejemplo la figura de docente en la educación superior de acuerdo con el *Ministerio de Educación Nacional*, en el 2018 el sistema de educación superior contó con 162.209 profesores, en promedio para ambos semestres. Por nivel de formación, el 2% de estos docentes tenía título de técnico/tecnólogo, el 23,3% tenía título de pregrado, el 28,8% de especialización, el 37,4% de magíster y el 8,5% de doctorado o posdoctorado. Llama la atención la alta proporción de profesores catedráticos y el bajo porcentaje de docentes con doctorado que, además, están concentrados en pocas universidades. Situación que afecta las actividades de investigación, la formación académica y en general, los resultados del sistema educativo.

Sobre la financiación de las instituciones de educación superior, es necesario señalar que mientras los recursos de las entidades privadas provienen esencialmente del cobro de derechos de matrícula, los de las instituciones de carácter público se originan en gran parte por transferencias del gobierno central y/o de los gobiernos subnacionales. En el período 2000-2015, el gasto estatal en este nivel de enseñanza representó en promedio 0,94% del PIB, del cual un poco más de la mitad corresponde a aportes de la nación y el resto a recursos territoriales y a rentas parafiscales. Los aportes de la nación están asignados principalmente al financiamiento de las universidades: Nacional, de Antioquia y del Valle, que reciben alrededor del 30%, el 10% y el 9% de los recursos, respectivamente. Durante la última década, los recursos estatales para educación superior no han mostrado cambios significativos respecto al PIB, lo cual sugiere que el Estado no ha respondido de forma paralela al crecimiento de la

demanda por cupos de educación superior, aunque en los últimos años se observó un leve crecimiento en la participación de los aportes de la nación a las IES públicas.

La docencia tiene y debe ser un medio para una seguridad y estabilidad económica. En nuestro territorio tiende a variar en cuanto a la manera de trabajar y el lugar de trabajo, ya que no es lo mismo trabajar en una institución, a trabajar de manera particular. En Colombia, hay un grave problema en las universidades públicas, donde la mayoría de los maestros que dictan clase, solo tienen contratos de 36 semanas por año, y a las semanas restantes debe hallarse un ingreso por el cual, se puedan mantener. Esta problemática nos plantea en un escenario muy inequitativo, afectando a varios factores del campo de la pedagogía, y regresando al punto de vista musical, representa una gran polémica en cuestiones como los son, las asignaturas, la cantidad de alumnos y demás factores a considerar en la enseñanza de las distintas ramas de la música. Siendo esto un gran problema para el ejercicio de la pedagogía musical, pues pinta un escenario muy complejo para los maestros.

La docencia tiene y debe ser un medio para una seguridad y estabilidad económica.

Ahora apreciamos lo que sería la pedagogía de las músicas andinas colombianas en la educación básica y media básica, fenómeno que no está tan presente en ciudades grandes, a comparación con zonas rurales, ciudades pequeñas y pueblos, donde desde muy pequeños, los niños son introducidos a estas músicas, por medio de escuelas, donde aprenden de manera independiente a tocar instrumentos y a interpretar géneros típicos de la región andina colombiana. En la educación superior que generalmente se ve concentrada en las zonas urbanas, la pedagogía de las músicas andinas colombianas no luce del todo completa, ya que por una parte se ha procurado la creación de programas de academización de varios instrumentos tradicionales andinos como, la bandola andina, el tiple y el requinto, que han sido relativamente introducidos hace muy poco tiempo a la educación superior.

Por otra parte, su desarrollo en cuanto a lo teórico y a la manera como se pueden utilizar las herramientas del repertorio, son muy escasas, ya que en distintos espacios existe una gran dificultad para los artistas a la hora de abordar estas músicas, de la misma manera, existen errores al no relacionar desde el comienzo al músico con el repertorio y con el ambiente tan rico en el que estas músicas destacan más, ese paisaje rural, que es un

gran tesoro y fuente de saberes, en donde resulta contraproducente llevar muy arraigada la música académica basada en métodos, se logra un espacio en donde no se permite tratar la música andina en sí, no completamente.

A su vez, también existen problemas en cuanto a la organización de los programas de las asignaturas, dado que se exige un programa en concreto para trabajar en un cierto periodo, pero la problemática tiende a ser muy específica en cada uno de los estudiantes, y al ser tan independientes, se necesita una manera distinta de enseñanza, a través de distintos tipos de metodologías, incluyendo, el inmiscuirse en músicas de la región. A todas estas problemáticas se les puede sumar la falta de material didáctico con base en músicas andinas colombianas, y en general al poco material existente; debería crearse un mayor y mejor espacio para poder ser usado y compartido en la pedagogía musical.

Siendo todo lo anteriormente mencionado, algo que nos enfrenta a múltiples retos en la búsqueda del desarrollo deseado en todo lo que se refiere a la pedagogía de las músicas andinas de Colombia. Pero todo esto son lecciones de un proceso que aún es joven y que también ha dejado huella positivamente en docentes y estudiantes.

“A mí me gusta porque hay repertorio para dar y convidar, (...) es bueno estudiar con un alumno que quiera hacer estas músicas, (...) y también, me gusta llegar a ver el resultado de sus procesos”. (E. Franco, 2020).

“Me gusta algo que es fundamental y es el contacto con la gente joven, (...) tal vez lo mejor de ser profesor es, (...) que, de alguna manera por fuera, uno termina siendo colega de los estudiantes”. (M. Bernal, 2020).



En la relación estudiante y maestro, siempre existirán puntos de vista diferentes, pero de todo se aprende algo y el intercambio de información es parte importante de lo que uno puede llegar a disfrutar y/o aprender.

En Colombia la pedagogía musical se ha venido fomentando en áreas formales e informales, así como, en una educación básica escolar hasta una educación superior. Las músicas que se enseñan, tienden a ser de ámbito académico y ha venido en crecimiento la enseñanza de músicas tradicionales andinas colombianas. El academizar estas músicas, ha resultado beneficioso, pero también resulta un reto en el ámbito laboral y pedagógico, como por ejemplo, el hecho de que en el pasado estas músicas eran aprendidas de manera generacional, y ahora, esas personas conocedoras de las músicas andinas han podido contemplar un ingreso económico, ya sea, de manera formal en instituciones educativas como la ASAB, la Facultad de Artes de la Universidad Distrital, o de una manera informal en clases particulares o en fundaciones, academias, o cursos de provincias o pueblos en Colombia.

La música popular y los instrumentos de cuerdas pulsadas hacían parte de la vida cotidiana de las personas del interior de nuestro país, pero lo que conocemos hoy como música andina colombiana se lo podemos atribuir en gran medida al maestro *Pedro Morales Pino*, ya que desde su visión artística estas músicas se vieron fortalecidas, y a partir de este momento se comienza a percibir una transición o integración de lo popular hacia lo académico. De aquí en adelante y con muchos otros compositores del siglo XX, como *Luis A. Calvo*, la música andina colombiana alcanza lo que ha sido llamado por diferentes musicólogos como **la época dorada de la música en Colombia**. Poco después de *Luis Antonio Calvo*, aparecen compositores como *León Cardona* y *Adolfo Mejía* que tomaron ritmos de la región como los bambucos y los pasillos, y los fusionaron con características de otros géneros que estudiaron en Estados Unidos y Europa. Desde aquella época hasta nuestros días, se han presentado propuestas de cambios y diversas fusiones entre muchos géneros como el metal, rock y jazz, que generan un cambio positivo en pro de la difusión y el enriquecimiento del ejercicio musical y la música andina colombiana como tal.



Las músicas andinas a finales de siglo XX tendían a ser transmitidas de generación en generación, ya que no eran bien aceptadas por la academia, que en ese entonces era muy conservadora siguiendo un modelo de estudio europeo. De esta manera la “primera generación” de maestros en la academia, estuvo mayormente influenciada en sus inicios, por sus entornos familiares y sociales, en donde la música colombiana tenía mucha presencia.

Siendo influencia para las siguientes generaciones que en este momento, ya son egresados o siguen cursando un programa musical académico, donde se contempla la enseñanza de estas músicas andinas. Varios de estos estudiantes egresados también toman parte en esta práctica, donde la mayoría de los músicos en algún momento llegan a estar.

Concluyendo, podemos notar lo que ha sido el panorama de la pedagogía musical en el interior de nuestro país, y como esta pedagogía es lo que ha transmitido diversos géneros que han permanecido por siglos, y al mismo tiempo, como se han ido introduciendo géneros muy tradicionales de cada territorio. En Colombia, las músicas andinas poco a poco se integraron a la pedagogía durante el siglo XX y hasta hoy, varias instituciones superiores continúan su enseñanza. Su aporte a la educación, aunque aún no es completa, sigue cambiando y mejorando, buscando encontrar una mejor manera para reivindicar el gran valor de nuestra identidad y como esta se ve reflejada en nuestras músicas.

Referencias bibliográficas

Rodríguez, M. (2015). Educación musical en Colombia: entre el impulso a debilitar y el impulso a ampliar. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301566207_Educacion_musical_en_Colombia

Santamaria, C. (2007). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236750032_El_bambuco_los_saberes_mestizos_y_la_academia_un_analisis_historico_de_la_persistencia_de_la_colonialidad_en_los_estudios_musicales_latinoamericanos

Melo, Ramos, Hernández. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n78/n78a03.pdf>

Bernal, M. (2020) Músicas Andinas Colombianas / entrevistado por Tarapues, Garzón, Yanquén

Lozano, M. (2020) Músicas Andinas Colombianas / entrevistado por Tarapues, Garzón, Yanquén.

Franco, E. (2020) Músicas Andinas Colombianas / entrevistado por Tarapues, Garzón, Yanquén.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (s.f.). Resumen indicadores Educación Superior. Mineducación. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/>



Cuento

El pájaro Rolando

Paula Alejandra Leyva Gómez

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

Rolando era un pájaro que en definitiva no tenía nombre de pájaro. Tenía grandes alas teñidas de azul con negro y un piquito pequeño pero muy ambicioso. Por ejemplo, a eso de las cinco de la tarde, en el tejado del frente de la cantina de Don Tulio, nuestro pajarito esperaba pacientemente a que uno de los tantos borrachitos del pueblo dejara cualquier cunchito de cerveza y ¡zuácate! Que se los tomaba completitos. Lo realmente malo de las travesuras de Rolando era que tenía un cuerpo muy chiquito y con diez gotas de cerveza estaba más que listo para el ridículo.

Él no lo sabía pero Don Tulio no estaba distraído. De hecho, el cantinero pedía a sus clientes fieles que dejaran siempre un cunchito para poder reírse juntos del pájaro borrachín que se creía muy astuto y así lo hacían, disfrutando detrás de la estantería mientras el pequeñín se sostenía en una pata y bebía descaradamente. Rolando quedaba muy borracho, a las doce gotitas de cerveza ya arrastraba las dos alas y a las quince las levantaba nada más para piar las notas más altas de las canciones de Giovanni Ayala. A las 18 gotas, casi dormido, piaba tristemente alguna canción de Vicente Fernández mientras lloraba siempre un poco y las 19 gotitas se quedaba dormido al lado del vaso, sobre la mesa. Así lo hacía todos los días y

amanecía, mágicamente, en su nido vacío, a tres cuadras de la cantina de Don Tulio. Se preguntó por mucho tiempo cómo era que llegaba ahí, pero se conformó pensando que llegaba renqueando y a vuelo cortito a su casa, pero que nunca lo podía recordar. Rolando no sabía muchas cosas, por ejemplo que el viejo Tulio le recogía cada noche de la mesa y le llevaba con cuidado en un pañuelito con el que limpiaba sus gafas hasta su nido, que estaba a una altura considerable y para alcanzarlo le era necesario escalar el árbol.

Así lo hizo Rolando durante un par de años. Probó todo tipo de licores de gente adinerada que iba a parar por alguna extraña razón a la cantina de Don Tulio y con el tiempo se emborrachaba más rápido. Con dos gotas de aguardiente, por ejemplo, ya arrastraba las dos alas y a las cinco las levantaba nada más para piar las notas más altas de las canciones de Giovanni Ayala. A las ocho gotas, casi dormido, piaba tristemente alguna canción de Vicente Fernández mientras lloraba siempre un poco y a las nueve gotitas se quedaba dormido al lado del vaso, sobre la mesa.

Un buen día se quedó parado en el tejado frente a la cantina de Don Tulio, pero el hombre nunca abrió las puertas y el pajarito

se vio en la penosa obligación de cambiar de cantina por esa noche, porque no podría dormir sin una gotita, al menos, una gotita de alcohol. Así fue que Rolando llegó a un club prestigioso de la ciudad y esperando sigilosamente la menor oportunidad. Vio como un hombre echaba un polvito blanco en dos vasos refinadísimos que nuestro humilde pájaro no había visto jamás y los ofreció a dos chicas que se encontraban en la terraza. Rolando esperaba casi rogándole a Dios que aceptarían el trago, se emborrachan rápidamente y se fueran, porque justo en esa mesa podría pasar desapercibido y quedarse por mucho tiempo.

Las chicas lo aceptaron y en cuestión de minutos estaban saliendo con el hombre completamente desorientadas. Rolando lo celebró, se movió al ritmo de la música electrónica mientras tomaba el cunchito del delicioso cóctel, y por primera vez no cantó nada porque no se sabía canción alguna.

Fueron quizás cinco gotas pero ni Rolando se acuerda. Lo que le pasó esa noche ni yo lo vi, pero debe de parecerse mucho al destino de los dos chicas de aquel bar, porque al otro día el pajarito amaneció completamente desplumado, tirado en el basurero y con un dolor de cabeza insoportable que confundía con el dolor de su piel. Quizás se le había dado por muerto o quizás había sido arrojado para morir ahí. Lo cierto es que cuando se vio entre la basura empezó a odiar a Don Tulio que tenía botellas de trago tan delicioso y lo había vuelto un maldito borracho, y que además de todo no había abierto la jodida cantina y pensó que Dios sólo había creado el alcohol para arruinarlo por completo, y que en definitiva todo era culpa de Don Tulio o de Dios pero suya no era. Cuando intentó pararse para volar le pareció demasiado difícil pero a pequeños saltos logró salir de la basura y se vio a sí mismo en la más extraña de las plazas que hubiese visto jamás. Él no lo sabía pero se trataba de la plaza de Bolívar que se desplegó ante sus ojos en un espectáculo de miseria y suciedad absoluta, nada apropiada para un pajarito azul al que tantos poemas se le han hecho. La vista le pareció terrible pero no sabía como volver a casa. Una de las palomas le pió un "bienvenido" y se fue a mendigar un poquito de maíz.



Ilustración "Pájaro Rolando"
Fabiana Rodríguez
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

Al verlo tan mal herido algunos extranjeros de la plaza le tomaron fotos, lo compadecieron, se lamentaron por él pero en fin, nadie lo tomó en sus manos porque se veía verdaderamente mal. Lo dieron por muerto. Una Sueca por ejemplo lo señaló con los ojos encharcados, le tomó una foto, puso su mano en su pecho y se fue muy triste, pero se fue. Y esa historia se repitió muchas veces. Un niño le lanzó granitos de maíz no para alimentarlo sino con mucha fuerza para que, lo que él llamaba «el pollito» emitiera un chillido divertidísimo.

El pajarito empezó a desear que apareciera Don Tulio que quizás lo reconocería, pero el señor yacía muerto en su cama desde hace cinco días, y de la soledad absoluta en la que el pobre anciano estaba sumido, nadie se había dado cuenta ni que estaba muerto, ni del golpe que se había dado en la cabeza hace siete días subiendo al maldito pájaro a su nido. La causa de la muerte la sabemos nosotros: las borracheras del pajarito, pero se dictaminó aneurisma cerebral. Sin embargo, nada de esto lo sabía Rolando que estaba demasiado preocupado en su sufrir.

Las heridas de su cuerpo se empezaron a infectar, sobre todo porque cuando trataba de abrirse paso entre las palomas, para alimentarse, ellas ponían una pata sobre su espalda y se levantaban sobre él para alcanzar su comida. En últimas Rolando salía hambriento, adolorido, y con el cuerpo purulento. Todas estas condiciones no eran nada comparadas con el suplicio de encontrar botellas de alcohol en los basureros completamente vacías, sin siquiera un cunchito. Alguna vez pudo tomar tres gotas de chicha que le marearon de inmediato, y le revolvieron la poca comida que había podido ingerir. ¡A Rolando la borrachera de aquel día le había encantado!

Al pájaro no le crecían más plumas pero empezó a caminar con destreza, lo que

hacía que no produjera pesar sino cierta repulsión. Era una mancha de color piel que resaltaba entre las heces de las palomas y sus grises cuerpos. Rolando era el pájaro más feo que se haya visto jamás y un hombre muy pobre que vendía maíz en la plaza se le ocurrió meterlo en una jaula vendiendo su imagen como tal. «El pájaro más feo del mundo, foto a 1000 pesos» y acomodó para él la celda más tenebrosa y teatral que existiera. Rolando era infeliz, no por su enfermedad ni por su celda sino porque ahora, en su sobriedad, pasaba siempre el mismo carro vendiendo memorias usb con las mismas canciones que alguna vez cantó, en sus mejores días, a las quince gotas de cerveza y a las cinco de aguardiente, en la cantina de Don Tulio.

Lo malo realmente pasó cuando al pájaro le empezaron a crecer las plumas, después de mucho tiempo y poco menos hermosas que antes, así que aquel hombre perdió el negocio de las fotos porque había muchos pájaros bellos pero no uno tan feo como el que tenía. Pensó en arrancarle todas las plumas pero su hijo, que sentía mucha lástima por el pajarito, le dijo que si ya podía volar debía soltarlo inmediatamente y no tuvo más remedio que dejarlo salir. Rolando salió derecho para el chorro de Quevedo y se quedó pacientemente esperando afuera de una de las tiendas de chicha de la que constantemente salían personas con botella y bolsa de papel en mano, y extasiado por el olor no se aguantó más y se metió de cabeza en uno de los baldes con chicha a tomar no diez ni 19 gotitas, sino veinte gotitas que acabaron por desmayarlo dentro del balde. Rolando estaba demasiado borracho para reaccionar antes de que María Mercedes de Quiroga cerrara el recipiente, distraída y aterrada, mientras escuchaba la noticia que le contaba un policía, acerca del terrible destino de sus dos hijas, raptadas de un prestigioso club de la ciudad.

Guerra, memoria y construcción de paz

Valentina Díaz Castellanos

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

El conflicto armado en Colombia y en general todos los contextos asociados a la violencia deben repasarse, narrarse y cultivarse de nuevo. Un entendimiento más amplio sobre la tragedia y la naturaleza de la guerra no sólo nos ayudará en la construcción de memoria histórica, sino que proporcionará oportunidades para que los actores, los territorios y las historias, se resignifiquen a través del perdón, la justicia y la paz. Este texto busca unir la teoría a la realidad de una víctima. Busca comprender el dolor que se transforma en arte, pero sobre todo busca formas de liberarse y reconstruir una verdad perdida en medio de la sangre.

La memoria histórica es una construcción social acerca del pasado, la cual implica selección, elección y olvido de acontecimientos que marcan a un pueblo y a una época. De este modo, tomando como eje teórico “Los abusos de la memoria” de *Tzvetan Todorov* y “Violencia, guerra y su impacto” de *Johan Galtung*, se tratará de analizar el proceso de construcción de memoria en el contexto del conflicto armado colombiano, para encontrar e intentar resolver las posibles fallas en cuanto al ejercicio de justicia, perdón y construcción de paz. Es menester entonces, limitar el campo de estudio. Si bien los orígenes del conflicto pueden situarse hace varios siglos, se tendrá en cuenta el periodo denominado ‘La Violencia’ (1948-1958) y sus años posteriores, con el fin de focalizar el análisis y comprender el génesis de odios, rencores y venganzas que tal como la sangre pasan de generación en generación, intensificándose y consumiendo a las víctimas de una guerra que no da tregua. Se usará en este punto una tesis de grado de un estudiante de la ASAB. Así, es posible asegurar que la historia no sólo necesitará caracterizar la tragedia, sino describir a esas víctimas que se transformaron en victimarios y narrar todas las posibles vertientes del conflicto, en su dimensión social o personal.

Conflicto

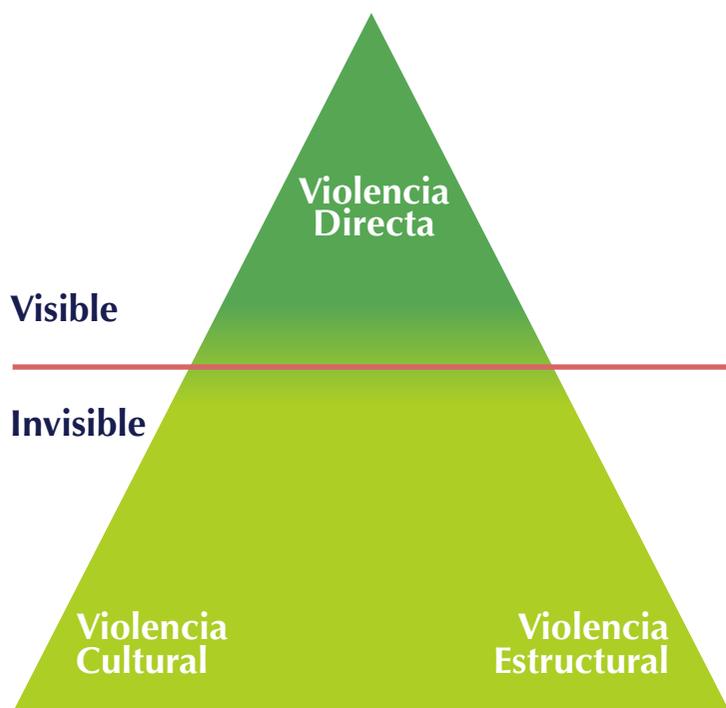
Si bien las razones que configuran el conflicto armado en Colombia son varias, es posible resumir la mayoría de ellas en una sola: El problema de la tierra. (CNMH, 2018)

La desigualdad política, económica y social está mayormente asociada a la repartición del terreno, motivo por el cual se generaron desplazamientos forzados, guerrillas, autodefensas,

narcotráfico, etc. De entrada, estamos frente a un Estado que no garantiza el bienestar de su población y cuyos cimientos son la violencia misma; por lo cual, estos mismos grupos u organizaciones empezaron a tomar poder de tipo estatal sobre muchos lugares del país en distintos momentos. La guerra se recrudecía en las zonas rurales o de poco alcance y el Estado no pasó por allí durante décadas. Era como un fantasma. Su posición muchas veces nula también se entiende como una forma de contribuir a la problemática central; es una forma de oprimir e intensificar la lucha armada.

Paz

Según el sociólogo noruego *Johan Galtung*, para tomar acciones reales sobre el conflicto y empezar una construcción de paz no sólo es necesario el análisis de los estragos sino la comprensión y revisión de los orígenes de la violencia. Plantea la necesidad de desmontar el mito de la guerra como parte de la naturaleza humana, pues no es una necesidad en sí misma, sino que está mediada por un contexto social y cultural. Él establece el siguiente triángulo que ayuda con su teoría.



Triángulo de la Violencia - Johan Galtung

Galtung explica: *“La violencia directa, física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento. Pero la acción humana no surge de la nada: tiene sus raíces. Dos de ellas son indicativas: la cultura de la violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.), y la estructura violenta en sí misma por ser demasiado represiva, explotadora o alienante; demasiado estricta o permisiva para la comodidad del pueblo”.* Todo aquello constituye una sociedad movida y motivada por la violencia, la cual es como un ciclo vicioso y recae en victorias u odios, los cuales no permiten avance alguno en la verdadera paz. Por ello, es menester pensar en los cimientos mismos del conflicto y no encerrarlo en soluciones violentas sino unas más relacionadas con la rehabilitación, reconstrucción, reestructuración, reculturización y reconciliación.

La paz es entonces un concepto amplio, dinámico, que no se puede reducir únicamente al cese de fuego ni debe confundirse con el silencio después de la guerra. Implica pensar las conductas de las que somos parte en una dimensión personal o social y en la transformación de distintos ámbitos involucrados en la tragedia ocurrida.



Relatos

Las vivencias y anécdotas relacionadas con esa realidad mencionada anteriormente no se encuentran en la historia oficial del país, sino que están en forma de narración oral, escritos cortos, investigaciones y todo tipo de proyectos llevados a cabo por los mismos actores. Un ejemplo de esto que encontré y me conmovió de sobremanera es la tesis de grado de un estudiante de la ASAB, la cual se titula “Memoria Archivada”, escrita por *José Luis Gutiérrez Martínez*.

Consiste en una serie de relatos sobre la guerra en Colombia (zonas rurales en su mayoría), los cuales le sucedieron al autor o a personas cercanas. Esta tesis es una búsqueda interna sobre el propósito de esa memoria cruel y difícil, un enfrentamiento con esa rabia hacia un fantasma sin rostro, pero con mucha sangre encima, el cual marcó para siempre la vida de José Luis y sus allegados, aunque desde el inicio reconoce el sufrimiento de muchos otros que pudieron llegar a ser verdugos también. Así, no sólo le da voz a ese dolor perdido de sus familiares o amigos, sino que emprende un camino hacia el perdón a través de la producción artística; encuentra que el conflicto forjó tanto su persona, que ahora quiere transformar esos vestigios de guerra en arte.

No entiende esa disculpa en términos de justicia, porque los culpables están afuera y la verdad sigue a medias (la paz no ha sido posible entonces desde todas sus aristas), sino en términos de reconstrucción personal; narrarse y narrar a su gente de manera distinta es su ejercicio de perdón.

En cuanto a los resultados plásticos, me parece de especial sensibilidad el proyecto “Aparecidos”, dibujos de familiares o amigos desaparecidos que se desvanecen mientras su madre narra los respectivos acontecimientos de los cuales fueron parte. Es importante la construcción de memoria histórica, personal y fotográfica que se entrecruzan en la pieza.

Esta visión me hizo repensar el término que usa *Todorov*, “memoria ejemplar”, el cual hace referencia al uso del pasado con vistas al presente, es decir, entenderlo y caracterizarlo para evitar la repetición de la tragedia. Si bien José Luis no está evitando la guerra de forma inmediata, sí logra usar ese tormento que vivió para diseñar un presente en el cual la justicia y el perdón son palabras muy amplias, tanto que pueden alcanzarlo en su vida artística. Esa memoria ejemplar le traza un propósito enteramente personal pero poderoso, el cual materializa al compás de la voz de su madre. Este es un pequeño paso que da hacia la construcción de paz.

Conclusión

La guerra en Colombia no puede ser cambiada; ese pasado triste y tajante continuará por siempre en las venas de nuestro país, sin embargo, cada víctima, cada victimario, tiene la oportunidad de resignificarse, de narrarse nuevamente, de moldear sus vivencias y llevarlas por el camino de la construcción de justicia, verdad y perdón. La paz, como concepto dinámico y realidad histórica puede estar al alcance de todo un pueblo criado en la violencia si se realizan las reconstrucciones pertinentes.

Hablar de quién lo hizo, quién era tal o cual persona, dónde fue, cómo se sintió, por qué pasó es increíblemente necesario. Debemos dejar de censurar ese dolor y esa realidad, este es el primer paso para construir una

memoria ejemplar que no esterilice las respectivas vivencias. Es entendible que el sufrimiento nos ha hecho querer rechazar la charla pública sobre la sangre de nuestra tierra o incluso hacernos indiferentes a ella, pero es nuestra responsabilidad ver con mayor claridad este conflicto, entenderlo de manera más amplia y compleja, palparlo, sentirlo y dejar que él también pueda narrarse de nuevo.

La justicia quizá en muchos casos no se logre, pero más que encierros, torturas o rencores, nuestro país azotado por la guerra necesita saber la verdad y empezar a escribir una historia con más matices de paz.

Referencias bibliográficas

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Ediciones Paidós, España. Rescatado de: https://artes.udistrital.edu.co/pluginfile.php/6675/mod_resource/content/1/Los%20abusos%20de%20la%20memoria%20Tzvetan%20Todorov.pdf

Gutiérrez, J. (2014). Memoria Archivada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Rescatado de: [file:///C:/Users/may-1/Downloads/Guti%C3%A9rrezMart%C3%ADnezJoseLuis2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/may-1/Downloads/Guti%C3%A9rrezMart%C3%ADnezJoseLuis2016%20(1).pdf)

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). ¿De quién es la tierra en Colombia? Rescatado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/tierras.html>

Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Foro para filosofía intercultural. Autor and polylog. Rescatado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>

Cuento Pandemia Rítmica

Angie Katherine Lagos Velasco

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Escénicas

Facultad de Artes ASAB

Todo comenzó el 18 de marzo del 2020 a las 4:30 pm cuando Jacqueline, directora de la institución donde trabajo, dijo: “Bueno mis profes al parecer esto se alargó”. Luego de esto, salí con el ánimo de poder descansar e ir a abrazar a mi madre y compartir el fin de semana. Pero, en el noticiero, las cifras aumentaban (47 contagiados por una joven de 19 años, identificada como primera víctima del COVID-19 en Colombia).

Luego de esto, tuve 3 semanas de vacaciones por parte del jardín donde trabajo, las disfruté al máximo. Pasadas las tres semanas, retomé el trabajo y comencé a estudiar. Con el jardín, horarios casi de todo el día y en la universidad la misma historia. He tenido que conectarme y escuchar una clase por un oído. Mientras, por el otro, dirijo mi clase con mis pollos, como cariñosamente llamo a los niños que atiendo.

El 20 de abril fue el primer día que salí y lo hice con una enorme alegría. Tenía que pagar el recibo de la universidad (\$232.000) para ser exactos. Llevaba una sonrisa maravillosa y el corazón contento. Pero en la calle, solo andaba el silencio, pocos carros, pocas sonrisas, una fila enorme para cualquier compra, pero, sobre todo la gente paranoica de andar por los andenes solos.

Llegué a mi casa, abracé a mi madre y le comenté lo contenta que estaba. A los 7 días, empecé mis procesos académicos en la ASAB y en ese momento empezó la pandemia rítmica.

WIFI-WIFI-CABLE-SILLA-MESA-VOCES-LA OLLA A
PRESIÓN-MI MAMÁ -EL TIMBRE.



¿Cuándo terminará? Una pregunta muy a las 5:30 de la mañana cuando debo despertar. El silencio de la noche, con una gran e inquietante pregunta ¿CUÁNDO TERMINARÁ? Es un ritmo pandémico palpitante. Un espacio que creía vacío está lleno de posibilidades y estrategias creativas.

El cuarto de atrás, como lo llaman en mi casa, con medidas de 2 x 3 mts ha tenido que adaptarse a cambios: mover la silla, correr el estante, mandar hacer un escritorio para mayor comodidad, colocar una cortina blanca en la ventana, correr la arenera de la gata y cambiar de posición los recipientes de su comida.

Camino las 15 baldosas existentes entre la habitación y el cuarto de atrás. preguntándome: ¿SIEMPRE SE DAN LOS MISMOS PASOS, AUNQUE SE TRANSITE EL MISMO CAMINO? ¿PODEMOS ANDAR EL MISMO CAMINO EN SENTIDO CONTRARIO?

Doña pandemia. Quien ahora es la confidente y reina de la pasarela entre el pasillo de la casa y mi cabeza, me ha puesto a buscar respuestas, pero no colabora con ninguna. Solo preguntas y preguntas. Pero, si me pregunta su merced cómo me siento en este momento, pues.... un poco tibia en la nuca y muy fría en la punta de los dedos de los pies, debe ser porque al estar sentada la mayor parte del tiempo, mi cuerpo no alcanza una buena temperatura.

Los estados de ánimo son variables. Sonrío, como, juego, al rato estoy achicopalada por recibir mis clases de forma virtual, no he llegado a sentirme triste.

Después de esto me digo ... Eyy Eyy Eyy no esta tan mal. Mañana será un nuevo día y tendrás una oportunidad, si.... otra oportunidad para levantarte y a la pantalla volver a mirar.

DESAYUNO, MECATO, CLASES DE LA U, CLASES DEL JARDIN, ALMUERZO, CLASES DE LA U, LAVAR LA CARA CON AGUA Y CON JABON, CAMINAR A LA HABITACION, COBIJAS HASTA LA CABEZA Y A DORMIR. Pero mañana, nuevamente...

WIFI, WIFI, CABLE, SILLA, MESA, VOCES, LA OLLA A PRESIÓN, MI MAMÁ, EL TIMBRE...



Propuesta Creativa - Ilustración
Zaira Noriega
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Danzario
Facultad de Artes ASAB

Desarticulación entre procesos de educación musical en Colombia: Una problemática que trasciende

Andrea Selene Camelo Pineda

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Musicales

Facultad de Artes ASAB

El acceso a la educación superior musical en Colombia representa un gran reto para quienes terminan su proceso de formación a nivel medio, puesto que se ven sometidos a pruebas de tipo teórico e instrumental de gran dificultad para las que, en la mayoría de los casos, la educación media no brinda las herramientas necesarias. Estas inconsistencias entre las exigencias de la educación superior y los procesos de formación a nivel básico-medio hacen que muchos estudiantes tengan dificultades de todo tipo para acceder al proceso de pregrado en una universidad. Lo que lleva a que el estudiante deba suplir las carencias del proceso de educación media por su cuenta.

En un país como Colombia donde el acceso a la educación superior es restringido por diversas circunstancias, lograr ingresar a la universidad pública representa un gran reto para los estudiantes que aspiran continuar su formación luego de culminar el proceso de educación media. Esto implica someterse a pruebas donde se evalúan conocimientos adquiridos durante años de preparación que en ocasiones y a pesar de haber cumplido con los requisitos establecidos para finalizar dicho proceso, los resultados de los exámenes de admisión no son los esperados.

En cuanto al sistema de educación musical el panorama es similar, pero con el agravante de que en algunas instituciones de formación media la música no es comprendida como parte del pensum y en los organismos donde sí, se da el caso de enfoques diferentes dependiendo de los lineamientos educativos de la institución, lo que lleva a que no haya congruencia en la educación que se da en las diferentes fases de formación del estudiante.

La *ley 115 de febrero 8 de 1994* es la encargada de regular todo lo que a educación formal (en todos sus niveles) e informal se refiere, en esta ley se puede evidenciar el nulo proceso de la educación formal musical en niveles como preescolar, la cual dentro de sus objetivos específicos no contempla la educación artística en general. Por otra parte, en el nivel de educación media (básica primaria y básica secundaria) se expone la educación artística como área obligatoria y fundamental del proceso. En cuanto a la educación media (dos grados, décimo y undécimo) se plantea el proceso de preparación para la educación técnica y superior con las mismas áreas fundamentales de la educación básica, pero con mayor exigencia. Se expone también la posibilidad que tiene el estudiante de intensificar sus

conocimientos dependiendo de su vocación e intereses con el fin de orientarse hacia alguna carrera de educación superior. El *Ministerio de Educación Nacional* es la entidad que diseña los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos y da autonomía a cada institución sobre la organización específica de su currículo para cada nivel y sus metodologías, dependiendo del enfoque. Esto nos lleva a la conclusión de que, aunque se oferte música como parte del plan de estudios, se hace de formas distintas dependiendo de los intereses de cada institución.

En una encuesta realizada a diez estudiantes en formación con especialidad en oboe tanto de universidades públicas como privadas, se puede evidenciar esta problemática ya que el 88% de esta población asegura haber visto clases de música al menos un año en su proceso de educación básica y media. Por otra parte, solo el 22% asegura haber conocido el instrumento en estudio a través de la institución de educación media y básica de la cual son egresados. Así pues, en su mayoría quienes tienen contacto con la música lo hacen desde otros espacios como programas ofrecidos por el *Ministerio de Cultura*, academias particulares, agrupaciones musicales, clases individuales, entre otras opciones. Espacios donde el acceso puede llegar a ser limitado por diversas circunstancias.

“La realidad actual de las instituciones educativas públicas muestra una panorámica musical desalentadora, al no contar con salones adecuados para desarrollar las actividades musicales, tampoco con instrumental suficiente. Además, se adolece de criterios para asignar y administrar esta labor y, sumado a esto, está el aumento del número de estudiantes por aula y la falta de reconocimiento a las potencialidades que tiene en los alumnos el hecho de desarrollar procesos artísticos durante la etapa de su formación. Como el área artística se asigna a un solo docente, que debe desarrollar los cuatro componentes y que muy probablemente sólo está formado en una sola de estas disciplinas”.

(Morales, 2006)

El *Ministerio de Cultura* es entonces la entidad encargada de establecer los lineamientos de política para el campo de las artes en todas sus áreas, en el caso de música expone la importancia de la educación en la misma como factor de desarrollo de la creatividad y conocimiento. A partir de la creación de este Ministerio en el año de 1997 se han formulado políticas parciales para impulsar la música en las prácticas de bandas de vientos y de música sinfónica, así como programas distritales a nivel Bogotá como CREA e IDARTES. Todo esto a través de convenios que son rotativos, lo que representa procesos diferentes en cada uno en la mayoría de los casos sin continuidad alguna.

En su "Política de las Artes" el *Ministerio de Cultura* muestra que a nivel de música, las políticas son insuficientes, esto sustentado en vacíos educativos, financieros, organizativos, de infraestructura y de gestión para fortalecer y dotar de sostenibilidad a la actividad musical. Se expone que es necesario transformar la situación institucional y educativa consolidando escuelas de música en todos los municipios del país, con el fin de generar una sólida cultura musical. Esto incluye la escuela, es decir, métodos de enseñanza y objetivos comunes para un proceso coherente en cada etapa de formación en todos los lugares del país.

La falta de organización en la educación de formación musical a nivel básico y medio hace que la mayoría de las personas desconozcan la opción de la misma como carrera universitaria y por ende la existencia de algunos instrumentos musicales y énfasis. En cuanto a instrumentos como el oboe, el fagot, el corno francés, el eufonio, entre otros; al ser poco conocidos y dispendiosos se cierra aún más la posibilidad de formación en los mismos ya que son escasos los espacios donde se brindan. Hablando del caso específico del oboe, una persona que

conoce este instrumento e inicia su proceso musical lo puede hacer a través del contacto con espacios como orquestas y/o bandas sinfónicas que en su gran mayoría están relacionadas a algún programa ofrecido por el *Ministerio de Cultura*; procesos que usualmente debido a la poca demanda de estudiantes en este instrumento optan por contar con acompañamiento de un maestro para la sección de maderas en general, es decir que no hay proceso con maestro especialista en oboe, lo que lleva a pasar por alto aspectos técnicos y a limitar el proceso del estudiante a la ejecución del repertorio de la agrupación. Por otra parte, se puede conocer el instrumento a través de academias particulares donde lo oferten, que son pocas a nivel de Bogotá debido también a la poca demanda de estudiantes.

Así mismo, puede ocurrir que el estudiante conozca el instrumento a través de redes sociales donde encuentre información, videos y presentaciones que despierten su curiosidad. En este caso el aprendizaje es limitado debido a la carencia de elementos informativos con respecto al oboe y sus fundamentos técnicos. Esto lleva a concluir que es casi imposible consolidar un proceso de iniciación en el instrumento sin acompañamiento de un docente de oboe, quien decida hacerlo deberá acudir a lugares de formación informal para iniciar su proceso, ya que para acceder a uno de los lugares de educación formal donde se oferta el instrumento se deben cumplir requisitos impuestos por la institución, que por lo general representan años de preparación a nivel técnico y musical.

Al decidir asumir un proceso de formación formal en el oboe el estudiante se puede encontrar con varias limitantes. **La primera:** Espacios de formación. Son escasos los lugares donde se oferta el instrumento y pueda darse un proceso con acompañamiento

de maestro especializado en oboe.

La segunda: Posibilidades económicas. El oboe se caracteriza por ser un instrumento costoso no solo en la compra del mismo si no en su mantenimiento. En algunos espacios donde se brinda formación en oboe se cuenta con el instrumental que por lo general es de gama baja, es decir que quién vaya en una fase del proceso más avanzada debe adquirir su propio instrumento con propiedades que le permitan el desarrollo del proceso técnico correcto. En cuanto a las cañas, también se debe contar con materiales para su elaboración.

La tercera: Edad. Al buscar vinculación con la educación pública superior, uno de los filtros en el caso de la Universidad Nacional de Colombia es la edad, es decir que, en el caso del oboe, quien tiene más de 18 años no puede aspirar a cursar el programa básico de preparación para acceder al nivel universitario y deberá presentar directamente los exámenes generales y específicos requeridos para ingresar a pregrado. En Bogotá la **Universidad Distrital Francisco José de Caldas** cuenta con un programa preparatorio para el cual no hay límite de edad. **La cuarta:** Preparación para cumplir con los requisitos impuestos por las universidades tanto en nivel de pregrado como programas preparatorios.

Esto implica acudir a instituciones privadas de educación no formal donde se oferte el instrumento o clases particulares con un maestro oboísta o estudiantes en proceso de formación universitario. Lo que implica que quien busca esta ayuda debe tener ingresos económicos que le permitan costear sus clases. **La quinta:** Exámenes de admisión, los cuales tienen un alto nivel de exigencia tanto instrumental como teórico y si no son preparados con bases técnicas sólidas y un buen acompañamiento por parte del docente es casi imposible cumplir con los requisitos en el caso del oboe.

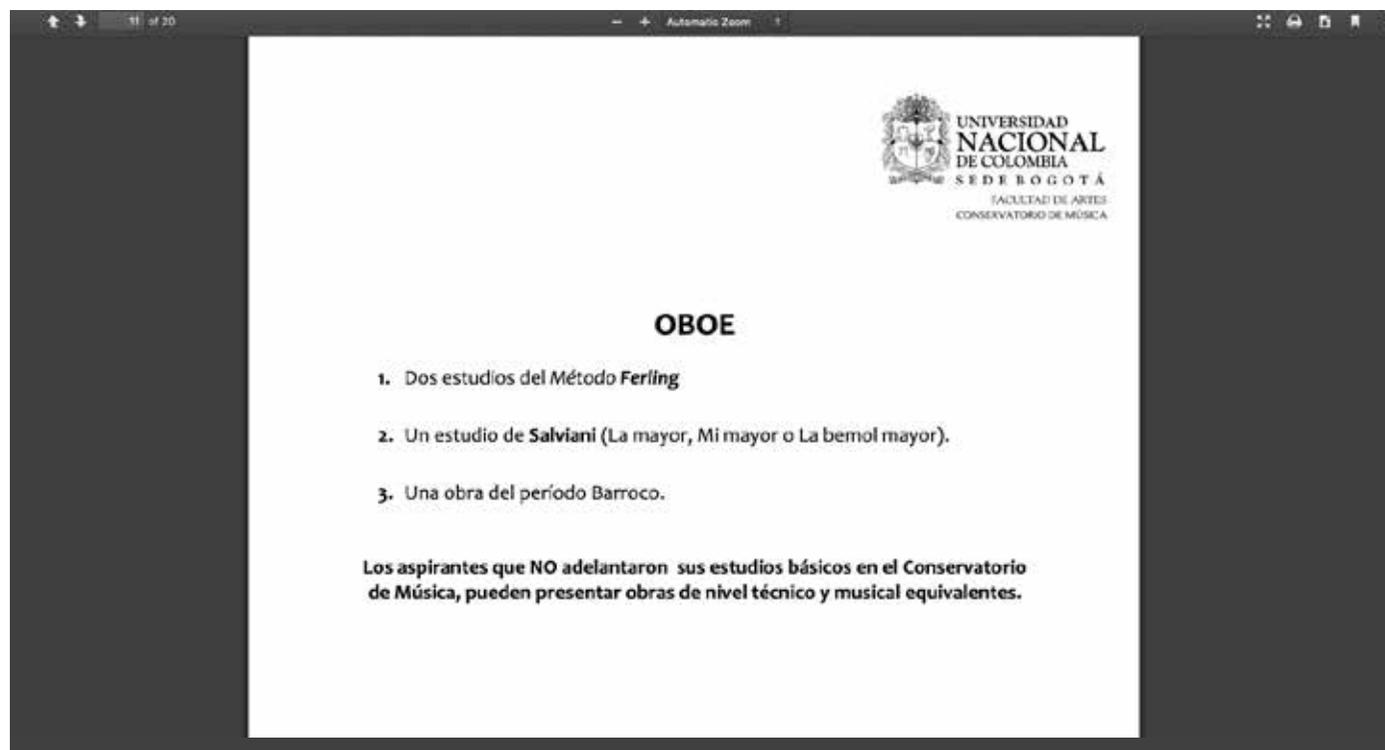


Imagen 1. Requisitos para acceder a pregrado con énfasis en Oboe en la Universidad Nacional de Colombia

A través del *Ministerio de Educación* y el *Ministerio de Cultura*, se realiza la búsqueda de planes de estudio o métodos implementados en la educación básica y media en el oboe. En la primera entidad nombrada la información es nula, en cuanto al *Ministerio de Cultura* se encuentran dos métodos avalados por el mismo, ambos de iniciación al instrumento. El primero de ellos **“Guía de Iniciación para el Oboe”** se plantea como una estrategia de apoyo formativo a través de información sobre correcta postura, embocadura, emisión de sonido y rutina de estudio a nivel inicial.

El segundo **“Cuaderno de Ejercicios para Oboe”** busca el desarrollo del instrumentista a través de ejercicios técnicos con ritmos colombianos. El repertorio de este método consigna ejercicios para el desarrollo técnico como escalas, arpegios y terceras con variaciones rítmicas, repertorio de música colombiana, algunos solos característicos de repertorio bandístico y orquestal y algunas obras que en su mayoría no son de repertorio universal característico del instrumento, por lo general cortas y con niveles de dificultad progresivos. Método que logra abarcar solo una parte de todas las necesidades del instrumentista para cumplir con los criterios de evaluación para el ingreso a la educación superior a nivel de pregrado.

En síntesis, expuestas estas problemáticas es evidente que existe una desvinculación entre la educación musical a nivel básico- medio y la educación superior en el oboe, puesto que se presenta debilidad institucional del sector cultural musical y desarticulación respecto de la política y la institucionalidad educativa. Por otra parte, es evidente la carencia de una estructura metódica en la educación musical del país y en la organización del lineamiento pedagógico en general.

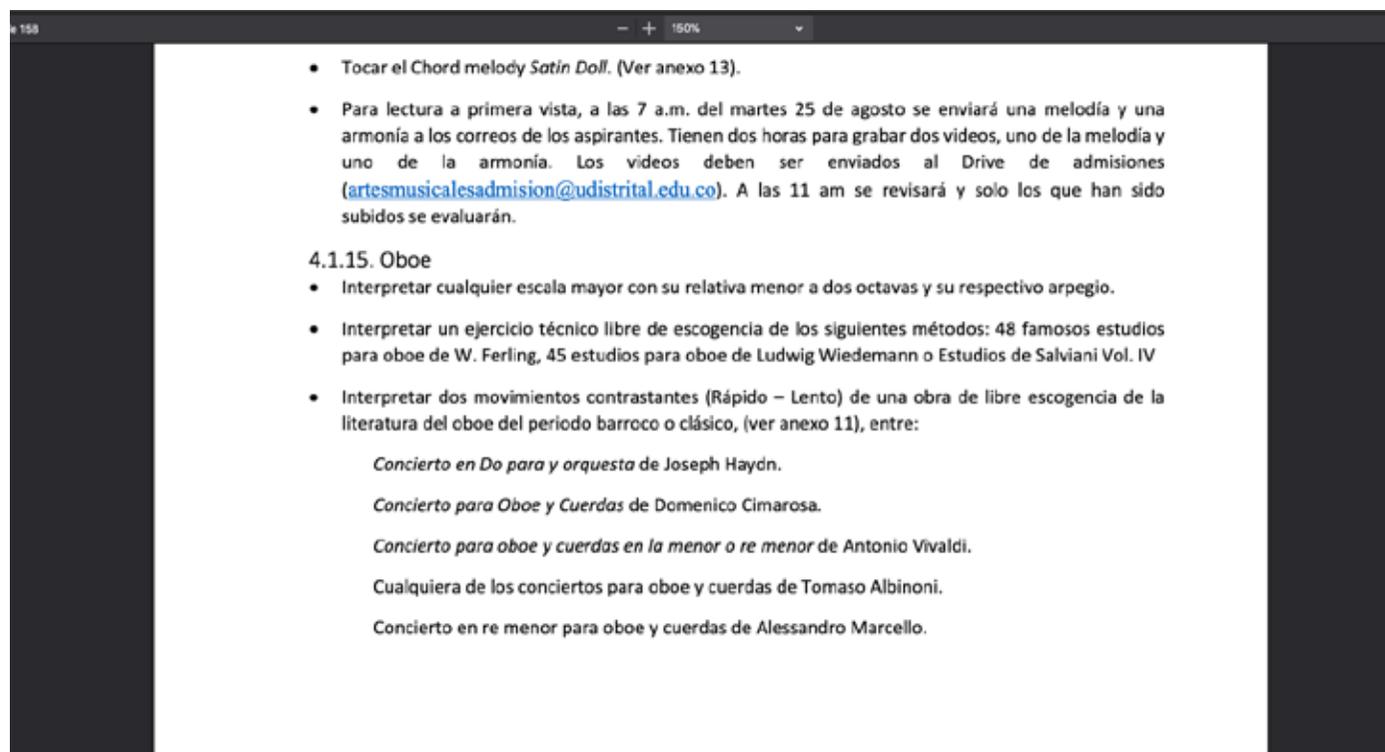


Imagen 2: Requisitos para ingresar a pregrado con énfasis en Oboe en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Anexos

Tabla 1. Resultados de la encuesta realizada a diez estudiantes que cursan su pregrado en música con énfasis en oboe.

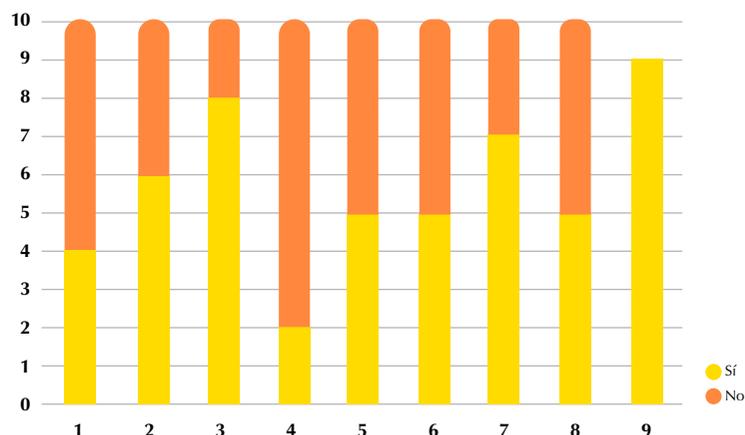


Tabla 2. Preguntas de la encuesta realizada a diez estudiantes que cursan su pregrado en música con énfasis en oboe.

1. ¿Realizó su proceso de educación media en un colegio público?
2. ¿Realizó su proceso de educación media en un colegio privado?
3. ¿En el lugar dónde realizó sus estudios de formación básica vió música como asignatura?
4. ¿En el lugar dónde realizó sus estudios de formación básica conoció el oboe?
5. ¿Conoció el oboe en un programa distrital o departamental?
6. ¿Cuando inició su proceso de formación ¿contaba con acompañamiento de maestro de oboe?
7. ¿Hizo curso básico/preparatorio en alguna universidad?
8. ¿Acudió a clases particulares de su instrumento?
9. Antes de presentar exámenes de admisión ¿conocía los requerimientos para iniciar formación universitaria?

“En consecuencia, se hace necesario transformar la situación institucional, educativa y de participación mediante la consolidación de escuelas de música en todos los municipios del país, con el fin de contribuir, en el mediano plazo, a generar una sólida cultura musical en la gran base social de la nación, dignificar el campo profesional de la música y lograr un mejor y mayor nivel de creación y proyección internacional”

(Política de Artes, Ministerio de Cultura de la República de Colombia, 09 de Abril de 2010)

Algo hacemos mal

Búsqueda de una corriente definida en la enseñanza de la tuba en Colombia

Daniel Santiago Jiménez Sepúlveda

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Musicales

Facultad de Artes ASAB

“*El aprendizaje es más efectivo cuando se trata de un proceso activo en lugar de pasivo.*”
Kurt Lewin

En Colombia la enseñanza de tuba posee una desarticulación en las técnicas, metodologías y corrientes implementadas entre los niveles de formación inicial y avanzada, dificultando así el proceso musical del estudiante, fragmentando su evolución técnica y desaprovechando el posible potencial que hubiera sido explotado si el estudiante hubiera tenido un proceso continuo y articulado. En este artículo, se busca explicar algunas de las causas a este panorama que afecta tanto a alumnos como a maestros de tuba.

Uno de los principales instrumentos que constituyen un soporte en cuanto a la orquestación para las agrupaciones de formatos sinfónicos actuales es la tuba. Este instrumento es el más grande y grave de la familia de los vientos metal, su papel es de suma importancia para la música sinfónica moderna; debido a su amplio registro, ayuda a conformar el piso armónico y rítmico de agrupaciones como bandas y orquestas sinfónicas, pero también cada vez más se ha estado aprovechando el potencial melódico que este tiene. Esto hace que tenga más aceptación y popularización dentro de los estudiantes que empiezan una práctica musical, generando que cada vez más jóvenes quieran aprender a interpretar este instrumento, aumentando así constantemente la cantidad de

tubistas profesionales y no profesionales en el mundo de la práctica musical.

En cuanto a su acto pedagógico, podríamos decir que el proceso de aprendizaje de la tuba está dividido en 3 fases. **Inicial**, dado en bandas y orquestas sinfónicas regionales, donde se obtienen las primeras nociones técnicas de la práctica de la tuba, siendo las bandas del “ente educativo” las de mayor presencia en el territorio colombiano. **Intermedia**, donde el estudiante empieza a adquirir las primeras bases interpretativas, dicha fase se ve en la última etapa de la formación en las bandas y al principio del nivel universitario. Por último, la fase de **avanzado** dado en universidades, academias y conservatorios, con un nivel interpretativo profesional o casi profesional con altos estándares técnicos y musicales.

Dentro de la metodología de estas fases, el método y la obra juegan un papel vital, la repetición y retroalimentación de un repertorio o syllabus, constituyen parte esencial al momento de la práctica musical. Sin embargo, dicho repertorio es en su inmensa mayoría extranjero, al igual que muchos de los conceptos técnicos e interpretativos, los cuales están basados en múltiples corrientes y tratados del exterior, y

es precisamente esa adquisición de diversas corrientes técnicas lo que ha provocado una variedad excesiva de maneras de interpretar y enseñar la tuba. Lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿existe una escuela o corriente técnica específica establecida (ya sea con identidad técnico-metodológica propia o no) como tradición en la práctica y pedagogía de la tuba de manera transversal en los distintos niveles de formación en Colombia? A lo que la respuesta sería un rotundo no, debido a los diversos factores culturales y pedagógicos que se expondrán a continuación.

Para responder esto, es necesario reconocer las escuelas o corrientes técnicas de la práctica y enseñanza de la tuba (en sus diferentes fases formativas) que existen en el país, si estas escuelas apuntan hacia una misma o única corriente, y si están articuladas o no en sus distintos niveles de formación. Para ello, este artículo tiene como principal soporte un trabajo de campo basado en una entrevista realizada a ocho músicos implicados en procesos educativos de la tuba; maestros y alumnos de distintos niveles instrumentales e instituciones, para conocer de primera mano experiencias, impresiones y opiniones sobre la situación pedagógica actual de la tuba en Colombia.

Las bandas como ente protagonista

Antes de analizar la situación actual de la(s) técnica(s) implementada(s) en Colombia, primero debemos saber cómo llegó la tuba a nuestro territorio, y cómo sus orígenes influyen la práctica pedagógica actual del instrumento.

Si bien, la tuba hoy en día es fundamental para las agrupaciones sinfónicas, es de los instrumentos más recientes en integrar la

planta orquestal, de hecho, ha tenido un rápido crecimiento en su práctica si tomamos en cuenta su reciente aparición. La primera tuba es creada en Alemania alrededor de 1835 por *Wilhelm Wieprecht* y *Johann Moritz*, y después de su “estreno” como instrumento orquestal por *Wagner* en *El anillo del nibelungo* en 1876, se extiende su utilización por toda Europa, sobre todo por medio del formato inglés de Brass Band, el cual adoptarán gran parte de países europeos y posteriormente al resto del mundo. Este formato ha sido determinante para el crecimiento de la práctica musical de la tuba en Colombia, de hecho, antes de que se creara la tuba, ya había una fuerte presencia de las bandas en nuestro territorio.

Estos formatos de vientos obtuvieron una especial acogida en gran parte del territorio colombiano en la segunda mitad del siglo XIX, tal vez, relacionado con el deseo de construcción del estado-nación, y cobra un mayor sentido si consideramos la acotación del teórico inglés *Eric Hobsbawm*; “desde la revolución industrial, las sociedades occidentales han inventado, instituido y desarrollado nuevas redes de convenciones o rutinas de un modo más frecuente que las sociedades anteriores (...) las sociedades industriales funcionan mejor con hábitos culturales institucionalizados” (*Hobsbawm, 2002, p.9*).

Es precisamente el hecho de que las bandas se hayan extendido por todo el país, determinante al momento de analizar la enseñanza de la tuba y de cualquier instrumento de viento en general. La banda es, en muchos casos, el primer contacto de un instrumentista de viento con la práctica musical, allí aprende la ejecución de su instrumento desde cero, lo que las convierte



no solo en un lugar para la práctica musical, sino también en el primer ente pedagógico musical con el que el estudiante tenga contacto. Esto representa un gran avance para la práctica musical en Colombia, si tomamos en cuenta la gran extensión bandística en el país; según la información recopilada por el Área de Música del *Ministerio de Cultura*, existen en la actualidad aproximadamente 1215 bandas ubicadas en 838 municipios de todos los departamentos, esto significa que el 76.4% de los municipios existentes tienen bandas. De estas agrupaciones, se estima que cerca del 85% son juveniles e infantiles. (*Ministerio de Cultura, 2012*).

Sin embargo, este panorama implica una gran responsabilidad en el campo pedagógico, ya que es en la fase de iniciación cuando se adquieren las bases técnicas y conceptuales que determinarán el futuro de la práctica musical del estudiante. Esto convierte a las bandas y orquestas (el panorama actual de las orquestas es casi el mismo de las bandas en cuanto a su labor pedagógica) en las primeras responsables de introducir una corriente técnica determinada o no, es decir, es en la fase inicial donde se establece que escuela técnica adoptará el estudiante, y del hecho de que si está articulada con las técnicas presentes en las instituciones de fases más avanzadas, dependerá la continuidad y calidad del desarrollo técnico del instrumentista, ya que si hay incongruencias entre los entes educativos en cuanto a la técnica enseñada, esto muy seguramente afectará el proceso educativo del estudiante interrumpiendo su formación.

Dando pasos en falso

Según el 75% de los entrevistados, la primera persona que le enseñó a tocar tuba no era tubista, y un 35% aseguró que su primer “maestro” ni siquiera era un músico

profesional. Esto genera una gran incertidumbre sobre la calidad técnica que se recibe en las bandas (el 75% de los entrevistados inició en una banda sinfónica), de hecho, dicha incertidumbre se evidencia con las respuestas que los tubistas dieron a la pregunta ¿En su fase de "iniciación musical" que técnica considera que obtuvo? (rusa, francesa, alemana, americana, etc.), a lo que el 43% (pertenecientes al grupo que se formó en una banda sinfónica) respondió que ninguna o que no sabía, no tenían claro si habían adoptado una técnica en particular. Y esto tiene sentido si consideramos la planta educativa en las bandas.

“En contraste con los criterios de los conservatorios tradicionales del mundo, que exigen la presencia de profesores especializados en cada una de las sub-áreas que la carrera contiene, los procesos de banda en nuestro país son liderados por un único director-profesor, encargado de brindar toda la educación musical desde el instrumento, la práctica de conjunto y una teoría aplicada, más que todo”. (*López, 2016, p.3*).

Incluso, el Ministerio estima que por cada docente-director en las bandas del país, hay entre 20 y 66 alumnos de diferentes instrumentos, niveles musicales y necesidades específicas bajo su enseñanza. De estos docentes una gran cantidad, ni siquiera son músicos profesionales; solo cuentan con primaria, secundaria o un pregrado incompleto, lo cual es preocupante si consideramos que es la técnica instrumental la que está en juego, y aún más preocupante si tenemos en cuenta que las bandas sinfónicas constituyen el 66,42% de las entidades que enseñan música en el país, mientras que las instituciones de educación superior como conservatorios y academias solo el 4,5%.

Tal vez, sea esa la razón por la cual la inmensa mayoría (por no decir todos)

los tubistas al momento de ingresar a la fase universitaria sufren importantes cambios técnicos, dificultando así el proceso musical, fragmentando la evolución técnica del alumno y desaprovechando el posible potencial que hubiera sido explotado si el estudiante hubiera tenido un proceso continuo y articulado. Precisamente, esa desarticulación hace que el músico en formación tenga un falso “avance” cuando se encuentra en la banda, pero al llegar a la academia, se da cuenta que ha dado “pasos en falso” y tiene que reconstruir sus bases técnicas, frenando así su supuesto “avance musical”.

Además, todos los entrevistados admitieron que al momento de entrar a la fase universitaria-intermedia, sufrieron uno o varios cambios técnicos en la interpretación del instrumento, y en especial, uno común en todos; la embocadura, el elemento más básico al momento de tocar cualquier

instrumento de boquilla (a parte de las técnicas de respiración y articulación). Es de prestar atención al hecho que todos mencionaran que fuera en la fase intermedia, porque es justo allí donde se evidencia la falta de una corriente establecida en todos los niveles de formación. A la pregunta ¿Cuál escuela considera que tiene mayor presencia en Colombia? El 100% de los entrevistados dijo que la técnica alemana, pero dicha presencia, en lo que respecta a la fase avanzada, más no en la inicial ni en la intermedia. Además, si comparamos los syllabus de tuba en las universidades de Colombia con las del exterior, como la de Lübeck, Karlsruhe, Indiana o Arizona, comparten muchas similitudes, tal vez gracias a las labores hechas por asociaciones internacionales de conservatorios y academias como Tubists Universal Brotherhood Association (TUBA). Mientras que en las fases iniciales e intermedias, no poseen una ruta clara hacia donde apuntar.

Si bien ha habido iniciativas del *Ministerio de Cultura* por dar algunas pautas sobre la enseñanza de la tuba como la guía de iniciación a la tuba, donde dan información muy básica que se limita a datos superficiales del instrumento, su organología y los cuidados a tener. O los intentos de una programación de repertorio como el de la *Orquesta Filarmónica de Bogotá* o el catálogo de la *Fundación Nacional Batuta*, que ciertamente es lo más parecido a un syllabus en las fases



Ilustración
Lucía Sánchez
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

iniciales; solo son aplicados en los mismos círculos que elaboran estas guías, y además, son repertorios basados en extractos orquestales para desarrollar la capacidad de tocar en agrupaciones, mas no están pensados para asegurar un desarrollo técnico del instrumentista. También, están los avances dados por estudiantes de las academias, que proponen guías basadas en música popular o infantil, como la Guía metodológica para la enseñanza de la tuba en la escuela de formación musical de Tocancipá de *John Marín*, que cabe resaltar que es una de las pocas iniciativas, que bien podría denominarse método para tuba colombiano, sin embargo, no alcanza a articular el vacío antes mencionado entre las distintas fases de la enseñanza de la tuba.

En conclusión, dado a las falencias de la pedagogía actual de la tuba enunciadas anteriormente, las instituciones educativas colombianas en donde se practica su enseñanza, deberían enfocarse en una búsqueda de una escuela o corriente técnica específica establecida (ya sea con identidad técnico-metodológica propia o no) como tradición en la práctica y pedagogía de la tuba de manera transversal y unánime en los distintos niveles de formación, para así poder asegurar verdaderamente un proceso formativo continuo y articulado que garantice la formación del tubista con resultados técnicos e interpretativos de excelencia.

Dicha búsqueda debe ser no solo por parte de las instituciones educativas, sino también de los organismos estatales que regulan y establecen la política del Estado en materia cultural-musical y educativa, para así garantizar el establecimiento de la corriente no solo como práctica, sino institucionalizarla dentro del programa educativo cultural para las siguientes generaciones. Porque si bien, es cierto que en Colombia hemos tenido tubistas

reconocidos nacional e internacionalmente por sus habilidades musicales, han sido muy pocos, y aparte, estos pocos casos han realizado sus estudios en el exterior, lo que indica que muy seguramente estemos haciendo algo mal para estar requiriendo el paso por las academias del extranjero con el fin de poder desarrollar la utópica “técnica correcta”.

Referencias bibliográficas

Hobsbawm E. (2002). La invención de la tradición. Crítica, Barcelona, España.

Montoya L. (2011). Bandas de viento colombianas. Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, vol. 25, núm. 42. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

López R. (2016). Aprender un instrumento sin profesor. La Práctica Musical Colectiva como estrategia metodológica para la formación musical de niños y jóvenes en Colombia a través de la conformación de bandas sinfónicas.

Maestría en Música, Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.

Marín J. (2014). Guía Metodológica para la enseñanza de la tuba en la escuela de formación musical de Tocancipá.

Trabajo de Grado Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Martel E. (2018). Guía Metodológica con melodías peruanas para el estudio de la tuba en los integrantes de la banda de música de la I.E.E. Nuestra Señora de las Mercedes.

Trabajo de Grado Licenciatura, Instituto Superior De Música Público Daniel Alomía Robles. Huánuco, Perú

Rodríguez I. (2013). La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor.

Tesis doctoral, Universidade da Coruña. Coruña, España.

Ministerio de Cultura (2012). Sistema de Información de la Música (SIMUS) <https://simus.mincultura.gov.co/Indicadores/ Escuelas>

Ministerio de Cultura (2004). Guía de iniciación a la tuba. Plan nacional de música para la convivencia. Bogotá, Colombia.

Orquesta Filarmónica de Bogotá. Tuba, programa de Formación.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Cultura, Recreación y Deporte.

Fundación Nacional Batuta. Catálogo Bibliográfico. (p. 59-61). Biblioteca Musical Batuta, Bogotá, Colombia.

Comic Fahrenheit 451

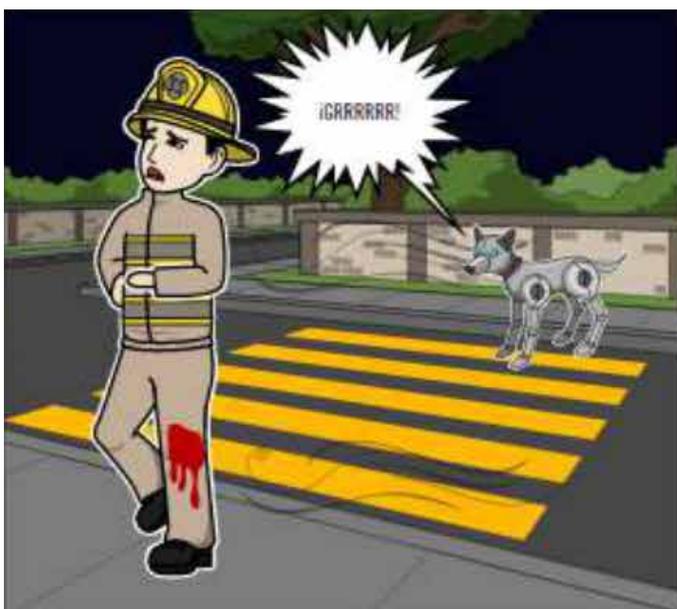
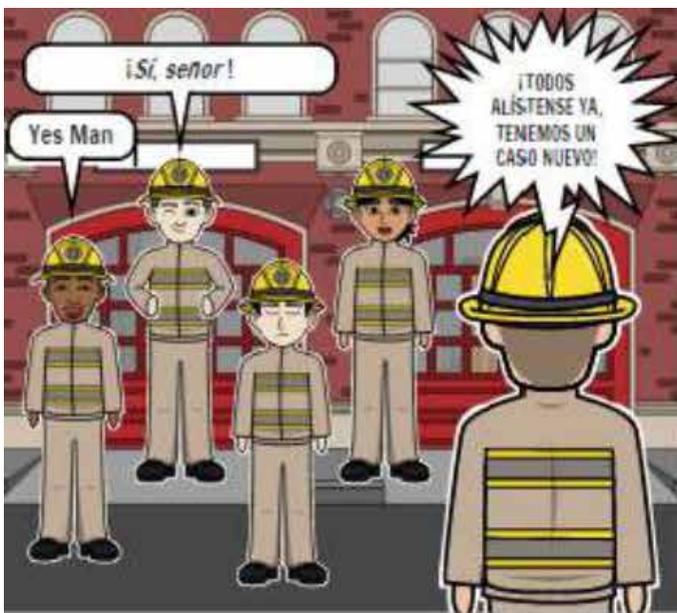
Farid Alberto Rodríguez Romero
Estudiante
Proyecto Curricular
Arte Danzario
Facultad de Artes ASAB

Mi propuesta creativa se basó en hacer un comic respecto al libro de Ray Bradbury Fahrenheit 451, resaltando lo más importante del libro y con base a mi reseña. El comic presenta una propuesta visualmente atractiva, pero sin perder la idea de los conceptos más relevantes que el autor transmite con su libro. Elegí el comic como creación por ser una situación comunicativa interesante, una narración verbo-icónica, la imagen habla y el medio ideológico será el tiempo pasado, presente y futuro marcando un ritmo temporal del libro por medio de sus viñetas.









FIN!

Diario Tiempo y lenguaje

Fredy Alexander Ayala Herrera

Docente

Proyecto Curricular

Arte Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

No es que me dé mucha emoción una clase a las 6:00 a.m. A esa hora las calles apenas están despertando. Los habitantes que duermen en las aceras y frente a las puertas de los negocios ni siquiera mueven sus párpados. Los únicos que caminan ansiosos por el asfalto de la calle 13 en dirección a la Caracas somos los estudiantes y profesores del SENA y la ASAB. Unos relajados con el instrumento musical en la espalda, otros corriendo descalzos con los zapatos de tacón en la mano, desesperados por llegar a su destino.

A la entrada del Palacio de la Merced están los amigos de seguridad pidiendo el carnet. Pedir el carnet es casi una acción simbólica patrimonial de los colombianos, aunque dar como respuesta “lo dejé en la casa” debería ser considerada la máxima filosófica más trascendental dentro del escenario popular de lugares comunes.

Ahí están los estudiantes, esperando, acostados en el suelo frente a la puerta del salón. La clase empieza con una reflexión sobre las funciones del lenguaje. Mientras hablo teoría y más teoría, pienso para mí, que a *Roman Jakobson* quizás le faltó pensar una función importante, y es la relacionada con el juego y la nada. Una función que sirva para jugar y a la vez para nada. Pero a las palabras siempre hay que darles funcionalidad,

aplicabilidad, es decir, deben ser útiles. Quisiera iniciar la clase con un nshshshbsbsvsvtsrtsiioosisim o dedicarme durante las dos horas a decir palabras absurdas y recitar trabalenguas, pero aunque pareciera cómico estoy seguro que los futuros artistas sentirían que están perdiendo su tiempo.

¿Cuándo perdimos esa necesidad de jugar con el idioma? Yo la perdí en bachillerato cuando la profesora nos dijo que el objetivo del lenguaje era la comunicación. Qué había un receptor, un emisor, un código y un canal. En cambio recuerdo a mi brillante maestra de primaria que nos enseñaba a jugar con las palabras: nos decía que todas las palabras eran O; que la a era una O con un mechón de cabello, que la e era una O con la boca abierta, que la i era una O anoréxica y que la u era una O sin cerebro. Nos reíamos de su retórica, aunque después supimos que su juego tenía un propósito: que aprendiéramos a hacer la letra redonda.

Nos encantaba jugar con los significantes. Incluso, más que con el significante, nos deleitaba jugar con los sonidos y los grafemas. Inventar historias acerca del secuestro de las tildes y afirmar que esa era la causa por la cual no las usábamos en algunas palabras. Pero en el abandono de la infancia sucede eso que tanto causa terror

a los estudiantes universitarios: escribir con sentido y coherencia. Llega la angustia de llenar los vacíos de la hoja en blanco con significados profundos, intelectuales y trascendentes. No más Ludo-lingüística, no más Nada-lingüística. Ahora todo tiene que significar.

Aunque me había propuesto continuar con esa tradición del juego y de la nada heredada de mi profesora de primaria, las circunstancias y el contexto me hicieron aterrizar en el escenario de “las competencias lingüísticas y comunicativas”.

Y ahí estaba en el salón, dispuesto a hablarles a los estudiantes sobre la importancia de una buena escritura en términos sintácticos y paradigmáticos para la construcción de un texto claro y funcional.

Después de la breve explicación sobre las funciones del lenguaje, les solicito la lectura de la tarea que consiste en la elaboración de una crónica. Nos disponemos en mesa redonda. Preparo mi rúbrica de evaluación: redacción, estilo, originalidad, ortografía.

Veo sus rostros. Unos se lo toman en serio y están nerviosos, a otros no les importa tanto, bostezan. Doy la palabra para quien desee empezar de manera libre su lectura. Una estudiante alza la mano. Inicia sus palabras y narra una buena crónica que nos recuerda la vida en el barrio popular; el siguiente estudiante cuenta la historia del abuelo y sus encrucijadas en el campo; otro, las hazañas de su tío cuando perteneció al ejército; alguien relata los abusos que alguna vez sufrieron sus seres queridos. Los estilos y la historias son diferentes, a unos se les quiebra la voz porque la mayoría de las historias son personales; una crónicas en cambio suenan con humor, son cómicas como la de una estudiante que por error terminó viviendo varios días en el ICBF al estilo de María de

“Sólo vine a hablar por teléfono”, obviamente que hubo un final diferente.

Las voces atraviesan la mañana en sonidos de experiencias, voces y diálogos de la vida cotidiana. Alguien me habla de la guerra en Colombia contada por sus abuelos, alguien cuenta como una vez se fue de “farra” y terminaron en “severo video”. Por fortuna, a diferencia del ensayo, la crónica permite la libertad en el manejo del lenguaje. Puede ser de uso dialectal y coloquial porque lo importante aparte de la acción es la construcción del personaje, como lo enseñó el maestro *Alberto Salcedo Ramos* en la crónica del tal humorista de velorios.

Por momentos me detengo en la ortografía que corrijo de manera violenta en la copia de la crónica que los estudiantes me facilitaron. Honestamente pienso que la corrección ortográfica fue un don que Dios le dio a los que no tienen talento. Dicen que no toleran los errores y corrigen en público para alardear de su conocimiento. Hacen y comparten memes con las diferencias entre “ay” “hay” y “ahí” y pareciera que hubieran descubierto vida en otro planeta. Y efectivamente la ortografía es importante, porque no es lo mismo un “hay me maltraté” que un “ay me maltraté”, pero lo que realmente entorpece un hecho pedagógico es darle todo el poder a unas fórmulas por encima del valor semántico de las palabras. Hay gente que usa correctamente los signos de puntuación, pero en el fondo de esa escritura no dicen nada.

Sí, me molesta mucho esa prepotencia, y es casi la misma de aquellos que deslegitiman los lenguajes incluyentes por considerarlos aberrantes. Defienden el valor y el esfuerzo de la *Real Academia Española* cuando el idioma realmente no le pertenece a ninguna institución sino a sus hablantes quienes lo utilizan de la manera que más les parezca

conveniente. Casi tan detestables como los que dicen que el mejor español es el de Bogotá. Que tanta dosis de regionalismo les proporcionaron para que piensen que hay dialectos superiores a otros. La lengua es de los hablantes, es de quien la necesita y no de un erudito que no sabe que los jóvenes viven con el lenguaje, como *el parlache* que le sirvió a los parceros en Medellín para aguantar y representar la guerra.

Igual corrijo la ortografía. Finalizan las lecturas. Falta un estudiante. Todos empiezan a salir del salón, excepto el joven que no trajo la tarea.

-Qué pena profe, honestamente no sabía sobre qué escribir.

-A todos nos sucede algo, siempre hay alguien que cuenta historias, sucesos, no creo que no conozca ninguna anécdota.

-Pues sí profe, pero cuando la escribo me parece tan ridícula.

-Lo que le falta a usted, es creer en usted

mismo.

-Yo creo en mí, pero no sé, no me llegan las historias.

-Ummm.

-Lo juro, estuve todo el fin de semana tratando de escribir una historia y nada.

-Bueno, pues ni modo.

-a mí no me interesa la nota, pero no sé cómo inspirarme.

-para escribir una crónica no hay que inspirarse, sólo hay que observar.

-pero cuando la vida de uno es interesante, pero la mía no es interesante, a mí no me ocurre nada, además profe, aquí entre nos, no sé qué me pasa, casi no me puedo concentrar, me distraigo mucho, me siento a hacer tareas y termino escuchando música o viendo instagram.

-pues a concentrarse.

-eso lo intento, pero no puedo, el sábado cuando intenté hacer la crónica, me levanté contento porque más o menos tenía la

historia, pero me levanté y me dio tristeza, es que vivo solo y a veces me aburro. Siempre hacen falta los papás, me vine del campo solo y no ha sido fácil la adaptación sin ellos, en el campo era otra vuelta, levantarse, ordeñar, recoger siembra si la había, desayunar todos alrededor del horno, calentado, huevo, caldo de papa, ir a seguir trabajando, caminar hasta la escuela, llegar a casa y hablar con ellos.



Ilustración
Tiffani Valentina Padilla
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

La ciudad es como solitaria y amargada, acá no se habla con nadie, son todos creídos.

-¿y qué hacen sus papás?

-trabajan.

-pues ahí tiene la historia, una gran historia, muy modesto usted.

-pues eso pensé, que sería una gran historia, pero aunque empecé no pude seguir más allá de una descripción de la vida en el campo.

-¿cómo era ese campo?

-bonito, lindo.

-¿entonces por qué se vino de allá?

-porque quería estudiar y allá no había esa carrera.

-¿y cómo descubrió qué quería estudiar artes?

-porque me gusta dibujar y mi papá me dice que soy talentoso.

-su papá lo apoya.

-él me paga la universidad, él me dice que lo único que puede dejarnos es el estudio.

-y ¿los extraña?

-claro, a ellos, la casa, mis amigos, aquí me siento solo, de pronto porque todavía no tengo muchos amigos.

-van apareciendo.

-así es.

-igual aproveche.

-claro, fui el primero que entró a una universidad. Hay que sacrificarse. A veces me da miedo porque no estaba acostumbrado a vivir solo. Me la paso en la pieza, leyendo y dibujando, escuchando a los vecinos, intentado imitar la changa de mi mamá, pero eso es muy difícil, las noches se me hacen largas, por eso me distraigo mucho con el celular, hablo con mis papás, pero ya el otro fin de semana voy. Bueno profe, gracias y nuevamente lo siento por no

haber hecho la tarea.

-bueno, a la próxima.

Nos despedimos y contrario de lo que él piensa, yo siento que sí hizo una buena tarea, pero quizás se lo diga después. Me emocionan las historias que escuché. Me siento con ganas de escribir mi crónica. Ese es un problema del docente, que uno se dedica a alimentar el sueño de los demás, mientras se olvida de los propios.

Voy a escribir mi propia historia. Estoy decidido. Últimamente le he tomado aprecio a este género narrativo. *Alfredo Molano* me ha enseñado a escribir sobre los otros, los que no tienen acceso a los grandes medios para imponer su voz. He descubierto que la crónica debe estar al servicio de los vencidos como lo diría *Benjamín*. La crónica es una posibilidad discursiva para nombrar el otro mundo, el de la cotidianidad, el coloquial, el del barrio, el de las víctimas.

La virtud de este género consiste en fusionar la narración y la interpretación, puedes contar mientras vas opinando, es la posibilidad de contar el mundo y explicar sus conductas. Sin lugar a dudas es una manera tranquila de hacer memoria, de registrar las acciones individuales y sociales de un país que sufre del olvido. Divago un poco. Salgo del Palacio. El tinto, el cigarrillo. Camino hasta la 13, subo hacia la séptima, me pierdo en el lenguaje de la ciudad.

Espacios Atemporales

Escritura: tecnología social y subjetivación

Edwar Felipe Guzmán Sanabria

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

En esta ponencia abordaré la evolución de la escritura; pasando de una tecnología social hasta un vehículo de expresión del sujeto.

Iniciaremos presentando un corto recorrido sobre la historia y la prehistoria de la escritura, comenzaremos por hablar de la Edad Antigua, pasando por la Edad Media. Explicaremos varias de las facetas que ha tenido la escritura: como herramienta de control del estado, como herramienta de memoria social y personal, como instrumento teológico, y finalmente como medio de expresión de la subjetividad.

La humanidad ha pasado por una corta pero intensa evolución, donde el desarrollo comunicacional ha dado como fruto a la escritura. En gran parte de su historia evolutiva, puede entenderse a la escritura como una tecnología social, es decir, una técnica que cumple un propósito dentro de una sociedad, pero que, con el paso del tiempo, se convirtió en un medio de expresión de la subjetividad.

¿Qué rol ha tenido esta en la historia?, ¿cómo sigue ejerciendo un papel en nosotros mismos, como individuos? Estas preguntas nos llevan a una liminalidad entre los siguientes campos: la historia ya documentada y la que está por surgir, que aborda un

espacio que ignoramos, el espacio mágico creado por lectores y escritores.

Evolutivamente, el lenguaje, la voz y la oralidad, han acompañado a los seres humanos, primero como medios de supervivencia, pero también como medio expresivo lo que siente y vive, a través de sonidos y de la voz, con lo cual, ha construido un ejercicio constante de memoria ya sea a través de la tradición oral, o plasmando sus referencias visuales, su entorno y su experiencia. Esta memoria que ha conservado los saberes de la supervivencia primitiva generó la necesidad de manifestarse de maneras más perdurables a través del tiempo. Es así como la humanidad le ha abierto paso a su memoria, a la evolución de su propio lenguaje y luego, a la transformación de su mundo a través de este.

La escritura ha sido tan importante para la humanidad, que su invención es la que divide la prehistoria de la historia; empezamos a hablar de la historia del hombre a partir de la invención de esta; y los primeros escritos catalogados como estudios históricos son aquellos que se salen de una primera forma de escritura pictográfica, jeroglífica y mitológica; como lo son los escritos de Heródoto, el padre de la Historia.

La escritura es quizá el mayor medio por el cual se conservó la memoria de esos primeros pueblos, que a través de sus textos nos hablan de sus realidades. La incertidumbre de lo que experimentan los inspira a hablar de dioses, de héroes, de seres fantásticos que nos transportan a otros mundos que para ellos eran vívidos y posibles. Contar y recordar sus cotidianidades son el fundamento, narraciones, donde sus epopeyas, guerras y actos heroicos se reviven una y otra vez para quien los lea. También podemos encontrar la escritura como medio práctico para esos pueblos, un ejemplo es que en Mesoamérica podemos ver que los *Mayas* inventaron una forma de escritura, que era usada especialmente para llevar un tipo de contabilidad.

Escribir es leer la experiencia de los grupos humanos, pueblos y gentes, porque así lo experimentaron, porque así lo comprendieron y porque el texto crea su propia realidad y es esta memoria narrada la que le permite al ser humano conocer su identidad, su origen, su historia, facilitar su vida y a partir de ella vislumbrar su futuro. ¿Qué habría sido de nosotros sin la escritura?

Ahora veamos varios hitos clave para la historia de la escritura en la humanidad.

La primera forma de escritura de la cual tenemos noticia es la escritura

cuneiforme, usada por los *Sumerios* hacia el 3500 AC. A través de ella conocemos la epopeya de *Gilgamesh*, un héroe escogido por los dioses para que salvara a la humanidad y a las diferentes especies de animales en una barca, cuando los dioses enviaron el diluvio sobre la tierra como castigo por la maldad de los hombres. Es la historia del diluvio, que algunos llaman mito, y que hace parte de la memoria histórica de muchos pueblos, unos muy distantes de otros. Antes de esta forma de escritura Cuneiforme los hombres habían usado, para dejar su legado, los diferentes glifos, petroglifos, en superficies, como la piedra, el barro y aún la superficie del suelo, que son evidencia de la necesidad humana de fijar y dar sentido a sus experiencias.

A partir de la escritura cuneiforme se desarrollaron otras formas más complejas de escritura como los alfabetos arameo, fenicio, el griego y el latín, lo que permitió que, al existir menor número de caracteres para expresar una idea, se usara cada vez más el texto escrito para consignar leyes, edictos, sentencias, historias, pero también poemas, proverbios y salmos. Ejemplo de estos textos es el *Código de Hammurabi*, que se considera el primer código civil que existió, ya que es un compendio de leyes y normas de buen comportamiento para el pueblo babilonio.

La escritura como herramienta memorística, pero además, como herramienta de registro de cosas más cotidianas les permite a los pueblos organizarse y crecer; los gobiernos, las religiones, y la administración de los pueblos, surgieron gracias a esta conveniencia, hasta llegar a un avance que representó un cambio radical en la organización de los Estados.

En Grecia se desarrollaba, gracias a la escritura, la filosofía que es el origen de todas las ciencias; en literatura, la dramaturgia, en especial la tragedia con autores como Sófocles

y Esquilo quienes escribieron sus obras para ser representadas, pues era la única manera en la que el pueblo analfabeto conociera sus escritos. El medio escrito con ayuda de la tradición oral nos da cuenta de la existencia de sus obras.

La escritura en la Edad Media:

Al extenderse el cristianismo por el Imperio romano, los escritos del antiguo testamento judío y los nuevos textos cristianos del nuevo testamento escritos en griego y latín se conocieron en todo Occidente. Se constituyeron en base de la moral y de la ley de los reinos europeos, posteriormente de los americanos y parcialmente de los africanos y asiáticos. La Edad Media fue una época de maravillosos autores cristianos que con sus experiencias místicas nos dejaron un legado de escritos moralísticos, teológicos y poéticos, por mencionar algunos.

Pero es hasta 1440 cuando un hecho histórico se va a extender y va a poner al alcance de grandes y chicos el poder de la escritura. Y este gran acontecimiento fue la invención de la imprenta, el texto escrito que hasta hace poco era un privilegio de los sectores más distinguidos de la sociedad, como los nobles, el clero y los letrados, ahora estaba al alcance de mucha más gente.

Con el descubrimiento de América surgió gran número de historiadores y cronistas que dejaron considerable cantidad de documentos que describen con detalle la geografía de las nuevas tierras, viéndose este beneficiado por la imprenta que ayudo en la difusión de estos escritos.

Más tarde en el siglo XVIII Los deseos expansionistas de los reyes de estos imperios dieron impulso al enciclopedismo que pretendía reunir en varios volúmenes todo el conocimiento humano, esto ayudaría a que se

gestara la revolución francesa (también beneficiada por la imprenta), la cual daría origen a la declaración de los derechos humanos.

Estos, al ser traducidos, impresos y publicados en las colonias serían un suceso fundamental para las guerras de independencia.

Ahora si bien ha sido primordial para el hombre a través del tiempo en cuestiones de historia, filosofía, técnica y grandes avances científicos, la escritura va mucho más allá. Como los pintores en el arte, los escritores encontraron una mágica belleza al escribir y desarrollaron la literatura que es un arte cuyo material son las palabras. El uso de la escritura ya no se limitaba a plasmar sucesos de la historia, sino a contar los propios pensamientos y sentimientos del autor a través de la poesía y de otros géneros literarios.

Paralelamente al desarrollo político, social y científico de la humanidad, en el campo de la literatura, la narrativa fue cogiendo fuerza.

Del cuento, la poesía y la crónica se pasó a la novela, que puede ser la expresión máxima del género narrativo. Entre ellas podemos exaltar: "*El Quijote de la Mancha*", que por mucho tiempo ha sido la novela más importante de habla hispana.

La escritura como expresión de la subjetividad:

En mi experiencia, la escritura surge como un medio de escape, o más bien en otros casos como la posición frente a la realidad, al igual que en la fotografía y la pintura. Ella es el medio para guardar una idea, fruto de la imaginación cambiante. Lo increíble de este hecho es que el escrito manifiesta sus pensamientos en escritos que luego van a ser leídos e interpretados por otras personas, creando espacios nuevos, como la conexión entre lector y novela, poema, artículo, y otros géneros. Estos espacios son efímeros y momentáneos, yacen en una magia literaria que cambiará una vez la dejes a causa de tu experiencia, esto crea un vínculo con los textos que con el tiempo probablemente perdurará.

Antiguamente el texto escrito que narra la gesta de un pueblo pertenecía al colectivo, a ese pueblo. Era parte fundamental de su patrimonio histórico y de su identidad cultural; pero cuando el escritor, en lugar de mirar afuera, se sumerge en su interior e intenta expresar sus sentimientos, surge la poesía y la conciencia de la individualidad, de las diferencias y de la soledad. El autor se adentra en un complejo camino en su interior, la materialización de sus ideas es algo que vale la pena ser mostrado; si bien, muchas veces se escribe más para uno que para los demás, la idea de escribir es que alguien te lea. Así como en el teatro, el arte o más actual, el cine, la idea es que vean tus obras.

Es una magia que crea mundos, historias, personas, sentimientos jamás sentidos o que ya no son, todo un paisaje literario e ideológico en tu cabeza, pero lo más importante y especial de la escritura, es que compartes una magia que, cada receptor, cada lector, verá de manera distinta, y lo

mejor, cada vez que lea la misma obra, encontrará un mundo diferente al anterior, y será a su manera hermoso.

Cuando vemos en la documentación personal, la importancia de la escritura toma un carácter íntimo. Cuando nos tomamos el tiempo, plasmamos en el papel ideas, sentimientos, recuerdos, todos nuestros, encerrados hasta límites máximos como lo son las palabras; en ese proceso, una conexión directa entre papel y escritor nace como se ha mencionado anteriormente de los lectores, un espacio ajeno a otras personas, un momento en el que el texto se encuentra con su matriz, su creador, este momento es el espacio, que posiblemente en la posteridad, se recreará reviviendo esta experiencia transformada, alterada.

Sin embargo, es claro que la subjetivación de la escritura, no es algo que sucediera espontáneamente, por el contrario, es producto de las mismas fuerzas de cambio social que produjeron al sujeto y a la idea de subjetividad.

La escritura tuvo diferentes momentos en su evolución, tiene como base la tradición oral y como difusión de pensamientos e ideologías influyó mucho. Escribir tiene una importancia mundial, encontramos que es un medio importante por el cual podemos hablar en la actualidad de temas de tanto tiempo atrás, en este sentido, su importancia como tecnología social, permite preservar el conocimiento, sigue estando vigente.

Es posible pensar y dejar abierto a la exploración dos preguntas: primero, ¿cómo los propios procesos de subjetivación han influido en la reconcepción de tecnologías como la escritura? Es claro que, al menos en occidente, los procesos de subjetivación son una cuestión más o menos reciente, incluso cuando la escritura pertenecía al género

artístico, de digamos la épica, era parte de un ente colectivo, solo hasta hace poco, las narrativas más íntimas que incluyen la novela, revelan ese mismo cambio de foco; del colectivo, al sujeto.

Otra pregunta importante que podemos dejar planteada es: ¿qué otros caminos han recorrido la escritura en otras partes del mundo y en otras tradiciones? Aquí hemos contado la historia y prehistoria de la escritura como una tradición occidental, apropiándonos incluso de la historia universal como si fuera exclusivamente nuestra, pero es válido preguntar cuál ha sido ese camino en otras culturas y otras tradiciones.

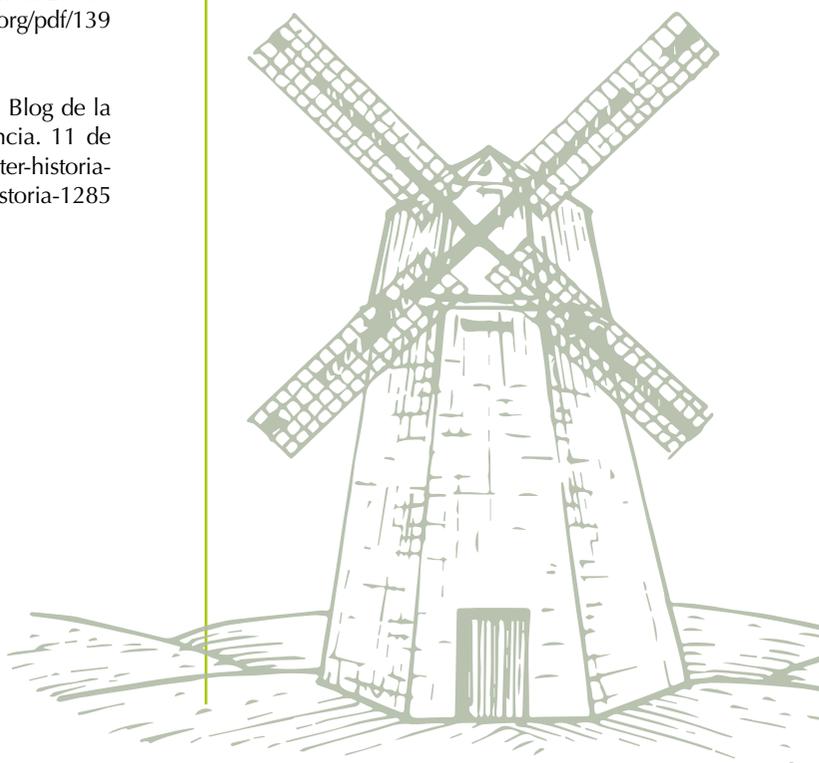
Referencias bibliográficas

Latour, Bruno. Ciencia en Acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad. Labor, Barcelona: 1987

Llul, James, y Neiva, Eduardo. Revisión del libro: The language of life: how communication drives human evolution. Convergencia vol.21 no.64 Toluca ene./abr. 2014. Disponible en Redalyc: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352014000100011

Vié-Wohrer, Anne-Marie. Las escrituras que privilegian la imagen.. Desacatos, núm. 22, septiembre-diciembre 2006, pp. 37-64.Recepción: 5 de abril de 2006 / Aceptación: 3 de julio de 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/139/13902202.pdf>

Luján, Inés. La invención de la imprenta y su impacto en la historia. Blog de la maestría en Formación del mundo Occidental, Universitat de Valencia. 11 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/master-historia-formacion-mundo-occidental/es/blog/invencion-imprenta-impacto-historia-1285960141137/GasetaRecerca.html?id=1285961209839>



El rescate de la memoria nacional a través de diferentes mecanismos escriturales

María Paula D Pablos García
Estudiante
Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

“El arte es la única venganza sublime.”
Débora Arango

A partir de la experiencia personal busco reflexionar sobre la influencia de la violencia en la identidad cultural y lingüística que se puede preservar a través de los distintos medios que da el arte.

Para explicar la importancia de la memoria, bastaría hacerlo desde el cliché televisivo: “Un pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”, sin embargo, la profundidad de los refranes populares se ha venido desvaneciendo con el paso del tiempo. Esto sucede ya que en la contemporaneidad se le resta poder a la palabra hablada, destacando la escrita. Pero no nos acercamos tampoco a la escrita para poder construir la historia. Somos un país educado sin proximidad real con los libros. Por ello me veo en la necesidad de sustentar cómo debería existir un punto intermedio entre el registro escrito y las posibilidades orales, que se acontecen por sí mismas. También cabe aclarar que hoy día existen diferentes formas de escritura, puesto: el cine, la fotografía, el teatro, la danza, los círculos de la palabra, el lienzo; son también formas de escritura, pero ya ahondaré en eso más adelante.

Esta ponencia explayará por medio de uso de los círculos de la palabra en el centro de memoria histórico, la noción de: *rescate de la memoria*. Para un país donde el conflicto armado no es objetivamente contado por los medios de comunicación, los cuales se enfocan en mostrar la realidad de un solo bando -que participó en este conflicto acallando a las víctimas-, los espacios como éste, permiten a las personas hacer su propia reconstrucción de los hechos y desde ahí poner su visión de la historia no contada por los vencedores acudiendo a otro cliché televisivo, muy Napoleónico, por lo demás.

Pasemos pues al desarrollo:

En un país como Colombia, país diverso, pluriétnico y multicultural. Existen 68 lenguas nativas, reconocidas -sin contar que muchas otras se han perdido-. Es notable la violencia contra la expresión no académica. El hecho de que mueran lenguas, demuestra cómo se reprime, minimiza



Fotografía
María Paula D Pablos
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

y reduce la diversidad cultural y expresiva de los diferentes pueblos que habitan la nación. Desde la educación se ha venido gestando un deterioro en la calidad de vida y el sentido de la dignidad de comunidades, que fruto de la guerra, se han adaptado a condiciones inadecuadas para el desarrollo de la vida en óptimas condiciones.

El abandono de la tradición y con ello de la identidad y las costumbres, en pro de sobrevivir al conflicto, determinó la pérdida de la memoria de los pueblos. Sin embargo, hay algo que aún queda en medio de esa guerra que sólo beneficia a quienes reciben beneficios de ella (con el narcotráfico, la venta de armas, el secuestro, la corrupción, etc.) Lo que queda, es la memoria y la expresión personal. Ya no subes la montaña donde rezabas, pero tienes el cuento de cuando subías. Nos queda la experiencia vital.

Diferentes actividades de resistencia en las múltiples disciplinas artísticas, buscan propiciar espacios en los que las personas se manifiesten y narren su historia para registrar el presente a través de video, fotografía, grabación sonora, etc. Un claro ejemplo que vale visibilizar, por su buen resultado registrando-escribiendo los elementos propios de la oralidad, son los trabajos fílmicos realizados por *Marta Rodríguez* y *Jorge Silva*, con películas como "*Nuestra voz de tierra, memoria y futuro*"¹ o "*Etnocidio*"². En dichas, se nos da cuenta de la importancia de preservar los acontecimientos de distintas comunidades para su reconocimiento en la sociedad, para que estas no queden en el olvido o abandono.

En los círculos de la palabra³, tradición cultural heredada de los indígenas, se han permitido espacios de sabiduría y construcción de rituales que desencadenan la

resolución de conflictos; Incentivando así la participación ciudadana.

Las películas mencionadas en el párrafo anterior destacan por capturar acontecimientos en pro del rescate de la memoria. En el siglo XX esta influencia generó espacios como el centro de memoria histórico donde archivos de toda clase preservan y reconstruyen la historia de los acontecimientos violentos que han marcado décadas de conflicto. De cara a la tradición de los círculos de la palabra y a las formas de registro, en el centro de memoria hay espacios que desempeñan el mismo rol de las películas, haciendo uso de nuevas dinámicas, que permitan la reconstrucción y sanación desde los círculos de la palabra.

Después del proceso de paz, en estos encuentros, las personas narran sus vivencias para que las otras puedan reconocer su historia y así puedan también saber que no eran las únicas con las mismas situaciones. La reconstrucción de la memoria, permite entender que los hechos se aparecían con los mismos patrones. Sistemas de violencia por parte de los victimarios.

La principal intención de los espacios de reconstrucción de memoria exigidos por las víctimas buscaban la reparación, pero también la creación de redes o lazos entre los afectados para así a partir de la sororidad o empatía, generar unas dinámicas de sanación y resignificación de la violencia para la no repetición. Se encuentran en las actividades artísticas: el teatro, la escritura y los costureros, dinámicas que facilitan estos procesos.

¹https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=145

²https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=1917

³<https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/articulo/circulos-de-la-palabra-un-juego-de-relatos-indigenas.html>

Uno de estos espacios es el costurero: ***Kilómetros de vida y memoria***, espacio conformado principalmente por mujeres, dado que las principales afectadas dentro del conflicto han sido las mujeres. Por esto, madres de Soacha, víctimas del magnicidio de la UP, entre otras, logran desde la costura, el tejido y el bordado, resistir, pero desde ese trabajo colectivo para cubrir otros espacios, narrar lo que ellas, sus esposos o amigos vivieron, también llevando estas telas a otros países para que se reconozca la violencia ejercida en Colombia y buscar medios de defensa de los derechos humanos⁴.

Por medio del teatro se logró juntar los diferentes actores del conflicto armado en Colombia, visibilizando que desde las prácticas artísticas se puede llegar a convivir entre “enemigos” y dando lecciones colectivas de perdón, donde se pueden llegar a trabajar las vivencias traumáticas de las personas que se

vieron afectadas, pero teniendo clara la importancia de los procesos psicológicos para no generar problemas mucho más graves en la salud mental de quienes se hacen partícipes de este espacio.

Surgió también *la Comisión de la Verdad*, espacio que busca descubrir las historias reales de la violencia en el país, que se junta con el centro memoria para hacer una construcción y reparación para las víctimas con el objetivo de esclarecer los distintos hechos. Por qué las mentiras son una forma de violencia, la desinformación de los medios, el engaño y la manipulación también afectan y vulneran los diferentes derechos y por esto era necesario crear otro espacio que velara por la verdad para las víctimas⁵.

⁴<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>

⁵<https://comisiondelaverdad.co/>



Fotografía
María Paula D Pablos
Estudiante Proyecto
Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

Desde estos espacios se ha logrado no solo denunciar y pedir justicia en un sistema judicial que muchas veces es ciego, desconociendo las pruebas, las verdades, que benefician a los que promueven el conflicto, la guerra y la violencia para seguir el lucro económico; sino que también busca sanar heridas profundas y transformar las posiciones que se imponen en una sociedad donde los más pobres se enfrentan en pos de intereses ajenos.



Fotografía: María Paula D Pablos
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales

Por esto y porque el principal problema de la guerra es el despojo de tierras, lo cual promueve el miedo en diferentes comunidades, obligándolas al desplazamiento forzado y el abandono de muchos territorios, es importante la apropiación de los espacios por parte de las comunidades, sobre todo aquellas que han sido totalmente violentadas y marginadas. Es necesario poseer herramientas culturales que les permitan tener otras opciones de vida y el desarrollo de otras actividades sanas en comunidad, dando más posibilidades de elección para las generaciones que vienen, mostrando que el camino de la guerra no es el único para quienes han vivido en las trincheras.

En esta ponencia se pone de manifiesto la importancia de multiplicidad de espacios que permitan a los registradores-escritores de la historia ficticia o real; artistas o historiadores, recuperar elementos que suceden exclusivamente en la oralidad, o con mecanismos no convencionales. Ya sea por otro tipo de expresividades: analfabetismo, discapacidad, etc. Los espacios que propician la reconstrucción oral y/o expresiva de la memoria, deben ser promovidos en pro del

buen desarrollo histórico más allá de los medios masivos de comunicación; que no cuentan aquello que retumba en los oídos de un país: el dolor y/o el odio del proletariado en un conflicto armado.

Referencias bibliográficas

- <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- <http://centrodehistoriahistorica.gov.co/observatorio/>
- https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=145
- https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=1917
- <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/articulo/circulos-de-la-palabra-un-juego-de-relatos-indigenas.html>
- <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Leng%20uas%202013.pdf>
- <https://comisiondelaverdad.co/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=0TdFGPH7BWc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=dbafhi57xFs>

Cuento

La cuarentena y yo

David Arguello Moreno

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Escénicas

Facultad de Artes ASAB

Recuerdo, a finales de 2019 en medio de abrazos, los buenos augurios y los deseos de que este 2020 (el primer año de la década) tenía que ser un gran año. Nadie nunca se imaginó que este iba a ser recordado por siempre, no solo por la gran pandemia que paralizó al mundo, sino también porque se develaron problemas sociales que azotan al planeta.

A finales de marzo esperaba iniciar un semestre, que a raíz de los paros vividos a finales del 2019, se iba a hacer no en febrero si no en mayo, pero antes de empezar a estudiar todo cambió. En vista de la inminente llegada del covid-19 al país se decidió que todos los habitantes de Colombia entraran en cuarentena, entre muchas decisiones, yo celebré la noticia, era un mal necesario para salvaguardar las vidas de millones de personas.

Fui optimista, soy una persona de clase media, condición social que se ha visto afectada drásticamente por las consecuencias del confinamiento y la parálisis económica del país, sin embargo, como muchos jóvenes tengo la suerte de tener una vida resuelta, gracias al esfuerzo y trabajo de mis padres nada me falta, tengo un techo y una buena alimentación, una seguridad económica, todos los servicios públicos al día y lo mas

importante buena salud, y la sigo teniendo.

Mi computador (que es muy antiguo) estaba dañado, fue difícil de reparar por que por la cuarentena todo estaba cerrado, del colegio donde estudiaba no me respondieron hasta un día después de la fecha limite para entregar los papeles de la matrícula; gracias a ello solo pude empezar clases en la segunda semana de mayo, emprendí con mucha emoción pero también con muchas preguntas y curiosidad.

Todos los días han sido parecidos, las clases empiezan a las seis de la mañana y con ella el día que parece interminable, los pequeños espacios libres sirven para el trabajo autónomo, reuniones y comer, tipo 10 u 11 de la noche acostarme a dormir o mas tarde si la situación lo amerita; en eso ha resumido la rutina de estas ultimas semanas, despertar comer estudiar, comer, estudiar, hacer trabajos y preparar las clases, dormir y todo de nuevo una y otra vez; todo en soledad, todo a la distancia, de manera remota, sin salir de casa.

He podido convertir la sala de mi casa en un espacio de clase y aunque no es perfecto sirve para mantenerme en estos tiempos, pero hace falta el contacto, las miradas, los

abrazos profundos, las risas en los pasillos y las pláticas interminables, hace falta el Transmilenio, salir y toparse con una ciudad que cada día te sorprende, una ciudad que te acompaña en el camino al Palacio de la Merced; los lugares también se extrañan, los olores característicos del centro de la ciudad, el pasar y el ruido de la gente, en fin la nostalgia se ha apoderado de mi.

A veces me siento ahogado, otras veces me siento libre, feliz, triste, contento, aburrido, estresado, tranquilo, pero ante todo me siento esperanzado por que espero que toda esta crisis termine y con su fin todo vuelva a la normalidad, no sé si es muy ingenuo pero quiero las cosas tal y como existían antes de la pandemia, estoy convencido del gran aprendizaje que todos vamos a tener cuando todo esto termine, ¿seremos mejores seres humanos?

La industria musical en Colombia sin payola

Jefferson Orlando Pinilla León

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Musicales

Facultad de Artes ASAB

En la industria musical colombiana podemos encontrar varios problemas que impiden el desarrollo de esta, los cuales no han sido tratados con rigurosidad porque no hay un organismo del estado que se encargue de poner lupa a estas problemáticas, una de ellas es **“la payola”**, un término que viene del inglés *pay off law* (pago fuera de ley). Esta práctica nació en los Estados Unidos en la década de los años 50's, y consiste en dar una remuneración a las cadenas radiales para reproducir la música de un artista, al ser esta una práctica que no está regulada por el estado se generan abusos de diferentes agentes del ámbito radial y se transgreden los derechos de los artistas.

Otro punto en contra que genera *la payola* es la desigualdad entre artistas, colocando de por medio la calidad del producto, también haciendo que se discrimine al artista que no tiene los recursos para pagar payola y llevándolos a una competencia desleal que le hace daño a la industria y que deja a la deriva a los artistas emergentes, los cuales en muchos casos no tienen ningún conocimiento de estas prácticas, volviéndose blancos perfectos de cobros inapropiados y abusivos de los agentes

“El arte sólo ofrece alternativas a quien no está prisionero de los medios de comunicación de masas.”

Umberto Eco

radiales. En la actualidad sigue siendo una práctica que está muy presente y para la que hasta el momento no se han tomado suficientes medidas para acabar con la informalidad a la cual acuden los artistas cuando pagan payola.

La payola nació en Estados Unidos en la década de los años cincuenta a raíz de la llegada de los discos de vinilo, lo cual desencadenó una gran difusión de nueva música y ayudó a que se redujera la segregación de la población afrodescendiente, ya que en esta época solo se ponía en la radio música que fuera hecha por blancos. *Alán Freed*, un pinchadiscos de la época, es el personaje al cual se le atribuye el comienzo de esta práctica. Permitiendo así la entrada de música hecha por negros a la radio. Irónicamente *Alan Freed* comenzó la payola para combatir la segregación racial, lo cual ayudo a derribar estas barreras, pero este personaje nunca llegó a dimensionar los problemas que a futuro se generarían en la industria musical.

En Colombia la payola llegó en la década de los años setenta, esta práctica en ese entonces solo se veía en una cadena radial, luego en las

siguientes dos décadas se extendió por todo el país y a la que primero afectó fue a la música tropical pues era el género más escuchado en el país. Después se comenzaría a conocer este tipo de prácticas, gracias a las denuncias hechas por el *Sindicato de Músicos del Atlántico* junto al cantante *Checo Acosta* actuando como portavoz, dando a conocer los cobros que se hacían a los artistas en algunas emisoras de la ciudad de Barranquilla, “*Las radios de FM se vinieron lanza en ristre contra nosotros. Decían que estábamos equivocados. Por eso decidí callarme la boca*”, comentó el artista al periódico *El Tiempo*. Después muchos otros artistas comenzaron a denunciar estos cobros abusivos por parte de las cadenas radiales pero al tener la radio tanto poder, se silenciaron estas voces y se quedó en la impunidad esta práctica, comenzándose a ver este fenómeno como una normalidad dentro de la industria musical en el país.

Los problemas para resaltar que trae consigo la payola son, el desequilibrio desproporcionado entre el artista y las cadenas radiales, afectación a la calidad del producto (la música), abuso de poder, competencia desleal entre artistas, afectación monetaria e informalidad. Al ser las cadenas radiales las que tienen un gran alcance de difusión, los artistas comienzan a buscar formas de hacer contacto con éstas, para intentar llegar a un acuerdo y encontrar una manera de hacer sonar su música, llegando en varias ocasiones a pagar cantidades de dinero desproporcionadas, y entre las dos partes afectando siempre al artista ya que no se generan garantías de que su música suene la cantidad de veces acordada con el locutor, mientras que la emisora si obtiene los ingresos monetarios acordados teniendo a disposición el trabajo del artista y haciendo lo que le plazca con el producto.

“Actualmente, para que una canción entre a la programación de una emisora se pueden

llegar a cobrar hasta 15 millones de pesos por tres meses”, según cuenta Mario, un mánager de artistas y de productores de reggaeton que ha participado en pagos de payola. (Payola: pagar para pegar en la radio, por la liga contra el silencio, junio de 2019).* Por otra parte, afecta directamente el trabajo artístico del músico, interponiéndose el dinero en el arte, ya que el músico comienza a invertir menos tiempo en sus producciones, puesto que si tiene un gran respaldo monetario lo único que necesita es tener más cantidad de música para ponerla a sonar en la radio, volviéndola desechable, pues no suena por su calidad, sino por la remuneración que paga el artista a la radio, quedando en el olvido composiciones.

Como en Colombia no hay organizaciones ni entes del gobierno que regulen la payola, se dan las condiciones para que los agentes radiales abusen del músico, solicitando al artista en varios casos no solo dinero en efectivo si no también cosas materiales como electrodomésticos, dispositivos móviles, tiquetes para viajes, entre otros. *Mario* (Manager y productor) considera difícil tener una carrera musical en Colombia sin pagar payola. Dice que muy pocos funcionan sin esa transacción, porque los medios tradicionales son los que impulsan a los artistas. “*En el reggaeton se ve muchísimo, por la clase de emisoras con las que te toca tratar*”, dice Mario. Cuenta que además de dinero en efectivo, le han pedido celulares, televisores, viajes y consolas de videojuegos. “*Una vez nos pidieron un iPhone X. Cuando lo entregamos nos dijeron que era de 128 gigas, no de 64, y lo devolvieron. A veces son muy descarados*”. (Payola: pagar para pegar en la radio, por la liga contra el silencio, junio de 2019).

Seguramente si nos ponemos a observar más testimonios podríamos dejar de creer en una industria que para muchos músicos es una

“rosca”, pues solo se trata de dinero, está olvidada completamente por el gobierno, sin mencionar la otra parte de la payola que consiste en pagar para que otro artista no suene y a la cual se le da el nombre de **contra-payola**, volviéndose así una mafia que le hace daño a la industria, en la cual la radio es una parte importante para los ingresos que mueve la industria musical. Es inaudito que desde que la payola está presente en la industria musical en Colombia, no se haya hecho ningún cambio que tenga como objetivo terminar con estos abusos, lo cual no significa que no haya soluciones que potencialicen la industria y optimicen la distribución de esta.

Para poder comenzar a generar soluciones que acaben con la payola, hay que observar como otros países han logrado controlar de una manera contundente este fenómeno, en este caso se toma como ejemplo Estados Unidos, pues se muestran reglas contundentes por medio de la *FCC (La Comisión Federal de Comunicaciones)*, un organismo que se dedica a regular la parte de comunicación y difusión en el país y en la cual tienen reglas específicas que se deben cumplir a cabalidad ya que esta práctica se puede pagar en muchos casos con cárcel. Lo que la comisión federal de comunicaciones indica son los siguientes puntos:

1. La emisora de radiodifusión al momento de reproducir la música debe anunciar si se está pagando por la transmisión del contenido.
2. Cuando un artista promete pagar dinero o dar un incentivo para sonar se debe hacer saber en la emisora al momento de reproducir el contenido.

Puntos que son pertinentes, ya que generan transparencia en cuanto a los contenidos que se difunden en las emisoras. Aunque aparentemente no trata de fondo el problema si existe este organismo que trabaja en pro de la industria musical y del artista. Por otro lado, en México se hicieron las tarifas públicas y equilibradas para el artista, en Venezuela existe una ley que indica que por lo menos el 50% de la música fuese nacional y en Francia se controla el número de veces que suenan los contenidos, si luego se exceden estos casos las tarifas pueden cambiar.

Como podemos evidenciar, varios países están tomando medidas y están desarrollando ideas de cómo mejorar la payola, lo cual hace que cada vez haya más equilibrio entre el músico y la radio. Este sería un buen comienzo en un país donde nunca se ha hecho mayor esfuerzo por tratar estos problemas.

Dejando de lado esta posible solución no podemos olvidarnos de la difusión por medio de las plataformas digitales, el cual es un mundo totalmente diferente y que a medida que pasa el tiempo se van posicionando como nuevos métodos de difusión importantes para



un artista y que comienzan a generar ingresos reales, y por medio de las redes sociales se pueden promocionar y dar a conocer; la otra cara de la moneda es que no se generan ingresos por medio de estas pero se puede tomar un punto de partida para comenzar a generar ingresos por medio de leyes que remuneren contenidos musicales.

Como reflexión nos queda la importancia de poner una lupa a la payola y el que el artista entienda porque esta práctica destruye la industria para que cuando se le presenten estos casos de abuso y corrupción, tenga una postura clara frente a este tema para que tenga la facultad de poder reaccionar frente a las diferentes situaciones que se pueden presentar, y denunciar este tipo de abusos, ya que el silencio hace que se normalicen estas prácticas, que aunque no estén expuestas, en la Ley 256 de 1996 la cual se refiere a la competencia desleal en nuestro país, y aunque no contempla la payola como tal, claramente es un caso de corrupción, luego para que el artista a partir de este conocimiento, genere propuestas que puedan mejorar la industria musical en Colombia.

Referencias bibliográficas

La payola como obstáculo para la circulación musical: una perspectiva desde los agentes del sector Ministerio de Cultura de Colombia, Grupo de Emprendimiento Cultural Universidad EAN Julieta Ramírez Mejía, coordinadora del proyecto, Javier Andrés Machicado, investigador principal, Juliana Vélez Llinás, investigadora y experta jurídica, Eduardo Corredor, investigador Alejandro Duque, investigador Ana María Rosas, investigadora.

Tendencias de la Industria musical en Colombia, Juliana Barrero Castellanos Javier Andrés Machicado, Junio de 2015.

Federal Communications Commission,
<https://www.fcc.gov/consumers/guides/fccs-payola-rules>

Comprando la fama, Directobogota.com, Natalia Rivero Gómez 2018 <https://en.directobogota.com/post/2018/08/26/comprando-la-fama>

El consumismo: Camino a la autodestrucción

Yina Paola Erazo Coral
Estudiante
Proyecto Curricular
Arte Danzario
Facultad de Artes ASAB

“ Hoy todo reclama el «me gusta». La ausencia total de lo contrario no es un estado ideal, pues sin lo contrario uno sufre una dura caída golpeándose consigo mismo. Dicha ausencia conduce a una auto erosión. ”
Byung-chul Han

La mayoría de veces escucho a las personas quejarse de que están cansadas de sus rutinas diarias, las noticias sobre política, las programaciones repetidas, los anuncios de la música, su poca fama en redes sociales, entre otras cosas particulares. Aún así, es claro que son situaciones recurrentes, la sociedad está acostumbrada a vivir con todo esto, no hay persona preparada, ni condicionada para cuestionar su entorno ni a sí mismo. “El sujeto que, viéndose forzado a aportar rendimientos, se vuelve depresivo, en cierta manera se muele a palos o se asfixia a sí mismo”. (Han, 2017, pág. 9). Podríamos considerar esto como "conformismo" o de alguna manera entender qué es lo que imposibilita a las personas a cuestionar el “esto es así y punto”.

El consumismo nos ha llevado a sentirnos como un hámster dando vueltas en una rueda. (Dispenza, 2012). Nos ha encerrado en lo igual y esto ha causado aquello que conocemos como carencia óptica, ahora somos seres poco singulares y de esta manera es como nos hemos despojado de nosotros mismos y cada vez cuesta más identificar las diferencias que tenemos con otros; “los tiempos en los que existía el otro se han ido”. (Han, 2017, pág. 9).

Así mismo, se evidencia la proliferación del egoísmo y el altruismo, ya nadie es humanista, nadie quiere aportar por un bien común; al contrario, cada aporte es por un interés propio con el ideal de compartir o publicar el objetivo alcanzado, únicamente para conseguir la “anhelada fama” que piden las redes sociales y es justo aquí donde puedo confirmar que el consumismo es capaz de cambiar nuestra forma de percibir las cosas, automáticamente lo digital se ha convertido en el imán de nuestra generación y en la enfermedad del siglo: la auto-destrucción. “Ahora tu cuerpo no puede vivir en el presente. Se ocupa de dirigirte haciendo funcionar un montón de programas inconscientes mientras tú te acomodas en el asiento del copiloto y dejas que te lleve a un destino rutinario y conocido”. (Dispenza, Deja de ser tú, 2012, pág. 122).

La posibilidad de reconocer al otro o de encontrar lo contrario a lo diferente, nos llevaría sin

duda a un progreso social distinto y distanciado de los ideales digitales, nos veríamos en la necesidad de compartir tiempo real con personas reales, se esclarecería la verdadera función de los medios sociales quienes en realidad tienen un grado nulo de lo social y de igual manera los medios de comunicación quienes no informan; al contrario, nos desinforman y de esta manera nos hace sordos para el callado retumbar de la verdad.

Todo este ruido digital nos cohibe de percibir la voz del otro, nos vuelve resistentes a ella e indudablemente coliga con la ausencia de contrariedad y enfrentamiento entre cuerpos; el mundo pierde cada vez más la negatividad de lo contrario, lo cual, por consiguiente, provoca una creciente descorporalización del mundo.

En ocasiones sentimos que al estar conectados con lo digital entramos en conexión con todo, pero no somos conscientes que esto nos permite tener todo muy cerca pero a la vez muy lejos, una cercanía irreal y una lejanía verídica. *“¡A quién se le habrá ocurrido pensar que la gente podía relacionarse por correspondencia! Se puede pensar en una persona lejana y se puede tocar a una persona cercana, todo lo demás supera las fuerzas humanas. [...] Los besos escritos no llegan a su destino, sino que los espectros se los beben por el camino.”* (Han, 2017, Pág. 89).

Es este medio digital el cual merma la comunicación verbal y corporal, el poder de la mismidad y la negatividad del otro, dejando paso a la positividad de lo igual y acelerando el desarrollo del mismo. Sería interesante cuestionar cómo podemos dar un rumbo diferente a este suceso, aún así recalco que mientras las personas estén cegadas a aceptar un cambio, a opinar sin temor, a aceptar las diferencias del otro y comparar

con él, será muy difícil yuxtaponer ideas que trasciendan, por ende, seguiremos siendo vistos como la generación del olvido del ser, ciega y sorda hacia los acontecimientos, con una enfermedad que no genera anticuerpos, ni defensas inmunológicas, como lo cataloga Han en su texto.

La sociedad está enferma por el exceso de comunicación y consumo, esto genera una presión auto destructiva, un descuido propio y una sociedad consumista cada vez mayor, atemorizada por pensar de forma diferente, porque no hay voz que coligue y retumbe con la negatividad, al contrario, crece la voz de la positividad de lo igual (Han, 2017).

Asumiendo que la negatividad de lo distinto, es malo e incorrecto, pero sin saber que para llegar a lo tan anhelado no es únicamente con positivismo y permisividad, también se requiere presenciar lo negativo y extraer de él la contraposición de cada parte, ampliar la visión y hacer que retumbe la voz del cambio. *“En la voz regresa el contenido psíquico reprimido. En una sociedad en la que la negatividad de la represión y la negación dejan paso cada vez más a la permisividad y a la afirmación, cada vez se oirán menos voces. A cambio, crece el ruido de lo igual”.* (Han, 2016, pág.93)

La hipercomunicación ha cumplido con la tarea de tergiversar la información, de transmitir siempre el mismo mensaje sin contenido y nosotros hemos perdido nuestra identidad, identificándonos con tal información y generando su propagación por medio del voz a voz mal usado, sin tener consciencia de la velocidad con la que se globaliza dicha comunicación, es por esto que lo igual retumba con lo igual en una prontitud inimaginable.

Nos negamos el derecho del cuestionamiento porque este no hace parte de lo igual, no hay posibilidad de encontrar lo contrario a lo

diferente, o eso es lo que pensamos; somos el único problema de nuestro bloqueo mental y los culpables de aferrarnos a lo primero que proyectan ante nuestros ojos o que transmiten hacia nuestro oír, interiorizando tal información vacía, sin objetar algo ante ello, siendo cómplices del poder que cada vez adquieren más los medios de comunicación y las redes de consumo. Somos seres descontrolados y no lo queremos aceptar porque estamos cómodos, al fin de cuentas nos están dando aquello que queremos ver.

Sin embargo, resalto la importancia de dar paso a la mismidad, ya que esto es entrar en nosotros mismos, aún sabiendo que escucharnos y entendernos, también es un peso y un reto de gran magnitud, es cargar con la responsabilidad de formarnos a nuestra imagen, sin generar un círculo egocéntrico o narcisista y claramente sin dejar al otro a un lado, porque él también es importante; el cómo piensa, cómo habla, cómo siente o cómo vive, esto permite generar una conexión más corporal que digital, obtener información verídica y de valor; coliga con la proliferación de la mismidad, un campo abierto de opiniones, contradicciones, un espacio de libre expresión para nuestros cuerpos y la de otros, donde la negatividad también es un componente de la vida.

Lo anterior no quiere decir que el exceso de consumo no sea el culpable de crear temor hacia lo diferente, y es éste el que imposibilita el cuestionamiento, como se ha mencionado a lo largo de este texto; es aquello que mantiene a las personas a gusto por el “esto es así y punto”, posiblemente genera inconformidad pero también comodidad, y ésta es la mayor razón por la cual nadie levanta la voz a favor del cambio, porque nadie quiere hacer el esfuerzo extra, tal vez porque se sienten minoría, pero es de aquí de donde surgen los cambios más notables, esos que realmente generan una revolución y que verdaderamente

son necesarios para crear un ambiente ameno y una sociedad que pueda convivir respetando la opinión del otro, independientemente de su enfoque y sus gustos.

Reconocernos es un arte que debe ser estudiado, para que dé forma y contraste en la sociedad, para que los matices de la vida tengan sentido y conecten con el eros, como lo menciona *Han*; el amor hacía el otro, y así mismo, las enfermedades de depresión, auto-destrucción, egoísmo, entre otras, pasen a ser un segundo plano.

Referencias bibliográficas

Dispenza, J. (2012). Deja de ser tú. California. Hay House editorial

Han, B. (2017). Cuerpos que se contraponen. Barcelona. Herder editorial

Han, B. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona. Herder editorial

Han, B. (2017). Voz. Barcelona. Herder editorial

Cuento

Lo que las viejas le robaron

Esteban Antonio Caballero Vaca

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

En sus manos veo la vida que ha tenido. Están gastadas por el trabajo, las articulaciones de sus dedos se encuentran un poco deformadas por la osteoporosis, enfermedad congénita que lleva afectando desde su madre hasta algunos de sus hermanos. Esas mismas manos que preparan el almuerzo y el desayuno para despacharnos a mis hermanos y a mí antes de dirigirse al trabajo. Aquellas con las que día a día debe sostener un traperero, una escoba, un recogedor. Seguramente las tenga que estrechar hipócritamente, junto con una sonrisa fingida, a sus superiores.

Como si fuera poco debe aguantarse los dolores que hoy por hoy le traen las enfermedades y aguantarse la dura labor de su trabajo. No comprendo, aun con eso soporta nuestras rebeldías en casa y las negligencias de sus jefes en el trabajo. Y es injusto, no gana más que un pobre sueldo que poco le alcanza, ni siquiera para comprarse sus corotos. La mayor parte de sus esfuerzos residen en mí ahora, en el ingrato de mí que no la deja desplegar alas, y tampoco es que pueda hacer mucho para que vuele. Con 49 años, no ha dejado de barrer su alma para lustrar el piso, el piso de otros.

Rosa Esmeralda Vaca Alfonso, Esme, señora Esmeralda, doña Rosa para los que no saben que no le gusta que la llamen así. Ese es su nombre, el nombre de aquella mujer que

empezó a desgastar sus manos desde su niñez. Nació en una vereda cercana al pueblo de Macanal, Boyacá, donde vivió hasta sus diez años. Su padre, conocido como don Gema, era agricultor, y su madre, Rosalía, era ama de casa. Vivía con algunos de sus hermanos: Octavio, Stella, Freddy y Humberto. De esta época sus anécdotas son pocas. Sus hermanos la asustaban constantemente; en una ocasión se le apareció un ¡hombre “gigante” de dos sombreros!, y en otra vio un viejo loco, más real y perturbado, que le apuntó con una escopeta.

Aunque en la vereda no solían haber escándalos, recuerda que una vez iba camino a la casa de su abuelita, quien vivía un poco arriba de la casa del tío Alonso. Iba a llevarle alguna cosa, y cuando iba de camino se encontró con un tipo meando. Al topárselo, empezó a decirle: *“venga, pase, no tenga miedo que no le voy a hacer nada”*. Y bueno, salió corriendo por donde venía; el loco la persiguió, me imagino que durante un rato, hasta que la perdió de vista. Entiendo la razón por la cual le tenía miedo a los hombres del campo, miedo de que le fueran a hacer algo. En especial le asustaban el Pacho loco y el Rosendo, los locos tenían su famita, al menos se rumoreaba que eran violadores. En fin, nadie le creyó que el viejo pedófilo le fuera a hacer algo.

De los ocho a los diez años estuvo en el colegio. En aquella época era más difícil estudiar, imagínense no más, para ir a la escuela tenían que caminar unas tres horas aproximadamente. En una de estas se agarró con una peladita porque *“le dijo una palabra fea a mi mamá, y le dije que su mamá era una yegua”*. Se ganó un castigo por parte del profesor porque luego de los insultos le lanzó una piedra a la niña. Los castigos consistían en un par de reglazos en las manos, el uso de la violencia era bastante común.

Aunque ese castigo no se compararía a una vez en la que le *“celebraron su cumpleaños”* unos pelados idiotas, que pensaron que lanzarle huevos y echarle agua con una manguera sería una celebración divertida. ¿Para qué pasteles?, mejor te regalo otro trayecto de tres horas de vuelta, con olor a huevo y escurriendo agua.

Definitivamente, muy divertido.

Su temporada en el colegio fue corta, la enviaron a trabajar en una casa para que cuidara a una señora. Era normal que una vieja o un tipo solicitara a una criada para que los cuidaran. Y a su vez los padres encontraban un alivio económico. La vieja a la cual servía era una porquería, en teoría debía pagarle, pero la muy aprovechada ni eso le daba, es más, la dejaba sin comida. Del hambre le tocaba robarse el azúcar y la panela pues era lo único que tenía a su disposición. Entre tanta mierda logró hacerse de amigos a una tortuga y a un perro. A veces iba a recoger pasto para alimentar a la tortuga de la doña e iba acompañada del perro. La tortuga, cuenta, ¡era gigante! Eran sus únicos amigos, al menos debieron distraerla de su explotadora labor. La tenían de sirvienta, tenía que cocinar, barrer, lavar la ropa, planchar y ordenar la casa. Pero en ese lugar pocos son los recuerdos agradables, en una ocasión casi muere asfixiada. Jugaba con la nieta de la

vieja a meterse limones a la boca, al aspirar uno de los limones se atragantó con este. Se lo tuvieron que sacar con un fuerte golpe en la espalda. Con la nieta también llegó a jugar bádminton en los caminos, en el campo se le conoce como *gallo*. Supongo que al menos no se llevaban mal.

Durante los dos años que estuvo trabajando en esa casa volvió a estudiar, esta vez en la nocturna de Macanal. El estudio no era que le interesara mucho, pero allá fue donde aprendió a sumar y restar. Los profesores eran buena gente, al menos no les cascaban. Allí también fue donde hizo su primera comunión. Le regalaron el vestido y los zapatos, además, el padrecito invitó el pollo. El pueblo entonces no era ni la mitad de grande de lo que es ahora, el parque tenía muchas flores y había un árbol inmenso en la plaza central que aún existe. Cuando se hacían desfiles salía junto a otras niñas usando unas cintas a hacer la procesión. Fue así hasta sus doce años, la vieja esa la llevó de vuelta con sus padres porque supuestamente, oigan a esta, le pudría las sábanas.

No duró mucho tiempo en casa de sus padres, la entregaron con otra vieja para que la cuidara, una bestia que, por una demora, o algo que no hizo bien (vaya a acordarse exactamente lo que pasó), la lanzó contra el piso y caminó sobre ella como si fuese un tapete. Esmeralda, Esmeraldita, Esme, era bastante rebelde, no le gustaba acatar las órdenes que le daban y era contestona, pero eso no le daba derecho a la bruja de hacerle eso.

Lo bueno es que cuando se enteró Rosalía, la sacó inmediatamente de ese lugar. Entonces se quedó viviendo con su familia otro buen tiempo, no muy largo, porque llegó nuevamente otra persona para llevársela. Ésta vez un tipo que quería que acompañase a sus hijas. Con ellos vivió solo unos meses, aunque

mucho mejores que los que vivió con las otras viejas. Eran tres niñas, un poco mayores, cada una de trece o catorce años. Con ellas su relación no era mala y podía comer más que azúcar y panela. Había mucha fruta, disfrutaba de comer bastante mango, leche y cuajada. La casa donde trabajaba estaba considerablemente lejos del pueblo y tocaba andar en pura trocha hasta llegar a la vereda. Eran como dos horas a pie, y el señor las recorría cuando iba a comprar sal. Como decía, fue un tiempo corto, volvió a la casa de sus padres, donde se alojó unos meses hasta que volvieron a requerir de su ayuda ya cumplidos los catorce años.

Se tuvo que mudar a Guateque, un pueblo que para ese entonces era mucho más grande que Macanal. Era novedoso, tenía un teatro en el que colocaban música a las siete de la mañana, volviéndose uno de sus únicos medios de entretenimiento. Se había ido a vivir con otras dos viejas. Una de cuarenta años aproximadamente, y su hija de unos dieciséis, “bien gorda y fea que era”. Allá dormía en un cuarto lleno de chécheres, como el depósito de la casa. En parte fue bueno, podía leer las revistas que guardaban, en ellas se sumergía en las historias, soñaba y fantaseaba con las telenovelas que narraban.

Pero el trato era el mismo de las otras viejas, no la dejaban tocar nada porque no era más que una sirvienta para ellas, era alguien inferior, y no merecía nada. Entonces cumplió quince años, ya había escuchado que a las niñas se les celebraba esa fecha, pero para ella los cumpleaños no eran más que otra fecha cualquiera, es más, ni si quiera había dinero para celebrarlos. Nadie se acordó ese día, únicamente su tío la había felicitado,

él siempre la apoyaba. Duró poco más de un año en Guateque, la vieja la sacó por haber quemado una camisa con la plancha. Esa vez sí le pagaron, unos 200 o 300 pesos, vaya a saber, lo importante es que con ese dinero compró algo que le había encantado desde el momento en que lo vio, un bello vestido.

La vieja la mandó con una viejecita ya bastante mayor. Ella tenía una muñeca que le gustaba mucho. La deseaba tanto que la quería para ella, era su nueva y única amiga, con quien dormía en las noches. Así que, en un descuido de la anciana, un momento en el que le pidió que se la lavase o algo, la tomó y nunca la devolvió. Le encantaba, su cabello y su cuerpecito de trapo, su cabecita de plástico,



Propuesta Creativa - Ilustración
Miguel Martínez
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

todo. Hoy día la guarda en la casa de su madre ya bastante demacrada, claro, el tiempo y el humo del fogón le han dejado marca.

Volvió a casa de sus padres, no sé si por la muñeca u otra razón. En ese tiempo tuvo su corta historia de amor, allí conoció a Lino Arturo, su primer novio. Lino era primo de su padre, cuando lo veía la molestaba bastante, y bueno, una cosa llevó a la otra, *“Lo único que me acuerdo es que fue bonito mientras duró”*. Era tierno y la trataba bien, le daba el afecto que poco había recibido en los últimos años. Aunque no podían estar solos en ningún momento, siempre estaba de perro guardián su hermano menor. Dije corta historia, porque Lino tuvo que irse al ejército cumplidos los 18. Luego de eso sólo se podían comunicar por cartas y en las visitas que realizaba de vez en cuando. Había dejado de ser como antes, y acabó cuando ella tuvo que viajar a Bogotá. Entonces comenzó su vida en la capital. Nuevamente por solicitud de alguien, solo que esta vez buscaban una niñera. Ya casi cumplía los 16 años, y en vez de tener la posibilidad de estudiar, debía cuidar a la bebé de una familia rica que, igualmente venía del pueblo. Con ella iba para todos lados, no le tocaba tan duro pues solo tenía que cargarla, lavarle sus pañales de tela, y de vez en cuando calentarle el tetero cuando la señora no estaba, o estaba ocupada en otros asuntos.

Un día, aburrida, se puso a molestar con una máquina de ribetear, cosiendo una falda que estaba por ahí, cuando arranca la máquina se lleva toda la falda, estropeándola por completo. Del miedo la escondió debajo de unas tejas y, por fortuna la señora nunca se enteró de lo sucedido. La vieja era dueña de una fábrica, con sus obreros y más de un empleado a parte de ella. Entre los empleados les tocaba dormir arrumados en cuartos, y separaban a las mujeres de los hombres. Con la persona con quién dormía llegó a tener una

experiencia bastante incómoda según cuenta, su compañera le había llegado a hacer insinuaciones sexuales, y Esmeralda, viniendo del campo, se le hizo muy extraño todo eso, al punto de darle asco, así que con su carácter la mandó al carajo. Al día siguiente se enteró la vieja, le dio un buen regaño a su compañera y caso cerrado. Durante su estadía en Bogotá empezó a desarrollarse, le daba vergüenza que le crecieran los pechos, así que se estiraba la camisa para que nadie se diera cuenta. Como ella se había criado prácticamente sola, sin sus padres y sin sus hermanos, trabajando de un lado a otro desde una temprana edad, tuvo que valerse por sí sola. Le sorprendían los cambios que empezaba a presentar.

En esa casa duró unos tres meses aproximadamente, la vieja discutía demasiado con el esposo, por lo que las cosas fueron de mal en peor y la tuvieron que llevar a otro lado.

La llevaron al Benjamín Herrera, junto al Campin. Vivía una familia conformada por una mujer, el marido y su hijo. La habían dirigido a un reclusorio, la dejaban salir únicamente los domingos y como no conocía la ciudad, no tenía a dónde ir. Quería irse de allí, fue una tortura. La vieja le decía que si se iba la acusaría con la policía de haberse robado alguna cosa. No hallaba cómo escaparse, no tenía a dónde ir y con las amenazas de la vieja esa hacía que se complicara bastante. Solo le quedaba esperar, recostarse en la ventana y esperar.

Y entonces, esperando, conoció un muchacho, algo mayor el tipo, como de 25 años. Le decía que escapara con él y así fue, escapó, solo que sin ayuda de nadie, no recuerda como, escapó sola.

Con falsas esperanzas de que esta vez le fuera bien, residió en un nuevo lugar. Era una casa quinta en Bulevar. Allí empezaría su nuevo

martirio, algo no la dejaba en paz, aunque aprendió a hacer algunas cositas, como a hacer mayonesa y mostaza. También pasó su primera navidad, el árbol lo habían llenado de regalos. Uno era para ella, un par de tenis, los cuales debía usar para el trabajo, junto a su uniforme. En la casa vivía una vieja esquizofrénica que le hacía los días imposibles. En una ocasión se alteró de tal manera, que empezó a maltratarla y ultrajarla, llegó al punto de colocarle un cuchillo en el cuello. Luego de varios golpes tuvieron que detenerla. El trato que recibía era indigno y tampoco le pagaban lo suficiente.

Entonces conoció a una muchacha buena, le ayudó a conseguir trabajo en otra parte. Trabajó un par de semanas con una señora en un apartamento. Luego de eso volvió con sus padres. Tenía la esperanza de encontrarse nuevamente con Lino, una esperanza frustrada al no encontrarlo, se hacía la idea de casarse con él, se imaginaba poniéndose un vestido que había en la casa de Bulevar. Sin embargo, esos no eran los planes de Lino, ya se había casado con otra mujer.

Con el alma despechada, volvió a Bogotá. Trabajó nuevamente como niñera, ahora de la hija de Don Severo y la Señora Mercedes. Ésta vez duraría más tiempo, tenía incluso los domingos libres, en los que aprovechaba para ir al parque Simón Bolívar. Ya le habían enseñado a viajar en bus y a andar en la ciudad. Pero cuando todo parece ir bien, empieza a ir mal. Mientras trabajaba en ese lugar, ya no había más viejas que le arruinaran la vida, ya su infancia había sido robada, pero quedaba su futuro. Nunca pudo desplegar sus alas.

Entonces, en las calles de Bogotá, conoció su futuro, un futuro de más desgracias disfrazadas. Una buena actitud, una buena sonrisa, un buen tipo, el padre de sus futuros tres hijos.

Comenzó con cierta felicidad. Se fue apagando. Ninguna palma abierta, ningún puño puede moldear una sonrisa. Su esperanza de felicidad se convirtió en martirio y finalmente, en odio. Sus manos no han descansado, pero de algo estoy seguro, cada vez se hacen más fuertes y llegará al punto en que romperá sus cadenas. Y si sigue en pie, luchando, es por sus hijos.

Por eso lo hago por ti, mamá, esperando que rompas tus cadenas.

Un día a la vez

(7 semanas)

Ingrid Londoño Pérez

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Escénicas

Facultad de Artes ASAB

Quietud, rotunda quietud. Silencio 10 minutos, 30 minutos, 1 hora 40 minutos

Vuelvo a mí, el corazón agitado, el asombro se hacía grande, la ansiedad se asomaba y las preguntas invadían mi cabeza ¿ha pasado 1 hora 40 minutos? Aquí estoy sentada frente a mi ventana con la idea nublosa de una pandemia, de una cuarentena que vino abruptamente, precipitadamente a quitarme de mi camino, a vulnerar mi espíritu y dejarme en la nada, me instaló justamente en el silencio, en la pregunta, en la duda, en la angustia, en la observación, me dejó paralizada en mi vivir. Me dejó cristalizada en el tiempo.

Ahora remontarme a los días que han pasado cuesta, cuesta recordar la emoción, las sensaciones y los pensamientos, cuesta adentrarme en mi misma para enunciar una experiencia confusa, una etapa profunda de 7 semanas y que no se detiene: pero aquí voy, entrando en el recuerdo del día a día:

Semana 1

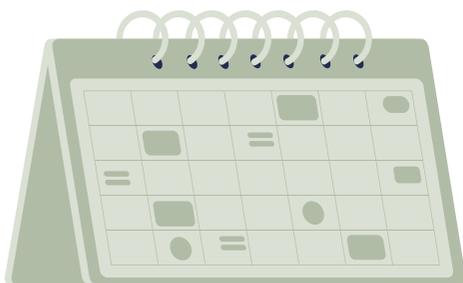
Ponerme un cronograma para que sea productivo el día, es lo primero que pienso al levantarme, seguido del pensamiento ansioso que me ataca al despertar. Me levanto, hago mi respectiva “pereza” en la cama de 10 minutos y después me levanto, tomo agua, hago mi tinto y me voy directo a mi ventana. Casi siempre entre el tinto, la ventana y mi cabeza pasa de una hora a hora y cuarenta; después: **1.** Dos horas de entrenamiento personal. **2.** Recuperación de 1 hora 30min. **3.** Desayuno, me dispongo a cocinar 3 huevos, 2 arepas, 1 tasa de frutas, 1 chocorramo y termino nuevamente en la ventana con el segundo tinto y mi cabeza.

Semana 2

Suena la alarma! pensamiento ansioso que me ataca al despertar “debo tener un día productivo”, me levanto, hago mi respectiva “pereza” en la cama de 30 minutos y después me levanto tomo agua con limón, hago mi tinto y me voy directo a la ventana. Casi siempre entre el tinto, la ventana y mi cabeza pasan 30 minutos hasta una hora; después: **1.** Una hora de entrenamiento personal. **2.** Recuperación de 2 horas 30min. **3.** Desayuno, me dispongo a cocinar 3 huevos, 2 arepas, 1 tasa de frutas y termino nuevamente en la ventana con mi tinto y mi cabeza. **4.** Corro a la ducha, la 1:30pm; preparo computador, agenda y la tarde la dispongo a trabajar, entre tareas, programación de clases, edición. **5.** Las 7pm se fue el tiempo, no almorcé. **6.** Almuerzo- ceno, me acuesto.

Semana 3

Suena la alarma 7am! La apago y sigo durmiendo. 8:30am, me despierto y lo primero que pienso (pensamiento ansioso) "día productivo" me levanto inmediatamente, tomo agua, hago mi tinto y me voy directo a mi ventana casi siempre entre el tinto, la ventana y mi cabeza pasan 10 minutos; después: **1.** No entreno **2.** No hago recuperación **3.** No desayuno **4.** Me sirvo un tinto y termino nuevamente en la ventana con mis preguntas y nostalgia de volver... el día pasa en mis pensamientos; 7pm no hice nada. **5.** Prendo el televisor y busco películas hasta quedar dormida.



Semana 5

Antes que sonara la alarma desperté, lo primero que hago es respirar y agradezco por un día más de vida, Apago la alarma 7am, leo en la cama noticias sobre el estado de la pandemia en la ciudad. Me levanto, tomo agua, hago mi tinto y me voy directo a mi cama, entre el tinto, la cama y mi cabeza pasan 3 horas; después: **1.** Desayuno, me dispongo a cocinar 3 huevos, 2 arepas, 1 tasa de frutas, 1 chocorramo y termino nuevamente en la cama con mi tinto y mi cabeza. Pienso en el masivo contagio, en su verdadera existencia, en la dominación y libertad, en la economía, en mi economía. **2.** No me baño **3.** Asisto a mis compromisos virtualmente **4.** Bailo en la sala de mi casa **5.** Son las 8pm, no como. **6.** Leo y me quedo dormida.

Semana 4

Antes que sonara la alarma desperté, y lo primero que pienso es en respirar profundamente, pienso en la gratitud y agradezco por vivir, suena la alarma 7am, la apago, me levanto, tomo agua, hago mi tinto y me voy directo al comedor entre el tinto, el comedor y mi cabeza pasan 30 min; después: **1.** Salgo a montar bici por 2 horas **2.** Recuperación de 1 hora 30min **3.** Desayuno, me dispongo a cocinar 3 huevos, 2 arepas, 1 tasa de frutas, 1 chocorramo y termino nuevamente en la ventana con mi tinto y mi cabeza, pienso en la adaptabilidad, en la nostalgia, en el aquí y en el ahora termino mi tinto y me ducho. **4.** Me dispongo con computador en mano y agenda, hago mis tareas, elaboro entrenamientos para mi compañía, asisto a mis clases con entusiasmo, participo, escribo. **5.** 7pm, me cocino una nueva receta. **6.** Leo un libro y me quedo dormida.

Semana 6

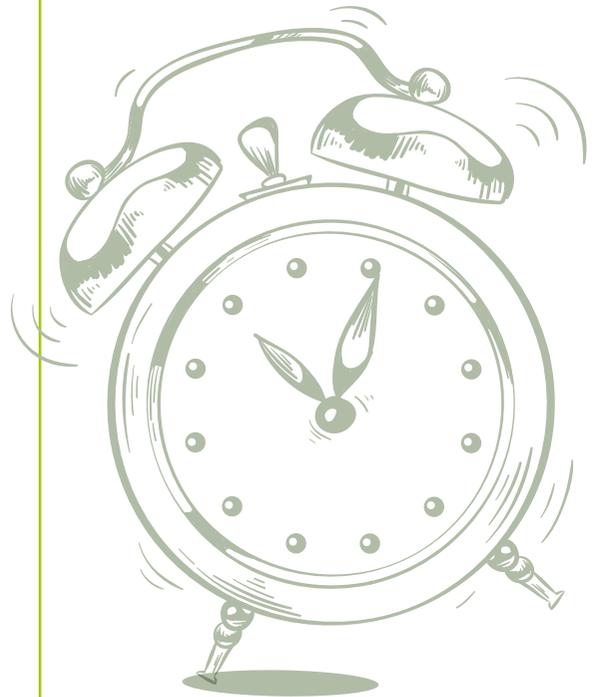
Despierto 6am, respiro, agradezco y me levanto. Tomo agua, hago mi tinto y me voy directo a mi ventana, entre el tinto, la ventana y mi cabeza pasa 1 hora; después: **1.** Dos horas de entrenamiento personal **2.** Desayuno, me dispongo a cocinar **3.** Me ducho **4.** Me dispongo a dar mi clase y recibir otras. **5.** Leo y escribo. **6.** Organizo mi casa. **7.** Voy a mercar. **8.** Cocino. **9.** Recibo clase. **10.** Veo una serie. **11.** 1:40pm, leo. **12.** En el encuentro entre mi cama, el libro y mi cabeza pienso "que día tan agitado", repaso en mi mente todo lo que hice en el día y me quedo dormida y termino nuevamente en la ventana con mi tinto y mi cabeza.

Semana 7

Despierto 6am, respiro, agradezco y me levanto, tomo agua, hago mi tinto, me lo tomo y me voy directo a la ducha; después: **1.** Dos horas de entrenamiento personal. **2.** Debo salir a comprar, pero no quiero, salgo por obligación, regreso en 1 hora 30min. **3.** Desayuno, me dispongo a cocinar 3 huevos, 2 arepas, 1 tasa de frutas, 1 chocorramo y termino en la ventana con mi tinto y mi cabeza pensando en que me da miedo salir, en que prefiero estar en casa, suelto el tinto y me dispongo a las actividades del día. **4.** 7pm termino todos mis compromisos. **5.** 8pm estiro **6.** 9:40pm, me dispongo a leer. **7.** 10:40pm, veo una película hasta dormir.

Y los días fueron pasando uno tras otro y lo único que recogía de ellos son los números y sus juegos sobre mí, algunos días se restaba, otros se multiplicaban, se sumaban junto con las acciones y el pensamiento. Entre tanto numero solo me quedaba el tiempo como punto de partida para mi reflexión, para mis circunstancias; el tiempo que mide, el tiempo que despierta la sensibilidad por la observación, la escucha y atención.

Estas 7 semanas el tiempo hizo de las suyas.... 49 días / 1176 horas / 7 semanas.



Funes, el olvido en el acto fotográfico

Catalina Forero Ariza

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

El presente ensayo establece una relación general entre el acto fotográfico y el personaje principal del cuento “*Funes el memorioso*” de *Jorge Luis Borges* a partir de los conceptos de memoria y olvido. De esta manera, teniendo en cuenta la reflexión planteada en torno a dichos términos, se hace evidente la condición subjetiva y limitada que posee el acto fotográfico como herramienta de conservación absoluta de memoria, eliminando su cotidiana pretensión de reflejo último de la realidad. En cambio, se plantea la fotografía como un instrumento que permite la generación de nuevas experiencias y conocimientos a partir de su permanencia y sus variaciones en el tiempo.

Se ha asumido como una necesidad social e individual el acto de conservar la memoria a grandes rasgos. En este sentido, *Funes el memorioso* (Borges, 2004) se convierte fácilmente en el ser ideal, pues, al no tener la facultad para olvidar, poseía una memoria eterna e infinita. En vista de la incapacidad para retener, como este personaje, de manera absoluta y precisa toda la información a la que el ser humano se expone, se han generado distintos mecanismos que sirven de herramienta para cumplir este propósito. La fotografía, asimilada como “espejo de lo real” (Dubois, 1986, p. 20), ha sido uno de los más

importantes, ya que apela al recuerdo perpetuo y en teoría, lucha contra el olvido.

Cuando se toma una fotografía, generalmente, se pretende capturar un momento específico de la realidad, congelarlo en el tiempo y hacerlo eterno en un papel (o pantalla). Se espera que esa imagen contenga todos los detalles, hasta los más mínimos, que hicieron del hecho y escena fotografiada merecedores de serlo: el día, la hora, si es posible, las emociones y sentimientos, las palabras pronunciadas, el clima, etc. Al contenerlo todo, esa imagen se considera una verdad, una “prueba incontrovertible de que sucedió algo determinado” (Sontag, 2006, p. 19). En ese orden de ideas, a falta de una memoria como la de Funes, no existiría prueba más valiosa de la existencia que una fotografía, y, asimismo, no habría imagen que abarque el mundo y la vida como ésta. Sin embargo, es posible que se esté elaborando una conclusión apresurada, aún más considerando el surgimiento de tantas preguntas: ¿Es la fotografía realmente absoluta e infinita? ¿Es la memoria de Funes una interminable fotografía? ¿Puede ser entendida la memoria de Funes el memorioso como el objetivo del acto fotográfico?

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, es necesario definir de manera concreta, si es

que es posible, la memoria, cuando menos en relación al acto fotográfico y al particular personaje de Borges. En primera instancia, Assman (2011) plantea dos facetas de la memoria, **ars** y **vis**. La memoria **ars**, se refiere a la capacidad del ser humano para retener recuerdos, es decir, las técnicas y procedimientos para el almacenamiento de información, dejando de lado el porqué y para qué de la misma. Por el contrario, la memoria **vis** comprende la función antropológica del recuerdo para el sujeto, esto es, la utilidad y efectos que tiene la información, permitiendo así la selección de memorias; en otras palabras, permite el olvido.

Evidentemente, la memoria de Funes radica única y exclusivamente en la fase **ars**, pues era un hombre que, tras un accidente craneal, quedó condenado a no olvidar. Así, no sólo recordaba cada experiencia vivida, sino todas las veces que la había experimentado o imaginado, además de todos y cada uno de los detalles de la misma, incluyendo sus efectos sensoriales, “(...) cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etcétera.” (Borges, 2004, p. 4). Al igual que la mente de Funes, la imagen fotográfica almacena instantes, permite la activación de la memoria en quien la observa una y otra vez, generando la sensación de eterno recuerdo. Sin embargo, así las fotos democratizan una experiencia, obedecen siempre, en el fondo, a la subjetividad del fotógrafo, por lo que la imagen no remitirá las mismas emociones ni sensaciones a quienes la observen, ya sea porque no presenciaron el evento, o simplemente, porque lo vivieron desde una perspectiva diferente. Al final, el recuerdo no será uno, sino todos los posibles en una sola imagen.

Por otro lado, si bien la fotografía se sirve de la realidad, no necesariamente se convierte en su espejo y mucho menos en su verdad. Como se mencionó anteriormente, una foto

compone un momento privilegiado que fue fragmentado y convertido en una imagen fija e inmóvil. No obstante, dicha imagen no es el hecho fotografiado ni su presencia, más bien, da a entender la ausencia actual de aquello que se mira y no existe más. Esto, partiendo de la premisa de que toda fotografía se toma en un espacio y contexto específicos, pero casi nunca se mira y lee a la luz de los mismos, pues, en todos los casos, una foto remite al pasado, pero se observa en un presente que está en constante renovación. En otras palabras, la fotografía le pertenece al presente en mayor medida que al pasado. De esta manera, es posible afirmar que una foto trae olvido consigo, al entender que nunca será observada de la misma forma dos veces, así sea el mismo sujeto el que mire, pues dependerá siempre de su condición sensible en “cada presente” en el que observe. Así, habrá asociaciones y emociones perdidas en el recuerdo que brinda la foto, algunas serán reemplazadas, otras, modificadas o transformadas.

Todorov (2000) precisamente habla del desconocido derecho al olvido; hace una crítica al elogio de la memoria, a la acumulación excesiva de recuerdos que impiden la reflexión de la misma información retenida. Por este motivo, el olvido es necesario y fundamental, pues es la interacción entre éste (la supresión) junto con la conservación, la que configura la memoria. Es evidente, entonces, que Todorov entiende este concepto desde su utilidad antropológica y no en su condición de almacenamiento. Una vez se suprime y olvida, se abre espacio para nueva información que entrará a relacionarse con la ya existente, generando así la producción de conocimiento. Es, finalmente, la facultad para seleccionar recuerdos lo que permite el control y desarrollo consciente de la memoria.

Ahora bien, la selección resulta esencial en el acto fotográfico en sí, es decir, en el



Fotografía: Laura Valencia
Estudiante Proyecto Curricular
Artes Plásticas y Visuales

acontecimiento de hacer fotografía. Se entiende que una foto es un instante congelado en el tiempo, sin embargo, esto puede no ser del todo cierto. En primer lugar, por lo mencionado anteriormente, se encuentra en la imagen la ausencia de ese momento antes que su presencia; en segundo, porque ese mismo instante es más inmenso que lo que se alcanza a percibir en la fotografía. El solo acto de tomar una foto implica decisiones, reflexiones, por mínimas que sean, para llegar a una selección, a un fragmento de mundo que perderá movilidad en el tiempo, que tendrá fronteras y carecerá de continuidad: *“Las fotografías (...) son fracciones de tiempo nítidas, que no fluyen.”* (Sontag, 2006, p. 35) Es, en efecto, por todas las decisiones que se esconden detrás de una fotografía, que termina siendo insensato

asumirla como espejo de la realidad, porque es esencialmente espejo de la intención del fotógrafo. La foto es la interpretación de quien la toma, de lo que ve y entiende, del hecho fotografiado, siempre será su subjetividad expuesta y hecha imagen.

Al igual que Funes, un fotógrafo es un atento espectador de la realidad. No obstante, es indispensable entender que no sólo en el sentido de la visión descansa el acto fotográfico, sino en una completa activación sensorial consciente que permita así la reflexión visual, a saber, el origen de las decisiones fotográficas. Esta activación sólo es posible al tener plena conciencia del presente, del instante inmediato que se vive y percibe. Efectivamente, Funes el memorioso llegaba a tal punto de sensibilidad visual, que

el presente le resultaba casi intolerable de lo nítido y preciso que era ante sus ojos y, sobre todo, ante su mente y memoria. El acto fotográfico, por el contrario, no puede entender la precisión y nitidez de la realidad, pues se sirve del olvido, deja de lado lo que no obedece a sus intenciones sensibles y selecciona dentro de su capacidad perceptiva.

Así pues, una vez se reconoce la fotografía como un limitado fragmento del mundo, se hace evidente la respuesta a la primera pregunta planteada, pues ¿cómo podría ser infinita una imagen que inicialmente pretende lo opuesto? No se trata de quitarle valor a la fotografía, más bien se le otorga en su misma esencia que no pretende de ninguna forma ser absoluta, pues es una herramienta al servicio, no sólo de la memoria, sino de las necesidades sensitivas y expresivas de quien la toma. No es ni absoluta ni infinita en tanto fragmenta y niega la continuidad, pues todo lo que hay detrás o más allá de la foto, se desconoce, no existe.

Como lo sugiere *Borges (2004)*, pensar es abstraer y olvidar. El acto fotográfico, como recordar, es un acontecimiento íntimo y privado, no obstante, es también abstracción y reflexión, pues nace del olvido y no de la memoria. Tomar una fotografía es hacerse preguntas sin encontrar respuestas, así como hallar respuestas a preguntas jamás planteadas.

Al no poder olvidar, Funes el memorioso carecía de capacidad reflexiva, su mente se basaba en un eterno archivo sin utilidad ni movilidad. Su memoria no podría ser una interminable fotografía considerando que es su factible opuesto, sólo es dentro de las líneas que la encierran y no existe más allá de éstas. Finalmente, al ser olvido, tanto la fotografía como el acto fotográfico son sesgos, lo que lleva a la conclusión de que este no significó nunca lo mismo que la memoria de Funes. Al carecer de sesgos generados por el olvido y pensamiento, este

hombre memorioso no podría siquiera tomar una fotografía, pues no tendría la posibilidad de seleccionar un fragmento del mundo y reclamarlo como propio.

Referencias bibliográficas

Assman, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge University Press.

Borges, J.L. (2004). Funes el memorioso. *Petrotecnica*, 94-96. Recuperado de <http://biblioteca.iapg.org.ar/ArchivosAdjuntos/Petrotecnica/2004-3/FunesElMemorioso.pdf>

Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico: De la Representación a la Recepción* (Trad. G. Baravalle). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Trabajo original publicado en 1983).

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía* (Trad. C. Gardini). Santillana Ediciones Generales, S. A. (Trabajo original publicado en 1973).

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria* (Trad. M. Salazar). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Trabajo original publicado en 1995).

A veces me siento ridícula y está bien

Laura Valentina Buitrago Agudelo

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Danzario

Facultad de Artes ASAB

Fahrenheit 451 es una novela de ciencia ficción del autor estadounidense Ray Bradbury. Nuestro protagonista es Montag, un bombero que, en lugar de apagar incendios, los provoca; la historia gira en torno a él y al recorrido por el que pasa en busca de su propio entendimiento y felicidad, voluntaria e involuntariamente. En esta historia se retrata un futuro lóbrego e ignorante, lleno de conformismo, donde todos y todo son prescindibles, en el que se pierde el sentido de la importancia hacia la profesión, los otros, las relaciones, la escucha, la palabra y la felicidad; en esta sociedad se evidencia la pérdida de la esencia de lo que nos hace humanos.

En un comienzo me encontré de lleno con una población contradictoria y ajena de la verdad, que aborrece las galimatías y sentimientos que les provocan los libros, pero ama las que les cuentan la "familia", un grupo de actores y actrices, sin nada que decir realmente, que aparecen en la tele mural, grandes televisores que reemplazan las paredes de las salas de estar.

Dicho lo anterior, a manera de contextualización, debo decir que me vi a mí misma muy sorprendida al conocer la razón de este desinterés e inconsciencia colectiva; "El

público ha dejado de leer por iniciativa propia" (Bradbury, R. 2012, p. 101), las personas no fueron forzadas a dejar de leer o ir a la universidad, fue una decisión propia en busca del facilismo, de la falsa felicidad, de los datos no combustibles que los hacen sentir sabios, cuando son más incultos que nunca, todo esto en aras de sentirse mejor consigo mismos y de eliminar cualquier sentimiento de inferioridad con el otro.

Todo esto puede verse reflejado en la conversación entre Montag y Beatty: "No nacemos libres e iguales, como afirma la Constitución, sino que nos convertimos en iguales. Todo hombre debe ser la imagen de otro. Entonces todos son felices porque no pueden establecerse diferencias ni comparaciones desfavorables" (Bradbury, 2012. p. 71), así mismo aquí: "A la gente de color no le gusta El negrito Sambo. Quemémoslo. La gente blanca se siente incómoda con La cabaña del tío Tom. Quemémoslo. ¿Alguien escribe un libro sobre el tabaco y el cáncer de pulmón? ¿Los fabricantes de cigarrillo protestan? Quememos el libro. Serenidad, Montag. Paz, Montag. Líbrate de tus tensiones internas. Mejor aún, lánzalas al incinerador" (Bradbury, R. 2012, p. 73)

En conclusión, Fahrenheit 451 es casi como una obra profética; nos presenta muy adelantado a su época la conexión constante a la vida virtual que ahora vivimos, a las inminentes guerras, al quehacer aprisa y de cualquier modo, al desapego humano hacia nuestra vida y la de otros, a la continua manipulación de masas por parte de entidades públicas y privadas por medio de dispositivos que actualmente ocupamos tanto como el aire; no es una obra fácil de leer, su contenido es crudo y nos hace cuestionarnos sobre nuestro papel en la sociedad, ¿nos parecemos más a Montag, Clarisse y Faber?, ¿o a Beatty, la señora Phelps, la señora Bowles y toda la población distópica retratada en el libro?

En definitiva, aconsejo leer esta obra literaria a cualquiera que desee, esté preparado o no, a dudar de sí mismo, pensar en el futuro y tomar un merecido trago de realidad que tanta falta nos hace ahora mismo. Como bien aparece en la plática entre Montag y Faber: *“Los libros están para recordarnos lo tontos y estúpidos que somos. Son la guardia pretoriana del César, susurrando mientras tiene lugar el estruendoso desfile: «Recuerda César, que eres mortal»”* (Bradbury, R. 2012, p. 100), no nos caería mal sentirnos ridículos de vez en vez y evitar catástrofes gracias a ello.



El cuatro en la ASAB: Entre la oralidad y lo académico

Manuel Guillermo Rojas Rodríguez

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Musicales

Facultad de Artes ASAB

Desde hace cerca de dos décadas el cuatro –pero también conocido como cuatro llanero- es uno de los instrumentos musicales que hacen parte del programa curricular de enseñanza profesional de Artes Musicales (PCAM) de la **Facultad de Artes de la Universidad Distrital de Bogotá**, reconociendo la importancia y presencia que este instrumento y sus intérpretes tienen en las expresiones culturales de Bogotá y de Colombia en general.

Sería un tanto simplista decir que el cuatro es uno de tantos cordófonos de madera con algunas características propias o particulares físicas (tamaño, afinación, materiales, etc.) y de interpretación (técnicas, sonoridades, etc.). Su significado es uno bastante más amplio y complejo que subyace a la cultura de diversas poblaciones colombianas, venezolanas y de incluso otras naciones y se encuentra entreverado en la vida de millones de personas.

Si la importancia de un instrumento musical para una sociedad está relacionada con la intervención y significado cultural que este tiene dentro de aquella y las redes sociales que se tejen y se articulan con la música que pasa a través de ese instrumento musical, vale la pena preguntarse también por las formas de transmisión de conocimiento del instrumento

(cómo se aprende y se enseña a tocar el cuatro) y el valor cultural que dicha transmisión de conocimiento representa en un contexto específico, pues se refiere a las maneras mediante las cuales el cuatro ha sido importante dentro de dicho contexto, pero con todo lo que esto acarrea: técnicas, repertorios, sonoridades, géneros, expresiones populares, ideas, valores, imaginarios, tradiciones, prácticas y otro sinfín de nociones que pueden estar presentes en un concepto complejo como el que ahora se aborda.

En este punto existen dos enfoques en gran medida contrapuestos del cómo se transmiten los conocimientos que orbitan alrededor de un instrumento musical en el PCAM: un enfoque puesto en la oralidad y otro enfoque conocido como académico.

Lo académico se puede entender como un conjunto de prácticas y saberes que se emplean y se transmiten en espacios de aprendizaje y enseñanza formal de la música, principalmente proveniente de la tradición occidental o euro centrista. En este contexto el aprendizaje y la producción musical normalmente se asocia con un alto componente de notación y alfabetización musical y de procesos enfocados en lo mental y analítico (en el sentido pitagórico y platónico). También abarca aspectos

metodológicos de organización-aprendizaje-metas-evaluación (en el sentido cartesiano). La idea de lo que enmarca lo académico llega determinado por una posición dominante europea y sus formas de relacionamiento social, producto de lo cual también se derivan las universidades.

Sin lugar a dudas en el núcleo de las metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje de la música que se conciben como académicas está la representación gráfica de la música, es decir, está en las partituras y en la manera de cómo se interpretan. Las partituras son objetos a los cuales se les ha otorgado gran preponderancia en la academia e incluso fuera de ella. Por ejemplo, algunos maestros de música se desprenden de mayores interacciones con sus alumnos en el momento de entregar o solicitar la preparación o el montaje de una obra escrita en una partitura, a sabiendas que el proceso de interpretación y desarrollo de lo escrito puesto en un instrumento puede tomar tiempos considerables. Por otro lado, es frecuente escuchar la idea de que quienes leen partituras son mejores músicos que los que “tan sólo” tocan un instrumento sin poder leer alguna notación musical.

Lo oral se interpreta como el conjunto de prácticas y saberes que se emplean y se transmiten con relevancia en espacios de aprendizaje tradicional o popular, haciendo uso principalmente del lenguaje hablado y de la corporalidad (que posiblemente pueda ser un importante objeto de estudio independiente para la música, pero en este texto se presenta como parte integral de lo que se entiende como oralidad, como bien lo apunta *Quintero (2020)* “del mismo modo que en el habla, los gestos tienen una concordancia semántica y hacen parte del significado musical”). Por lo general se asocia con un bajo empleo de notación musical y con procesos enfocados en la imitación, ideas tácitas y en experiencias sensoriales (en

el sentido aristoxénico y aristotélico).

Teniendo en cuenta lo anterior, lo académico y lo oral parecen elementos opuestos. Sin embargo, ¿pueden coexistir lo académico y lo oral en función de desarrollar las prácticas y el aprendizaje del cuatro en la PCAM (o incluso de otros instrumentos)? ¿Es adecuado o necesario “formalizar”, “estandarizar” o “academizar” el conocimiento desarrollado mediante la oralidad en las clases de cuatro de la PCAM?

Antes de responder estas preguntas o de valorar su pertinencia, veamos un par de ejemplos cortos de momentos o aspectos de la enseñanza y aprendizaje del piano clásico, un instrumento del que existe gran consenso para aseverar que presenta una enseñanza musical generalizada del tipo académico en casi todo el mundo:

Caso: Clase magistral “Barenboim on Beethoven” con Lang Lang (Maniura y otros, 2012).

Dos pianistas, *Daniel Barenboim* de gran reconocimiento como pianista y director de música clásica y *Lang Lang* quien para entonces era un joven músico con importante reconocimiento en China y otras partes, se encuentran en Estados Unidos en una clase magistral televisada por la cadena BBC de Londres, uno como maestro y el otro como alumno. Los dos pianistas realizan ejecuciones de los mismos pasajes musicales compuestos por *Beethoven* de manera impecable si se escuchan de manera “desprevenida”, primero el alumno, después el maestro y nuevamente el alumno, y sin embargo, dentro de ese contexto se da a entender que uno de ellos –el maestro- lo hacía mejor que el otro –el alumno- e incluso, después de observar la clase un tiempo y de varios ejemplos sonoros, metáforas, analogías y gesticulación del

maestro, pareciera convencer a la audiencia que uno de ellos lo hace bien o mejor y el otro mal o no tan bien, aun cuando lo que se escucha de parte de los dos puede clasificarse como excelente para un público sustancial. Las diferencias en la ejecución de ciertos pasajes parecen imperceptibles a oídos poco entrenados y son casi imposibles de deducir aun haciendo el mejor uso posible de una partitura escrita por *Beethoven* y editada por expertos: es indispensable la oralidad en diferentes medidas para realizar una interpretación satisfactoria (en un contexto determinado) de las sonatas de este compositor.

Caso: Partituras del Preludio II de Bach para el clave bien temperado

Se presenta una sección de la partitura del Preludio II de *Bach* para el clave bien temperado (presentada por un editor desconocido): a continuación se muestran los mismos pasajes editados por el reconocido pianista y compositor *Carl Czerny* –conocido por sus estudios para piano y quien mantuvo relaciones personales con músicos como *Beethoven*, *Salieri* o *Liszt*-, donde le “metió mano” a la partitura posiblemente con la intención de incluir aspectos que pudieran mejorar la interpretación de la obra musical

compuesta por *Bach* varios años antes. Son ideas de lo que para *Czerny* son una correcta interpretación de la pieza, devenidas posiblemente de su propia experiencia oral con esa pieza y otras similares y de la experiencia oral de quienes fueron sus maestros y de los maestros de sus maestros.

Se evidencian distintos detalles adicionales por el editor como cambios rítmicos, de tiempo y de expresividad, puestos por medio de ligaduras, fermatas, digitación específica y expresiones como “rallent.,” “lento” o “ritard.” son tan sólo algunas indicaciones adicionales a las que dio el compositor, pero que cambian de manera importante la representación de la obra. No obstante, aún con estos detalles “orales” adicionales en la partitura, es imposible llegar a deducciones como las que se presentan en las grabaciones del preludio de pianistas como *Glenn Gould* o de *Andras Schiff*, que por demás son distintas entre ellas y tienen una carga de oralidad muy importante en sus representaciones musicales, pues con sólo el papel no se evidencia toda la dimensión de lo que se oye. Si el maestro no le indica o muestra a su alumno cómo ejecutar ciertos pasajes de manera acertada, o el alumno en búsqueda de un poco de oralidad no recurre a grabaciones de audio o video para conocer cómo se interpreta la obra,

es imposible deducir con tan sólo la partitura cómo se interpreta de manera satisfactoria dentro de un contexto cultural particular.

Como se observa en los ejemplos anteriores, en el contexto académico es indispensable la oralidad para llegar a conclusiones musicales que sean adecuadas para pares u oyentes. Castillo (2018) en su texto “Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria (Memorias)” aborda lo que se entiende por música(s) tradicional(es) y música(s) popular(es), así como algunas de las ideas que se tienen como diferenciadoras entre estas y la música académica (u occidental). Lo primero que defiende es la existencia de pluralidad en la música, es decir en las músicas (en plural como se dijo) en cuanto a hecho diverso y horizontal como un concepto de las humanidades, y lo segundo que trata es la relativización de los términos tradicional, popular y académico.

El modelo de Shippers (2009) que Castillo (2018) menciona aplicado a los tipos de música, en el que contrapone dos tipos de música o dos características que diferencian a

las músicas que se quieren comparar, es un modelo binario de continuidad en el que la mayoría de la música que conocemos se puede ubicar en diversos puntos intermedios más cerca o lejos de los conceptos idealizados y extremos del modelo. En este modelo contrapone (como extremos conceptuales) las músicas que demandan en mayor o menor medida de dicotomías como la oralidad vs. las partituras, o lo corporal vs. lo mental, o la no-obra (abierta) vs. la obra (cerrada), o lo local vs. lo universal, (para el presente caso podría sumarse la “libertad” interpretativa vs. la exactitud con lo escrito).

Sin embargo, evidencia que en muchos casos no son aspectos correlativos con lo que se entiende por lo tradicional/popular y lo académico, es decir que hay músicas que existen, músicas (más) tradicionales o populares que funcionan en gran medida con partituras, lo mental, denominación de universal u obras cerradas, así como también existen casos donde la oralidad, lo corporal, identidad local o no-obras (abiertas) son de gran importancia para música calificada como (más) académica.

The image displays three systems of musical notation for piano, arranged vertically. Each system consists of a treble and bass clef staff. The first system features a tempo marking of *Adagio* and a dynamic marking of *p*. The second system is marked *Allegro* and includes a *ritard.* marking. The third system is marked *lento* and includes a *ritard.* marking. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

En un estudio de *Umaña (2014)* sobre “¿Qué estrategias pedagógicas se requiere implementar para facilitar el proceso enseñanza aprendizaje del cuatro llanero en niños de 9 a 12 años en el municipio de Monterrey Casanare?”, los principales resultados desde la perspectiva de los instructores son que el 80% de ellos manifiestan tener un conocimiento “empírico” del cuatro, dicen tener nulo o insuficiente apoyo en capacitaciones, sólo 2 profesores de 10 dicen conocer un método para enseñanza del cuatro pero ninguno lo aplica y la mayoría considera importante la creación y divulgación de métodos para el cuatro. Sus alumnos de cuatro que manifiestan tocar el instrumento declararon poseer un conocimiento más “empírico” que “académico” del mismo, por imitación y “oído”, es decir con base en la oralidad.

El aprendizaje de un instrumento musical, incluido el cuatro, se refiere a un proceso vivencial de adquisición, interpretación y reinterpretación de saberes, conocimientos, corporalidad, conductas, habilidades, ideas y valores. También se refiere a la modificación, entrenamiento, adopción, cuestionamiento y objeción de los aspectos como los mencionados.

La práctica frecuente de hábitos, habilidades, gestos, destrezas y aplicación de saberes y conocimientos específicos de un área, así como también llevar a la práctica o realizar acciones en torno a áreas, ideas o conceptos particulares, son los que permiten desarrollar un conocimiento en un área específica, haciendo uso del empleo, modificación o alteración de objetos o ideas que se encuentran en la cultura y que se perciben o evidencian a través de la oralidad.

En el caso del cuatro es de un valor incalculable tener acceso al sonido vivo del instrumento, así como a aspectos estéticos, culturales y técnicos de su interpretación. Los

repiques o floreos, azotados o cacheteos, tapados o apagados, chasquidos, latigueados, cuerdas punteadas y acordes no serían lo mismo si tan sólo se pudieran deducir de una partitura o notación particular, sin la oralidad.

Y resulta que el cuatro se dicta en la **Facultad de Artes-ASAB**, que es una academia, es decir que desde el punto de vista del programa curricular de Artes Musicales el cuatro se convierte en un instrumento académico y en consecuencia la oralidad y cotidianidad del instrumento es ahora lo académico. Pero esto no es un aspecto ajeno en ese espacio de enseñanza y aprendizaje y en la tradición académica se encuentran espacios fundamentales de oralidad.

Respondiendo a los cuestionamientos planteados, sí pueden coexistir lo académico y lo oral en función de desarrollar las prácticas y el aprendizaje del cuatro en la ASAB, de hecho, es una realidad.

En la academia no siempre se le da a lo oral la relevancia que puede tener, o no se reconoce frente a terceros o simplemente no es algo de lo cual se percatan los involucrados y pasa fácilmente desapercibido. Sin embargo, lo oral siempre está presente, en mayores o menores medidas dependiendo de la relación que exista entre alumno y maestro, pero su valor siempre será superlativo para la interpretación de la música y de las ideas y conceptos culturales que giran en torno a ella.

No podría decirse que sea adecuado o necesario “formalizar”, “estandarizar” o “academizar” el conocimiento desarrollado mediante la oralidad en las clases de cuatro del PCAM, pero sin desechar o desconocer el componente de oralidad que este tiene en sus procesos de aprendizaje, sin duda la academia tiene mucho que aportar y resignificar en la enseñanza del cuatro.

Alterar los medios o canales de transmisión de conocimientos significa en gran medida alterar el conocimiento en sí, por eso puede ser más significativo sumar lo académico a lo oral y no reemplazar la oralidad con lo académico.

La oralidad puede sobrevivir sin lo académico, como lo ha hecho durante tanto tiempo, pero los espacios académicos no son sostenibles sin la oralidad. Sin desconocer la importancia que tienen los procesos de aprendizaje a través de la notación musical, el análisis musical y metodologías de organización-aprendizaje-metas-evaluación, aspectos de gran relevancia artística como lo estético y lo bello, la memoria corporal y cultural, lo sensorial y la experiencia auditiva y vivencial sólo son posibles en tanto exista la oralidad. En el caso del cuatro, sumar un enfoque académico a su tradición oral y el mantener un componente robusto de oralidad en un espacio académico como la ASAB, significa una enorme ganancia para el instrumento, la academia y la cultura local.

Referencias bibliográficas

Aretz, I. (1993). Música y oralidad. En UNESCO (1993), Oralidad. Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe (pp. 5-6). Quito, Ecuador: Editorial Abyala. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100145>.

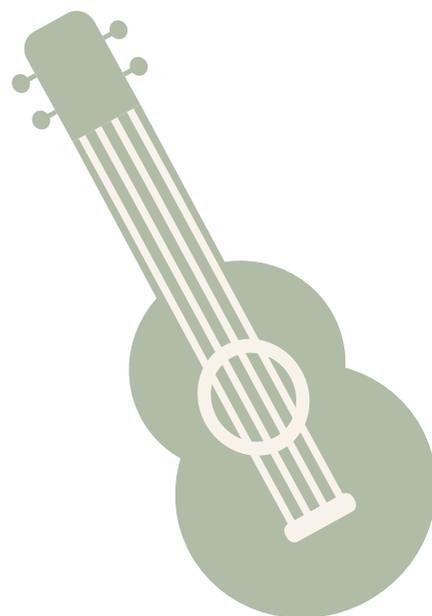
Castillo, F. (2018). Introducción. En F. Castillo (Ed.), Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria (Memorias) (pp. 9-20). Bogotá D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB.

Maniura, P. (productor) y Miller, A. y Thompson, D. (directores). (8 de abril de 2012). BBC. Barenboim on Beethoven - Masterclass on the Sonatas [video en Youtube]. Recuperado de <https://youtu.be/14dwegqniNg>.

Quintero, J. (2020). Formas de representación (Producción y comprensión de textos ASAB 2020) [video en Google Drive]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1siEqWL3hAhqlnszW76gzubTGRQ4JcOdJ/view?usp=sharing>.

Schippers, H. (2009). Facing the music: Shaping music education from a global perspective. Nueva York: Oxford University Press.

Umaña, F. (2014). Método de iniciación al cuatro llanero, para niños de 9 a 12 años (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.



Repertorio para la enseñanza del piano: La unificación de las escuelas pianísticas

Carol Alicia Gómez Heredia

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Musicales

Facultad de Artes ASAB

Este artículo tiene como finalidad demostrar de manera tanto individual como genérica la utilización del repertorio académico para piano que suele ser implementado en la **Facultad de Artes ASAB** como método de aprendizaje, vinculado al concepto de las escuelas pianísticas, este término está arraigado a la idea que proponen los conservatorios de música enfocados al método de enseñanza musical académica en Europa. Debido a que algunos estudiantes colombianos tenían la posibilidad de realizar sus estudios musicales en Europa, tenía como efecto el que trajeran consigo la idea de tradición musical y cultural con el objetivo de conservar el método de enseñanza que se les fue inculcado, aplicando estas estrategias en su función como maestros en las diferentes universidades en el país. Para la manifestación de estos hechos, se llevará a cabo una metodología que permitirá evidenciar los factores cuestionados en este artículo, incorporando una serie de encuestas referentes a la temática de pedagogía y repertorio pianístico en la ASAB obteniendo resultados semejantes.

En el estudio académico del piano tomado desde la parte tanto teórica como interpretativa, es muy común encontrar términos como el de las escuelas de formación pianísticas. Es

importante resaltar que este término está ligado a la cultura occidental, específicamente se basa en la tradición propia de algunos países europeos. De esta manera, es usual encontrar términos como: escuela rusa, escuela francesa, escuela alemana entre otras, se hace referencia de estas escuelas a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX aproximadamente.

Ligado a esto se crea una idea un tanto nacionalista en la cual estos países buscan conservar su tradición a través de sus métodos de enseñanza, su repertorio de música tradicional o de compositores propiamente nacidos en dichos lugares, y por medio de estas composiciones lograr realizar ciertas bases técnicas para una correcta interpretación. De manera que, uno de sus métodos para conservar la tradición era por medio de la enseñanza en los conservatorios. *La Real Academia Española* define la palabra conservatorio como:

1. Establecimiento, por lo general público, donde se enseña música y danza.
2. Que contiene y preserva alguna o algunas cosas.

En esta definición vemos la relación que tiene

la palabra conservatorio con la identidad cultural que generaba cada país.

A mediados del siglo XX esta tradición musical europea basada en la identidad propia de cada país empieza a desaparecer, dando así una perspectiva global en el ámbito interpretativo de los pianistas. Por un lado, los conceptos entre las diferentes escuelas y conservatorios empiezan a unificarse, de igual manera sus diferencias también se reducen, por otro lado, el interpretar obras de compositores ajenos a ciertos países, da indicios de una inclusión cultural ajena a la propia de cada conservatorio.

La influencia de esta cultura occidental también ha llegado a varias partes del mundo, incluyendo a Colombia, debido a que los estudiantes de la época recibían becas para estudiar en el exterior, de esta manera, al regresar traían consigo la tradición y enseñanza dando una serie de orientaciones para la educación de la música en Colombia. Tomando algunos ejemplos de esto se pueden destacar casos como el de la reconocida pianista y maestra bogotana *Blanca Uribe* quien realizó sus estudios en Viena o el igualmente maestro *Andrés Linero*, realizando sus estudios en Francia y finalmente *Karol Bermúdez* quien realizó sus estudios de piano en varias partes de Europa. Todos estos pianistas y maestros lograron conservar parte de la tradición enseñada en dichos países Europeos, siendo actualmente maestros de instituciones de educación superior en Colombia.

Por otro lado, estos hechos nos inducen a la realidad en la que se ve sometida Colombia, debido a que no cuenta con un sistema de educación musical propio, como consecuencia a este hecho, no se encuentra una tradición musical propia como si se puede evidenciar en Europa, reflejadas por medio de las escuelas y conservatorios. El hecho de que sea un ideal europeo el que se inculque en el país,

deja notar la influencia de los instrumentos europeos en Colombia, y en general, en el mundo.

En Bogotá como en muchas otras ciudades, se encuentran dos tipos de instituciones que ofrecen el estudio de la carrera de música con titulación de pregrado. En primer lugar, están las de tipo privado, en ellas se puede ver reflejado un tipo de educación más arraigado a los programas norteamericanos, en donde su objetivo se inclina por formar músicos más integrales que instrumentistas. En segundo lugar, están las de tipo público las cuales han decidido mantener una forma de educación ligada a los conservatorios, es decir, una estrategia más occidental.

Específicamente en el contexto pianístico se pueden encontrar en Bogotá algunos casos de instituciones como: La Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica, la Universidad Distrital, la Universidad Javeriana, entre otras. Todas ellas ofrecen el programa de música con énfasis en piano clásico, aclarando que, la Universidad Pedagógica otorga el título de licenciatura. Una de las características principales de estas universidades es el examen de ingreso al pregrado, como se puede observar en el Anexo 1; se encuentra una gran cantidad de similitudes refiriéndose al requerimiento en el repertorio de admisión, un requisito fundamental es la interpretación del repertorio de memoria, por otro lado, en la parte técnica de interpretación basada en estudios para piano, es muy frecuente encontrar los del Op. 299 del compositor *Carl Czerny*. En cuanto a las obras académicas, suelen ser divididas por épocas y el nivel de dificultad, por lo general, mantiene un equilibrio en todas las universidades.

Cabe destacar que la Universidad Pedagógica es la que más se diferencia de las otras, incluso exigiendo una obra impuesta, este cambio drástico puede ser producto de su

inclinación hacia la pedagogía y no solo a la interpretación. Por último, la **Universidad Distrital**, a través de la **Facultad de Artes ASAB** es la única que exige una obra de repertorio latinoamericano, resaltando que, algunas lo dan como una opción, pero no es de tipo obligatorio.

La Facultad de Artes ASAB es una de las instituciones que ofrece el título de maestro en música con énfasis en interpretación del piano, resaltando que es una de las universidades que ofrece un programa de nivelación y preparatorio para el ingreso al pregrado. A pesar de que sus inicios se inclinaron hacia el estudio de las músicas del caribe colombiano y con el paso de los años, tomó una postura de inclusión hacia diferentes tipos de músicas, entre ellas, la académica occidental. Es importante resaltar este hecho, ya que, es una institución de carácter público y no converge con lo anteriormente nombrado por las instituciones de este mismo tipo.

El área de piano en esta Facultad, se ve integrada por seis maestros, de los cuales cinco de ellos, realizaron estudios en Europa, dos de ellos en Rusia, otros dos en Austria y por último, el anteriormente nombrado *Andrés Linero*, en París Francia. La metodología de enseñanza varía en cada uno de ellos, basándose en el conocimiento adquirido en su lugar correspondiente de estudio. Se puede afirmar, que ellos también hacen parte de ese selecto grupo de maestros que trajeron consigo conocimientos de las escuelas (tradicción) pianísticas.

A manera experimental se realizó una investigación que demostrara que tipo de escuelas pianísticas y tipos de repertorios son utilizados en la interpretación y la técnica pianística con relación a los estudiantes de la Facultad de Artes ASAB, incluyendo el curso de extensión que se ofrece por medio del preparatorio para ingreso al pregrado.

Aspectos	
	Distrital
Escalas	Todas las mayores con sus relativas menores, arpeggios y cadencias
Estudios	Czerny Op.299 o 740, Moszkowski Op 72.
Obras Académicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonata completa del periodo clásico. 2. Obra polifónica de J.S Bach. 3. Obra de periodo romántico o siglo XX.
Obra Popular	Una obra latinoamericana.
Obra Impuesta	No
Lectura a primera vista	Si
Modalidad	Memoria

Universidades

Pedagógica	Nacional	Javeriana
Mayor o menor escogida por el aspirante, ritmos de corchea a 2 octavas, tresillo a 3 octavas y semicorcheas a 4 octavas, manteniendo el mismo pulso	Mayores o menores con arpegio	Todas las mayores con sus relativas menores, arpegios y cadencias.
	Carl Czerny Op 299 #4, 6, 7, 11, 12, 18, 20. J,B Cramer 1,2,5 Clementi Gradus Ad Parnassum 3, 4, 7, 8, 6.	Czerny Op 299-740, Clementi Gradus ad Parnassum, Op 44 Cramer, Moszkowski Op. 72 o Chopin
Primer movimiento de una sonata o sonatina	1. Invención a 3 voces 1,3,4,7,15 J,S Bach Clave bien temperado preludio y fuga J,S Bach. 2. Sonata periodo clásico Mozart, Haydn, Beethoven 3. Periodo romántico Schubert, Schumann, Chopin, Liszt etc. 4. Obra contemporánea Debussy, Ravel, Mendelssohn, Prokofiev etc.	1. J.S Bach Fugas, invenciones a 2 o 3 voces, partitas, suites o clave bien temperado. 2. Sonata de periodo clásico 3. Periodo romántico 4. Siglo XX
No	No	No
Si	No	No
Si	No	No
Memoria	Memoria	Memoria

Tabla 1: Comparativa de los exámenes de admisión de diferentes Universidades

Se realizó una encuesta con preguntas abiertas a un total de 11 estudiantes de piano que cursan algunas de las modalidades que ofrece la Facultad de artes ASAB con énfasis en interpretación musical, la mayoría de los estudiantes pertenecen a las diferentes cátedras de piano que maneja la universidad. Las modalidades a trabajar fueron:

- Iniciación a preparatorio (Estudiantes de primero y segundo nivel) el número de estudiantes fue de 4.
- Iniciación a carrera (Estudiantes de primero, segundo y tercer nivel) el número de estudiantes fue de 4.
- Proceso y culminación de la carrera (Estudiantes de quinto, sexto y séptimo nivel.) El número de estudiantes fue de 3.
- También se realizó una encuesta a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla 2. Preguntas realizadas a los estudiantes de iniciación al preparatorio

1. Antes del ingreso al preparatorio ¿En qué academia o institución realizó sus estudios musicales?
2. En caso de haber estudiado en alguna anteriormente ¿Que repertorio manejó?
3. ¿Este le fue útil para el ingreso al preparatorio? ¿Por qué?
4. Durante el proceso que lleva en el preparatorio ¿Cuál ha sido el repertorio propuesto por el maestro encargado?
5. ¿Se le generaron dificultades con el repertorio propuesto? ¿Cuáles?
6. ¿Cuál ha sido la metodología usada por su maestro para corregir las dificultades?

Tabla 3. Preguntas realizadas a los estudiantes de iniciación a carrera

1. ¿Cuál cree que ha sido el cambio según el repertorio que llevaba antes de entrar a carrera con el que tiene actualmente?
2. ¿Cuál es el método de enseñanza usado por su maestro actualmente?

3. ¿En qué se diferencia al usado en el preparatorio?
4. En el proceso de su repertorio ¿Se le generaron dificultades técnicas? ¿Cuáles? y si es así ¿Cómo las ha resuelto?
5. ¿Maneja su actual maestro una escuela en particular?

Tabla 4. Preguntas realizadas a los estudiantes de proceso y culminación de la carrera

1. Visto su proceso en la universidad desde instancias del preparatorio ¿Cómo considera el repertorio que ha manejado durante su carrera?
2. ¿Cuál ha sido el método de enseñanza propuesto por su maestro a partir del repertorio que le fue asignado?
3. ¿Con qué repertorio considera ha mejorado sus dificultades técnicas?
4. ¿Maneja su maestro alguna escuela en particular?

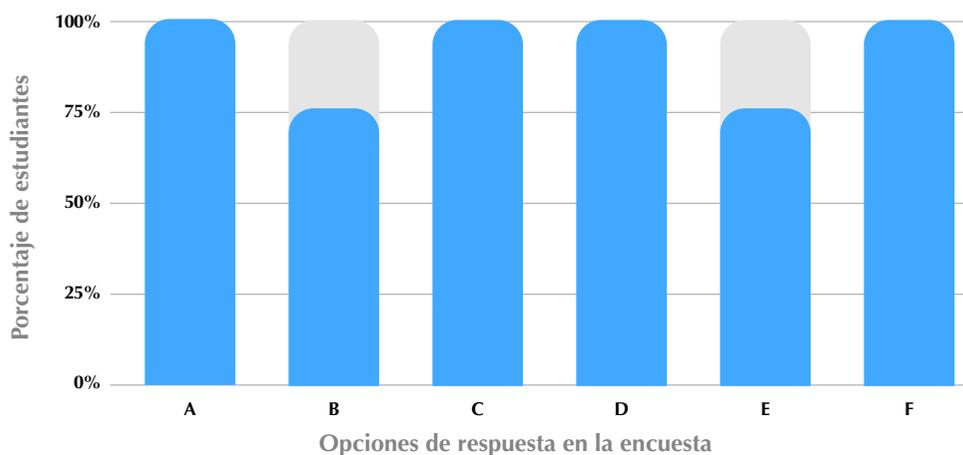
Tabla 5. Preguntas realizadas a estudiantes de otras universidades en Bogotá

1. ¿Antes de entrar a la universidad estudio en algún preparatorio, academia o institución que le permitiera el ingreso?
2. ¿Qué opina del método de enseñanza de su universidad con respecto al de la ASAB?
3. ¿Cómo ha sido la evolución de su repertorio con respecto a su proceso y cómo este le ha permitido mejorar las dificultades técnicas?
4. ¿Cuál ha sido el método de enseñanza que ha manejado su maestro y como lo lleva a cabo?
5. ¿Maneja su maestro encargado alguna escuela en particular?

Análisis de Resultados

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos a las encuestas realizadas:

Iniciación a preparatorio

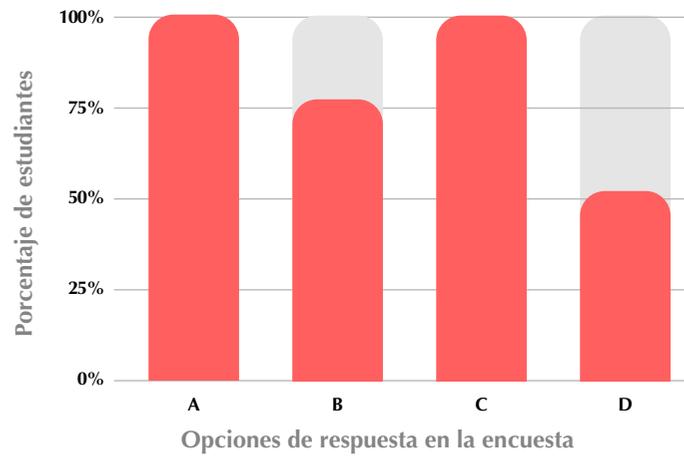


Gráfica 1. Resultados obtenidos en la iniciación a preparatorio

Análisis de la gráfica 1

- A. Todos los encuestados estudiaron en diferentes academias o conservatorios básicos antes de su ingreso al preparatorio de la Facultad de Artes ASAB.
- B. 75% de los encuestados tuvieron inconformidades con el aprendizaje antes de ingresar, ya que no se centraba en el repertorio específico para el ingreso a una universidad o preparatorio.
- C. Todos los estudiantes encuestados utilizaron como método de aprendizaje a los estudios de Carl Czerny del Op. 299, Invenciones a dos voces de J.S Bach, Piezas infantiles y ejercicios de escalas.
- D. El 100% de los encuestados tienen dificultades en el manejo de la mano izquierda, la fluidez y el contraste con los planos sonoros.
- E. Al 75% de los encuestados no les fue útil para el ingreso a preparatorio debido a que pasó tiempo desde que estudiaron en cierta academia o no les dio las bases necesarias para el ingreso.
- F. Todos los entrevistados han empezado con obras pequeñas de J.S Bach o de la época barroca, afirmando que la polifonía es una de sus dificultades.

Iniciación a carrera

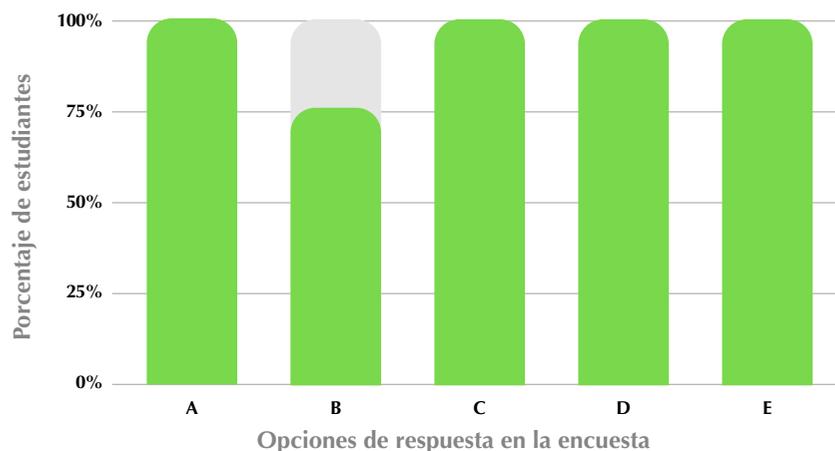


Gráfica 2. Resultados obtenidos de la iniciación a carrera

Análisis de la gráfica 2

- A. Todos los entrevistados siguieron manejando obras del estilo o época que habían manejado en preparatorio, sin embargo, el nivel de complejidad fue aumentando.
- B. El 75% de los encuestados lograron ver un cambio en la enseñanza de preparatorio a carrera, ya que los maestros manejan diferentes metodologías de enseñanza, por el contrario, otros lograron ver una gran similitud en la enseñanza, en el proceso y evolución de su repertorio puesto que los maestros manejan una misma metodología.
- C. Las dificultades encontradas en los estudiantes de iniciación a carrera se basan en la tensión que genera el cuerpo al interpretar una obra, como ya se ha mencionado anteriormente, la polifonía es uno de los mayores factores, la velocidad y el fraseo hacen parte de las dificultades a la hora de interpretar.
- D. El 50% de los encuestados ha manejado estudios de Moszkowski.

Proceso y culminación de la carrera



Gráfica 3. Resultados obtenidos de proceso y culminación de la carrera

Análisis de la gráfica 3

A. La mayoría de los entrevistados hizo el proceso evolutivo del repertorio de J,S Bach dando el orden a las invenciones a dos voces, posteriormente las de tres, seguidas de los preludios y fugas, para después así interpretar suites francesas y así progresivamente debido al nivel en el que se encuentre el estudiante.

B. Dos de los tres encuestados maneja el método de estudio de escalas con el maestro y autónomamente, afirmando que esto les ayuda al momento de interpretar pasajes complejos en las obras propuestas por los maestros.

C. Las dificultades a analizar fueron la tensión, el rápido fraseo o fraseos largos, la agilidad en el momento de tocar un pasaje rápido; el trabajo de los estilos y épocas es mucho más enfocado.

D. La mayoría de los maestros de los estudiantes entrevistados tienen fundamentos de la técnica rusa, aun así, todos tienen alguna "mezcla" de las escuelas debido a la enseñanza y a que en este país el término escuela es casi nulo.

E. El 100% de los entrevistados busca lograr un repertorio de acuerdo a su nivel que les atribuya presentaciones o conciertos para mejorar su experiencia como pianistas.

Estudiante de la Universidad Pedagógica

A. A diferencia de la mayoría de estudiantes de la Facultad de Artes ASAB, no necesitó estar previamente en una academia o institución musical.

B. Al ser una universidad con enfoque pedagógico, la carrera toma una alternancia tanto de lo musical como del pensamiento crítico.

C. El no haber hecho parte a una institución musical anteriormente, da el resultado de problemas técnicos al iniciar la carrera.

D. Método basado a partir de Microkosmos de Béla Bartók, esto con el fin de superar dificultades técnicas. Sumado a esto, ejercicios de escalas y arpeggios.

Análisis Generales

Análisis de las encuestas de todos los estudiantes.

A. El 100% de los encuestados de las diferentes categorías generó dificultades con el repertorio propuesto, de manera que, llevaron a cabo series de estudios como Czerny, Cramer, Moszkowski o Chopin el cual les ayudaría a corregir las dificultades, igualmente, el estudio del repertorio minucioso y con ejercicios directamente proporcionados por las obras dan resultados favorables para el estudio e interpretación de estas

B. A pesar de que cada cátedra tiene pedagogías, diferentes métodos de enseñanza y escuelas variadas, algunos maestros tienen bases e inclinaciones por la escuela rusa, a excepción de un maestro con escuela francesa, la mayoría de ellos tienen una mezcla de estas escuelas o han creado consigo una escuela propia, se podría afirmar que todos los maestros buscan los elementos fundamentales de la interpretación, como lo son: La relajación, mejorar la agilidad y destreza de la mano sobre todo en la izquierda, manejar un repertorio adecuado al nivel de cada estudiante, la adecuada aplicación del cuerpo, la dificultad en la polifonía y en los acompañamientos.

Conclusiones

La idea que surge de los conservatorios basadas en la educación musical se ha visto influenciada desde sus inicios hasta la actualidad. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta ha evolucionado de manera progresiva, llegando así a solventar las falencias o dificultades generadas.

Por otra parte, las escuelas pianísticas influenciadas por estos conservatorios cumplieron un papel importante en la unificación del método actual, llegando así, al resultado general del repertorio pianístico utilizado por los maestros de conservatorios y universidades. Esta idea se ve reflejada incluso en el repertorio exigido en el examen de ingreso a pregrado.

En Colombia ciertas escuelas lograron formar parte de nuestros sistemas de aprendizaje, puesto que, si bien se sabe al ser un país que aún está en desarrollo, no logró crear una escuela como tal, en lugar de esto, buscó imitar las escuelas anteriormente propuestas, dando como resultado una mezcla de estas evidenciadas con el pasar de los años. La **Facultad de Artes ASAB** como institución de educación superior, despliega a través de sus maestros una variedad de metodologías y estrategias para la enseñanza pianística, de igual manera se puede recalcar que debido a estas escuelas se obtienen bases para la interpretación musical. La variedad de universidades vistas a lo largo del artículo a excepción de la ASAB no logra inculcar la música colombiana como enseñanza considerable.

Finalmente se pudo percibir ciertas similitudes en las encuestas realizadas en la Facultad de Artes ASAB siendo el repertorio académico una de ellas, consigo las metodologías planteadas por los maestros de carrera, tomando como ejemplo el estudio de escalas y arpeggios.

Referencias bibliográficas

Roldán, C. (2007). La formación pianística en Bogotá: Hacia la creación de una "escuela" propia. Bogotá D.C.

Zuik, D. Vázquez, C. (2010). La interpretación pianística, de la tradición a la transgresión

Del acontecimiento como detonante y resultado de la narración

Diego Ovalle

Estudiante

Proyecto Curricular

Artes Plásticas y Visuales

Facultad de Artes ASAB

“ De repente me pregunto por qué tengo que contar esto, pero si uno empezara a preguntarse por qué hace todo lo que hace, si uno se preguntara solamente por qué acepta una invitación a cenar (...) o por qué cuando alguien nos ha contado un buen cuento, en seguida empieza como una cosquilla en el estómago y no se está tranquilo hasta entrar en la oficina de al lado y contar a su vez el cuento; recién entonces uno está bien, está contento y puede volverse a su trabajo. ”

Julio Cortázar - “Las babas del diablo”.

Una de las actividades más curiosas que tiene el ser humano es la narración, oral, escrita, visual, o como se presente, la capacidad de compartir una serie de eventos de manera cohesionada es para la especie una virtud que permea cualquier interacción social, se encuentra presente en una conversación, en los periódicos, se consigna en novelas, se reproduce en pantallas grandes y chicas, adorna las campañas políticas, y en definitiva forma parte crucial de la sociedad, llegando acaso al punto de hacerse indispensable, de convertirse en una necesidad más que en una capacidad.

La narración, dice la real academia de la lengua española: es el acto de narrar, es la obra de aquel que narra, pero además es un “relato oral o escrito en el que se cuenta algo que ha sucedido realmente o un hecho o una historia ficticios”, y aquí aparece un detalle crucial que se abordará más profundamente a continuación, pero primero hay que concentrarse en el hecho de que una narración parte de un sujeto: un narrador.

Walter Benjamin habla del narrador en un texto que lleva por nombre dicho término y en una serie de reflexiones, aclara ciertas características y variaciones que constituyen a un individuo como sujeto narrador, una de las afirmaciones más tempranas de Benjamin, y probablemente la más superficial (pero no por ello banal) es la cualidad que se confiere al narrador en tanto, conocedor de una historia, el autor acepta sin más reparo que narra quien conoce, para luego aclarar que ésta no es una característica ineludible, ya que la narración no solo se vive sino que también se transmite, y por ende el narrador no nace de la experiencia de primera mano, ni tampoco de la experiencia que abandona lo ortodoxo, con lo que Benjamin reconoce como sujeto narrador al viajero y también al aldeano y los cataloga como tal.

El narrador parte de una experiencia (real o ficticia, personal o transmitida) para generar su narración, pero aunque el individuo que relata es un personaje crucial dentro del tema, no es el asunto central de este ensayo,



Imagen Creativa
Sarai Ramírez
Estudiante Proyecto
Curricular
Artes Plásticas y Visuales
Facultad de Artes ASAB

AROMARITAKA

y a continuación se expresará la verdadera intención detrás de las letras aquí consignadas, y es que no hay narrador sin una experiencia, pero aún más que esto: no hay narrador sin un acontecimiento. Para proceder con esta idea es importante diferenciar los términos “experiencia” y “acontecimiento”; la experiencia es un conocimiento adquirido y ya se ha aclarado que puede o no ser parte de la vivencia personal del narrador, pero el acontecimiento es realmente lo que da origen a la experiencia, un acontecimiento es un hecho sucedido o en potencia de suceder, es un evento que adquiere una relevancia particular para uno o varios individuos, y si bien toda narración es la evidencia de una experiencia, lo que realmente determina la narración, justo antes de la experiencia, es el acontecimiento.

Este ensayo da inicio con unas cuantas líneas que vienen de la pluma de *Julio Cortázar*, en específico de su cuento “*Las babas del diablo*”; cuento que va a servir al concepto central en dos formas, la primera, y la más evidente, es la cualidad de narración que hay en el cuento, como en cualquier otro; aquí se expone el caso de un fotógrafo que dispara su cámara frente a una escena que le es llamativa, un primer acontecimiento que da origen a la necesidad del protagonista de consignar este evento en una imagen; posteriormente hay un segundo acontecimiento, que es el evento presentado tras revelar y ampliar la fotografía. Cualquier narración es susceptible de ser sintetizada en el acontecimiento sucedido sin mayor detalle, de manera que es claro cómo el acontecimiento da origen a la narración: sucede algo de cierta relevancia para alguien, este alguien adquiere una experiencia, y la comparte, así sin más, el acontecimiento es la semilla, la experiencia es la germinación, y la narración es la planta, una metáfora bastante concreta.

Pero en una segunda instancia, el fragmento citado no expone nada acerca del

acontecimiento narrado por *Cortázar*, sino que habla de la inquietud acerca del acto narrativo: ¿por qué se narra?, en realidad la respuesta a ese cuestionamiento es más bien variada y subjetiva, es relativa y acaso individual, lo realmente curioso es la necesidad que genera el acontecimiento, para narrar hay mil razones, pero más allá de eso, lo que deviene de la razón es la imperiosa voluntad de compartir lo sucedido; concretamente la verdadera pregunta que se hace del protagonista no es por qué se debe narrar, sino por qué habría que narrar esto, pregunta mucho más fértil en lo que atañe al tema de este escrito: al narrar hay una necesidad de compartir una experiencia, pero previamente tuvo que haber una valoración del acontecimiento para decidir que tiene la relevancia suficiente para ser narrado, para ser un verdadero acontecimiento y no simplemente un evento vano.

Usted, lector, tenga a disposición el siguiente ejercicio: por un instante sitúese en medio de una llamada telefónica, la cual ve interrumpida por una necesidad escatológica, y entonces va a encontrar en el inocuo acto de ir al baño una narración; sea antes o después de la visita al sanitario, su interlocutor probablemente llegue a enterarse de la travesía higiénica con un “permítame, debo ir al baño” o tal vez un “disculpe mi ausencia, tuve que ir al baño;”. Ahí está en síntesis la narración, podría omitirse la información, pero hay algo que impulsa al narrador a rescatar el evento y compartirlo con alguien, y entonces empieza a hacerse clara la segunda afirmación presentada claramente en el título del presente texto: **el acontecimiento**, a la vez que es el detonante de la narración, es su resultado; cualquier evento sucedido puede olvidarse en la nimiedad del cotidiano, en la intrascendencia de la rutina, pero en el momento que el narrador decide rescatarlo y ungir de importancia (por muy poca que sea) para destinarlo a una narración, lo convierte inmediatamente en un acontecimiento.

El evento es, a su manera un inicio y un desenlace en la narración, en sí mismo no significa nada, no genera nada, pero en conjugación con un narrador, adquiere la condición de detonante y resultado, sin embargo hay una implicación detrás de la cualidad de resultado, que le da al acontecimiento una nueva fuerza como consecuencia de un relato: el evento es compartido a raíz de que sucede y se vuelve así un acontecimiento en toda su propiedad, pero detrás de toda narración hay un subtexto tácito que hace del suceso un origen y un resultado desde otra perspectiva, una continuación de la existencia que no fue consignada en la narración, una ramificación de la realidad que para efectos de este texto se denominará como “post-normalidad”.

Esta nueva cotidianidad aparece como una conclusión de toda la idea global en este texto, en tanto el acontecimiento da origen a una segunda pregunta posterior a ser narrada: ¿Qué pasó después? lo que vendrá a ser el futuro de la narración es completamente misterioso, pero se asume que hay un después en algún sentido, y entonces el acontecimiento cobra su mayor fuerza como irruptor de la realidad, es a la vez origen de un relato y de una nueva cotidianidad, y del mismo modo cobra relevancia como resultado del ser narrado y del cambio de rumbo. Volviendo al ejemplo del baño, el evento da origen al micro relato que se comunica al interlocutor pero también a lo que será de la vida del narrador después de la deposición o la micción, y es importante sólo cuando el narrador decide contarle pero también cuando el narrador ha terminado de ir al baño y ha declarado con ello un nuevo rumbo para su destino. Si el narrador decide no contar lo sucedido, siempre quedará el resto de su existencia, y si el narrador decide que su narración no ha de convertir lo sucedido en un acontecimiento, siempre quedará la importancia de haberle cambiado la vida.

Referencias bibliográficas

Cortázar, J. (1959) Las babas del diablo en *Las armas secretas*.

Benjamin, W. (1936) *El narrador*. Editorial Taurus, Madrid, 1991.



Facultad
de Artes-ASAB