



B

Revista Bellas Artes
No.5

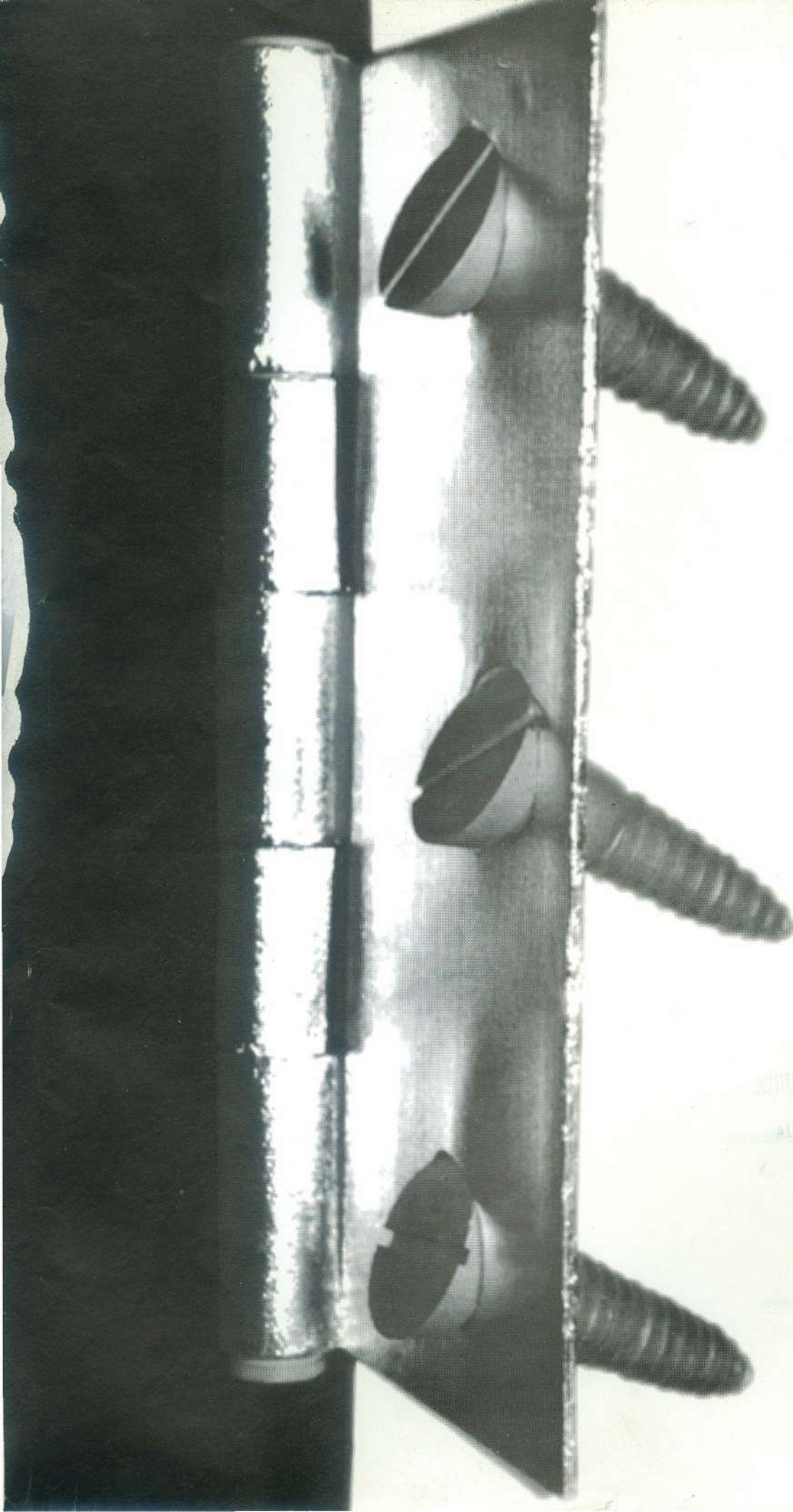
**La Danza una
Herencia Mitológica**
Octavio Marulanda Morales

La Luz y las Sombras
Luis Matilla

**La Educación Musical en la
Antesala del 3er. Milenio**
Clara Isabel Tascón



BELLAS ARTES
Entidad Universitaria
Cali - Colombia



INSTITUTO DE BELLAS ARTES
BIBLIOTECA
ALVARO LEONARDO SIERRA


BELLAS ARTES
Entidad Universitaria
Cali Colombia

Ramón Daniel Espinosa Rodríguez
Rector

Henry Caicedo Ospino
Vicerrector Académico

Luisa Liliana Oviedo
Vicerrectora Administrativa

José Albeiro Romero Ceballos
Director de Planeación y Comunicación

Miguel Giraldo Bonachea Díaz
Decano de la Facultad de Música

Victoria Garnica de Bromet
Decana de la Facultad de Artes Plásticas

Fernando Vidal Medina
Decano de la Facultad de Teatro

Henry Caicedo Ospino
Director de la Revista

Helga Mariana Castro de Borrero
Coordinadora de la Revista

Arturo Arenas Fernández
Coordinador de Comunicaciones

Henry Caicedo Ospino
Helga Mariana Castro de Borrero
Arturo Arenas Fernández
Comité Editorial

Sonia García Ayala
Transcripción de textos

María Paula Martínez
Diseño y Diagramación

Impresión
Imprenta Departamental del Valle

Revista No. 5

Diciembre de 1999
Santiago de Cali, Colombia
Correspondencia, suscripción y canje
Vicerrectoría Académica
Instituto Departamental de Bellas Artes
Avenida 2a Norte # 7N- 38
Teléfono (92) 667 33 71
Fax (92) 668 55 83
Santiago de Cali,
Valle del Cauca,
Colombia. Sur America

Registro de Publicación Periódica
ISSN 0122-9494

EDITORIAL

En esta edición queremos resaltar la importancia del

trabajo en equipo para alcanzar un objetivo común, tanto en las diferentes disciplinas artísticas como también en nuestras actividades cotidianas.

Una breve reseña sobre el Maestro Octavio Marulanda Morales nos muestra el amor y el interés por el folclore y la cultura colombiana, presentes en su vida hasta último momento. Así mismo, podremos conocer las dificultades que enfrentaron los amantes de la danza para lograr un espacio digno donde pudieran realizar libremente sus prácticas.

Desde aquí, agradecemos al Maestro Marulanda su valioso trabajo investigativo que siempre buscó rescatar la riqueza del conocimiento ancestral y la importancia de indagar acerca de las raíces de nuestra identidad cultural. Sin duda alguna sus escritos serán de gran ayuda para muchas personas ansiosas por profundizar en nuestra cultura.

Acompañan el texto de Octavio Marulanda, los de algunos docentes e invitados. Estos nos llevan a los plantearnos grandes interrogantes no solo entorno a la enseñanza de las disciplinas artísticas, sino también su proyección social y laboral. Es preciso modificar nuestros paradigmas y no quedarnos anclados en viejos modelos. No es posible en plazo preciso de globalización y en la antesala del nuevo milenio que el artista siga aislado de su contexto.

Estamos seguros que el Maestro Marulanda se sentiría muy complacido con el trabajo que está realizando actualmente la Facultad de Teatro que un día dirigió. Este gran equipo ha ido cosechando triunfos dentro y fuera del país, fruto del esfuerzo y la dedicación de sus alumnos, profesores y directivos.

Agradecemos los comentarios sobre la revista de Bellas Artes, pues estos son un estímulo para continuar adelante con nuestro trabajo. Indudablemente, la colaboración y el apoyo son factores vitales en el éxito de nuestra labor.

I N D I C E

**OCTAVIO MARULANDA
MORALES.....6**



**LA DANZA
UNA
H E R E N C I A
MITOLOGICA.....8**



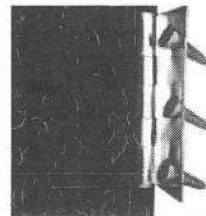
**APUNTES SOBRE UNA VIDA
LLENA DE ARTE
Y FOLKLORE.....16**



**La Educación
Musical en la Antesala del
3er.MILENIO**

..... 20

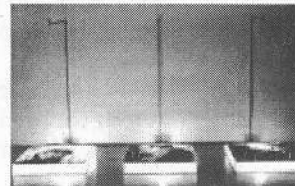
**SEGURIDAD SOCIAL DE LOS
ARTISTAS, ¿REALIDAD o
QUIMERA?.....30**



**LA RETORICA,
UN RECURSO DE
MANIPULACION APLICADA EN
EL HUMOR GRAFICO.....38**



**ARTES PLÁSTICAS
Y
PEDAGOGÍA.....40**



**APUNTES PARA UNA
RELACION ENTRE ARTE,
ARQUITECTURA Y
CIUDAD.....55**



**EL TEATRO DE TITERES
ENCRUCIJADA DE LA
IDENTIDAD.....64**

**EL CAMINO POR ANDAR DE LA
PLÁSTICA
LATINOAMERICANA.....68**

**MÚSICA,
LENGUAJE
Y MOVIMIENTO EN LA
INICIACIÓN MUSICAL.....72**

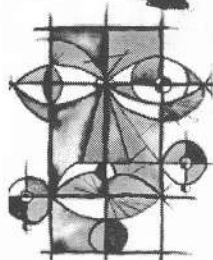
**EL PAPEL
DEL
ACTOR
EN LA PRODUCCION.....76**

**PENSAMIENTOS
Ferrocarriles Nacionales
- FCN -.....80**

**DIOS Y
EL DIABLO
EN LA TIERRA DEL SOL.
MIRADA EN CONTRALUZ.....82**

**LA
Y LAS
SOMBRAS.....90**

**ADMINISTRACION DE
ORGANIZACIONES CULTURALES....100**



INSTITUTO OPTAL. DELAS ARTES
BIBLIOTECA
ALVARO RAMIREZ SEPRA

O C T A V I O

MARULANDA

MORALES

•Nació en Manizales el 7 de octubre de 1921,

en el barrio Hoyo Frío. Estudió su bachillerato en el Colegio de Cristo de los Hermanos Maristas.

Desde temprana edad estuvo estrechamente vinculado a la cultura: la música, la literatura y el teatro.

Casado con Berenice el 22 de mayo de 1944 con quien tuvo una familia de dos hijos y tres hijas, vivió en Cali desde 1945, ciudad que lo acogió como uno de los suyos.

Ya antes había aprendido el oficio de la contaduría y de la grafología, que muestran el ámbito amplio de sus intereses.

En Cali se inició en la radiodifusión y nuevamente la música ocupó un lugar primordial. Desde allí comenzó el cultivo de un círculo de amigos vinculados a la cultura que transformó el Instituto Popular de Cultura en lo que es hoy, desde donde fundó la primera escuela de teatro del país: Artistas del Pueblo en 1952, y el periódico cultural Páginas de Cultura.

Posteriormente hizo parte del grupo de Enrique Buenaventura con quien montó la primera versión de «A la Diestra de Dios Padre» que se presentó en París en 1958. Entonces se vinculó a la Escuela de Teatro de Bellas Artes, fue la época del teatro.

Se presentó la oportunidad con Incolballet en donde se creó una escuela piloto experimental de danza, integrada a los estudios formales. Esta época coincidió con la vinculación al colegio Hispanoamericano, donde participó activamente en su orientación y administración, hasta el último momento.

Paralelamente tenía la profesión de Contador y estudios superiores en Administración de Empresas en la Universidad del Valle.

En 1971, a propósito de los Juegos Panamericanos, capacitó algunos profesionales sobre cultura colombiana. Para 1973 publicó el primer libro sobre folklore y cultura general.

En 1974 se vinculó al Festival Mono Núñez de Ginebra donde se consolidó el compromiso con la música colombiana. En 1976 se creó la Fundación de Música Nacional de Ginebra - Funmúsica.

En 1979 dirigió en Bogotá la Sección de Folklore y Festivales de Colcultura. De los viajes a Armero quedó el libro «Rondas y juegos infantiles».

Por cuenta de la Unesco coordinó la Primera Tribuna de Música de América Latina y fundó el periódico Reporte Musical. También realizó el espectáculo «Apoteosis Colombiana».

Después de Colcultura se vinculó al Centro de Orientación Musical «Francisco Cristancho Camargo» en donde ejerció la cátedra de Folklore. Viajó por todos los recovecos del país, conoció todas sus latitudes y costumbres.

Desde 1980 se vinculó a la oficina de caligrafía clásica de Gladys González Arévalo en Bogotá, donde hizo un amplio trabajo de edición. Allí escribió La aldea de Santafé de Bogotá: una leyenda olvidada, El folklore de Colombia, Práctica de la identidad cultural y Teatro sin máscara.

La labor en Funmúsica empezó desde el primer concurso en 1974 hasta su lamentable desaparición en el año 1997. Allí dirigió el Centro de Documentación Musical y editó varios libros: Hernando Sinisterra Gómez: huella y memoria, Alvaro Romero Sánchez, una partitura sin fin, Un concierto que dura veinte años, en conmemoración del concurso Pedro Morales Pino, La gloria recobrada, Palabra sonora, Vocabulario de música y otros.



La Danza

**Una herencia
Mitológica**

**La Danza de la Manta
en el Altiplano**

Octavio Marulanda Morales

LA DANZA

UNA

HERENCIA

MITOLOGICA

Por: Octavio Marulanda Morales

*La Danza de la Manta en el Altiplano
Un Oficio Ancestral*

.....

• **E**l tejido de algodón fue quizás la industria

manual más importante que desarrollaron los chibchas, aunque el oficio de tejer era común a la mayoría de las culturas prehispánicas.

Los guanes fueron los mayores cultivadores de dicha planta. en el territorio que hoy ocupa el departamento de Santander, y hacían activo comercio con las tribus vecinas, en trueque por sal, oro y otros productos. Entre los artículos que elaboraran los pobladores del altiplano, las mantas constituían la producción «más abundante y de mayor estima», hasta el punto de que tales prendas se convirtieron en signo de valor (moneda en especie), como distintivo de categoría social y política en las relaciones intertribales y como objeto de regalo u ofrenda ritual en los menesteres ceremoniales.

Según se ha podido comprobar en los restos de tela encontrados en los yacimientos arqueológicos, el tejido era fino y delicado, y la ornamentación reproducía los dibujos que suelen hallarse en los grabados sobre piedra y petroglifos como, espirales, estilizaciones de aves y de cabezas de serpientes, formas anguladas, triángulos, etc.

La manta fue la prenda fundamental del vestuario de nuestros antepasados aborígenes.

Dice Guillermo Hernández Rodríguez ("De los Chibchas a la Colonia y la República" - Biblioteca Clásica Colombiana, Colcultura, 1975) que «en la ceremonia pre-nupcial, el indígena ofrecía a su pretendida mantas chibcha... y en las procesiones las tendían en profusión, para que sobre ellas asentaran sus plantas los zipas y los zaques... Los hombres y las mujeres se vestían con mantas. El cuerpo lo envolvían los hombres con una manta y con otra cubrían el busto, atando las puntas con un nudo sobre el hombro». Lucas Fernández de Piedrahíta describe el vestido de las mujeres así: «Las mujeres usaban una manta cuadrada, que llamaban **chircate** ceñida a la cintura por una faja, que en su idioma llamaban **chumbe** y sobre los hombros otra manta pequeña nombrada **liquira**, prendida de los pechos con un alfiler grande de oro o plata, que tiene la cabeza como un cascabel y es llamado topo».

Las mantas eran, por lo general, del color blanco que daba en sí el algodón; pero las pinturas y dibujos que se estampaban con rodillos, definían en su simbolismo la posición, mérito o jerarquía de quien las usaba. Los colores más comunes en la ornamentación eran el rojo (a base de «achiote»); el negro (extraído de la cochinilla); el azul (sacado del añil); el verde (derivado de la punciga); el oro (del azafrán); el ocre (tomado de las tierras), etc. Era evidente el buen gusto y hasta el refinamiento con que se combinaban las distintas tonalidades cromáticas. Por otra parte, los conquistadores encontraron grandes almacenamientos de mantas en los santuarios chibchas, y más tarde, cuando entró a regir el régimen de las encomiendas (1575), algunas tasaciones de tributos realizadas en el territorio de la llamada «Confederación de Bacatá», fijaban los montos en «pesos de buen oro» y en mantas. Por ejemplo, la Encomienda de Engativá, de Diego Romero, fijaba 115 pesos de buen oro y 58 mantas; la de Ubaque, de Lope de Céspedes, exigía 780 pesos y 290 mantas, en fin. A una Encomienda de Facatativá, a nombre de Joana Flórez, le cobraron sólo 100 mantas, y lo mismo a otra de Tunjuelo y Oxica de la Corona.

Puede inferirse por la importancia que el papel que los chibchas le otorgaban a la industria del tejido de algodón y el grado de perfeccionamiento que le dieron, tuvo sus fundamentos primarios en una voluntad mítica

que sólo puede encontrarse en un pasado remoto. La labor de tejer encarna de suyo una serie de simbolismo que son constantes en el pensamiento primitivo y en las concepciones mágicas. La **urdimbre** (conjunto de hilos paralelos, dispuestos a igual distancia unos de otros, entre los cuales debe pasar la trama para formar el tejido), representa el mundo de lo espiritual, lo que viene «de arriba», la esfera de los dioses, de lo incorpóreo; la **trama** (conjunto de los hilos cruzados en sentido horizontal que pasan por entre la urdimbre y completan la estructura de la tela), significa el universo de lo concreto, lo material, la tierra, lo tangible, el lugar del hombre. La urdimbre sin la trama carece de esencia y de sentido, y sólo de la conjunción de ambas depende la obra realizada.

La concepción mítica

En su estudio «Trama y urdimbre en la historia del tejido muisca» (Revista «Lámpara» No. 94, Vol. XII), el antropólogo Alvaro Chávez Mendoza relaciona la industria del tejido con los mitos, en los siguientes términos: «Desde el origen mítico, en los relatos sobre la creación de los seres humanos, transmitidos oralmente generación tras generación, para fijar pautas culturales y rememorar los acontecimientos trascendentales, aparece el tejido para ejemplificar un oficio esencialmente femenino. Chiminigagua, el dios creador, esencia de la vida sin representación material, da forma al mundo, a los animales, a las cosas y a dos caciques divinos, Iraca y Ramiriquí que se convertirían, respectivamente, en Luna y Sol, después de haber fabricado el primer hombre de tierra amarilla y la primera mujer de una hierba alta de tallo hueco, que no es otra que el junco que crece en las orillas de las lagunas, ese mismo junco que, entrelazado, formaba las esteras y fue el origen de la industria textil entre estos indígenas... Dueños en un tiempo de las tierras bajas vecinas al río Magdalena, los Muiscas (o Chibchas) cultivaron el algodón y dominaron las técnicas del hilado para convertir sus copos en delgadas fibras por medio de huso o rueca».

Nemterequeteba, Nemqueteba, Zhué o Bochica, era un ente solar, mensajero de Chiminigagua, el ser supremo, creador, incorpóreo, fuente primordial de todas las cosas, y como tal, su papel fue traer al pueblo chibcha la sabiduría que era necesaria para el cumplimiento de su destino. Pero Bochica, en su fase misionera, era un ser real, con presencia tangible, con un propósito determinado. Transmitió un mensaje claro y práctico; implantó unas enseñanzas y estableció las bases sencillas de una civilización que fue truncada por el arrasamiento de la Conquista. Dictó normas de moral, de convivencia, de comportamiento comunitario. Castigó a Chibchacúm, el dios vengativo. Por donde pasaba fue dejando grabadas sus enseñanzas, tal como puede verse aún hoy en muchos lugares. Y hasta se distinguen telares rústicos sugeridos y lecciones de laboreo, para que su pueblo no se olvidase del oficio. El pensamiento de Bochica era, en su esencia final, la apoteosis mítica del trabajo, como función suprema del hombre en el universo, y soporte de todo propósito humano, social y familiar.

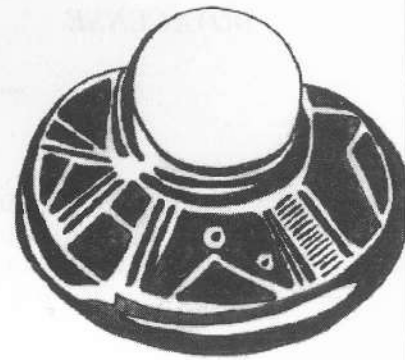
Agrega el doctor Chávez Mendoza que «en cada casa indígena había un telar funcionando permanentemente, que podía ser telar de cintura, sujeto en su parte superior a un palo o a un árbol y con una faja que rodeaba la cintura de la tejedora y permitía que ella controlara la tensión de la urdimbre. Estas adquisiciones técnicas de los pueblos, establecidas por invento o difusión y perfeccionadas hasta convertirse en tradición, aparecen en la mitología adjudicadas a un personaje que genéricamente se denomina **héroe cultural o dios civilizador**».

Aludiendo a otros aspectos de la utilización de las mantas, Chávez Mendoza comenta que «Para estrenar las casas y cercados de los caciques, se organizaban carreras y se premiaba con seis mantas al que llegaba primero, con cinco al segundo, y así sucesivamente, hasta el sexto, que recibía una. En los juegos atléticos de las fiestas agrícolas, el zipa galardonaba con mantas a los luchadores más destacados... Los cuerpos momificados de los difuntos de alto rango se cubrían con mantas y se adornaban con diademas y collares de oro...»

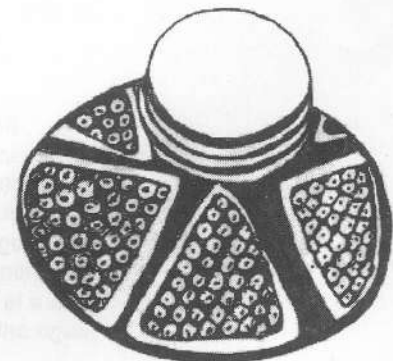
«El origen de la ruana fue la manta de la túnica chibcha, de la misma forma cuadrada que el «chircate» y demás telas que fabricaban», escribía don Liborio Zerda, en 1882.

La danza de la manta

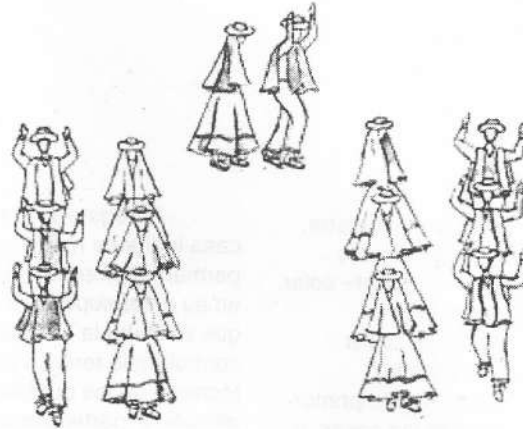
El legado mítico de Bochica quedó, pues, incrustado en la vida de las comunidades cundi-boyacenses en varias fases: el arte del tejido, las representaciones pictóricas de carácter simbólico, la cultura agraria y diversas danzas alusivas al tejido de la manta que aún se acostumbra en lo que fue el territorio chibcha. El profesor Jacinto Jaramillo, prestigioso coreógrafo e investigador del folclor, «recogió en una sola coreografía las distintas manifestaciones de dicha danza, sintetizándolas en dieciséis figuras que describen el laboreo, desde la preparación de la lana, hasta la entrega de la manta a los enamorados, como símbolo de unión, estructurando un verdadero ballet, a ritmo de torbellino. Los movimientos típicos del baile están enriquecidos con la pantomima descriptiva, todo esto relacionado con el ritual del matrimonio». Tal es la forma de presentar la danza de la manta boyacense en el libro «El folclor de Colombia-Práctica de la identidad cultural» (Artestudio Editores, Bogotá, 1984), con base en las notas gráficas tomadas por Fanny Eidelman, y desarrolladas especialmente para la reproducción editorial por Gladys González Arévalo.



Imagenes Artículo: "Un Oficio Ancestral"



COREOGRAFIA DE LA MANTA BOYACENSE



1

1 Entrada - Entran los hombres llevando los brazos en alto, lo cual indica que llevan la oveja.



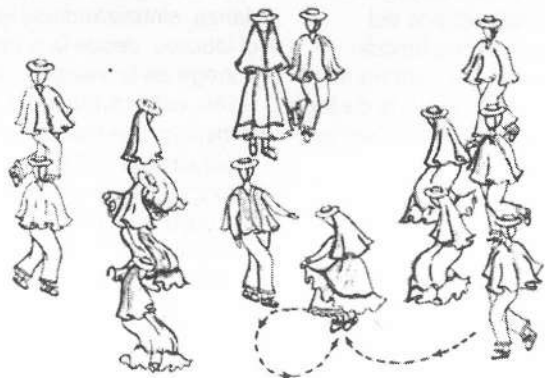
2

2 Esquilada - Las mujeres se sientan, formando un corredor. Sale el primer hombre que está colocado en la derecha a esquilada la oveja, operación que hace con un ademán que marca con el índice y el dedo del corazón, desplazándose en círculo.



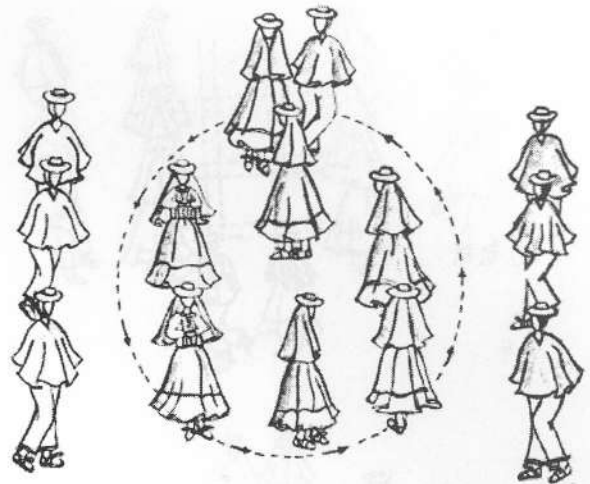
3

3 Recogida de lana - Cuando el hombre termina el círculo, se agacha y hace un ademán de tirar la lana a la mujer que está sentada a la izquierda.



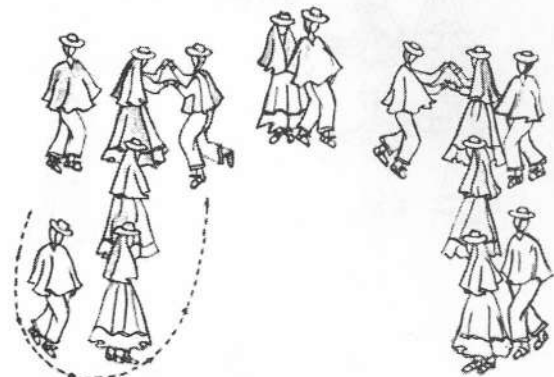
4

4 Se levanta la mujer y empieza a recoger la lana, actuando alrededor del hombre. Terminando este juego, vuelven los dos a su sitio; el hombre que está a la izquierda repite el juego anterior.



5

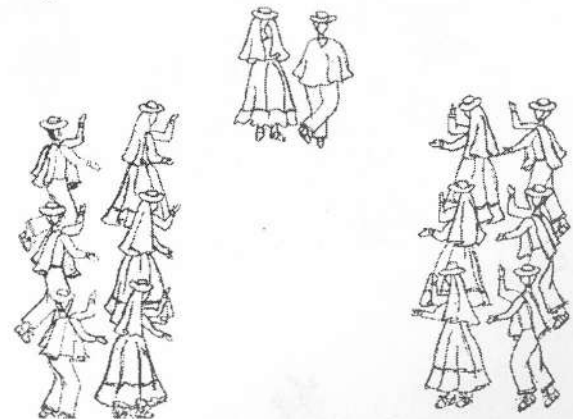
5 Lavada de la lana - Se levantan las mujeres y hacen un círculo con los brazos sobre el pecho, hasta volver a su puesto.



6

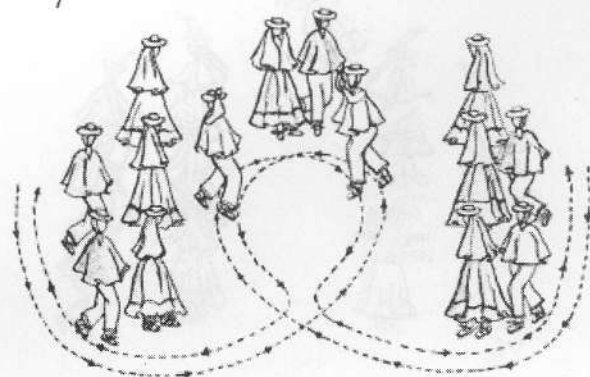
6 Entrega del huso - Dos hombres entregan un huso a las dos últimas mujeres del corredor y vuelven a su puesto.

7 La hilada - Esta labor la hacen las mujeres, primero de frente, luego girando; en la operación tiran el hilo hacia atrás para que el hombre lo reciba.

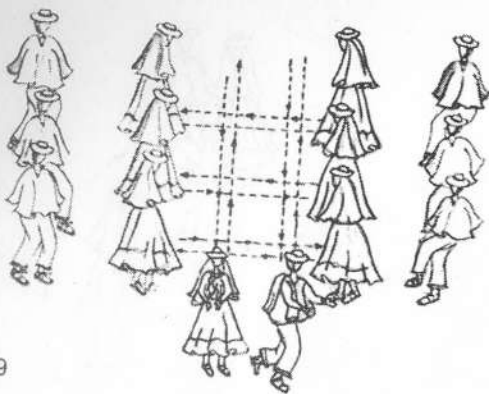


7

8 Juego del ovillo - Salen los dos últimos hombres del corredor y hacen un zig-zag, tirando el ovillo hasta volver a su sitio.



8



9

9 EL TELAR - Este juego lo hacen todos. Salen las mujeres y entran los hombres, repitiéndose cuatro veces. Las mujeres se quedan fuera. Luego se cruzan los hombres al centro y después los que están en los extremos. Pasa la pareja central (que representa las lanzaderas) tirando el hilo, y cuando vuelve a su sitio, repiten el mismo juego los hombres de los extremos, para volver a pasar la pareja central, que termina nuevamente en su sitio..



10

10 Sacudida de la manta - Actúan sólo los hombres, que con los brazos en alto hacen el ademán de sacudir la manta con fuerza..



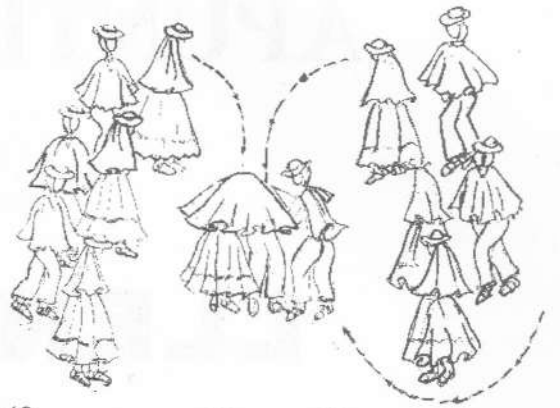
11

11 Pintada de la manta - Se colocan todos con los brazos en alto, cogidos de la mano, formando una cadena. Salen dos parejas, las primeras del corredor e inician la pintada; las mujeres llevan las manos unidas dando a entender que portan la pintura; los dos hombres, a su vez, pintan, mientras uno hace una raya larga, el otro sube y baja. En este juego se cruzan hasta volver a su sitio.



12

12 Doblada de la manta - Luego se colocan las mujeres frente a sus parejos, para iniciar la doblada de la manta; esto se hace bajando los brazos para el mismo lado todos, después en alto y luego al lado contrario. Esto se puede hacer en cuatro compases. El hombre termina de doblar y entrega la manta a la mujer; ésta la mete bajo el brazo.



13

13 Los novios - La pareja central (que representan las lanzaderas) viene al centro. Uno de los que están colocados iniciando el corredor, coge la manta, y bailando, se acerca a los novios y los cubre. Estos siguen bailando, sin darle importancia al hecho de que los hayan tapado



14

14 El corro - Cogidos todos de la mano hacen un círculo que todos inician cruzando los brazos sobre el pecho, colocándose de espaldas a la pareja que han dejado cubierta y que se ubica en el centro.

15 Luego dan un giro, y queda el círculo para iniciar la salida.



15

16 Salida - Comienzan a salir. El último se queda y se acerca a la pareja que está en el centro, levanta la manta en forma maliciosa, y los novios salen a su vez.



16

APUNTES SOBRE UNA VIDA

LLENA DE ARTE Y FOLKLORE

Por : Fanny Eidelman de Salazar
Profesora de Folklore
Incolballet

• **A**l hablar de Octavio Marulanda se hace

necesario destacar su larga trayectoria en la defensa de los valores culturales del país. Fue un personaje controvertido que asumía una actitud beligerante, cuando de hacer resaltar nuestro folklore se trataba.

Recorrió todo el país en busca de tradiciones y costumbres, en ocasiones yo lo acompañé. Ese contacto con las comunidades lo plasmó en sus libros o escritos que hoy representan materia de consulta, no sólo por la seriedad de esas investigaciones, sino también por el lenguaje sencillo e ilustrativo que enriquece su mensaje cultural.

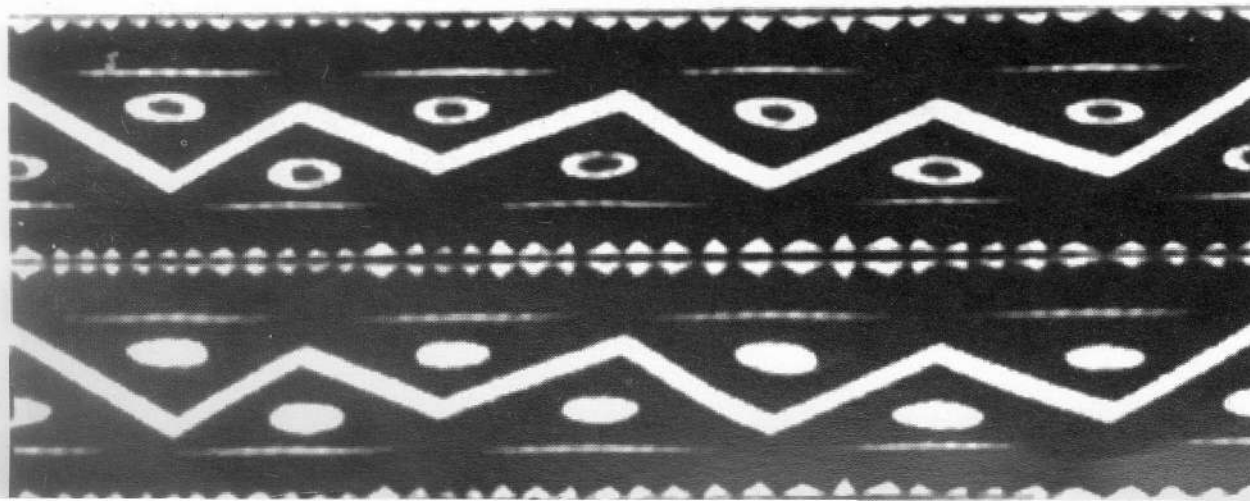




Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

Es importante hacer el recuento de sus comienzos cuando en el año de 1952, en unión de Antonio Giraldo, Nubia Rincón, Alfonso Valdiri y otros, se conformó la agrupación «**ARTISTAS DEL PUEBLO**», a donde llegamos muchos, estudiantes unos y empleados otros, con la ilusión de realizarnos como artistas.

Ante la ausencia de escenarios, hacíamos los ensayos de escuela en escuela o donde algún director de turno lo permitiera, hasta que logramos ubicarnos en el teatro ferroviario, del barrio San Nicolás en Cali. Ensayábamos en las horas de la noche, cuando estudiantes y profesores terminábamos nuestras labores diarias, pero aún así estas actividades se realizaban con mucho entusiasmo.

El debut, el cual se llevó a cabo en el Bosque Municipal de Cali (hoy Cali Viejo), el día 20 de julio de 1953, con la obra de Vargas Tejada: «**Las Convulsiones**». A este espectáculo asistió mucha gente y fue allí precisamente, cuando Susana López, Directora del Teatro Municipal y Alfonso Bonilla Aragón, decidieron apoyarnos y buscar un sitio para estos trabajadores de la cultura. Se abrió el espacio en el entonces Instituto de Cultura Popular -hoy Instituto Popular de Cultura-en el centro de la ciudad.

Se dio inicio al trabajo de teatro e ingresaron estudiantes jóvenes de la ciudad y posteriormente surgió la Escuela de Danzas Folklóricas bajo la dirección de Yolanda Azuero Ariza, en el año de 1955.

Desde la sede del Instituto, Octavio Marulanda desempeñó una formidable labor como profesor de teatro y de nuevo se repitió la hazaña con «**Las Convulsiones**», involucrando teatro, danza, música y artes plásticas, para su presentación en el Teatro Municipal.

Para el año de 1957, con la llegada de Enrique Buenaventura del Brasil, se fusiona el Instituto de Cultura Popular con el recién nacido teatro de Bellas Artes que orientaba Lucas de Tena. Los ensayos se realizaban en las dos sedes, hasta cuando finalmente con Octavio Marulanda se traslada todo el elenco del Instituto a Bellas Artes, dadas las características y la experiencia teatral que para entonces se tenían.

Enrique Buenaventura monta la obra «**La adoración del los Reyes Magos**» en la que Octavio hace el papel del Rey Herodes, inolvidable personaje, puesto que su vinculación inicial fue como actor y posteriormente como profesor de teatro.

Para el año de 1958 en un trabajo arduo y constante, Enrique Buenaventura realiza el montaje de la obra de Tomás Carrasquilla: «**A la Diestra de Dios Padre**» con la actuación de Luis H. Pérez como «Peralta» y la de Octavio Marulanda como «San Pedro» que marcaron un notable y exitoso logro.

Por el triunfo alcanzado, este grupo de actores parte hacia París, siendo uno de los primeros que se aventuró a hacer teatro en el extranjero. Poco tiempo después, ante el retiro de Enrique Buenaventura, es nombrado Octavio Marulanda como Director de la Escuela de Teatro y desde entonces acoge el proyecto presentado por Ruth Velasco para formar una Escuela de títeres que apoyara el trabajo educativo de los maestros.

Posteriormente continuó su trabajo como Director del Departamento de Folklore del Instituto, en el momento en que se hacen los trabajos de investigación más importantes para esa institución. Dirigió el periódico, Páginas de Cultura, donde se imprimían textos de gran valor cultural.

En el año de 1973 y con motivo de los 25 años de la fundación del Instituto, publicó su libro «Folklore y cultura general» y junto con este se grabó un disco con muestras musicales folklóricas en las cuales había tenido una participación investigativa.

Se desempeñó durante varios años como profesor de folklore en la Escuela de Danzas. Participó como jurado calificador en cuanto evento folclórico se ha realizado en Colombia y fue en esos eventos donde sentó precedentes históricos con su criterio definido frente a los trabajos de los participantes, a quienes incómodo en más de una ocasión.

Fue llamado a dirigir el Centro de Documentación y Folklore de Colcultura en Bogotá y desde esa entidad proyectó su visión a la realización de las Noches de Colombia, donde por primera vez se presentaron grupos auténticos de folklore en una transmisión directa por televisión a nivel nacional y funciones que se realizaron en el Teatro Colón, donde se mostró la gama cultural del país.





Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Impulsó y orientó las investigaciones sobre las rondas infantiles, para rescatar tales manifestaciones culturales, en su afán de mostrarle a nuestros niños ciudadanos los juegos y cantos de los niños de esa Colombia desconocida.

En el Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá y en unión de Alberto Upegui A. se dio a la tarea de promocionar conciertos musicales en la Biblioteca Luis Angel Arango, donde se rendía homenaje a los compositores e intérpretes a través de cartillas con sus respectivas biografías.

Sus últimos años los dedicó a trabajar en Ginebra, donde fundó el Centro de Documentación Musical «Hernán Restrepo Duque», con el fin de continuar su labor de recopilación del trabajo musical de los compositores de música andina para su colección denominada «Nuestra Música». Además ayudó a la creación del bachillerato musical en Ginebra y cumpliendo esta labor falleció en febrero 10 de 1997.

Funmúsica se ha quedado corta en reconocer la encomiable labor de este baluarte de la música que dejó en Ginebra un trabajo digno de ser reconocido a nivel nacional por la defensa que asumió del patrimonio musical colombiano.

Con estos pequeños apuntes sobre su vida, he querido rendir un homenaje a su memoria y a su obra, considerando que sobre su trabajo puede escribirse mucho más. Sólo quiero plasmar mi gratitud a la vida, pues me permitió compartir sus trabajos de campo y escritorio para colaborarle con mis notas, gráficos y experiencia docente con niños, los cuales quedaron escritos en sus libros.

Es necesario agradecerle también a las personas que como él continúan trabajando por la cultura folklórica colombiana.



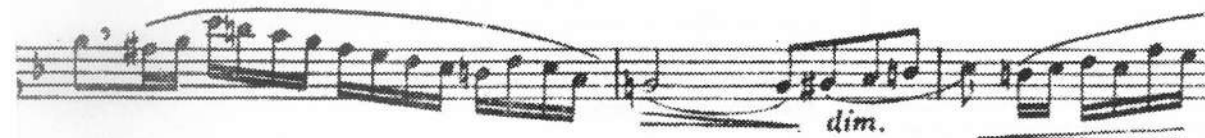
Handwritten musical score for a string ensemble and four altos. The score is divided into two systems by a vertical bar line. The first system includes staves for Violins 1-6 and Alto 1. The second system includes staves for Violins 1-6, Alto 2, Alto 3, and Alto 4. The notation is dense with notes, rests, and dynamic markings such as *mf*, *ff*, *f*, and *p*. There are also various performance instructions and annotations throughout the score.

La Educación Musical en la Antecámara del

3er. MILENIO

Por: Clara Isabel Tascón

Especialista en Prospectiva y Estrategia Organizacional. Universidad de La Sabana. Investigadora Pedagógica de la Facultad de Música de Bellas Artes.



• **A** poco tiempo de terminar este siglo,

cabe preguntarse acerca de los desarrollos alcanzados en materia de Educación Musical en nuestro contexto. Quizá los países tercer mundistas, como el nuestro, estemos a tiempo de hacer nuestro debut en esta materia, puesto que las primeras experiencias han sido el fruto de la extrapolación de otras culturas, que bien está demostrado, terminan siendo intentos de poco alcance.

Al respecto, se puede mencionar la influencia de la cultura europea que se enraizó en los bailes y música de salón de la zona andina colombiana, desde la conquista española hasta la implementación en el siglo XVIII de metodologías de enseñanza de la música que provienen de diversas regiones de Europa y aún continúan siendo referencia en los espacios educativos (academias y conservatorios) del continente latinoamericano¹.

¹. Tomado de BERMUDEZ, Egberto. En el taller "La música popular, la educación musical y la música tradicional colombiana". Cali. 1995

Es decir que toda vez que se trata de repetir el modelo, éste se agota más y más, y por el contrario, en cada intento se aleja del punto de partida propuesto para iniciar un desarrollo propio, perdiéndose la identidad del arte musical en nuestro medio. Porque de hecho en el contexto y por nuestro mestizaje, los orígenes musicales no sólo provienen de la influencia europea, sino que también existe una marcada fuente de raíces africanas traída por la población de esclavos que se refugió básicamente en las zonas costeras del Atlántico y del litoral Pacífico. Además del ancestro indígena que se conserva en las comunidades más autóctonas que perviven hasta hoy. Todo esto contribuye a agravar la situación, sin mencionar la influencia de la música norteamericana que ha ingresado marcadamente en este siglo por los medios masivos de comunicación².

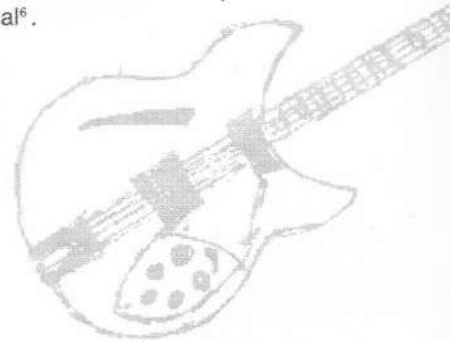
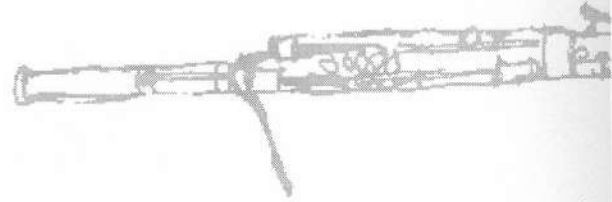
La formación se ha dejado entonces en manos de esquemas que tienen poca o ninguna relación con el entorno en el cual se realiza, lo que restringe las condiciones para su desarrollo, y ser conscientes de nuestra realidad permite plantear la necesaria y urgente atención que ello merece.

En consecuencia, se observa un panorama que ofrece múltiples posibilidades para emprender acciones de creación e innovación en los diferentes frentes de la Educación Musical. Se abordarán algunos aspectos de orden conceptual y de orden práctico, con los cuales es posible dimensionar dicho panorama en la antesala del nuevo milenio.

Ahora bien, como sucede en otros campos del conocimiento, las experiencias externas en materia de educación se constituyen en puntos de referencia susceptibles de ser tenidos en cuenta. Pero esto no quiere decir, que los desarrollos en nuestro contexto deban circunscribirse exclusivamente a ello y no más. Si las sociedades que nos llevan centenares de años de existencia nos muestran al paso de la evolución el curso de sus acontecimientos, lo menos que podemos hacer es no seguir intentando repetir sus formas de hacer la historia, que bien son el resultado de su propia experiencia. Más bien cabe señalar sus virtudes para identificar en ellas el alcance de sus procesos y a la vez identificar sus defectos, para aprender a no hacer los mismos errores³. Y esto último toca con las ventajas que trae el observar desde afuera el desarrollo de un proceso externo como una fuente de conocimiento, al mismo tiempo que hay que aprender a observar nuestro proceso interno para tener consciencia de nuestros

propios alcances, de nuestras fortalezas y debilidades y las oportunidades y amenazas⁴ que ello implica. Cada sociedad merece desarrollarse a su paso y de acuerdo con sus características particulares propendiendo por el arraigo de sus culturas que dan lugar a su identidad; se hace énfasis en las artes -en este caso la música- puesto que en ellas se encarnan diferentes expresiones autóctonas, que son en sí mismas los referentes primarios de su conformación⁵.

Está en nuestras manos emprender de manera innovadora el propio camino e identificar en las experiencias que se han desarrollado en otros contextos referentes importantes, para construir nuestros procesos; el gran reto que se nos presenta es el de mantener una tradición musical milenaria que nos enriquece multiculturalmente, al mismo tiempo ser renovadores de cara a un nuevo siglo que nos ofrece otras oportunidades para manifestarnos. De tal manera que la Educación Musical en nuestro contexto esté a tono con las exigencias de la competencia a nivel mundial, con un sello que caracterice los desarrollos en materia de nuestra música, a su vez, ser conocedores de otras que hacen parte del lenguaje universal⁶.



². *Ibidem*

³. Véase GABIÑA, Juanjo. Una visión prospectiva de los cambios. En Introducción a la prospectiva, documento de la Especialización en prospectiva y estrategia organizacional. Zarautz, España. Mayo 1997. p. 13.

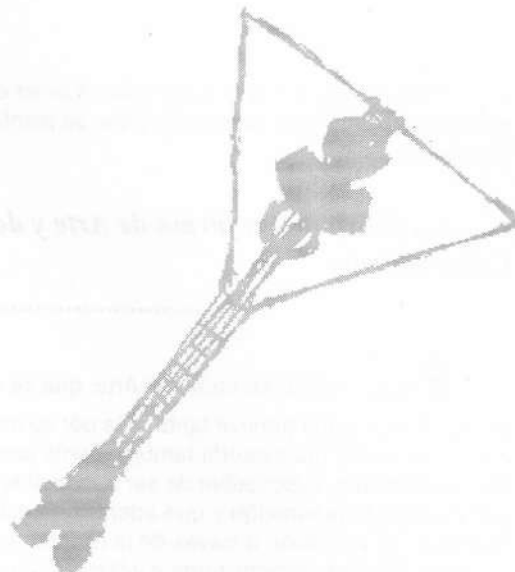
⁴. Véase GODET, Michel. De la anticipación a la acción. Manual de Prospectiva y Estrategia. Op. cit. p.215.

⁵. Ley de Cultura. Patrimonio cultural de nación. Título II. Ley No. 397 de 1997

⁶. MACHADO, Maria Celia. Villalobos. Una visión prospectiva de la cultura. Editora UFRJ, Francisco Alves. Río de Janeiro, Brasil. 1987. p.7.

La Educación Musical se presenta entonces de cara al futuro, como una gran plataforma que comprende la "educación permanente en la cual se concibe que el hombre se educa durante toda su vida, y no exclusivamente en los espacios escolarizados"⁷ a través de diferentes niveles, en diferentes edades, con el acceso de más personas, en diversas modalidades de acuerdo con las diferentes áreas y características de cada programa; en ella se desarrollan proyectos que permiten transformar las prácticas educativo-musicales existentes en procesos de mayor cobertura socio cultural y que enriquecen la calidad de vida de nuestro contexto. Se habla así de la Educación Musical teniendo en cuenta los diferentes espacios en los cuales se imparte, entendiendo que no se trata exclusivamente de una formación especializada a la cual sólo accede un número reducido de la población con expectativas profesionales; sino que también se contempla en la formación integral escolar en sus niveles básicos primario, secundario y medio, en la educación no-formal en academias y centros de educación artística musical y en los proyectos de educación musical informal, por medio de conciertos, festivales y demás eventos artístico musicales. Todo ello conforma una red de interrelaciones que permiten vehicular el conocimiento artístico musical a través de diferentes medios y haciendo un uso adecuado de las nuevas tecnologías; no sólo para transmitirlo sino también en la elaboración de nuevas propuestas.

La educación superior de la música, por su parte, se constituye en un espacio que ofrece la preparación de profesionales capacitados para atender en las diferentes modalidades la formación musical. Además de fortalecer la producción artística musical, la investigación, la extensión y la consultoría que se requiere no sólo en los centros dedicados a esta formación en particular, sino también en la relación interdisciplinaria con otras formas de arte y de conocimiento.



Para implementar y desarrollar este gran macroproyecto que no sólo permite visualizar el futuro deseable de la Educación Musical en nuestro contexto, sino que también permite identificar las acciones inmediatas que habrán de contribuir a la realización del mismo⁸, es preciso tener en cuenta la necesaria transformación de la forma en que se concibe y se realiza la formación musical actualmente; la cual requiere ampliar su cobertura de acuerdo con el número de la población que debe atender, con la diversidad cultural que debe estar inscrita en los diferentes programas y la forma en la que ésta se ha de impartir. No siendo menos necesaria la conformación de una nueva infraestructura para hacer posible su realización y su apertura al intercambio regional, nacional e internacional. Bien se dice que "una golondrina no hace verano"⁹: lo que señala que un evento de intercambio artístico musical que se promueve esporádicamente, no permite desplegar la formación ni para quien la realiza, ni para quienes se apropian de ella participando como espectadores. Es preciso establecer un sistema de Educación Musical sólido, con la permanente interrelación que se requiere y la inversión significativa que garantice la consolidación de los procesos de formación con una amplia cobertura.

⁷. TUNNERMANN, Bemheim Carlos. "La Universidad de Cara al siglo XXI". En Reinención de la Universidad. Prospectiva para soñadores. ICFES. Santafé de Bogotá. Febrero de 1996. p. 22

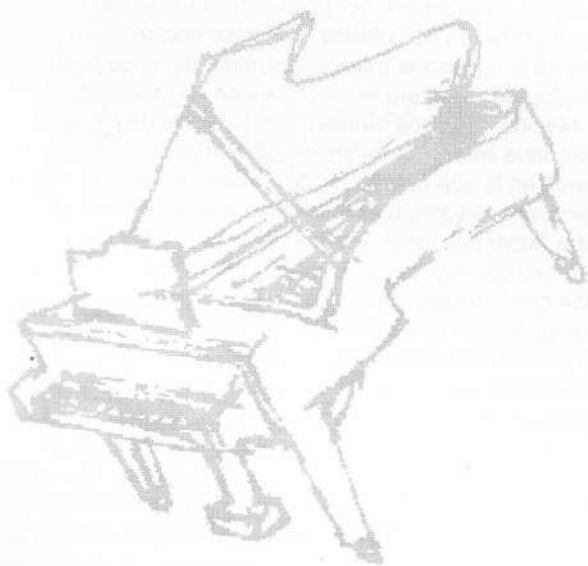
⁸. Véase GODET. Op. cit. p. 289.

⁹. Frase célebre del argot popular.

Entre los aspectos mencionados a tener en cuenta para dimensionar este gran panorama, se plantean los siguientes:

La Música una forma de Arte y de Conocimiento

Pensar la Música como un Arte, que se desarrolla en la práctica y que pervive tanto más por su tradición oral, es a su vez reconocerla también como una forma de conocimiento, susceptible de ser transmitido de generación en generación y que además permite identificar su evolución a través de la historia. Los primeros grandes compositores e intérpretes tuvieron la posibilidad de crear y recrear la música a partir de lo que otros, sus antecesores, habían propuesto. Y hasta la llamada actualmente postmodernidad, la trayectoria de la música presenta en la cultura occidental diversos estilos de acuerdo con las diferentes épocas, dadas las características de su evolución¹⁰. Es entonces en cada época y de acuerdo con las particularidades contextuales de su generación que el arte sonoro, como las otras formas de arte, se nutre y nutre el pensamiento, la expresión, la creación y el conocimiento humano.




Sin embargo, el panorama de la Educación Musical en nuestro país no ha ofrecido un aporte significativo en materia de nueva música como herencia de este siglo, y el espíritu creativo sólo ha estado en unos pocos compositores colombianos que se han atrevido a hacer sus propuestas, tales como los aportes a la educación musical de Guillermo Uribe Holguín (Bogotá) "Trescientos trozos en el sentimiento popular" para piano, Luis Antonio Escobar (Cundinamarca) "La bambuquería" para piano, Gentil Montaña "Obra para Guitarra" y otros compositores de música para diversos intérpretes: Luis A. Calvo (Santander), Antonio María Valencia (Santiago de Cali), Jaime León y Adolfo Mejía (Cartagena).

Quizás, esto tiene que ver con la implementación de la "educación tradicional"¹¹ propuesta como resultado de transformación que surge a partir de la práctica. Nuestra música permanece y ha permanecido fundamentalmente gracias a las experiencias extra-académicas, a la tradición familiar y a las fiestas que se celebran en diferentes regiones del país; condiciones a las que deben su originalidad, sin que sea reconocida como apropiada en la formación musical.

Es preciso concebir que la Educación Musical requiere referirse continuamente a los parámetros universales con los cuales es posible hacer la música, toda música; pero a su vez, es necesario también apropiarlos al contexto, descubrir en éste sus características particulares y a partir de ahí construir los nuevos ordenamientos que se adecúen al momento histórico en el cual se vive y al entorno en que se realiza. De esta manera, los espacios de formación musical integrando también los elementos musicales autóctonos facilitan, desde un ámbito de creación, la transformación que da lugar a nueva música como fruto de toda nueva generación.

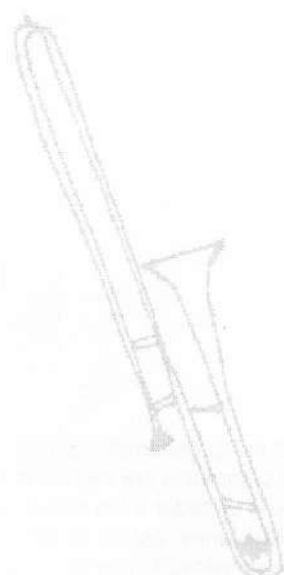
¹⁰. SMALL, Christopher. Música. Sociedad. Educación. Alianza música. Madrid. 1989. p.19.

¹¹. TUNNERMANN, Bernheim. Op. cit. p.6.



De acuerdo con la constante y vertiginosa realidad que se transforma en las últimas décadas de este milenio, lo menos que se espera de la educación musical es que se inscriba también en una nueva dinámica, integrando elementos del entorno que se moviliza constantemente y que accede con facilidad a las propuestas que figuran de moda. Para contrarrestar el efecto de la denominada "globalización"¹² que invade desmedidamente los diferentes espacios, sin que muchos puedan percatarse siquiera y cuyos principios no son precisamente de carácter humanístico sino de carácter comercial. Se sugiere concebir también una transformación en el pensamiento que orienta los procesos formativos. Esto quiere decir, que además de ser inminente la necesaria integración de las nuevas tecnologías en los procesos de formación musical y de tener en cuenta los nuevos elementos que comienzan a ser parte de las nuevas generaciones en nuestro medio, no es suficiente aprender bajo los esquemas educativo-musicales que marcaron un hito en la historia, como lo fueron las propuestas de importantes pedagogos europeos entre ellos: Dalcroze, Martenot, Koday, Orff, Willems, y otros, entre los años 30 y 60 de este siglo; también es necesario transformar estos esquemas y apropiarlos para la construcción de nuevos procesos pedagógicos más acordes a la realidad actual.

Ahora es necesario "aprender a aprender"¹³ para asimilar rápidamente una tradición musical de siglos, a través de nuevas formas de interiorizar el conocimiento musical; se requiere tener al mismo tiempo capacidad de crear las condiciones pedagógicas para preservar lo autóctono y renovarlo¹⁴, integrando también nuevos elementos que conduzcan hacia otras propuestas. La pedagogía a la orden de los nuevos desarrollos de la cognición musical¹⁵, teniendo en cuenta las características de la diversidad cultural en la cual convivimos, que nos ofrece también música diversa que es parte de nuestro patrimonio¹⁶; pero de no ser acogida al interior de los procesos formativos, además de correr el riesgo de extinguirse, pierde la posibilidad de ser transformada y de generar el curso de su propia evolución.



Concebir la música como una forma de conocimiento, susceptible de ser transformada, permite desde este punto de vista tener una visión "Prospectiva"¹⁷ de la misma y plantearse los retos de un desarrollo posible y alcanzables, con el reconocimiento de nuestra música. Y concebirla como arte, permite dimensionarla en el futuro a terrenos inimaginables que serían el resultado de una actividad de innovación permanente¹⁸ que enriquece y enaltece nuestra realidad humana.

Ahora bien, ***¿cómo plantear el papel que ha de jugar la Educación Musical en nuestro medio, teniendo en cuenta las premisas anteriores?***

En primer lugar, es necesario sugerir la integración de los diversos procesos del hacer musical en el terreno de la interpretación y de la composición, con la investigación musicológica y pedagógica, para la creación de las nuevas propuestas. Segundo, ampliar el concepto de educación, teniendo en cuenta no sólo la modalidad de lo formal sino también de lo no formal y lo informal, abriendo las fronteras de la formación musical, como bien se ha señalado anteriormente, desde la concepción de la educación permanente¹⁹. Y en tercer lugar, crear las condiciones en el terreno de la gestión que permitan garantizar los diversos espacios en los cuales se ha de desplegar la actividad artística musical en el contexto.

¹². Véase acerca de "globalización", en TASCÓN, Clara Isabel. "La educación superior de la música al 2010 en la región sur pacífico de Colombia". Variables del sistema de estudio. Análisis estructural. Tesis de grado de la Especialización en prospectiva y estrategia organizacional. Universidad de la Sabana. Chia- Santafé de Bogotá. 1998.

¹³. CLAVIJO, Galo Adán. "El gran desafío de la Universidad de cara al tercer milenio". Fundación Universidad Central. Revista Nómadas No.5. Santafé de Bogotá. septiembre de 1996. p.149-158.

¹⁴. MACHADO, María Cecilia Villalobos. Una visión prospectiva de la cultura. Editora UFRJ, Francisco Alves. Rio de Janeiro, Brasil. 1987. p. 10.

¹⁵. ESLOBODA, John. Musical perceptions. Oxford University Press. 1994. p. 99.

¹⁶. Ley de la Cultura. Patrimonio cultural de la nación. Título II. Ley No. 397 de 1997.

¹⁷. GODET, Michel. De la anticipación a la acción. Op. cit.p.2

¹⁸. MACHADO, Ibídem. p. 14.

¹⁹. TUNNERMANN, Op. cit. p.22.



El arte musical en su desarrollo natural, transmitiéndose como herencia por medio de la experiencia oral, puede acceder a los diversos espacios y a las diversas generaciones; pero a su vez, su realización requiere ser renovada permanentemente, superando la repetición y manteniéndose, como le es propio, en el terreno de la creación. En este campo es donde se requieren propuestas investigativas tanto musicológicas como pedagógicas que vayan de la mano de la interpretación y de la composición, para la formación de nuevas generaciones, en todas las edades, quienes requieren apropiarse de herramientas que les permitan ser innovadores para crear nueva música y a su vez, para ser capaces de transmitirla.

La nueva música, elaborada a partir de elementos autóctonos y multiculturales, ha de permitir tanto la conformación de nuevas agrupaciones, nuevos ensambles en el terreno vocal e instrumental, como también la conformación de otras agrupaciones de carácter interdisciplinario, para la realización de proyectos artísticos con otras áreas como las artes plásticas y audiovisuales, la danza y el teatro, entre otras.

En consecuencia, debe plantearse que el arte musical puede ser ofrecido a un mayor número de la población, entendiendo su educación en las diversas modalidades como ha sido propuesta tanto en un espacio de desarrollo profesional que garantice la calidad de la formación y la calidad de la producción artística musical, como en un espacio de desarrollo informal que propenda por la calidad de vida de la comunidad en general.

Al interior de los diferentes espacios de Educación Musical, es necesario mantener el rigor en los procesos de formación, promoción, seguimiento y evaluación, para alcanzar un alto nivel de competencia ya sea en una o en varias de las diferentes áreas musicológicas. La música concebida como arte y como conocimiento, permite identificar la evolución de nuestras riquezas, preservando y fortaleciendo nuestro sentido de identidad cultural; al mismo tiempo que permite dimensionar la herencia de las diferentes músicas de otros contextos como patrimonio universal.

Las competencias en la Educación Musical

La educación musical desde una visión prospectiva requiere plantearse la apropiación de una diversidad de "competencias"²⁰ que han de complementar la formación que hasta el momento se viene implementando. Estas competencias comprenden elementos tanto de carácter exógeno, como de carácter endógeno para lograr el desarrollo de los procesos de formación musical. Los últimos corresponden a elementos de orden social y cultural propios de nuestro medio, pero que en muchas ocasiones no han sido reconocidos e incluidos en los espacios de educación musical. Los elementos exógenos corresponden a herramientas de las que es necesario apropiarse y que han demostrado su utilidad, en experiencias desarrolladas en otros contextos.



²⁰ Comisión Nacional para el desarrollo de la Educación Superior. "Hacia una agenda de transformación de la Educación Superior: Planteamientos y recomendaciones". Santafé de Bogotá. diciembre de 1996.

La educación superior de la música en las cátedras de interpretación, dirección, composición, musicología y pedagogía, de acuerdo con el auge de las nuevas tecnologías y de las nuevas formas de aprender, permite identificar un panorama que requiere conjugar la relación interdisciplinaria de las diversas formas de arte y de otras áreas del conocimiento, con la consecuente apropiación de las competencias necesarias para la formación musical.

La visión de una educación musical abierta, como se ha planteado anteriormente, requiere de profesionales preparados, capaces de elaborar y llevar a cabo proyectos de carácter socio-cultural²¹ que no significan la simple multiplicación de espectáculos, sin derroteros precisos. Si bien se requiere aumentar en calidad y en cantidad el número de actividades artístico musicales que se realizan hasta el momento, es preciso para ello garantizar una infraestructura de formación Musical que esté en condiciones de ofrecer en el futuro, propuestas coherentes con las necesidades del entorno, con propósitos claros y definidos, y generar nuevas expectativas que se dimensionen a nivel regional, nacional e internacional.

De ahí que la investigación se constituye en un soporte fundamental en la identificación de los valores materiales del patrimonio cultural²², como los diversos estilos de música, hábitos y costumbres de nuestro contexto, que requieren ser reconocidos e integrados en los procesos de formación musical. Tales valores se constituyen en competencias de carácter endógeno, a partir de las cuales se hace posible generar nueva producción artística musical, que a su vez ha de responder a las necesidades del entorno e integrarse dentro de un lenguaje común. En consecuencia, es necesario también revertir en proyectos de investigación aplicada, propuestas pedagógicas a la orden de los nuevos procesos de cognición musical, en donde el proceso mismo determina la construcción de nuevos saberes artístico musicales con respecto a la dinámica pedagógica que se establece²³.

Al respecto, la realización de investigaciones sugiere la apropiación de metodologías, técnicas, tecnologías y conceptos como competencias exógenas que habrán de transformarse en competencias endógenas en la medida en que se adecúen a las condiciones propias del contexto, y no permanezcan, como ya ha sido el fruto de innumerables experiencias, en la extrapolación fiel de modelos, pretendiendo ajustarlos a la brava sin ninguna adecuación.

La apropiación de nuevas tecnologías, por su parte, permite acceder fácilmente a mayor información acerca de los desarrollos que se están dando en otros países como el nuestro —con los cuales se comparten similitudes de orden social, político y económico—, en la búsqueda de modalidades que presenten aportes de acuerdo con nuestras condiciones particulares como latinoamericanos²⁴. Así como también, el aprovechamiento de dichas tecnologías y las múltiples posibilidades que ofrecen, les permite constituirse en nuevos recursos para la producción artística musical. Estos medios generan una dimensión de expectativas diferentes que amplían la visión de la Educación Musical, no sólo proyectándose de corto a mediano plazo, sino también diviso a largo plazo el futuro que hace parte de la preocupación y del quehacer del presente²⁵.



²¹. MENDEZ, Carmen, FARFAN, Mabel. (Editoras.). El gestor cultural. Agente social. II Encuentro internacional sobre formación en gestión cultural. Quito-Ecuador. 1995 p. 69.

²². Sistema nacional de formación artística y cultural. Ministerio de Cultura. Santafé de Bogotá. 20 de noviembre de 1997. p. 11.

²³. TASCÓN, Clara Isabel. Una Modalidad pedagógica para enseñar a los niños la grafía musical: Implicaciones del gesto. Cali. 1997. p. 32

²⁴. SEKEFF, María de Lourdes. Educacao Musical e a Universidades do Novo Milenio. I Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. Salvador Bahia, Brasil. Septiembre 1997. p. 85.

La producción artística musical

Finalmente, cabe señalar que para ser competitivos en este gran macroproyecto de la Educación Musical, se requiere tener en cuenta como políticas en materia de Educación Superior²⁶, tanto aquellas que han sido mencionadas como la educación permanente; la investigación; la innovación; la calidad; la evaluación; la cobertura socio-cultural; la relación de la universidad con el entorno; y otras tales como, la flexibilización curricular y la modernización en los sistemas de información con las nuevas tecnologías. Pero quizá la más importante de estas nuevas políticas, es la transformación de la administración de los diferentes espacios educativos, de acuerdo con la denominada "Flexibilidad en la gestión"²⁷, que permite una nueva forma de organización; la cual está basada en la autorregulación, en la autonomía responsable, en el compromiso y la competitividad generada por la autoridad del conocimiento.

El nuevo sistema de organización que se instaura requiere de las personas que trabajan en ella, la apropiación de nuevas competencias con las cuales se ha de trabajar en función de metas definidas y propósitos claros; donde cada uno de sus miembros aporta de manera organizada, de acuerdo a sus capacidades y a sus conocimientos. Es la denominada organización plana u horizontal, en la cual se concibe que todas aquellas personas que la constituyen son portadoras de conocimiento y su interrelación permite la consecución de nuevas propuestas y proyectos de mayor envergadura²⁸.

De esta manera, los profesionales que estén al frente de un macroproyecto como es la Educación Musical en el siglo XXI, deben ser los primeros en apropiarse de las nuevas competencias que se requieren para su desarrollo y la consecución de sus metas, generando en los diferentes espacios educativos, organizaciones dinámicas, abiertas al cambio y dispuestas a emprender los proyectos innovadores que contengan un alto compromiso de carácter socio-cultural²⁹.

¿Qué se espera producir musicalmente en el siglo XXI? Lo menos sería la elaboración de propuestas que permitan trascender los esquemas existentes en materia de Interpretación y de Composición, porque como bien se ha planteado, es inminente la necesidad de ser innovadores y de garantizar la calidad en la producción artística musical; además de incluir en la nueva música, elementos autóctonos que revelen nuestra identidad cultural³⁰. En la misma medida, habría que incluir en dichas producciones, música que refleje un conocimiento multicultural de acuerdo con diferentes estilos y que no necesariamente contenga elementos de nuestro patrimonio. En este sentido, se abre una gama de posibilidades todas ellas válidas y susceptibles de ser elaboradas y que suponen grandes retos para la Educación Musical.

De otra parte, la relación interdisciplinaria en el terreno de la investigación musicológica y pedagógica debe producir materiales que contemplen nuevas propuestas y enriquezcan la formación musical, haciendo uso de la nueva música y de las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que permitan también preservar el conocimiento del legado musical milenario, ya existente.

Las fronteras establecidas en el terreno musical, entre lo mal llamado "lo académico y lo popular", para referirse a la producción artística musical, comienzan a desaparecer tanto en la concepción que se imparte en los diferentes espacios formativos de la música, como en las expresiones más cotidianas de las sociedades del siglo XXI. En tanto que la transformación de la educación musical en una educación abierta y permanente, permite inscribir los diferentes estilos de música en la vida de las personas, como un enriquecimiento de carácter integral y multicultural. La música se ha de diferenciar más por sus características de orden particular, que por los rangos creados artificialmente a partir de las divisiones de orden social, político y económico, generadas a través de la historia de la humanidad.

²⁶. *Ibidem* p. 85.

²⁶. Véase en TASCÓN, Clara Isabel. Variables del sistema de estudio. Análisis estructural. Op.cit.

²⁷. Véase Variables del sistema de estudio. *Ibidem*.

²⁸. DRUCKER, Peter. La Administración. La Organización basada en la información, la economía, la sociedad. Grupo Editorial Norma S.A. Colombia. 1997. p. 87.

²⁹. Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior. Hacia una agenda de transformación de la Educación Superior: Planteamientos y recomendaciones. Santafé de Bogotá, diciembre de 1996.

³⁰. Sistema nacional de formación artística y cultural. Ministerio de Cultura. Santafé de Bogotá. 20 de noviembre de 1997. p. 13.

Ahora bien, para un proyecto de futuro como el que se propone en la Educación Musical, es preciso divisar un horizonte más amplio, en el cual la música viaje por el ciberespacio, y para ello se requiere hacer uso de la tecnología. Bien sea para registrar expresiones en su estado más primitivo y transmitir las a diferentes lugares del mundo; bien sea para elaborar con ellas materiales con fines formativos precisos; bien sea para la elaboración de materiales multimediales, en la creación de software especializados; en fin, para múltiples opciones.

El andamiaje que se necesita construir para acceder con nuestra producción artística musical al ciberespacio, es bastante grande; no propiamente por los equipos que hay que adquirir, puesto que con una inversión significativa en el momento, se pueden dotar diferentes espacios para la educación musical. Más bien lo que sí es necesario garantizar, es la formación de profesionales, técnicos y demás personas que han de estar al frente de la realización de una o algunas de las tareas que se precisan para llevar a cabo y por largo tiempo, este ambicioso macroproyecto.

Cabe señalar la necesidad de concebir la diversidad de opciones en la producción artística musical, desde el terreno de la interpretación de música antigua, hasta la creación e interpretación de nueva música; desde la elaboración de materiales multimediales, tanto para la formación general como para la formación especializada; de la realización de conciertos, festivales y demás eventos artísticos musicales en vivo, de la elaboración de música para cine, radio y T.V.; hasta la transmisión de los mismos a través de los diferentes medios de comunicación (Radio, T.V., Vídeo y CD ROM); desde la realización de investigaciones de carácter histórico musicológico hasta las investigaciones aplicadas en las diferentes áreas musicológicas y pedagógicas.

Los diversos materiales e instrumentos, como la nueva tecnología de hardware y software especializados que se utilizan en la actualidad en las diferentes plataformas operacionales de computador, están a nuestras órdenes para hacer uso adecuado de ellos y con fines muy precisos. Por lo tanto, la competitividad en la Educación Musical de nuestro contexto para el siglo XXI, estará determinada por la calidad y la diversidad de nuestra producción artística musical.

Este ensayo hace parte del marco conceptual de la tesis de grado "La educación superior de la música al 2010 en la región sur pacífico de Colombia" de la Especialización en prospectiva y estrategia organizacional de la Universidad de la Sabana, Chía - Santafé de Bogotá.



Obra: Carolina del Llano

SEGURIDAD SOCIAL DE LOS ARTISTAS, & REALIDAD O QUIMERA?

Por: **FERNANDO CHARRIA GARCIA**

Abogado

Magister en Estudios Políticos
Profesor Especialización en Gerencia para las Artes
Bellas Artes

• **E**l tema de la seguridad social de los artistas en Colombia ha venido

siendo una gran necesidad y de alguna manera, ahora se ha concretado en algunos artículos de la llamada Ley de la Cultura o Ley 397 del 7 de agosto de 1997.

La pretensión del presente artículo es esbozar algunos aspectos relativos al tema, con el fin de contribuir con esta polémica que aún no alcanza su debida maduración.

ANTECEDENTES

.....

Colombia en las últimas décadas ha venido enfrentando el grave problema de un fraccionamiento del pensamiento y de una ruptura tal de la concepción de mundo que ha ocasionado que nuestra educación se cuestione, hasta el punto de plantearse la necesidad de trabajar en términos de una "formación integral" como respuesta a esa formación que solo enfatizaba en la mera información fraccionada de diferentes saberes. Parte de ese fracaso educativo se ha visto reflejado en el campo de lo artístico, en una cierta apatía por parte de los artistas hacia aquellos asuntos que tienen que ver con "ese mundo terrenal", diferente al propiamente creativo.

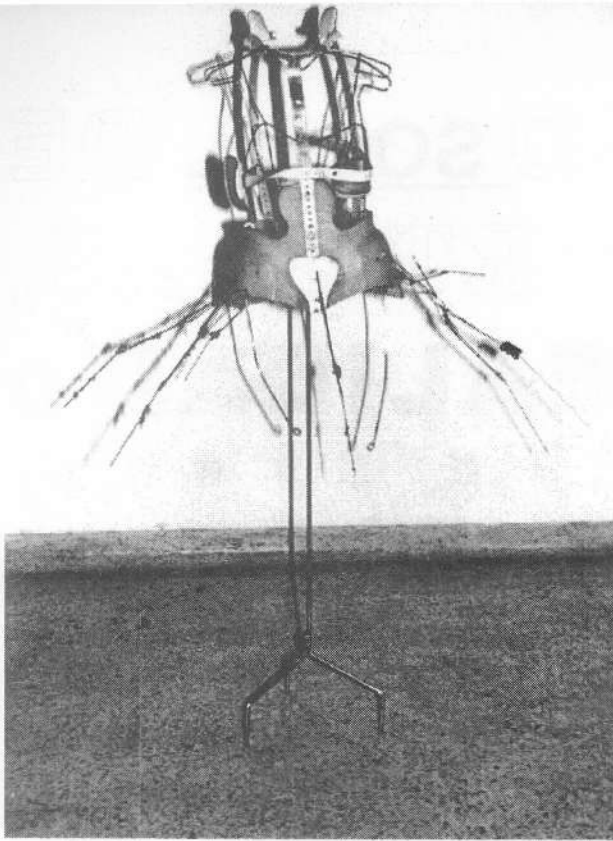


Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

El peso de un mundo que nos exige cada vez más una visión integral de él, así como una realidad contundente y dolorosa que nos muestra cómo muchos de nuestros artistas, luego de haber sido verdaderas glorias y llevar muy en alto el nombre de Colombia, terminan sus días en verdadera miseria. Estos son algunos de los elementos que generan una preocupación por la seguridad social de los artistas.

En 1975 se hizo uno de los primeros intentos por salvar la situación que nos interesa. Fue declarado como Año del artista, y al respecto se presentó un proyecto en el Congreso que terminó archivado. Luego en 1980 se presenta un nuevo proyecto en este sentido, el cual obtiene una aprobación inicial en el Senado, pero es negado en su trámite en la Cámara de Representantes. En la época del gobierno de Belisario Betancourt, hacia 1985, se presenta otro proyecto que logra ser sancionado como una ley marco, la Ley 25 del 18 de enero de 1985, por medio de la cual se otorgaban facultades extraordinarias al presidente de la República para que en un plazo de seis meses expidiera los decretos necesarios con el fin de garantizar y hacer cumplir los beneficios de la seguridad social de los artistas, creando el Fondo de Seguridad Social del Artista Colombiano. Además determinaría cómo se obtendrían los recursos, base del patrimonio de tal institución y se expediría un carné que indicara la condición profesional del artista. Así se expidieron los decretos 2166 de 1985, el 2166 de 1987, el 214 de 1988 y el 340 de ese mismo año.

Los anteriores esfuerzos fueron derrumbados por diferentes sentencias de la Corte Suprema de Justicia, que fueron declarando inexecutable las anteriores normas, para llegar hasta nuestra actual normatividad regida por la ya mencionada Ley de la Cultura.

LA LEY ACTUAL

La Ley 397 de 1997 o Ley General de la Cultura en Colombia, incorpora esta necesidad en sus artículos 30, 31 y 32, que en su tenor literal señalan:

“Artículo 30. Seguridad social del creador y del gestor cultural”. Las entidades territoriales competentes afiliarán al Régimen Subsidiario en Salud a los artistas, autores y compositores de escasos recursos.

Para tal efecto los Consejos Departamentales y Municipales de Cultura harán el reconocimiento de la calidad de artistas y trabajador de la cultura.

Una vez entre en vigencia la presente Ley, el Consejo Nacional de Seguridad Social en Salud deberá expedir la reglamentación que garantice la afiliación referida en el presente artículo.

Artículo 31. Pensión vitalicia para los creadores y gestores de la cultura.

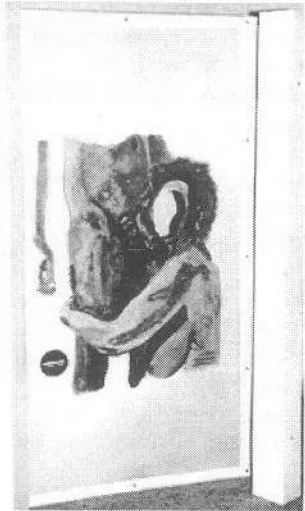
Cuando un creador o gestor cultural cumpliera los 65 años y no acredite los requisitos mínimos de cotización para acceder a la pensión de vejez prevista en el artículo 33 de la ley 100 de 1993, el Ministerio de Cultura con sujeción a sus disponibilidades presupuestales hará las apropiaciones a la entidad administradora de pensiones donde se encuentre afiliado el creador o gestor cultural, hasta completar con las cotizaciones ya recaudadas, el monto requerido para cumplir la cotización mínima exigida por la ley.

En el caso de que el creador o gestor no esté afiliado, el Ministerio de Cultura lo afiliará al Sistema General de Pensiones.

Para efectos de cumplir lo dispuesto aquí, el Ministerio de Cultura constituirá un fondo cuenta de seguridad.

Artículo 32. Profesionalización de los artistas.

El Ministerio de Cultura, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, definirá los criterios, requisitos y procedimientos y realizará las acciones pertinentes para reconocer el carácter de profesional titulado a los artistas que a la fecha de la aprobación de la presente ley, tengan la tarjeta profesional otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, con base en el Decreto 2166 de 1985.



Fotos: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Parágrafo. El Ministro de Cultura o su delegado participará en el Consejo Asesor para la profesionalización del Artista, establecida según Decreto 2166 de 1985.

Si bien es un poco extensa la transcripción, esta se efectúa con la sola intención de que sea conocida por el grêmio.

Ahora bien, los artículos asumen tres ámbitos, uno el de Salud, otro el de la Pensión vejez y finalmente, el de la categoría de Profesional del artista.

La exposición del articulado nos lleva a varios debates que se pretenden asumir a continuación.

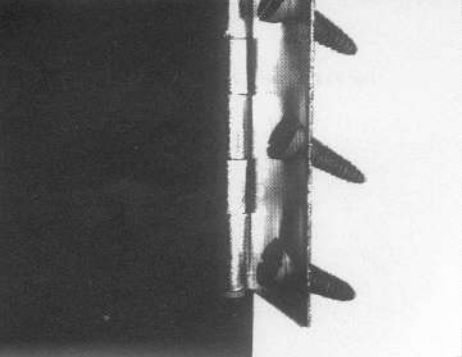
Uno de los primeros aspectos hace referencia a la categoría de profesional que tiene o no el artista.

¿EL ARTE Y EL ARTISTA, ESFERA SEPARADA?

De una parte, el problema se sitúa en relación con un oficio que se ha venido desempeñando desde la más remota antigüedad del ser humano, el arte, pero con la llegada de la Modernidad, que intenta separar en campos de conocimiento los diferentes saberes, encuentra enormes dificultades para la determinación del campo artístico, que está en íntima relación con lo estético. Es decir, cómo es que se ha venido asumiendo o no al artista y su labor como profesional.

Al respecto, vale resaltar los aportes que efectúa Juliana Bámbula Díaz en su libro. "Lo estético en la dinámica de las culturas", donde dice: "Toda producción humana, así como toda actividad cultural humana en general (que excluye las funciones vegetativas, puramente biológicas) es siempre, como hecho social, de carácter material e intelectual a la vez. La alta división social del trabajo en la sociedad occidental industrializada tiende a ocultar esto. A esto se suma la tradición cristiana de separar conceptualmente cuerpo y espíritu. Todo esto ha conducido a que tradicionalmente, en la cultura occidental, la producción material y la intelectual fueran concebidas como independientes y diferentes" (p. 91).

Como dice la autora, si para Marx el trabajo es una apropiación de lo natural al servicio de las necesidades humanas, no exento de lo ideológico, en la producción capitalista el "Sistema Cultural Occidental Moderno es hostil no solamente al arte sino a la actividad estética en general y precisamente por eso la separa de la producción general, e igualmente hasta cierto punto de las otras actividades sociales, generando así la esfera del <arte> como algo relativamente autónomo, con una funcionalidad estética no integrada con lo práctico-utilitario sino suelta, únicamente <espiritual>". (Ibid p. 95).



Fotos: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Finalmente, en relación con el arte y los artistas en la sociedad capitalista, añade: "La objetivación, exteriorización, expresión de la subjetividad social sólo puede realizarse en una esfera especial, una especie de esfera de tolerancia, una esfera en cuyo interior no es efectiva la racionalidad económica objetiva del sistema aunque, como un todo, esta esfera haga parte de él, esté inmersa en el sistema". (Ibidem p. 99).

La lógica del sistema no puede imperar en el arte y en el artista por sus propias connotaciones, de allí la dificultad de ubicarlo profesionalmente.

PROTECCION ESTATAL DEL ARTISTA

¿Cuál es la concepción mediante la cual el artista debe ser protegido por el estado?

En realidad aquí ha imperado una conjunción de situaciones que tienen que ver con dos asuntos.

El primero es el concepto de que el artista es artífice fundamental de la identidad y el sentido de pertenencia de un país. Por tal razón, no es posible entender por qué no es debidamente protegido por el Estado.

El segundo concepto es que existe una especie de afectividad por la condición de indefensión de los artistas, al manifestarse en varios casos cuando los artistas han acabado sus días un estado de pobreza absoluta.

Lo anterior ha permitido que se vea al artista como un ser fuera de lo común, continuando una concepción dieciochesca del artista, que en nada hace bien a las condiciones y exigencias del entorno actual en el que se desempeña el artista. Pero a pesar de todo, el Estado colombiano ha respondido en esta oportunidad con la creación de un fondo cuenta para efectos de pensión vitalicia, así como otras previsiones para efectos de la salud, en el caso del régimen subsidiado de salud.

Pero aquí es necesario que nos preguntemos: ¿qué es lo que tiene el artista que lo hace ser diferente en relación con el Estado y otros colombianos?



Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

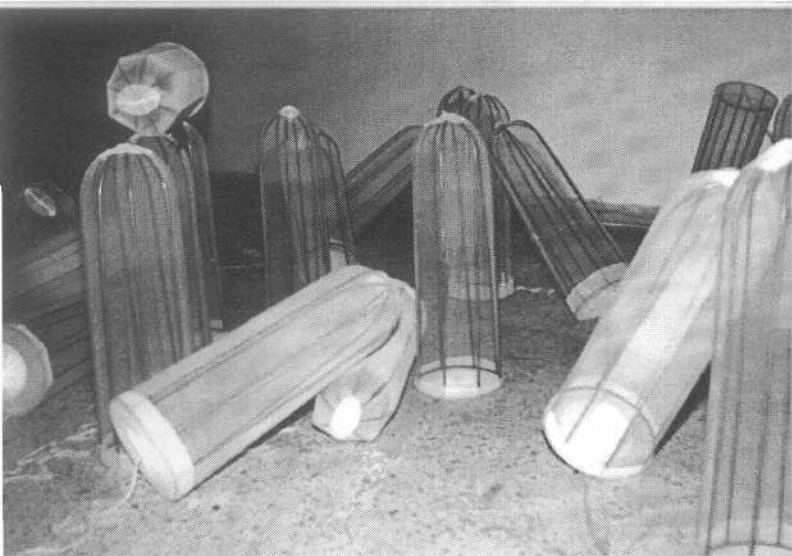
La respuesta es, NADA, tiene de distinto. El asunto es que también se refugian en la idea expuesta de esa especie de esfera separada de la lógica de la economía capitalista, que cada vez tiende a desaparecer, en especial cuando se asumen propuestas como las de "Do It" o hágalo usted mismo.

El artista de hoy en día en Colombia ha asumido su necesidad de educarse como profesional, pues además ya existen carreras profesionales en artes que antaño no existían.

Es por todo esto que cada vez será más fácil el asunto de la categoría de artista, aunque reconozcamos desde ya, que el arte no es medible sino cualitativamente, y que en oportunidades una obra hace por mil y transforma por sí sola o afecta enormemente a la humanidad.

EL ESTADO VIGILA

En relación con la seguridad social, y a la luz de nuestra normatividad vigente, es meridiano que el deber del Estado es controlar y vigilar aquellas organizaciones o instituciones prestadoras de estos servicios. Lo cual indica que para nuestro caso, el Estado no solamente abrió la posibilidad de la existencia de entidades prestadoras de seguridad social a los particulares en donde pueden haber los artistas. También asume su deber de vigilar y controlar mediante organismos competentes para ello y además crea y regula circunstancias específicas para los artistas en relación con la pensión vitalicia y la salud. Como si fuera poco, se hace cargo del problema de determinar la calidad de artista, en una discusión de nunca acabar y que ni aún los mismos artistas tienen clara.



Fotos: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Quisiera esbozar algunas reflexiones inacabadas, con la intención de contribuir a minimizar el problema, mas no a dar la solución salomónica.

Reflexión Educativa. Parece ser imperioso que desde las aulas universitarias y los demás lugares en donde se labora con educación no formal, en relación con los artistas, se trabaje en la toma de conciencia del artista en formación de la necesidad de preocuparse por su seguridad social, que se empape la vida un poco con esa corriente de pensamiento que es cada día más vigente y que tiende a prever y planear para disminuir riesgos. Es necesario cambiar la mentalidad del "yo solamente vivo el presente, ya me preocuparé del futuro"

Reflexión Informativa. El enorme desconocimiento de información jurídica por parte de los artistas, auspiciado en gran medida por ese rechazo que tienen a "las cosas mundanas", les impide utilizar herramientas creadas para ser usadas por los artistas. Es necesario informarlos al respecto.

Reflexión en relación con el Derecho. El enorme desprestigio del mundo del Derecho en nuestro país, ha contribuido, con mayor vehemencia a que los artistas se desencanten de este, por verlo como inoperante, cuando no "marrullero". Tanto es así que los artistas son el gremio que tal vez menos usa el Derecho, pues bajo el argumento de que al menos en el arte aún existe la palabra, sufren las enormes injusticias de no contar con un contrato que les permita esclarecer y limitar los acuerdos a los que han llegado y mucho menos tener los mecanismos adecuados para hacer valer sus derechos vulnerados. Aún así se resisten a usar esa herramienta del Derecho.

En efecto, algunas veces es posible que exista un contrato laboral, caso en el cual no existe duda sobre los aportes para la seguridad social de los artistas, incluso auspiciado por la misma OIT y los acuerdos internacionales al respecto. El problema se presenta cuando se efectúan contratos de Prestación de servicios o peor cuando no existe el contrato, tal como lo anotábamos, pues sus aportes se quedan sin efectuarse por el contratante y el contratista o artista lo único que tiene a mano es inscribirse como trabajador independiente para efectuar el solo las cotizaciones de previsión en salud y vejez.

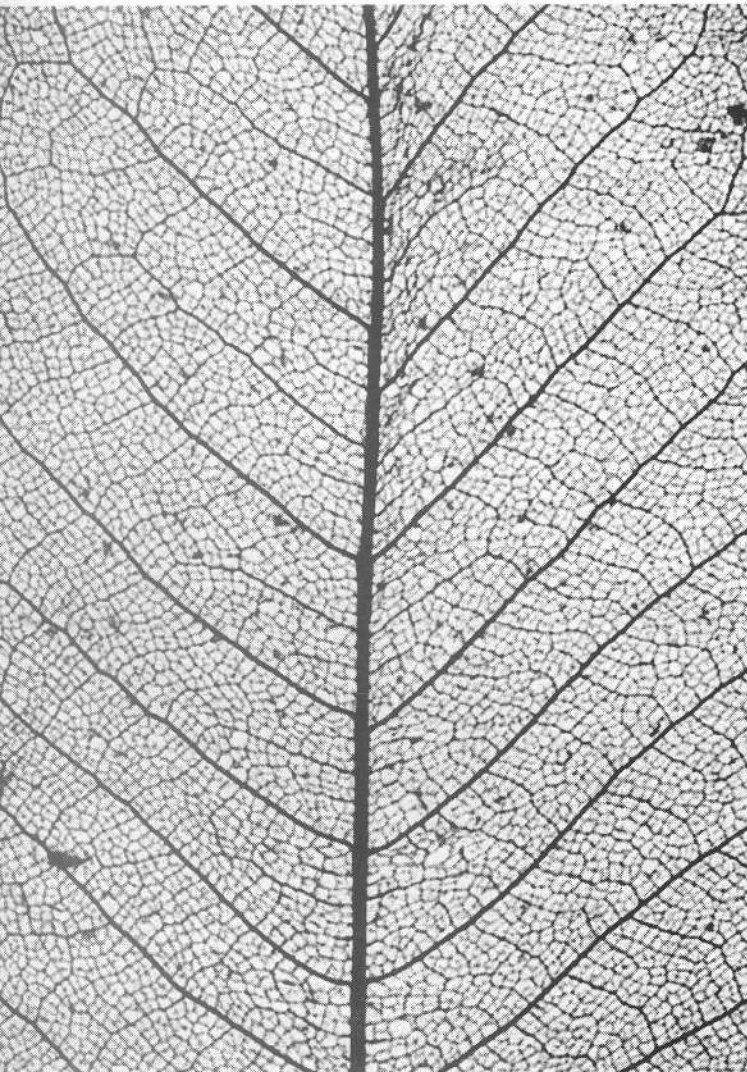
Es necesario cambiar de mentalidad a fin de que se entienda el Derecho como un recurso que puede evitar conflictos, incluso puede contribuir al avance social, y que en tal sentido se cobre conciencia de que en nuestras relaciones cotidianas estamos permanentemente trabajando con el Derecho.

Reflexiones sobre el anterior Fondo. Existe una tendencia por parte de los artistas a indicar que la anterior experiencia del Fondo no sirvió, no sólo porque "legalismos de pequeño orden" lo tumbaron, sino que de ese Fondo y como siempre "sólo se beneficiaron unos pocos que tenían <influencias> dentro del mismo".

Es una mentalidad típica de los colombianos que estamos intentando pasar de un concepto de Democracia Representativa a uno de Democracia Participativa, en la cual uno se siente más participe en la construcción del país. Existen, es cierto, rezagos clientelistas y de cacicazgos, pero ello no significa que de esa experiencia no se puede aprender y que cuando la Corte suprema de Justicia falla declarando inexecutable las normas, es sólo porque "debe haber algún truco".

Fotos: Archivo Coordinación de Comunicaciones





Obra: Carolina del Llano

Reflexión sobre Vigilancia y Control. Aunado a lo antes expuesto, la mentalidad reinante de que en el ámbito público faltan mecanismos de control por parte del Estado, contribuye al descreimiento de la posibilidad de la seguridad social de los artistas.

Lo que debe entenderse es que evidentemente el Estado tiene el deber de ejercer control y vigilancia eficaz, eficiente y por tanto, efectiva, sobre todos aquellos organismos que trabajan con la seguridad social (por ejemplo los fondos de pensiones, las prestadoras de salud, etc.).

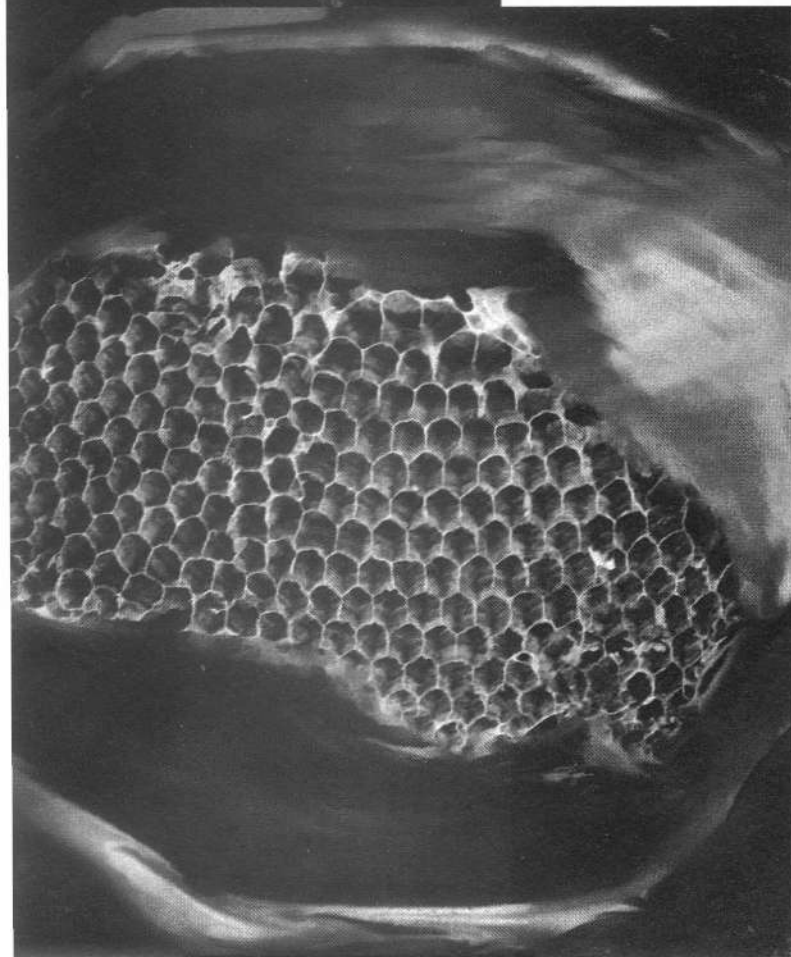
Pero debe quedar meridianamente claro que desde la Constitución de 1991 somos nosotros, la población, la encargada de ejercer vigilancia, de denunciar irregularidades o incluso, de cancelar el mandato. Sobre ello debemos trabajar todos, artistas o no artistas, si queremos un mejor mañana.

Reflexiones Solidarias. En relación con el sentido de solidaridad gremial de los artistas es el campo en el que más hay que trabajar.

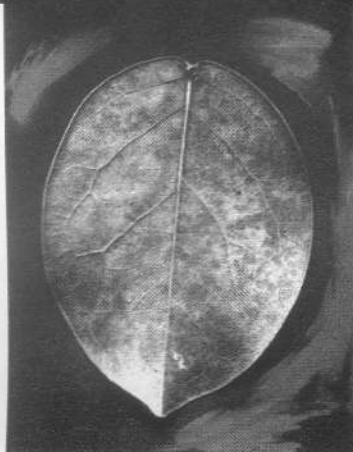
Lo requiere el artista para poder organizar sus derechos vulnerados por la piratería, o para hacer efectivas algunas necesidades en relación con su seguridad social.

Lo necesita para poder ejercer vigilancia y control frente a las diversas acciones emprendidas por el Estado y para tener presencia como grupo de interés en los diferentes espacios públicos nacionales.

La organización es imperiosa para hacer valer la idea de que la cultura (y por lo tanto el arte) es fundamento de la nacionalidad. Por ello es que se puede transformar al país con una cultura para la paz, con un desarrollo original y con el trabajo solidario de los artistas.



Obras: Carolina del Llano



El Estado con la Ley 397 del 7 de agosto de 1997, ha contribuido en algo al problema de la seguridad social de los artistas, esperamos que sus normas puedan ir consolidándose para dar respuesta a los casos que en ellas se contemplan.

Con todo, es necesario crear una organización que sea más flexible que las actuales.

Es importante que además de las posibilidades de inscripción libre que hoy en día tienen este tipo de instituciones, puedan:

- Constituir una especie de cuenta del artista para que se abone en ella los dineros, cada vez que el artista pueda. La razón es porque la enorme inestabilidad en que vive el artista, requiere soluciones reales y adecuadas a sus condiciones.
- Que no sea necesario recibir el dinero en forma de cuotas fijas, sino que estas puedan ser variables.
- Que tengan la facultad de organizar eventos con los artistas afiliados para obtener con ello más recursos.
- La entidad constituida podría construir viviendas, atender los asuntos de la pensión de vejez, de la invalidez y la salud.
- Que llegados a unos montos específicos, sea posible que los artistas o las personas adscritas a estos fondos, puedan disfrutar de ciertos niveles de seguridad social, ya sea en el campo de la vivienda, en el de la salud o en de la pensión, que correspondan con los montos alcanzados.

Se espera haber dejado algunas inquietudes y preguntas que contribuyan a consolidar una dinámica que nos permita pensar más seriamente el asunto de la Seguridad Social de los Artistas, así como algunas ideas sin desarrollar que nos permita acercarnos a este panorama de forma más creativa y con miradas que ataquen el problema desde diversos lugares, a fin de convertir la Quimera de la Seguridad Social de los artistas en **una realidad, incluso que permita repensar este problema social en un país cuya inestabilidad política, económica y su desestructuración social son marcas indelebles en el transcurrir de la vida.**

LA RETORICA, UN RECURSO DE MANIPULACION APLICADA EN EL HUMOR GRAFICO.

Por: Perucho Mejía G.

Profesor de Semiología.

Facultad de Artes Plásticas
Bellas Artes



• **T**oda imagen (lexía) por ser polisémica y

dinamógena está revestida de enigmas.

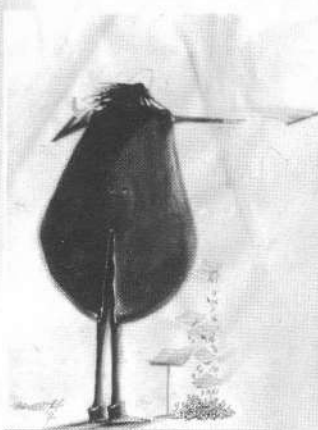
Un dibujo es la imagen, la imitación (imitari) de una cosa que mantiene su relación o semejanza con esa misma imagen y que es la imagen literal propiamente dicha y que siendo minimalista la mayoría de las veces, tiene sin embargo múltiples connotaciones.

El dibujo humorístico como consecuencia de un estímulo, como evocación, siempre es signo de algo, ubicando al receptor dentro o fuera de su contexto, haciéndolo experimentar y participar de esta misma imagen, confrontando así sus sentimientos y emociones.

Esta imagen humorística está sumergida en una **CIVILIZACION DE LA VISION**, incluyendo formas, momentos y aspectos del entorno mismo de las personas, intercambiando significaciones, descodificando o verificando la prefiguración de lo arquetípico.



El ícono en este caso es asistemático, ya que presenta la imagen de forma que le exige al lector una interpretación muy particular, dependiendo de su carácter y de su nivel cultural.

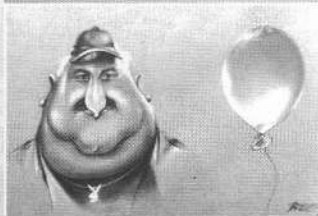


La búsqueda y la manipulación de la imagen, de la marca o de un producto de consumo masivo, consiste en crear lenguajes paralelos a su mismo nombre, tomando como soporte su valor de *pregnancia*.

Podemos hablar entonces de: metáforas visuales, hipérbolos, metonimias, antanacsis, y/o palíndromos, etc., al enfrentarnos a aquellos dibujos de humor que proponen en su contexto una o varias anomalías o transgresiones gráfico-lingüísticas y que se sustentan en un sistema narrativo para provocar la risa. Estas rupturas de sentido tienen una característica disyuntiva por la yuxtaposición o la secuencia de elementos sémicos que son incompatibles, rechazando la apariencia de las cosas y manipulando el derecho por el revés o lo superior por lo inferior.



En el humor gráfico, algunas veces el estilo del dibujante divierte al receptor al margen de que posea una historia, pero la imagen lleva implícita el código mismo de la retórica; lo fáptico, como elemento de anclaje y el relevo como interacción, configuran lo icónico y lo verbal en la diégesis, identificando lo denotado, el significante.



La primera manipulación con este carácter retórico, fue propuesta por el diseñador tipográfico norteamericano Herb Lubalin en 1975, aprovechando el efecto mnemotécnico del famoso tarro de salsa de tomate Campbell's (producto publicitario enmarcado en el género de la plástica), reemplazando parte de su denotación con la manipulación de la imagen de Andy Warhol (retroalimentación); creando por connotación un doble lenguaje como valor icónico (esquema gráfico), y como valor semántico (significaciones plurales).



En la creación humorística, social, política o deportiva, el dibujo, lo denotado, como un lenguaje descifrable (connotaciones), en función de códigos y modelos pertinentes; debe comprometer gráficamente la ruptura del lenguaje verbal o de otro sistema sémico, haciendo experimentar al lector por medio de imágenes, las emociones y sentimientos que son suscitados por esa realidad, incluyendo a la vez, la mayor cantidad posible de medios y de recursos que la evidencian y la difunden; es decir, siempre debe acudir a referentes para demostrar su validez.



ARTES PLÁSTICAS Y PEDAGOGÍA

Por: OLGA LUCIA OLAYA

*Directora del Departamento de Artes Plásticas
Universidad de la Sabana*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

.....

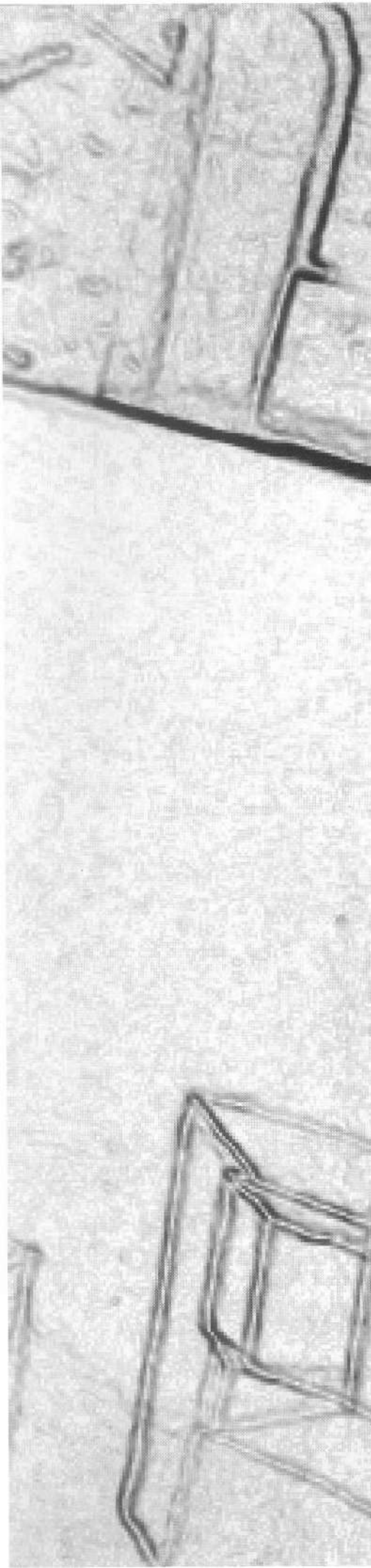
¿Qué se espera del docente de las Artes Plásticas y/o visuales en el aula?

La formación de los docentes de artes plásticas y/o visuales comprende preocupaciones muy amplias, dada la diversidad de enfoques que exige la contemporaneidad del discurso pedagógico y artístico

Al parecer han sido pocos los estudios que se han concentrado en hacer revisiones históricas sobre la enseñanza del arte. Siempre ha ocupado posiciones de alternativa menor en los ámbitos académicos. No obstante, su historia existe y reviste gran relevancia al observar cómo cada tiempo y espacio requiere de sus propios enfoques.

A mediados del siglo XIX se presenta un interés creciente por la educación estética, como un problema pedagógico importante. Estas tendencias que se oponían a la pedagogía tradicional las encontramos en pedagogos de Europa y Estados Unidos, como Cousin, Binet, Decroly, Dewey, Montessori y Stanley Hall, bajo un movimiento identificado con la "Nueva Educación", la cual tenía como principios: estimular la actividad del niño, unir la actividad manual al trabajo del espíritu, desarrollar en el niño las facultades creadoras. Una educación basada en las actividades personales, en los intereses y en la experiencia. Se insistía así mismo en el principio del juego, considerado muy importante para la educación.

Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones



La nueva educación subraya el valor educativo de las diferentes artes y proponía introducirlo en los valores escolares. En el transcurso de los últimos años se han hecho esfuerzos, concentrados particularmente en la pedagogía del dibujo y de la música, con aportes de estudios detallados, consagrados incluso a las particularidades de las edades de los niños.

Por otro lado, en Europa central surgió un enfoque de la pedagogía mística con Steiner², quien en sus teorías esgrime el "equilibrio interior". La primera escuela de experimentación fue la Waldorff de Stuttgart. Steiner organizó en ella toda la enseñanza sobre principios estéticos. La idea era que la pedagogía ha de reconocer la naturaleza artística del niño, y que el pedagogo ha de experimentarla el mismo como artista. Avanzó en aportes especiales en la correlación de currículos que se fundamentaban desde la música a las manualidades; los alcances de sus planteamientos llegaron a elevar la educación artística como base para la educación moral.

Por otra parte, la "Pedagogía del dibujo libre", de la célebre escuela de Viena, donde a finales del siglo XIX el profesor Cizek enseñaba dibujo, se basaba por completo en la idea de la libre expresión del niño. Mantenía a los alumnos ausentes de modelos, así como de estímulos provenientes del exterior, y mencionaba la necesidad de conservar la pureza absoluta de la imaginación.

Luquet, inspirado por sus predecesores (Cizek, Kerschensteiner, Lombardo Radice, Rouma, Sully) establece un presupuesto frente a la teoría de la interpretación de la realidad; previa al realismo visual, surge el "realismo intelectual", dibujo... no lo que veo, sino que sé del objeto... lo que representa, y lo aplico a muchas de sus revisiones sucesivas de expresiones infantiles.

En Alemania, en 1902, se formó una escuela fundada por A. Lichtwark, célebre escuela en Hamburgo, que lideró la primera organización de pedagogos interesados en la educación artística y la llamaron "El arte en la vida del niño". Simultáneamente otra organización coordinada por Ruskin y Morris, inició un movimiento de vulgarización de la cultura plástica, "Talleres unidos para el arte en el trabajo manual".

En Francia en 1906 se constituyeron numerosas organizaciones dedicadas a la difusión del arte: "El arte para todos", "El arte y el niño", "La sociedad del arte en la escuela".

Hasta después de la segunda guerra mundial, se reiniciaron las reflexiones donde se acoge un presupuesto bien interesante: "De la educación estética se llega a la educación por el arte"³.

En los estatutos de la FEA (Federación Internacional para la Educación Artística), establecidos en 1959, se declara que tendrá por objeto apoyar y estimular todos los esfuerzos realizados en el plano de la iniciación artística, suscitar y desarrollar en los alumnos de todos los grados escolares el gusto y el espíritu de observación y creación, acrecentar y ahondar los conocimientos psicológicos, pedagógicos y metodológicos, y asegurar a la educación artística el lugar que le corresponde en todas las escuelas"⁴. Ya en 1959 se plantea como tema de convocatoria del congreso en Basilea "La educación artística, parte integrante de la formación general del hombre". Como aporte importante de este evento se dan dos posturas de vital contemporaneidad en el discurso actual:

². bid. R. Steiner. La base espiritual de la educación

³. WOJNAR. Op. cit. p. 124

⁴. Ibid



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

¿Cuál es la situación actual de la educación artística hoy?

¿Cuáles son las corrientes de la educación artística sobre la vida actual?

La postura del biólogo Portman establece una reflexión sincrética de las facultades visuales del hombre moderno, del cómo se debe ocupar la educación artística de mediar por la articulación de la estética y la biología, en torno al empleo de las formas y los colores, enfatizando desde lo percibido en un discurso concordante entre el sentido de la vista y el "sentido" de lo que es visto.

La segunda postura que se destacó por su vigencia fueron los resultados de las investigaciones de Lowenfeld, quien establece las relaciones de la educación artística y las facultades creadoras en el hombre, prioriza el desenvolvimiento de la sensibilidad, de las cualidades espirituales y culturales. Por tanto la educación artística ya trasciende lo propiamente artístico: debe facultar la sensibilidad, desarrollar la receptividad, asociando ideas diversas a un mismo objeto; la movilidad o facultad de adaptarse rápidamente a situaciones nuevas; la originalidad de la expresión individual; la facultad de redeterminación de los materiales bajo la aplicación en nuevos empleos; la facultad de abstracción, como la penetración a fondo en la experiencia; la facultad de síntesis; la organización coherente, basada en la integración de pensamiento, sensibilidad y percepción⁵.

En París, en 1954, se crea el INSEA - International society education through art-, durante el congreso internacional de profesores de arte, concretamente a partir de un curso en Bristol, donde se planteaban preguntas como estas:

Especialistas del arte, la psicología y la educación apoyan la postura de Sir Herbert Read, quien sostiene que: "No para el arte en sí, sino para la vida misma preconizamos la educación por el arte". Desde entonces el INSEA asume el liderazgo para sostener esta tesis, declarando además que la educación artística es para el individuo un medio natural de cultura en todas las etapas de su desarrollo. Esta le enseña los valores y las disciplinas esenciales para su pleno desarrollo intelectual, afectivo y social, en el seno de la comunidad. Es por esto que la educación por el arte se impregna de un sentido de lo total, de la formación general.

Establece así mismo una doctrina estética que posiciona el arte entre los diversos sistemas de expresión del hombre, y determina como su función expresar los sentimientos y transmitir la comprensión. Pero las emociones experimentadas por los espectadores van estableciendo un homenaje al hombre artista que, gracias a su don particular, nos ha resuelto nuestros problemas emocionales.

Según Read, la educación por el arte debe incidir directamente en la formación de elementos sensibles y emocionales en el hombre. Potencia desde sus teorías paradigmáticas tres postulados seminales:

⁵. FEA, Kongressbericht, p.99.

⁶. ZIEGFELD, Edwin. Presidente del INSEA en 1958



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

1. La educación por el arte debe ampliar las formas de pensamiento, valorando la imaginación y el lenguaje visual.

2. Debe ampliar los medios de comunicación, merced al despliegue del lenguaje particular de los sentimientos.

3. La formación moral mediante los métodos creadores

Read torna operativo su discurso desde la práctica de los siguientes dominios:

•Coordinar los diversos modos de percepción y de sensación, tanto en la entidad del proceso estético, como en relación con el medio dado.

•La expresión de los sentimientos bajo una forma comunicable, de toda la experiencia mental que en otro caso quedaría en la experiencia de lo inconsciente.

•La expresión adecuada al pensamiento desde presupuestos tales como: la libre expresión que satisface la necesidad de comunicar a los demás los pensamientos y las emociones personales; la observación que satisface el deseo de enriquecer el conocimiento y registrar las impresiones y la apreciación que es una respuesta del individuo a aceptar los modos de expresión provenientes de otros.

Ziegfeld⁶ en la revista *Education Through Art*⁷, afirma "...en el mundo en que vivimos, el cultivo de las sensibilidades es la tarea fundamental y máxima de la educación, de modo que al perseguir este fin, trasladamos la educación artística de un lugar secundario al lugar central en las escuelas. Ningún dominio de las humanidades tiene mayor importancia, desde el punto de vista de la educación o de la cultura, que las artes visuales..."

Para Freinet⁸, los intereses pedagógicos están centrados en objetivar la educación para ayudar al desarrollo de la personalidad del niño en un medio donde la expresión artística tiene un papel primordial. La expresión espontánea contribuye al enriquecimiento cultural del niño. Freinet parte de la base de la configuración del texto libre. El niño es estimulado, no solo a redactar su propio texto sino a ilustrarlo e imprimirlo.

Se esboza en esta rápida mirada cómo se vienen configurando los discursos, involucrando disciplinas psico-sociales, psico-pedagógicas, estético-biológicas, siempre debatiéndose lo relevante del arte para la vida del hombre, en la consolidación del perfeccionamiento personal en el plano intelectual, espiritual, moral, y afectivo.

Esta rápida revisión histórica reviste un interés como antecedente de la situación actual en la educación por el arte, o del arte-educación que son pertinentes al abordaje, dado que no objetamos por los determinismos del pasado; reconocemos en el presente la importancia de las tendencias y se observan las incertidumbres por las cuales pudieron atravesar aquellos proyectos.

Durante las últimas décadas, estas teorizaciones se han visto redimensionadas en los contextos de agremiaciones regionales, que han configurado verdaderas comunidades académicas. Es el caso de los Estados Unidos con la NAEA, (National art-education association) fundada en 1947 la Getty Foundation, con Art Ed. Net; Red; ELIA 1994-1997 (European League of Institute of Arts); FAEB (Federación de arte educadores del Brasil); ANPAP (Asociación Nacional de Pesquisadores de las Artes Plásticas del Brasil) 1986-1998; CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte) 1968-1998; SOPERARTE (Asociación peruana de educadores por el arte). Algunas ya con web-side, donde se evidencia la dinámica de la sociedad, de la información y el impacto de las redes en la socialización del conocimiento.

⁷. No. 1. 1958.

⁸. FREINET, Celestin. Escuela popular moderna. Ministerio de Educación. La Habana. 1961. p.9.

En un estudio reciente, Ivonne Mendez Richter presenta el estado actual de las posturas conceptuales de la educación artística⁹, con lo cual se observan las implicaciones de aquellos pioneros de la teoría del arte-educación, y por otro lado, las oposiciones a aquellos paradigmas con visión de futuro:

Educación artística//
Educación Artístico-
Estética// Educación
Estética

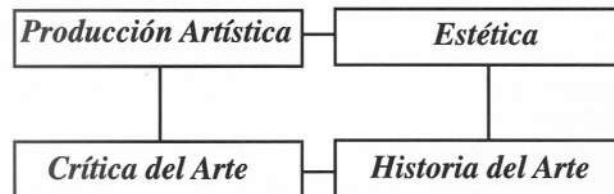
Educación artística, vista como una relación de disciplina con rigor enfático en la práctica artística y en la educación visual, privilegiando los valores estéticos, artísticos y culturales.

La educación artística, también llamada educación plástica y/o visual, comprende dos enfoques pedagógicos diferenciados según la concepción de arte asumida. Por un lado, arte como expresión, con énfasis en la libre expresión (Lowenfeld 1958¹⁰, Read 1982¹¹) y el arte como comunicación con énfasis en la percepción y el lenguaje (sustentado por Arheim¹², Feldman¹³, Mac Fee¹⁴, Dondis¹⁵).

Estas dos posturas ilustran la forma convencional en la que se ha objetivado la enseñanza del arte al interior del aula, bien sea validando el producto del niño en donde se establece la lectura del mismo, sobre la base del logro de la exteriorización de percepciones que comunican y recodifican la realidad. Sin embargo son presupuestos que validan todo tipo de producto y por lo tanto no median para encontrar un criterio reflexivo de logro real, y los indicadores se hacen válidos en tanto se logren expresar. Por lo tanto lleva implícitos elementos de carácter lingüístico interpretativo que son los que decodifica en sí mismo el lenguaje empleado.

La educación artístico-estética, asume la enseñanza del arte como un área del conocimiento, enfatizándose la apreciación y comprensión del arte fundamentado en autores como Eisner¹⁶ 1972, Barbosa¹⁷ 1985, Wilson¹⁸ 1980. Esta tendencia está siendo desarrollada en Estados Unidos a partir de la DBAE (Discipline Based Art Education), que propugna la enseñanza del arte apoyado en cuatro grandes ejes: el placer artístico, la estética, la crítica de arte y la historia del arte. En la DBAE, la estética está centrada en el análisis y apreciación de la obra de arte.

Gráfica 1 DBAE DISCIPLINE BASED ART-EDUCATION



Es una de las tendencias más discutidas en la enseñanza del arte en los Estados Unidos, defendida por la Getty Foundation, quienes en 1983 presentaron el concepto de disciplina, resignificando el momento por el cual atravesaba la enseñanza del arte en ese país.

Sustenta particularmente que el arte no es el producto en sí mismo. En todos estos casos los adultos artistas son los modelos a ser seguir, lo cual desafía seriamente a los defensores de la auto expresión. La crítica fortalece algunos criterios exteriores para discusión, análisis y tal vez juzgamiento. **¿Pero cuáles podrían ser los criterios sobre el trabajo de lectura de la obra de arte? ¿Validarlo como una experiencia individual? Le dejamos a la Historia del Arte que valide el imaginario adulto ante el niño?**

⁹. Apertura del seminario técnico del Proyecto "Arte na escola" del Brasil, Porto Alegre, mayo de 1995.

¹⁰. LOWENFELD Y BRITAIN. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Kapelusz. Madrid. 1980. p. 380.

¹¹. READ, Herbert. Educación por el arte. Paidós Educador. España. 1982.

¹². ARHEIM. Consideraciones sobre la educación artística. Paidós. Estética 22. España. 1993

¹³. FELDMAN. Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads. Journal of Aesthetic Education 21. p. 243-259

¹⁴. MCFEE, June. Preparation for art. Belmont Calif. Wadsworth. Publishing. Co. Inc. 1961. Citado por Eliot Eisner. Educar la visión artística. 1995. p. 85-88.

¹⁵. DONDIS, D.A. La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Gustavo Gill. Barcelona. 1976.

¹⁶. EISNER, E. Educar la visión artística. Paidós educador. 1995.

¹⁷. BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no ensino de arte. Sao Paulo Perspectiva. Porto Alegre. Fundacion lochpe. 1991.

¹⁸. WILSON, Brent. Uma visao iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das criancas. ARTE: Estudos de arte-educacao. Sao Paulo. No.1-2. 1982. p.14-16.

Este abordaje fue dado en los años 60 por profesores como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidad del estado de Ohio, EUA) y Eliot Eisner (Universidad de Stanford, EUA). Su sistematización ocurre en 1982 con el surgimiento de la Getty Center Foundation for Education in the Arts, cuando se encontraba conformada por un equipo de investigadores de la talla de Eliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith y Marjorie Wilson.

Aparentemente los aportes de estos investigadores lograron el posicionamiento del **ARTE-EDUCACIÓN**, ya que las artes en ese entonces ocupaban una posición bastante marginal en el currículo básico, y la educación artística era vista como el mejoramiento de la autoexpresión y la creatividad, en lugar de verse como un cuerpo organizado de conocimientos que exige el mismo tipo de rigor intelectual que se tiene para las ciencias exactas y humanísticas.

Los investigadores concluyeron que era necesario adoptar un abordaje riguroso para elevar la calidad de la enseñanza en las escuelas. Es entonces cuando se consolida la propuesta que integra: **producción, crítica, estética e historia del arte**, a la que llamaron **DBAE**. De hecho representó un paradigma diferente de aquel que se centraba en la autoexpresión creativa que dominaba a los años 40 y 50...¹⁹

Una concepción basada en la **libre expresión** se vincula históricamente a la modernidad en el arte, y tiene desde entonces una profunda influencia sobre la forma de enseñar. La modernidad sobrevaloró la **interpretación personal, la emoción y la búsqueda de lo nuevo**; esto llevó al distanciamiento entre el arte contemporáneo y lo que sucede en la enseñanza del arte en las aulas de clase.

Una visión contemporánea de la enseñanza del arte es aquella relacionada con el arte como objeto del saber, basada en la construcción, la elaboración, la cognición y la necesidad del crecimiento de la dimensión del hacer, la experimentación y la posibilidad de acceder a la comprensión del patrimonio cultural.

De hecho, la DBAE convoca a la comunidad de arte-educadores a mantenerse en contacto con la producción artística de lo contemporáneo, bajo la mirada crítica y valorativa, la comprensión y la significación del hacer artístico. Ana Mae Barbosa²⁰, citando a Ralph Smit (1987) en su libro "Excelence in Art Education", destaca particularmente los elementos o presupuestos conceptuales a la luz de un área del conocimiento que tiene un poder de trascendencia poco común. Sobresalen cuatro elementos que caracterizarían la excelencia en la formación del docente de arte:

* Identificar la excelencia del arte-educación como parte de un compromiso involucrado en la educación general o macro.

* La conquista de la excelencia implica una lucha por situaciones en las cuales los alumnos aprendan a sentir el arte, comprendiendo la dimensión histórica, apreciándola estéticamente, realizando reflexiones con espíritu crítico.

* La preparación de los profesores debe centrarse en trabajos de contenido sustancialmente humanista, particularmente en las áreas de estudios históricos, filosóficos y de crítica de arte.

*Y destaca que la excelencia presupone el conocimiento de las reivindicaciones tanto del arte tradicional, hegemónico, contemporáneo como popular...²¹

La DBAE valora la producción artística como una de las vertientes de construcción del conocimiento en artes. En esta formación, las informaciones culturales e históricas que necesitan ser enseñadas, vienen como análisis de las obras de arte. Esta propuesta está ahora difundida en Francia, Hungría, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y otros países.

¹⁹. BARBOSA, Ana Mae. O video e a metodologia triangular no ensino da arte. Editorial Arte Na Escola. Porto Alegre. 1992.

²⁰. Ibid. p. 4.

²¹. SMITH, Ralph, Excelence in art-education. Art Education. Reston. Jan. 1987. p. 8-15

En el contexto brasileño, la profesora Ana Mae Barbosa interpreta y simplifica los cuatro aspectos, hacer, crítica, estética e historia del arte de la DBAE, y resume la crítica y la estética en una dimensión llamada lectura de la imagen, siendo tres aspectos los que tiene en cuenta: el hacer, la lectura de la imagen y la historia del arte, lo que recibió el apelativo de Metodología Triangular.

Veamos en forma más precisa cuáles son los presupuestos conceptuales, al interior de los tres ejes en que opera la formación del arte educador brasileño, a partir de la metodología triangular:

GRAFICA 2
METODOLOGIA TRIANGULAR
PROPUESTA DE Ana Mae Barbosa



Dimensiona el hacer el artístico con énfasis en el proceso creativo, basado en la interpretación y representación personal de vivencias en un lenguaje eminentemente plástico.

De hecho establece como fundamento el análisis de las influencias del medio sociocultural en la construcción del conocimiento en arte, ya que es solo desde el hacer donde el ser humano identifica sus limitaciones en los lenguajes expresivos, así como también del uso de los materiales e instrumentos. Desde el hacer surge el estímulo por el aprendizaje de la historia del arte y la lectura de la imagen. Por otro lado, una producción asociada a las imágenes puede colaborar con la construcción de formas con mayor fuerza expresiva, estimulando de manera simultánea el reflexionar sobre la creación visual, donde tal vez el concepto de forma asume como visible un contenido, lo cual lleva implícito en determinadas ocasiones que ese contenido no lo sea, y de hecho torne la experiencia plástica significativa.²²

La lectura de la imagen, en la propuesta de la metodología triangular, desarrolla las habilidades de ver, juzgar e interpretar las cualidades de las obras, comprendiendo los elementos y las relaciones establecidas en todo tipo de trabajo artístico. Una imagen permite una infinidad de lecturas en función de las relaciones que los elementos de la obra sugieren, bien puede ser desde abordajes gestálticos, semiológicos, iconográficos o estéticos, dentro de otros modos de apreciación.

Por lo tanto, la diversidad de lecturas no es excluyente entre sí. Es más, se sugiere que las múltiples lecturas se interpreten convirtiendo la lectura en una apreciación enriquecida, y en consecuencia exige imprescindiblemente la presencia en el aula de la imagen.

²². del concepto de forma asumido por ARHEIM, R. en su libro "Hacia una psicología y entropía". Editorial Alianza. 1995. p. 326

PRESUPUESTOS CONCEPTUALES BASICOS

En la historia del arte, al interior de esta metodología, la aproximación no es lineal, procura contextualizar la obra de arte en el tiempo, explorar sus circunstancias. En lugar de estar preocupados por mostrar la llamada evolución de las formas artísticas a través del tiempo, pretendemos mostrar que el arte no está aislado del mundo cotidiano, de nuestra historia personal. A pesar de ser producto de la fantasía y de la imaginación, el arte no está separado de la economía, de la política y de los patrones sociales que operan en la sociedad.

Ideas, emociones, lenguajes difieren de tiempo en tiempo, de lugar a lugar y no existe la opción de una visión aislada o sin influencia de su entorno. Se construye la historia a partir de cada obra de arte examinada por los niños, estableciendo conexiones y relaciones entre obras de arte y otras manifestaciones culturales. Asume entonces la producción artística como un todo.

De hecho es un camino certero para acceder a lo que Ana Mae Barbosa ha llamado la "alfabetización visual".

•**La educación estética.** La interdisciplinariedad aparece como propuesta posible de la enseñanza, donde el arte es visto como parte de la vida cotidiana, y comprende no solo la estética de la obra de arte, sino también la estética de lo cotidiano, fundamentado en la relación con el medio ambiente, la sensibilidad a su contexto multicultural, viabilizado mediante la interdisciplinariedad como propuesta de enseñanza, bajo el soporte de autores como Feldman²³ Y Fichtner²⁴.

El arte y la educación son actividades humanas que en el devenir de los años, desde los clásicos hasta nuestros días, se han visto bajo tres categorías: la poiesis, la praxis y la theoria; es decir, la producción, la acción y la especulación²⁵. Se le asigna al saber teórico, la responsabilidad de construir el discurso científico, aquel que enmarca el conocimiento (episteme), que guía las acciones y sustenta por tanto la perfección de la persona en su dimensión intelectual; bajo el método de la contemplación, a la luz de la racionalidad y la lógica, construye el pensamiento reflexivo, la inteligencia y consolida los hábitos intelectuales.

El saber práctico dimensiona la forma de obrar en el sujeto; desarrollando virtudes, fortalece la voluntad y por tanto construye el discurso ético y axiológico, mediado por la prudencia (prónesis), como vía para consolidar hábitos morales.

El saber poético dimensiona el producto externo al hombre, pero proveniente de él, bajo esferas oníricas, pero objetivadas en el "ars" (latín) o techné (griego), consolida destrezas, dominios, talentos desde el hacer.

El arte y la educación son dos disciplinas en definición. Se identifican en su fin, en su método y su objeto de estudio. Hacia el hombre, desde el hombre y por el hombre son configuraciones disciplinables que aparentemente subyacen en las relaciones entre la información y el conocimiento que reportan los ámbitos culturales de la acción del hombre.

La experiencia de llevar el arte al vivir cotidiano y la educación a la comprensión de la realidad, mediada por interlocutores como los docentes de las artes, generan invenciones de corte no deductivo, ni inductivo de la realidad sino abductivo, y asumiendo el saber subsidiado de esas dos disciplinas, el arte y la educación, que se auto-organizan desde esferas similares de abstracción, contribuye al discurso postmoderno de la circularidad del conocimiento y el aprendizaje significativo.

²³. FELMAND, Edmund Burke. *Becoming human through art*. Prentice Hall. New Jersey. 1970.

²⁴. FICHTNER, B. *Metapher und lentaetigkeit*. II International congress on activity theory. Finlandia. 1993

²⁵. PARRA, Ciro, cita a García López. En *Revista Educación Educadores*. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. 1998.

Los atributos del aprendizaje significativo según su autor, Ausubel (1973)²⁶, vienen permeando el aprendizaje en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la "instrucción". Pero además se preocupa especialmente por los procesos de enseñanza/aprendizaje a partir de los conceptos previamente formados en el vivir cotidiano. Desarrolla una teoría sobre la interiorización o "asimilación", por medio de los conceptos verdaderos, a partir de los que se descubren en el entorno.

El aprendizaje significativo coloca el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en la reestructuración que se produce debido a la interacción dada entre las estructuras presentes en el sujeto de carácter cognitivo-perceptivas y en la nueva información proporcionada por el docente. Pero para que esto se produzca debe haber una instrucción formalmente establecida, que se presente en forma organizada y explícita; la información debe desequilibrar las estructuras existentes.

Es importante que el docente maneje las teorías del aprendizaje significativo, no solo desde el lenguaje vivencial en los cualificadores directos del programa, sino como esquema de proyección en el quehacer docente que proyecta, al ejercer la docencia.

Los dos ejes que contempla Ausubel son: por una parte el aprendizaje realizado por el alumno, y la enseñanza impartida por el maestro; es decir los procesos mediante los que codifica, retiene y transforma la información que iría del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo. Y por otra parte la estrategia planificada que estaría en la enseñanza puramente receptiva, diseñada por el docente para configurar sentidos y relaciones.

El aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitivo-perceptiva preexistente. Es por medio del aprendizaje significativo que se logra que las personas asimilen la cultura que las rodea. A pesar del carácter intrapersonal de los componentes psicológicos en el abordaje de las artes, se hace fundamental asumir una lectura pertinente y mediada por interlocutores lógicos en los procesos multiculturales de los que hacen parte.

En función de la naturaleza del conocimiento adquirido se distinguen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de las representaciones es el más próximo a lo repetitivo, que en el caso de lo plástico corresponde a lo imitativo o figurativo, donde se plantean relaciones arbitrarias para dominar (desarrollar destrezas) en determinado lenguaje plástico expresivo.

Por otra parte, no por contemplar su cercanía con lo memorístico deja de ser significativo, pues dependiendo de las relaciones y sentidos, implícitos por el docente, asimilará y adecuará las arbitrariedades como propias al tocar el componente personalizado del docente.

El aprendizaje de conceptos es visto por Ausubel²⁷ como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio común y que se designan mediante algún símbolo o signo. Se basa en construcciones de conceptos sobre la experiencia, donde media la diferenciación, la generalización, la formulación y

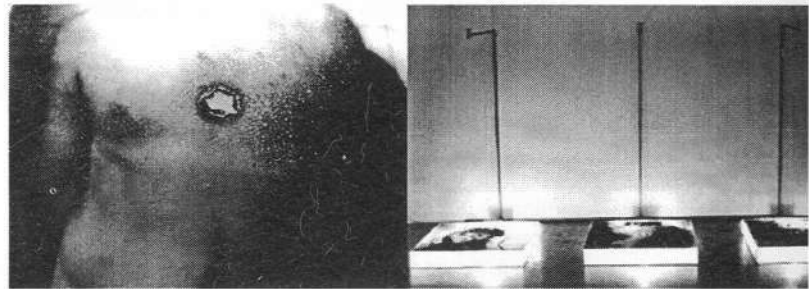


Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

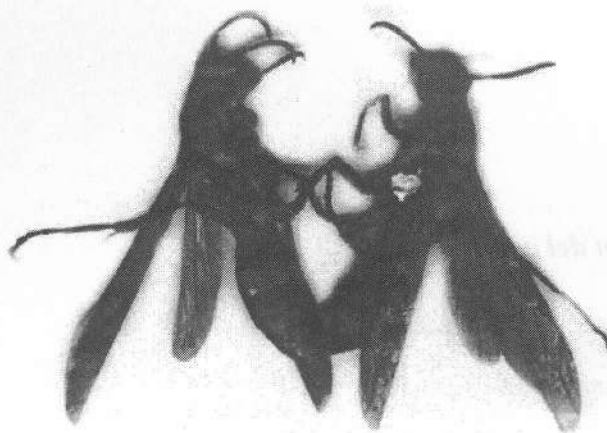
comprobación de hipótesis y a medida que se complejizan los conceptos abstractos, surge la "asimilación" como una relación de conceptos previos y nuevos, donde la instrucción nunca ha de partir de cero.

²⁶ POZO, I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Cita la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Editorial Morata. 1993. p.209

²⁷ Ibid. p. 217

Si "asimilar" un concepto es relacionarlo con otros preexistentes, en la estructura cognitiva surge el aprendizaje por proposiciones; surge al adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos conceptos. En la medida en que las proposiciones establezcan una relación entre conceptos, solo pueden ser adquiridas por "asimilación" o interiorización, lo cual tipifica el proceso fundamental para adquirir significados.

Por lo tanto, para configurar el aprendizaje significativo debemos atender a la construcción de una disciplina lógica desde el arte-educación, así como una apropiación real de las estructuras psicológicas del interlocutor en formación, respondiendo a acciones cognitivo-perceptivas, plenas de sentido, desde la asimilación de los ámbitos en los cuales se puedan potenciar las experiencias en producción plástica y construcción teórico-conceptual de la acción pedagógica en la educación por el arte.



Obras: Carolina del Llano

Hacia una definición de arte

.....

Desde los albores de la civilización, el arte materializa la necesidad del hombre de expresarse en forma creativa, única e irreplicable, dado que esa expresión es asumida desde una dimensión espacio-temporal concreta, permea fuerzas individuales y sociales legibles, solo a posteriori, por quienes sistematizan los procesos históricos desde los productos.

Los conceptos no finitos de arte acceden a la categoría de complejos, ya que para ser definidos parten desde lo que no se contempla y no desde lo que es. Es por esto que en el intento de delimitar un concepto, partiendo de las opciones de la teoría del arte, a la luz de la filosofía, Collingwood²⁸ apunala el arte como lenguaje que comunica, la expresión de la emoción, bajo selecciones individuales que convocan la imaginación desde el hacer y el tener sensaciones concientes, lo que implica componentes que Morin²⁹ complementaría como prosecución de pensamiento complejo.

Morin aborda un modo complejo para estudiar la experiencia humana, recuperando el asombro ante el milagro del doble conocimiento y del misterio que admira lo situacional por encontrar todo estudio como un abordaje multifacético, multidireccional³⁰.

El arte, para este estudio, será visto como una expresión humana sensible que se objetiva mediante un recurso visible, tangible o no, evidenciando un dominio del oficio y con un carácter único e irreplicable que delimita o genera testimonio ante un contexto específico. Resignifica contextos, propende por la territorialidad de lo universal, adportas de lo hegemónico o de lo popular; decodifica lenguajes sensibilizadores a la reinterpretación de lo real o lo suprarreal; genera condicionamientos de carácter cultural, social y antropocéntricos; valora la realidad como totalidad a partir de la reflexión interpretativa, participativa y compleja de la naturaleza social y comunicativa del hombre, e impregna toda acción humana con sentido de lenguaje.

²⁸. COLLINWOOD, RG. Los principios del arte. Fondo de Cultura Económica. México. 1978. p. 11-225.

²⁹. MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Ciencias cognitivas. Gedisa Editorial. 1996

³⁰. PAKMAN, Marcelo. Introducción. Morin, Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Edit. 1996.

Cuál es la relación del arte con la estética?

.....

Por qué la ambigüedad educación artística- educación estética?

La palabra estética del latín "aesthetica" fue acuñada por A.G Baumgarten (1714-1762), aparece en la tesis doctoral, *Meditationes de nonnullis ad poema pertinentibus* (1750-1758) que contempla un ambicioso programa temático: heurística, metodología y semiótica. Sin embargo solo llegó a desarrollar la primera parte. Se destacan particularmente sus aportes por categorizar a la estética como <<la ciencia del conocimiento sensible o gnoseología inferior>>³¹. Y la lógica como <<ciencia del conocimiento intelectual, como gnoseología superior>>. A raíz de sus estudios sobre la poesía y el arte en general, Baumgarten se percató de un tipo de conocimiento ligado a la sensación y a la percepción que se mostraba irreductible a lo puramente intelectual.

Lo estético, en cuanto bello es sensible, en contraste con belleza modélica que no significa una novedad radical en el campo de la especulación estética. El mismo Baumgarten afirmaba que los griegos y los padres de la iglesia habían distinguido entre cosas sensibles e inteligibles. Platón asumía en sus diálogos tres tipos jerarquizados de Belleza: la belleza de los cuerpos o belleza sensible; la belleza de las almas o belleza espiritual y la belleza en sí o belleza arquétipica.

Aristóteles repara en la dimensión contemplativa que se asocia con lo estético, así como también lo haría más tarde Santo Tomás de Aquino.

Los estoicos asumen la belleza muy vinculada a la ética, en tanto que es esencialmente armonía con la naturaleza universal.

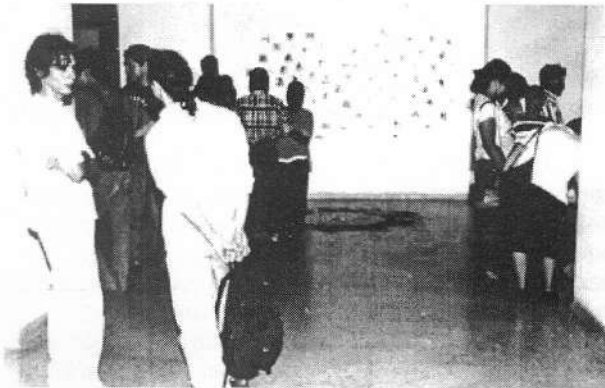
San Agustín escribió varios tratados sobre la correspondencia entre lo sensible y lo intelectual en lo artístico; la belleza sensible como una ordenación de percepciones, una síntesis de racionalidad y de impresiones sensitivas donde la "forma" resulta decisiva.

En la alta Edad Media se intelectualizan las nociones sobre arte, y su estudio vino a ser tema de las ciencias especulativas; el concepto de arte se asocia

estrechamente con el de la ciencia. El Renacimiento recogería esta aspiración, y trataría de cimentarla sobre bases empíricas y racionales. La perspectiva y la proporción son los dos grandes temas del arte de este período, abordados con gran espíritu científico. Leon Bautista Alberti (1404-1472) dice que la belleza es contemplada con los ojos, pero valorada por la razón; el arte ha de ceñirse a

reglas generales que sean expresión de un orden, una proporción y una armonía de formas. El diseño que hace posible el arte, depende de las preordenaciones de la mente.

Sin embargo, qué es lo que cambia en el siglo XX que se siente el escenario artístico tan distante de dicha apropiación de la forma. Revisemos los sentidos de la estética contemporánea y veremos cómo las experiencias estéticas han de configurar un nuevo escenario desde la teoría del arte, con presupuestos de la estética contemporánea, en el escenario que deseamos construir.



³¹ Citado por Estrada Herrero. *Estética*. Editorial Herder. 1988. p. 23



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Esta pequeña revisión histórica esboza la poca relevancia que tenía antes de Baumgarten el conocimiento sensible; por tanto adquieren especial relevancia la imaginación y el sentimiento, en condiciones de ser sometidos a los rigores de una tipificación de conocimiento sensible. Deja Baumgarten los supuestos que bajo la disciplina de la Estética han de encontrarse en las cuestiones de la naturaleza del arte, el juicio estético, el sentimiento, el gusto, lo bello y la belleza.

A fin de superar las ambigüedades que se asocian al concepto de belleza, y en un intento por delimitar más concretamente el contenido de la disciplina, algunos autores han hecho del estudio del arte, el tema específico de la estética.

Pero si bien la estética estudia la belleza y el arte, la belleza no circunscribe únicamente sus linderos a lo artístico, y no todo arte se establece sobre los límites de lo bello.

De tal forma que se hace pertinente para nuestro estudio definir la estética como una reflexión filosófica sobre determinados <<objetos>>, artísticos y naturales, que suscitan en nosotros juicios peculiares de belleza, sublimidad y fealdad, en el marco de unos sentimientos propios y exclusivos.³²

Por tanto, dando respuesta a nuestra pregunta introductoria, la educación estética tendría por objeto configurar las reflexiones filosóficas frente al arte y la naturaleza, proporcionando juicios estéticos, y experiencias estéticas abarcadoras de una realidad ilimitada, para el discente en formación.

Es por esta razón que la estética contemporánea se ve absorbida por la filosofía del arte, ya que en el siglo XX existe una afanosa búsqueda de la especificación de lo artístico en las propias obras. Por eso el pensamiento estético dominante está orientándose hacia un enfoque objetivista, volcado sobre los objetos artísticos.

³². Ibid. p. 38.

Sin embargo, lo contemporáneo también ha traído no solo el discurso de lo sensible, sino que incluye una reflexión del <<lenguaje>>.

De cara al futuro, destino de la reflexión poética y de la propia estética, la obra artística se convierte en la metáfora de los lenguajes artísticos, declarando los dominios de la investigación estética y de la experimentación artística, desde las virtualidades significativas periféricas y marginales, para una lógica de la comunicación, donde el lenguaje se convierte en objeto de conocimiento.

En el presente siglo, las obras artísticas se objetivan mediante:

- Disolución o desintegración de la figura y de la forma reconocible de los objetos representados.
- El predominio de los valores no referenciales o indeterminados respecto al color y al tono local tradicional.
- La deconstrucción del sistema espacio-temporal.³³

Las arbitrariedades del lenguaje se presentan por tanto como una invitación a la decodificación constante de las metáforas implícitas en toda producción artística contemporánea, con lo cual, refugiados en la crítica de arte contemporánea, la psicología del arte y la mirada a la filosofía del arte nos permiten adentrarnos en la construcción de sentidos bajo reflexiones estéticas; valoraciones que estarán impregnadas de una excelente vinculación con el conocimiento sensible, otrora categorizado como inferior y hoy elevado al potencial emocional que configura y tipifica entelequías que aportan a la educación, al arte.

La pedagogía y el arte

.....

El saber pedagógico centra su objeto de estudio en el quehacer educativo, donde la concepción de la educación no se asume como objeto sustancial, sino como objeto accidental, en el sentido filosófico del término³⁴. La pedagogía como ciencia que reflexiona y teoriza sobre el quehacer educativo, parte de una consideración de la educación como actividad práctica y concibe un saber de esta naturaleza orientado a mejorar la actividad educativa, fruto de la reflexión sistemática del agente sobre su propia acción, que incorpora conocimientos teóricos y técnicos. Por tanto se contempla la educación como un objeto de estudio de la ciencia pedagógica.

La delimitación de las disciplinas exige sus estatutos de cientificidad y aparentemente el concierto intelectual que ha buscado determinar dichos estatutos desde las humanidades, enmarcan el arte dentro de las esferas oníricas, imaginación, fantasía permeada bidireccionalmente por la razón, mas dentro de las acepciones de la producción artística contemporánea.

Pero acaso existe la investigación artística científica? ¿Podemos acompañar a los productos de la imaginación de categorías de verdad, universalidad, validez? Estas acepciones responden por supuesto a las ciencias objetivas, en tanto que las ciencias humanas atiende a otro fin que presenta en el campo especulativo coherencias aparentes, bajo afirmaciones que se construyen en los contextos espacio temporales de generación y creación de sentidos artísticos.

Pero ¿cómo mediar para que dos actividades humanas, que son a la vez disciplinas de estudio, cuyo objeto-sujeto es la persona, abarquen en sus núcleos de formación dimensiones externas y autoreferenciales para la comprensión de la realidad inmediata? y que además lleven a establecer compromisos del pedagogo-artista o del artista pedagogo, desde el planteamiento de una nueva disciplina ecléctica que centre la pluralidad de la transdisciplinariedad bajo saberes subsidiados, contemplados como ejes dinamizadores desde la psicología, la sociología, la antropología, la estética, la semiótica, para no adentrarnos en el conocimiento unidireccional de la verdad, sino en el múltiple y asistemático que nos presenta el entorno cotidiano.

³³. MARCHAN FIZ, Simón. La estética en la cultura moderna. Alianza Editorial. Madrid. 1992. p. 225.

³⁴. PARRA, Ciro. La pedagogía: ciencia del quehacer educativo. Documento preliminar U. Sabana. 1998

El arte y la educación han caminado desde la empiria linderos que no han permitido sistematizar estructuras pedagógico teóricas claras, para quienes ejercen la docencia en las aulas ante espacios abiertos, flexibles y de autorregulación innovadora. El docente de arte requiere asumir los procesos plurales de lo pedagógico, desde la presencia de lo multicultural, donde lo adjetivado como artístico genera presupuestos de identidad y expresión que enmarcan el discurso desde lo cultural, pero cobijado por una de las categorías que lo aborda, el arte.

Con el arte se han presentado discursos compartidos desde la estética (la belleza, la armonía, el equilibrio), así como también bastante cercanos al discurso de lo cultural (el patrimonio, la tradición), la antropología (el sentido de lo humano), la sociología (lo social, lo político), lo ambiental (lo ecológico), y la psicología, entre otras.

Esta dimensión transdisciplinaria compromete por tanto terrenos que, en el enfoque disciplinar, se alimentan teóricamente de supuestos diversos; por tanto, al categorizar como adjetivo lo artístico, atrae grandes connotaciones que deben de ser revisadas por aquel que desee desarrollar vivencias artísticas.

Desde la teoría de la educación vienen enfoques diversos que conducen a la pedagogía como ciencia, cuyo objeto formal es la acción de educar. El análisis epistemológico de la pedagogía pasa por los obstáculos que le han impedido que se constituya en ciencia, ya que de alguna manera tiene dos constantes cercanas, la pedagogía como saber-práctico que abarca el proceso pedagógico en su contexto socio-histórico, y la pedagogía como saber teórico, cuyo objeto de estudio es la práctica pedagógica.³⁵

El objeto de estudio de la pedagogía, la educación, es un campo de amplia complejidad que presenta en simultáneo factores psicológicos antropológicos, sociales, históricos e intelectuales, que le dificultan su sistematización en un cuerpo coherente.

La diversidad y afinidad de fuentes y referentes que enriquecen el saber disciplinar sobre la educación y el arte, han permitido entrar a construir un nuevo escenario disciplinar, ARTE-EDUCACION, como una categoría a consolidar, como una disciplina con su propio escenario que busca estatutos de científicidad.

La educación "artística" viene adjetivando la acción de educar desde lo artístico, y desde dos posturas: la que asume lo artístico desde la dimensión de la enseñanza de un oficio, en el cual las técnicas artísticas se asumen como fines en sí, bajo los productos que obtiene de carácter externo y con la concepción de dominios; y la otra desde los supuestos teóricos, sintácticos y metafóricos de construcción de sentidos, bajo los aportes de la contemplación, la percepción y la sensibilización a los contextos multiculturales.

El arte-educación asume la segunda postura como la que hace viable verdaderamente un puente entre la pedagogía y el arte en la postmodernidad.

Cuando se propone que el arte y la educación se unan bajo la excusa de la configuración de una disciplina, cuyo objeto está delimitado ante el espectro de la formación integral de la persona, el objeto formal se hace complejo. Al tratar de guardar la esencia, se apunta por tanto a la razón del ser humano de formarse desde un enfoque holístico, totalizante, integrador, sensible a los contextos con posturas reflexivas y críticas.

¿Cómo logramos ejercer una batalla contra la división del conocimiento, y el currículo?

Es aquí donde se justifica acceder a un discurso articulador en la formación del docente de arte que dimensione esta tarea, donde la visión personalizada recree los contextos educacionales, mediatizados por uno de los múltiples lenguajes que le sirven de excusa al ser humano para dar a conocer su visión del mundo, **las artes plásticas.**

La formación del docente de artes plásticas requiere vías concretas para dar respuestas curriculares que atiendan proyectos, para resolver esquemas conceptuales articuladores que enmarquen la investigación del docente transformador y creador en una realidad nacional, abierta a las propuestas que se construyen desde la educación superior, y que permita fortalecer las relaciones de cultura y educación desde el arte-educación en su nuevo escenario.

³⁵. Ibid.



APUNTES PARA UNA RELACION ENTRE ARTE, ARQUITECTURA Y CIUDAD

Por : Carlos Esteban Mejía Londoño

Doctor en Historia del Arte en la Università Degli Studi de Bologna (Italia). Licenciado en Filosofía y Letras. Especialización en Literatura-Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de Estética-Facultad de Artes Integradas -Universidad del Valle. Fue Director de Cultura de Cali, 1995-1997.

• **T**u decías: iré a otro país, iré a otra orilla,

encontraré otra ciudad mejor que ésta.

...

No hallarás nuevo país, no hallarás otra orilla.

Esta ciudad siempre te perseguirá.

Caminarás las mismas calles, envejecerás en los mismos barrios,

encanecerás en las mismas casas.

Siempre acabarás en esta ciudad.

No esperes nada de otro sitio:

no hay barco para tí, no hay camino.

Habiendo malgastado aquí tu vida, en este pequeño rincón, las has destruido para cualquier lugar del mundo¹.

Cavafis , La Ciudad

¹ CAVAFIS, Constantino. Obra Escogida. Ediciones Teorema. Barcelona. 1984. p.38

Ciudad ideal y ciudad real. De la idealidad artística a la realidad industrial

Mumford decía que «la ciudad favorece al arte, que es el arte mismo». Y tenía inmensa razón. La ciudad no es depósito, ni lugar para el acopio de miles de productos que llamamos o consideramos artísticos. Ella misma es, y debería ser, una realidad estética en todo el sentido del término.

Hace algunos años Giulio Carlo Argan afirmaba que no deberíamos preocuparnos tanto por el cambio operado desde que la ciudad pasó de ser considerada un producto artístico, a uno fundamentalmente industrial. Pues bien, yo creo que la modernidad y también la postmodernidad sí deberían preocuparse por este desplazamiento o cambio de valores, y de manera particular «la arquitectura», ya que ella es una de las realidades que constituyen la ciudad, la que más se ha adaptado a las deficiencias y a los imperativos de esta sociedad industrial.

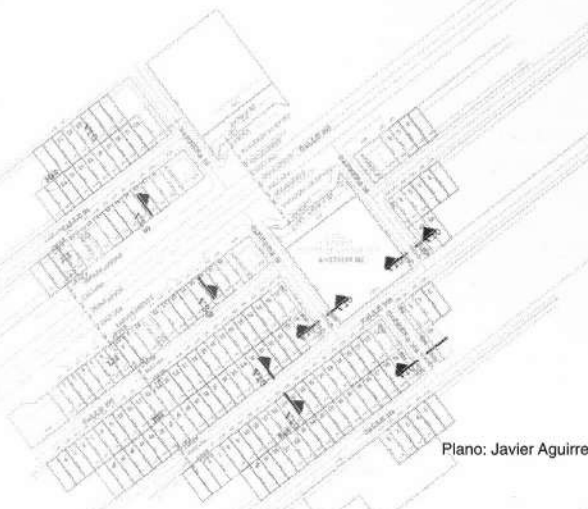
«Esta concepción de ciudad o, mejor, de los hechos urbanos como obra de arte se ha cruzado con el estudio de la ciudad misma; y en forma de instituciones y descripciones diversas la podemos reconocer en los artistas de todas las épocas y en muchas manifestaciones de la vida social y religiosa; y en este sentido siempre va ligada a un lugar preciso, un lugar, un acontecimiento y una forma en la ciudad»².

Sigo creyendo que la ciudad es intrínsecamente artística y vemos las ciudades ideales que del Renacimiento que nos dejó la Escuela de Piero della Francesca, un Francesco di Giorgio Martini, por ejemplo, entiendo que eran un sueño; más que «las ciudades de la memoria» eran «las ciudades del deseo». Pienza, la ciudad de Pio II Piccolomini, era en verdad una realidad casi onírica; sin embargo no puedo resignarme a pensar que simbolizaba tan sólo un ideal inalcanzable en el gobierno perfecto de la polis.

Bien podemos aceptar que los programas globales y unitarios, fuesen más un asunto del pensamiento, un ideal filosófico, un método, si se quiere, pero si eran también una reflexión política y un programa en el manejo social, y aceptamos que la arquitectura es un hecho virtual y matérico, por qué habríamos de permanecer tan tranquilos hoy?

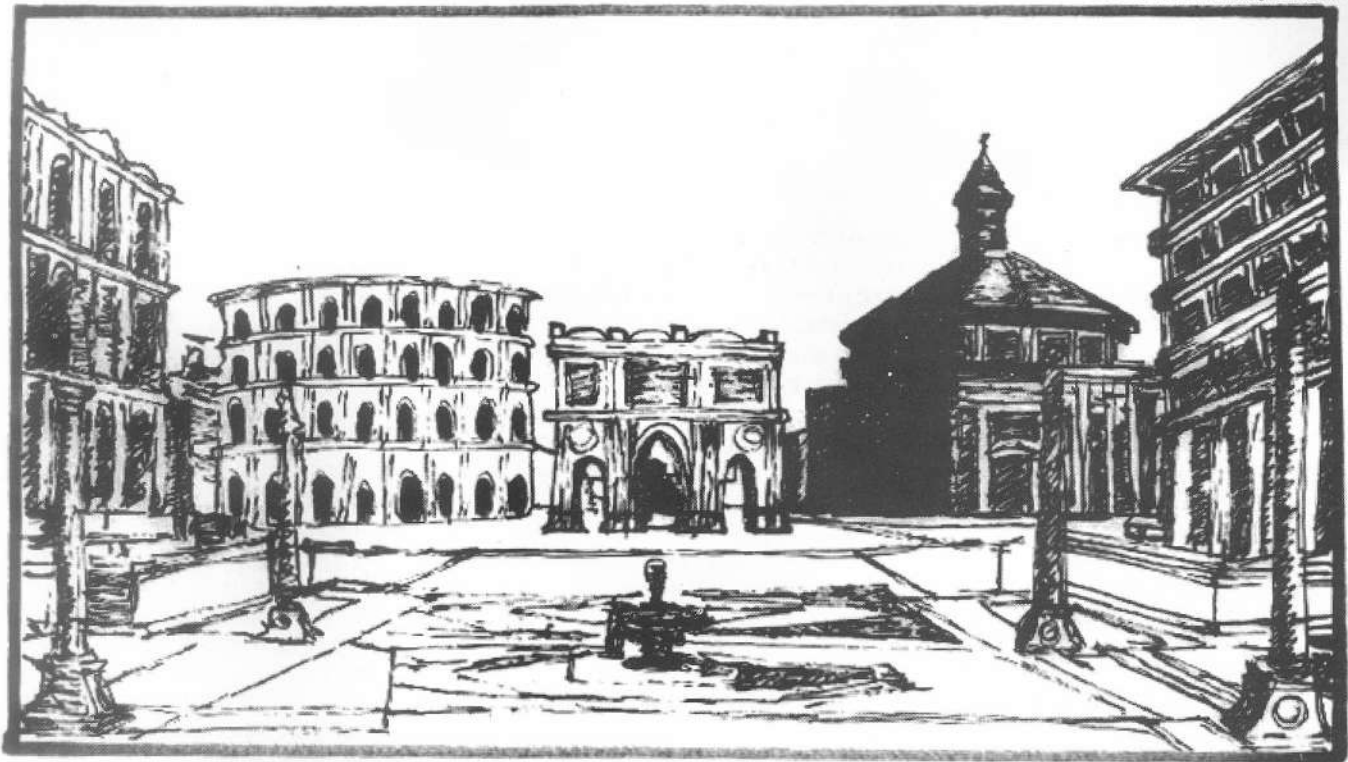
Si la ciudad ideal existe dentro o debajo de la ciudad real, y es diferente de ésta, así como el mundo del pensamiento se distingue del universo de los hechos ocurridos, una pregunta sería, cuánto puede «diferenciarse», hasta dónde pueden alejarse las ciudades en las que vivimos y morimos de la belleza, y en nuestro caso, la arquitectura como andamiaje fundamental de esta realidad?

Cuánto pueden estar apartados los arquitectos del hecho artístico en virtud de ese estatuto pragmático, funcional y económico, entre otros aspectos, que rige actualmente casi el ciento por ciento de la arquitectura? Con cuánta fuerza se puede seguir afirmando hoy, por parte de quienes diseñan y construyen, de quienes planifican, de quienes piensan y habitan como afirmó Le Corbusier sobre la casa, que la ciudad también «es una máquina para residir»? Todos sabemos que el fracaso de ciudades como Nanterre, a pesar de su diseño cuidadoso y nada deleznable, consistía para la gente en su alejamiento de la vida, en su «olvido del ser», como diría Heidegger.



Plano: Javier Aguirre

² ROSSI, Aldo. La Arquitectura de la Ciudad. Ed. Gustavo Gili. Madrid. 1982. p.74



Imágenes: Revista Hispanoamericana pg. 19

La fractura ontológica, o lo que va del concepto de «habitar» a la idea de «sobrevivir»

.....

La verdad es que, aunque prefiero un estadio electromorfo en la estructura social, antes que mecamorfo, no creo acusar resentimientos exagerados frente a las máquinas. Lo que pasa es que la distancia entre la ciudad real y la ciudad artística hoy es tan dramática y en algunos casos, demasiados diría yo, tan radical, que una fractura «ontológica» no me parece una afirmación exagerada, y aunque también me refiero a ello, no estoy hablando de manera exclusiva sobre el papel que en este caso juegan en la ciudad, la presencia de la naturaleza, la calidad de la vida, etc., sino, por supuesto, la realidad que la arquitectura representa para la vida de los hombres que vivimos en la ciudad contemporánea y la configuramos.

Nada más alejado de una realidad ética, constructora de la vida, que el manejo de esta «oscuridad» del ser colombiano de estos días y también nada más alejado de un comportamiento «estético». Ni siquiera hablo de «obra de arte», ni de la presencia y el papel de la arquitectura en la ciudad colombiana contemporánea, especialmente de la crisis en el diseño, su incoherencia cínica, la pobreza y el «acomodo» de la crítica, y el vacío intelectual, teórico e histórico que acompañan a ciudades como Cali, pero claro, no sólo a ella.

El hecho de que se plantee en Medellín, y que se discuta sobre un tema tan complejo y tan apasionante, no me parece un hecho fortuito, ni siquiera una actitud en parte postmoderna y en parte ilustrada. Como dicho en otros lugares, que aún en medio de una variedad, a veces alarmante, de manifestaciones dramáticas, de crisis, y de un alejamiento de esa idea de ciudad ideal a la que cada conglomerado humano tiene derecho a soñar o a asirse, que pueda tener Medellín y que la viven cotidianamente de manera más veraz y visceral, a diferencia de quienes lo hacemos esporádicamente o simplemente atados a los hechos de la memoria. Es de anotar que incluso en medio de toda la historia reciente, están más cerca de aunar decididamente la visión de la ciudad ideal a la ciudad real, re-hacer la unidad epistemológica y metodológica, pero sobre todo existencial, fenoménica entre arte y arquitectura en muchos otros lugares de la realidad colombiana. Es algo que se percibe y que podría explicarse, más allá de las relaciones aparentes e inmediatas, aunque muchos lo miren con ojos de incredulidad.

Entiendo que una ciudad a la que concebimos no como el lugar de las obras de arte, ni como simple habitáculo, sino como «arte-facto», es decir, como una patria artificial realizada con arte, -si nos acogemos al significado etimológico del término que es de gran importancia, debido a que considero que el lenguaje es ante todo pensamiento y por lo tanto realidad tangible como la arquitectura-. Entiendo que pueda alejarse o acercarse a su intencionalidad ontológica, puesto que su propia historicidad es el teatro de «las modificaciones, alteraciones, agregados, disminuciones, deformaciones y lo que es tan normal hoy, verdaderas crisis destructivas»; pero me pregunto nuevamente, hasta dónde y cuánto puede la arquitectura de las ciudades ser ajena a la esfera de lo artístico, o mejor de los comportamientos estéticos, antes de romper los valores de la «vida» de un lado, y al mismo tiempo su especificidad como obra de arte? o como anota Rossi a propósito de este hecho,

“a veces me pregunto cómo puede ser que nunca se haya analizado la arquitectura por su valor más profundo: de cosa humana que forma la realidad y conforma la materia según una concepción estética. Y así, es ella misma no sólo el lugar de la condición humana, sino una parte de esa misma condición humana, que se representa en la ciudad y en sus monumentos, en los barrios, en las casas, en todos los hechos urbanos que emergen del espacio habitado”³.

Cuándo, dónde y por qué se produjo esa fatal separación, ese olvido existencial entre arte y arquitectura; por qué tiene tanta fuerza, sobre todo como manifestación de hecho, una arquitectura como expresión práctica, pragmática, funcional, antes que humanística, significante, vital y artística?

Que la gente común lo crea, o lo sienta, o que le sea indiferente, aunque para mí es inaceptable, puede ser un hecho inteligible; pero que para los estudiantes de arquitectura casi todas las realidades del tipo de la literatura, la arqueología, la ciencia, la música, el teatro, la antropología, la filosofía y también del arte; sean acontecimientos ajenos a las especificidades y al entorno de su disciplina, ese es un hecho por demás exótico, y bajo ciertos aspectos increíble. Pero que además lo sean para los docentes, para quienes construyen, para aquellos que realizan el ejercicio vital del taller, esa ya es una actitud fundamental, capaz de producir las mayores y las más graves dificultades en la integración de disciplinas que diferenciamos más por razones de actitud metodológica que por diversidades estructurales.

Cómo pueden las ideas de espacio, desde sus orígenes antropológico-culturales de tipo paleoneolítico, hasta sus complejidades religiosas en el mundo egipcio o cretense, o desde sus reflexiones teóricas y filosóficas en el medio griego o entre los hombres del Renacimiento, ser ajenas, no ser interactivas y polivalentes -»**varius multiplex multiformis**»-, para estudiantes y profesionales de la arquitectura, la escultura y la pintura, para referirnos sólo a una parte de la realidad, la de las artes plásticas.

Sería utilísimo pensarlas como una totalidad y hacer que la práctica del taller contemple ejercicios comunes a estas disciplinas, frente a aspectos teóricos e históricos como los problemas espaciales de carácter intrínseco y urbano, la calidad, la diversidad y el uso de los materiales, el valor existencial y fenoménico de las texturas y del territorio; como también los aspectos compositivos, proporcionales, prospectivos y matemáticos, tan comunes a las tres... Estoy nombrando apenas algunos de los problemas que hacen de estas realidades, disciplinas tan cercanas que ni siquiera un mundo tan especializado e ilustrado como el helenístico logró divorciar completamente.

³. ROSSI, Aldo. La Arquitectura de la Ciudad. Ed. Gustavo Gili. Madrid. 1982. p.76

La rebelión loosiana. De la versión esencialista a la asepsia arquitectónica.

.....

« Los arquitectos modernos abandonaron una tradición iconológica en la cual la pintura, la escultura y el grafismo se combinaban con la arquitectura. Los delicados eroglíficos de un audaz pilón, las inscripciones arquetípicas de un arquitrabe romano, las procesiones en mosaico de San Apolinar, los ubicuos frescos que cubren las capillas del Giotto, las jerarquías distribuidas en torno a los pórticos góticos, e incluso los frescos ilusionistas de las villas venecianas, contienen mensajes que trascienden su contribución ornamental al espacio arquitectónico. La integración de las artes en la arquitectura moderna se ha considerado siempre buena, pero nadie pintó sobre Mies».⁴

Sólo un mundo olvidadizo de la totalidad, pretendidamente especializado, pragmático y francamente deshumanizado, lanzó a la arquitectura hacia el reino de la eficiencia, la economía y la funcionalidad que siempre aparecieron como estandarte de una racionalidad en donde la belleza debió aguardar y en la que ésta y lo artístico se convirtieron en un verdadero «lujo» que ni la sociedad, ni el arquitecto podían permitirse.

Ese mundo no es otro que el nuestro. Y desde el punto de vista histórico no sólo ha producido una de las mayores cantidades de mala arquitectura, sino indudablemente, algunas de las más feas, tristes e ineficientes ciudades de la historia.

Las cosas vienen por añadidura y estoy más convencido de que los movimientos de los hombres no son leves e inocuos, pues cada hecho produce unos resultados. Aunque estoy persuadido, como pensaba Aristóteles, de que cada cosa en la naturaleza tiene su propio límite, y lo que va mal, puede indudablemente ir peor. Esto es lo que ha ocurrido con la cultura, con el arte y la arquitectura de Cali a partir de 1980, por ejemplo. Pero volviendo a los límites, la rebelión de Adolf Loos y su llamado a recuperar los valores que constituían la especificidad de la arquitectura eran perfectamente válidos y comprensibles. Todos los excesos resultan casi siempre ser perniciosos y Loos pensaba con sabiduría, que había llegado el momento de volver a las fuentes, de barrer la casa de una infinidad de accesorios, no sólo superfluos e innecesarios, sino ajenos definitivamente al ser mismo de la arquitectura; contaminantes de ese camino deseable y perfecto que debía ser el universo de la abstracción absoluta. También se referiría a la liberación de una barroquización ciertamente negativa a la que habían llegado las artes figurativas y la arquitectura en los ambientes rococós del viejo y magnífico imperio austro-húngaro y de los salones vieneses.

Permítame esta digresión a propósito de Adolf Loos, que considero pertinente.

La posición de Loos es contra la Secesión vienesa; en términos generales, contra todos los modernismos y particularmente contra el Art Nouveau. Gaudi sería uno de sus más preciados objetivos.

Como teórico y polemista, Loos asume una posición ideológica muy radical. No lo convencen más las «utopías humanitarias», y acaso tampoco las humanísticas. Todo lo social deberá aplicarse a la técnica y a la economía. Ahora para él prima el carácter práctico de la realidad sobre las manifestaciones inventivas.

⁴. VENTURI, Robert. Aprendiendo de las Vegas. Ed. Gustavo Gili. Barcelona. 1978. p.27

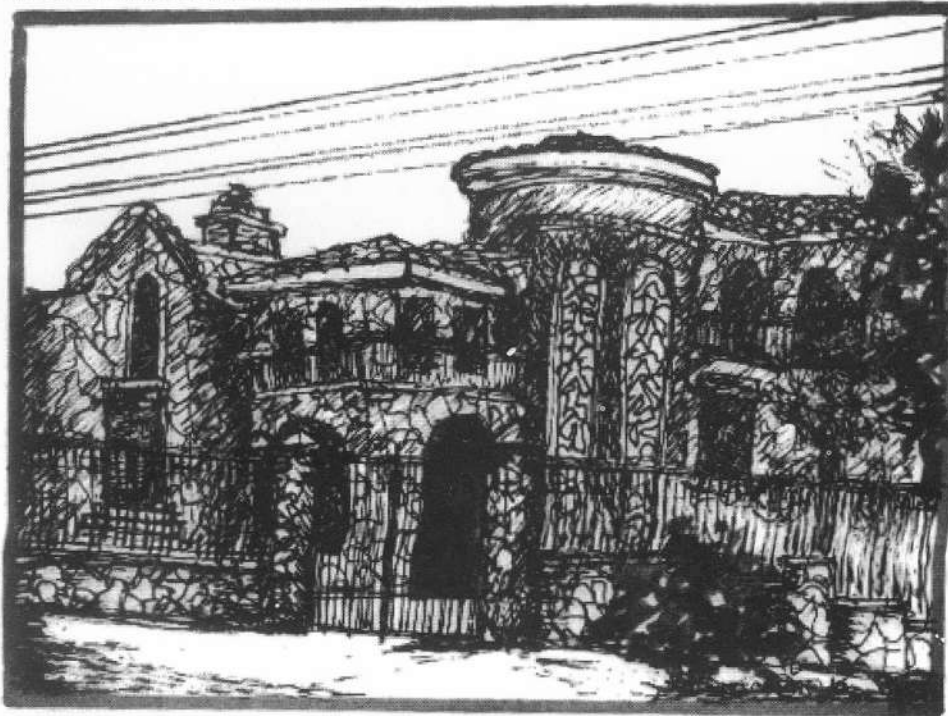
En todo caso es necesario reconocer que antes que arquitectura propiamente dicha, la sociedad requiere de casas, y ésta no es sólo una de las tesis centrales de Loos, sino, por supuesto, la manifestación de una sensibilidad social y política que, debidamente manipulada y tergiversada, se irá constituyendo en uno de los paradigmas del Movimiento Moderno, de la urbanística contemporánea y de la políticas oficiales hacia la minimización de la «idea» de arquitectura y por supuesto de «ciudad». A mi manera de ver, la banalización más eficiente y perniciosa de la historia de la arquitectura.

Loos, como un cruzado, cree que toda originalidad en la invención formal es deleznable, completamente innecesaria, incluso dañina. Sólo si se aplicara a lo técnico, tendría sentido y sería justificable⁵.

Lo que ha venido luego, lo que nos hemos vistos obligados a recorrer y a habitar, no es necesariamente culpa directa de Loos. Es simplemente, el peso de la historia, el quehacer del «establecimiento» y de los arquitectos, la política de un lado y la castración creativa del otro, la crisis de la consciencia y el fracaso irremediable de la «razón» como único camino posible en las aspiraciones del hombre en el universo.

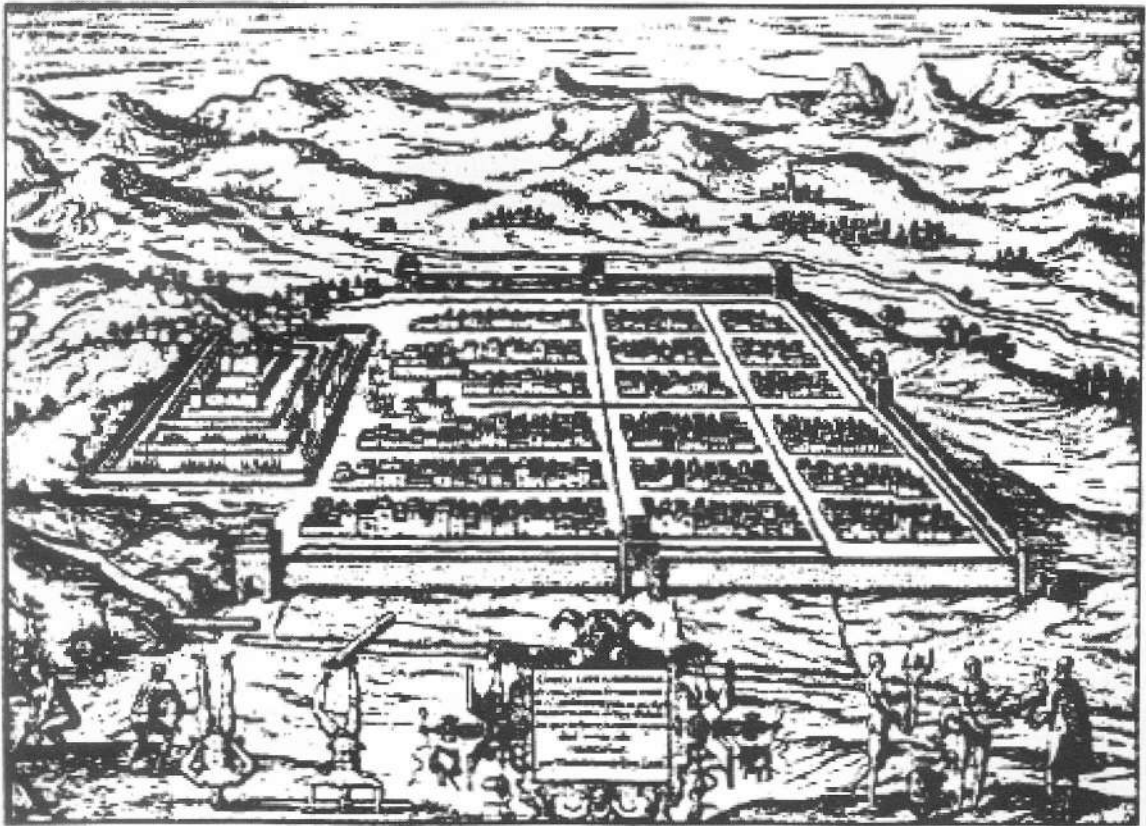
En esta perspectiva loosiana todo ornamento, todo elemento decorativo es un crimen frente a las exigencias sociales. Todos sabemos que en las soluciones contemporáneas, todo cuarto del servicio donde quepa una cama, toda cocina donde las puertas puedan abrirse sin problemas, todo edificio que contemple una entrada generosa o un andén significativo, es un «crimen» para el presupuesto y cualquier fuente o escultura sería un derroche demencial e inaceptabl. Quiero decir que en el camino de la racionalización, algunos aprendieron demasiado bien la lección.

Y como dice de Fusco, que en cada momento histórico hay dos tiempos, de un lado lo original y lo verdadero y del otro lo descontextualizado y falso; la condición «trágica» y la «comedia». El Movimiento Moderno y muchos de sus seguidores mediocres e irreflexivos vieron en esta posición, no la «esencia» de la arquitectura, una renuncia válida a los excesos, sino la justificación a su pobreza en el diseño, a la avaricia económica; una salida perfecta hacia la serialidad en la elaboración de una arquitectura barata, terrible y banal. Pero barata para los constructores, fácil para los arquitectos y terrible para nosotros, los usuarios.



Imágenes: Revista Hispanoamericana pg. 21

⁵. ARGAN, Giulio Carlo. L'Arte Moderna 1770-1970. Sansoni Editori, Firenze. 1977. p. 268



Imágenes: Revista Hispanoamericana pg. 19

Aunque dudo mucho que Loos lo considerara como un hecho para llevar hasta las últimas consecuencias; lastimosamente es irremediable que se reflexione hoy sobre el alcance que algunos aspectos de su posición han tomado en la ciudad contemporánea.

Se me ocurre, a manera de comparación, que los arquitectos helenísticos y romanos habían valorado también de manera significativa los asuntos de la técnica, como de paso, más adelante, lo harán Brunelleschi y también Borromini. Las ciudades posteriores al año 330 a.C. ya no se adecuaban al funcionamiento ético de las «polis» griegas. Menos aún lo harán las «urbs» de la Roma Imperial, unos pocos siglos más adelante.

La esencialidad formal, la teoría de las proporciones, el equilibrio de las artes, se habían roto, ya no podían ser iguales frente a la armonía, a la concepción de la *areté* y de la vida política clásica que habían constituido el ser mismo de la cultura griega.

Entre este momento y el mundo de Adolf Loos, de finales del siglo XIX e inicio del XX, había numerosos elementos similares, sin embargo los arquitectos del siglo II ó I, antes o después de Cristo, no se apartaron de una *techne* histórica que no sólo era su lenguaje reconocible y común, sino que encarnaba el valor inalienable de la «tradicición». Intentaron ser menos puros y fueron indudablemente más flexibles. Todo ello lo alcanzaron con sus más y sus menos, pues tenían que adaptarse a un nuevo orden universal. Pero a pesar de todo no renunciaron a una metodología del humanismo.

Para Loos el problema era aún más radical. El asunto no reposaba en la técnica, se hallaba en la economía, por ello no bastaba ahorrar en lo superfluo, había que emplear el espacio de la manera más racional que fuera posible ...⁶.

!No podemos olvidar que el asunto ha llegado en Cali a las viviendas de 45 metros, pero las propuestas sobre 30 metros ya están a la orden del día!

⁶. Op. cit. p. 270.

Utilidad y retorno. De la condición histórica a las artes plásticas.

.....

Como en muchos otros casos, de la experiencia, la mayor racionalidad siempre puede ser hermana de la más increíble irracionalidad.

Entonces cambiando el programa, cambian la forma y por supuesto la imagen. También lo hacía el tiempo, dando lugar a todo lo ofrecido por la industria, incluido lo prefabricado. Nada grave hasta el momento. Sólo que los métodos del diseño debían adaptarse al nuevo orden y como tantas veces, al carácter pragmático lo sucedió la pobreza de la invención, entre otras cosas.

Para la historiografía, Argan entre ellos, éste es un momento histórico crucial para el problema que nos atrae en este momento: el rompimiento, el alejamiento de la arquitectura de las demás artes, y más aún, en el fondo la pregunta será, o pura arquitectura o servicio social? ⁷

Libertad para el artista o no? ... y para el arquitecto qué? Acaso aquí reaparece la mayor condición social de la disciplina frente a las demás artes y por lo tanto sus desconfianzas y prejuicios a propósito del arte.

Arquitectura y ciudad se enfrentarán de ahora en adelante con el conflicto entre cultura y poder que llenará todo el siglo XX.

Traigo este hecho histórico, no sólo como muestra paradigmática en la que una especie de guerrero racionalista y esencial lucha por recuperar la arquitectura para sí misma, sino porque ese momento va a desencadenar más adelante la justificación, acaso bien intencionada, pero irremediamente mal entendida, de que la arquitectura debe permanecer de ahora en adelante totalmente alejada no sólo de la historia, en cuanto realidad desconfiable, sino de esas otras artes que como el fresco desde los palacios minoicos o el relieve y la escultura en los templos griegos, la habían acompañado, no como accesorios o elementos decorativos y anexos, sino como partes intrínsecas e indivisibles en la misma proyectación de los edificios. De ahora en adelante sólo podrán ser juzgados como ornamento en el mal sentido de la palabra. Además porque era difícil omitir del todo los excesos históricos, iniciados por la ornamentación romana y tardoromana, presentes como un paradigma en la memoria de muchos historiadores y arquitectos.

Una fatal equivocación, puesto que a unos comportamientos históricos particulares se les confirieron unas condiciones absolutas que ciertamente no tenían. Y en este ambiente se pueden explicar algunas actitudes del Movimiento Moderno frente a la ciudad y a las artes, pero más aún en sus radios de acción generalizantes, descontextualizados y homogéneos, en sus mandos medios tan racionalistas e «integrados» que en sus orientadores fundamentales.

⁷. Op. cit. p. 270.



La verdad es que para mi esta arquitectura «internacional» terminó siendo inferior a las Vanguardias de principios de siglo y a los movimientos plásticos posteriores. Su rigidez, su pretendido purismo, su geometrismo tanta veces implacable, su desdén por la tradición y en este caso por una *techne* practicada durante milenios con probados resultados, aunque también con momentos oscuros y mediocres, su aplicación simplista al formalismo y a la sola geometría, su falta de fantasía y ensoñación, su lejanía de lo fenomenológico, su ignorancia del territorio y de los hombres; todo ello provocó en la arquitectura el alejamiento y el desdén por el mundo de las artes y especialmente el quehacer de sus peores y numerosísimos alumnos.

Quizá fueron los movimientos «informales» (el informal europeo y el expresionismo abstracto norteamericano) y luego sobre todo el arte del «comportamiento» (Performance, body art, land art, etc.), los que en su visión prismática y en la búsqueda de una renovada sinestesia, comenzaron a reincorporar la arquitectura al ámbito familiar de las artes plásticas; quizá fuera también una sensación de soledad, de agotamiento, una cierta consciencia de fracaso, una especie de autocrítica un tanto tímida aún -somos tan temerosos de autocriticarnos- que intenta replantear un reencuentro histórico de la ciudad y su concreción vital como obra de arte.


Acaso este presente-futuro inmediato, que a falta de una identificación mejor nos hemos dado en llamar postmoderno, deberá, entre tantas otras opciones, recuperar el valor inapreciable de una integración sinestésica entre las artes y, para bien de la ciudad, de la disciplina, pero sobre todo de nosotros los hombres. Será necesario convencer a los arquitectos y a la arquitectura de regresar de una vez por todas al universo de las artes, allí donde la ética y la estética antes que una realidad construida, constituyen el espacio ansioso de la vida y la fantasía de una existencia vitalmente compartida. De todas maneras como escribió Alceo «**los hombres, no las casas, forman la polis**».

EL TEATRO DE TITERES

ENCRUCIJADA DE LA IDENTIDAD

Por : RICARDO VIVAS DUARTE

*Grupo de Títeres del Instituto
Departamental de Bellas Artes*



• **S**i bien creemos que los títeres son objetos

animados con fines escénicos que no son iguales al «teatro de Actores», pero aun así poseen elementos comunes que históricamente se han encontrado y desarrollado bajo diferentes contextos y lenguajes. Es entonces importante reflexionar sobre esta dualidad, aún no indagada claramente.

Ilustraciones: María Paula Martínez

Bajo esta homogeneidad histórica, el Teatro de Títeres colombiano no ha podido tener vida propia y ha estado sometido a diferentes desarrollos teatrales; su identidad la han definido las artes plásticas y el teatro, así como su verdadero significado y sentido artístico. Cuál es entonces la diferencia?

En estos momentos de complejidad vale la pena decir que los títeres, como cualquier otro, género artístico, requieren de una conceptualización propia para alcanzar una identidad artística y cultural que se desarrolle como un todo heterogéneo.

UN PENSAMIENTO HISTÓRICO DOMINANTE

.....

El teatro de títeres «supuestamente llegó a América con los españoles y así lo demuestran algunas crónicas de la época. Hernán Cortés entró a México y con él dos artistas que con sus manos hacían de los títeres como una estrategia para llevar el mensaje religioso a los nuevos «cristianos».

Sin embargo, no es extraño pensar que el proceso de animación titiritesca ya existiera en América antes de la llegada de los españoles y con un significado también espiritual influyera profundamente en la población. La magia y el poder que tenían los objetos animados era un don divino, con características curativas que identificaban a cada comunidad.

Desde luego, el pensamiento dominante de los españoles no reconoció ni siquiera esta expresión como «arte» y en el proceso de aculturación dentro de la Conquista, esta tradición es mutilada y como muchas otras sometida.

La propuesta eurocentrista es acogida en toda América y se desarrolla con fines sociales y religiosos hasta caer en diferentes épocas en el oscurantismo donde se pierde su rastro. Vale la pena mencionar que en los orígenes del teatro de títeres europeo, los adultos eran su público predilecto y como toda expresión social encuentra en la calle su mejor espacio.

Los diferentes procesos sociales europeos hacen de los títeres un medio excelente para expresar el sentimiento de la comunidad y pasan a ser discordia política, donde el pueblo, representado por un valiente, agrade física y verbalmente al gobernante del momento. Por su brillante poder de seducción, los títeres se popularizan, al punto de ser un espectáculo con características teatrales. Es aquí donde se encuentra con el teatro. Su conflicto es más evidente cuando en el Renacimiento las grandes salas prefieren contratar títeres que actores de carne y hueso, en la medida en que salían más baratos. Los titiriteros se dedican entonces a montar grandes obras del teatro clásico, olvidándose de la calle y de su problemática sociopolítica.

A partir de esta época el teatro de actores arremete contra los títeres; sin un pensamiento claro y sin medios de subsistencia, éstos se someten a los conceptos teatrales del momento. Es una etapa difícil, pero aparece el público infantil como un estímulo para la inagotable fuente de imaginación titiritesca donde se retoman esos conceptos del momento para crear una pequeña diferencia conceptual y comercial.

En este sentido, también «se cree» que apareció el mimo como otra expresión o alternativa del teatro. Sería interesante preguntar ahora qué fue primero, el teatro, los títeres o el mimo?

Con todos estos cambios históricos llegan de nuevo a Colombia los títeres, pero como un espectáculo infantil de grandes dimensiones y de características teatrales. Un grupo italiano, entre otros, deja en su recorrido sus enseñanzas a un pintor de brocha gorda: Sergio Londoño, quien aprende de los titiriteros y monta su propio espectáculo donde Manuelucho Sepúlveda es el personaje central de la comarca que se enfrenta a diferentes situaciones en varias historias. Este es el primer y más claro ejemplo de la fusión del teatro de títeres europeo con el costumbrismo colombiano.

Sólo después de muchos años de una difícil situación social y política en nuestro país, reaparecen los títeres por iniciativa de los teatreros y con la asesoría europea, como el grupo en el teatro del Parque Nacional. Desde allí hasta nuestros días en el teatro de títeres se ha notado un florecimiento contradictorio e interesante que incluye la creación y posterior desaparición de la Escuela Distrital de Títeres, como también la proliferación de actores que se dedican a los títeres al no encontrar una salida económica en el teatro.

HACIA UNA INCERTIDUMBRE TOTAL

Frente a esta perspectiva histórica no es extraño que todavía nos preguntemos si es teatro o títeres, o peor aún, si es de títeres o es con títeres. En la mayoría de los casos, es más fácil buscar la respuesta en la práctica diaria como una estrategia para llegar al conocimiento. Sin embargo, es importante reconocer que al respecto es muy poco lo que se ha pensado, discutido, estudiado y sistematizado. Como consecuencia, la búsqueda permanente de fórmulas mágicas no es más que una incertidumbre de lo que ya sabemos.

En la mayoría de los casos las agrupaciones se someten a modelos europeos clásicos que tienen interesantes propuestas, pero no son más que copias criollas; otros, con experiencia teatral, descargan su propuesta en los actores, empleando a los muñecos como simples juguetes o utilería, y los que pretenden combinar la mayoría de las técnicas y recursos frente a un espectáculo que no deja de ser más que visual, piensan que todo cabe en el teatro y cantan, bailan, actúan, «manejan» muñecos, hacen acrobacias y hasta magia.

En el peor de los casos, algunos grupos o «compañías de teatro» se deciden por los títeres, como una estrategia comercial que los mantiene vivos para seguir haciendo teatro. Tampoco estamos exentos de la influencia de los medios de comunicación, ni de los cambios científicos donde los grupos, sin un pensamiento claro, se orientan hacia la tecnología teatral para estar a la moda.

Es posible pensar que si se unieran todas las propuestas, se podrían transformar en otro espectáculo igual de interesante. Frente a esta complejidad, algunos han optado por llamar artes escénicas a todos los procesos que se desarrollan dentro de un espacio escénico convencional.

Cuál es el camino frente a un arte sin padre, sin oriente claro y sin nombre? Como lo diría Manfred Max Neef, **estamos viviendo la fecundidad de la incertidumbre.**

Lo que sí es claro, es que se está en una búsqueda y reconocer la pluralidad e hibridez de algunos espectáculos, es prueba de ello.

UN ACTO DE DEMOCRACIA PARA LA EQUIVOCACIÓN

Con esta incertidumbre se requiere de una cultura democrática, no de las mayorías, sino como lo planteaba Estanislao Zuleta: «La democracia del otro para que exponga y desarrolle sus puntos de vista: Democracia es, dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos»¹. En esta medida, la democracia debe ser un acto cotidiano en el arte, donde se deben ofrecer las condiciones para que se pueda expresar todo lo que se piensa y así buscar una diferencia dentro de la totalidad. Para la identidad se requiere de este espacio, donde el ensayo sea el error y un proceso hacia la verdad que no será absoluta. Es cierto que somos un híbrido, pero cómo demostrarlo si en el arte no hay un solo acto democrático que respete el error de los demás? y peor aún, no existen los espacios para errar y ser escuchado como un miembro más de ese proceso de identidad cultural.

Desde luego que los títeres no alcanzarán esa identidad cultural hasta que no tengan ese espacio democrático, en el que descubran su identidad artística y puedan mediante el error conceptualizar su heterogeneidad.

En este sentido, creo que la complejidad se convierte en ese acto democrático que busca ser consecuente con la diferencia (hibridez) para llegar a la verdad (identidad). Entiéndase la hibridez como el resultado de una mezcla, que en este caso es artística y social, con posibilidades de reproducción y trascendencia creativa.

¹ Zuleta, Estanislao. Educación y Democracia. Uncampo de Combate. Corporación 3er. Milenio. Bogotá. 1995.



UNA CONCLUSIÓN INCIERTA

.....

- Aislar conceptos y metodologías entre el teatro y los títeres sería absurdo, en la medida en que la certeza sería infértil para una identidad híbrida y cambiante que puede llegar a enriquecer las dos expresiones.

- Todo titiritero es actor, pero no todo actor es titiritero.

- Es verdad que hay un pensamiento dominante y los títeres pueden aprovecharlo para buscar espacios democráticos.

- La diferencia entre el teatro y los títeres está en el lenguaje aún no investigado por los titiriteros y desconocido por los teatreros.

- El híbrido más claro dentro del arte es el títere, puesto que es un hijo del teatro, las artes plásticas y la danza.

- La teorización es inevitable cuando en un mundo tan complejo todo se generaliza y se mecaniza, perdiendo su identidad particular.

- Se requiere de una crítica especializada que proyecte el teatro de títeres hacia una identidad compleja.

- La identidad es una construcción social donde lo heterogéneo es un elemento del todo, y donde todo está aún por decirse y crearse.

- Todo arte sin una teorización propia tiende a ser vertical y muere en la anarquía.

- Es verdad que buscamos un teatro total, pero con las correspondientes diferencias particulares.

INTRODUCIR LOS VACÍOS NECESARIOS

.....

- Si no sabemos qué es un títere, cómo podemos decir que pertenece al teatro?

- Si no hay una teorización actualizada y verdadera, todos tienen la razón?

- La democracia de la diferencia puede ser la teoría cuando todo es permitido en un mundo complejo?

- Si no hay críticos reconocidos para el teatro de títeres, cómo se define la calidad e identidad de un espectáculo?

- Cómo se puede encontrar una identidad cultural, si la identidad artística no es reconocida como un híbrido?

- Los títeres pueden tener una identidad cuando no existe una escuela como espacio democrático de investigación y docencia, ni tampoco una organización como lugar de encuentro de pensamientos?

- ¿Es teatro de títeres o teatro con títeres?

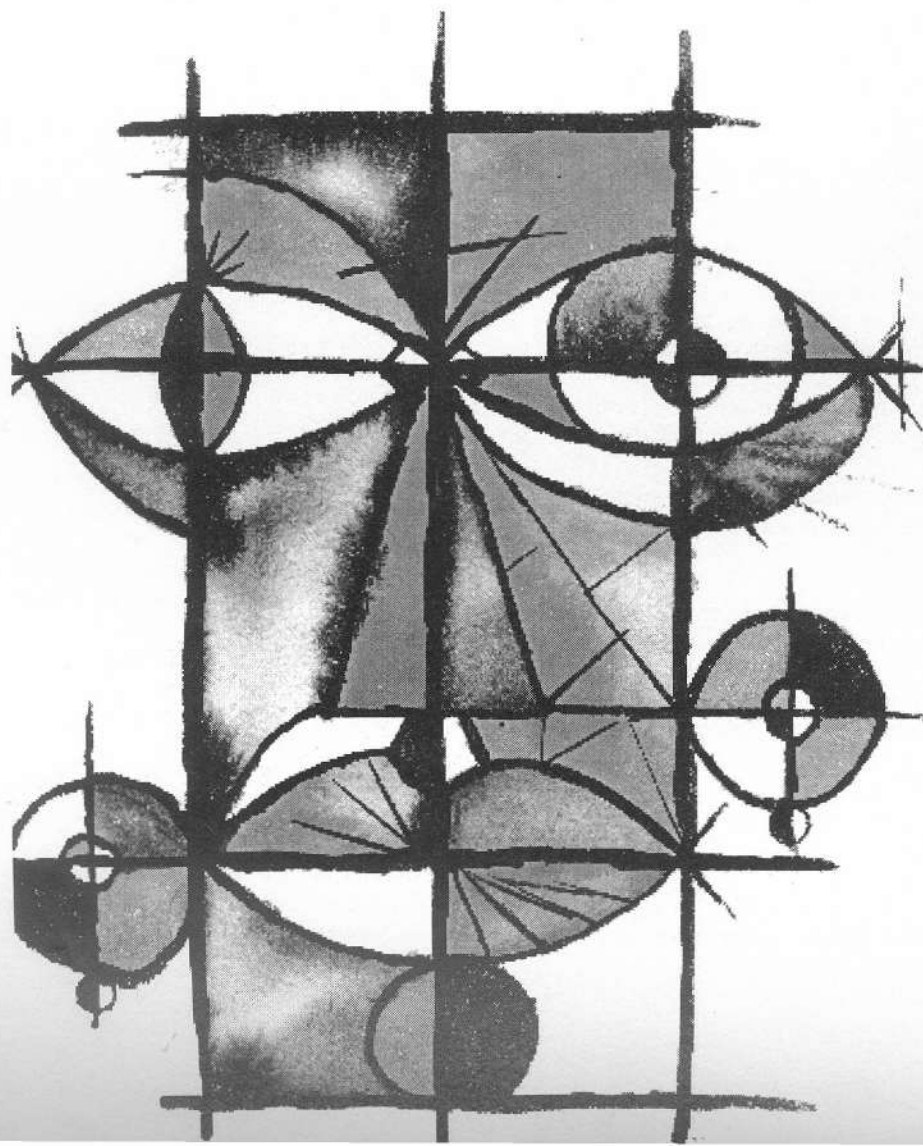
Este es el momento para volver a pensar y recapitular sobre esa investigación que merecen los títeres en Latinoamérica. Es la hora de teorizar, de sentar nuevos conceptos que nos iluminen hacia una identidad híbrida y compleja, donde los títeres deben ser gestores del desarrollo cultural colombiano.

EL CAMINO POR ANDAR

DE LA *PLÁSTICA*

LATINOAMERICANA

Por: JOSÉ OMAR TRUJILLO CEBALLOS



*La Plástica frente a las Hegemonías:
Derivaciones desde la Certeza de la
Incertidumbre.*

*Especialista en Gerencia para las Artes
Coordinador Administrativo
Facultad de Artes Plásticas
Bellas Artes*

Con la certeza de la permanente

controversia que generan las diferentes posiciones relacionadas con el arte, esta reflexión pretende acercarse a la forma como el artista plástico latinoamericano se enfrenta a una realidad que condiciona sus aspiraciones de «internacionalización», cuando es éste uno de sus intereses.

Con esta intención es necesario darle una mirada al contexto o circuito en el cual se mueven los artistas.

Nuestra contemporaneidad presenta desde lo social un panorama de **pluridiversidad** que caracteriza a **nuestra América mestiza**, con un alto nivel de **complejidad e hibridación** cultural, donde a su vez se presentan lenguajes de sensibilización y simbolización que llegan hoy a la cúspide de su producción.

En este marco, el arte en occidente responde a las características de las sociedades post-industriales (Europa y Norteamérica) que lo tipifican como:

- Arte de grandes rupturas y propuestas, efectuadas durante la primera post-guerra.
- Influjos del mass -media e internacionalización del arte.
- Relación arte -vida - cotidianidad en constante transformación.
- Aceleración del proceso de transformación de las obras de arte en mercancías para dar paso al «coleccionismo de obras de arte».



Ilustraciones: Javier Aguirre

- Apertura de grandes distancias entre la obra de arte y el espectador.
- Incorporación de un lenguaje que cuestiona, incluso lo que se ha venido considerando como arte, a través de la ironía, la burla, la parodia, la fantasía y la indagación en el mundo de lo inconsciente.

Frente a este panorama que en líneas generales responde a las tendencias hegemónicamente marcadas por Europa y Norteamérica, encontramos al artista latinoamericano **haciendo su camino al andar**.

Son tiempos megaveloces donde los conocimientos y las técnicas cambian de manera rápida y constante, con una celeridad tal que el hombre necesariamente se ve enfrentado a un permanente choque cultural de grandes dimensiones, y su permanencia en los procesos depende de la **actitud de cambio** que asuma frente a los esquemas de pensamiento convencionales, hoy obsoletos.

Se imponen cada vez con mayor énfasis miradas más abiertas y una **educación más holística** que se ocupen no sólo de la **pluridisciplinariedad**, en tanto que a partir de varios frentes apuntamos al examen de los diferentes asuntos, sino de la **transdisciplinariedad**, donde la retroalimentación entre las diferentes disciplinas permita un análisis más integral de lo mismos.

Movernos en el gigantesco oleaje de una contemporaneidad que nos exige atrevernos a ir más allá de los límites, **combinando capacidad con resolución**; también requiere darle la bienvenida a lo inesperado o al «**derivar en un estado de alerta**» como lo señala **Manfred Max Neef**.

Ante esta compleja realidad, nuestros creadores latinoamericanos se debaten entre los conflictos particulares de su condición humana y la forma de abrirse un sendero que permita el reconocimiento de su producción, teniendo que repensar constantemente, si acceder o aspirar a la «internacionalización» implica examinar cómo afrontar, por ejemplo, el denominado **consumismo**. Si se trata de lamentar la **comercialización del objeto** artístico, o si hay que entender que todo objeto puede ser negociable dentro de la lógica de un mundo comercial y si el cuidado se relaciona más con evitar el **mercantilismo** y el



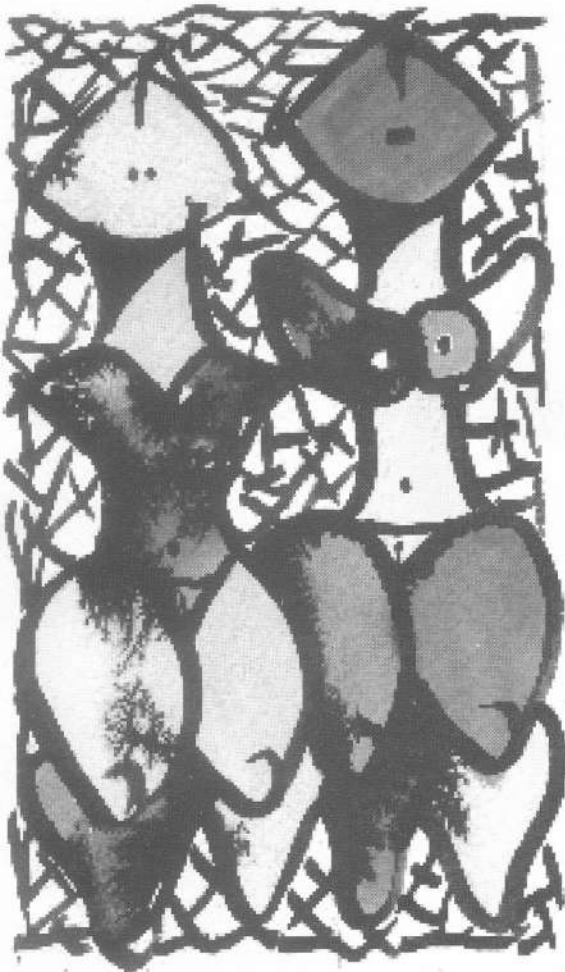
esnobismo como parte de la producción artística. Es decir, si tiene mayor pertinencia considerar el proceso creativo, basado en la sinceridad del artista consigo mismo, independiente del afán de producción con propósitos consumistas o de las exigencias de la moda.

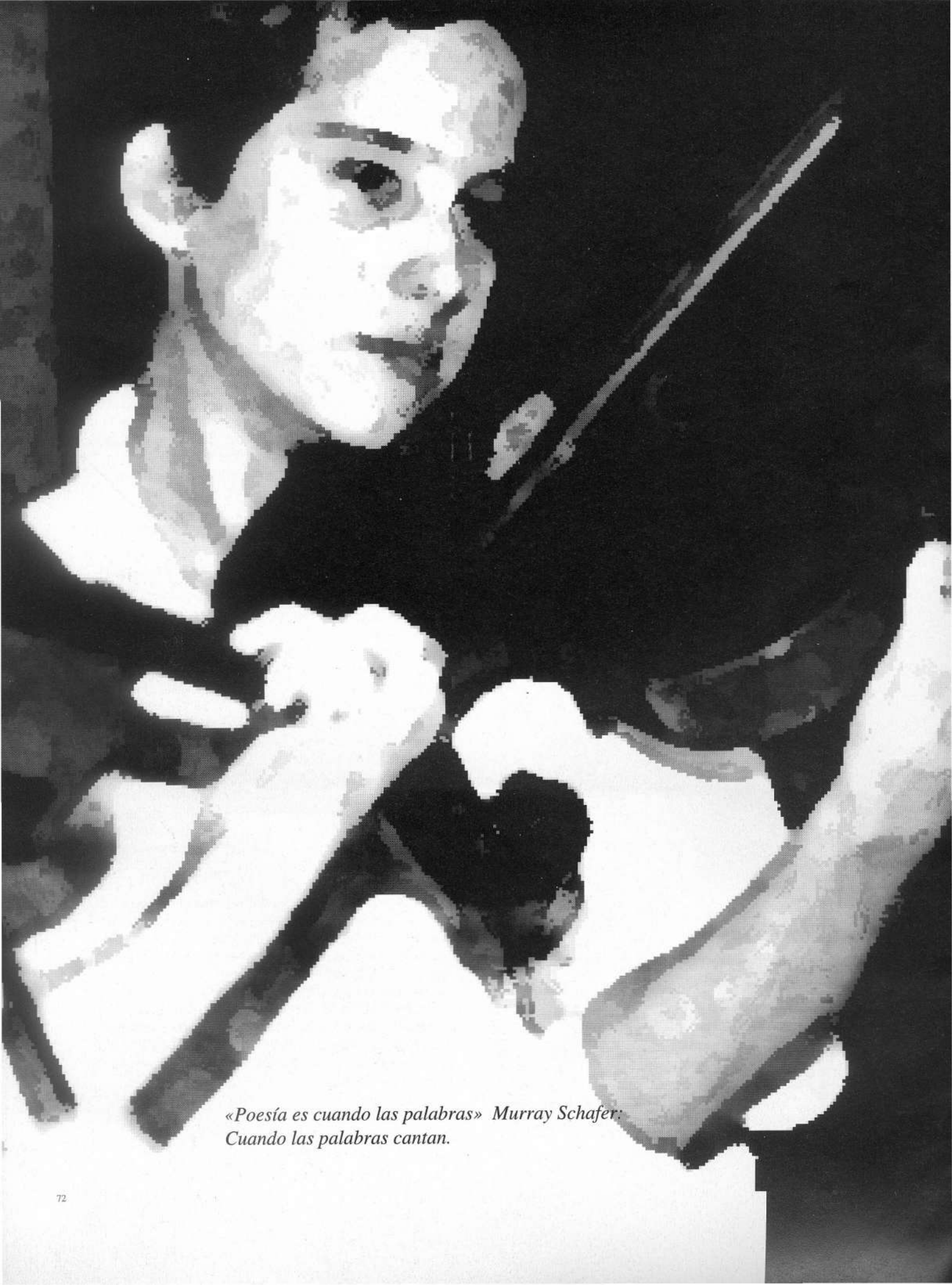
De otro lado, el artista latinoamericano debería plantearse, hasta qué punto y de qué manera establece su relación con la **tecnología contemporánea** (nuevos medios), en tanto atañe a la producción de sus obras y a su «internacionalización», y reconocer que la tecnología no debe ser más que un medio en su búsqueda.

Finalmente, en el cuestionamiento pueden aparecer algunas preguntas:

- Será que América Latina debe aspirar a esa internacionalización del arte, caracterizada por el seguimiento de las directrices marcadas por las muestras de Nueva York, París, Venecia, Kassel, entre otras?
- Será que la tarea es aprovechar nuestra complejidad, y nuestra hibridación para insertarnos en esa internacionalización, aunque sea moldeada, modelada o impuesta?
- Acaso hay que considerar que la internacionalización y el reconocimiento de la producción llegarán a medida que avancemos en la calidad de las propuestas con un tratamiento conceptualmente contemporáneo?
- O será que la postura, como precisaba Marta Traba, debe ser **«rechazar los cambios exigidos por el terrorismo de las vanguardias y permanecer fiel a una concepción personal ideada, siempre en función de la comunidad?»**

Si nuestra pretensión es tener una mirada de apertura que revele una actitud progresista, abierta al cambio, la revisión, la contradicción y el respeto por la diferencia: debemos partir de reconocernos como sujetos activos en acción transformadora y orientadora de procesos, situados en una realidad latinoamericana concreta, caracterizada por la complejidad, la hibridación y el pluralismo. De ahí la importancia de **«Derivar pero en estado de alerta»**, con la certeza de poder encontrar en la incertidumbre, en lo indeterminado, fuentes de nuevos descubrimientos.





*«Poesía es cuando las palabras» Murray Schafer:
Cuando las palabras cantan.*

MÚSICA, LENGUAJE Y MOVIMIENTO EN LA INICIACIÓN MUSICAL

Por: Dolores Rodríguez

Licenciada Historia del Arte-Universidad de la Habana.

Profesora Pedagogía Musical

Instituto Superior Pedagógico de Arte

"Enrique José Varona"

•M

Música, lenguaje y movimiento son los tres pilares básicos sobre los

que se edifica la Educación Musical de los niños y de todos aquellos que tienen su primer contacto con el lenguaje musical.

Uno de los más importantes componentes de la Educación Musical es el Canto que aúna texto y música. Entre estos dos elementos existen estrechos vínculos que deben partir de una equilibrada correspondencia que le permita a los intérpretes expresar y comunicar al oyente toda la riqueza que encierran las imágenes que contempla la obra musical. Así lo demuestran los múltiples poemas que han sido musicalizados en la Historia de la Música.

La técnica vocal, en su estrecha relación con el lenguaje, permite el perfeccionamiento de la articulación, dicción y emisión del texto; estos constituyen requerimientos esenciales del movimiento coral con los niños desde la Iniciación Musical. También el trabajo con la palabra a partir de rimas, refranes, adivinanzas en diferentes alturas, voz baja, media y alta, contribuye, como fase previa al canto, al mejoramiento de la dicción, articulación y emisión, ya mencionados.

Desde pequeño el niño entra en contacto con el lenguaje por la vivencia práctica de hablar, lo que tendría su equivalencia en la Música con la exploración y juegos sonoros. No aprende el niño a hablar para poder expresarse y pedir lo que quiere? «... Por qué olvidar entonces que la música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común y con ella se puede jugar o improvisar?»

El primer contacto del niño con la música es a partir de la improvisación, el canto, la expresión corporal, la audición musical para después lograr la comprensión conceptual del hecho musical, lo que equivaldría al aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua materna. «Lenguaje es comunicación a través de combinaciones simbólicas de fonemas llamados palabras. Música es comunicación a través de combinaciones de sonidos y de objetos sonoros. Lenguaje es sonido como significado. Música es sonido como sonido». Esto último significa que en el lenguaje las palabras tienen una significación simbólica que puede convertirse en música, una vez que se hacen sonar, transformándolas en objetos sonoros.

La relación Música - Movimiento ha estado presente en la vida del hombre de forma permanente, conformando su desarrollo rítmico corporal. Ilustra esta relación, la utilización del cuerpo como instrumento sonoro, lo que apreciamos con absoluta espontaneidad desde las primeras etapas de la vida del niño, quienes se mueven al escuchar, cantar o improvisar, acompañando su acción musical con movimientos corporales, convirtiendo así al cuerpo en un gran oído.

La teoría y la práctica educativa musical de las décadas del 30 al 50 del presente siglo con Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) y Carl Orff (1895-1982) del 40 al 50 de la misma centuria, destacan como aspectos puntuales, el carácter práctico y vivencial de la enseñanza musical a partir de la relación del hecho sonoro con el lenguaje y el movimiento (Orff), y en particular con el movimiento en el caso de la teoría dalcroziana. Estos aspectos constituyen aportes técnico-metodológicos que aún hoy propician un desarrollo más eficaz del proceso de musicalización de los educandos. Ambos plantean, junto al compositor pedagogo húngaro Zoltan Kodaly, la importancia de la Educación Musical desde las edades más tempranas.

En las décadas del 60 y el 70 los criterios de creatividad en la enseñanza musical argentina, Violeta Hemsy de Gainza, están directamente relacionados con la música contemporánea, otorgándole al sonido y a su reproducción-producción el papel central. Estas concepciones son enarboladas por George Self y Brian Dennis (Inglaterra), Murray Schafer (Canadá) y Jhon Paynter (Inglaterra).



Fotos: Archivo Coordinación de Comunicaciones

La presencia de la música contemporánea, si bien se ha intensificado en la Educación Musical de los últimos años, no debe dejar atrás la música tradicional con la que se trabaja en las escuelas. Entiéndase por ésta el repertorio de canciones propias del trabajo con la infancia. En su trabajo «Didáctica de la Música Contemporánea en el Aula», Violeta Hemsy de Gainza afirma al respecto: «Si música tradicional y música contemporánea conforman dos lenguajes diferentes, entonces debemos educarnos y educar para el bilingüismo sin demora y con la máxima naturalidad. Aunque debemos afirmar, como planteara el compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer, que sólo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos» y que resulta de gran utilidad para el trabajo musical con los niños, partir de su contacto con la música, de los juegos y exploraciones con el sonido.

Las experiencias obtenidas en los diversos talleres teórico-vivenciales que he desarrollado durante estos años, me han permitido corroborar la trascendencia del juego y de la improvisación como vínculos idóneos para el logro del proceso de musicalización de los niños.

Los poemas y los cuentos constituyen un significativo punto de partida junto a las rimas, refranes y adivinanzas para la realización de ejercicios creativos musicales. Partimos de este modo del mundo que es más conocido por el niño a través de la escuela y la familia, para adentrarlo, a partir de la palabra como sonido, en el mundo de la música. Estos ejercicios vivenciales permiten desinhibir al niño de los temores, muchas veces falsamente infundados, acerca de su imposibilidad de hacer música.

Es así como concebimos inicialmente juegos con los nombres de los niños. En ellos cantan su nombre acompañados de movimientos en los que se les solicita imaginar diversos escenarios, como por ejemplo cantar su nombre estando en una cueva.



EL PAPEL DEL ACTOR EN LA *PRODUCCION*

Por: JOSE FENER CASTAÑO

Profesor Facultad de Teatro

Instituto Departamental de Bellas Artes

• **O**lvidándonos un poco de las formas de

producción en los términos de grupo o compañía teatral, en tanto que en nuestro medio ambos conceptos han sido explorados, cada uno por su lado ha dado como resultado una gran variedad de productos escénicos y parece ser que el momento actual nos plantea nuevas formas de producción.

Mientras la idea de grupo es generalmente asociada con largos procesos de investigación, la otra en cambio nos presenta la economía del tiempo para hacer rentable una inversión. De hecho, cada una por su lado lleva implícitos sus propios inconvenientes y sus propias ventajas.

El primero cuenta con el recurso humano y a su vez, con su amplio bagaje artístico, aprendido desde el empirismo e implementado luego con nuevas técnicas académicas. La otra, concentra su objetivo en el lucro sin brindar espacios y en la mayoría de las veces abortando procesos de creación.

Mediando un poco en los términos antes mencionados, el punto ideal sería entonces que partiendo de una determinada inversión, se lograra una optimización del tiempo que no llevará al detrimento del producto artístico, y alejará al mismo tiempo los viejos resquemores que han existido entre una y otra forma de producción, haciendo énfasis en que estamos tratando el tema desde el punto de vista de la producción y no desde la calidad y la proyección; aunque están relacionados directamente, no es el punto al cual quiero referirme, puesto que el uno no avala al otro en términos de calidad, y viceversa.

Aquí se trata del papel que puede jugar el actor como materia prima esencial en la producción escénica. Para esto diferenciaremos tres elementos fundamentales de una puesta en escena: el autor, el director y el actor. Además de diferenciarlos, brindarles a cada uno el debido respeto que se merecen como seres autónomos en sus respectivos campos de trabajo.

Se puede considerar al **autor** como un creador que con su talento le imprime vida a unos personajes desde el texto; al **director** como un ser que interpreta contenidos, ritmos y atmósferas generales de una obra, y al **actor** como eslabón entre uno y otro, gracias a la posibilidad que tiene con su cuerpo para manejar las acciones, emociones, sentimientos y sensaciones que le son aportados en las dos instancias anteriores.

Desde este ángulo estamos hablando de tres dramaturgias diferentes: la dramaturgia del autor, del director y la del actor. Es aquí donde entra el actor a formar parte del engranaje de la producción desde dos variables diferentes: la variable del tiempo y la variable artística.

Para esto hay que remitirse necesariamente al término «profesional», para designar al actor que se enfrenta a estas variables.

Fotos: Archivo Coordinación de Comunicaciones



No se trata entonces de acelerar un proceso en aras de dar cumplimiento a ciertos términos, se requiere de actores creativos, que no sean inferiores a su compromiso, que no estén esperando el tiempo del ensayo como la panacea última y el momento de mayor inspiración, si es que la tienen. Se requiere de actores que manejen la laboriosidad de la hormiga, actores que lleguen a un ensayo con un cúmulo de propuestas para que el director ordene, según su propia concepción de la puesta en escena.

En últimas se necesita luchar contra la mediocridad y alejar para siempre el sentido paternalista del director omnipotente, que todo lo sabe, y todo lo puede. Es necesario acercarse más a él para compartir, no para esperar la orden.

Se debe retomar el concepto del actor como autor de su propio texto, de su propia partitura, como otrora lo hacían los italianos en su comedia del arte y más recientemente los investigadores de la creación colectiva en Colombia.

Se debe convertir el baño, el bus, la cama, el comedor en sitios de investigación para que así el escenario se convierta en un tubo de ensayo, donde se mezclen ideas y no en una morgue donde se manipulen muertos.

Es necesario reclamar el espacio para hacer de la producción algo más ágil y dinámico, donde los personajes salgan con rasgos de la propia sangre o en el peor de los casos con algún defecto congénito.

De esta manera podría sacarse un mayor provecho al tiempo, sin menoscabar las posibilidades artísticas y de otro lado podríamos acercarnos un poco a dilucidar el misterio de la Santísima Trinidad teatral: tres dramaturgias distintas, sólo un actor en la escena, y el público como padre y señor de una última posibilidad dramática: su juicio inmisericorde, la cuarta dramaturgia.



PENSAMIENTOS

Ferrocarriles Nacionales

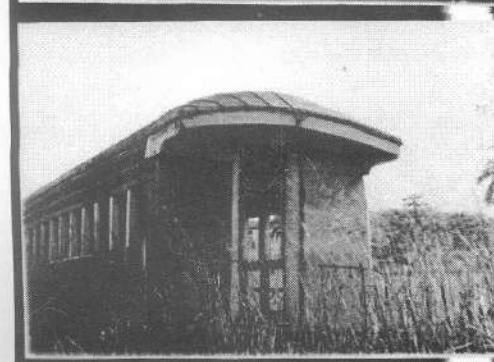
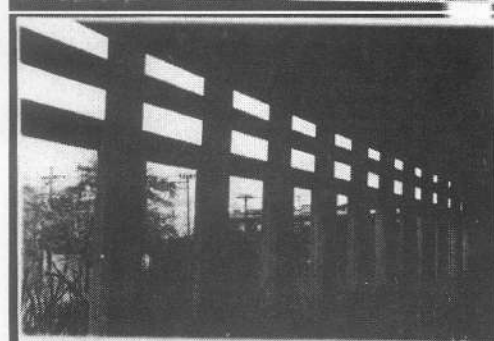
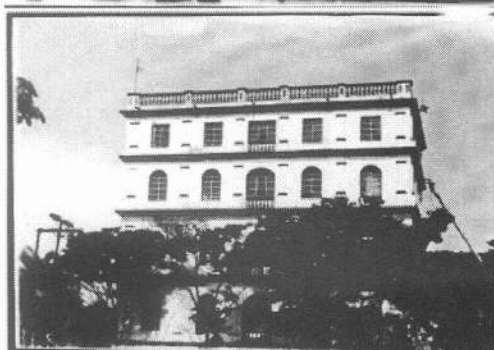
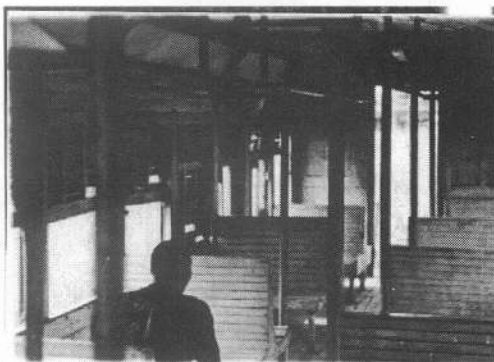
- FCN -

Por: Carolina Aragón González

*Estudiante de Diseño Gráfico-Facultad de Artes Plásticas.
Bellas Artes.*



FOTOS: Archivo Carolina Aragón González



• **E**n medio de esa soledad que

tantas veces nos abrumba, existen lugares en los que al hablar en silencio sientes que aún en el vacío se puede propagar algún sonido...

Tal vez al viajar a través del tiempo encontramos rastros ya olvidados que nos muestran la sencillez y la maravilla de lo pasado, y nos sentamos a esperar el momento en que el eco de nuestros corazones pueda sonar hasta lo más lejano.

Hallamos lugares en los que hay tanta vida y más vida que la vida misma y los creemos perdidos o quizás destruidos. Es un mundo más allá del que vivimos, pero al estar involucrados en medio de la realidad sentimos que vale la pena rescatar, una de las más bellas formas de recorrer la vida, que aún así tan inmóvil en sí misma, tu ser llena de sentido, se siente maravillado y se transporta mágicamente tras la esencia de lo existente, pero tristemente abandonado.

DIOS Y EL DIABLO EN LA TIERRA DEL SOL.

MIRADA EN CONTRALUZ

*Por: Fernando Borrero Vásquez
Comunicador Social-Universidad del Valle.*



ANTECEDENTES Y CONTEXTO

.....

• **D**urante los años cincuenta, la

cinematografía mundial, a excepción del cine hollywoodense, empieza a tener una profunda transformación en distintos órdenes, como consecuencia inevitable de las novedosas propuestas iniciadas y desarrolladas por el Neorrealismo Italiano, al finalizar la segunda guerra mundial.

Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

Junto a este influyente movimiento es preciso señalar los valiosos aportes de un grupo de jóvenes franceses agrupados en torno a André Bazin y la revista Cahiers du Cinema: fueron ellos los primeros en proponer que el cine al ser expresión estética debería posibilitar que un autor pueda dejar huellas indelebles en su material expresivo y ellos encuentran como fundamento en la cinematografía de algunos directores estadounidenses como William Wyler, John Ford, Orson Welles y Howard Hawks esos trazos subjetivos que hacen posible diferenciar cualquier película de estos realizadores a las de sus contemporáneos, aunque para la industria cinematográfica aquellos no eran más que empleados a sueldo de las grandes compañías productoras.

En los años sesenta se consolidan los llamados Nuevos Cines gestados a finales de la década pasada y América Latina no es ajena a esta refrescante metamorfosis cinematográfica.

Como hecho político importante es preciso destacar la vasta influencia ejercida por la revolución cubana en decenas de artistas e intelectuales que encuentran en ella una vía en la que quizás puedan superarse las profundas contradicciones sociales que conviven en el continente.

En este contexto aparece el Nuevo Cine Latinoamericano cuyo presupuesto teórico lo encontramos en tres reflexiones planteadas por los propios cinematografistas: **La estética del hambre**, documento escrito por el director brasileño Glauber Rocha en 1965 y en el cual plantea que "La manifestación cultural más noble del hambre es la violencia"¹; la tesis del **cine imperfecto** desarrollada por el cubano Julio García Espinosa en 1969 y el **Tercer Cine** propuesto en ese mismo año por los argentinos Fernando Solanas y Octavio Getino.

Los tres documentos coinciden en que es indispensable "hacer películas que el sistema no pueda asimilar y que sean extrañas a sus necesidades o hacer películas que directa y explícitamente combatan el sistema"².

Entre finales de la década del cuarenta y a mediados de los años cincuenta, el desarrollo del cine brasileño depende del ambicioso proyecto denominado Veracruz, una productora cinematográfica que intenta un crecimiento industrial a la manera Hollywoodense. A pesar de producir un importante número de películas³, sus propuestas temáticas se reducían a tres fórmulas genéricas convencionales: La chanchada carnavalesca, los filmes de aventuras rurales y los **cangaceiros**, aquellos bandoleros del nordeste brasileño que posteriormente Glauber Rocha retomaría de manera diametralmente opuesta como protagonistas de su película **Dios y el diablo en la tierra del sol**.

¹. ROCHA, Glauber. "Uma estética da fome", ensayo publicado en la revista *Civilização Brasileira* No. Río de Janeiro, Julho de 1965. p. 168

². SOLANAS, Fernando y GETINO, Octavio. "Hacia un tercer cine" en Michael Chanan (ed) *twenty-five years of Latin American cinema*. Londres, BFI and Channel 4. 1983.

La película sobre cangaceiros con mayor repercusión internacional en los años cincuenta fue *O cangaceiro* dirigida por Lima Barreto en 1953. Este filme esteticista y convencional acerca al complejo mundo de los cangaceiros una mirada exotista y pintoresca, conciliando con el gusto del mercado europeo tan dado a ser complaciente con aquella imagen superficial y estereotipada que ofrecen algunos filmes tercermundistas como el mencionado.

Sin embargo como antecedentes estilísticos del cine de Glauber Rocha se deben mencionar dos filmes de Nelson Pereira dos Santos: *Río, 40 grados* (1955) y *O grande momento* (1958), el primero filmado en Río de Janeiro y el segundo en Sao Paulo³. Ambas películas incorporan en su ficción, los rasgos estilísticos del documental.

Debemos tener en cuenta que aún en Bahía no se producía cine con las dimensiones que se hacía en Río de Janeiro y Sao Paulo. Con Glauber Rocha y Roberto Pires se empieza a gestar un cine bahiano con características propias y definidas.

Los primeros cortometrajes realizados por Rocha, *O Patio* (1959) y *Uma Cruz na praca* (1960) acusaban una fuerte influencia surrealista: el primero de ellos recoge experiencias oníricas sobre la sexualidad y el segundo, sin terminar, intenta captar lo fantástico que coexiste en lo real; pero es en *Barravento* (1960), su primer largometraje, en el que a última hora reemplaza en la dirección a Luiz Paulino, donde encontramos una primera aproximación temática a la alienación religiosa que ahondaría aún más en *Dios y el diablo en la tierra del sol*.

Encontrar los elementos necesarios que ayuden a descifrar el mundo mítico representado en *Dios y el diablo en la tierra del sol* se convierte en una tarea compleja, en la que debemos cuidarnos de los equívocos y clichés que inevitablemente pueden emerger al finalizar un filme tan paradójico y ambiguo.

En primer lugar, a diferencia del llamado cine de autor, tan en boga en aquellos años con filmes como *Los cuatrocientos golpes* (1959) de Francois Truffaut o *Sin aliento* (1959) de Jean-Luc Godard, no hay en *Dios y el diablo en la tierra del sol* una presencia subjetiva del realizador en el filme. "Particularmente tengo preferencia por películas violentas porque me gusta el género épico. Carezco de inclinaciones psicológicas subjetivas",⁵ enfatizaba Glauber Rocha, en aquel entonces. Hallamos en esta afirmación dos claves necesarias que nos ayudan a descifrar su propuesta cinematográfica: el género épico y la dialéctica de la violencia.

Es común señalar como una verdad de a puño, que el cine de Rocha es Godardiano; es decir, se desconoce de entrada que los más grandes experimentos formales de Rocha, por lo menos fueron contemporáneos a los de Godard y ambos directores son deudores de la propuesta escénica de Bertolt Brecht⁶. La diferencia entre ellos se evidencia, aún más cuando reconocemos la influencia de Eisenstein sobre Rocha y la de Dziga Vertov en el cine de Godard.

Encontrar lo paradójico como cualidad sui generis en la filmografía de Glauber Rocha es precisamente hallar aquellos elementos situados en contravía de los lugares comunes, los estereotipos y las verdades a medias.

³. Entre 1950 y 1953 Veracruz produjo 18 filmes.

⁴. De acuerdo a su área de influencia, el cine brasileño puede ser Paulista por desarrollarse en Sao Paulo, Carioca con Río de Janeiro como centro de producción y posteriormente en Bahiano cuyo polo de acción será Bahía.

⁵. BURTON, Julianne. *Cine y cambio social en América Latina*. Editorial Diana. México. 1991. p.56

⁶. Aquellos cortes bruscos en la longitud de los planos y secuencias que caracterizan el montaje de *Sin aliento*, encuentran sus antecedentes en algunos filmes de Samuel Fuller en *Pickpocket* de Robert Bresson.

ESTRUCTURA NARRATIVA Y NO NARRATIVA

En este filme la estructura narrativa es secundaria, a pesar de encontrarse en el relato una temporalidad lineal no homogénea en el desarrollo de los acontecimientos.

En su orden, los eventos y situaciones más relevantes son los siguientes:

1. Manuel Vaquero. Huida de Manuel luego de asesinar a su capataz.
2. Manuel Fanático. Se une a Sebastiao y sus seguidores. Iniciación de Manuel. Matanza realizada por Antonio Das Mortes. Encuentro con Corisco.
3. Manuel Cangaceiro. Oposición Manuel-Corisco. Muerte de Corisco (duelo con Antonio Das Mortes). Huida al mar.

Es decir, esa estructura narrativa subraya las profundas transformaciones de Manuel en su larga huida. Los cambios están condicionados por su alienación en un bando u otro y se dan en el personaje de manera individual, psicológica y social, quizás como metáfora de la mutación del **sertao** nordestino.

En cuanto a las posibilidades expresivas del montaje y la planificación, es evidente en la película que Glauber Rocha recurre a la creación de tensiones y choques, gracias al fraccionamiento de los planos, aplicando aquí el concepto Eisensteniano del montaje de atracciones. Recordemos que de acuerdo al planteamiento propuesto por el cineasta ruso, se procede al "libre montaje de acciones (atracciones) arbitrariamente elegidas, independientes (incluso fuera de la composición dada y de la vinculación narrativa de los personajes), pero con una orientación precisa hacia un determinado efecto temático final"⁷; es decir, "obtener determinadas conmociones emotivas del observador, conmociones que a su vez le conducen, todas juntas, a la conclusión ideológica final"⁸.

Cuando Rocha no recurre al fraccionamiento del plano o de la secuencia, para producirle aquellos "choques y tensiones" al espectador, tiene en cuenta entonces, las relaciones espaciales y de movilidad de los personajes dentro del encuadre.

Como elementos formales determinantes en la estructura narrativa encontramos:

1. Un tono épico en la estructura del relato en la tradición de la literatura de cordel, en este caso, la **oralidad nordestina**, donde el romance popular participa de la (dis) continuidad del relato.
2. De lo anterior se deduce que en Dios y el diablo en la tierra del sol, el determinismo de la epopeya griega subyace a su estructura.
3. La influencia estilística del Western norteamericano, mucho más evidente en el personaje Antonio Das Mortes que recoge rasgos de otro pistolero, de otra época y lugar: Shane el desconocido⁹.

La violencia, desde luego, hace parte de la influencia del cine Western, pero no como fetiche sino como componente de un proceso histórico concreto: el conflicto de los canudos en el nordeste brasileño entre 1895 y 1897, durante el cual se vieron involucrados los cangaceiros, los seguidores mesiánicos de Antonio Conselheiro y las tropas federales. Es decir, aquí la dialéctica de la violencia es la traducción efectiva de una visión sobre la cultura brasileña en términos de acción.

La violencia en Dios y el diablo en la tierra del sol no es irreflexiva o gratuita pues "no está incorporada al odio. El amor que esta violencia encierra es tan brutal en cuanto es la propia violencia, porque no es un amor de complacencia o contemplación, sino un amor de acción y transformación"¹⁰.

La coincidencia mayor entre la violencia que propone el cine Western y la que se proyecta en Dios y el diablo en la tierra del sol se encuentra en que el personaje solitario, generador de violencia, representa en ambos casos la ética tradicional; en este filme, Antonio Das Mortes sirve a los intereses de los latifundistas y de la iglesia católica quienes son los directos responsables de las condiciones paupérrimas en las que sobreviven la mayoría de los habitantes del nordeste.

⁷. EISENSTEIN, Sergei Mikhailovitch. Reflexiones de un cineasta. Editorial Lumen, Barcelona. 1970. p.75.

⁸. Op. cit. p.74.

⁹. Personaje del clásico Western "Raíces profundas" dirigido por George Stevens en 1953.

¹⁰. ROCHA, Glauber. Op. cit. p. 169

Aquí el sertao equivale al "Jardín desierto"¹¹ del oeste norteamericano en su extensión agreste y seca.

La estructura no narrativa está determinada por el tono épico del relato: los personajes acentúan su mimesis, subrayando el distanciamiento Brechtiano frente a la representación.

No encontramos en este filme las reglas clásicas para hacer cine: ni raccord, ni los elementos puntuales de la dramaturgia clásica, ritmo in crescendo en el montaje, ley de los 30 grados ni relaciones de causalidad entre las secuencias. Más bien todo lo contrario: la película es totalmente aritmética y su "ritmo" interno emerge en función de la representación y su carácter épico. Posteriormente Glauber Rocha encontraría necesario depurar aún más el lenguaje cinematográfico en sus siguientes películas para acercarse a un mayor público.

En la atmósfera de la película predomina cierto tono documentalista que refuerza el distanciamiento del espectador frente a la presentación. Su planificación, la imperfección en la construcción de un ritmo en el montaje, en cuanto a la duración de los planos y la brusca transición de secuencias, acentúan la naturaleza dura y seca del sertao y de los personajes que lo habitan.

La fotografía de Waldemar Lima igualmente es austera, seca y dura como el desolado paisaje nordestino; los claroscuros son irregulares y las tonalidades de su composición subrayan una atmósfera más adecuada para un documental realista que para un filme de ficción.

Sin embargo, no se puede calificar a Dios y el diablo en la tierra del sol, de ser un filme realista. Su carácter épico, junto a los personajes que sin duda alguna representan un imaginario colectivo muy definido, sitúa esta película en el terreno de la alegoría o la metáfora.

PERSONAJES

.....

El Dios negro (Sebastiao), el mismo Antonio Conselheiro del siglo XIX¹², el diablo blanco (Corisco), y el líder Cangaceiro, son las dos caras de la misma moneda: no hay maniqueísmo alguno, ni lucha entre entidades absolutas y definidas como el bien y el mal, sino más bien la conjunción de ambas polaridades como generadoras de alienación, bien sea mesiánica (Sebastiao) o guerrillera (Corisco) en un conflicto dialéctico permanente.

Julio, el narrador ciego, contextualiza el relato en la tradición del romancero popular, de tal manera que los personajes funcionan menos como individualidades con perfiles definidos que como representaciones de figuras míticas.

Como se señaló anteriormente, Manuel se transforma continuamente para hallar su liberación final; las fuerzas alienantes que actúan sobre él, adormecen su conciencia, pero en su búsqueda errática y continua entre mesiánicos y cangaceiros, llega a avizorar su propia salida.

¹¹. Palabra acuñada por Henry Nash Smith en su libro "Virgin land", Randon House, Nueva York, 1957 y que Andrew Tudor retoma en su análisis sobre el género western en "Cine y comunidad social", Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1974, cuando se refiere a las extensas praderas y desiertos del oeste norteamericano

¹². Antonio Conselheiro fue una figura mesiánica que entre 1895 y 1897 lideró en el nordeste brasileño un movimiento popular de corte religioso que además de reconstruir iglesias abandonadas, desencadenó la guerra de los canudos contra las tropas federales.



Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

CIERRE

Rosa, en cambio, escéptica desde el principio y a pesar de liberar a Manuel de la alienación mística, queda atrapada entre Dadá y Corisco y por ello, al final, no se percata de que el sertao se ha transformado en mar.

La relación entre Rosa y Dadá, situada entre la neurosis y la pasión, incorpora a este juego de contrariedades dialécticas bipolares, la sumatoria de todas las contradicciones femeninas que se revelan como consecuencia de su sometimiento.

Corisco, "cangaceiro de dos cabezas, una matando, la otra pensando" y que asesina campesinos para "liberarlos de la miseria y evitar que se mueran de hambre" es un personaje claramente Brechtiano en sus prolongados monólogos; a través de él, Lampiao, el mítico cangaceiro, es quien realmente se expresa. Esto hace de Corisco un personaje complejo y ambiguo con cualidades místicas y violentas a la vez.

Antonio Das Mortes, personaje que reúne características de Shane el desconocido y de José Rufino, famoso matador de cangaceiros de toda la región de Bahía y parte de Pernambuco, proyecta una figura siniestra y melancólica, cuya presencia ayuda a deshacer aquellos nudos que aprisionan a Manuel y a Rosa. Su carácter mítico en cuanto a su procedencia del universo, representado en el Western, causa cierto efecto de extrañamiento en la historia.

Todos los personajes pertenecen al mundo mítico de los cangaceiros del nordeste brasileño, y por ello, el tono épico del relato es una consecuencia inevitable en el filme, pues los cangaceiros son "los verdaderos héroes brasileños de la mitología popular"¹³.

La secuencia final en la que Manuel encuentra el mar, cumpliéndose aquello de que "el sertao se transformará en mar y el mar en sertao", subraya la liberación de Manuel de las fuerzas alienantes a las que estuvo sometido durante el relato y un tono esperanzador se filtra por la solución de continuidad del mundo hostil, representado en la película.

La tierra entonces, no es de Dios ni del diablo, es del hombre, quien al abrir sus ojos y despojarse de la polarización de fuerzas místicas (los cangaceiros) y místicas (los mesiánicos) que han intentado subyugarlo, encontrará su propio camino que no es más que el despertar de su conciencia política.

¹³. BURTON, Julianne. Op. cit. p.160



Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

CREDITOS

.....

Título Original: Deus e o diabo na terra do sol.
 Ficción, largometraje, 35 mm. Blanco y negro. Río de Janeiro, 1964. 3400m, 125 minutos.

Producción: Copacabana filmes
Distribución: Copacabana filmes.
Fecha de lanzamiento: 10 de julio de 1964, Río de Janeiro

Productor: Luis Augusto Méndez
Productores Asociados: Jarbas Barbosa, Glauber Rocha

Director de producción: Agnaldo Azevedo
Director: Glauber Rocha
Guión: Glauber Rocha, Walter Lima, Jr.
Diálogos: Glauber Rocha, Paulo Gil Soares
Cámara y fotografía: Waldemar Lima
Escenografía y diseño de vestuario: Paulo Gil Soares

Títulos: Lygia Pape
Diseño afiche: Rogério Duarte
Música: Heitor Villalobos
Canciones: Sergio Ricardo, Glauber Rocha (letras)

Guitarra y voz: Sergio Ricardo
Locaciones: Monte Santo, feira de Santana, Salvador, Canché (Cocorobó), Canudos (todas las locaciones en el estado de Bahía)

PREMIOS

.....

- Premio de la crítica –Festival Internacional de Acapulco- México, 1964
- Gran premio Festival de Cine Libre, Italia, 1964
- Naiade Dorado Festival Internacional de Porreta, Terme, Italia, 1964
- Trofeo Sacci/Mejor actor de reparto: Mauricio do Valle, 1965
- Gran premio Latinoamericano, Festival Internacional del Mar de Plata, Argentina, 1966
- Unica película latinoamericana seleccionada para Palma de Palmas en el cincuentenario del Festival de Cannes, 1997

REPARTO

.....

Gerardo del Rey	Manuel
Iona Magalhaes	Rosa
Mauricio do Valle	Antonio dos Mortes
Othon Bastos	Corisco
Lidio Silva	Sebastiao
Sonia dos Humildes	Dadá
Marrom	Julio el ciego
Antonio Pinto	Coronel
Joao Gama	Sacerdote
Milton Rosa	Coronel Moraes
Habitantes de Monte Santo	

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. El arte poética. Editorial Espasa-Calpe. Madrid.1970
- BURTON, Julianne. Cine y cambio social en América Latina. Editorial Diana. Ciudad de México. 1991
- CHANAN, Michael. (ed.). Twenty five years of Latin American Cinema. London, BFI and Channel 4. 1983
- EISENSTEIN, Sergei. Reflexiones de un cineasta. Editorial Lumen. Barcelona. 1970
- GODARD, Jean-Luc. Cinco Guiones. Alianza Editorial. Madrid. 1973
- KING, John. El carrete mágico. Santafé de Bogotá. Tercer Mundo Editores. 1994
- ROCHA, Glauber. Uma estética da fome. Revista civilizacao Brasileira No. 3. Río de Janeiro. Julho de 1965
- "Deus e o diablo na terra do sol". Editora Civilizacao Brasileira. Río de Janeiro. 1965
- TUDOR, Andrew. Cine y comunicación social. Editorial Gustavo Gili. Barcelona. 1974
- VARGAS LLOSA, Mario. La guerra del fin del mundo. Editorial Seix Barral. Barcelona.1981

LA

LUZ

Y LAS

SOMBRAS

Por : LUIS MATILLA

Dramaturgo Español.

Investigador en Pedagogía de la Imagen.

Actor de Cine y Teatro.



Hemos buscado un título para referirnos

exclusivamente a la imagen y a su relación con la expresión dramática, o al hablar de la luz y las sombras necesariamente nos veremos obligados a abordar ciertos aspectos de la sociedad y el contexto educativo y mediático en el que vamos a desarrollar nuestra actividad dinamizadora?

Si llegué a la enseñanza desde el mundo del cine no se debió a la atracción que en mí despertaron las órdenes ministeriales o los contenidos más o menos renovadores de las sucesivas reformas educativas que desfilaron ante nuestros ojos. Fueron personajes como Freinet, Lodi, Freire, Neil, Rodari y tantos otros maestros que me deslumbraron con sus apasionantes proyectos personales, fuertemente enraizados con las circunstancias sociales en las que cada cual hubo de realizar su labor pedagógica. Posiblemente uno de los retos más importantes y sugerentes con el que habremos de enfrentarnos en vuestra trayectoria como animadores y animadoras de expresión será el discernir, no sólo entre las luces y las sombras, sino también entre esa inmensa gama de claroscuros donde se esconden la complejidad y los matices sutiles.

En cada momento concreto de nuestra trayectoria vital, compartiremos búsquedas junto a personas ante las que habremos de desplegar ábanicos imaginarios plegados de caminos potenciadores de sus inquietudes creativas. No valdrán las fórmulas preconcebidas, no servirán recetas, aunque para algunos supongan una frágil panacea para vender crónicas inseguridades. Únicamente crecemos y ayudaremos a crecer a otros asumiendo búsquedas y equivocaciones, al tiempo que aceptaremos el derecho de los jóvenes a la confusión y a la duda en esa inquietante exploración de caminos siempre inéditos en ellos.

Vivimos en una sociedad que apuesta a caballo ganador. Hasta tal punto los índices de audiencia se han convertido en un test de calidad de los productos audiovisuales, que el rechazo que puedan recibir por parte de ciertas minorías, se hace irrelevante. Un programa de televisión alcanza las cumbres del éxito al superar los seis millones de telespectadores. Si logró conquistar las costas de audiencia que aseguran el espaldarazo de las grandes agencias de publicidad aunque la vulgaridad constituya su único baraje, el "invento" será copiado por otras cadenas y la fórmula se repetirá hasta consumirse con el agotamiento. Neil Postman en su interesante libro *Divertirse has a morir* realiza una reflexión inquietante. Según él, "cuando una población se vuelve distraída por trivialidades, cuando la vida cultural se redefine como una perpetua ronda de entretenimientos, cuando la conversación pública sería se transforma en un habla infantil, es decir, cuando un pueblo se convierte en un auditorio y sus intereses públicos en un vodevil, entonces una nación se encuentra en peligro, y la muerte de la cultura es una posibilidad real".

Tal vez uno de los aspectos del trabajo de animación sea precisamente el de impedir la masificación de la cultura, abriendo puertas imaginarias que permitan opciones divergentes, entregando testigos con los que los niños y los jóvenes puedan llegar mucho más lejos de ese punto en el que nosotros nos apartamos para que ellos puedan caminar con plena autonomía. No intentemos buscar la originalidad absoluta; tal vez no exista. Nuestras dinámicas creativas son fruto, en gran medida, de logros ajenos. Somos parte de una cadena en la que los conocimientos y las experiencias evolucionan y se transforman para servir a situaciones y realidades cambiantes. Sólo con una auténtica visión de relatividad con respecto a las propias aportaciones lograremos valorar en toda su dimensión las de aquellos que se aproximan a nosotros en busca de estímulos, información y caminos iniciáticos por los que transitan sus inquietudes, sus búsquedas y sus emociones.

La animación tiene que servir para abrir rutas alternativas, para ayudar a dirigir la mirada en otras direcciones, para permitir al ciudadano generar propuestas expresivas no contaminadas por los intereses bastardos de las grandes multinacionales. Hace casi treinta años Humberto Eco escribió *Apocalípticos e integrados*, libro de cabecera para muchos de los que por entonces iniciábamos nuestros primeros pasos en el campo de la comunicación. Eco afirmaba en esta obra: "Los mass media, inmersos en un circuito comercial, están sometidos a la ley de la oferta y la demanda". Dan, pues, al público únicamente lo que desea o, peor aún, siguiendo las leyes de una economía fundada en el consumo y sostenida por la acción persuasiva de la publicidad, sugieren al público lo que debe desear.

Nosotros no deberíamos aceptar la complicidad con aquellos que propugnan la alienación en aras de una modernidad que oculta puros intereses comerciales, ni defender una expresividad de lo trivial, lo vulgar y lo irrelevante. Por el contrario, nuestra opción tendría que encaminarse a la potenciación de ciudadanos selectivos, críticos y creativos que pudieran en todo momento despertar en los jóvenes sus capacidades imaginativas, como alternativa a los estereotipos dominantes. Frente a la masa dócilmente consumidora, la individualidad elaboradora de propuestas sensibles capaces de cohesionar grupos fuertemente motivados en la búsqueda de alternativas expresivas. Se trata de una apuesta apasionante que os involucra a todos aquellos que os disponéis a iniciar o a continuar el sugerente recorrido por el laberinto de la expresión. aquellos que os disponéis a iniciar o a continuar el sugerente recorrido por el laberinto de la expresión.

Nuestros dulces monstruos familiares

.....

Diffícilmente podemos plantearnos un trabajo de animación desde la imagen y mucho menos desde una programación que pretenda abordar los elementos mínimos de la pedagogía de los medios audiovisuales o la expresión dramática, si antes no realizamos un análisis de los efectos y las carencias que estos medios están produciendo en nuestros niños y jóvenes. Aunque el corto espacio del que disponemos no nos permita una visión global, sí al menos quisiera llamar la atención sobre algunos de los hechos comunicativos que, aún formando parte de nuestra rutina doméstica, no deberíamos dejar de considerar como dulces monstruos familiares a los que sentamos a la mesa como males menores de la confortable sociedad de consumo en la que nos encontramos inmersos.

Nuestros niños han perdido la variedad estética de los dibujos animados de diferentes países que recibían a través de la televisión. Actualmente la pobreza visual y la violencia de los telefilmes japoneses y americanos, del estilo Bola de Dragón, Maestros del Universo o Power Rangers se han convertido en inquietantes monopolios de venta de juguetes que invitan a los niños a reproducir en sus hogares la violencia que día a día contemplan en la pequeña pantalla. La endiablada velocidad del cambio de planos fuerza a los pequeños telespectadores a una lectura automática no reflexiva, que les mantiene en tensión, contemplando durante horas burdos argumentos que en la mayoría de los casos presentan situaciones repetitivas en las que un partido de fútbol o un ataque intergaláctico constituyen las únicas anécdotas del capítulo. El ritmo de la vida está siendo sustituido por el ritmo electrónico y los niños se sumergen en él, fascinados por su poder catártico del que tanto cuesta desengancharse para retomar a la realidad.

Muchos padres utilizan la televisión como una niñera barata a la que se emplea para premiar o castigar, con lo cual dotan a este medio de un poder desproporcionado. Se come viendo la televisión, se permite verla hasta altas horas de la noche y muchos niños cuentan con ella en su dormitorio. Han desaparecido prácticamente los programas infantiles y los niños y los jóvenes consumen masivamente la programación destinada a los adultos. ¿Quién da más?

En sondeos realizados en varios países se ha detectado que un gran número de niños y adolescentes conceden más credibilidad a la televisión que a sus padres, e incluso que a sus profesores. La televisión es una escuela paralela que puede formar, pero que también llega a deformar el concepto de la realidad, tal y como pudo comprobarse en una encuesta realizada en Estados Unidos entre niños y niñas de diez años, los cuales afirmaban mayoritariamente que las causas que producían la muerte eran las armas, o los accidentes. Y es que morir de forma natural, no resulta un espectáculo televisivo excesivamente rentable.

El reiterado abuso por parte de los publicistas de la credulidad natural de los niños y su falta de experiencia, ocuparía el espacio íntegro del que dispongo. Sin embargo, quisiera señalar algunos aspectos que inciden directamente en las necesidades en que nuestra tarea de animación genere dinámicas lúdicas destinadas a descubrirle al niño y al joven la manipulación que sobre él se realiza. Objetivos que agrandan los productos, juguetes presentados en decorados que nunca le entregarán al adquirir la unidad base, diferencias apreciables entre el número de piezas presentados en la pantalla y las que recibirá en el envase tipo, confusión entre muñecas y modelos reales, animación de juguetes que no poseen movimientos autónomos, etc.

Apenas unas líneas para intentar plantear una problemática que no puede escapar a nuestra consideración como animadores, al ser precisamente algunos de estos hechos los que están coartando la espontaneidad de niños y jóvenes. La anécdota ocurrida durante el transcurso de un taller de teatro en un colegio público puede resultar ilustrativa a este respecto. Los sábados desarrollábamos en el Centro un programa de Tiempo Libre, en el que los alumnos entre diez y doce años acudían al centro, de forma absolutamente voluntaria, para realizar una serie de actividades relacionadas con la expresión dramática.

Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

La propuesta de improvisaciones se hizo sin ningún tipo de limitaciones. Los equipos elegían los temas y seleccionaban personajes, reales o imaginarios, relacionados con sus viviendas. Durante varias semanas los argumentos y los tipos elegidos coincidieron con los estereotipos televisivos o las historietas gráficas de mayor actualidad. Aunque no deseábamos caer en ningún tipo de dirigismo, nos dimos cuenta de que si continuábamos por ese camino, el taller fracasaría estrepitosamente. Las acciones, apenas con estructura, en las que predominaban ciertos matices violentos, dominaban la construcción de las situaciones teatrales.

Llegó un momento en el que decidimos introducir una única regla: ninguna de las historias o personajes que imaginaran, podrían proceder de la televisión, las historietas o el cine. Durante varios sábados padecimos una sequía creativa casi absoluta. Algunos chicos abandonaron las sesiones, aburridos por la falta de actividad. Al cabo de varias semanas comenzaron a aflorar algunos temas que tenían relación con la vida de los propios chavales o con la recreación de algunos sueños nada "habituales" experimentados por ellos. El intento por nuestra parte de romper los esquemas dominantes supuso un evidente riesgo; sin embargo, consideramos que el hecho de seguir alentando un taller en el que sólo se manejan estereotipos con escasa carga imaginaria, tenía muy poco que ver con nuestro intento inicial de animar respuestas alternativas, capaces de descubrir a los niños posibilidades lúdicas y creativas de la expresión dramática.

Tal vez sería conveniente realizar un breve repaso a esos dulces monstruos familiares que hemos abordado en este apartado y a los que habremos de enfrentarnos en tantas ocasiones. Nos referimos al empobrecimiento del mundo estético que llega al niño a través de los medios audiovisuales; a la carencia de unas temáticas argumentales adecuadas a sus intereses y a sus procesos de maduración; al fomento de un consumo indiscriminado de televisión y de los productos que ella promociona, abusando en ocasiones de la credibilidad infantil; a la suplantación de la realidad y a la representación de modelos que en absoluto corresponden con el contexto en el que los niños desarrollan su experiencia vital; al cerco de los estereotipos que ahogan el surgimiento de la espontaneidad y la búsqueda activa de mundos imaginarios alternativos.

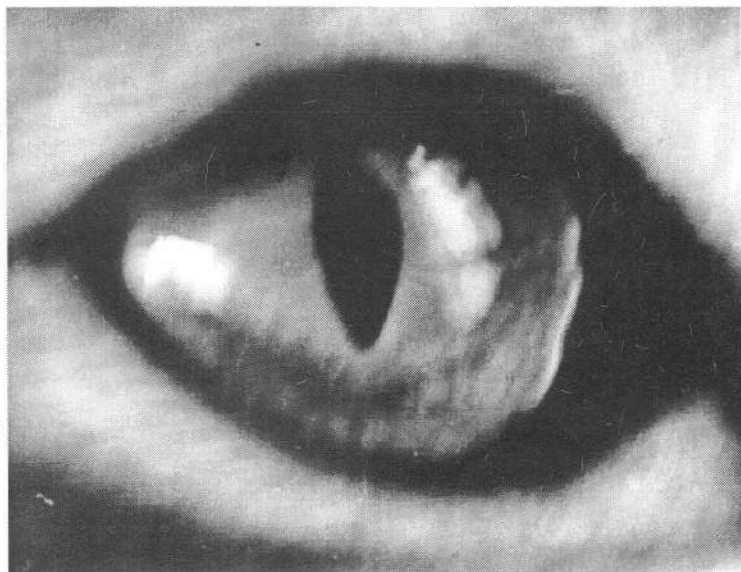


Foto: María Paula Martínez

El ojo salta el muro

He tomado prestado este encabezamiento de una experiencia que tuvo lugar en las escuelas maternas de la región de Reggio Emilia, en Italia. Para aquellos pequeños alumnos, guiados por sensibles maestras y maestros, la observación de la naturaleza se convirtió en expresión íntima, en arte sin especulaciones, en inquietante traducción plástica del mundo circundante, en algo demasiado sugestivo para unos adultos que hemos dejado de creer en lo maravilloso.

¿Cómo situar el ojo al otro lado de ese muro que con tanta dedicación construyeron para nosotros? ¿Cómo asentar nuestros puntos de partida imaginarios en una dimensión que nos permita diferentes opciones, susceptibles de despertar el interés de un amplio aspecto de los niños y jóvenes con los que habremos de desarrollar nuestra labor?

En el catálogo de la exposición en la que se ofrecía una envidiable visión de la labor realizada por las escuelas maternas de Reggio Emilia, se nos hablaba del compromiso que, según estos sensibles maestros, debía adoptar el Estado con respecto a la educación en estos términos: "Los poderes públicos democráticos deben garantizar el alegre salto de todos los muros aprovechando todos los recursos humanos: desde la vista al pensamiento, desde el balbuceo a los lenguajes".

A lo largo de toda mi trayectoria profesional me he cuestionado la importancia que la educación y los medios de comunicación dan a la palabra en detrimento de otros lenguajes no verbales, generadores también de sensaciones, mundos imaginarios, metáforas, símbolos, sentimientos y tantas otras percepciones. Hemos abandonado el aprendizaje sensorial en aras de una comprensión del mundo mediante la palabra. Nos empeñamos en que el niño aprenda sus primeras letras a la mayor brevedad posible, sin preocuparnos de que al mismo tiempo comience a desentrañar el significado de las imágenes que le rodean, a través de las cuales le llega la mayoría de la información que él considera útil para la interacción social con su núcleo de iguales.

¿Necesitamos siempre partir del texto para alentar el juego dramático o la actividad escénica o por el contrario podemos arrancar de otros medios artísticos para llegar a la palabra? No solamente se trata de encontrar alternativas expresivas sino también de abrir amplios muestrarios de posibilidades en los que puedan tener cabida personas que por su timidez serían incapaces de comenzar su camino creativo interpretando un papel en una obra teatral convencional y, sin embargo, tal vez se atreverían a expresarse siguiendo las evoluciones de manchas de color en movimiento, o el sonido de instrumentos no convencionales.

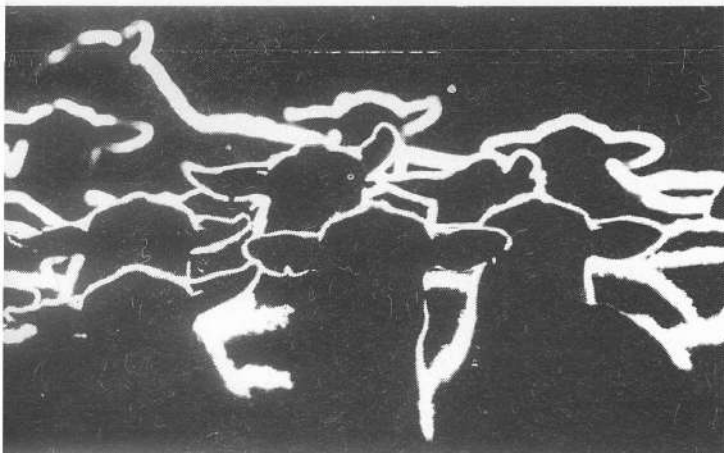


Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

Si la imagen en estos momentos constituye uno de los principales atractivos de niños y jóvenes, ¿por qué no partir de ella para plantear improvisaciones dramáticas? No me estoy refiriendo únicamente a la reelaboración crítica de los contenidos emanados de la propia televisión, sino a la creación de productos audiovisuales tan simples como pueden ser las diapositivas manuales abstractas, elaboradas mediante acetatos transparentes, papel de celofán de colores, laca de bombillas, pegamento, plumas, etc. El trabajo casi miniaturista, al ser proyectado en grandes dimensiones, mediante aparatos de diapositivas provistos de objetivos angulares, adquirirá a los ojos de los niños y jóvenes una dimensión insólita y sorpresiva, actitud que debemos aprovechar para proponerles algún tipo de improvisación corporal, sonora o narrativa inspirada en su "inmensa" obra. Tan solo se trata de un punto de partida; más tarde llegarán las aportaciones del resto de los componentes del grupo, la interacción entre las distintas ideas y, por último, el trabajo dramático colectivo que habrá surgido a partir de las imágenes no realistas y por lo tanto sugeridoras de dimensiones oníricas y planteamientos fantásticos.

Una forma arquitectónica abstracta o una escultura no convencional de espacios penetrables, puede ser el desencadenamiento de una improvisación teatral plena de posibilidades expresivas. ¿Qué nos sugieres? ¿Qué puede encontrarse escondido en su interior? ¿Qué sensaciones se podrán experimentar al hallarnos dentro? ¿Cuál es el secreto de la estructura? En este caso, el juego teatral nos permite descubrir a los chicos y a las chicas el poder sugeridor del arte abstracto, su capacidad para transmitirnos caminos no convencionales y argumentos insólitos. Imaginar partiendo de los universos plásticos como los de Magritte, Miró, De Chirico, Giacometti, Picasso, etc. ofrece magníficas posibilidades para crear espacios fantasiosos alejados de la realidad y tramas desde las que habitualmente los más jóvenes inician su andadura narrativa. Mientras que a los niños casi siempre se les han presentado los movimientos estéticos de vanguardia como el final del arte clásico, nosotros tenemos la posibilidad de introducirlos, como el principio de un proceso contemporáneo con fuertes componentes lúdicos, capaz de convertir las imágenes que proponen sus artistas en hechos vivos y comunicativos. La experiencia que desde hace varios años lleva realizando el "Teatro de la Luna" en el Centro de Arte Reina Sofía, constituye un destacado ejemplo de las posibilidades de animación de un museo desde concepciones renovadoras.



Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

Qué tipo de juego teatral o representación podrían sugerirnos los inquietantes gigantes de piedra de la Ciudad Encantada de Cuenca o las desafiantes rocas del Cabo Creus? Las posibilidades de integrar las pétreas figuras en dramatizaciones donde intervengan personajes reales, parecen en principio limitadas. Tan sólo se trata de dejar correr la imaginación infantil, alentando propuestas, susceptibles de representación o juego colectivo. También en las formas de las nubes, la configuración de los árboles o las manchas de humedad podemos encontrar motivos de inspiración. Lo importante será saltar el muro de la "normalidad" para mirar la realidad como fuente desencadenante de miles de aventuras expresivas que nos ayuden a reactivar los procesos sensoriales.

Talleres de imagen

.....

Enseñar a mirar, leer, analizar y comprender las imágenes, parecería el camino más adecuado a la hora de potenciar una labor creativa en los diferentes lenguajes audiovisuales; sin embargo, en la mayoría de los casos, no suele ocurrir así. Entregamos una cámara, instruimos en el funcionamiento de los mandos y lanzamos al personal a realizar "bodas y bautizos". Con este sistema, los analfabetos funcionales en materia visual continúan aumentando, ya que incluso muchos de los que creen enfocar correctamente una realidad concreta, son incapaces de analizarla previamente con el objeto de seleccionarla conscientemente entre las múltiples elecciones posibles. Ante esta falta de sentido discriminador, ¿podrá extrañarnos, entonces, que la televisión se vea sin ningún espíritu crítico?

Sería ilusorio intentar plantear, en este espacio, un programa de educación en la imagen dirigido a los diferentes niveles de edades; sin embargo, algo podremos ir haciendo en nuestro trabajo diario en el campo de la animación. En primer lugar, sensibilizar en la necesidad de conocer los elementos que intervienen en el proceso de creación de imágenes, tanto desde la perspectiva de los profesionales que las producen y de los intereses que en esta industria se mueven, como de los factores estéticos y los instrumentos técnicos básicos que hacen posible la creación de mensajes desde cada medio. En segundo lugar, deberíamos potenciar la creación de mensajes audiovisuales tan pronto los niños o jóvenes tengan un mínimo sentido de la selección de los contenidos que desean transmitir. Haciendo y reflexionando críticamente sobre el producto logrado, se avanza en la evolución y perfeccionamiento de nuestras realizaciones.

Mario Kaplún, pionero latinoamericano en la educación popular de los medios, nos ofrece una visión auténticamente democrática del proceso de comunicación. "El esquema clásico 'emisor-receptor' nos acostumbró a poner al emisor al inicio del proceso comunicativo, como el que determina los contenidos del mismo y las ideas que quiere comunicar, en tanto el destinatario está al final, como receptor, recibiendo el mensaje... si se desea ofrecer a la comunidad efectivos instrumentos de comunicación, el primer paso debería consistir en poner al destinatario no al final del esquema, sino también al principio: originando los mensajes". Al potenciar que niños y jóvenes creen sus mensajes selectivos desde el comienzo del proceso, estamos también potenciando una retroalimentación constante para el animador que de este modo se encontrará informando sobre los intereses de los pequeños emisores, sin que estos hayan tenido que esperar al conocimiento avanzado de cada medio para empezar a crear sus respuestas expresivas.

Un taller de imagen constituye una magnífica posibilidad para plantear experiencias globalizadoras a partir de la imagen proyectada y de la luz, ya que mediante ambos elementos resulta sencillo mostrar las posibilidades lúdicas y creativas que ciertos medios audiovisuales nos ofrecen. Es conveniente hacerle ver a los niños que mientras en la televisión las imágenes permanecen dentro de la "caja", nosotros podemos sacarlas fuera, moverlas por la pared, bañarnos en ellas, agrandarlas y empequeñecerlas, realizar grandes murales y escenografías... En definitiva podemos moldear las imágenes y relacionarlas con otros medios creativos como son la expresión corporal, la danza, la música, las sombras chinescas, etc.

Tomemos una primera dinámica para captar el sentido de lo que estamos intentando expresar. Preparamos una serie de marquitos de cuatro por cuatro centímetros (un poco mayores de los que habitualmente nos entregan con las diapositivas comerciales reveladas). Introducimos por la ranura, un acetato transparente y sobre él fijamos formas abstractas realizadas con papel de celofán de diferentes colores, pequeñas plumas de ave, telas transparentes, pintura de laca de bombillas, etc. Una vez terminada la obra, introduciremos otro acetato de las mismas proporciones para proteger de los roces del aparato de proyección todos los elementos pegados. La primera sorpresa será la de ver proyectada sobre la pared, o una sábana blanca de tres por cuatro metros, lo que para nosotros era una obra en miniatura. Aprovechando el impacto visual, deberemos enfrentarnos a nuestra "obra" para intentar reconocer lo que hemos hecho y a partir de sus sugerencias, realizar improvisaciones dramáticas, musicales, con sombras chinescas, etc... Se trata de una creación propia y, aunque no tenga que ver con lo que inicialmente nos planteamos—circunstancia que se repite muy frecuentemente— hemos de ser responsables "expresivamente" de nuestra propia creación.

Lo esencial no es realizar una serie de diapositivas manuales, conociendo mínimamente la técnica, sino asimilar que esas imágenes constituyen el comienzo de un proceso creativo de fabulación y de expresión con nuestro propio cuerpo y nuestra propia voz. Recuerdo una experiencia llevada a cabo durante una Escuela de Verano en la que una propuesta visual que partía de la imagen sirvió para que diferentes talleres de expresión se involucraran en un hecho globalizador.

Los del grupo de audiovisuales recortamos sobre una cartulina negra una serie de espacios por los que pasara la luz en forma de flecha, de estrella, de rayo, etc. De este modo, al proyectarse de forma cinética, mediante el movimiento de los objetivos de los aparatos en todas las direcciones, veíamos correr por las paredes de una nave en fuerte penumbra, los objetos de luz. Sobre las evoluciones de las formas que en un principio no poseían una intencionalidad narrativa, el taller de sonidos comenzó a componer música de percusión, a cuyo ritmo evolucionaban las personas encargadas de la dramatización, guiados por objetos de luz. Los manipuladores, al sentir la motivación musical, comenzaron a dar una mayor coherencia a las evoluciones de las formas luminosas. Mientras tanto, los de plástica habían construido con telas transparentes grandes palios con los que trataban de atrapar los objetos voladores.

Sus acciones venían motivadas por los giros de los compañeros de expresión corporal, cuyos movimientos ya tenían mucho de danza y de adecuación rítmica a las evoluciones armónicas de los objetos. Cuando terminó la improvisación, los únicos que lograron ofrecer una visión de conjunto de lo que allí había ocurrido fueron aquellos que siguieron los ejercicios como observadores, ya que los participantes confesaron que las sensaciones recibidas del resto de participantes les había impedido percibir sus propias aportaciones.



Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa

Sin pretenderlo de un modo consciente, se había producido una auténtica globalización generada por los sentimientos y las emociones que ciertas propuestas previamente planificadas, pueden llegar a inspirar en nosotros. Esta experiencia viva en el recuerdo, me lleva a valorar la reflexión que parte de lo emotivo y de las innumerables experiencias placenteras que nos ofrece la expresión. Tal vez hemos abusado en nuestra tarea educativa de documentos literarios y audiovisuales excesivamente racionales, cuando de forma paralela se estaba produciendo una manipulación de nuestra emotividad a través de la televisión y la publicidad, sin que nos preocupáramos por descubrir a nuestros alumnos los mecanismos por los cuales llegaban hasta ellos esas percepciones. Las películas o los programas de TV en los que se ponen en juego de una forma sensible o frívola los sentimientos, constituyen una invitación a la reflexión sobre dichos estímulos y los efectos que ocasionan en los ciudadanos. Así fue como las acciones globalizadoras a las que me he referido, produjeron inicialmente una serie de dinámicas en cadena que más tarde fueron objeto de análisis en un intento, no sólo por encontrar explicaciones a las sensaciones vividas, sino por vislumbrar nuevos caminos que nos permitan profundizar en ellas.

Fabular sobre imágenes cuyo contenido no es fácil de definir supone otra posibilidad de utilización de las diapositivas manuales. Veamos algún ejemplo significativo. El primero consistió en vaciar la forma de una media luna en celofán añil. Al proyectar la imagen, la luz blanca pasaba por el espacio recortado en el papel que representaba el cielo, al que mediante unos orificios producidos con alfileres se le habían creado "estrellas" por las que también se colaba la luz blanca procedente de la lámpara del proyector. Una pequeña pluma pegada sobre la superficie de la luna se contemplaba en la amplísima diapositiva manual. ¿Qué ocurrió cuando la creación visual fue proyectada a un tamaño de tres por cuatro metros?

A las preguntas iniciales de: ¿cómo consiguió llegar una pluma a la luna?, ¿con quién deseaba encontrarse?, ¿hasta dónde fue capaz de llegar?, siguieron multitud de respuestas. Algunos de los chicos y las chicas que realizaban las improvisaciones sugirieron que la pluma había escapado de una nave espacial, otros prefirieron imaginar que existían extraños pájaros en otros planetas y no faltaron los que se inclinaron por afirmar que los habitantes de la luna poseían alas. A partir de estas y otras ideas, se escribieron diferentes argumentos que teniendo como decorado el impresionante telón de luz que producía la diapositiva proyectada, fueron representados con técnicas de personajes reales, muñecos, sombras chinescas, etc...

El segundo ejemplo se basó en la imagen de un extraño bosque realizado con pequeñas ramas situadas entre dos acetatos transparentes y más tarde introducidos en un marco de diapositiva para su proyección en gran tamaño. Inmediatamente surgieron varias historias fantásticas que podían ocurrir en un espacio, nada realista, que lejanamente podía recordarnos a una obra de Max Ernst titulada "La ciudad petrificada". Inesperadamente a alguien se le ocurrió cambiar el color del fondo. Mediante un papel de celofán bien colocado en la propia diapositiva o ante el objetivo del proyector, el cielo del bosque se tornó azul, rojo, morado y naturalmente los temas de las historias tomaron nuevos rumbos imaginarios.

De la imagen, a la expresión dramática

.....

Hemos comprobado cómo la imagen constituye no sólo un magnífico trampolín para la creación de historias y de improvisaciones corporales, sonoras, musicales, etc., sino que también permite escenografías basadas en la proyección de diapositivas por el sistema de transparencias. El siguiente paso consistiría en unir todos estos elementos para crear acciones escénicas o propuestas de teatro de recorrido en las que la luz y la sombra sirvieran como hilo conductor. Un taller previo, donde el equipo que vaya a abordar el proyecto indague y practique algunas de las múltiples posibilidades que le ofrece la manipulación expresiva de elementos lumínicos. Este será el camino para entrar en contacto con un amplio abanico de ofertas expresivas, inspiradoras de acciones narrativas o teatrales.

No me propongo ofrecer fórmulas o recetas más o menos efectivas. Mi intención ha sido presentar una parte de la problemática de la imagen en nuestra sociedad y algunas experiencias que han resultado válidas a la hora de utilizar la imagen como un medio para producir mensajes expresivos. Al abordar la relación entre imagen y expresión dramática quisiera referirme a una experiencia realizada en Canarias en la que participé junto a Margarita Cordero y otros profesores de Educación Infantil.

Durante una semana expuse ante los maestros algunos trabajos posibles con la luz y la imagen, considerando los reducidos medios con que cuentan las escuelas infantiles. Abordamos no solamente el trabajo con diapositivas manuales y acetatos sino la iluminación de espacios, partiendo tanto del aprovechamiento de la luz normal, como de los focos y apliques de luz provistos de filtros de diferentes colores. Al inyectar en el agua, mediante jeringuillas de distintas tonalidades, la proyección en la pared nos ofrecía las caprichosas formas de color, diluyéndose lentamente en el agua clara. Colocando cuatro aparatos en el centro de una habitación conseguíamos que en cada pared apareciera un diferente color o una mezcla de ellos, bailando al compás de una melodía, previamente adecuada a la cadencia del movimiento de los fluidos de diferentes tonalidades. También se ensayó la evolución en las cubetas de figuras realizadas con acetato: peces, caballitos de mar, estrellas, etc. Al agitar los recipientes sobre el espacio lumínico del retroproyector, las formas proyectadas sobre la pared evolucionaron, transmitiéndonos la sensación de flotabilidad.

Algunos meses después volvimos a Tenerife para realizar otro taller que tenía como objetivo concreto presentar técnicas de teatro de animación y recorrido en las que pudieran aplicarse algunas de las técnicas audiovisuales puestas en práctica en el encuentro anterior. Siguiendo la estructura empleada en los espectáculos al aire libre, realizados junto a Juan Margallo en el parque del Retiro de Madrid durante los años 1980-1985 y más tarde en Rusia, Venezuela y Cuba, propusimos a los participantes diferentes alternativas. El esquema de recorrido se basaba en un espacio inicial donde coincidían todos los espectadores y desde el cual se emprendía el viaje iniciático en busca de una persona u objeto fantástico, para cuya localización los espectadores-viajeros y personajes de la aventura, deberían encarar innumerables peligros y afrontar numerosas pruebas. A partir de ese momento los espectadores eran divididos en pequeños grupos. Al frente de cada uno de ellos marchaba un actor o animador-guía. Todos los colectivos pasaban alternativamente por los diferentes espacios en los que se iban a encontrar con otros intérpretes que les ofrecían distintas escenificaciones, hasta llegar al espacio final en el que de nuevo, todos los grupos reunidos, asistían al desenlace de la historia.

Aventuras por la luz

.....

Un esquema tan simple y, al mismo tiempo tan abierto, podría servir de contenedor para cualquier historia. Los maestros de Tenerife eligieron el mito de San Borondón, la misteriosa isla que según la tradición (Plinio, Ptolomeo, San Brandán, etc.) aparece y desaparece, más o menos, frente a las costas de la isla de La Palma. Cuatro personajes: el Drago, la Papa, el Tomate y el Plátano, cansados de que el turismo consumiera el agua que podría llegar a ellos, deciden buscar al Mago para que les descubra dónde se encuentra la Isla de San Borondón, lugar paradisíaco del que todos hablan, pero nadie conoce. El personaje les permite iniciar la búsqueda con la condición de que los niños le traigan la caja mágica que hallarán en cada uno de los espacios que irán descubriendo a lo largo del insólito viaje que van a emprender.

Los profesores y el único maestro de la escuela infantil en la que se realizó la experiencia, transformaron las aulas, mediante telas, papel, plásticos, celofanes para recrear el mar, el cielo y... naturalmente, la Isla de San Borondón. En cada uno de estos espacios se trabajó con un color predominante, un sentido y una serie de dinámicas que permitieron a los pequeños espectadores percibir la importancia de la luz, las sombras, el color y el sonido, a la hora de transformar sus aulas en lugares imaginarios.

La expresión dramática realizada en plena naturaleza ofrece magníficas posibilidades de que sea el propio paisaje y sus accidentes naturales, los que sirvan de inspiración a las improvisaciones de los participantes y a la labor de los animadores, quienes habrán de aprovechar cualquier elemento que valga para potenciar la escenificación de la trama elegida. Cada lugar nos ofrecerá ideas diferentes desde el punto de vista de la expresión dramática. Difícilmente se nos ocurrirán las mismas ideas si nos encontramos en una playa, en un bosque o en plena montaña. La propia configuración de los lugares creará en nosotros una particular motivación, capaz de convertir esos estímulos en creatividad dramática. Las posibilidades que nos ofrecen las gigantescas figuras pétreas de la Ciudad Encantada de Cuenca, serían un ejemplo a tener en cuenta.

Bajo el titular "la luz y las sombras" tan sólo he pretendido ofrecer diferentes aspectos de la problemática, la incidencia y los efectos de la imagen en nuestra sociedad y también sobre caminos expresivos que nos pueden servir de banderín, de enganche para profundizar en el complejo mundo de la pedagogía de la imagen y la utilización de los medios audiovisuales como desencadenantes expresivos de otras prácticas artísticas.

Si pretendemos establecer una relación entre imagen y expresión dramática generadora de propuestas globalizadoras, las recetas y las formulas milagrosas, indefectiblemente terminarán convirtiéndose en árboles que ocultarán el bosque hacia el que hemos de dirigir nuestros pasos. Nos encontramos ante un proceso en el que lo importante es la búsqueda de propuestas que, adaptadas a las posibilidades reales y a los intereses de aquellos que habrán de caminar junto a nosotros, nos permitirán indagar, contrastar y sumergirnos en una exploración que depare sorpresas y al mismo tiempo experiencias placenteras, ya que sólo así conseguiremos sumar esfuerzos a las aportaciones realizadas por aquellos buscadores que transitan por ese territorio compartido en que nos hallamos.

Una vez conocidos los lenguajes audiovisuales y escénicos que nos parezcan más significativos, a los que no se llega con recetas, sino por procesos de conocimiento, debemos lanzarnos a la aventura de interaccionar todos sus elementos expresivos para establecer nuevas relaciones entre ellos. El gran director cinematográfico ruso Eisenstein hablaba de montajes de atracciones consistente en el choque de dos imágenes capaces de generar sensaciones y emociones imprevisibles en la mente del espectador. Ahí precisamente radica nuestro gran reto; en brindar a los jóvenes posibilidades para que, partiendo de elementos conocidos por ellos, la globalización de los mismos les permita ofrecer respuestas innovadoras dependiendo de su sensibilidad, capacidades e intereses. Toda una aventura a través de la luz, las sombras y la expresión dramática.

BIBLIOGRAFIA

- COLECTIVO la Teja y Otros. Teatro, imagen y animación. Cuadernos de Pedagogía. Laia. Barcelona.
 ALONSO, M. Y MATILLA. Imágenes en acción. Akala. Madrid.
 RODARI, G. Gramática de la fantasía. Avance. Barcelona
 PASSATORE, F. Y OTROS. Yo soy el árbol (Tú el caballo). Reforma de la escuela. Barcelona.

ADMINISTRACION **DE** ORGANIZACIONES **CULTURALES**



Por: Victor Manuel Quintero Uribe
Director Centro de Estudios Socioeconómicos
Universidad San Buenaventura

RESUMEN

.....

• **D**esde que los científicos sociales

empezaron a identificar especificidades macro y microeconómicas propias de lo cultural, los análisis sobre producción, distribución y consumo de bienes y servicios culturales, así como de la industria, empresas y organizaciones culturales tomaron cada vez más relevancia en los procesos de planeación y gestión cultural, apartando a la calidad y pertinencia de los planes de desarrollo territorial, cultural y organizacional. Precisamente en este artículo se comparte con el lector una interpretación económica, administrativa, de ingeniería industrial y desarrollo organizacional, donde la administración de las Organizaciones Gubernamentales y no Gubernamentales de Cultura, por parte del gestor cultural, juega un papel fundamental en el desarrollo socioeconómico del grupo y el desarrollo organizacional de las instancias que administra. Para poder administrar estas organizaciones culturales, además de conocer y participar del quehacer cultural del grupo y la comunidad, el gerente de las organizaciones culturales aplica herramientas de la administración de empresas alrededor de cuatro categorías fundamentales: la planeación, la dirección, la organización y el seguimiento y la evaluación. A través de estas categorías se analiza la convivencia, así como los riesgos y peligros de utilizar estas herramientas en el sector cultural.

Aquí se sugieren dos elementos básicos; el primero, a manera de marco conceptual, fija tres categorías referenciadas: Cultura, Organizaciones Culturales y Administración, señalando cómo la conceptualización que tenga el grupo o comunidad sobre dichos conceptos determinará el tipo de organizaciones culturales y el modelo de administración que las gerencie.

La segunda parte del documento está dedicada a plantear algunas herramientas de la administración de empresas que podrían ser utilizadas por el gestor cultural en procesos de mejoramiento continuo y búsqueda de la excelencia en las organizaciones culturales.

Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Ponencia presentada en el II Simposio de Cultura, Desarrollo y Región, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Agosto 19-22, 1998. El autor agradece los aportes de los académicos Arturo Hernández, Alejandro Usman y Juan Fernando Conde, quienes le permitieron tener mayor claridad al respecto.

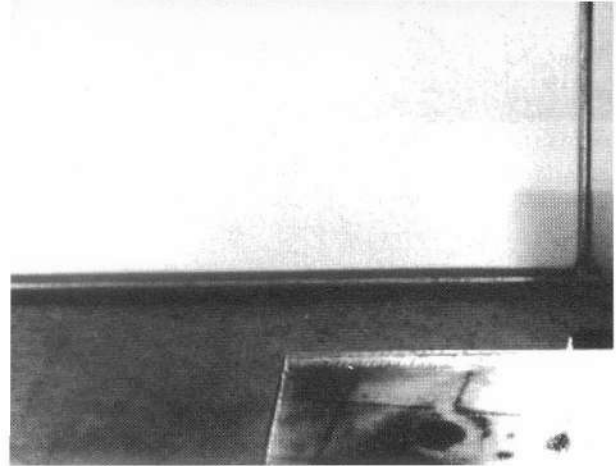


Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

CULTURA Y ADMINISTRACION DE ORGANIZACIONES CULTURALES

Es necesario desglosar el área de estudio propuesto como objeto de análisis: **Administración de Organizaciones Culturales**, concretando así los ámbitos donde tienen relevancia los conceptos y la técnicas aquí tratadas. Tres elementos referenciales lo constituyen y sobre ellos se profundizará:

- Cultura
- Organizaciones Culturales
- Administración

LA CULTURA

El ámbito de lo cultural, tal cual lo aprendimos en la práctica y en la academia, está determinado en gran medida, al igual que todos los ámbitos, conceptos y organismos, por la forma dominante como se entiende el objeto analizado en un espacio y en un tiempo concreto. Lo relevante en la dimensión cultural es que esa conceptualización es bien dinámica, y se nutre de la identidad, legado patrimonial de donde venimos y de lo que somos, así como de la amalgama con otros elementos externos, los cuales, en la actualidad, en un proceso de globalización y de medios masivos de comunicación, crean y recrean el concepto de cultura, proponiendo para su administración, políticas y estrategias, encajados en planes, programas y proyectos, que reflejan el activismo de las organizaciones culturales, según la concepción que se tenga de cultura.

En Latinoamérica y en Colombia particularmente nos venimos rigiendo cada vez menos por una visión "tradicional", en vez de una visión centrada básicamente en la conservación del patrimonio y la promoción del folklore y las bellas artes, donde el estado bienestarista (De Zubiría, 1996) es el encargado de proporcionar la oferta de bienes y servicios culturales a los ciudadanos para su satisfacción y disfrute.

Las diferentes conferencias sobre política cultural auspiciadas por la **UNESCO** desde los años 80, promovidas en Colombia por **COLCULTURA**, y hoy desde el Ministerio a través del Programa de Gestión Cultural, han servido como escenario para dinamizar la conceptualización sobre el "espacio cultural". Desde las discusiones sobre área y sector, llegándose a considerar hoy por hoy, a la par con las dimensiones económicas y políticas.

En la actualidad, resultado del dinamismo de las décadas de los 80 y los 90, el campo cultural acoge procesos y organizaciones, que además de apreciar y fomentar lo patrimonial, lo folklórico y las bellas artes, involucra para sí todo lo que se hace y se da en el grupo, en la comunidad, en el país, dándole sentido a la vida y a su relación con el medio.

La Constitución Política de Colombia del 91 recoge esa nueva visión cuando declara que la cultura es el aprovechamiento social de la inteligencia humana y es fundamento de la nacionalidad.

Ese cambio en la concepción, ámbito y competencia del sector, área, campo o dimensión cultural, ha estado acompañado de percepciones y procesos de las personas que han dirigido a **COLCULTURA**, y hoy orientan al Ministerio, reflejados tanto en las organizaciones culturales que se fomentan a través de la política oficial y la asignación de presupuesto, así como en los estilos de gerencia fomentados para las organizaciones culturales en los diferentes niveles territoriales, desde la visión del "administrador o gerente cultural", a uno de mayor alcance, cual es el de "gestor cultural", como se verá más adelante.



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

LAS ORGANIZACIONES CULTURALES

En lo que a este documento compete, se entiende por **ORGANIZACIÓN** "al conjunto de dos o más personas que trabajan juntas en forma estructurada, para alcanzar un objetivo específico o un conjunto de objetivos, metas y finalidades propuestas" (Stoner, Freeman, 1992).

Al igual que el concepto de cultura, el ámbito de las organizaciones culturales se ha ampliado en los últimos 20 años, yendo desde las bibliotecas municipales y los grupos folklóricos, musicales y de teatro a "... otras dimensiones de la cultura que se mueven en el flujo de la vida cotidiana revelando sujetos y colectividades... comunidades de elección, grupos de convivencia, redes sociales, económicas, organizaciones, de trabajo, de ocio; los gremios, asociaciones, grupos y equipos de trabajo así como las unidades autogestionarias comunitarias" (Farfán, 1998).

En concordancia con dicho sentir, y fortalecidas por los mandatos de participación, descentralización y democracia, emanados de la última constitución, hoy estas organizaciones culturales además de propiciar el diseño, la operación, el seguimiento y la evaluación de la política cultural, continúan promoviendo la importancia de lo patrimonial y la libre creación en los ámbitos del folklore y las bellas artes, adicionándose una responsabilidad social, cual es la de propiciar el encuentro entre lo pluricultural y lo pluriétnico, facilitando el proceso de crear y recrear los sentidos, los significados y los símbolos que son relevantes para el grupo, para la colectividad y para el país mismo (Colcultura, 1995).

En Colombia, al finalizar el siglo XX, podrían clasificarse las organizaciones culturales en dos grandes conjuntos, aglutinados en el Sistema Nacional de Cultura (Colcultura, 1997):

- Organizaciones Culturales Gubernamentales
- Organizaciones Culturales No Gubernamentales

Las Organizaciones Culturales

Gubernamentales cubren los diferentes niveles territoriales desde las empujadas cumbres del Ministerio de Cultura y su Consejo Nacional de la Cultura, hasta los institutos, secretarías departamentales y municipales de Cultura, con sus respectivos Consejos, quienes son los responsables oficiales de concertar, promover y facilitar el diseño, operación y evaluación de la política y los programas impulsados por el gobierno en materia cultural.

Adicionalmente, el sector cultural oficial u organizaciones gubernamentales de cultura están constituidas específicamente por:

- Casas de la Cultura
- Fondos Mixtos
- Bibliotecas
- Museos
- Bandas
- Instituciones públicas de Bellas Artes, artesanías y folklore
- Centros de documentación e información
- Centros Culturales Comunitarios

El otro componente organizacional del ámbito cultural son las **Organizaciones Culturales No Gubernamentales (ONGs culturales)** las cuales están cada vez más arraigadas en la cotidianidad de grupos y comunidades, como elementos aglutinadores y facilitadores de las diferentes manifestaciones artísticas y culturales de la sociedad civil organizada.

En las **ONGs** culturales se encuentran grupos artísticos y culturales en todas sus manifestaciones, así como organizaciones que saben y practican actividades creativas relevantes para la vida y el sentido del grupo y la comunidad (Farfán, 1998).

Estos universos de organizaciones culturales, gubernamentales y no gubernamentales requieren, indudablemente, una serie de herramientas administradas con el fin de ser gerenciadas para satisfacer las necesidades artísticas y culturales del grupo y la comunidad donde están localizadas.

ADMINISTRADORES, GERENTES Y GESTORES CULTURALES

Se entiende aquí por Administración el proceso de planear, dirigir, organizar y evaluar el trabajo de las personas y el uso de los recursos con que cuenta una organización con el fin de lograr objetivos y metas establecidas.

En la dinámica de la conceptualización sobre cultura y el papel asignado a las organizaciones culturales ha establecido el modelo administrativo requerido por ellos, estilos que van desde los promotores y animadores culturales, pasando por los gerentes, administradores e ingenieros culturales, llegando a los gestores culturales de la actualidad (De Zubiría, 1996).

Los animadores y promotores culturales, ejes fundamentales de los desarrollos culturales en municipios y regiones, administraban las organizaciones culturales (biblioteca, museos, grupos culturales) con un corte empírico y comunitario, aportando así a la construcción de identidad y región.

Luego vinieron los gerentes, administradores e ingenieros culturales pues al estado había que disminuirle su tamaño, y las organizaciones deberían ser efectivas contratando y ejecutando programas y proyectos auspiciados por el gobierno. En esta visión se trasladaban directa y mecánicamente los conceptos y las técnicas de la microeconomía, la administración de empresas, y la ingeniería industrial al ámbito de lo cultural. Es el reino de la economía empresarial, entendida ésta como la administración de recursos destinados a la promoción y difusión del folklore, del quehacer artístico, así como al rescate y conservación de los bienes patrimoniales.

Los latinoamericanos, en especial García Canclini, Rama y Barbero, entre otros, vienen liderando en la región el paso de la Economía Empresarial a la Economía de la Cultura, donde los gestores culturales hacen mucho más que la administración óptima de todos los recursos de la organización cultural.

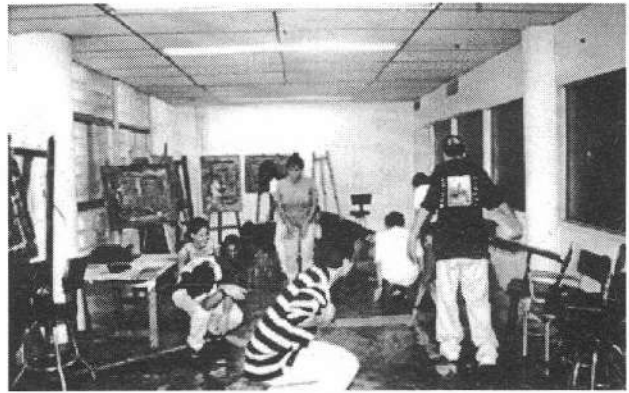


Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

El gestor cultural de hoy, aquel que administra organizaciones culturales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, utiliza herramientas administrativas para la gestión cultural, pero sobre todo posibilita la creación y recreación de la cultura del grupo, la comunidad y del país donde lo pluricultural y lo pluriétnico establecen diferencias sociales y regionales, pero con base en el pasado común contribuyen todos a buscar sentidos y significados para el grupo y la comunidad.

El gestor cultural, además de administrar cultura con las herramientas técnicas que le permiten la microeconomía, la administración de empresas y la ingeniería industrial, las transmuta, las valida y ajusta, y en este proceso las promueve, en concordancia con lo que el grupo y la comunidad establezcan sobre el concepto de cultura, el papel de las organizaciones culturales y el oficio y la razón de ser de la administración de las mismas.

El gestor cultural comunitario (Arango, 1996) conoce y participa en los espacios y procesos culturales de los grupos y las comunidades con quienes realiza su trabajo. Sabe de cultura; la entiende como sector, como área, como dimensión, facilitando con dicho saber escenarios y procesos donde las organizaciones culturales promueven la búsqueda del sentido colectivo, así como las relaciones con el mundo en que se vive. En este sentido, el gestor cultural administra organizaciones desde una nación extensa de cultura donde se desenvuelven organizaciones sobre patrimonio, sobre folklore, sobre arte, y en general sobre todo aquello que hace la comunidad y enriquece su cultura.

De igual forma, el gestor cultural emplea con criterio gerencial conceptos y herramientas propias de la Economía Empresarial, adaptándolos a la dinámica de los procesos culturales para buscar soluciones rápidas, eficientes, eficaces y efectivas, pero además, como gestor cultural, se alimenta de la Economía de la Cultura donde los análisis de empleo, tecnologías, ingresos, mercados, política cultural, demanda y oferta, producción, distribución y consumo cultural tienen valor en la manera que propicien la cohesión de la vida en la colectividad.

Por eso, además de gerenciar organizaciones culturales, el gestor cultural identifica las distintas culturas en el espacio donde habita, promueve lugares de encuentro para que la vida cotidiana tenga esos lugares y se construyan tejidos sociales y comunidades felices, conviviendo y participando, tomando decisiones sobre qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién.

En últimas, lo que tienen en común el administrador y el gestor cultural es que ambos usan herramientas de la administración de empresas para gerenciar la organización cultural, pero mientras un estilo las aplica automáticamente, el otro las cierra y promueve sus ajustes, precisiones, dinamismo y, por sobre todo, su factibilidad social.

La segunda parte de este documento está dedicada a revisar algunas herramientas de la administración de empresas que deben ser tenidas en cuenta para la gestión cultural, atendiendo, obviamente, las especificidades, requerimientos particulares y locales de grupos y colectividades.

LA ADMINISTRACION COMO HERRAMIENTA

Esquemáticamente, la microeconomía aplicada, el desarrollo organizacional, la administración de empresas y la ingeniería industrial esperan al menos cuatro cosas específicas de un administrador, de un gerente o, en nuestro caso, de un gestor cultural, quien cumple cuatro funciones estratégicas (Ministerio de Cultura, 1997):

- La planeación
- La dirección
- La organización
- El seguimiento y evaluación

Las cuatro categorías anteriores podrían tipificar las exigencias de la administración de organizaciones culturales, recordando siempre la importancia de entender los conceptos y establecer la factibilidad técnica y la viabilidad social de su aplicación, al administrar las organizaciones culturales de una región concreta y específica, con sus conceptos, requerimientos y necesidades.

LA PLANEACION DE LAS ORGANIZACIONES CULTURALES

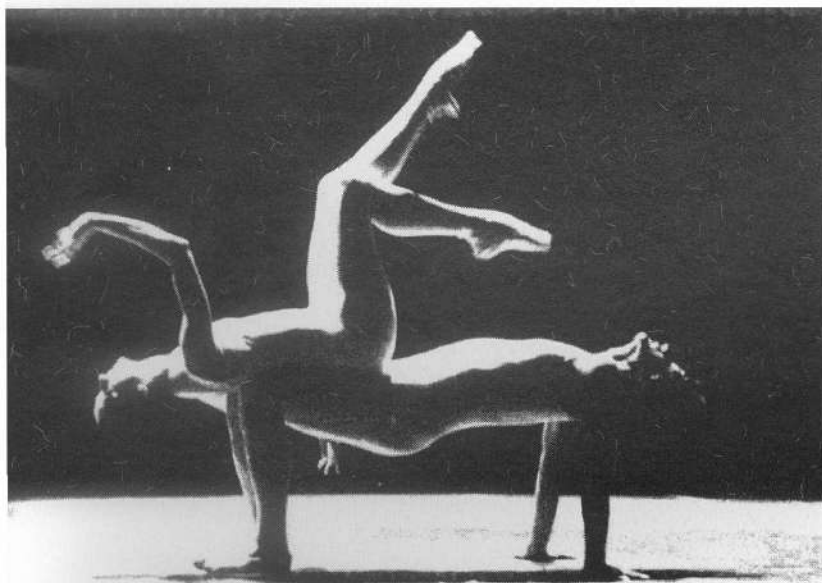
La planeación, ese proceso de construir destino, le facilita al gestor cultural la búsqueda de un rumbo para la organización cultural, estableciendo en forma participativa los objetivos y las estrategias para conseguirlo.

Los manuales referentes al tema de la planeación coinciden al menos en tres temas específicos, los cuales, desde la función de planeación, se deben llevar a cabo en la administración de cualquier organización cultural:

- Principios, misión, visión
- Diagnóstico
- Planes, programas y proyectos

Principios, misión, visión de la organización cultural. Si algo pueden aprender las organizaciones culturales, de los actuales debates en desarrollo organizacional, es sobre la absoluta necesidad de establecer los límites, los ámbitos y los espacios donde la organización cultural que se está administrando debe establecer efectivamente su operación, fijando factores pilares para la construcción del sentido organizacional y a la vez, referentes de primer orden para guiar el proceso de planeación; estos factores son los principios, la misión y la visión.

Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa



Las diferentes tendencias de la Planeación Estratégica y de la Planeación Participante tienen un legado de conceptos e instrumentos que permiten dar respuesta a tres preguntas básicas sobre la organización cultural a orientar:

- En qué creemos
- Quiénes somos
- Qué queremos hacer

Dar respuesta a estas tres categorías de la planeación es establecer:

- Los principios de la organización cultural
- La misión de la organización cultural
- La visión de la organización cultural

LOS PRINCIPIOS le precisan a la organización su carácter, su carta de presentación, su huella digital, dándole un marco y un sentido a todo lo que la organización cultural hace.

Podría decirse que los principios son elementos fundamentales que marcan las diferencias filosóficas, conceptuales y metodológicas entre una organización cultural y otra, así ambas trabajan con la misma manifestación cultural, en la misma área de trabajo.

La constitución del 91 y la Ley General de Cultura establecen unos principios que podrían ser emulados, en parte, por las organizaciones culturales tanto gubernamentales como no gubernamentales, destacándose al menos:

- Participación
- Descentralización
- Democratización
- Sentido de Pertenencia
- Integridad
- Coherencia
- Transparencia
- Pertinencia
- Respeto
- Pluralismo

Cuando la organización cultural define participativamente sus principios, inmediatamente está estableciendo las reglas del juego, un código ético que le da sentido a la organización cultural y al trabajo que desarrolla.

Para construir los principios deben propiciarse espacios y encuentros de reflexión hasta construir, con la participación de todos los miembros de la organización, el credo que rige y orienta la operación y los procesos a corto, mediano y largo plazo de la organización cultural que se está administrando.

A su turno, la **MISION**, es decir, la razón de ser de la organización cultural, se establece a través de consensos intraorganizacionales sobre preguntas tan básicas como (Quintero, 1997):

- Qué somos
- Por qué nos reconocen
- En qué nos reconocemos
- Qué hacemos
- Para quién lo hacemos
- Por qué lo hacemos

El consenso final debe arrojar un expresión que le dé sentido y razón de ser a la organización cultural que se administra, estableciendo muy claramente el **SER** de la organización (qué se es, qué somos).

Por último, **LA VISION** establece un **DEBER SER** para la organización cultural, proyectando la organización hacia el futuro, estableciendo sueños factibles, metas posibles de alcanzar, partiendo de lo que somos, y en tal sentido respondiendo al menos a las siguientes preguntas:

- Qué queremos ser
- Dónde queremos llegar
- Por qué nos conocerán
- En qué nos reconoceremos
- Qué debemos ser en el futuro

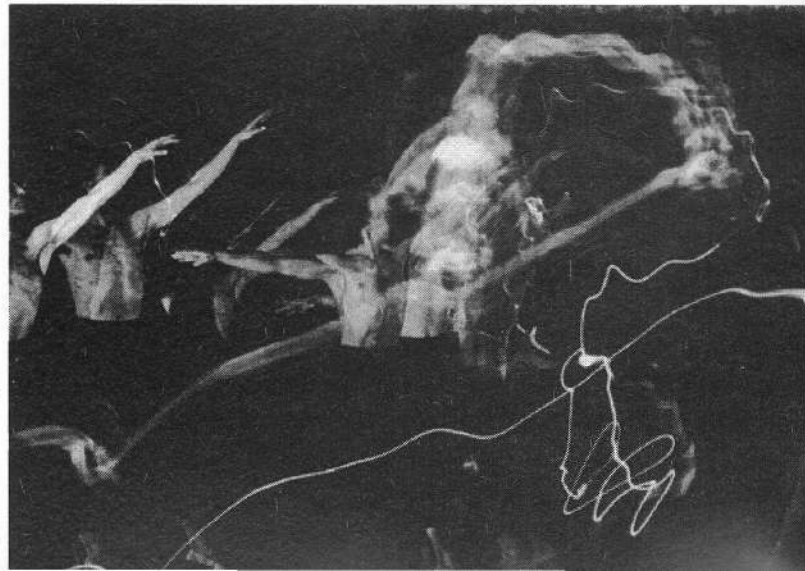


Foto: Enciclopedia Salvat de la Fotografía Creativa



Foto: Archivo Coordinación de Comunicaciones

Las técnicas de planeación referidas a establecer los principios, la misión y la visión de la organización le permiten al gestor cultural reconocer el espacio, los límites y posibilidades de la organización cultural que está administrando. La planeación, dirección, organización, seguimiento y evaluación de la organización cultural, se nutrirán y tendrán sentido en la medida en que encajen y aporten al cumplimiento de lo establecido en los principios, la misión y la visión de la organización cultural.

La Planeación y el Diagnóstico para Organizaciones Culturales.

Desde hace muchos años los administradores, economistas y planificadores en particular, vienen haciendo la diferencia entre el diagnóstico Externo y el Diagnóstico Interno cuando de conocer y de reconocer la organización se trata.

Un administrador de cualquier organización cultural, gubernamental o no gubernamental requiere fundamentalmente conocer el sector cultural, así como la organización que orienta, con la mayor amplitud mental posible para que pueda reconocer organizaciones y procesos culturales en concordancia con los principios, la misión y la visión de la organización que administra.

Con el proceso de Diagnóstico Externo, se trata de conocer y reconocer el sector en donde se trabaja la cultura y el significativo de cultura según el tiempo y el espacio en donde se mueve la organización cultural, es decir, lo que hace la comunidad y le da sentido a su vida.

Cuando se está trabajando el diagnóstico externo estableciendo el sector, área o dimensión cultural en que se trabaja y se mueve la organización cultural que se administra, a veces no resulta muy conveniente usar metodologías tradicionales de la planeación de empresas como la planeación estratégica, el marco lógico o la planeación estratégica situacional, todas ellas centradas en la resolución de un problema central.

Lo que se requiere en la gestión cultural es realmente considerar que los habitantes de una localidad y los componentes de un grupo o comunidad son "diagnósticos vivientes" que reconocen su identidad, o partes de ella y que participan en el día a día de la producción, distribución y/o consumo de bienes y servicios culturales.

Usar los conceptos de Problema o Situación en lo que compete a los procesos de planeación de lo cultural, parecería tener amplísimos limitantes metodológicos, sobre todo en sociedades como las nuestras caracterizadas por la **multiculturalidad** y la **policulturalidad**.

El gestor cultural, mediante técnicas simples como el metaplán o juegos de tarjetas, puede facilitar un proceso de diagnóstico externo o reconocimiento del sector cultural que rebosa los Inventarios Culturales, construyendo colectivamente un proceso de planeación que parecería estar más cercano a gestores y creadores culturales (Ministerio de Cultura, 1997).

La planeación del sector cultural, y específicamente el diagnóstico externo, podría nutrirse en forma más efectiva de la concertación comunitaria sobre **LO VIVIDO, LO DESEADO, LO POSIBLE**, desde una postura epistemológica, histórica-hermeneútica, donde la ciencia y el saber nacen de la práctica social y el diálogo de saberes.

Lo **VIVIDO** es lo que le da identificación al grupo y a la comunidad y debe preservarse y fomentarse en el futuro. En este caso es una mirada de prospectiva donde se tiene en cuenta el pasado para proyectarse en el futuro. Pero además de lo vivido, la planeación y su diagnóstico se nutren de lo **DESEADO** por el grupo y la comunidad, dando la posibilidad de que afloren los sueños, los anhelos, los futuros.

Además de lo vivido y lo deseado, la planeación cierra el ciclo y establece lo **POSIBLE** según las características del tiempo y del espacio propias de la organización cultural que se está diagnosticando.

En este sentido, en forma participativa, el grupo o colectividad concerta lo que el Plan de Desarrollo debe fomentar, nutriéndose de los sentimientos colectivos sobre lo vivido y que merece continuar, sobre lo deseado que tiene relevancia en los procesos dinamizadores de la cultura, contrastándolo con los elementos económicos, políticos y sociales que los haga posible mediante el Plan de Desarrollo que está formulando.

Lo vivido, lo deseado y lo posible son los elementos que nutren la formulación de objetivos y procesos para el Sistema Local de Cultura. Metodológicamente hablando, se trata de aplicar el saber y las vivencias de los integrantes del grupo o la colectividad, tomándolos como elementos fundamentales en el diagnóstico que permite comprender la realidad cultural y proyectarla hacia el futuro.

Pero el conocimiento de la realidad y su proyección al futuro es necesario que se traduzcan en acciones, pues la planeación sin acción crea espacios para el idealismo y promesas demagógicas, con sus consecuencias negativas en los procesos de creación y recreación de cultura.

Para que la planeación se vuelva acción, resulta bastante pertinente aprender de las enseñanzas de la Planeación Prospectiva (Godet, 1996), a través de su método de los escenarios, donde el quehacer cultural planifica sus acciones en concordancia con las expectativas futuras, construidas desde lo vivido, lo deseado y lo posible.

Para promover, participar y coordinar los procesos de diagnóstico y análisis de la realidad cultural, el gestor cultural obtiene de la Administración de Empresas y de la Economía de la Cultura, conocimientos sobre el Sector Cultural, permitiéndole entender e interactuar mejor con los procesos y las organizaciones que se dan en torno al quehacer cultural del grupo y la comunidad, utilizando al menos los siguientes referentes macroeconómicos (Rama, 1998):

- Desarrollo
- Política Cultural
- Plan Cultural
- Industria y empresas culturales
- Productos y servicios culturales
- Empleo, tecnología, ingresos
- Mercados
- Procesos organizativos
- Demanda y oferta
- Producción, distribución, consumo
- Gustos y preferencias
- Asignación de recursos
- Productividad de los factores

Ahora bien, de las técnicas de la administración de empresas, pero esta vez desde el **MERCADEO**, el gestor cultural para poder administrar la organización cultural debe igualmente establecer la diferenciación del producto y los nichos de mercado atendidos, como elementos centrales que permiten, en la investigación de mercados, especificar el espacio donde la organización cultural prestará sus servicios y cumplirá una función social.

Diferenciar el producto implica, en mercadeo, posicionamiento y captación de un mercado específico. Aquí la noción amplia de cultura extiende su ámbito a productos y servicios culturales no sólo en lo referido a patrimonio, folklore y bellas artes, sino que además ubica su nicho de mercado "comunitario". Esto implica que donde haya un grupo u organización, dándole sentido a la comunidad, allí el gestor cultural debe propiciar, desde la organización cultural que administra, acciones conjuntas con otras organizaciones del Sistema Nacional de Cultura, a su nivel territorial, como también actividades conjuntas con otros sistemas nacionales, en especial los de planificación, educativo, de ciencia y tecnología, nacional ambiental, nacional de deportes y recreación, de agricultura y de turismo (Sistema Nacional de Cultura, 1997).

Cuando el gestor cultural amplía su radio de acción a otras áreas y sectores conexos, al conocerlos y reconocerlos y saber de sus organizaciones y procesos, extiende así su espacio para la "gestión" de recursos tanto físicos como financieros, como también para la búsqueda de mercados y posibilidades de la organización cultural que administra.

El mercadeo cultural, además de ayudarle al gestor cultural a diferenciar su producto y a establecer el nicho de mercado para sus bienes y servicios, le da conceptos, técnicas y herramientas para conocer los públicos, sus gustos y las necesidades de quienes son receptores de las ofertas y acciones adelantadas por la organización cultural que él administra.

Para establecer realmente un modelo de demanda en la economía cultural es necesario utilizar conocimientos y destrezas del mercadeo social que definan e identifiquen las necesidades humanas fundamentales asumidas desde la cultura, las preferencias, los gustos, y deseos del público, creadores y gestores, para que éstas puedan ser satisfechas a través del consumo de su producto (Farfán, 1998).

El gestor cultural, como administrador de organizaciones culturales, ya sean públicas o privadas, debe poseer una teoría y una práctica cada vez más sólida que le permita dirigir dinámicas de grupo, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el pensamiento cooperativo y corporativo, la solución de conflictos, la resistencia al cambio y en general todo lo que permita la integración del talento humano y los recursos con que cuenta la organización cultural y así prestar efectivamente los servicios requeridos por los consumidores culturales.

Mirando al gestor cultural desde un enfoque comunitario, éste debe ser una persona talentosa, habilidosa, con mucho tino, para facilitar que grupos pluriculturales y pluriétnicos se relacionen y crezcan integradamente, propiciando los principios humanísticos establecidos en la Constitución.

LA COORDINACION DE ORGANIZACIONES CULTURALES

Un tercer ámbito fundamental establecido por la administración de empresas para administradores y gerentes es lo concerniente a la **COORDINACION y ORGANIZACIÓN** de la instancia que se administra, generando así una forma específica de estructurar y relacionar los diferentes recursos de la organización cultural para alcanzar efectivamente los objetivos planeados.

Las técnicas propias de la administración de empresas en materia de organización y coordinación permiten establecer directrices para construir la estructura interna de la organización cultural. Todo lo referente a organigramas, objetivos y funciones para cada cargo, procedimientos, responsabilidades, funciones y líneas de autoridad, relativos a cada una de las personas que constituyen el grupo humano de la organización cultural, pueden establecerse mediante técnicas formuladas en los manuales básicos de desarrollo organizacional.

SEGUIMIENTO Y EVALUACION DE LAS ORGANIZACIONES CULTURALES

Anteriormente era común escucharle a los administradores de empresas referirse a la función DE CONTROL de planes, programas y proyectos. Hoy en día se tiene un enfoque diferente cobijado bajo el término de **SEGUIMIENTO Y EVALUACION** dentro de las metodologías de **AUTOEVALUACION**.

Las técnicas de seguimiento y evaluación le permiten al gestor cultural construir los indicadores, fijar las metas, establecer los procedimientos de monitoreo, producción de informes y formulación de ajustes a planes, programas y proyectos tanto de desarrollo cultural como desarrollo organizacional.

La nueva escuela de autoevaluación facilita que cada persona establezca sus propios referentes evaluativos, objetivos, indicadores y metas, a través del manejo de conceptos y herramientas propias de metodologías de investigación. Bajo esta concepción los procesos de evaluación son investigativos en tanto que generan conocimiento sobre la práctica, relativo a lo que se debe o no se debe hacer. Con los procesos de seguimiento y evaluación, la organización cultural acrecienta su saber y por ende su competitividad y su razón de ser en la comunidad donde actúa.

Para poder investigar, para poder conocer la realidad, monitorear y hacer seguimiento y evaluación de sus planes, programas, proyectos, acciones y tareas de la organización cultural, el gestor cultural, al igual que cualquier gerente, requiere de un sistema de información que le permita tomar decisiones efectivas para que la organización cultural marche bien.

Para tal caso, es fundamental contar con un sistema de indicadores culturales tal como se describen a continuación:

Sistema de Indicadores Culturales. Un sistema de indicadores efectivo en facilitar datos y opiniones al gestor cultural para tomar sus decisiones, requiere al menos mirarlo en tres niveles diferentes:

En síntesis, y en lo que compete al **DIAGNOSTICO EXTERNO**, la administración de empresas le aporta al gestor cultural conceptos y técnicas referidas a los análisis sectoriales de la economía de la cultura, los estudios de mercado, así como los diagnósticos industriales y de desarrollo relativos a la cultura.

En lo que se relaciona con el **DIAGNOSTICO INTERNO**, es decir, las debilidades y posibilidades de la organización cultural y específicamente en lo relacionado con su estructura, sus recursos y sus procesos, los análisis de debilidades y fortalezas, propios de la planeación estratégica, son excelentes y deben conllevar a la formulación de un plan de desarrollo organizacional en concordancia con los problemas, las necesidades y los procesos en que quiere participar y aportar, desde la organización cultural donde trabaja.

Sí tiene sus limitantes preguntarse por los problemas, por las debilidades por las fortalezas de la cultura, como área, como sector o como dimensión; las técnicas relacionadas con la planeación estratégica, y en especial aquellas que permiten grupalmente establecer las **debilidades y fortalezas** de la organización cultural (Casas de la Cultura, Institutos, Secretarías, Museos, Bibliotecas, etc) resultan prácticas metodológicas altamente enriquecedoras, arrojando la Capacidad Instalada y la Capacidad de Gestión con que cuenta la organización cultural para ofrecer sus bienes y servicios al grupo y a la comunidad.

Planes, Programas y Proyectos de la Organización Cultural.

La función de planeación, además de establecer los valores, la misión, la visión y el diagnóstico tanto externo como interno relativo a la organización cultural que se está analizando, utiliza el conocimiento anteriormente aglutinado y formula sus planes, programas y proyectos.

En Colombia, la Ley 152 del 94, sobre planes de desarrollo, especifica que las entidades del Estado en los diferentes niveles territoriales, elaboren un plan indicativo (cuatrienio o trienal), con planes de acción anuales, en el marco del plan de desarrollo planteado por el gobierno en sus tres niveles.

Ahora bien, la empresa privada utiliza otra terminología, refiriéndose a ellos preferencialmente como Planes Estratégicos y Planes Operativos, dependiendo del corto, mediano o largo plazo a que cada uno de ellos se refiere.

Independientemente de las categorías planteadas, el ejercicio de preparar y formular los planes, programas y proyectos tanto a nivel externo, relacionado con los planes municipales, departamentales y nacionales de cultura, como a nivel interno en los procesos de desarrollo organizacional, la administración de empresas y la ingeniería industrial le aportan al gestor cultural conceptos y herramientas, así como procedimientos, mecanismos e instrumentos que le permiten formular técnicamente sus planes de desarrollo tanto a corto como a mediano y largo plazo, estableciendo los objetivos (propósitos y fines), indicadores y metas, así como los procesos, recursos, tiempos, presupuestos, productos, efectos e impactos relativos al plan, programa o proyecto que la organización cultural está preparando y formulando.

LA DIRECCION DE LAS ORGANIZACIONES CULTURALES

.....

Se entiende por **DIRECCION** el propiciar acciones dirigidas a cumplir los objetivos establecidos en el plan, programa o proyecto (Consortio, 1997). En cuanto al concepto de dirección, aplicado a la administración de organizaciones culturales, la teoría organizacional hace aportes significativos en lo que se refiere a dirección de grupos bajo modelos autoritaristas o democráticos, estableciendo prácticas que van desde la jerarquía vertical hasta la dirección compartida de forma horizontal.



•**Indicadores sectoriales:** prácticas culturales públicas tanto actuales como desaparecidas, inventario de la oferta cultural a nivel de personas y de instancias.

•**Indicadores de logro:** productos, efectos e impactos debidos al plan, programa o proyecto cultural evaluado. Concepto altamente relacionado con la eficacia o grado de cumplimiento de las organizaciones culturales.

•**Indicadores de gestión:** procesos, acciones, tareas, metas intermedias, recursos físicos, presupuestos de ingresos y egresos, grado de utilización del talento humano y tiempo relativo al plan, programa o proyecto promovido por la organización cultural, generando diferentes niveles de eficiencia al interior de cada una de ellas. (Ver anexos 1-2-3 y 4).

Tal como se explicitó anteriormente, la función de seguimiento y evaluación propia del gestor cultural, bajo un enfoque de autoevaluación y metodologías de investigación da lugar a un sistema que constantemente está recogiendo, procesando y difundiendo avances, datos y opiniones que permiten desde la microeconomía, la administración de empresas, y la ingeniería industrial establecer la eficiencia, eficacia y efectividad de las organizaciones culturales, orientándolas por senderos del mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia.

PROCESOS ADMINISTRATIVOS

El gestor cultural no sólo requiere reconocer su sector y analizar las funciones administrativas de planeación, dirección, organización, seguimiento y evaluación, sino que también requiere fijar su atención al menos sobre cuatro procesos específicos relacionados intrínsecamente con la gestión cultural y con la administración de organizaciones culturales. Los textos clásicos de administración de empresas sugieren al menos cuatro espacios específicos:

- Gestión tecnológica y procesos productivos
- Mercadeo social
- Gestión financiera
- Administración de recursos

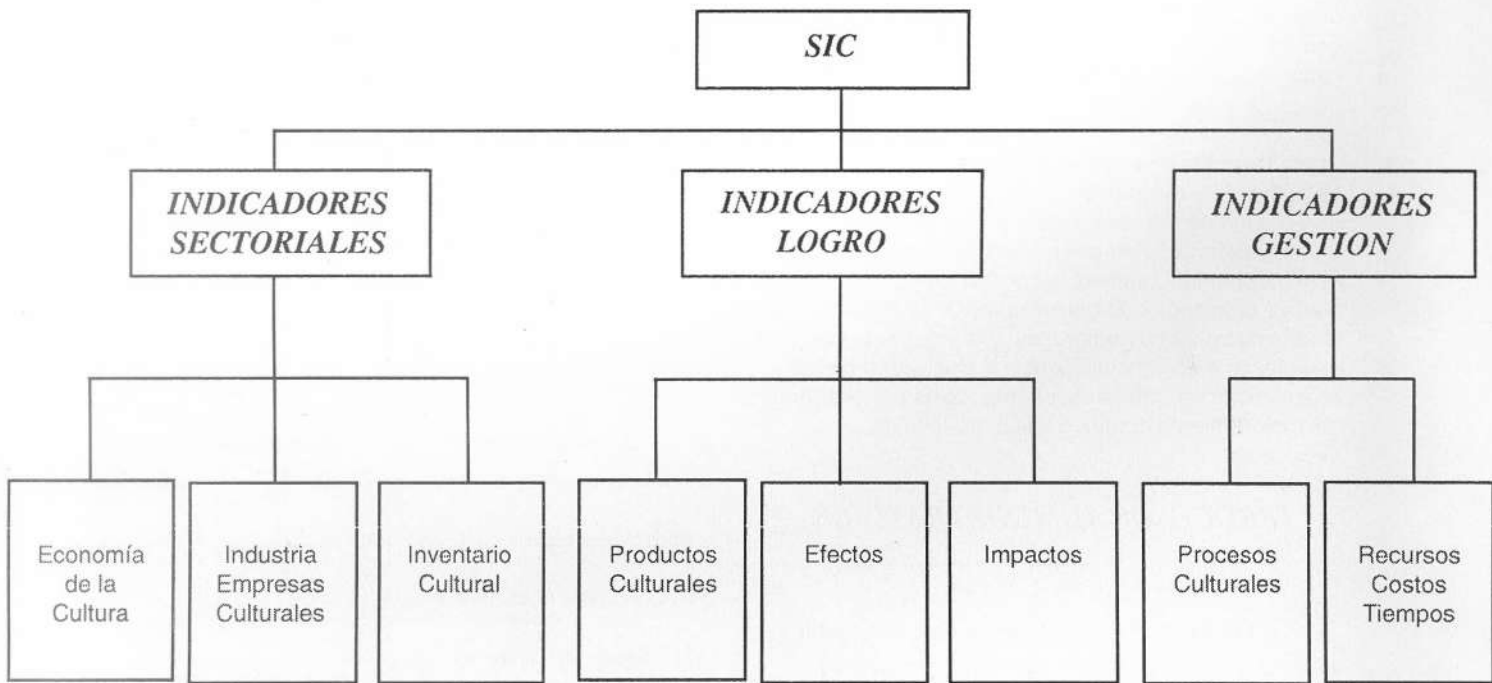
El entendimiento cada vez más profundo del proceso de producción y/o distribución específico que orienta el gestor cultural, así como la comprensión del mercado de los bienes y servicios culturales y las leyes que los rigen, como también las técnicas de administración del talento humano y las finanzas, permiten que los bienes culturales tengan calidad y pertinencia. Al final, todos éstos son conceptos e instrumentos metodológicos que le facilitan al gestor cultural administrar con efectividad la organización cultural que orienta.

BIBLIOGRAFIA

- ABELLO, Ignacio, De ZUBIRIA, Sergio, SANCHEZ, Silvio. Cultura; Teorías y Gestión, Ediciones Unariño. San Juan de Pasto. 1998
- ARANGO, Marta Eugenia. La gestión cultural desde una perspectiva comunitaria. Revista Bellas Artes No.003. Instituto Departamental de Bellas Artes. Cali. 1996
- COLCULTURA. Subdirección de Fomento y Desarrollo Regional. Sistema Nacional de Cultura. Bogotá. 1997
- COLCULTURA. Subdirección de Fomento y Desarrollo Regional. Para un mundo posible. Bogotá. 1995
- CONSORCIO DE ORGANIZACIONES PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO. Plan de acción para fortalecimiento organizacional. Instrumentos metodológicos. Bogotá. 1997
- DE ZUBIRIA, Sergio. OEI, Políticas culturales y gestión cultural. Bogotá. 1996
- FARFAN, Mabel. La gestión cultural: para que emerja lo cotidiano. Cuaderno de la capital. Bogotá. 1998
- GODET, Michel. De la anticipación a la acción. Manual de prospectivas y estrategias. Bogotá. 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA. Dirección de Fomento y Desarrollo Regional. Plan Municipal de Cultura - Una propuesta metodológica - Bogotá. 1997
- QUINTERO, Víctor Manuel. Evaluación de proyectos sociales. Construcción de Indicadores. Fes, Cali. 1997
- RAMA, Claudio. La Economía y la Cultura en el contexto de la globalización. II Simposio de Cultura, Desarrollo y Región. Univ. Industrial de Santander. Bucaramanga, agosto 19-22. 1998
- STONER, James A.F. y FREEMAN, R. Edward. Administración. Prentice Hall Hispanoamericana. México. 1992

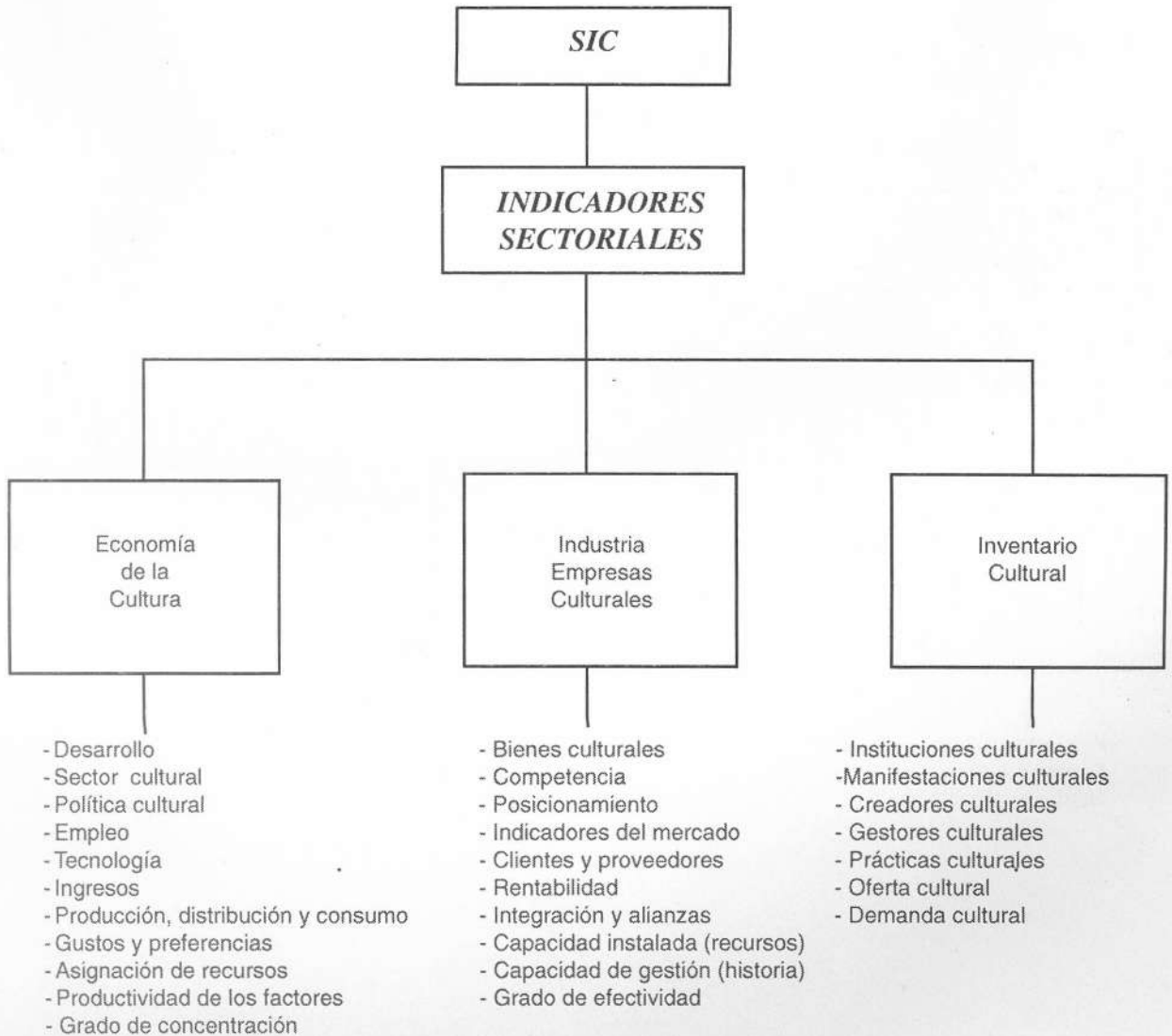
Anexo I
Sistemas de Indicadores Culturales

.....



Anexo 2
Sistemas de Indicadores Culturales

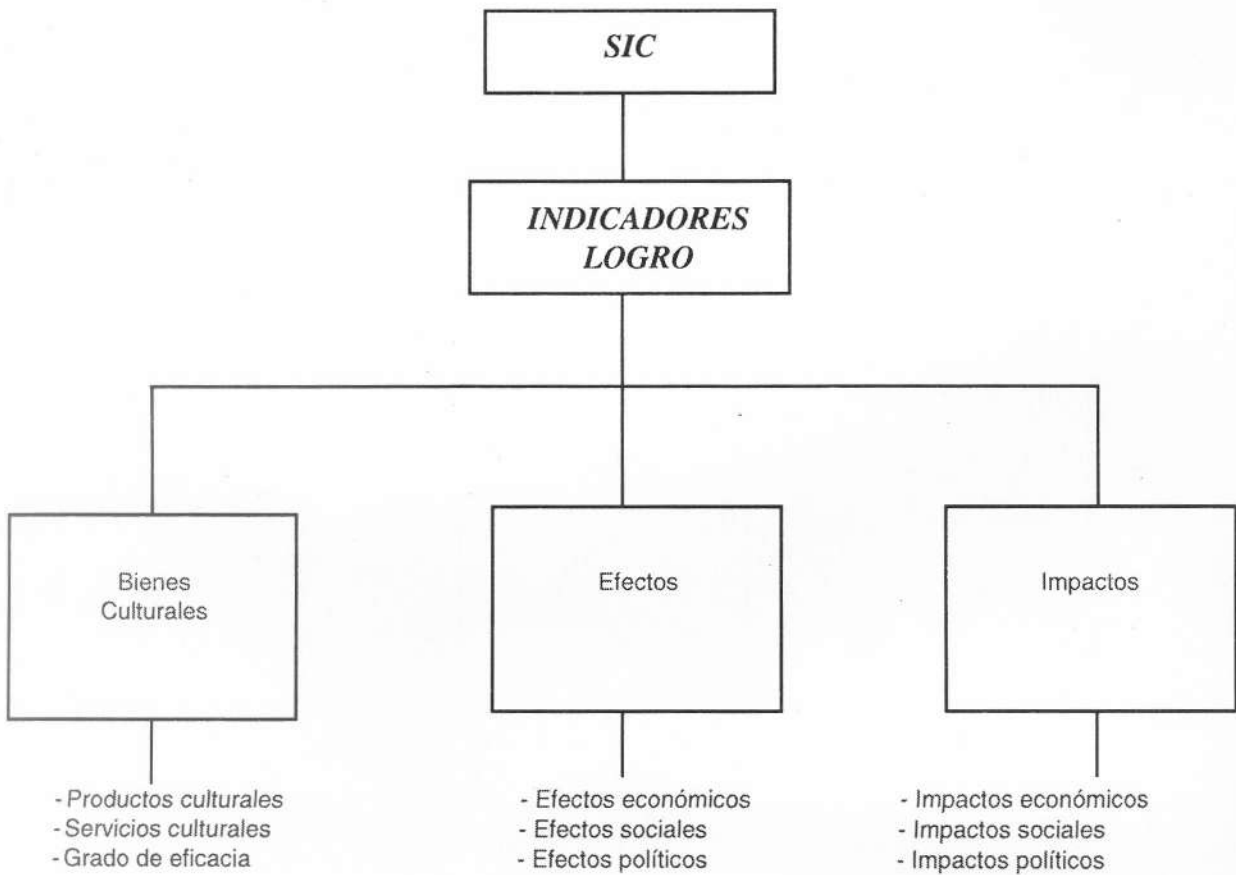
.....



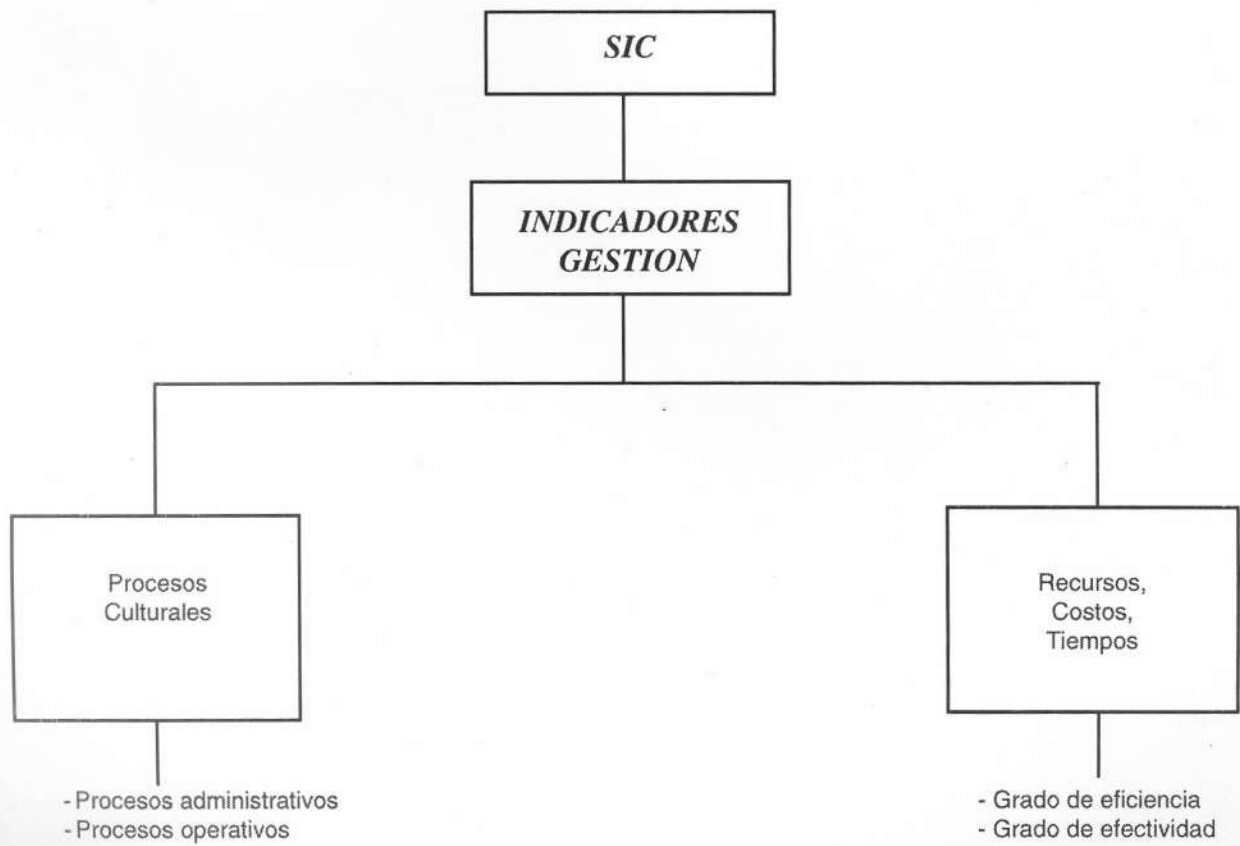
*Temas para indicadores sectoriales

Anexo 3
Sistemas de Indicadores Culturales

.....



Anexo 4
Sistemas de Indicadores Culturales



MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES
BIBLIOTECA
ALVARO RAMIREZ SIERRA