

MEMORIAS

encuentro
nacional
de educación
artística

Bogotá

26 al 29 de agosto de 2013



MinCultura
Ministerio de Cultura

PROSPERIDAD
PARA TODOS



MinCultura
Ministerio de Cultura

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

© 2013, Ministerio de Cultura, Colombia

Ministra de Cultura

Mariana Garcés Córdoba

Viceministra de Cultura

María Claudia López Sorzano

Secretario general

Enzo Rafael Ariza Ayala

Directora de Artes

Guiomar Acevedo

Educación artística

Margarita Ariza

Coordinación académica y apoyo metodológico

Jorge Rubio y Elena Barreto

Registro audiovisual

Malpraxis

Colaboradores

Jairo Ortiz, Federico Demmer

Memorias

Coordinación

Jairo Armando Ortiz

Asistencia técnica

Alejandro Cárdenas

Revisión y corrección de estilo

Nohora Arrieta

Diseño y diagramación

Carlos Diazgranados

Fotografías

Malpraxis - Jairo Ortiz

En la portada: Rafael Cassiani Cassiani – Biblioteca Luis Ángel Arango

MINISTERIO DE CULTURA

Dirección de Artes

Educación Artística

Carrera 8 No. 8 - 43 Bogotá D.C., Colombia

Teléfono: (571) 3424100 ext 1532

Fax: (571) 3816353 ext. 1183

Línea gratuita: 018000 938081

Horario de atención: Lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

MEMORIAS

encuentro
nacional
de educación
artística

Bogotá

26 al 29 de agosto de 2013

“ser el pez
volador, para
experimentar
el estar fuera
del agua y
así poder
percibirla de
otra manera”
Liora Bresler

PRESENTACIÓN

Entre el 26 y 29 de agosto, tuvo lugar en Bogotá el evento de educación artística más importante del año: el Encuentro Nacional de Educación Artística, organizado por el Ministerio de Cultura con el apoyo de Fulbright Colombia, del Banco de la República, la Embajada de España, Fundación Telefónica y LAN. El Encuentro se propuso reconocer el impacto que actualmente tienen los procesos de formación artística en los ciudadanos y las comunidades, facilitar la articulación de redes de trabajo entre los actores de la cultura en nuestro país, fortalecer la capacidad de trabajo conjunto del sector cultural, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de todos los actores, con el fin de consolidar la asociación de quienes integran el sector e incrementar la posibilidad de actuar colectivamente.

Con el objetivo de promover el reconocimiento y la valoración social de las prácticas artísticas en Colombia como un poderoso mecanismo de transformación social; de posicionar a la educación artística como un derecho cultural fundamental para cada colombiano y colombiana, y de proponer líneas de acción que garanticen ese derecho, la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura puso sobre la mesa los temas y necesidades más urgentes e importantes en el ámbito de la cultura, las artes y la educación artística en el País.

Provenientes de todos los rincones de Colombia, desde la Guajira hasta el Guaviare, docentes, artistas, estudiantes, gestores culturales, sabedores y mayores, directivos de instituciones, funcionarios públicos y del sector privado atendieron el llamado y atravesaron la nación con el ánimo de participar, escuchar y ser escuchados en torno al presente y futuro de las prácticas y oficios que componen el quehacer de quienes navegan y se sumergen en el universo de la educación artística. En este sentido, la urgencia de la elaboración y puesta en marcha de una política pública que materialice las aspiraciones de los integrantes del sector constituyó el motor de este encuentro humano, bajo la premisa de construir colectivamente un panorama que dé cuenta del estado actual de la educación artística en el País y una ruta posible para su posicionamiento como práctica transformadora de la realidad social.

El evento contó con la participación de importantes personajes que aportaron con su testimonio, su experiencia y con la belleza de sus prácticas a la consolidación de referentes importantes en educación artística, con base en los que, con actitud de aprendizaje, pueden ser estudiadas, revaluadas y mejoradas las prácticas particulares de los contextos a los que cada ciudadano pertenece.

El Encuentro convocó a personalidades de importancia nacional como Alberto Escovar, Director General de la Escuela Taller de Bogotá; Juan Antonio Cuellar, Presidente Ejecutivo de la Fundación Nacional Batuta; Fernando Charria, Rector del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali, los decanos y directivos de las principales facultades de artes del País, representantes de los Ministerios del Trabajo y Educación, el SENA, Acofartes, entre otros.

Para el desarrollo de la agenda académica, el Encuentro Nacional de Educación Artística contó también con la presencia de invitados internacionales destacados en la escena de la educación artística a nivel mundial, como Liora Bresler (EE. UU.), investigadora en educación artística y catedrática de la Universidad de Illinois; Andrea Giráldez (España), Directora del posgrado en Educación Artística de la Organización de Estados Iberoamericanos; Javier Abad (España), experto en educación artística, primera infancia y artes visuales; y Martín Bonadeo, artista argentino ganador del concurso internacional VIDA, invitado por la Fundación Telefónica.

El Encuentro Nacional de Educación Artística posibilitó el acercamiento de los saberes y el conocimiento tradicional de las culturas nacionales con la academia; el reconocimiento de nuevas prácticas artísticas y el diálogo interinstitucional en términos de proyección y trabajo conjunto.

A continuación se presentan las memorias de las intervenciones, paneles y conferencias programadas para los cuatro días de Encuentro en las instalaciones de la Biblioteca Luis Ángel Arango.





Conferencia Sexteto Tabalá- Rafael Cassiani Cassiani / Biblioteca Luis Ángel Arango / Fotografía : Malpraxis

“la oportunidad de aprender acerca de las comunidades es la oportunidad de aprender acerca de nosotros mismos”.

Liora Bresler

“La educación
artística es
el arma más
poderosa
que tenemos
para liberar la
imaginación y
formar ciudadanos
comprometidos”.

Andrea Giráldez

LUNES 26 DE AGOSTO

EJE TEMÁTICO:

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ENCUENTRO DE SABERES TRADICIONALES Y LA ACADEMIA

Alrededor del tema del día, *la investigación en educación artística, encuentro de saberes tradicionales y la academia*, se realizó la presentación del Foro Fulbright con la presencia de su Directora Ejecutiva, Ann Mason, y del maestro Miguel Huertas, coordinador de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional. Durante la jornada se presentó una experiencia de conservación del patrimonio y del folclor del Pacífico a través de prácticas de formación artística en danza y música, liderada por la maestra Laylis Quiñones de la fundación Tumac, de Tumaco, quien enfatizó en la importancia de la investigación desde los espacios de la práctica tradicional. Liora Bresler, invitada internacional del Ministerio, enfocó su conferencia en torno a la importancia de los contextos y a la investigación en la educación artística.

La investigación académica y los saberes tradicionales, las prácticas ancestrales y la razón científica occidental dieron la pauta para el desarrollo de las conferencias y del primer panel. Distinguidos académicos y sabedores evidenciaron la necesidad de hacer compatibles los conocimientos y prácticas tradicionales con la lógica académica, en una relación de complementariedad; se presentaron las ponencias de importantes maestros en representación de los saberes tradicionales: Julio Torres de la comunidad Arhuaca y Lailys Quiñones de Tumaco, junto con los investigadores Carlos Miñana, Néstor Lambuley, Leonor Convers, Jorge Franco y Federico Demmer.

Se dieron cita en esta sesión el aprendizaje a partir de la espiritualidad, la cosmovisión y los procesos de construcción de identidad: descubrir las formas y usos propios de las comunidades de acuerdo con su contexto posibilita la adecuación y pertinencia de las prácticas académicas, investigativas, de memoria y comunitarias. El conocimiento de los diferentes contextos permite establecer las bases de un trabajo veraz, que sirva como respaldo y garante de calidad para los procesos educativos y artísticos que se adelanten.

Ann Mason

Directora de Fulbright Colombia

Con base en su compromiso de fomentar la cooperación académica, científica, educativa y cultural entre Colombia y Estados Unidos, Ann Mason confirmó la importancia del Encuentro Nacional de Educación Artística, teniendo en cuenta la naturaleza y el impacto cultural, académico y científico del evento. La solicitud presentada por el Ministerio de Cultura, a través del Grupo de Educación Artística de la Dirección de Artes, para movilizar a Liora Bresler en un recorrido por diferentes lugares del País, fue precursora en el ámbito del programa Fulbright Especialistas, pues es la primera vez que una entidad pública diferente de una universidad aplica para este tipo de apoyo.

Vale la pena resaltar que el convenio con el programa Fulbright Especialistas no solo significó un respaldo económico a la visita (el Ministerio de Cultura asumió un buen porcentaje en este sentido), sino que también pretendió fortalecer el compromiso de estas dos entidades con los programas de intercambio, mediante un marco institucional que brinde confianza en los procesos a los académicos extranjeros que participan e intervienen en eventos de estas características.

El Ministerio de Cultura y Fulbright Colombia celebraron hace casi una década el convenio de cooperación que reúne esfuerzos políticos y financieros para brindar a los artistas colombianos la oportunidad de realizar estudios de posgrado en los Estados Unidos (Becas Fulbright-Mincultura para Artistas). Este programa de becas se fortaleció en 2013 gracias a la iniciativa del Ministerio que incrementó la cuantía de los recursos para elevar el número de becarios por año y pasar de 5 a 8 a partir de 2014. En este sentido, Fulbright Colombia se compromete a seguir apoyando con oportunidades de formación avanzada en artes y estudios culturales, con programas de movilidad internacional y con la gestión de nuevos recursos para respaldar a los artistas de las diferentes regiones de Colombia, para que estos puedan emplear su experiencia con Fulbright como herramienta de proyección social y construcción desde los ámbitos de la cultura, el arte y la educación artística en el País.

Miguel Huertas

**Coordinador de la Maestría en Educación Artística
Universidad Nacional de Colombia**

El maestro Huertas resaltó en su intervención la importancia de las propuestas en investigación que se adelantan actualmente en la Universidad Nacional. Huertas enfatizó en que esta dinámica investigativa debe, en el caso de la Maestría en Educación Artística, ser permeada por las necesidades de la comunidad de artistas, estudiantes y maestros que participan en ella. También destacó la necesidad de construir nuevos lugares de enunciación que permitan ubicar y dar contexto a las prácticas de investigación en arte dentro de la academia.

Para tener en cuenta los factores mencionados en el marco de una *nueva* propuesta investigativa, es necesario darle voz a la periferia, a aquellas instancias que se han visto silenciadas por procesos como la marginación de la pedagogía en los programas que ofrece la Universidad Nacional, ya que “la manera en la que una sociedad piense el arte demuestra la manera en la que se ve a sí misma; la manera en cómo se piense la educación artística define las formas sociales en las que se piensa el arte”, argumenta el profesor. De allí la importancia de repensar los procesos investigativos desde la pedagogía, y específicamente desde la educación artística.

En este sentido, la intervención del maestro Huertas fue una invitación a pensar la condición del docente con el fin de asignar nuevos significados al oficio y a la experiencia, para lograr cambios sustanciales a nivel educativo, dentro y fuera de la universidad. Desde esta perspectiva, se deben impulsar los procesos de investigación y acción en, para y desde las artes, apuntándole al reconocimiento del pasado para reconstruir la historia y las maneras de pensar el arte, la sociedad, la educación y la educación artística.

Conferencia

Laylis Quiñones

Directora de la Fundación Tumac

A Bogotá llegó con su experiencia, desde la “perla del Pacífico”, la comunidad encarnada en una mujer para contar “qué es lo que se hace”. La maestra Laylis realizó la reconstrucción de una experiencia que, desde la Fundación Tumac, se propone asumir el arte y las expresiones propias del Pacífico sur como herramientas pedagógicas para la conservación, creación y recreación de la tradición.

“En nuestro pacífico sur se nos han muerto nuestros mayores”, y eran ellos, los abuelos, los que hacían y tocaban los instrumentos. Con el objetivo de que los jóvenes mantengan vivo el legado tradicional tumaqueño, Tumac se ha preocupado por garantizar un espacio en el que todos pueden aportar. El fortalecimiento de la identidad de los hombres y mujeres del Pacífico, a través de prácticas musicales y dancísticas, aborda las prácticas en educación artística como un diálogo de pares, en el que cada participante puede enseñar y aprender. El arte, además, les ha proporcionado herramientas colectivas para el rescate del tejido social, formando en solidaridad, tolerancia, afecto y cultura; y es, también, una alternativa pertinente y efectiva a nivel económico, que sirve como pretexto para “atrapar” a los jóvenes y niños con la danza y la música.

La experiencia Tumac es una apuesta desde la oralidad, es la conversación con los abuelos como inicio de los procesos de investigación y creación comunitaria. La multiplicación de esta experiencia y su sistematización, es decir, el paso de la oralidad al testimonio escrito, puede encontrarse en la *Cartilla Tumac Digital* y en el libro *Gracias a Dios y un Poquito al Diablo*; ambas publicaciones contienen el espíritu comunitario y de educación con la gente, están dirigidas a los colegios para el trabajo conjunto entre las instituciones y las comunidades con el ánimo de que el arte sea una herramienta pedagógica, y que el docente tumaqueño se apropie de la tradición y vincule las prácticas y saberes tradicionales en el área de educación artística, para contribuir al fortalecimiento de la identidad y la unidad.

Conferencia

Liora Bresler

Especialista Fulbright

Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos

Gracias al programa de movilidad de Fulbright y a la Universidad Nacional de Colombia, el Encuentro contó con la notable presencia de Liora Bresler, quien durante un ciclo de conferencias en diferentes universidades colombianas desarrolló desde su experiencia personal el tema de la investigación cualitativa en educación artística.

A través del reconocimiento de un espacio familiar –su oficina–, Liora Bresler expuso una serie de reflexiones con las que se proponía discernir el significado de la investigación y el valor que desde esta se puede ofrecer a acciones tan cotidianas como ver y escuchar. La observación y la forma en que se realizan las observaciones son, según Bresler, la clave de cualquier proceso de investigación. A través de observaciones cuidadosas pueden establecerse y reconocerse las diferencias culturales y de contexto que determinan las características de los fenómenos y objetos de investigación. Para el caso de la educación artística, Bresler enfatizó en la concepción de los maestros dentro de la escuela, pues a partir del reconocimiento de las características culturales del contexto de las instituciones se puede saber si la figura del maestro aparece como implementadora o creadora.

Para reconocer las características culturales de los contextos en los que se realiza la práctica investigativa, Liora Bresler propone que se establezcan los límites geográficos y disciplinarios de la comunidad con la que se trabaja; asimismo, es imprescindible la transposición de conceptos de las artes –por ejemplo de la música– a los espacios analizados, es decir, es necesario descubrir el ritmo de la vida de la comunidad, la orquestación, el timbre con el que deviene. De acuerdo con estas premisas, la investigación debe contar como aliada con la sorpresa: hacer de lo familiar algo extraño, maravillarse con los hallazgos e identidades de las personas que hacen parte del espacio investigado.

El énfasis de la investigación cualitativa reside en el tipo de relaciones que desde la experiencia

se entretengan en el análisis de la información. Es fundamental para este enfoque investigativo contar con procesos experienciales, dadas las características de los mismos: organicidad de la experiencia, cualidades sistémicas, complejas, vivas. Para comprender estas relaciones en su contexto, debe existir un esfuerzo por desaprender. Para aprender hay que desaprender, *“hay que vaciar el vaso para poder servir algo más”*. El significado de los eventos se debe buscar en la vida de quienes habitan los espacios que se auscultan; es preciso indagar el significado de vivir ahí, en contexto.

El objetivo de la perspectiva experiencial es reducir la distancia que se interpone entre el investigador y lo investigado, resaltar la importancia de los procesos colaborativos, aprender con la comunidad y capturar su forma, sus maneras, las características vitales y relacionales de las personas. Aprender de y con las comunidades es, también, una oportunidad para aprender de sí mismo. Es de suma importancia escuchar y observar en profundidad, realizar un proceso de conexión con la comunidad, que pase por el acercamiento, la contextualización, el entendimiento y el juicio; no el juicio punitivo, sino el juicio de valor a partir de los significados de vida descubiertos en la experiencia. En este sentido, debe tenerse en cuenta que cada instante experimentado es susceptible de ser interpretado de múltiples maneras y que los significados varían dependiendo de los contextos.

La referencia a los colegios en los que Bresler ha desarrollado su práctica investigativa fue un llamado de atención sobre lo que sucede en las instituciones colombianas, no con el ánimo de juzgar, sino de proponer mejoras para las prácticas en educación artística que allí se desarrollan. Bresler ha descubierto que en las escuelas de los Estados Unidos la noción que los maestros tienen sobre las artes –al considerarlas experiencias que potencian el desarrollo individual– no se manifiesta en el oficio del docente. Las propuestas

educativas en la práctica son contrarias a lo que el maestro piensa, es decir, las prácticas y experiencias desarrolladas en educación artística en la mayoría de los casos no son consecuentes con el desarrollo de la expresión individual de los estudiantes.

Finalmente, Bresler señaló el profundo contraste entre las prácticas artísticas que se realizan en las escuelas y las que se realizan en las comunidades, ya que en las últimas se rebasan por mucho los niveles de expresión y creatividad manifestados en los colegios. Las expresiones artísticas comunitarias están contagiadas de la riqueza de la vida de la comunidad. Por esta razón, la escuela debe involucrarse en los procesos comunitarios, no con el objetivo de regularlos, sino con la intención de inyectar vida a las prácticas académicas. Este es un reto que los maestros y las instituciones deben asumir a la hora de pensar y ejecutar sus proyectos en el ámbito de la educación artística y, por qué no, de la educación en general.

PANEL: EDUCACIÓN ARTÍSTICA, TRANSMISIÓN DE SABERES TRADICIONALES Y DIÁLOGO CON LA ACADEMIA

Ponentes:

Jorge Franco. Componente de Investigación y Músicas Populares del Ministerio de Cultura

Carlos Miñana. Docente del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Leonor Convers. Decana de la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana, Bogotá

Julio Torres. Formador en la Sierra, Comunidad Arhuaca, Sierra Nevada de Santa Marta

Néstor Lambuley. Director del Proyecto Curricular de Música de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Modera:

Federico Demmer. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Al iniciar el panel, el maestro Lambuley confrontó las características de los espacios y producciones tradicionales –en cuanto al carácter vivo de sus manifestaciones– con las maneras de asumir la creación musical por parte de la academia. Señaló la importancia de la experiencia en el ámbito de la creación artística y propuso la incursión de la academia en los procesos vivos que se desarrollan en el ámbito no formal, por ejemplo, en el ámbito no formal de la música. La academia debe acercarse a estos modos tradicionales de crecimiento cultural con el ánimo de educar sin estandarizar, para reconocer y visibilizar las manifestaciones propias de los diferentes contextos colombianos. De esta manera, los claustros tendrían la posibilidad de renovarse, de reinventar su práctica educativa, de refrescar el conocimiento a través de un diálogo sano, no invasivo, con la cultura popular.

Jorge Franco, por su parte, invitó a pensar en la pluriculturalidad desde el reconocimiento de los contextos y la multiplicidad de prácticas que históricamente, desde el anonimato, constituyeron las expresiones plásticas y visuales, narrativas, musicales, dancísticas y artesanales; enfatizó en la necesidad de establecer prácticas compartidas y en la urgencia de un respaldo estatal para los esfuerzos que se adelantan en este sentido, con el fin de

fortalecer las prácticas y manifestaciones populares del patrimonio nacional.

Con base en lo anterior, en 2003 nace el Plan Nacional de Música para la Convivencia, cuyo objetivo principal es “ampliar y fortalecer la práctica, el conocimiento y el disfrute de la música en el país mediante la consolidación y creación de escuelas para la población infantil y juvenil”. Con esta bandera, se han incorporado las prácticas musicales comunitarias a los espacios académicos institucionales, como las escuelas de música municipales. Así, se cuestiona la posición hegemónica de la academia frente al conocimiento musical, se avanza en la investigación e indagación en este campo y se fortalecen los procesos creativos, sociales, artísticos y culturales de las comunidades. Este y otros esfuerzos han propiciado, al interior del Ministerio de Cultura, la actividad conjunta de varias dependencias cuya meta es la formulación de lo que han denominado Directrices de Política Pública para la Salvaguarda y Fomento de las Artes Populares y las Tradiciones Artesanales.

Como complemento a la intervención inicial de ambos académicos, Julio Torres, el maestro de la Sierra, en representación de la comunidad Arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta, expuso lo que para su

comunidad significan el arte y la educación artística: la danza, la música, las imágenes y la vida convergen en la experiencia cotidiana del indígena al hacer eco de los ciclos naturales. El equilibrio entre el cuerpo, el espíritu y la naturaleza es el eje de las prácticas de educación y convivencia en las que el arte desempeña un rol preponderante. En palabras del mismo Julio, “el arte vale más que el mismo alimento”, es una práctica que se realiza con el fin de armonizar y como forma de respetar el ambiente, y a otros habitantes del espacio como las plantas, los animales, las montañas.

La maestra Leonor Convers señaló que la inquietud por la compatibilidad entre las prácticas musicales tradicionales y la academia no es reciente, pues desde principios del siglo XX el debate acerca del repertorio y del valor superior de la música europea sobre la música popular estuvo muy en boga. Convers resaltó la importancia del trabajo flexible e inclusivo en las prácticas académicas, del reconocimiento de las lógicas otras que en la tradición se mantienen y también forman artistas –músicos para el caso de la ponente– que ponen sobre la mesa el tema de la compatibilidad de la lógica occidental académica con las lógicas tradicionales de formación que existen en los contextos populares, urbanos o no. Este planteamiento cuestiona la verticalidad del conocimiento y, a la vez, puede propiciar prácticas de relación horizontal en el aprendizaje, en las que el maestro también aprende del estudiante.

A este respecto, el maestro Carlos Miñana, a partir de su experiencia, destacó la importancia de reconocer en cada espacio la lógica y el tipo de saber que el contexto propone. Sin embargo, subrayó que esta delimitación desde la diferencia ha servido como mecanismo legitimador y deslegitimador; por un lado, legitimador de las prácticas de construcción y elaboración de conocimiento de la academia; y por otro, deslegitimador de las manifestaciones, saberes y conocimientos tradicionales y populares, al rechazarlos y considerarlos inferiores o de menor calidad. Retomando la intervención de Julio Torres, Miñana reflexionó en torno a la parcelación del mundo, a la ausencia de equilibrio entre las prácticas académicas y las periféricas. En este orden de ideas, hizo hincapié en las dinámicas de estandarización y la generación de estereotipos desde el canon de la academia, que delimita muy bien los roles de quien enseña y quien aprende, condicionando las características de los fenómenos artísticos para insertarlos en lo que académicamente se concibe como investigación.

De acuerdo con Miñana, hay una escisión entre los saberes y conocimientos tradicionales –producto de las prácticas comunitarias–, es decir, las cosmovisiones diferentes a la occidental, y las exigencias de validación promulgadas por la academia. En esa ruptura se separa el contexto del conocimiento, y se resta integralidad y equilibrio a la vida, como advirtió Julio Torres de la comunidad Arhuaca.

MARTES 27 DE AGOSTO

EJE TEMÁTICO:

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA GENERACIÓN DE CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS Y EN LA CREACIÓN DE PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Para el desarrollo del eje temático sobre *el valor de la educación artística en la generación de cambios en las estructuras y en la creación de procesos de transformación social*, se presentó la experiencia de gestión realizada en Tuluá por el Ministerio de Cultura y la Secretaría de Cultura de Tuluá, del 27 al 31 de mayo de 2013. El motivo de esta presentación fue ofrecer, a manera de ejemplo, opciones de gestión y trabajo conjunto para la recuperación de espacios y la reconstrucción del tejido social: más de 120 personas responsables de la formación y la educación artística en varios municipios de Colombia construyeron colectivamente y aportaron los insumos para el informe presentado por el Ministerio acerca de las *Buenas Prácticas y las Orientaciones para Procesos de Formación Artística con Comunidades*. Finalizada esta presentación, la Directora de Artes del Ministerio de Cultura, Dra. Guiomar Acevedo, realizó una intervención que ratifica el compromiso del Ministerio con las acciones que permitan a la educación artística permear las metodologías de construcción de saberes y conocimiento en los diferentes escenarios de la educación y de la vida. En este esfuerzo, el Ministerio ha invertido en procesos de formación artística más de 20 mil millones de pesos en lo que va corrido del año 2013.

La mañana de este martes se vistió de tambores y marímbula. La tradición se tomó la palabra en la voz del maestro Rafael Cassiani y el Sexteto Tabalá, quienes hicieron vibrar a los asistentes con su nota

palenquera: testimonio del modelo de educación y formación intergeneracional como propuesta para la preservación de la memoria y el avance comunitario. Las intervenciones de los invitados internacionales complementaron el panorama tejido; la conciencia de la necesidad de currículos de educación formal flexibles y adecuados a las necesidades de la población –para transformar los contextos desde la educación artística– fue la base de la reflexión sobre el devenir del sector artístico y cultural. El panel sobre procesos de transformación social desde las artes contó con la presencia de los directores de los planes de música y danza del Ministerio de Cultura: los maestros Alejandro Mantilla y Ángela Beltrán, respectivamente.

PANEL: *ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA – TULUÁ: LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS EN LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA*

Ponentes:

Francisco Girón. Director del Departamento Administrativo de Arte y Cultura. Secretaría de Cultura de Tuluá

Federico Demmer. Profesor asociado de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Jorge Rubio. Director ACTIVE – Innovación y emprendimiento creativo

La exposición del gestor Francisco Girón tuvo como base el proyecto *Construyendo futuro*, por el que funcionan 11 centros culturales que brindan asistencia y formación a más de 4.000 de los 190.000 habitantes del casco urbano y las veredas aledañas al municipio de Tuluá, en el Valle del Cauca. El proyecto inició en 2001 como complemento de la jornada escolar. Con el paso del tiempo, la recuperación de espacios subutilizados en el municipio ha sido uno de sus principales objetivos: en 2008 una decena de lugares, antes abandonados, se convirtieron en casas de la cultura en las que desde entonces se desarrollan numerosas actividades formativas y de educación artística.

Estos centros de cultura se caracterizan por desarrollar una labor social sin precedentes en el municipio, dando importancia a cada niño y niña, a cada joven, independientemente de si tienen o no habilidades en tal o cual disciplina. En palabras de Girón, “se realiza un proceso en el que nunca los desechamos”. Estas casas de la cultura son sitios de encuentro para que los niños, niñas y jóvenes se formen y recreen: hay procesos de promoción de lectura, trabajo en danza, música, artes plásticas, cine y producción audiovisual. Poco a poco, este espacio de encuentro se convierte en un lugar de convivencia; mientras mayor es la apropiación por parte de la comunidad, mayor importancia adquieren estos espacios como lugares de resistencia frente a procesos de violencia, es “la recuperación de las calles y las esquinas del municipio para la gente”.

En el marco de la discusión sobre la calidad de la educación artística en el País, el profesor Federico Demmer señaló que la educación artística es un derecho fundamental –como lo ratificó el Congreso de la Unesco en Seúl– y recordó la directa responsabilidad del Estado como garante del cumplimiento de este derecho con calidad, libertad y gratuidad a lo largo de la vida de cada ciudadano, de acuerdo con las condiciones particulares y pluriculturales de las regiones colombianas.

El profesor Demmer señaló la constante violación de tal derecho debido en parte a la dirección asignada por las políticas del Banco Mundial –“eco de los objetivos de Washington”–, que corresponden a un modelo económico neoliberal para el que la educación es un servicio privado en un mercado sin regulaciones claras. En ese mercado, el nivel de correspondencia con la calidad se mide en términos del poder adquisitivo de los clientes que contratan el servicio.

Respecto a la gratuidad de la educación, Demmer hizo énfasis en que las políticas neoliberales, con el ánimo de vincular a los estratos más pobres al mercado laboral para garantizar el funcionamiento del modelo, ofrecen a estos sectores asistencia y acceso gratuito a la educación solo durante la básica y el bachillerato, más no en la educación inicial ni en la educación superior, con lo que se amplía la brecha de clases que impide la dignificación y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos.

En esta estratificación el Estado asume de manera diferencial –a través de la asistencia– los procesos educativos de los sectores sociales menos favorecidos, ofreciendo gratuidad en detrimento de la calidad: en estos procesos educativos se da relevancia a la lectura y escritura, matemática y cívica, sin profundizar en historia, ciencias, estudios sociales, educación física o educación artística. Este hecho redonda en la inserción de la población más pobre en el mercado laboral que sostiene el andamiaje del modelo neoliberal.

El profesor Demmer, citando la intervención de Carlos Miñana en el panel inaugural del Encuentro, se manifiesta al respecto con la siguiente afirmación: “La educación artística en el modelo neoliberal no hace parte del Sisben educativo, del kit de supervivencia para los que están al margen de la sociedad, que son más del 60 por ciento de los colombianos. El que quiera más que el Sisben, debe pagar por ello.”

De esta manera, se cuestionó la voluntad política y económica del Estado y el vínculo existente con el modelo neoliberal del Banco Mundial que impide garantizar el derecho a la educación artística de calidad; sin embargo, se resaltó la valía de los procesos de educación artística que se realizan en las comunidades como procesos de oposición y resistencia a los lineamientos de las políticas neoliberales.

El profesor finalizó destacando la gestión y el compromiso del Ministerio de Cultura en cuanto a la inversión y apoyo a las prácticas y procesos de aprendizaje en educación artística, pues este Ministerio asigna gran parte de su presupuesto –que tristemente equivale a cinco y medio días del presupuesto que destina la nación a defensa– a la construcción de infraestructura y programas para la educación artística y la investigación en el País, a pesar de que esta también es una responsabilidad del Ministerio de Educación.

Posteriormente, Jorge Rubio inició su presentación exponiendo las imágenes de una publicación estadounidense, un libro infantil que relata la historia de un hombre que lleva libros al lomo de un burro para compartirlos con los niños de diferentes comunidades. Este libro, titulado *El biblioburro*, recrea la experiencia del maestro Luis Soriano, quien desde abril de 1997 recorre las orillas de los ríos y caminos del Caribe colombiano, acompañado de sus dos burros Alfa y Beto, para leer con los niños, niñas y jóvenes que habitan la costa atlántica del País.

Jorge Rubio destacó el éxito e impacto internacional de la práctica del maestro Soriano, que ha sido duplicada en diferentes regiones de Europa, África y Estados Unidos, y compartió un mensaje enviado por él a los asistentes del Encuentro: “aunque la copa de tu árbol tenga que llegar al cielo y las raíces al infierno, por ayudar a los demás, hazlo.”

En la segunda parte de su ponencia, Rubio describió algunos de los aprendizajes y lecciones aprendidas en el Encuentro Nacional realizado en Tuluá, de las que destacó el valor de la inteligencia colectiva: “no son solo las individualidades las que producen transformaciones, sino el trabajo colaborativo y vinculante que es movido constantemente por los afectos de las comunidades en conjunto, y para el caso, de los participantes y asistentes del Encuentro”. Con estas palabras, Rubio invitó al público a sumarse a las iniciativas de otros, a reconocer y complementar, a proponer en colectivo para la transformación y mejoramiento de las condiciones de vida de todos los colombianos y colombianas.

Conferencia

Guiomar Acevedo

Directora de Artes del Ministerio de Cultura

Los diferentes procesos que emprende el Ministerio de Cultura se relacionan directamente con la educación artística, con su promoción, apoyo y financiación, con el mejoramiento de las prácticas y valoración de las mismas en todas las disciplinas artísticas.

La presentación del Ministerio de Cultura estuvo a cargo de Guiomar Acevedo, líder de la Dirección de artes, quien dio a conocer los avances y logros de la institución en su apuesta nacional por el fortalecimiento de los procesos de educación artística y expuso las cuatro líneas de trabajo que direccionan las acciones del Ministerio en este campo: a) Gestión de la Dirección de Artes; b) Programa Nacional de Concertación; c) Inversión en infraestructura; y d) Inversión en emprendimiento.

En primer lugar, fueron presentados los resultados que se registran hasta la fecha del programa Colombia Creativa, que ya cuenta con 1.424 beneficiarios y cuya inversión a 2013 es de \$4.154'566.948, lo que lo posiciona como ejemplo de gestión gubernamental. La valiosa gestión institucional en términos de profesionalización y valoración de las prácticas y personas que contribuyen al sector cultural y artístico en el País permite incrementar el reconocimiento de la experiencia artística y docente a maestros en artes en diferentes contextos a lo largo y ancho del territorio nacional.

Así mismo, el Ministerio presentó los alcances de su apoyo a más de 290 municipios con una base total aportada para la dotación de instrumentos de \$5.906'856.721, y un total de \$1.320'828.152 (acumulado de inversión 2011-2013) para la adecuación y mejoramiento de espacios e infraestructura cultural para la danza. Se estima que en el año 2013 se podrán dotar entre 13 y 15 salas de danza en distintos lugares del País; y a la fecha se han seleccionado las salas de danza de 8 municipios, con el fin de mejorar los ambientes de trabajo y fomentar la producción artística de las comunidades beneficiadas.

La apuesta del Ministerio de Cultura por los procesos de formación artística comprende también los esfuerzos realizados mediante el Programa Nacional

de Concertación, el cual ha apoyado procesos de formación en todo el País a través de la *línea 4 de formación* en 2013, con la cual se destinó una Inversión acumulada 2012-2013 de \$12.847'757.000, para respaldar proyectos encaminados a la formación en los diversos campos de la cultura y las artes.

Además, fue presentada la gestión para el mejoramiento y consecución de la Infraestructura necesaria para la Formación Artística. Este programa ha destinado un monto de \$ 42.027'576.740 a la ampliación y construcción de 50 bibliotecas, adecuación de 1 casa de cultura, construcción de 3 centros culturales, dotación de 2 teatros y una casa de cultura (para un total de 58 inmuebles), junto con la rehabilitación y restauración de 2 teatros.

La Dra. Acevedo también expuso el proyecto Escuelas de Música, que contempla el concurso de diseño en el que participa la Sociedad colombiana de Arquitectos y que tiene como objetivo la construcción de infraestructura para la promoción y formación en música académica y propia en diferentes regiones del País.

El Ministerio de Cultura, a través de la Dirección de Artes, desarrolla en la actualidad una iniciativa denominada *Espacios de Vida, proyecto de reconstrucción de la infraestructura cultural afectada por el fenómeno de La niña*, que beneficia a un total de 91 inmuebles. Este proyecto pretende dotar y adecuar espacios destinados al trabajo con música y danza en las regiones más afectadas durante la ola invernal de 2011, y cuenta con una inversión estimada de \$ 4.673'225.113, teniendo en cuenta su proyección a 2014.

De otra parte, el área de Emprendimiento Cultural apoya procesos de circulación artística y otras iniciativas relacionadas con la creación. Para ello, contribuye a la formación y capacitación en emprendimiento cultural, procesos de gestión con recursos de capital semilla, y apoyos directos a través del programa de salas concertadas.

El Proyecto Orquesta y Coro Infantil y Juvenil Desepaz fue creado por iniciativa de Proartes y la Orquesta Filarmónica de Cali, con el apoyo del Ministerio de Cultura y la Alcaldía de Santiago de Cali (a través de la Secretaría de Cultura). Su objetivo es poner al alcance de los niños, niñas y jóvenes de las escuelas de barrios vulnerables de la ciudad de Cali oportunidades de

expresión artística que mejoren su calidad de vida, en términos de tolerancia, desarrollo intelectual y creatividad. Este proyecto funciona hace más de seis años en una de las zonas más deprimidas de la ciudad, el barrio Desepaz, que pertenece al Distrito de Agua Blanca, ubicado al oriente de la ciudad de Cali. En el proyecto ya participan más de 170 niños y niñas entre el Coro y la Orquesta. La inversión acumulada para este proyecto a 2011-2013 es de \$695'297.180.

La labor, la voluntad y el compromiso del Ministerio de Cultura se manifiestan en su apoyo a la educación artística en todos los niveles, a pesar del escaso presupuesto con el que cuenta. Esta labor es un llamado para que las comunidades se unan en torno a la gestión de espacios y recursos, con el fin de diversificar la oferta y llegar a más colombianos, en municipios y corregimientos.

Conferencia: Enfoque diferencial y acción sin daño en procesos de formación artística y transmisión de saberes. Taller de música tradicional a cargo del Sexteto Tabalá

Rafael Cassiani Cassiani

Líder del Sexteto Tabalá

Desde el año de 1920, el Sexteto Tabalá ha trascendido y se ha mantenido gracias al proceso de formación intergeneracional, que encarga a los depositarios del saber musical la labor de educar y enseñar la música del Palenque de San Basilio a jóvenes y niños: los sucesores y futuros integrantes del Sexteto. Este proceso de transmisión de saberes ha sido liderado por el maestro Rafael Cassiani Cassiani, quien inició su participación en el Sexteto en el año de 1930. Cassiani recibió el conocimiento de las maracas, los tambores y la marímbula de la mano de sus mayores, quienes a su vez elaboraron dicho saber a partir de la música tradicional de sus padres y la herencia cubana del sexteto. La dinámica de aprendizaje que propone el Sexteto Tabalá es valiosa y ejemplar, pues supone la interacción entre abuelos, padres e hijos. Mayores, adultos, jóvenes y niños convergen alrededor de la música para saber, para hacer juntos e identificarse, para fortalecer y dar vida a la tradición popular de la comunidad palenquera a través de la música.

El maestro Cassiani, con la alegría y fortaleza característica de este primer pueblo libre de América, narró la historia del Sexteto Tabalá con anécdotas y reminiscencias que marcaron el devenir del grupo a lo largo del siglo XX. La salida de los viejos y el ingreso de los jóvenes (quienes preservan el legado de los mayores y de Cuba), junto con las voces y llamados cotidianos de la libertad palenquera, constituyen hoy el patrimonio vivo, material y tangible del último conjunto que mantiene la forma original del sexteto.





Sexteto Tabalá / Biblioteca Luis Ángel Arango / Fotografía : Malpraxis

Conferencia

EL CONTEXTO Y LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Liora Bresler

Especialista Fulbright-Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos

Como tejiendo a lo largo de sus intervenciones, Liora Bresler hizo de su participación en diferentes momentos un solo discurso. Habló fundamentalmente de algunos aspectos de la educación artística en los que ha profundizado a raíz de sus investigaciones en escuelas de Estados Unidos.

Entre los interrogantes que componen su investigación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje en educación artística se encuentran los tipos y características de las experiencias vividas por los profesores de artes. Como sugirió anteriormente el profesor Miguel Huertas, los maestros dejan muy pocas huellas de su trabajo, por lo que no hay muchos documentos que den cuenta a profundidad de los métodos, estrategias didácticas y pedagogías que utilizan en sus clases: los planes de estudio, parceladores o similares no dan cuenta real de las prácticas realizadas por ellos.

Por esta razón, es importante el enfoque de investigación cualitativa, que apoyado en métodos de recolección de información –es decir, técnicas cuantitativas de investigación–, pretende poner en contexto lo que hace el profesor, conocer su práctica educativa y artística dentro y fuera de la escuela, sus discursos, pensamientos y sensaciones acerca del arte y de la educación, de los ambientes escolares y de sus estudiantes. El objeto de este tipo de investigación con maestros es preguntar e indagar sobre el ejercicio educativo de los docentes, comparándolo con su discurso y con las evidencias que dejan en la práctica.

En esta oportunidad, Bresler describió tres grandes maneras de abordar la educación artística por parte de los maestros en las escuelas de Estados Unidos, a saber:

1. **La imitativa.** Imitar tiene que ver de una u otra manera con uniformar. Los maestros que abordan de esta forma los procesos educativos dirigen sus prácticas mediante instrucciones concretas y se valen de la repetición a partir de ejemplos sobre técnicas, obras,

personajes y disciplinas. En este caso, la educación artística sirve directamente a un enfoque disciplinar y a las formas pedagógicas tradicionales. En este tipo de prácticas, la educación artística no establece una conexión entre las emociones, los sentimientos y las singularidades de los estudiantes. Influye mucho en esta forma de abordaje la sujeción a los libros de texto: los profesores siguen el libro, pues se sienten mal al pensar que están atrasados en el desarrollo de su plan de estudios con respecto a sus compañeros, sin prestar atención al nivel de desarrollo de los procesos personales y colectivos en el aula.

2. **La expresiva.** Es una forma de trabajo característica de la educación inicial, con la que se fomenta la exploración de la materia y los materiales, es decir, se alienta al juego y a la exploración del mundo mediante la indagación de las características del contexto inmediato de los estudiantes. En muchos casos no se enseña nada puntual, por lo que se corre el riesgo de no seguir ningún propósito, de ejercer una práctica sin intencionalidad; sin embargo, esta es una de las etapas más importantes en la configuración de la corporeidad y la percepción en los niños y niñas, y esta forma de aprendizaje contribuye a este tipo de desarrollos.

3. **El expansivo.** La búsqueda de relaciones expresivas que vinculen los deseos e intereses de docentes y estudiantes es la característica principal de esta manera de abordar la educación artística. Los profesores intentan establecer un diálogo creativo con aquello que sucede en sus contextos y comunidades: desde un trabajo constante de exploración, manejo de la técnica y la expresión, y con prácticas adecuadas a los ambientes educativos, procuran desarrollar las capacidades y habilidades creativas de los grupos.

En consecuencia con lo anterior y con el rol fundamental que desempeña el educador en la escuela, la recomendación de la investigadora gira en torno al establecimiento de conexiones profundas entre lo interno y lo externo, es decir, poner a dialogar



Conferencia Liora Bresler / Universidad Pedagógica Nacional / Fotografía : Jairo Ortiz

aquello que es importante en la vida personal, como los valores, la ética y las emociones, con los sucesos, asuntos y características del contexto en el que las prácticas educativas tienen lugar: dar sentido a lo que se realiza con la materia y los materiales, generar resonancia en otros y ser a la vez resonadores, permitir que se afecte la realidad propia con la vibración y la vitalidad de otros en el acto educativo.

PANEL: *EL DESAFÍO DE PROPICIAR TRANSFORMACIONES DESDE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA*

Ponentes:

Andrea Giráldez. Directora del posgrado en Educación Artística de la Organización de Estados Iberoamericanos

Ángela Beltrán. Coordinadora del Plan Nacional de Danza. Dirección de Artes del Ministerio de Cultura

Alejandro Mantilla. Coordinador del Plan Nacional de Música para la Convivencia. Dirección de Artes del Ministerio de Cultura

A partir de la noción de Inteligencia Colectiva del profesor Pierre Lévy y de la experiencia virtual que acompaña al Posgrado de Educación Artística en Valladolid, Giráldez señaló la necesidad de cambiar los paradigmas que han sostenido al profesor como una autoridad que ve en el niño un depositario del conocimiento. Es urgente situar a la educación actual dentro de una perspectiva en la que el proceso educativo sea antes que nada un acto de compartir, en el que niños y profesores aprendan conjuntamente. Se trata entonces de construir una actitud orientada al reconocimiento del saber que el otro posee, al diálogo y la mediación, para que la enseñanza y el aprendizaje tengan como objetivo el hacer juntos.

En el posgrado dirigido por la maestra Giráldez se hace énfasis en la realización de prácticas artísticas colectivas: la teoría y la técnica devienen del “hacer juntos”. En este contexto, la virtualidad aparece como un escenario que permite al colectivo sumergirse en la dimensión digital del arte (con sus posibilidades de documentación visual y audiovisual), y que dinamiza la construcción de proyectos artísticos que, además de tener impacto en los proyectos educativos, suscitan el encuentro y el intercambio entre personas de distintos países. Esta experiencia propone la transformación desde los cimientos de la educación, desde la fuerza que pueden adquirir las pequeñas transformaciones de la educación en aras de lograr cambios de mayor alcance y significado.

En representación del Ministerio de Cultura, Ángela Beltrán expuso uno de los puntos más controversiales del Plan Nacional de Danza. Beltrán propone el reconocimiento de múltiples identidades nacionales en oposición con la concepción de una única identidad nacional en Colombia, y a partir de ello, devela la tensión que existe entre preservar la tradición y transformar las prácticas tradicionales mediante la implementación de los lenguajes artísticos contemporáneos, para dar trascendencia al patrimonio cultural en los contextos comunitarios actuales generando nuevas prácticas que bien pueden ser distintas a la tradición.

En este sentido, el plan propone que la identidad no es algo fijo ni permanente sino algo que está en reestructuración y cambio constante. Las identidades son puntos inestables de identificación y sutura entre múltiples concepciones del mundo. Por ello, el Plan Nacional de Danza posee un enfoque plural y diverso que reconoce tanto las prácticas tradicionales como las cotidianas, y se guía por principios de revitalización y potenciación de los sucesos de las historias individuales y colectivas en el ejercicio de la memoria.

Beltrán recomienda un desplazamiento de la perspectiva desde la que se ha pensado la danza: situar al cuerpo como eje para el desarrollo de los procesos de preservación del patrimonio o de transformación del mismo, en el marco de una postura

que asuma las relaciones corporales de movimiento como elementos materiales expresivos, potentes, que manifiestan la vida desde la razón y los sentidos. Esta perspectiva se fundamenta en el valor del gesto corporal, con lo cual se impide su reducción a palabras y explicaciones. Así, el cuerpo se convierte en experiencia, percepción y conocimiento: es la danza en tanto conciencia del cuerpo.

Al situar al cuerpo como categoría fundamental del proceso propuesto en el Plan Nacional de Danza, surge la inquietud sobre lo que puede hacer el cuerpo, de lo que han hecho de él y de lo que hoy se hace con él; se concibe así el cuerpo como unión y conexión de las comunidades –materia común de trabajo– porque se aborda y se desarrolla entonces un cuerpo social pensado socialmente.

El maestro Alejandro Mantilla, respaldado por una experiencia de diez años de trabajo en la ejecución del Plan Nacional de Música para la Convivencia, desarrolló su reflexión en torno a dos temáticas: la primera, referente a los ejes de transformación del contexto institucional del Estado, y la segunda respecto a los retos y desafíos que dicha transformación implica.

En primer término, señaló la importancia de la transformación del contexto institucional del Estado, que empezó a concebirse como un campo determinante para el fomento y el favorecimiento de las prácticas artísticas. De acuerdo con Mantilla, dicha transformación opera sobre varios ejes específicos:

El primer eje es un desplazamiento de la noción del uso del tiempo libre hacia la concepción de un proyecto educativo cultural a nivel local, que busca interpelar el imaginario y la concepción utilitaria de la práctica y la educación artística que opera en los ciudadanos –incluyendo a gobernantes y maestros– con el fin de asumir las prácticas artísticas desde una perspectiva de planeación programática que tome

distancia del activismo, del taller y del evento, para poner en marcha la ejecución de programas y políticas que asuman un proyecto pedagógico consecuente con las necesidades de la sociedad colombiana.

Este desplazamiento ha enfrentado además la inexistencia de un sistema de gobierno articulado y coherente, que aproveche el potencial y los intereses de las comunidades para promover su desarrollo artístico y educativo, fomentando la corresponsabilidad como mecanismo de articulación y concurrencia para la transformación del presupuesto político de los modelos de gobierno que dirigen el Estado y sus instituciones.

El segundo eje es la resignificación del concepto de comunidad, sobre todo de aquellas que a nivel nacional suelen ser identificadas como marginales. El desafío consiste en concebir a las comunidades como colectivos de derechos con potestad para participar y decidir, situadas en contextos particulares que constituyen el elemento fundamental para la construcción de su autonomía; se trata de reconocer a las comunidades como sujetos sociales de la educación y la práctica artística, y alejarlas, por esta vía, de la instrumentalización. Esta concepción implicaría, además, la necesidad de trascender la dicotomía entre proyecto cultural y proyecto económico, por lo tanto exige atender y solucionar, desde la reflexión en contexto, las necesidades materiales que hacen del desarrollo artístico y cultural de las comunidades una quimera. La pregunta, entonces, gira en torno a cómo lograr que la producción de los valores simbólicos y culturales se articule con la formulación y ejecución de proyectos productivos y viables en términos económicos.

El tercer eje es la participación sectorial, que debe transitar del aislamiento y la dispersión de los sectores hacia una integración formalizada que concrete el proyecto político del campo artístico y la dignificación de las prácticas y de los agentes del medio cultural y

de las artes. En este ámbito es ineludible pensar en la autorregulación necesaria del espacio profesional, en los mecanismos que la hagan viable y en las garantías de dignidad o las metas que se tracen en este sentido.

La transformación del contexto institucional del Estado y sus instituciones opera sobre la base de la transformación del individuo y su ámbito social. La transformación del sujeto artístico y del sujeto educativo implica pasar del entretenimiento a la autoconciencia, es decir, implica una apropiación y asunción de un proyecto artístico personal, así como la coherencia entre ética y estética, y su concreción en el trabajo cotidiano. De igual manera, esta transformación supone asumir la creatividad como principio fundamental de las prácticas cotidianas en todos los ámbitos.

En el segundo momento de la intervención –sobre los retos y desafíos– el maestro Mantilla planteó la urgencia de una transformación de la cultura política, con el fin de cerrar la brecha entre esta y las prácticas artísticas. Así mismo, expuso su inquietud frente a las características de la interacción, concertación y alianza entre agentes comunitarios, agentes artísticos, institucionales, y los agentes económicos o representantes de la industria para la reelaboración de dicha cultura política. Posteriormente, señaló la necesidad con respecto a la diversificación de las líneas de acción de la música en el sector y las oportunidades brindadas por el Estado, ya que la diversidad en autonomía, el diálogo y el pluralismo epistemológico de la creación y la formación componen otro de los retos urgentes del sector. Finalmente, destacó que la articulación de agendas y recursos en contextos regionales, que edifiquen y fortalezcan la autonomía, es también uno de los compromisos que el Estado debe asumir con urgencia.

MIÉRCOLES 28 DE AGOSTO

EJE TEMÁTICO:

¿CÓMO GARANTIZAR A LOS CIUDADANOS LA PERMANENCIA EN EL DERECHO A UNA FORMACIÓN ARTÍSTICA DE CALIDAD A LO LARGO DE SU VIDA?

La sesión del tercer día de Encuentro giró en torno a la pregunta *¿cómo garantizar a los ciudadanos la permanencia en el derecho a una formación artística de calidad a lo largo de su vida?* El panel inicial de este día fue de mucha importancia para todo el Encuentro, pues evidenció la necesidad urgente que tiene el País de visibilizar y garantizar el derecho a la educación artística de todos los ciudadanos. Se dieron cita el Dr. Fernando Charria, Rector del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali; el maestro Héctor Bonilla, Presidente de Acofartes; la maestra Elcina Valencia, de la Secretaría de Educación de Buenaventura; y el maestro Fernando Escobar, Subdirector de Prácticas Artísticas y Patrimonio de la Secretaría de Cultura.

La conferencia del maestro Javier Abad se centró en una propuesta de apropiación de referentes del arte contemporáneo para el trabajo con primera infancia, en el ejemplo que constituye el modelo Reggio Emilia, y en sus reflexiones personales sobre el valor de esta primera etapa de la vida. Abad subrayó que la niñez como construcción social, cultural, política y simbólica requiere de propuestas que respeten la diversidad, reconozcan a los niños y niñas como personas, y creen vínculos efectivos con ellos para garantizar su bienestar. Andrea Giráldez, por su parte, enfatizó en la necesidad de que la educación artística se incluya en los contextos y currículos escolares para garantizar el derecho de los niños y niñas a este tipo de formación y, desde allí, prepararlos para la construcción de su proyecto de vida.

Este día fue una exposición continua de referencias de trabajo con primera infancia e infancia, en diferentes lugares y contextos: escuelas y programas en España (Abad y Giráldez), el trabajo de la fundación aeioTU, el programa Cuerpo Sonoro y la experiencia de la comunidad raizal en San Andrés Islas. Todas estas propuestas evidenciaron, desde la práctica, la necesidad urgente de posicionar a la educación artística como un derecho fundamental para el desarrollo integral del ser humano.

Con la conciencia de dicha necesidad, fueron expuestas distintas experiencias que son consideradas casos sobresalientes en el ámbito de la educación artística, y que han sido desarrolladas en diferentes regiones y contextos del territorio nacional. A partir de estas propuestas se evidenció la posibilidad de ejecutar procesos pertinentes y adecuados a las diversas características poblacionales del País. Un sinnúmero de inquietudes y una gran admiración por parte de los asistentes generaron procesos como el del Observatorio de Paz, con su propuesta del bachillerato Pacicultor; el CEINAR, colegio artístico con 31 años de existencia; la I.E. Silvano Caicedo Girón en la ribera del río Anchicayá, e IDARTES, cuyo director, Santiago Trujillo, presentó la experiencia de los CLANES en Bogotá.

PANEL: *EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA*

Ponentes:

Fernando Charria. Rector Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali

Fernando Escobar. Subdirector de Prácticas Artísticas y Patrimonio, Secretaría de Cultura de Bogotá

Elcina Valencia . Secretaria de Educación de Buenaventura. Coordinadora del Comité de la afrocolombianidad. Grupo Gestor del Plan Especial de Salvaguardia (PES) de las Músicas de Marimba y Cantos Tradicionales del Pacífico Sur Colombiano por el Valle del Cauca.

Héctor Bonilla. Presidente Acofartes

A partir del artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Unesco; de los artículos 7, 67, 68, 70 y 71 de la Constitución Política de Colombia; de la Ley General de Cultura en sus artículos 1, 13 y 29; de la Ley 70 de 1993 en el capítulo VI; y del Decreto 804 de 1995 en sus artículos 1, 11, 19, 20 y 22, Elcina Valencia destacó el principio de la concertación que de ellas se deriva y su necesaria aplicación en el ámbito de la educación, con miras a su diseño, planeación y orientación desde las comunidades étnicas. Dicha consideración estuvo acompañada por una serie de preguntas orientadas a la reflexión sobre los elementos que requiere una educación artística con pertinencia étnica, cultural y territorial:

¿Qué enseñar y cómo enseñar a las personas de acuerdo con su cultura y la pertenencia étnica?

¿Quién debe enseñar en la educación artística y cultural formal, no formal e informal?

¿Cuándo y con qué recursos se debe enseñar en los territorios de poblaciones étnicas?

¿Cuáles son las relaciones entre educación, territorio y cultura?

¿Qué papel desempeña la educación artística y cultural en los territorios étnicos?

Con base en estas inquietudes, Valencia planteó que una propuesta etnoeducativa adecuada debe crear y aplicar metodologías que se ajusten a los contextos y las comunidades, tenga en cuenta la formación de docentes nativos de las regiones, la concertación de los procesos de selección de docentes, y la adquisición

de materiales, infraestructura y todo tipo de apoyos logísticos necesarios para el desarrollo de la actividad educativa. Esta propuesta no puede perder de vista la relación entre educación, cultura y territorio, y debe motivar un proceso de *transformación sensible*, en el que predomine el asombro, la voluntad, la preocupación y la conciencia histórica para construir sujetos con la capacidad de transformar y mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

Por lo anterior, la maestra Valencia propone los siguientes ejes y componentes para una educación artística en el marco de la etnoeducación:

El aprendizaje a través de la cultura.

Educación formal desde la primera infancia hasta la universidad.

Conformación de escuelas de música tradicional y conjuntos de música y danza, bajo la figura de semilleros de formación.

Formación a partir del conocimiento de las familias, sus lugares y fechas emblemáticas.

Educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETP – identidad, sensibilidad y participación social).

Educación informal (cotidianidad, medios de comunicación, eventos, códigos, símbolos y territorio).

Patrimonio cultural: una oportunidad para el aprendizaje colectivo y la cohesión social.

Para Fernando Charria, el derecho a la educación

artística debe concretarse en una educación temprana, profesional y permanente. Al respecto señaló que existen lineamientos jurídicos no solamente establecidos en la Constitución Política de Colombia, sino también en la Declaración de Derechos Humanos de 1948, específicamente en los artículos 26 y 27, en los que la educación, la cultura y el arte son considerados elementos fundamentales mínimos que hacen parte de la dignidad humana. Estos lineamientos, sin embargo, no han sido acogidos como el faro que permitirá guiar al País hacia la realidad de un Estado Social de Derecho democrático y participativo.

A dicha problemática se suma además la ruptura normativa en la enseñanza de las artes existente en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que hace referencia a la educación básica y media, y en la Ley 30, que hace referencia a las instituciones de educación superior. Dicha ruptura va en detrimento de la construcción de políticas públicas que asuman la enseñanza de las artes como un continuo formativo con la capacidad y la sostenibilidad necesarias para su viabilidad. Por ello, el maestro Charria postula que para alcanzar y realizar el derecho a la educación artística es imprescindible que su reglamentación y legislación apropie y establezca la formación temprana, la formación profesional y la posgradual como un derecho consecutivo e inalienable.

La intervención de Fernando Escobar se centró en el avance de las políticas públicas en Bogotá, referidas a la democratización de una oferta pública artística y cultural. Para ello, hizo un recuento de las transformaciones urbanas de la ciudad, teniendo en cuenta las diferentes tensiones entre lo local y lo global.

De acuerdo con Escobar, durante la década de los setenta no se había consolidado en Bogotá una política de fomento a las artes. La promoción de las artes correspondía al gusto estético del funcionario de turno, lo que aumentaba la tensión y diferenciación entre las bellas artes y ciertas culturas o manifestaciones artísticas populares. De esta manera, se tendía a promover la alta cultura, con lo que una gran cantidad de recursos se invertía en un sector poblacional bastante restringido.

A partir de la década de los ochenta, Bogotá experimentó un viraje motivado por el Plan Nacional de Cultura, con el que se inicia la renovación y creación de escenarios culturales, así como la renovación y variación en los usos específicos de la infraestructura disponible. Este nuevo panorama ha generado una gran oferta pública de arte y cultura en

la ciudad: se crearon los festivales al parque y otros programas de descentralización de la oferta que han motivado la apropiación, participación y diálogo de sectores de población mucho más amplios, y la inclusión tanto como el posicionamiento en los escenarios públicos de las culturas populares y sus diferentes expresiones artísticas.

Héctor Bonilla leyó la ponencia titulada “El derecho a la educación artística y el rescate del mundo de la vida”, en la que aborda la importancia de las emociones, los sentimientos y las subjetividades en los procesos de formación: lo esencial viene dado por las relaciones entre las personas y su entorno, y por el sentido que se le otorga a estas relaciones. Sin embargo, el ser, entendido de forma amplia e integral, ha sido pisoteado por el cientificismo, desmembrado hasta quedar reducido a la forma de cliente o mercancía manipulable.

El devenir vertiginoso de la tecnología dejó atrás al mundo de la vida y modificó las maneras de ser y hacer. La caligrafía fue desplazada por la cultura del dedo pulgar: en estos días, por el afán de la comunicación inmediata, solo se escriben respuestas rápidas y sin elaboración. Debido a estas circunstancias, surge la incómoda inquietud de si los avances tecnológicos realmente benefician y enriquecen al ser humano. Al respecto, Bonilla afirmó que si bien hoy en día no existen esclavos al servicio de grandes señores feudales, como en la Edad Media, existen los esclavos de las multinacionales, inmersos en los paradigmas de la ciencia y la tecnología, que bajo la excusa de la innovación aceleran la depredación de los recursos naturales y el agotamiento del planeta.

Frente a esta separación del hombre y el mundo de la vida, la educación artística es uno de los lugares privilegiados para la expresión de la subjetividad y la espontaneidad, de los sueños y las fantasías, para el conocimiento mutuo y la construcción de lugares de enunciación compartida. El mundo de la vida reclama el pensamiento conjunto y la construcción de la identidad sobre la base de procesos colectivos. La educación artística es una oportunidad de reconstrucción del ser humano en una perspectiva creativa y solidaria.

Para que exista una educación artística de verdad, más allá de contar con un bloque normativo y la inclusión jurídica explícita, se necesitan presupuestos que la respalden: voluntad y compromiso político. Por esta razón, se resaltó al final de la exposición que, en un estado de derecho, las normas están por encima de los soberanos.

Conferencia

VISIBILIDAD DE LA CULTURA INFANTIL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Javier Abad

Artista Visual, Especialista en Educación Artística en Primera Infancia

Docente de la Especialización en Educación Artística de la Universidad Autónoma de Madrid, España

El maestro Javier Abad abordó en su conferencia los procesos de educación de la primera infancia en el ámbito específico de la educación y las prácticas artísticas. Las tesis de Abad, ilustradas con ejemplos de prácticas colectivas, se centran en ideas políticas y filosóficas sólidas, de las cuales sobresalieron dos, íntimamente ligadas y casi indivisibles: la primera sobre la libertad y la segunda sobre la identidad.

Los niños exigen libertad para ser, para decir, para jugar y explorar, por ello requieren adultos que además de acompañarlos en sus procesos de exploración los reconozcan como personas y como niños. Esta acción liberadora del adulto hacia el niño pasa por no imponerle instrucciones, por observarlo, escucharlo, por respetar su actuar y estar dispuesto para que el niño y la niña se sientan seguros de sí.

Son funciones de los adultos disponer espacios, tiempos y recursos; generar acontecimientos y encuentros para que el niño pueda transformar, jugar y ser reconocido en estas acciones como agente de cambio de los espacios y lugares que cohabita. En esta función de acompañamiento el adulto debe ser consciente de que los niños y niñas no pueden saber quiénes son sino hay quien los reconozca.

En cuanto al concepto de identidad, Abad resaltó que la clase de artes no es solo un área de expresión sino que es un espacio para desarrollar procesos de identificación, de construcción de identidad en la alteridad: hay enormes parecidos entre lo que un niño

y otro hacen en la clase, pero también hay diferencias, límites y limitaciones, formas diferentes de ser, de estar, de participar.

En este orden de ideas, uno de los principales ejes de trabajo con la primera infancia es el trabajo colaborativo. El rol del docente se circunscribe a la proposición de trabajos grupales que diluyan el concepto de autoría y generen el reconocimiento y valoración de la habilidad o la interpretación del otro en el espacio compartido. Así, la escuela se convierte en un espacio de encuentro intercultural entre adultos y niños, en el que los adultos ponen el *érase una vez* y los niños realizan el resto, inventan sus narraciones plásticas, literarias y corporales, recorren y rehacen sus propias narraciones en el ejercicio de transformación de los espacios y las relaciones de estos con los objetos que contienen.

Abad expuso una estrategia para el trabajo de los adultos con los niños: la instalación plástica que interviene e interrumpe el espacio cotidiano. Este ejercicio toma referencias del arte contemporáneo y las adapta a los espacios físicos y simbólicos de la escuela. Muchos de los ejemplos descritos por Abad consistían en organizar el espacio de manera creativa y abierta, utilizando materiales cotidianos como cartón, lana, ganchos, papel, arcilla, piedras y agua.

Esta disposición del espacio que interrumpe la cotidianidad genera una pregunta de juego para el niño, es una invitación a formar un nuevo orden.

“Nuestro orden los pone nerviosos”, afirmó Abad. Del orden propuesto por el adulto, junto con la acción del niño, se genera un espacio de caos. A partir del caos los niños configuran en el espacio un orden propio, hacen su deriva lúdica, establecen sus acuerdos y desacuerdos; en este proceso el adulto está cerca, observando, pero no participa del juego. En la desestructuración del espacio está el descubrimiento de un nuevo orden: sin desorden no hay crecimiento. Según Abad, esta propuesta puede generar un juego motriz muy fuerte de reconocimiento entre los objetos, la materialidad y el niño, sin embargo, hay que dejarlos explorar solos, poner en suspensión los miedos del adulto, pero redoblar la atención. Cuando disminuye el ritmo de juego inicia la reflexión más profunda para reordenar el espacio como un espacio simbólico propio, y este reordenamiento, a pesar de tener como referente el orden inicial del espacio, no es el mismo orden de los adultos.

Estos juegos abiertos permiten un acercamiento al mundo, los gustos, preferencias y necesidades de los niños; su posibilidad genera, simultáneamente, un movimiento en el mundo de los adultos, pues estos reencuentran la potencia creativa, crítica y lúdica, aquella que hace posible que vivan su vocación desde el placer y no desde la resignación.

Finalmente, el maestro Abad invitó al público a revisar su trabajo, a aportar y a pensar de otra manera las prácticas actuales de educación para la primera infancia y la educación artística. Su trabajo puede

ser consultado en la web a través del portal www.educacionartistica.org/primerainfancia/, en el cual se encuentra también una dirección de correo electrónico de contacto para preguntar, aportar y construir.

PANEL: EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA PRIMERA INFANCIA

Ponentes:

Javier Abad. Artista Visual, Especialista en Educación Artística en Primera Infancia. Docente de la Especialización en Educación Artística de la Universidad Autónoma de Madrid, España

Felipe Sepúlveda. Coordinador de Arte y Cultura de aeioTU

Maritza Díaz. Departamento de Antropología de la Universidad Javeriana, Bogotá
Consultora del Ministerio de Cultura.

Narcisia Bowie. Experta en primera infancia. Comunidad Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

Modera:

Sol Indira Quiceno Asesora de Primera Infancia de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura

Sol Quiceno, en representación de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, inició el panel proyectando un video que evidencia algunos aspectos de lo que significa la integralidad e intersectorialidad de la política De Cero a siempre, política del Gobierno Nacional para la primera infancia. Con este material, Quiceno destacó el avance de las políticas ministeriales con respecto al tema de primera infancia en Colombia.

Quiceno señaló que el Estado colombiano es el encargado de garantizar la asistencia alimentaria y de orden cultural a la primera infancia, por tanto se encuentra en la obligación de conocer los contextos y las características particulares de las culturas que comparten el territorio nacional. Para garantizar el acceso a una educación de calidad, deben generarse vínculos efectivos y reales entre los niños y niñas y un compendio seleccionado de material literario, musical, artístico y educativo, fundamentado en las manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades a las que pertenecen los infantes, sin perjuicio del conocimiento

de las prácticas y manifestaciones universales de la cultura y el arte. Este proceso, según la política pública, debe ser permanente, desde la gestación hasta los 6 años de edad.

Seguidamente, Narcisia Bowie, docente del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, compartió su experiencia con el auditorio. El trabajo que Bowie hace con niños y niñas pretende que desde las artes, el juego, la tradición oral, la gastronomía y el intercambio con los padres de familia y la comunidad, se afiance el sentido de identidad y pertenencia a la cultura isleña. Para Narcisia, la relevancia que adquieren esas culturas que coexisten en el archipiélago en su condición de patrimonio debe ser el tema central de las dinámicas de apropiación de la cultura y del ejercicio de los derechos culturales.

El conocimiento y las manifestaciones culturales del archipiélago se combinan con los escenarios y la vivencia escolar de los niños y niñas mediante múltiples estrategias y dinámicas que enriquecen las clases de la maestra Bowie. Entre sus diversas acciones, se destaca

la transmisión de la tradición a través del montaje de danzas típicas de la isla con niños pertenecientes a diversas culturas. La participación de las familias en los procesos de aprendizaje se desarrolla acudiendo a las prácticas propias de los habitantes –como las de gastronomía–, para construir lazos de identidad cultural isleña mediante, por ejemplo, un festival escolar de comidas típicas del archipiélago, en el que se construye comunidad desde la mesa y la comida.

Posteriormente, Felipe Sepúlveda, coordinador de arte y cultura de la experiencia que abandera la fundación aeioTU, compartió en el Encuentro las prácticas educativas desarrolladas en los 16 centros infantiles que tiene a su cargo. De acuerdo con Sepúlveda, para entender la relación entre arte y pedagogía hay que tomar un riesgo responsable y ubicarse del lado del descubrimiento, hecho que implica altas dosis de responsabilidad e incertidumbre.

El trabajo con los niños y niñas es desarrollado por artistas jóvenes, cuya labor fundamental consiste en mantener vivo el descubrimiento en su práctica cotidiana. Felipe Sepúlveda afirmó que niños competentes necesitan de adultos competentes que puedan enfrentar con los niños un diálogo que siempre excederá sus conocimientos y el sentido de sus prácticas: los adultos deben estar dispuestos a repensarse, a repensar sus prácticas, a ser movidos por la actividad de los infantes.

En este sentido, el docente de aeioTU propone un diálogo desde y con los materiales. De las formas y elementos cotidianos surgen preguntas que captan la atención de los niños y niñas y genera intervenciones en el espacio que son llevadas a múltiples niveles del gesto, la gráfica y la composición. En los centros de desarrollo infantil se ofrecen numerosas estrategias para que el niño comience a crear mediante diversos tipos de exploración que le permiten entender las

diferencias y la diversidad contenidas en la realidad, con la premisa de que conociéndose mejor a sí mismo, el niño puede reconocer a los demás en sus similitudes y diferencias.

Aunque cada centro de aeioTU cuenta con una identidad de servicio y trabajo propios, comparte con los demás las mismas características en cuanto a calidad de las instalaciones, mobiliario y docentes. El objetivo es brindar a todos los niños y niñas partícipes del proceso las mismas posibilidades, sin importar de qué zona de la ciudad provienen, es decir, no existe diferencia en la calidad del servicio de acuerdo a estratos o clases sociales. Desde el 2012 aeioTU brinda atención a más de 2.680 niños alrededor del País y ha involucrado a más de 227 educadores en la operación de sus centros a nivel nacional.

La totalidad de los centros de aeioTU fundamenta la práctica educativa de sus maestros-artistas en la experiencia y la propuesta de Loris Malaguzzi¹, así:

El respeto por los niños en su individualidad y derechos.

El reconocimiento del niño como protagonista de sus procesos de aprendizaje mediante el desarrollo de las capacidades y el potencial creativo.

El reconocimiento del maestro como investigador y facilitador del proceso de aprendizaje infantil: el maestro es investigador en su práctica y reconoce que aprende de ella.

La participación de la comunidad educativa entera (familias, niños y niñas, maestros y directivos) en los procesos y experiencias de aprendizaje.

La relevancia del espacio y el ambiente de aprendizaje para los niños y niñas.

Siguiendo con el desarrollo del panel, Maritza Díaz, consultora del Ministerio de Cultura, se refirió en forma detallada al proyecto Cuerpo Sonoro, ejecutado por la Dirección de Artes, que está especialmente dirigido a formadores de primera infancia de diferentes ciudades y municipios del País. Cuerpo Sonoro es una propuesta de construcción de pedagogías propias, que se lleva a cabo con el objetivo de visibilizar, relacionar e interconectar las características culturales presentes en cada región y comunidad, de tal manera que los formadores estén en capacidad de proponer prácticas adecuadas a cada contexto.

Cuerpo Sonoro es una estrategia de atención a la primera infancia desde el arte y la cultura, que se propone formar, cualificar y certificar profesionales de música, danza, teatro, artes plásticas y visuales, pedagogía, ciencias humanas, ciencias de la salud y bibliotecarios, a partir de una reflexión cuyo énfasis es la conciencia del cuerpo mediante la lúdica, el sonido y el movimiento en estrecha relación con un amplio abanico de manifestaciones expresivas y estéticas propias de la educación artística.

Aunque el concepto sigue en construcción, Cuerpo Sonoro surge de una pregunta por el rol que desempeñan la música y la danza en la primera infancia, inquietud que supone una integración y un desplazamiento de ambas disciplinas. En un momento de la vida tan importante como la infancia, los niños integran de manera natural el cuerpo y el movimiento, el gesto, la narración y la dramatización, cuestión que hace imposible pensar dichos elementos por separado. Por ello, Cuerpo Sonoro propone una experiencia de vida digna que relaciona, a través de distintos lenguajes expresivos, el cuerpo y el espíritu.

En su intervención durante el panel, Javier Abad explicó por qué comparte con Loris Malaguzzi la convicción de que es indispensable contar con un artista de planta en cada escuela: un artista para que cuestione, para que haga interferencia y genere molestia a la pedagogía convencional. De acuerdo con esta propuesta, los maestros van a las escuelas a

aprender junto con los niños en espacios denominados *atelier*, adecuados para la exploración, la investigación y la indagación.

Abad Insiste en una noción de las instalaciones como interferencias, como espacios provocativos en los que se trabajan las temperaturas, los hielos que se derriten, las espumas que absorben el agua, los espejos que ayudan a construir playas. Recordó, también, que se deben reestructurar los espacios intervenidos: si el espacio se deja desestructurado, el niño también queda desestructurado.

Estas relaciones que se establecen a partir del trabajo con los materiales y otros niños y niñas ofrecen elementos de lectura sobre determinados momentos y estados emocionales del desarrollo infantil. En este sentido, es importante que el grupo se autorregule, que los adultos estén atentos a situaciones y comportamientos que envíen señales de alerta sobre la situación emotiva de los niños, para trabajar en aquellos aspectos de manera conjunta con otros maestros.

Conferencia

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS ESCOLARES

Andrea Giráldez

Directora del posgrado en Educación Artística de la Organización de Estados Iberoamericanos

Giráldez realizó su conferencia acudiendo a la historia, inició describiendo la situación de finales de los años ochenta cuando la educación artística empezó a relacionarse con la transformación social, ligándose a discursos de multiculturalismo e interculturalismo. Por el contrario, en el debate de los años sesenta y setenta en torno a la educación artística la preocupación estuvo centrada en los métodos de enseñanza y no en el qué ni el para qué de las prácticas educativas en las artes. Con el advenimiento del multiculturalismo el debate se amplió hacia las posibilidades que ofrece la educación artística en el desarrollo de las capacidades humanas para la transformación de la vida individual y los contextos sociales.

Andrea Giráldez desarrolló su trabajo con base en la pregunta de por qué los educadores se resisten a cambiar el modelo escolar que parece estar pensado para formar trabajadores y no para formar ciudadanos. Los educadores, a través de la educación artística, tienen la posibilidad de introducir otros valores en las escuelas, trabajar por la inclusión, la justicia, la equidad y, sobre todo, trabajar con las emociones y la subjetividad. Dado que la escuela es el lugar en el que los niños pasan la mayor parte de su tiempo, las emociones tienen que ser un componente fundamental de la formación.

Numerosos mitos han marginado a la educación artística del ambiente escolar, y no siempre están a mano los argumentos para derribarlos. El primer argumento que se debe esgrimir en defensa de la educación artística es que las artes no son un lujo ni algo inútil, pues tienen el potencial de transformar vidas: al fin y al cabo la educación tiene que ver mucho más con la vida que con lo que está en los libros de texto. Se cree, por lo general, que en las artes se trabaja con las manos mientras que en las ciencias se

trabaja con la cabeza, y se afirma que quienes realizan trabajos artísticos no aprenden a resolver problemas o cuestiones que involucran la lógica y la racionalidad. Tal afirmación no es cierta. Ya ha dicho Eisner –citado por Giráldez– que las artes desarrollan el pensamiento complejo, creativo, imaginativo, imprescindible para resolver problemas.

Un mito más tiene que ver con la noción del talento, que niega la capacidad de aprendizaje de cualquier persona. A esto hay que responder que no existe el talento, que existen procesos de aprendizaje rico y enriquecedor: existe la motivación para que la persona encuentre sus propias razones para descubrir y crear una experiencia artística propia.

Otro gran mito es el de la creatividad. No todas las clases de arte promueven la creatividad, algunas tienen el efecto contrario. Debe cuestionarse hasta qué punto lo que se realiza en la escuela realmente promueve la creatividad, y con base en ello buscar formas de no coartarla, aceptar la multiplicidad de respuestas, aceptar el error, tener presente la equivocación.

Con base en lo anterior, Giráldez propone una serie de interrogantes para repensar la educación artística:

¿Por qué se insiste en la escolarización del arte y en separar el arte de la vida?

¿Por qué negar que lo popular, así como hace parte de la vida, también hace parte la cultura?

¿Por qué excluir las manifestaciones populares de los procesos de aprendizaje?

¿Con qué criterio decimos que determinado tipo de música es la música que se debe escuchar?

¿Qué realidad se muestra en la escuela?

La separación taxativa de las artes en las escuelas es otro de los aspectos que debe ser reevaluado: hay que pensar en alternativas que ayuden a transformar poco a poco la sociedad, y no precisamente a través de leyes, pues estas no cambian radicalmente las condiciones. Hay que pensar en nuevas propuestas y aplicarlas para transformar la sociedad desde los pequeños espacios.

Las aulas pueden ser espacios en donde todos aprenden, pueden ser lugares en los que cada cual aporta lo que sabe porque cada quien tiene algo que enseñar. Puede que la experiencia de alguien en las clases de música en la escuela, por ejemplo, haya sido nefasta, pero de seguro su experiencia con la música en la vida es mucho más rica, entonces, a partir de su experiencia de vida pueden proponerse, viabilizarse o lograrse escenarios en los que las pequeñas transformaciones surtan efecto a nivel social desde una rica experiencia con conocimiento individual.

En la medida en que se margina a las artes de los espacios educativos, se crean nuevos modos de analfabetismo, pues la condición de alfabetizado hoy comprende mucho más que saber leer y escribir. Si las artes permanecen fuera de las escuelas, se formarán analfabetas emocionales. De acuerdo con Giráldez, desde la certeza de que el arte no puede ser solo para algunos, es posible iniciar un camino de transformación social: lo imposible puede alcanzarse, solo que tarda un poco más.

PANEL: *EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, BACHILLERATO Y LA JORNADA ÚNICA*

Ponentes:

Álvaro Trujillo. Docente Fundador del Colegio CEINAR, Neiva

Santiago Trujillo. Director del IDARTES, Bogotá

Vera Grabe. Bachillerato Pacicultor. Directora del Observatorio para la Paz

Javier Minotta. Rector I.E. Silvano Caicedo, Buenaventura

Moderador:

Jairo Ortíz. Docente de educación media técnica. Estudiante de la Maestría en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La Pacicultura como figura novedosa en el ámbito de la formación fue el tema de la ponencia de Vera Grabe, quien dirige el Observatorio para la Paz, organización dedicada a la articulación de procesos educativos y de pedagogía en torno a la cultura de la paz. Su intervención se centró en la exposición de las características de un modelo de bachillerato flexible como alternativa para la educación de personas que por diversas razones (extra edad, condiciones de desplazamiento, y otras) no han podido ingresar como estudiantes regulares al sistema educativo.

La propuesta del Observatorio busca hacer de la paz una pedagogía que acerque a docentes y estudiantes en ámbitos de aprendizaje diversos: la escuela, la familia o la comunidad. Este modelo no trabaja con el sistema de asignaturas tradicionales, sino que los estudiantes definen colectivamente al principio de cada semestre una pregunta y la desarrollan a lo largo del ciclo educativo. Los procesos no se parcelan en materias: los conocimientos prácticos se integran con los teóricos o abstractos, y se valoran los intereses de aprendizaje de cada estudiante, es decir, se genera y transita una ruta común de aprendizaje en la que la experiencia y los intereses del estudiante están en primer lugar.

La paz es complejidad e integralidad. Para pensar la paz no como un discurso, sino como una forma activa de ser, hacer y estar en los diferentes momentos de la vida, se deben relacionar mundos diversos. El Observatorio para la Paz trabaja en un modelo de educación flexible a partir del diseño e implementación de estrategias de transformación cultural en programas educativos formales y no formales, adelanta acciones de trabajo comunitario, observación activa de la realidad política y producción de materiales para la formación y sensibilización orientados a desarticular violencias culturales y fortalecer prácticas de convivencia que hagan de la Paz una posibilidad para la vida.

La Pacicultura, en este sentido, está orientada a la formación integral bajo la premisa de que el pensamiento es complejo, múltiple y diverso; desde una mirada holística del hecho educativo, articula al educando con su familia y comunidad, favorece el aprendizaje colaborativo, cooperativo y autónomo por medio de la generación de ambientes pertinentes de aprendizaje. Su principio es “el método soy yo”, porque se trata de que los protagonistas de la experiencia educativa logren una *mirada* de Paz de la realidad desde su propia vida y experiencia, que se traduce en una toma de decisiones personal y social, y en participación ciudadana desde la Paz y la no-violencia.

La ponencia de Álvaro Trujillo reconstruyó la historia de la Institución Educativa CEINAR, cuyo nacimiento en la ciudad de Neiva hace ya 31 años fue una respuesta a la necesidad de generar y desarrollar expresiones artísticas con los estudiantes menos favorecidos. En sus inicios, el CEINAR fue un centro auxiliar de servicios artísticos, pero al cabo de diez años logró establecerse como una escuela formal cuyo eje central para la labor educativa son las artes.

Esta experiencia es la cristalización de la posibilidad de aprender desde las artes cualquier otra disciplina. Las asignaturas obligatorias en el currículo oficial se plantean, en este caso, a través de un currículo especializado en artes, en el que los estudiantes tienen la oportunidad de elegir un énfasis disciplinar artístico para obtener su título de bachiller. La educación básica primaria se estructura con base en la exploración del cuerpo y el juego teatral que mediante la expresión, el movimiento y la imaginación dan vida a este modelo educativo. Ya en séptimo grado, los estudiantes eligen modalidades disciplinares: danza, teatro, música o artes plásticas. En este recorrido las ciencias se abordan desde el conocimiento y la exploración sensibles. El trabajo de acompañamiento es realizado por profesionales de las artes y otras disciplinas, quienes guían el proceso escolar hasta grado undécimo, garantizando una formación integral desde la educación de los sentidos, la sensibilidad y la emotividad, sin perder de vista el rigor disciplinar propio de cada una de las áreas artísticas.

El CEINAR se erige como experiencia bandera en el ámbito de las artes para todo el territorio nacional, sirviendo de ejemplo para las instituciones educativas del sector oficial y del sector privado a cuyo cargo se encuentra la formación y educación de los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

Seguidamente, el panel contó con la exposición de la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Silvano Caicedo Girón, representada por el maestro Javier Minotta, quien realiza su trabajo en la ribera del río Anchicayá, en 14 comunidades del municipio de Buenaventura. Todos los domingos y lunes los profesores se embarcan en canoas que los conducen a contextos en los que implementan procesos de enseñanza-aprendizaje en un marco etnoeducativo, dentro del cual los saberes del padre, la madre, el docente y el estudiante son compartidos en un ambiente de interacción en el que cada quien aporta

desde lo que conoce, y en donde las comunidades son el eje central de la actividad escolar.

El maestro Javier resaltó que en este tipo de trabajo, además del aprendizaje comunitario, hay tiempo y espacio para procesos educativos en tecnología y artes, algunos de los cuales se convierten en proyectos que alejan a los estudiantes de trabajos nocivos para el medio ambiente y para ellos, como la minería. La escuela es un agente de cambio, de persistencia, resistencia y permanencia que debe tener como objetivo el bienestar colectivo de acuerdo con las necesidades e intereses de las comunidades; asimismo, debe propender por el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional desde la educación artística, la educación en tecnología y la etnoeducación, con base en el Decreto 804 de 1995, que establece tres principios básicos para el Plan de Estudios de la Institución: territorialidad, interculturalidad y autonomía, dirigidos por el principio institucional de la sostenibilidad.

La última intervención del panel estuvo a cargo del maestro Santiago Trujillo, director del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), quien expuso las características de dos proyectos distritales, la Jornada 40x40 y los Centros Locales de Arte para la Niñez y la Juventud, CLANES. A lo largo de su ponencia, el maestro Trujillo destacó el trabajo intersectorial que permitió destinar –en lo que va de 2013– recursos cercanos a los 30 mil millones de pesos, con el fin de respaldar la consolidación de un sistema distrital de educación artística que garantice el derecho de todos los estudiantes de Bogotá a tener acceso real y efectivo a una educación artística de calidad.

Durante las últimas décadas, el sistema educativo oficial ha privilegiado el conocimiento de tipo científico. Para el año 2012 fueron contratados 32.000 docentes en el Sistema de Educación Oficial del Distrito, de los cuales apenas 896 fueron vinculados como docentes de educación artística, hecho que demuestra la ausencia de condiciones apropiadas para una educación artística de calidad. El Sistema Distrital de Formación Artística plantea el desarrollo simultáneo de las dimensiones socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas de los estudiantes de Bogotá. Para ello se implementa la jornada de 40 horas por 40 semanas, con el objetivo fundamental de complementar, mediante una propuesta corporal, artística y de fomento de la creatividad, la labor de las instituciones

educativas distritales. La propuesta del IDARTES es, en este sentido, bidireccional: por un lado, inaugura infraestructuras para la formación artística de la niñez y la juventud, espacios conocidos como CLANES, y por el otro, contrata a las organizaciones artísticas y culturales más cualificadas para la ejecución de esta labor, a cuyo cargo se encuentra un número aproximado de 2.500 artistas para el año 2013.

Los procesos de formación en artes se acompañan de procesos de reflexión profunda, con componentes de investigación y sistematización de experiencias, que se proponen cualificar permanentemente a los artistas y las organizaciones. Para finalizar, el maestro Trujillo señaló 6 componentes fundamentales del Sistema Distrital de Formación Artística:

- 1. Fortalecimiento de la educación artística en 360 colegios distritales.**
- 2. Ejecución del proyecto 40x40 para 100 colegios distritales.**
- 3. Puesta en marcha de los CLANES, Centros Locales de Arte para la Niñez y la Juventud.**
- 4. Fortalecimiento de la media técnica especializada en artes.**
- 5. Fortalecimiento de agrupaciones y colectivos artísticos en las localidades.**
- 6. Creación de primarias y bachilleratos especializados en artes.**





Federico Demmer / Biblioteca Luis Ángel Arango / Fotografía : Malpraxis

JUEVES 29 DE AGOSTO

EJE TEMÁTICO:

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PERSPECTIVAS Y OPORTUNIDADES PARA SU DESARROLLO

La sesión inició con las ponencias de Martín Bonadeo, artista argentino, y de Andrés García La Rota, director de Plataforma Bogotá, quienes discutieron sobre la importancia de la construcción colaborativa de saberes en la práctica artística, la interdisciplinariedad, las mediaciones tecnológicas y las reflexiones que la conjunción de diferentes lenguajes suscita en las comunidades. El rumbo del sector y las prácticas contemporáneas del arte se relacionaron con las perspectivas, oportunidades y proyección de la educación artística.

La revisión de estas propuestas de creación colectiva esbozó un marco práctico para las teorías de los procesos educativos desde la academia, expuestas por el maestro Miguel Huertas, quien retomó la noción de historia de Walter Benjamin para abordar desde allí los problemas estructurales de la educación artística y los problemas estéticos que se manifiestan en la práctica artística colectiva. En este panel, la teoría y la práctica encontraron un lugar de diálogo en las nuevas propuestas de educación y creación: la consideración de que todo lo nuevo tiene en cuenta el pasado, del maestro Carlos Mery; la presentación de Jimena Andrade de los Laboratorios de Artes Visuales del Ministerio de Cultura, refiriéndose al laboratorio de Montería en particular, en el que los artistas trabajan con la gente en pro de un empoderamiento de las comunidades; y la intervención del maestro Juan Antonio Cuéllar, quien expuso el impacto de la Fundación Batuta y su contribución en la transformación de las comunidades

con las que trabaja, e hizo énfasis en la importancia de la felicidad en el proceso de formación.

En las horas de la tarde, el panel de articulación de la educación media, técnica y tecnológica contó con la participación del Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo, el SENA, la Escuela Taller de Bogotá y la presencia de maestros expertos en la media técnica en el ámbito de la educación pública. Las diferentes intervenciones aportaron elementos para la reflexión política y económica en torno a la proyección del sector: la articulación de las instancias y ciclos educativos comprende las más diversas consecuencias, por ello las instituciones y las comunidades deben trabajar en esta articulación conjuntamente, para alcanzar los objetivos sociales, políticos, y económicos que asegurarán el bienestar de los ciudadanos.

Finalmente, el Encuentro contó con la participación de los Laboratorios de Circo del Ministerio de Cultura y el mensaje de los Mamos arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, quienes hicieron un llamado a retornar al origen y a preservar los conocimientos ancestrales.

PANEL: INNOVACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE SABERES DESDE EL ARTE, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Ponentes:

Andrés García La Rota. Artista visual, Director de Plataforma, Bogotá

Martín Bonadeo. Artista Visual, Invitado Fundación Telefónica, Argentina

Modera:

Jorge Rubio. Director ACTIVE – Innovación y emprendimiento creativo

El trabajo del Encuentro en este día giró en torno al análisis de la situación actual, las perspectivas, oportunidades y proyección de la educación artística. Jorge Rubio introdujo a los panelistas señalando la importancia de reconocer los límites contemporáneos de la educación artística y la necesidad de abrir los procesos creativos propios de las artes hacia las comunidades y hacia otras disciplinas. También formuló una inquietud: ¿Hacia dónde se dirige la educación artística con este enfoque transdisciplinar y comunitario? Esta pregunta permitiría reconocer los desafíos que comprenden la disolución de las fronteras y la relación entre las artes, la ciencia y la tecnología.

Martín Bonadeo resaltó durante toda su ponencia la importancia del trabajo colectivo. Para ello, describió las dinámicas de dos espacios de creación situados en Argentina. El primero es el Taller Experimental de Ciencia Arte y Tecnología (TECAT), un espacio transdisciplinar de trabajo en el que convergen profesores y estudiantes. El segundo es el Centro de Innovación de la Forma de la República Argentina (CIFRA), un lugar de innovación social que genera nuevas dinámicas de trabajo a partir del uso de tecnologías y que cuenta, entre sus múltiples propuestas, con un espacio de educación online llamado Acámica.

A través del recorrido por varios de sus trabajos artísticos como *El reloj está atrasado* (proyección de video de una vela que se consume poco a poco en un espacio público de San Francisco), *Inmigrante Argentino*, *El Choclo interactivo* y *Extranjerías*, Bonadeo reflexionó sobre el papel que desempeña la tecnología, conjugada con el arte, en la constitución de relaciones entre diversos aspectos de la vida social y la vida política. La interactividad que propicia la dupla arte-tecnología motiva reflexiones que interpelan las relaciones de las personas con la ciudad, el tiempo, el otro, las maneras de nombrar a ese otro, la política entendida como participación ciudadana, el espacio público y el espacio privado. En este sentido, la tecnología, asegura Bonadeo, contribuye a la expresión de las voces de la gente.

Acto seguido, desde la experiencia de Plataforma Bogotá, un espacio de creación multidisciplinar y abierto con el que se busca crear conocimiento compartido, Andrés García presentó varios laboratorios de creación y circulación artística horizontales, en los cuales se unen diferentes agentes, con conocimientos disciplinares distintos, para desarrollar una idea. Los laboratorios presentados (*Libro-Árbol*; *Cosas que envían y reciben mensajes: sistemas de onda celular*;

Insectario; Cartografías sensibles; La ciudad y su dimensión acústica; CeluLab; Siembra de semillas y Agua) resaltan las formas en que la ciencia y la tecnología se articulan para identificar y materializar prácticas artísticas.

De los aprendizajes obtenidos en los laboratorios, García enunció los siguientes: a) concebir el error como principio fundamental del acto creativo; b) la emergencia de otras gramáticas poéticas y de otras estructuras narrativas que adquieren un enorme potencial al estar mediadas por la ciencia y la tecnología; c) la posibilidad de crear prototipos de elementos que podrían pensarse inexistentes.

En estos laboratorios de creación abiertos –liderados por Plataforma Bogotá y bajo la administración de la Fundación Gilberto Alzate Avendaño–, el arte, la ciencia y la tecnología construyen una noción particular del trabajo colectivo. Como punto de convergencia de agentes con múltiples conocimientos, Plataforma propicia la realización de acciones en las que comunidades, artistas, estudiantes y científicos comparten saberes con un objetivo de creación común.

Para la participación en los laboratorios de creación se abren convocatorias públicas. La principal metodología de trabajo es el taller teórico práctico de indagación y creación: temas pensados en torno a acciones que combinan el arte, la ciencia y la tecnología, creación e investigación multidisciplinar, experimentación, aprendizaje colectivo y colaborativo. El laboratorio es concebido como un espacio de trabajo interdisciplinar, horizontal y de intercambio de conocimientos y formación teórico-práctica, en un ambiente de creación colectiva.

PANEL: NUEVAS PROPUESTAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA

Ponentes:

Miguel Huertas. Coordinador de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Juan Antonio Cuellar. Presidente de la Fundación Batuta

Carlos Mery. Director del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Javeriana, Bogotá

Jimena Andrade. Laboratorio de Artes Visuales del Ministerio de Cultura. Profesora de la Universidad Javeriana, Bogotá

Modera:

Federico Demmer. Profesor asociado de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

A manera de introducción al panel, el profesor Federico Demmer señaló la importancia que tiene la renovación permanente de la educación artística e invitó a analizar las propuestas que desde las instancias oficiales y académicas buscan responder con altura a esta dinámica. Juan Antonio Cuellar, presidente de la Fundación Batuta, describió un proceso de formación musical y desarrollo integral cuyo marco de reflexión está soportado en la generación de ocho hábitos mentales. La noción de hábito se superpone a la de competencia y se adapta de manera específica al contexto de la música. Esos hábitos comprenden:

1. el desarrollo del oficio musical;
2. entusiasmarse y persistir en la consecución de los resultados esperados;
3. imaginar y prever los resultados de la práctica artística;
4. expresar, como valor fundamental del desarrollo humano;
5. observar y escuchar como la capacidad perceptiva

que caracteriza a los artistas;

6. reflexionar y pensar en lo que se hace ubicando soluciones a problemas específicos;

7. explorar e ir más allá; y

8. entender el mundo en el que estamos.

Estos ocho hábitos se desprenden de la experiencia de la orquesta, entendida como unidad de trabajo colaborativo. La orquesta es, así, un espacio de formación en el que confluye una combinación de fuerzas derivadas de múltiples equipos de trabajo con aprendizajes concretos (una técnica instrumental para la expresión, desarrollo auditivo y comprensión del lenguaje musical). A nivel pedagógico la noción de armonía es fundamental, pues orienta la práctica artística hacia el “hacer bien juntos”, el sonar bien juntos y aportar desde la particularidad al bienestar del colectivo.

En esta oportunidad, el maestro Huertas presentó los elementos básicos que soportan la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional, y

señaló algunos supuestos para la reflexión sobre las novedades de este programa académico. El primer elemento que discutió fue la observación de la propia experiencia desde una perspectiva crítica; a propósito, destacó la importancia que debe tener la comunicación entre los profesores para que el gremio docente deje de ser un estamento sin voz, cuya cotidianidad se diluye sin dejar rastro o registro. En este sentido, la Maestría busca reconocer la voz de los profesores para generar metodologías que permitan analizar críticamente la experiencia y la cotidianidad de la Escuela.

La perspectiva histórica fue el segundo aspecto señalado por Huertas, específicamente respecto al problema de la expropiación del pasado que sitúa a las personas en un tiempo sin historia, un tiempo homogéneo y vacío donde todo es igual. Con base en algunas tesis de Walter Benjamin sobre la historia, Huertas resaltó la importancia que adquiere la felicidad, no como el producto realizable de la modernidad en cuanto proyecto de futuro, sino como elemento primordial de conexión con el pasado y de recuperación de los discursos acallados por la historia oficial, se trata de “tomar la historia a contrapelo”, dijo Huertas citando a Benjamin. Su reflexión final se orientó hacia la importancia del distanciamiento necesario entre el arte y el afán de contemporaneidad para situar en su núcleo pedagógico la sensatez que conlleva el diálogo entre profesores.

En la siguiente intervención, a partir de una reflexión sobre la naturaleza de lo nuevo, y particularmente sobre la tensión entre lo nuevo y lo viejo, el maestro Mery situó al arte como territorio propicio para lidiar con dicha tensión y con los desafíos que de ella se desprenden. Insistiendo en la tensión entre el uso de las nuevas herramientas tecnológicas y la pregunta

sobre qué hacer con ellas en aras de construir y recrear relaciones que incidan de alguna forma en la realidad social, el maestro Carlos Mery propone al arte como el escenario primordial para crear experiencias situadas en los ámbitos formativos.

Por experiencia situada entiende la capacidad de atender al espacio-tiempo que nos ha correspondido vivir, donde lo nuevo es proyección de futuro y donde el pasado nos sitúa como seres históricos. Sin esa conciencia coyuntural, afirmó Mery, el arte se encuentra perdido en el uso excesivo de la herramienta en detrimento de las relaciones humanas. El arte debe adquirir una responsabilidad social frente a los peligros que el uso de las herramientas tecnológicas conlleva, no solo respecto al objeto material que las soporta, sino también respecto al conglomerado social con el que dialogan. Lo anterior invita a realizar análisis críticos y atentos sobre el equilibrio necesario entre las herramientas junto con el tipo de relaciones que involucran, y las nuevas opresiones producto del tsunami tecnológico.

Aquello que se celebra como nuevo esconde nuevas opresiones por lo que la responsabilidad crítica del arte enfrenta varias dificultades: los nativos digitales aprenden de maneras diferentes y las maneras de aprender que surgieron de la revolución Gutenberg ya han sido superadas. El arte debe repensarse al ritmo de las dificultades que imponen los retos tecnológicos actuales; por ejemplo, el procesamiento lineal de la información ya no es útil pues hay muchas capas de la realidad que deben atenderse simultáneamente, por ello es preciso trabajar en red, unir voluntades y preguntarse por los nuevos modos en los que se aprehende y transforma la realidad.

Para culminar su presentación, Mery resaltó la importancia del arte como espejo social para entender las situaciones y producciones simbólicas, es decir, como portador de imágenes de aquello que se es y que se pretende ser. En consecuencia, el arte es un medio que ayuda a comprender y diezmar las tiranías escondidas en la instrumentalización de las herramientas.

La maestra Jimena Andrade presentó, desde su trabajo con el Colectivo Artístico Interferencia, uno de los Laboratorios de Artes Visuales apoyado por el Ministerio de Cultura realizado en la ciudad de Montería. Este laboratorio se construyó sobre la intersección entre lo social, lo académico y lo artístico mediante la implementación de una estrategia denominada *Emplazamiento, Lugar y Paisaje*. La propuesta se nutrió de los intereses y líneas de acción del Colectivo, que tiene entre sus tareas la problematización de la idea de artista y la idea de obra. Problematización que ha resignificado la concepción de la obra hacia su comprensión como un dispositivo con efectividad en un contexto dado y, por lo tanto, como detonante de la construcción de modos de relación distintos entre el Colectivo, las instituciones, los actores y los contextos.

Otro elemento que estuvo en la base del proceso fue la noción de pedagogías disidentes. Teniendo en cuenta esta noción, el Laboratorio se orientó a partir de la pregunta ¿Qué estrategias se deben implementar desde lo pedagógico para incentivar en una comunidad la importancia de entender el objeto que resulta de una práctica artística, no como algo meramente decorativo o un hobby, sino como un pretexto para transformar las subjetividades y las dinámicas de subjetivación, a nivel macro y micro-político y, sobre todo, a nivel colectivo? El Laboratorio tuvo un período de duración de tres años en los que varió la composición del colectivo de trabajo, y contó con la participación activa de artistas profesionales,

niños, niñas y jóvenes estudiantes de la Universidad de Córdoba.

Como resultado del proceso en Montería, se consolidó el colectivo de trabajo artístico AfirmAcción, que desarrolla sus actividades en el barrio Cantac Claro, puntualmente con el Festival de Afectos y Efectos. En la actualidad, AfirmAcción trabaja de manera conjunta con otros colectivos radicados en Bogotá, como Supresión, Ojo al Sancocho y La Redada, que desarrollan su labor artística bajo la premisa del empoderamiento de las comunidades en su contexto.

“En el marco de nuestras acciones pedagógicas desarrollamos una serie de talleres dirigidos a un público infantil y adolescente encaminados hacia la reflexión y como una invitación a la acción tomando como punto partida alguna problemática propia de la realidad que viven los chicos. Inicialmente AfirmAcción propone el tipo de taller y los chicos proponen las temáticas y la manera de tratarla va surgiendo durante el proceso. Esta es una acción que aún se encuentra en una etapa embrionaria pero que día tras día estamos repensando para hacer lo mejor posible cada experiencia”.²

PANEL: LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA, TÉCNICA, TECNOLÓGICA Y PROFESIONAL

Ponentes:

Alberto Escovar. Director de la Escuela Taller de Bogotá

María del Sol Effio. Área de Calidad del Ministerio de Educación Nacional

Jairo Ortiz. Docente de educación artística en la media técnica, Estudiante de la Maestría en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Julio Cubillos. Dirección de Movilidad y Formación para el Trabajo del Ministerio del Trabajo

Giovanni Lozano Bolívar. Secretario técnico de la Mesa Sectorial Artes Escénicas
Subdirector del Centro de Formación en Actividad Física y Cultura (SENA)

Modera:

Fernando Charria. Rector Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali

El modelo de la escuela taller, según Alberto Escovar, nació en España por la necesidad de vincular dentro de la planta laboral activa a la población laboral vacante sin formación y de escasos recursos, para contribuir, de esta manera, al crecimiento de la nación española. La iniciativa vinculó a estos jóvenes a un programa de formación que les permitía restaurar y readecuar edificios abandonados que se destinaron al funcionamiento de la escuela. Este ejemplo de la comunidad española dio lugar a una iniciativa que en diferentes lugares del País, desde el año 2006 y contando con el respaldo del Ministerio de Cultura y del SENA, se ha encargado de trabajar con jóvenes de 18 a 25 años de edad que generalmente viven en las zonas periféricas de la ciudad y no cuentan con los recursos para costear sus estudios.

Esta experiencia procura ofrecer a los jóvenes una formación teórico-práctica bajo el lema “aprender haciendo”, y da relevancia tanto al aspecto técnico –que se ofrece bajo los lineamientos del SENA– como al componente humano y ético desde la formación en el oficio y en las artes.

A 2013, la Escuela Taller cuenta con 353 egresados con titulación técnica y más de 9.000 con formación

menor en cursos y talleres. Ha extendido su rango de acción a nivel nacional con escuelas y convenios en Barichara, Tunja, Buenaventura, la Estación de la Sabana en Bogotá, e Ibagué. También ha trabajado en conjunto con varias entidades: con la Fundación Quinta Porra, ofrece el taller en manufactura teatral, y con la Fundación Salvi, el taller de luthería. A lo largo de estos años creó un restaurante, un taller de papel y una empresa propia llamada El Taller, que acoge como socios a todos los funcionarios y egresados de la Escuela; allí, con el ánimo de que la Escuela sea autosostenible, se comercializan productos y servicios, y se han propuesto iniciativas como la recuperación de las plazas de mercado, la creación del nuevo taller del Teatro Colón y la recuperación de espacios públicos en la localidad de Mártires (estructuras arquitectónicas, zonas verdes y el Ferrocarril). Este último proyecto se está realizando con el apoyo del INVÍAS y el Ministerio de Transporte.

Julio César Cubillos expuso en su intervención el interés del Ministerio del Trabajo por articular todos los temas y niveles de la formación con el propósito de adecuar la oferta educativa a la generación de empleo. En ese sentido, señaló la preocupación por diseñar una oferta educativa acorde a las necesidades del País.

Según Cubillos, este problema se puede abordar de dos maneras. En primer lugar, habría que revisar cuáles son las posibilidades y las restricciones que en la norma y la ley existen para que dicha articulación sea posible; en segunda instancia, el abordaje debe ser metodológico, en el sentido en que deben construirse propuestas dirigidas a modificar los proyectos educativos de las instituciones involucradas.

El objetivo de la articulación de la educación media con la técnica, tecnológica y superior es la pertinencia entendida como correspondencia con la demanda laboral del sector del arte y la cultura, sin desatender las necesidades sociales de las comunidades. Para ello el sector debe responder a la inquietud respecto al rol del artista y a la necesidad de vincularlo para la solución de los problemas sociales.

El Ministerio de Trabajo se propone favorecer el aprendizaje continuo mediante el desarrollo de competencias laborales, entendiendo a la educación artística como un elemento formativo de gran valor a la hora de desarrollar competencias genéricas y transversales para el adecuado desempeño laboral de cualquier trabajador, sobre todo de los que están vinculados con las ocupaciones del sector cultural. Lo anterior en respuesta al potencial crecimiento del mercado laboral del sector, con un contrapeso para el artista en términos de desarrollo de otras habilidades y competencias no disciplinares de las artes que se necesitan en los contextos laborales y que no posee.

Finalmente, el ponente señala la necesidad de formar a los públicos para el consumo de bienes y servicios culturales con el fin de elevar la demanda y la promoción e identificación de las prácticas artísticas y las ocupaciones que las circundan.

María del Sol Effio, representante del Área de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, fundamentó su presentación en cinco acciones puntuales que realiza el MEN para mejorar los procesos y las prácticas de aprendizaje en el sistema de educación, específicamente para asegurar la calidad de la educación artística:

La formulación de normas técnicas como referentes de calidad, como los Lineamientos Curriculares en Educación Artística, y las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación Artística en Básica y Media, que constituyen herramientas referenciales para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje

de la educación artística como área obligatoria y fundamental, contemplada así en la Ley 115 de 1994.

La Cualificación del Perfil Docente de Básica y Media que se llevó a cabo mediante la realización del concurso docente efectuado en 2006, 2009 y 2013 y para cubrir las necesidades y vacantes en educación preescolar, básica y media. En 2009 se expidió un documento que establece los perfiles específicos para la educación artística en cada uno de los cargos y niveles del sistema educativo. Durante el año 2011 se realizó el concurso de evaluación de competencias para el ascenso y la reubicación salarial de los docentes del País.

Otro de los procesos que adelanta el MEN para el mejoramiento de la calidad es la formulación y diseño de material didáctico para modelos educativos flexibles, así como la garantía de la presencia de la educación artística en las jornadas escolares complementarias, y la participación de la mesa de trabajo interinstitucional con el Ministerio de Cultura.

Para cerrar su intervención, en cuanto a la articulación, María del Sol señaló que debe pensarse en la educación artística como un área que produce sentido, nuevas miradas y nuevos mundos que alimentan el crecimiento económico, por lo que la línea de emprendimiento cultural es uno de los enfoques que debe abordarse en la escuela. El documento 39 del MEN ofrece una Caja de Herramientas dentro de las cuales se contempla una específica para el emprendimiento cultural; estas herramientas se harán llegar a las regiones a través de las entidades territoriales certificadas, dada la importancia que ve el MEN en las oportunidades de negocio que se pueden proyectar desde la educación artística.

Posteriormente, el profesor Jairo Ortiz, al comenzar su ponencia, llamó la atención sobre el reconocimiento que se debe hacer a la labor de aquellos servidores públicos que trabajan en las instituciones del Estado y establecen puentes de encuentro y comunicación entre las comunidades y los entes territoriales. Señaló que la participación de los ciudadanos debe ser la forma de mediar con las instituciones del Estado para solucionar las necesidades sociales de la población colombiana.

El profesor Ortiz señaló que, al tratar el tema de la articulación en un panel cuyos participantes son la voz de los ministerios responsables de la educación

y su devenir en el País, es inevitable discutir la idea de crecimiento económico. Hizo hincapié en que si se habla de crecimiento económico, la articulación de la educación básica, media y superior tiene que ver directamente con el trabajo, es decir, con brindar oportunidades laborales y de emprendimiento para velar por el bienestar de las comunidades, su dignificación y el mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo, cuando se habla de crecimiento económico hay que referirse necesariamente a la producción de mercancías y, según Ortiz, es preocupante que las instituciones y la academia hablen de producción del conocimiento, equiparando al saber, al conocimiento y a la obra de arte con un bien o servicio de consumo.

Ortiz se refirió a las ventajas y desventajas de la articulación de la educación básica, media y superior. Como ventaja se puede destacar el mejoramiento del nivel de vida, entendiéndolo como el incremento del poder adquisitivo; ya que con dicho incremento podrá garantizarse un mínimo de bienestar para las familias de quienes se beneficien con la articulación del sistema educativo y laboral.

Como desventaja se puede mencionar, en primer lugar, el servicio a un modelo económico que ha demostrado su preocupación por las empresas y el incremento del consumo más que por las personas. A esto se debe agregar que un proceso de articulación no puede beneficiar a la sociedad si las instituciones educativas no se comunican con las comunidades. Además, si las comunidades no se organizan, no actúan ni participan en el devenir de su propio destino como sociedad, los resultados y los objetivos de los gobiernos seguirán orientados en una dirección instrumental.

Finalmente, el profesor Ortiz formuló una inquietud que tiene que ver con el proceso de articulación del sistema educativo en correspondencia con el desarrollo del sistema laboral: ¿cuáles son las garantías laborales del sistema de salud y de bienestar que se ofrecen a los técnicos, tecnólogos y profesionales, a los egresados del sistema educativo, en el País?

El secretario Giovanni Lozano inició su ponencia con la presentación del programa de articulación de la educación superior con la media técnica, desarrollado a partir del convenio 050 entre el Ministerio de Cultura y el SENA, para la formación en todas las áreas

del sector artístico y cultural, dando cumplimiento principalmente a 2 documentos Conpes: el 3659 de 010 y el 3527 de 2008, cuyos temas respectivos son la promoción de las industrias creativas y culturales del País, y la política nacional de competitividad y productividad enfocados a las industrias culturales y creativas; con el fin de apoyar y fortalecer los sectores tradicionales (editorial, audiovisual y fotográfico), otros sectores (artes visuales y escénicas, turismo y deporte) y los sectores recientes circunscritos a los medios multimediales.

Gracias a la interacción entre las dos entidades, se instituyó la Mesa Sectorial de Artes Escénicas, que expidió la norma de competencias para la formación del talento humano en expresión y lenguaje escénico, interpretación de la danza y, por primera vez en Colombia, en circo.

El propósito de la formación que ofrece el SENA redonda en torno al fortalecimiento del sector, ya que este aporta una cifra equivalente al 1,4% del PIB a nivel nacional y a nivel global la cultura y el arte producen cerca del 3% de los recursos totales que operan, convirtiéndose en un mercado potencial en emergencia. Por ello, el SENA trabaja actualmente en procesos de articulación en 100 colegios de Bogotá cuyos PEI contemplan el desarrollo de procesos educativos en deporte y cultura.

A partir de 2011, con la creación de la red de conocimiento del área de cultura del SENA –presente en 8 departamentos del País–, se ha realizado un mapeo del sector para determinar la demanda existente y proponer programas de formación en artes escénicas, música, patrimonio cultural y turismo, así como en el área de audiovisuales.

Por último, Lozano señaló que la labor del SENA se enmarca dentro de la formación técnica y tecnológica, y que todos sus esfuerzos se dirigen hacia el reconocimiento y la convalidación de dicho tipo de formación en los círculos académicos y de formación superior universitaria.

Intervención**Julio Torres**

Formador de la Sierra representante de la comunidad Arhuaca, Sierra Nevada de Santa Marta

Desde la Sierra Nevada de Santa Marta, la comunidad de Julio envió un video documental para compartir con el auditorio el mensaje de los mamos. Este producto audiovisual fue realizado por la comunidad y describe la visión que se tiene en la Sierra acerca del arte y sus manifestaciones en la vida diaria. El documental está recorriendo el mundo por mandato de los mamos: el objetivo es crear espacios de interlocución con otras comunidades y pueblos. Este video, titulado Yosokwi, fue preparado como respuesta a la invitación que hiciera el Centro de Etnomusicología de la Universidad de Columbia (Nueva York) a un mamo arhuaco para participar en una conferencia internacional sobre música y etnicidad en las Américas, y fue elaborado técnicamente por el colectivo arhuaco Zhigoneshi, con el apoyo de la Organización Gonawindúa Tayrona y la Confederación Indígena Tayrona.

El mamo que aparece en la grabación reconstruye con la palabra su Ley de Origen, la que establece que se le cante a todas las cosas: a la tierra. A los pájaros, y a todos los seres con alas se les enseñó un canto, un canto para cada uno y para cada ser viviente, recuerda el mamo: una melodía para los alimentos, otra para la lluvia, una para los árboles, otra para el invierno y el verano, una para los animales que habitan la tierra. Los pájaros aprendieron estos cantos para cantarle a todo cuanto existe. Para aprender y recordar su origen, los arhuacos cuidan y preservan estos cantos.

En el video, el mamo reprende al “hermano menor”, quien practica acciones que van en contra de las leyes de la naturaleza: persigue y caza a los animales, cruza a las especies, confunde a los animales y canta en cualquier momento y sin motivo claro. Los cantos de la comunidad Arhuaca, en cambio, no son cantos para la diversión, no son para silbar; se canta cuando es el momento, cuando está prescrito, cuando se está a solas con el pensamiento. La música no es para cantarla en todo momento.

Los arhuacos cantan cuando hay mortuoria una música que no se canta en otro momento; cantan cuando nace un niño y lo bautizan: si no hay nacimiento, el canto del bautismo no se canta. Se canta

de acuerdo a la posición del sol o de la luna, se canta porque corresponde, porque es el legado; sin embargo, los “hermanos menores” cantan en todo momento y componen canciones con la imaginación, a diferencia del pueblo arhuaco que siente el canto y sabe para qué lo canta. El mamo reprueba que se sigan escribiendo nuevas canciones, pero considera que si hay peligro de que las canciones y los animales se extingan, la grabación de dichas canciones puede servir para que los cantos y la naturaleza no desaparezcan.

Finalmente, el mamo envía unas palabras con el ánimo de dar a conocer el conocimiento de su pueblo y de establecer diálogo con los “hermanos menores”:

“Hermanos de todas partes, el conocimiento ancestral no se ha borrado de nuestras mentes. Debemos reconocernos y dialogar respetándonos unos a otros. Sigamos hablando nuestras lenguas. Tengamos el corazón puro como en el principio. No tengamos en la mente cosas de otros. Reconozcamos todos los pensamientos que hay aquí en la tierra, aquellos que se comunican con la naturaleza, con las piedras, los nevados y los animales.”³

Intervención**Miguel Ángel Pazos**

Asesor del Área de Teatro y Circo del Ministerio de Cultura

Como responsable a nivel nacional del Área de Teatro y Circo del Ministerio de Cultura, el maestro Miguel Ángel comenzó su intervención subrayando el abandono al que ha sido sometido el sector con el que trabaja. Recordó la manifestación nacional que dio lugar a la conformación de la Mesa Nacional de Circo, que definió al sector en términos de quiénes lo conforman, su ubicación y áreas de influencia. También identificó las necesidades y prioridades para ofrecer oportunidades de formación desde dos perspectivas: escolaridad de los niños (con el fin de combatir el analfabetismo), y cualificación de los artistas que trabajan para el circo.

En el marco de la segunda perspectiva de formación se ubican tres referencias importantes para el desarrollo del sector: a) la transmisión generacional del conocimiento construido por prácticas familiares

fortalecidas con el paso de los años; b) la formación y el trabajo en circo social a través de las disciplinas circenses; y c) los procesos de formación académicos que se han visto fortalecidos por los procesos antes mencionados, ya que estos le han dado un estatus de profesionalización a la labor del circo difícilmente alcanzable desde el trabajo del aula únicamente.

A partir de estos elementos el Ministerio de Cultura propone, con base en la experiencia del área de teatro, los laboratorios de creación, formación e investigación para mejorar la pertinencia y cualificación de la formación de profesionales del campo circense. En este sentido, el Ministerio aspira a un acercamiento entre las corrientes del circo tradicional y del circo contemporáneo, hecho que propicia encuentros generacionales enriquecedores para la formación en términos de pertinencia e identidad para la construcción de un circo de carácter propio, un circo colombiano. El asesor resaltó como cuna de este proceso las experiencias de Bogotá, Cali y Medellín, que ofrecen a los artistas herramientas diversas para que mejoren su trabajo, y que pretenden, paralelamente, comprender al sector con el fin de formular una política pública que dé continuidad y garantías a este tipo de manifestaciones culturales, ofreciendo caminos y proyección alternativa a la de los animales en el circo para la creación.

De igual manera, Miguel Ángel Pazos resaltó la labor desarrollada desde el Ministerio de Cultura: gracias a la gestión del equipo que trabaja para el área de teatro y circo, se han propiciado encuentros iberoamericanos de circo con el fin de mostrar y abrir caminos diferentes para la escena circense y perspectivas alternativas en torno al diálogo para la creación, producción y puesta en común de espectáculos. En estos encuentros también se desarrolla un componente formativo y de cualificación para directores y actores, que contempla la realización de talleres, conferencias y seminarios, entre otros.

Intervención

Francisco Londoño

Decano de la Facultad de Arte de la, Universidad de Antioquia, Medellín

La relación entre el arte y la vida es directa y profunda, por ello el objetivo de la educación superior no puede estar orientado en una dirección diferente a la vida misma. Según Francisco Londoño, la academia debe comprometerse a sistematizar los procesos y prácticas de vida tanto en sus manifestaciones culturales y artísticas, como en el ámbito de la educación y los procesos formativos, con el fin de contribuir a la construcción de la política pública de educación artística.

Con base en lo anterior, el maestro Londoño propone una tarea compleja en medio de carencias y contradicciones grandes, debido a que la oferta de la educación en artes es mínima y se encuentra localizada en las ciudades más grandes de Colombia: las personas que viven en las provincias no tienen acceso a la educación que quisieran. La tarea urgente es llegar a estas personas. El compromiso de llegar hasta allí se manifiesta en acciones concretas para cubrir esos escenarios; de esta manera, los objetivos de los directivos de las instituciones universitarias deben orientarse en esa dirección para impulsar un cambio rápido desde la lectura acertada de los contextos, para que así puedan ofrecerse programas académicos con pertinencia, ya que existe una necesidad urgente de cubrir esas carencias en el ámbito de la cinematografía, del patrimonio, de la danza, la música tradicional, de la recopilación del patrimonio no escrito o no registrado, ese conocimiento que está en los ríos, las selvas y las regiones más alejadas del País.

De otra parte, Londoño plantea dos interrogantes que la universidad colombiana debe responderse constantemente: ¿Cómo dirimir el dilema entre investigación y creación?, y ¿Qué tipo de formación se debe implementar para formar artistas que respondan a las necesidades de interpretación de la realidad local y que desarrollen procesos artísticos desde perspectivas trans e interdisciplinarias?





Presentación Julio Torres, Maestro de la Sierra Nevada de Santa Marta / Biblioteca Luis Ángel Arango / Fotografía : Malpraxis

29 DE OCTUBRE DE 2013

PANEL: *EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LA LUZ DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD*

Ponentes:

Ricardo Toledo. Coordinador del Área de Investigación del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Javeriana, Bogotá

Julio Gaitán. Docente de la Universidad del Rosario

Francisco Londoño. Decano de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Medellín

Alberto León Gómez. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Carlos Dueñas. Decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Modera:

Jairo Ortiz. Docente de educación media técnica. Estudiante de la Maestría en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Gracias al apoyo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, y en especial a su Departamento de Educación Musical, dirigido por el maestro Omar Beltrán, se realizó el último de los paneles del Encuentro Nacional de Educación Artística en el auditorio Fabio Lozano de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en el marco de la celebración de los 40 años de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

El tema, que convocó la asistencia de cinco reconocidos especialistas, tuvo por título *El desafío de la educación superior a la luz de la transdisciplinariedad*, y se abordó desde la perspectiva de los esfuerzos y las necesidades de las instituciones de educación superior en cuanto a la configuración de nuevas prácticas y concepciones en la educación y la formación que se ofrece en las facultades de arte del País.

El panel inició con la intervención del maestro Alberto León Gómez, docente de la Universidad Pedagógica Nacional, quien llamó la atención del público sobre la base de la descomposición etimológica del término transdisciplinariedad. León Gómez se refiere en primera instancia al prefijo *trans*, que significa “pasar por encima de”, y en un segundo momento recuerda

que etimológicamente la palabra *disciplina* proviene de la palabra latina *discere*, que significa “aprender”; de lo que se trata para el maestro León es de pensar primero el significado y luego el significante, es decir, pensar en el valor de lo que se propone y cómo el lenguaje que se usa y la intención con la que se usa puede propiciar el “pasar por encima de” (*trans*). En este sentido, se estaría hablando de pasar por encima incluso de la propia disciplina artística.

Con base en esta reflexión, León Gómez propone un ejemplo desde la pintura, una obra de Magritte en la que aparece una pipa en el centro del cuadro sobre un fondo amarillo, y bajo la pipa escribe Magritte: *Ceci n'est pas une pipe* (esto no es una pipa); esta pintura corresponde concretamente al paso de la pintura hacia el diálogo con la poesía, y ofrece una relación evidente en donde ninguna de las disciplinas pasa por encima de la otra, más bien pasa con la otra a una instancia nueva, en la que se alimentan mutuamente bajo la tensión que manifiestan los dos lenguajes. Es así que, en la reflexión del valor de la transdisciplinariedad, pensando en sus posibilidades y ventajas, no debe olvidarse que se trata de una dinámica conjunta, en donde no existe una relación de “pasar sobre” sino de *hacer con - al lado de - junto a*.

Acto seguido, la intervención del maestro Carlos Dueñas giró en torno a cuatro ejes fundamentales para responder a la inquietud de si se habla desde una perspectiva inter o trans disciplinar entre los campos y las prácticas artísticas, o, de manera más amplia, entre las artes (campos y prácticas) y otras disciplinas en relación con los procesos de formación en la educación superior.

El primer eje abordado es el cuerpo como categoría que se comprende a manera de vehículo de la expresión y del arte o del artista mismo, superando la dicotomía que separa al cuerpo de la razón y de la actividad científica; la identidad como segundo eje se aborda a partir de la autoenunciación del artista como tal, en la que se proponen retos y preguntas de corte inter y transdisciplinar; en tercer lugar se propuso la puesta en escena, teniendo en cuenta que en el mundo contemporáneo el cuerpo y la obra se manifiestan en el proceso creativo mediante expresiones performáticas, por ende inter y transdisciplinares; y el cuarto eje son las prácticas artísticas asumidas como prácticas sociales y culturales dentro de lo que se comprende como actividades artísticas contemporáneas, y su relación con los escenarios comunales y comunitarios en contextos diferentes al museo y la galería.

Dueñas afirma que no sólo se trata de formar profesionales en artes, profesionales hiperespecializados en técnicas disciplinares propias de las artes plásticas y visuales, la música, el teatro o la danza. La apuesta corresponde a lo que se da actualmente en el ámbito artístico y académico, que se revitaliza a partir de las prácticas sociales y culturales propias de las comunidades –los carnavales, por ejemplo–, y que conjuga todas las disciplinas que la academia se encargó de separar y ordenar como lo dispuso la ciencia. El maestro Dueñas acude a varios ejemplos en los que la ortodoxia de la academia se queda corta ante los retos de formar profesionales y artistas mediante programas con características como las del programa Colombia Creativa, y afirma que, con el desplazamiento de la ciencia hacia sus límites para aproximarse de otras formas a la realidad, corresponde también a estos procesos formativos que se desarrollan en las facultades de artes asumir el tránsito por terrenos que superen las barreras históricas para dialogar y

alimentarse con otros campos del saber en aras de producir nuevos conocimientos.

El Dr. Julio Gaitán desarrolló su intervención a partir de la inquietud por las formas grecolatinas apropiadas por la sociedad colombiana, su pregunta surge debido a que históricamente las manifestaciones oficiales de la cultura y la academia en Colombia no han sido propias, es decir, se ha permitido recurrentemente que otro sentido del mundo –el eurocentrista en particular– determine los modos, formas y maneras de expresión e interacción en nuestra sociedad. Resaltó lo perjudicial del sometimiento de la diversidad de la nación a los patrones que dicta el modelo antropológico occidental: esa rigidez que le asigna el poder, el reconocimiento y la voz al “*varón blanco propietario*”, esa misma que somete la capacidad creativa de los colombianos a la razón matemática y geométrica científicista de la modernidad.

Julio Gaitán reconoce la gran culpa disciplinar del derecho, pues de las facultades de derecho han surgido, por ejemplo, las facultades de sociología y antropología en el País; es el derecho el primer elemento que ha asumido esa forma grecolatina y eurocéntrica, que ha promovido la comprensión del mundo de manera disciplinar y parcelada desde el siglo XIX. El derecho se apropió de la razón, con base en la filosofía estoica, dejando el campo productivo del conocimiento sensible al cuerpo, imponiendo un modelo jerárquico en el que el iletrado, lo irracional y lo no blanco es inferior, quitándole la posibilidad, a quienes así se caracterizan, de ser y manifestarse como sujetos políticos de derechos: así las cosas, las mujeres, los negros, los indígenas y mestizos son irracionales, por lo tanto inferiores para este modelo.

El modelo jurídico se encierra en un ámbito analítico que rechaza la posibilidad estética y la imaginación. En este encerramiento produce prejuicios que son apropiados por los profesionales del derecho, en quienes recae la responsabilidad de realizar el mundo preconcebido bajo la lógica jurídica grecolatina colonial; sin embargo, el profesor Gaitán reafirma la transdisciplinariedad en la medida en que asevera que el derecho necesita de la creatividad y la expresión humana presentes en las artes y las ciencias sociales



BANCO DE LA REPÚBLICA
BIBLIOTECA LUIS ÁNGEL ARANGO

Biblioteca Luis Ángel Arango

calle 11 n° 4

encuentro
nacional
de
educación
artística



entrada

Bogotá

26 al 29 de agosto de 2013

para salir del encierro en el que se situó desde el siglo XIX, y avanzar en la superación de aquellas concepciones atrasadas que postulan la superioridad de la razón sobre el conocimiento proveniente de la sensibilidad y la expresión.

Posteriormente, el maestro Ricardo Toledo inició su ponencia con esta conclusión: el interés del arte y del artista, su motivo de creación, reside en el *mundo ordinario* y en el *hombre ordinario*. Bajo esta premisa, el arte explora el límite entre lo pensable y lo sensible, descubre matices de sensibilidad en el pensamiento que se manifiestan en la obra de arte. El arte expande las fuerzas de la sensibilidad y potencia con nueva intensidad las formas de la vida para aportarle a la sociedad no la comunicación, sino la resistencia, generando otras formas y relaciones con el espacio, a través de las cuales se interpelan los esquemas cotidianos de interacción y representación.

El artista, en este caso, es aquella persona que ejerce profesionalmente la sensibilidad y la creatividad, sin embargo, pensar en la profesionalización de la sensibilidad y de la creatividad implica pensar en dos factores. El primero tiene que ver con los cruces multidireccionales entre diversos tipos de pensamiento: cuando la creación artística requiere de otros saberes o cuando otros saberes requieren del campo de la creación artística; y el segundo, supone pensar cómo se lleva la creación artística a una instancia de resistencia frente a las condiciones históricas de dominación y colonialismo.

Cuando en el País la policía asesina a una persona por hacer un graffiti y encubre por todos los mecanismos a los delincuentes, debemos pensar que el arte es político; la obra produce un conflicto espacial entre las representaciones de mundo que obligan al público a encontrar formas de interpretación dentro de sí, lo que significa que el arte produce procesos de reflexión en el colectivo para la interpretación de la obra en contexto, así como también de los sucesos que acontecen en la historia.

De esta manera, el arte busca espacios de influencia en la vida cotidiana y permite canales de expresión en los que se manifiesta la comunidad. El arte en tanto trabajo libre cuestiona las dinámicas de trabajo para la producción de mercancías, trabajo en el que la condición de humanidad se pierde; además, el arte subvierte la lógica del consumo, del precio y del valor, ya que a nivel económico y político establece diferencias radicales frente al consumo de una mercancía cualquiera.

El artista asume el mensaje y la voz de aquello que ha sido callado durante mucho tiempo, y se convierte en manifestación política de resistencia en las comunidades cuando asume los motivos, formas, colores, movimientos y contenido de las manifestaciones populares y tradicionales de la cultura.

Para cerrar el panel, el maestro Francisco Londoño propuso dos maneras de pensar el deber ser de las universidades en la actualidad. Por una parte, afirmó que tradicionalmente la manera de pensar esos retos se aborda a partir de la respuesta de las disciplinas frente a las necesidades de contexto, lo que implica nuevas formas de leer las condiciones de las comunidades con las que se trabaja; y, por otra parte, pensar en los retos de la educación superior implica una reflexión concienzuda acerca de los campos disciplinares, sus límites y la manera en que esos límites se desdibujan y traslapan.

Estas maneras de pensar los retos de la educación superior fueron ilustradas por el maestro Londoño con un ejemplo proveniente de la Universidad de Antioquia: hace años se graduaron en la Universidad un buen número de músicos concertistas, quienes nunca tocaron un concierto porque no contaban con el nivel de formación necesario para ello. Al respecto, concluye que las necesidades del contexto y de los límites de los campos disciplinares ubican a tales desafíos por fuera de las aulas de clase, ya que además de responder a las necesidades de las comunidades específicas con las que se trabaja, debe hacerse un esfuerzo por formar profesionales cuyo nivel esté a la par del nivel internacional.

Para ello, la universidad debe abordar el pensamiento como un fenómeno complejo y transdisciplinar, como el concepto del *campo expandido*⁴ propuesto en el ámbito de la crítica de las artes visuales, que postula un artista en libertad de elegir, buscar e indagar sobre los medios más adecuados, expresivos y pertinentes para elaborar nuevas mediaciones que le permitan alejarse del discurso hegemónico; la disciplina, desde esta perspectiva, se enriquece cuando sus límites se desdibujan y se vinculan con otros campos. Los problemas de las sociedades están más allá de las disciplinas y si es necesario aportar soluciones pertinentes hay que trascender los límites disciplinares; es en esta instancia de conjunción de los campos disciplinares en la que, a partir de la innovación, se elaboran nuevas posibilidades de lectura y transformación del contexto.

CIERRE DEL ENCUENTRO

Margarita Ariza

Coordinadora del Grupo de Educación Artística. Dirección de Artes del Ministerio de Cultura

Este Encuentro tuvo como objetivo reconocer el impacto que tienen los procesos de formación artística en los ciudadanos y sus comunidades, junto con el valor de las experiencias que hicieron presencia en el escenario, provenientes de diferentes lugares del País. Gracias a ello tenemos un banco de materiales que sirven para demostrarle a la nación que desde la educación artística se generan procesos importantes de transformación social.

Lo que le espera al sector es examinar cada uno de estos procesos con profundidad y dedicarnos a la articulación y fortalecimiento de redes de trabajo en el sector para actuar en conjunto, con el demostrado respeto hacia la diferencia y la diversidad, aprovechando la apuesta del Ministerio de Cultura por la educación artística como práctica transformadora de los procesos sociales en el País.

Quedan como grandes tareas u objetivos para quienes trabajamos en el ámbito del arte, la cultura y la educación, trabajar por la articulación entre el sector cultural y todas las instituciones para lograr espacios en los que haya una mayor valoración de las prácticas artísticas y en los que la educación artística sea prioridad, así como su inserción en los currículos escolares y el uso de las metodologías artísticas para el aprendizaje de diferentes disciplinas. Gestionar los recursos y la inversión necesaria para una adecuada preparación y cualificación de los docentes y de todas las personas que participan de los procesos de creación, circulación, formación y producción artística.

Así mismo, el Encuentro invita a incentivar las prácticas de transmisión de saberes tradicionales y otras prácticas artísticas en los escenarios comunitarios con el fin de que generen cambios reales en las estructuras sociales para que finalmente tengamos una Colombia con comunidades empoderadas generando procesos efectivos de transformación social en el ejercicio de su derecho fundamental a la educación artística de calidad.

Finalmente, se extiende una invitación para que las diferentes entidades y actores que conforman el sector cultural y aquellos que trabajan en la educación

artística generen una mayor articulación con las instituciones del estado y se realicen alianzas público privadas, para fortalecer estos procesos desde la primera infancia hasta la educación superior, a través de estrategias y planes de acción que permitan:

- **Una mayor valoración social de las prácticas artísticas para que la educación artística sea una prioridad.**
- **Resaltar la importancia que tienen los participantes y sus contextos en el diseño y preparación de los espacios de formación artística.**
- **La inserción de la educación artística en los currículos escolares y el uso de las metodologías artísticas para el aprendizaje de diferentes disciplinas.**
- **Destinar los recursos necesarios para una adecuada preparación y cualificación de los docentes y personas encargadas de procesos de formación artística y su continua actualización.**
- **Generar mecanismos que garanticen su contratación y la constitución de proyectos de emprendimiento cultural.**
- **Incentivar las prácticas de transmisión de saberes tradicionales y las prácticas artísticas en proyectos comunitarios que generen cambios en las estructuras sociales para el empoderamiento de las comunidades.**

Así, este Encuentro respondió precisamente al interés que tiene el Ministerio de Cultura en impulsar la formación artística en nuestro País y propiciar los espacios de participación necesarios para la construcción de una política pública que derive en el fortalecimiento de la educación artística.

El Ministerio de Cultura agradece a todos aquellos que han contribuido con el desarrollo de este Encuentro, y expresa el más grande reconocimiento a la valiosa contribución del equipo de apoyo y a los expositores. A los maestros y maestras, a las universidades e instituciones, a los asistentes, artistas y gestores; a los responsables del desarrollo de la educación artística en todos los ámbitos, muchas gracias.

CONCLUSIONES

El Encuentro Nacional de Educación Artística abordó una variedad de temáticas, discusiones y experiencias que revelan diferentes pliegues del lugar del arte en la educación y de la educación artística como componente fundamental para la formación integral de los ciudadanos colombianos. Dentro de esta variedad se detectan aciertos, necesidades y falencias, a partir de las cuales podemos trazar las conclusiones, en diálogo con los cuatro grandes ejes que motivaron el desarrollo del Encuentro:

- **La investigación en educación artística, encuentro de saberes tradicionales y la academia.**
- **El valor de la educación artística en la generación de cambios en las estructuras y la creación de procesos de transformación social.**
- **Garantizar a los ciudadanos el derecho a la permanencia en una formación artística de calidad a lo largo de su vida.**
- **La educación artística, perspectivas y oportunidades para su desarrollo.**

Lo anterior, lejos de parcelar los hallazgos del Encuentro, permitirá contemplar integralmente los avances y necesidades del sector en términos de sus posibilidades, viabilidad y proyección.

Con base en las intervenciones y conferencias de la Dra. Liora Bresler, quien propone la investigación cualitativa como metodología pertinente para el desarrollo de los procesos que se adelantan en el ámbito de la educación artística, se hace evidente la necesidad de hallar claridades en cuanto al deber ser de la educación artística en términos de investigación. A partir de ello, podemos enumerar una serie de necesidades que deben ser solucionadas con la participación activa de los docentes y comunidades, pero sobre todo con la participación y financiación del Estado colombiano:

1. La formación y actualización de los docentes de educación artística en metodología de la investigación: fomento de la educación superior a nivel de pregrado, maestría y doctorado; programas de extensión, virtualidad y creación de nuevos programas desde lo interdisciplinar. Es posible que mediante incentivos y

programas de formación permanente, se ofrezca a los y las docentes de educación artística la oportunidad de aprender, practicar y visibilizar investigaciones y sistematizaciones de experiencias desarrolladas a partir de su labor en contexto. Uno de los ejemplos que viene al caso, como acierto dentro de la labor estatal, es la oferta académica de formación de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá para los docentes de la capital, oferta que se compone de convocatorias para estudios de posgrado en el País y en el exterior, así como programas de formación permanentes (PFPPD), que se dirigen a la actualización y formación en competencias para brindar un mejor servicio educativo. Las carencias en este proceso de cualificación docente son las áreas de interés que se abordan y las limitaciones de tiempo y recursos. Por lo anterior, es urgente generar modalidades de estudios posgraduales cuya demanda de recursos económicos sea subsidiada por la empresa privada y por el Estado colombiano.

2. Es urgente la creación, mediante la proyección de convenios interinstitucionales y/o autónomos con el MEN, de un observatorio de educación artística para nutrir los procesos de información, investigación y evaluación, sobre la formación en el contexto nacional, que además pueda medir el impacto de los procesos formativos, realizar estudios sobre las necesidades de profesionalización en el País, y verificar la pertinencia de los currículos de formación en artes y educación artística, así como la pertinencia de la creación de nuevos programas.

3. Para ello, se debe financiar la creación de un documento investigativo que a partir de una revisión histórica permita establecer un estado del arte de la educación artística en Colombia y los retos actuales hacia la construcción de una política pública.

4. Es necesario reformar los currículos de las universidades que forman docentes, de acuerdo a las necesidades e intereses de los mismos en ejercicio de su labor: las necesidades de las comunidades y la diversidad de los contextos culturales en el País implican un nivel de formación docente que profundice en investigación, pero que también haga énfasis en la extensión e investigación por fuera de la academia, que vincule a las comunidades en los

procesos de producción del conocimiento y que considere el conocimiento de cada ciudadano como un conocimiento valioso, pertinente y veraz. Lo anterior supone que la academia no sea el espacio de rechazo o validación de lo que saben las comunidades, sino un lugar de intercambio que se alimente de la vitalidad de los procesos culturales y artísticos colectivos. Así mismo, la academia debe brindar la formación necesaria para la construcción de currículos interdisciplinarios a partir de las artes

5. En consonancia con lo anterior, la educación artística debe ser la punta de lanza de los proyectos de investigación que abanderan los procesos de educación propia y etnoeducación de las comunidades indígenas, raizales, afro, rom, campesinas y urbanas, entre otras, con el fin de construir una política con enfoque diferencial y acción sin daño en la formación artística, para valorar los procesos de formación y expresión artística de los diversos grupos poblacionales, actualizar la labor de los formadores y dirigir a los funcionarios públicos. La educación artística es la práctica mediante la que deben proponerse los lineamientos y orientaciones, así como también la política pública, para la atención y prestación del servicio educativo gratuito y de calidad, desde la educación infantil hasta la formación posgradual. Para ello, se debe hacer claridad sobre el carácter diferencial que debe asumir cualquier tipo de educación en un contexto específico.

6. En este mismo orden de ideas, a partir de la política pública deben generarse modelos de educación flexible, para poblaciones específicas como SRPA, circo, discapacidad, adultos, adultos mayores, entre otras.

7. La academia, con base en las experiencias visibilizadas en el Encuentro, debe reconocer el valor del conocimiento de los mayores y vincular de manera especial, dentro de los procesos de formación de docentes, profesionales y artistas, a aquellas personas de la tercera edad que pueden dar cuenta de la historia del País y de los valores heredados de las culturas nacionales, con el fin de preservarlos como testimonios vivos para transformar los patrones culturales importados, perjudiciales para el bienestar de la sociedad colombiana.

8. Dados los recientes avances en la apertura de los programas de educación para la vinculación del conocimiento tradicional y los saberes ancestrales en los procesos de formación, es necesario que desde

las altas esferas de gobierno se apoyen los procesos de extensión de los currículos y se desarrollen las prácticas educativas a contextos diferentes al de la escuela y la academia. Para ello, es necesario poner en marcha una política pública que garantice los recursos y los requerimientos en infraestructura y apoyo logístico necesarios para la realización de escenarios incluyentes de enseñanza-aprendizaje, que redunden en la consolidación de un sistema educativo respetuoso de los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos.

9. Es necesario que se promuevan acciones investigativas y que se designen el presupuesto y los recursos necesarios para respaldar el valor del conocimiento sensible frente a la postura dogmática de la academia que encuentra valor solo en el conocimiento científico y racional.

En el marco de los temas abordados, se discutieron alternativas de formación y acción con las comunidades que ofrecen estrategias desde la educación artística para la generación de cambios en las estructuras sociales y la transformación de los contextos. En este sentido, podemos mencionar como necesidades urgentes:

1. Reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la educación artística como en cualquier otra disciplina, es un proceso recíproco, en el que los intereses y conocimientos de los docentes son tan valiosos como los de los estudiantes. Vale la pena resaltar iniciativas sobresalientes como los Laboratorios de Creación del Ministerio de Cultura o el esfuerzo realizado por el Distrito con el proyecto 40 x 40 y con los CLANES, y retomar sus aciertos para que desde la legislación y el proceso formativo de los docentes, la escuela se conciba como un espacio de intercambio de conocimiento y creación colectiva, en el que la educación de los sentidos, la sensibilidad, el cuerpo y la emotividad brindan herramientas y propician dinámicas de convivencia que transforman los entornos educativos y sociales. Se propone este cambio de perspectiva para dar pertinencia a los procesos de formación, es decir, formación para la vida, de calidad y a lo largo de la vida: desde el vientre hasta la vejez.

2. Reconocer a la educación artística como una actividad política cuyo potencial reside en la posibilidad de ofrecer relaciones múltiples y diferentes soluciones a los problemas que surgen al interior de las comunidades y del País.

3. La educación artística y sus responsables deben reconocer a los niños como sujetos de derechos con prioridad de atención sobre el resto de la sociedad, como personas cuyas decisiones deben ser respetadas y protegidas en un proceso de acompañamiento que garantice su pleno desarrollo, la dignidad de sus condiciones de vida y la vinculación activa de la familia y la comunidad.

Con base en las reflexiones respecto a las garantías que el Estado colombiano ofrece a sus ciudadanos para que puedan ejercer su derecho a la educación artística de calidad y con pertinencia a lo largo de la vida, se propone lo siguiente:

1. La obligación del Estado en cuanto a la garantía de los derechos de los ciudadanos es inaplazable, por lo que la educación artística y sus actores, en conjunto con el sector de la cultura en el País, deben constituirse en una tribuna política desde la que se forme a cada ciudadano para participar en las decisiones que comprometen su vida y el devenir de las dinámicas de formación y educación a las que tiene derecho a lo largo de su vida. En consecuencia con lo anterior, la educación artística debe promover dinámicas colectivas de participación y cuestionamiento del estado actual de las cosas, con miras a la consolidación de organizaciones comunitarias que mediante su participación y mediación con las instituciones del Estado se conviertan en garantes de sus propios derechos. Es decir, las comunidades organizadas deben participar por todos los medios constitucionales en las dinámicas de gobierno, en las instancias de planeación, contratación, ejecución y evaluación de los procesos que involucren su bienestar, y en este caso, su derecho a recibir una educación artística gratuita y de calidad desde el vientre hasta la tercera edad. Por lo tanto, el Estado y las entidades territoriales e instituciones que lo componen, deben garantizar espacios y procesos adecuados para la asesoría, formación, organización y participación de todos los ciudadanos en las instancias de gobierno que determinan el devenir de las comunidades a nivel local, regional y nacional.

2. A partir de lo anterior, vale la pena aclarar que desde las entidades territoriales deben adelantarse estrategias de participación en asuntos de gobierno, para los niños, niñas y jóvenes de las diferentes comunidades del País, dando voz y voto a sus intervenciones y propuestas con la asesoría y la orientación adecuada de un equipo de profesionales especializados.

3. El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar espacios de discusión y debate, de publicación y crítica de experiencias para los docentes de educación artística, en los que puedan aprender de otras prácticas y transformar las maneras de ejercer su oficio, para brindar una educación artística pertinente y de calidad. Es decir, deben garantizarse los tiempos, la remuneración, los recursos físicos, tecnológicos y logísticos para que la comunicación entre docentes pueda transformar los tipos de prácticas que desarrollan en los salones de clase, bien sea mediante encuentros trimestrales, semestrales o anuales; congresos, conversatorios, seminarios o talleres; programas de movilidad de los docentes e intercambios bajo la figura de becas, proyectos de creación, proyectos de investigación o formación posgradual.

4. Es necesario que a partir de experiencias como el Observatorio para la Paz, la I.E. Silvano Caicedo, el CEINAR, los Centros Culturales de Tuluá y el trabajo del IDARTES, por ejemplo, se establezcan lineamientos para la conformación de colectivos de trabajo e instituciones, es decir, lineamientos para la articulación de entidades que repliquen los aciertos de dichas propuestas con la asesoría de sus gestores, con el ánimo de forjar escuelas de pensamiento que transformen gradualmente la concepción de la educación artística, y que posicionen dichos modelos de trabajo en comunidad como ejemplo para las instituciones y entidades educativas colombianas. Así mismo, estas iniciativas deben contar con un sólido respaldo en recursos que garanticen su permanencia y mejoramiento, cuota que debe asumir la empresa privada, los consorcios y empresas multinacionales en conjunto con el Estado.

En el marco del Encuentro, se discutieron también las perspectivas y oportunidades para el desarrollo de la educación artística, a partir de reflexiones que involucran el conjunto de necesidades y deberes urgentes expuestos anteriormente. A continuación se mencionan otros aspectos que deben contemplarse:

1. La educación artística, y la educación en general, debe concebirse desde la teoría, la legislación y la norma, como espacio inter y transdisciplinar en el que el trabajo colectivo y la creación conjunta de soluciones a las necesidades sociales son el motivo de convergencia para profesionales de diversos ámbitos disciplinares. El fomento de la transdisciplinariedad como objetivo y el desvanecimiento de los límites

disciplinares –sin afectar el rigor disciplinar de cada campo– deben ser un compromiso de las entidades territoriales que dirigen las convocatorias, concursos y ejecución de presupuestos para la educación, el arte y la cultura.

2. Debido al crecimiento de la demanda de bienes y servicios culturales, las necesidades de formación en artes son cada vez más específicas; sin embargo, la educación artística no puede ser un instrumento de tecnificación y profesionalización de la sensibilidad y las manifestaciones culturales. Por lo tanto, cualquier programa de formación o educación, técnica, tecnológica, profesional o posgradual debe contar con un componente humano de carácter sensible, político y transformador en el que participe la comunidad y que dirija la actividad tecnificada, con el fin de incentivar la creación de nuevas alternativas económicas que liberen a la actividad humana del servicio a las políticas de libre mercado impuestas por el neoliberalismo. Asimismo, debe apoyar la definición del campo laboral de las artes, fomentando la creación de empleo formal para los artistas.

3. Deben ponerse en marcha iniciativas que redunden en la participación y construcción colectiva, consultada, de las propuestas, mecanismos de acción, políticas y planes que determinen el devenir de las prácticas y procesos de formación y educación artística que se adelanten. Por lo anterior, es necesario asegurar dinámicas de comunicación y canales adecuados –y fortalecer aquellos que existen– para la participación activa de las comunidades en todas las regiones del territorio nacional.

Los Encuentros Nacionales de Educación Artística constituyen un espacio de participación y contacto efectivo para las personas y entidades que dedican su vida a los procesos de formación y acompañamiento en el ámbito de la creación, las artes, la cultura y la educación. Más allá de hacer evidente la responsabilidad del Estado frente a los temas abordados, este Encuentro propició la consciencia de la responsabilidad individual que tiene cada uno de los actores involucrados en las dinámicas del sector. Es por ello que, con la intención de garantizar un proceso constante de reflexión y renovación de la educación artística, y con el objetivo de darle la palabra a quienes participaron en el encuentro como asistentes, se presentan a continuación las preguntas elaboradas por el público para cada uno de los paneles y conferencias.

Las preguntas han sido organizadas por ejes temáticos conforme a desarrollo del encuentro y a las intervenciones de los panelistas y conferencistas. Estas inquietudes tendrán réplica en el espacio virtual destinado por el Ministerio de Cultura para ello, y pueden consultarse en el foro virtual <http://culturadigital.mincultura.gov.co/ForoArtes/>.

Encuentro Nacional de Educación Artística

Tuluá – 27 de agosto de 2013

1. ¿Por qué realizar el primer encuentro en Tuluá?
2. ¿Existe un modelo como el de Tuluá en Bogotá? Y si es así, ¿cuáles han sido las locaciones?
3. ¿Cómo creen que el proceso de enseñanza en Tuluá puede tener impacto en el proceso social en Colombia?
4. ¿Cómo nació el proyecto en Tuluá?
5. ¿Quiénes son y que preparación tienen los talleristas en Tuluá?
6. ¿Quién apoyó el Encuentro en Tuluá?
7. ¿Qué inconvenientes han tenido en Tuluá para enseñar cada uno de los lenguajes artísticos?
8. Cuando usted comienza con su proyecto cultural, ¿tiene conocimientos de gestión de proyectos, gestión de recursos?, ¿cómo convoca el cuerpo docente? (pregunta para Francisco Girón)
9. ¿Qué gestiones y acciones ha hecho el Ministerio de Cultura para superar las debilidades que aún existen en la educación artística en Tuluá?
10. Según lo que se concluyó en el Encuentro, ¿cómo llegar a un pueblo que está condicionado con un modelo en que el arte es un producto más?
11. ¿Cómo han implementado la inclusión de la formación en medios audiovisuales como proceso artístico en el proyecto de Tuluá?
12. ¿Cómo se pueden abrir espacios para conectar semilleros de investigación y desarrollo en educación artística?
13. ¿Cómo conseguir los recursos desde el emprendimiento, al no contar con presupuesto departamental dada la crisis actual del País?

14. ¿Qué tipo de resistencia y aceptación tuvo el proyecto por parte de la población en Tuluá?

15. ¿Cómo fue el proceso específico para lograr recursos económicos para la sostenibilidad del proyecto en Tuluá?

16. Ustedes hablan de poblaciones vulnerables, ¿eso es excelente! Pero todos aquellos inscritos formalmente en instituciones reconocidas, ¿quién los acompaña o estimula en su soledad y marginamiento (sic)?

17. En Cali, el proyecto orquesta y coro infantil juvenil tiene un claro aporte por parte del Ministerio de Cultura, ¿qué pasa con otros campos como la danza y el teatro, que hacen aportes tan significativos, sobre todo hablando de educación artística?

18. Se presentó el proyecto de construcción de escuelas de música “Lucho Bermúdez”, y su extensión en otros municipios. De igual forma lo plantearon para la danza y el teatro, ¿dónde quedan las artes plásticas y visuales frente a la construcción de estos centros especializados?

19. ¿Por qué se hace necesario el acceso a la cultura si se nace dentro de alguna?

El contexto y la cultura en la educación artística

Conferencia Liora Bresler – 27 de agosto de 2013

1. ¿Cuál es el apoyo por parte del gobierno de Estados Unidos en cuanto a la educación artística?

2. ¿Cuál es la diferencia entre cuerpo y corporalidad?

3. ¿Cómo explica usted el arte precolombino de Colombia?

4. ¿En Estados Unidos se ha logrado la fusión o mezcla del arte con las otras disciplinas?

5. ¿Por qué en este Encuentro tan importante se da tan poca atención al arte textil y a las artes tribales o etnográficas?, ¿qué representan las comunidades indígenas para la organización en general?

6. ¿Cómo generar estrategias pedagógicas para que la educación artística sea de fácil acceso a todos los educandos?

7. ¿Cuál es la diferencia entre musicología y

musicosofía?

8. ¿Podría hablar de los vínculos entre la categoría arte y propósitos de exclusión, inclusión o fundamentalismos?

9. En esta búsqueda de tratar de comprender el sentir de lo pedagógico, ¿cómo puedes ver la relación de lo pedagógico con lo artístico?

10. Si en los colegios el arte o la educación artística se torna imitativa, ¿de qué manera podemos implementar un currículo expansivo? teniendo en cuenta que los maestros en muchas oportunidades seguimos repitiendo los mismos contenidos y estamos limitados por la rigidez del contexto educativo y la falta de capacitación y experiencias en nuestro campo que enriquezcan nuestra práctica diaria.

11. ¿Qué metodología recomendaría para implementar la enseñanza de las artes en una comunidad específica como, por ejemplo, niños que han sido víctimas de abusos físicos y psicológicos?

12. ¿Cuál sería el método a seguir para involucrar a las instituciones educativas en el apoyo del rol cultural?

13. ¿Crees que hoy en día la disciplina basada en la educación artística es un buen modelo pedagógico para aplicar en las aulas de Latinoamérica, aún con los inconvenientes económicos y políticos de estos países?

14. Por favor, amplíe el tema acerca de la diferencia de la educación básica y secundaria.

16. Usted dice que el arte refleja la cultura; si hiciéramos un análisis del estado del arte, encontraríamos que estamos sumergidos en la cultura del espectáculo, ¿usted qué piensa de esto?

17. ¿Qué tan viable puede ser un sistema público de educación en el que las artes sean transversales a las demás disciplinas y cuáles cree usted que pueden ser los beneficios para una sociedad que recurra a esta manera de educar a sus ciudadanos?

18. Desde su campo musical y el acercamiento a las artes visuales, ¿la pedagogía tiene manejos iguales o diferentes en cada una de las artes?

19. ¿Por qué escogió a Colombia para presentar los resultados de su doctorado?, ¿qué tanto sabe usted de la educación artística en Colombia?

20. ¿Si usted considera que el sistema evaluativo llega a ser muy limitado y reductivo para los estudiantes, entonces de qué manera satisfactoria se podría llegar a conocer el progreso o resultado de las prácticas artísticas en las instituciones?

21. ¿Qué cambios deben ocurrir en la formación de maestros y mediadores para que su conexión con sus alumnos sea real y llena de energía?, ¿es responsabilidad de sus empleadores, de su formación o es algo propio de su ser?

23. Si bien es cierto que se deben fomentar la educación en los colegios y jardines, ¿no cree que de igual manera deberían existir instituciones para aquellas persona que en su adultez quieran igual tener un acercamiento a las artes?, ¿no hacen parte ellos de la transformación de la sociedad?

24. ¿De quién depende el sistema de educación artística?

25. ¿Sobre qué principio cree que debe realizarse la educación artística? ¿Sobre el principio de la conservación y fosilización? ¿Sobre el principio de promoción del arte como manifestación cultural viviente y cambiante? ¿Sobre el principio de estimulación y recreación?

26. ¿De qué manera la educación artística puede hacer un acercamiento al “mundo de la vida” en las personas alienadas por los medios masivos de comunicación?

27. ¿Podría hablar del currículo predominantemente estético?

El desafío de propiciar transformaciones desde la formación artística

27 de agosto de 2013

1. ¿A qué correo se inscribe el docente interesado en la formación de mesas de investigación?

2. Si se tiene en cuenta dentro de los ejes de transformación la aceptación de la identidad y así el aceptar la diferencia, ¿no existe acaso una afectación del individuo en la búsqueda de la coherencia ética-estética?

3. ¿Qué presupuesto va destinado al área de las artes plásticas?

4. ¿De qué forma se apoya el área de las artes plásticas?

5. ¿Cómo hacer para que en el ámbito educativo la educación artística recobre la importancia que merece, con el apoyo no solo del Ministerio de Cultura, sino lógicamente del MEN?

6. ¿En los convenios con alcaldías se hace un acuerdo a largo plazo de mantenimiento de la dotación instrumental? Esta pregunta la hago porque he sido testigo del cierre de muchas escuelas de formación musical por la falta de mantenimiento de los instrumentos.

7. ¿Por qué los proyectos de emprendimiento no se los dan a estudiantes universitarios, dado que ellos se preparan para asumir dichos proyectos y procesos pedagógicos?

8. ¿Por qué hay demasiada documentación? [se refiere a la tramitología en el sector cultural] ¿Existe la posibilidad de suprimir algunos trámites para agilizar los procesos con las entidades públicas?

9. ¿Qué proyectos financia el Ministerio de Cultura en el área de emprendimiento?, ¿qué ejemplos existen?

10. ¿Por qué no pueden apoyar a instituciones no gubernamentales nacidas en los barrios con esfuerzos de la comunidad que muchas veces utilizan los recursos que les ofrecen los municipios?

11. ¿Por qué no reparar el daño a la cultura realizado por el Ministerio en otra época y se revive la Escuelas Nacional de Arte Dramático, ENAD?

12. ¿Cuál debería ser nuestra reacción frente a la política neoliberal que nos impone el gobierno y cómo el Ministerio de Cultura entiende que el arte se convirtió en un artículo de consumo?

13. ¿El Ministerio de Cultura tiene programas de educación artística para adultos mayores?

14. ¿Qué pasa con la educación artística y la interculturalidad?

15. ¿Qué mecanismos se están implementando para permitir el goce, el disfrute de los bienes culturales a la primera instancia de forma permanente, especialmente a los que forman parte del sector público?

16. ¿Qué pasa con la educación artística y la inclusión?

17. ¿Qué hace el Ministerio de Cultura en la profesionalización artística?

18. ¿Por qué se sigue separando lo social de lo productivo y no se integra, pensando en el empoderamiento de lo social y cultural?

19. A partir de los proyectos de educación artística, ¿cómo se generan intervenciones para fomentar encuentros frente a los diferentes conflictos que afectan al país? Si no se fomentan, ¿por qué no?

20. Visto que estamos en un mundo globalizado, no se ha pensado en abrirse culturalmente. ¿Cómo formar intercambios y procesos de aprendizaje a nivel internacional? [Pregunta de la señora Carmen, quien viajó desde Roma al Encuentro].

21. La parte textil no está presente en ninguno de los proyectos de formación artística, ¿por qué motivo? [Pregunta de la señora Carmen, quien viajó desde Roma al Encuentro].

22. El programa de becas hace un aporte invaluable a las organizaciones culturales, dedicadas a la educación artística, pero es importante tener en cuenta que son aportes de duración limitada, y sucede por una sola vez. Sería importante generar plataformas de apoyo permanentes que generen sostenibilidad para garantizar procesos de desarrollo continuo y a largo plazo.

23. ¿Cómo construir la red de educación artística?

24. ¿Cómo los medios de comunicación apoyan o promueven las músicas tradicionales y géneros como el tropical para que no queden en el olvido y los artistas tengan una estabilidad laboral?

25. Para Federico Demmer. ¿Qué pasa con los artistas pertenecientes a etnias que no tienen básica primaria para obtener títulos?

26. Para Federico Demmer. Si los que trabajamos en educación artística, de alguna manera hacemos resistencia ante las políticas estatales, ¿cuáles son los escenarios políticos en los que se puede desarrollar la educación artística a largo plazo?

27. Para Margarita Ariza. Teniendo en cuenta el modelo neoliberal que nos guía ¿de qué manera el Ministerio de Cultura se interrelaciona con el MEN para incluir la educación artística desde la primaria?

28. Para Federico Demmer. Si las políticas del gobierno

son como las expresadas, ¿cómo podemos lograr una transformación apoyada en la educación artística, si no se dan los espacios para ello?

29. ¿De qué manera podría incidir el Ministerio de Cultura para que en los currículos de los programas artísticos universitarios se incluyan materias, prácticas y experiencias relacionadas con la pedagogía?

30. ¿Por qué se alimenta la idea del artista como ser único e increíble, para el cual significa una falta de éxito profesional el dedicarse a la pedagogía?

31. ¿Cómo desmontar esa imagen irreal y pedante para aterrizar a la realidad y ocupar la intensidad horaria universitaria en experiencias conectadas con el contexto?

32. En una búsqueda de la integralidad cultural, ¿cómo este proceso puede ser una experiencia significativa?

33. ¿Cómo sería la proyección de una red de agentes, desde los distintos campos de la educación artística para generar políticas públicas?

34. ¿Cómo combatir los fines administrativos de algunos dirigentes (informes, cifras) contra procesos educativos artísticos eficientes?

35. ¿Es posible lograr que la cultura artística se conduzca como pedagogía didáctica para el auto conocimiento individual y colectivo de nuestra sociedad?

36. ¿Hay proyectos pensados en formación de público que permitan decodificar el lenguaje artístico?

37. ¿Cuál es la capacidad transformadora del arte en contextos no marginales?

38. ¿Cómo los diferentes encuentros de educación artística han generado transformaciones significativas en las prácticas artísticas?, ¿cómo se puede medir su incidencia en la política pública?

El derecho a la educación

28 de agosto de 2013

1. ¿Qué acciones populares con piso legal podemos realizar para concretar una verdadera política cultural en donde estén íntimamente relacionados y comprometidos tanto el Ministerio de Educación como el Ministerio de Cultura?

2. ¿Hay posibilidad de una acción popular u otro medio legal que nos brinde la constitución para obligar al Estado a cumplir con su deber?
3. ¿El deporte es un elemento complementario a las actividades que se desarrollan con los objetos, los espacios y materiales que se plantean en la enseñanza y el aprendizaje artístico?
4. Para Fernando Escobar. ¿Por qué Bogotá no tiene un buen proceso de casas de cultura en las localidades como sí lo tienen otros departamentos?
5. Para Elcina Valencia. ¿Cuáles son los mecanismos que ha empleado para resolver las dificultades que plantea en la educación artística en la escuela?
6. Para Elcina Valencia. ¿Qué hacer para desarrollar la educación artística?
7. Según el artículo 68, los establecimientos educativos deben tener personas a cargo de la enseñanza idóneas ética y pedagógicamente; en este sentido, ¿quién controla tantas escuelas de arte que existen en el país?
8. Para Fernando Charria. Si la educación artística es obligatoria, ¿qué sucede con su baja intensidad horaria y su reconocimiento en las instituciones escolares privadas y públicas?
9. Para Fernando Charria. Cuando los estados se llenan de normas y leyes, ¿eso no habla de un Estado que se llena de racionalidad y deja ver su propia debilidad?
10. Creo por experiencia vivida que tanto artistas como educadores en arte son también una “población vulnerable”; ya que el Arte y su correlato pedagógico no pertenecen a la tradición de nuestro país, o al gusto de la “cultura de masas” en otros países, ¿qué opina usted?
11. Para el Distrito. Usted habla del compromiso del Distrito con la educación artística en la primera infancia, pero por qué la educación artística no hace parte del currículo de los colegios distritales? Lo digo específicamente por el Colegio “San José de Castilla”, donde los estudiantes de los primeros grados no reciben ninguna clase de educación en arte.
12. ¿A cuál entidad acudir para denunciar alguna violación al derecho a la educación artística?
13. ¿Hay algún mecanismo legal para obligar al gobierno a cumplir el derecho a la educación artística?
14. Si se habla de garantizar una educación artística, ¿por qué cuando un docente se prepara en el exterior en el área de artes, lenguas y letras, no encuentra inclusión en el ámbito profesional de su país, porque no cuenta con experiencia?
15. Para Fernando Charria. ¿Qué opinión le merece la campaña mercantilista de la ola de industria cultural que ha relegado la plástica y la literatura del panorama institucional?
16. Para Héctor Bonilla. Siendo la educación artística la que se ubica más cerca del desarrollo de la sensibilidad humana, ¿puede esta educación ser direccionada hacia el auto-conocimiento del ser humano?
17. Utilizando el derecho a nuestra constitución nacional, ¿se podría tomar una acción de tutela para que los estudiantes en su primera infancia tengan docentes de música, danza, plásticas, etc.?
18. Menciona uno de los panelistas que a la educación formal le pertenecen el trabajo y desarrollo, y a la informal la sensibilidad. Me pregunto: ¿dónde quedan los ensambles para evitar la fragmentación del arte, si el sistema está planteado para segregar la experiencia sensible?
19. ¿Qué derecho y oportunidad tiene un proyecto u obra realizada por un ciudadano colombiano para su difusión y divulgación en el extranjero, cuando ya tiene una invitación?
20. ¿Cómo o cuáles son los canales mediante los cuales se da a conocer mi iniciativa y las iniciativas de jóvenes que como yo queremos ver transformaciones en la educación y en las definiciones de arte, en una estructura que parece cerrada, dados los existentes programas de la alcaldía, ministerios y secretarías?
21. ¿Cómo se puede articular la formación artística de las instituciones educativas (escuelas y colegios) con las escuelas de música, los institutos de cultura (casas de la cultura), para fortalecer la vocación artística?
22. Como producto de estos encuentros siempre surgen artículos, diagnósticos, pero ¿dónde están las propuestas concretas, que hacen por ejemplo en Buenaventura para garantizar el derecho a la educación artística?
23. ¿Cómo se reconoce la individualidad artística desde el empirismo ante el estado y las instituciones públicas?

Primera infancia

28 de agosto de 2013

1. Para Maritza Díaz. ¿Cómo define usted el concepto de inteligencia colectiva?

3. ¿Cuáles estrategias adoptar para integrar a los padres en la educación artística del niño de la primera infancia cuando no quieren por motivos de tiempo laboral o porque simplemente no les gusta?

4. ¿Qué tanto están involucradas en el país las instituciones formadoras de formadores en el proyecto De Cero a Siempre?

5. ¿Cuáles colores, sonidos y formas despiertan la atención y las emociones positivas con más efectividad en la primera infancia?

6. ¿Qué referentes pedagógicos puedo utilizar con niños vulnerables a catástrofes ambientales, económicas y sociales?

7. ¿Cómo hacer para que el trabajo hecho en la primera infancia perdure hasta la adolescencia, juventud y adultez?

8. Para Sol Indira Quiceno. A pesar de que no es su campo, sino el de educación, la mayoría de los pregrados de educación en primera infancia (preescolar) están llenos de grandes imprecisiones, que terminan afectando a los niños, ¿qué se puede lograr para evitar esto?

9. Para Sol Indira Quiceno. ¿La literatura no es arte?, ¿por qué?

10. Para el Distrito. Usted habla del compromiso del distrito con la educación artística en la primera infancia, pero entonces ¿por qué la educación artística no hace parte del currículo de los colegios distritales? Lo digo específicamente por el Colegio "San José de Castilla", donde los estudiantes de los primeros grados no reciben ninguna clase de educación en arte.

11. Para Narcisia Bowie. ¿De qué manera se puede potenciar el trilingüismo para que se convierta en una fortaleza y no en un problema para el aprendizaje cultural?

12. Para Javier Abad. ¿Qué opinión le merece la pedagogía Waldorf dentro de la educación artística?

13. Para Javier Abad. La metodología Reggio en niños

mayores de 6 años, ¿qué valor tiene cuando no han estado cercanos a esta experiencia?

14. Para Javier Abad. ¿Es posible la continuidad del método utilizado en preescolar para los siguientes niveles, primaria y bachillerato?

15. Para Margarita Ariza o Felipe Sepúlveda. En cuanto al tema de educación artística a la primera infancia, ¿por qué se dictan talleres generalmente a niños de 4 años en adelante, tanto en museos como en fundaciones (como el Museo del Banco de la República), excluyendo a la población de 0 a 3 años?, ¿dónde queda el discurso De Cero a Siempre?

16. Propuesta. Creo que necesitamos implementar un curso sobre simbología infantil. Es importante comprenderlos para saber qué nos está proponiendo e insinuando un niño/a.

17. ¿Cómo realizar estas experiencias maravillosas de transversalidad en ámbitos escolares y no escolares con niños y niñas sin tener "aparatos"? Por ejemplo para atender a población campesina.

18. ¿En la educación artística, lo nuevo apoyado en lo viejo incide en la parte afectiva del niño sin distorsionársela?

19. ¿Cómo se está pensando la educación artística en la primera infancia desde la diversidad?, es decir, con enfoque de género, raza y etnia, personas con discapacidad, etc.

20. ¿Cómo incorporan a niños con dificultades de aprendizaje, tales como autismo, síndrome de Down, etc., a procesos de formación artística?, ¿quién de ustedes lo hace? Y si lo hace, ¿quién de ustedes nos puede contar cómo el arte puede ayudar al desarrollo de niños en estas condiciones?

21. Para Sol Indira Quiceno. ¿Cuál es el plan de la política pública de primera infancia referente a la educación artística para formar a los maestros, actualizarlos e instruirlos?

22. ¿Por qué no fortalecer el preescolar con los tres grados; 3 años: pre-jardín; 4 años: jardín; 5 años: transición, al interior del sector oficial; y que los centros de desarrollo infantil estén orientados por maestros titulados y nombrados por el MEN (personas bien remuneradas, capacitadas y con sentido de permanencia en los programas)?, ¿es esto posible?

Educación artística y transformación social en contextos escolares

28 de agosto de 2013

1. Para Andrea Giráldez. Cuando somos músicos, somos especialistas en la interpretación de un instrumento, o en composición o en armonía, pero este conocimiento es lejano a la práctica de enseñar música, sobre todo a niños y jóvenes. A veces parece que estos tecnicismos no son útiles al interior del aula. ¿Cómo crees tú que podemos reconciliar el ser músicos con el ser maestro de música?

2. Para Andrea Giráldez. ¿Cómo el proceso pedagógico de un alumno interviene en la forma de enseñanza de un educador?

Experiencias de educación artística en la educación básica y media, bachillerato y jornada única

28 de agosto de 2013

1. ¿Qué acciones concretas se han adelantado en la articulación con el Ministerio de Educación para el derecho a una educación artística en el proceso de educación preescolar, primaria y secundaria?

2. ¿Cómo pasar de la retórica, de experiencias locales y de intenciones explícitas a un real impacto en la política educativa nacional que afecte el currículo en todos los niveles?

3. La realidad del parámetro afecta la vinculación de maestros de arte en preescolar y básica primaria. Las instituciones educativas adolecen de maestros en estos niveles, ¿cuál es la estrategia del Ministerio de Cultura frente a esta realidad sentida y que impide un proceso desde los primeros años?

4. Para María Elena Ronderos. En algún momento habló usted sobre la pedagogización del arte como algo que no se debe o no les interesa hacer. ¿Podría explicar un poco más esto? Si es un problema, ¿por qué?, ¿cuál es la relación de esto con la educación artística?

5. Tenemos contextos escolares rodeados por dificultades económicas y de violencia. Se siente una especie de lucha contra la corriente, ¿cómo lograr transformaciones?

6. ¿Cuál es la correspondencia entre cada una de las nociones culturales de desarrollo y las situaciones

particulares de cada grupo poblacional?

7. ¿Cómo es posible lograr la articulación de un colegio público con los programas del SENA?

Innovación social a través de la construcción colaborativa de saberes desde el arte, la ciencia y la tecnología

29 de agosto de 2013

1. ¿Cuál es la influencia directa social y popular del proyecto Plataforma?

2. ¿Es el arte una ciencia o la ciencia un arte?

3. ¿Cómo usar los avances tecnológicos en el arte y en la educación artística sin que ellos marginen o eliminen los sentimientos y las emociones propias de todo el que trabaja en el arte?

4. ¿Existe, desde su experiencia, algún tipo de laboratorio que sea más efectivo para despertar y desarrollar la creatividad en cualquier persona?

5. Siendo el arte un hecho social y evolutivo, ¿podemos pensar que en la actualidad tenemos arte puro en cualquier de sus manifestaciones, a pesar de tantas influencias tecnológicas?

6. ¿Qué ventajas y desventajas se presentan, a nivel social y cultural, al momento de integrar la tecnología con el arte?

Nuevas propuestas en la implementación de procesos de formación artística

29 de agosto de 2013

1. ¿Por qué el derecho a acceder gratuitamente a Batuta no se da para toda la población de estrato 1 y 2?

2. ¿Cómo lograr la gratuidad?

3. Para Jimena Andrade. ¿Cómo cree usted que las prácticas artísticas pueden aportar al empoderamiento de las comunidades para la transformación social del país?

4. ¿Si emplazamiento es físico, ¿lugar y paisaje cómo funcionan?

5. ¿Cómo hacer para pasar de la formación a la creación de plataformas o circuitos para los emprendimientos?

6. Para Carlos Mery. ¿Qué proceso educativo conoce usted que aborde su llamado de considerar que el arte suma?

7. Para Juan Antonio Cuellar. ¿Qué está haciendo el proyecto Batuta en pro de las músicas regionales, cuando el formato sinfónico y el repertorio parecieran acentuar aún más la brecha existente entre música “cultura” y música popular?

8. Para Jimena Andrade. ¿Cuál fue el proceso para crear el proyecto en Montería y cómo se sostuvo económicamente?, ¿por qué se escogió la ciudad de Montería?

La articulación de la educación media, técnica, tecnológica y profesional

29 de agosto de 2013

1. ¿Qué tan bueno o malo es que una institución de educación superior exija a sus alumnos que vean 4 especialidades del arte (danza, plásticas, arte y música) casi a nivel básico y no de espacio a la opción de énfasis en lo que mejor se desenvuelve el estudiante?

2. ¿Por qué hay más énfasis en el marco teórico que en la práctica en la educación artística a nivel profesional?

3. ¿Por qué ya no tiene valor la tarjeta profesional de artista?

4. ¿No puede un profesional en música coordinar una escuela municipal de música?

5. Para el MEN y el Ministerio de Cultura. ¿Qué han postulado para la profesionalización de Gestores Culturales?

6. Para el MEN y el Ministerio de Cultura. ¿Qué oportunidades laborales le brindan ustedes a formadores artísticos y artistas en general?

7. Para el MEN y el Ministerio de Cultura. ¿Por qué hablamos de educación y formación artística, cuando son escasas las oportunidades laborales para los artistas profesionales?

8. Para Alberto Escovar. ¿Por qué limitan el rango de edad para el acceso a estudios en la Escuela Taller? Deberían tener en cuenta a las personas que sobrepasamos esta edad y nos interesa participar en estos talleres.

9. Para Natalia Ariza. El parámetro afecta la presencia de los maestros de educación artística en preescolar y básica primaria, esta realidad afecta los procesos que no pueden ser desarrollados desde los primeros años. ¿Cuál es la estrategia que diseña el Ministerio de Educación Nacional ante esta realidad sentida en la mayoría de las instituciones educativas?

10. ¿Cuáles son las políticas del MEN para la formación docente en pro de la calidad?

11. Trabajo en un colegio que quiere desarrollar la Media Fortalecida en Artes. ¿Qué acciones se deben realizar a nivel distrital para lograr la intensificación en horas?

12. ¿Por qué las universidades no homologan los estudios técnicos o tecnológicos por no tener una serie de créditos?

13. ¿De qué manera se vinculan los técnicos y tecnológicos con las universidades? Específicamente en norte de Santander, donde ya hay estudiantes egresados técnicos en recreación, turismo y cultura.

14. ¿Por qué tecnificar la educación artística o específicamente las artes dramáticas y la música?

15. ¿Qué se busca?, ¿cuál es el objetivo y el futuro de las artes y dónde queda la denominación de artista y/o pedagogo?

16. Para Natalia Ariza. ¿Qué ha pasado con el área de conocimiento de artes plásticas?, ¿no hay mesa sectorial para artes plásticas?, ¿por qué?

17. ¿Qué diferencia existe entre un artista formado a nivel técnico y un artista formado a nivel profesional?

18. ¿Por qué no se tiene en cuenta los grados de jardín, pre-jardín y otros, si se dice De Cero a Siempre?

19. Si el docente de educación artística no pertenece o no labora en alguna institución educativa, ¿puede acceder a los beneficios de capacitación que ofrece el Ministerio de Educación?

20. ¿Qué estrategias se deben aplicar para que una

disciplina artística haga presencia y sea aceptada en un contexto totalmente contrario a ella?

21. ¿Qué hace el Ministerio de Educación Nacional para que el maestro que presenta el concurso pueda tener la posibilidad de acceder a un salario digno, aun estando en un colegio privado, donde piden siempre maestros de 7 o normalistas para salarios de \$800.000?

22. ¿Cómo lograr la unificación de lenguajes entre el MEN y el Ministerio de Cultura para generar mejores posibilidades para los educadores artísticos del país?

23. Si las plazas para educación artística son tantas, ¿por qué el MEN solo abrió un 20% en este concurso docente?

24. Para Juana Hoyos. Teniendo en cuenta los diferentes programas de licenciaturas en educación artística del país, ¿por qué no están presentes los directores de estas carreras?

25. ¿Es la educación un medio de desarrollo o un negocio?

26. Para Juana Hoyos. Muchos de los educadores artísticos son muy buenos artistas plásticos, muy buenos músicos, son buenos actores. ¿Qué propone el MEN para que los docentes en artes no sean exclusivamente buenos en danza, música, teatro, etc.? ¿Se están formando docentes que además de su arte aprendan a enseñar?

27. ¿De qué manera el MEN y el Ministerio de Cultura proponen una articulación entre los programas de formación artística, técnica o tecnológica, con los de formación profesional, para una mayor apertura de oportunidades profesionales?

28. ¿Es posible la articulación entre una institución para el trabajo y desarrollo humano y una universidad?

29. ¿Es posible una homologación en áreas de contenidos?

30. ¿Cuál se supone que es el campo de desempeño o despliegue laboral de un técnico en interpretación de un instrumento?

31. Reconozco que la calidad de la educación en general va mucho más allá de los recursos económicos, pero, en términos de igualdad laboral, ¿vale más un egresado de la Universidad Externado de Colombia, a

uno que sale de la Universidad Distrital (universidad privada vs. universidad pública)?, ¿qué opina el MEN de esto?

32. Para Julio Cubillos. Desde el Ministerio de Trabajo, ¿qué entienden por sector artístico y entretenimiento? Y con base a la respuesta, ¿cuál es la relación de estos dos sectores en términos de cifras de empleo y capacidad de emplearse, según los gráficos mostrados en su presentación?

33. Para Julio Cubillos. ¿Qué tipo de profesionales cree el Ministerio de Trabajo que le aportan a la solución de problemas de empleo?

34. Para Julio Cubillos. Si ahora se habla de “Prestación de servicios” desde un salario mínimo (\$590.000), pagando \$168.000 de seguridad social obligatoria, ¿cómo pueden hablar de dignidad laboral? ¿Cree usted que Colombia genera empleo para el sector artístico en el área de Educación Artística?

35. Para el MEN. ¿El arte nos enseña a ser buenos ciudadanos o el arte me muestra lo bello de ser ciudadano?

36. Siendo la UPN la principal formadora de educadores artísticos, ¿por qué no posee la financiación suficiente para el mejoramiento de su infraestructura y herramientas adecuadas para un mejor desarrollo del aprendizaje?

37. Para el SENA. ¿Qué va a impedir que en el futuro el fomento de la educación técnica, artística termine por reemplazar a la formación universitaria, si los técnicos en música laboralmente harán lo mismo que los formados profesionalmente, solo que en menos tiempo?

38. Para el MEN. ¿Qué está haciendo el MEN en cuanto a la calidad de la Educación Artística frente a:

- Pese a que es obligatoria la Educación artística en instituciones de preescolar, básica y media, en la realidad, en las instituciones esto no funciona porque no hay maestros especializados para educación artística en preescolar y primaria. Los maestros que orientan el área de artes deben asumirlo y lo hacen sin mayor formación y el criterio varía según las condiciones de cada maestro.

- En primaria, a los mal llamados “maestros de apoyo” en educación artística no se les respeta su asignación

académica porque deben reemplazar al maestro titular que esté ausente.

- En general, donde hay maestros de educación artística en la educación básica y logran resultados excepcionales, se da por la entrega de tiempo y trabajo extra para alcanzar logros que impacten, entonces: ¿qué hacer para que estos logros se den dentro de la jornada escolar?
- Los programas complementarios son importantes para desarrollar actividades específicas en lo artístico y dan un resultado específico, pero ¿será que se piensa en sacar del currículo la educación artística?

39. ¿Qué piensan o qué posición tienen acerca de la propuesta que se está presentando hoy 29 de agosto por la MANE, que reza: “Todo lo que se cree en la Universidad Pública debe ser público”?

40. Se ha dicho que la educación artística es capaz de transformar a los individuos en pro de una sociedad más justa. ¿Para qué sirve un programa en educación musical curricularmente estructurado, cuando hoy en día se están formando técnicos musicales y no pedagogos en música?

El Grupo de Educación Artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura extiende su invitación a todos los colombianos y colombianas para la participación activa en el foro del Encuentro Nacional de Educación Artística, con el ánimo de dar cabal cumplimiento al propósito principal del evento, para trascender los límites de la distancia y el tiempo y escuchar las voces, propuestas y preguntas que surjan de todas las regiones de Colombia.





Panel "El derecho a la Educación Artística" / Biblioteca Luis Ángel Arango / Fotografía : Malpraxis

PONENCIAS Y TEXTOS APORTADOS

En este aparte se relacionan los textos preparados para las conferencias e intervenciones de varios de los académicos participantes del Encuentro Nacional de Educación Artística. Los temas abordados responden a los ejes propuestos para cada panel y constituyen un aporte para el desarrollo de las prácticas de educación artística, tanto en la academia como fuera de ella. Esperamos que este material sirva de insumo para las reflexiones acerca del ejercicio del derecho a las artes y la cultura, y en igual medida que se use como base para las urgentes transformaciones y cambios que requieren las instituciones colombianas, empezando por la familia, la universidad y las entidades territoriales de orden local, regional y nacional.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: EDUCACIÓN TEMPRANA, PROFESIONAL Y PERMANENTE

Fernando Charria García

Rector Instituto Departamental de Bellas Artes - Institución Universitaria del Valle

Introducción

La educación artística puede ser un término entendido como una generalidad, pero es importante señalar que en el campo se establece una diferencia entre lo que se llama educación artística referida a la formación integral que un joven recibe durante su primaria y bachillerato, y lo que se conoce como enseñanza de las artes, referida a la formación profesional de una persona en el campo de las artes.

Aclarado lo anterior y dada la importancia de este foro, quiero tomar el término de educación artística en un sentido amplio, es decir, entendiéndolo como aquella educación que reciben las personas desde la edad temprana hasta los niveles profesionales, posgraduales y de actualización permanente, pues así podremos comprender en Colombia el fenómeno que nos congrega.

Cultura, derecho y educación

El concepto de cultura es fundamental para nuestros desarrollos, por cuanto se trata de un referente contextual y generador, en tal sentido nos remitiremos a las concepciones clásicas. Fue Franz Boas quien sostuvo que el método en antropología debería ser inductivo, ya que implicaba un razonamiento que parte de lo específico y va a lo general, por lo que en 1930 definió la cultura de esta manera: "La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres".¹

Por lo anterior, podemos entender la cultura como un fenómeno general, en tanto que es una capacidad y posesión compartida por todos los humanos, pero también es específica, en la medida en que existen diferentes tradiciones culturales en diversas sociedades concretas.

En cuanto al derecho, existen múltiples concepciones, pero en general podemos señalar que el derecho es una estructura jurídica de normas, procesos, instancias, actores, jurisprudencia y demás aspectos propios del campo jurídico, que pretenden la construcción de un orden determinado, el cual está señalado en los postulados de la Constitución Política de un país y, además, también es un sistema de resolución pacífica de conflictos.

En relación con lo señalado, el derecho contribuye al orden, trabajando fundamentalmente en la regulación de los comportamientos sociales, bajo la premisa de que tales normas jurídicas tienen como parte de su componente el uso legítimo de la fuerza, a efectos de obtener la conducta y el orden pretendido.

A la luz de lo anterior, tenemos que decir que la cultura es esencialmente compartida, transmitida en sociedad mediante el proceso de enculturación o aprendizaje, ya sea este aprendizaje individual o por experiencia propia, sea aprendizaje por observación o finalmente, sea aprendizaje cultural, que implica la capacidad humana de la utilización de signos-símbolos que no tienen una conexión necesaria y natural con lo que representan.

Por lo antes dicho, la educación puede ser también entendida como un proceso de socialización de las personas, al interior de una sociedad concreta. Con

¹ KHAN, J.S., (1975). El concepto de cultura: Textos fundamentales. Editorial Anagrama. Barcelona. Pp. 14.

lo anterior estamos asumiendo más claramente lo que entendemos por “aprendizaje cultural”.

Finalmente, queremos señalar algunos aspectos generales sobre los derechos humanos, que deben ser comprendidos como unos mínimos básicos indispensables para que las personas puedan ser tratadas dignamente, entendiendo que la dignidad humana es la concepción del ser humano como un fin en sí mismo y no como un medio para.

Derechos humanos y educación

Los desarrollos jurídicos así como el impacto de las grandes guerras mundiales derivaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que concreta en desarrollos normativos fundamentales un verdadero régimen jurídico que pretende proteger a las personas con esta garantía de mínimos.

En ese sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos señala en su artículo 27 lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Es decir, que se reafirma la necesidad intrínseca del ser humano de ser entendido como naturalmente social, hijo de su sociedad, lo que hace indispensable construir una plataforma de mínimos.

El artículo 26 señala:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

De aquí se concluye que la educación es un instrumento socializador por excelencia y eficaz co-constructor de esa plataforma de mínimos para la dignidad humana.

Véase bien, hablamos de educación, arte y cultura.

La educación artística

La educación artística ha sido entendida de diversas maneras según circunstancias de tiempo, modo y lugar. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha formulado la definición institucional de Educación Artística y Cultural, que ha sido divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia². Esta definición contempla tres aspectos básicos: el campo, los lineamientos curriculares y la finalidad de la misma.

La Educación Artística y Cultural se entiende como campo³ de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y

² Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.

³ Bourdieu, P. (2000).

la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio.

De esta manera, el campo de conocimiento de la Educación Artística y Cultural no solo comprende las prácticas artísticas, los fundamentos pedagógicos y conceptuales sobre los cuales se apoya, sino también las ciencias sociales y humanas y los campos de la educación y la cultura, que intervienen de manera interdisciplinaria.

Respecto a los lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000 definió la Educación Artística y Cultural como un área del conocimiento que estudia “[...] la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma”.⁴

La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre la Educación Artística, organizada por la Unesco en Bogotá en noviembre de 2005, entiende como finalidades de la educación artística: expansión de las capacidades de apreciación y de creación; educar el gusto por las artes y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar.

En este marco, las competencias son entendidas como el concepto a través del cual se miden los atributos finales de la formación. Las competencias que forma la educación artística se definen como “[...] el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela, y que permite el desarrollo de sensibilidad, apreciación estética y comunicación simbólica”⁵.

La enseñanza de las artes

Tal y como hemos señalado en nuestra introducción, se ha venido acuñando el término enseñanza de las artes para hacer referencia ya no a la educación artística como un elemento fundamental para la formación integral de las personas, sino para referirse, de manera particular, a esa formación especializada en la generación de habilidades, destrezas y fundamentaciones que permiten que unas personas puedan ser artistas.

Al respecto surgió un debate que aún no se ha resuelto y que no debe dejarse a un lado, pues la idea de que el artista surge “por generación espontánea” está siendo contra-argumentada, sobre todo a partir de incontables experiencias prácticas en diferentes países.

Las formas de enculturación o aprendizaje han estado instituidas desde la constitución de la sociedad humana, de tal manera que algunas de ellas han tenido más prelación que otras, lo cual significa que son requeridas por la sociedad para construirse y mantenerse como sociedad. En este sentido, por ejemplo, la forma de aprendizaje del medioevo y el renacimiento europeo privilegió un aprendizaje estructurado sobre la base de las logias o corporaciones de oficios, cuya estructura era la de aprendices, oficiales y maestros.

Avanzados los desarrollos universitarios a partir de Bolonia, surge con gran fuerza el aprendizaje cultural, que, tal y como lo hemos señalado, implica la capacidad humana para utilizar signos-símbolos que no tienen una conexión necesaria y natural con lo que representan, reflejándose en el desarrollo de las ciencias en sus distintos ámbitos.

En la enseñanza de las artes ha pasado algo similar con todas las manifestaciones artísticas, se ha generado un proceso de sistematización y organización de la experiencia a lo largo del tiempo, que ha permitido la formación universitaria de pregrado y posgrado, y ello se produce a la par del debate sobre si es posible o no enseñar las artes y formar artistas.

Es importante indicar que en algunas manifestaciones artísticas, como la música y la danza, se requiere de una iniciación temprana, por razones de desarrollos cognitivos y de otras múltiples inteligencias que están involucradas de manera estructural en estas manifestaciones y sin las cuales no será posible obtener desarrollos de alto nivel artístico. De manera similar

4 MEN. (2000). Serie lineamientos curriculares, Educación Artística. [En Línea]. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf

5 Ministerio de Cultura (MEN) (2005). Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco.

acontece en campos como la gimnasia olímpica, para citar solo un ejemplo.

Quisiéramos señalar, en todo caso, que un sistema de educación artística requeriría, entre otros⁶ aspectos: formación profesional de docentes, elaboración de planes y programas de estudio; procesos institucionales de capacitación, mejoramiento y perfeccionamiento profesional del magisterio; recursos de enseñanza; producción de obras bibliográficas especializadas; estímulos a la producción y creación artísticas; fomento a la docencia, investigación y difusión artísticas; participación privada y social en la promoción de la educación artística; establecimiento de becas a docentes y estudiantes; mecanismos de movilidad y continuidad a los estudiantes de disciplinas artísticas a nivel nacional; opciones de movilidad laboral para los docentes a nivel nacional; diseños de nuevos modelos de enseñanza; mecanismos de evaluación, revalidación y acreditación de estudios; establecimiento de convenios internacionales para lograr la continuidad de estudios realizados en el país y en el extranjero.

La formación temprana en artes

Para el desarrollo de este aspecto, tomaremos como fundamento la música. En la formación musical temprana, por ejemplo, los conservatorios o escuelas de música pretenden responder a dos propósitos centrales: por un lado, la necesidad de proporcionar fundamentos técnicos, expresivos y estilísticos para la audición comprensiva, la apropiación del lenguaje musical y la interpretación en diversas modalidades; y por el otro, la formación temprana a los perceptores, los escucha y aficionados a la música, que constituyen soporte fundamental del campo profesional. Estos propósitos son de indudable relevancia tanto para el campo artístico como para la sociedad y la cultura en el contexto nacional⁷.

Ahora bien, lo anterior puede afirmarse, con diferencias naturales, respecto a la danza y las demás expresiones o manifestaciones artísticas. En el campo de las artes, la formación temprana es un verdadero requisito si se desean ulteriores desempeños de alto nivel. Esto no quiere decir que sin estos desarrollos son imposibles los desempeños de alto nivel artístico, no,

6 Meza M., G. (sf) "La enseñanza de las artes en México". [En Línea] Recuperado en <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0006.html>

7 Instituto Departamental de Bellas Artes. Escuela de Formación Artística Temprana-Proyecto de Jornadas Complementarias, páginas 10, 11 y 12, Cali, 2013.

quiere significar que con ellos se amplía la posibilidad. De la misma manera ocurre con las escuelas y colegios; si estos no existieran, se tendría educación, pero los niveles de desarrollo no serían los mismos, ni el avance sería igual. Por esta razón, la enseñanza de las artes es fundamental para el desarrollo del pensamiento, la corporalidad, el potencial de inteligencia y la creatividad, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo sostenible, la solidaridad mundial, la cooperación y los derechos humanos.

La educación en el campo de las artes en Colombia

En Colombia, el campo de las artes representa escasamente el 1,9% de la oferta activa de educación superior, que significa la existencia de 315 programas oficialmente registrados, de los cuales un total de 101, es decir el 32%, se encuentran inactivos. Estos programas se ofrecen principalmente en Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca, y se concentran en las áreas de música, artes visuales, letras, filología y crítica literaria⁸.

Según cifras del ICETEX y del Ministerio de Cultura, de 1,3 millones de estudiantes que cursan educación superior en Colombia, solo 9.547 están en carreras de artes, muy lejos de los 256.000 que se preparan para ser administradores de empresas⁹.

En el ámbito nacional colombiano solamente existen tres instituciones de educación superior de carácter público, especializadas en las artes: Bellas Artes y Ciencias de Bolívar (Cartagena), el Conservatorio del Tolima (Ibagué), y el Instituto Departamental de Bellas Artes (Cali).

Estas cifras muestran un panorama desolador a nivel nacional, que se ahonda de manera increíble al constatar las dificultades extremas que estas instituciones padecen por ser dependientes de recursos del orden municipal y departamental profundamente inestables. A todo esto, hay que sumar la competitividad creciente de la oferta educativa nacional e internacional; la implementación de los TLC, que afectarán gradualmente al sector educativo, y la necesidad de que se abra el reconocimiento de la investigación como factor de calidad en los programas educativos artísticos (lo que constituye un verdadero desafío, pues requiere la integración de la investigación a los procesos de creación artística). En

8 Instituto Departamental de Bellas Artes. "Proyecto Educativo Institucional" páginas 12 y siguientes, Cali, 2013.

9 *Ibid.*

este sentido, la investigación desde las artes puede abordar: 1) elementos del sistema creativo al sistema mismo: objetos artísticos, obras, creadores, intérpretes, técnicas, estilos, recursos expresivos, entre otros; 2) lenguajes artísticos: sonoro, visual, kinestésico, etc.; 3) procesos creativos: percepción, expresión, difusión y producción; 4) prácticas y/o sistemas de conocimiento propios de las áreas de cada disciplina artística; 5) contextos de la creación: de producción, sociales, culturales, etc.; 6) campos articulados a las prácticas artísticas: pedagogía, estética, historia; 7) otros campos del conocimiento científico o humanístico, en una proyección inter, multi o transdisciplinar¹⁰.

Otro acontecer es el relativo a las facultades de arte al interior de universidades, que son aproximadamente 32, pues los debates y desarrollos de estas son harto diferentes a los de las entidades oficiales y dedicadas con exclusividad a la enseñanza de las artes tienen.

El Instituto Departamental de Bellas Artes

Fue creado por Ordenanza Departamental Nro. 008 de 1936, en la cual se ordenó anexar el Conservatorio Antonio María Valencia, que había sido creado por medio de un Acuerdo Municipal de Cali de 1932 e inició sus trabajos en enero de 1933.

El direccionamiento de esta institución se ha centrado en lo ético y lo estético, valores desde los cuales surgen los actuales programas académicos de música en el Conservatorio Antonio María Valencia, el de artes plásticas y el de diseño gráfico en la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas, y la Licenciatura en Arte Teatral de la Facultad de Artes Escénicas.

En la Formación Artística Temprana, el Instituto Departamental de Bellas Artes, a través del Conservatorio Antonio María Valencia y de la Facultad de Artes Escénicas, ha diseñado un modelo de formación artística humanística integral que le ha permitido ofrecer planes de educación formal en los niveles de Básica y Media en la especialidad de Bellas Artes, con énfasis en música o teatro. En música, el programa comprende los niveles de básica primaria, básica secundaria y media técnica, con la opción de un bachillerato intensivo musical; en Artes Escénicas se ofrece el Bachillerato en Teatro. Los estudiantes que aprueban los programas se gradúan como Bachilleres Técnicos con especialidad en Música o Teatro, y para recibir el título se exige como requisito haberse

graduado en el colegio donde cursó sus estudios académicos y presentar fotocopia del diploma y del acta de grado. Estos bachilleres tienen la opción de dar continuidad a sus estudios especializados en los programas de pregrado de la institución¹¹.

La educación artística y la enseñanza de las artes como un derecho

Efectuadas las anteriores disquisiciones, es imprescindible agregar una coda y ofrecer algunas consideraciones para tener en cuenta en este encuentro que celebramos hoy:

Es muy importante implementar oficialmente la diferenciación entre educación artística y enseñanza de las artes tal y como lo hemos manifestado en este escrito.

Entender la educación como un derecho es un acto que sucede a nivel mundial, por lo menos desde la Declaración de Derechos Humanos de 1948.

Más allá de los debates teóricos, tanto la educación artística como la enseñanza de las artes son hechos incontrovertibles que cada día crecen y se hacen más contundentes.

La Declaración Universal de Derechos Humanos concibe al ser humano como un fin en sí mismo; los derechos allí consagrados son una propuesta de mínimos necesarios para comprender la dignidad humana.

La cultura también es un derecho; así consta en el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en donde se le relaciona directamente con las artes.

La educación artística requiere un enfoque que la comprenda no solo en relación con la formación integral del sujeto, sino también con la formación temprana en arte.

La enseñanza de las artes en Colombia evidencia una gran debilidad en los programas de formación temprana y cierta robustez en los programas de pregrado y posgrado, situación que requiere de soluciones por parte del Gobierno.

El artículo 2 de la Constitución Política de Colombia

10 Asprilla, Ligia Ivette (2013). "El proyecto de creación-investigación. Bellas Artes, Cali.

11 *Ibidem*, páginas 21 y siguientes.

señala: “Son fines esenciales del Estado: () facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”.

El artículo 27 de la Constitución consagra la obligación del Estado de garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

El artículo 70 de la Constitución señala que el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Esto significa que la promoción y fomento del acceso a la cultura se hace a través de la educación permanente; y esta educación comprende la educación artística.

El mismo artículo 70 señala que “la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad”, es decir, la cultura genera sentido nacional. Las artes, como manifestación de la cultura, también son fundamento de la nacionalidad.

El artículo 71 de la Constitución afirma que “la búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres”, es decir, están cobijadas por los principios superiores de la cultura y de la libertad de expresión.

También dice el artículo 71 que “los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura”. Lo que significa que la educación artística debe estar incluida en estos planes.

El numeral 8 del artículo 95 de la Constitución contempla como deberes de las personas y ciudadanos “proteger los recursos culturales”; protección que, tal y como lo enseña la antropología cultural, se realiza mediante la enseñanza-aprendizaje. Este artículo confirma la importancia de proteger el arte, un recurso cultural, por medio de su inclusión en procesos de aprendizaje.

El Instituto Departamental de Bellas Artes, basado en su experiencia de más de cuarenta años en formación temprana, ha propuesto al Ministerio de Educación Nacional un plan de estudios artísticos electivos-complementarios para el bachillerato como programa

piloto. El objetivo es que a partir de esta experiencia se constituya la formación técnica y tecnológica en la enseñanza de las artes en Colombia, con el fin de dar soluciones a las situaciones planteadas anteriormente.

Aspiramos con esta participación a contribuir de manera importante a este encuentro y al fortalecimiento de la educación y enseñanza de las artes en Colombia.

Gracias.

LOS GRUPOS ÉTNICOS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

María Elcina Valencia Córdoba.

Coordinadora de Educación Artística en la Secretaría de Educación de Buenaventura.

Introducción

La garantía del derecho a la educación artística no solamente está dada porque la persona ingresa y se mantiene en el sistema educativo o en el aula de clase, sino por su pertinencia, calidad y oportunidad. Por eso, conscientes de su importancia, se deben proporcionar los medios y condiciones para que todas y todos gocen de ese derecho a lo largo de la vida; esto es, una educación desde la cuna hasta la tumba.

Plantearé tres ejes para mi tránsito discursivo y algunos interrogantes para enfatizar en el derecho de los grupos étnicos a una educación artística de acuerdo con sus realidades etnoculturales:

1. Los fundamentos legales de la educación artística
2. Le educación artística con pertinencia étnica y cultural
3. El proceso de transformación sensible mediante la educación artística

Fundamentos legales para la educación artística y cultural

Existen unos fundamentos generales aplicables a todas las personas y otros que enfatizan en el enfoque diferencial desde la perspectiva étnica y cultural. En el aspecto general, se destacan los siguientes:

El artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos estipula que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

De acuerdo con el artículo 7 de la Constitución nacional, el estado reconoce y protege la diversidad étnica o cultural de la nación.

Otros artículos de la misma Constitución relacionados

con el derecho a la educación artística, son:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Para continuar, retomo el artículo 7, mediante el cual se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y el deber de protección por parte del Estado y lo que de allí se desprende en la misma Constitución y en otras normas reglamentarias. A continuación, cito algunos artículos de la Constitución directamente relacionados con el derecho de los grupos étnicos a una educación artística.

Artículo 68, Inciso 5. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La Ley General de Cultura, en su Art 1° Numeral 6, precisa que el estado debe garantizar a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad cultural, a generar el conocimiento de las mismas, según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos.

Esta ley se basa en el siguiente concepto de cultura según su Artículo 1° Numeral 1: cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos

y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores tradiciones y creencias

Artículo 13, Ley 397. Derechos de los grupos étnicos. Con el fin de proteger lenguas, tradiciones, usos y costumbres y saberes, el Estado garantizará los derechos de autoría colectiva de los grupos étnicos, apoyará los procesos de etnoeducación, y estimulará la difusión de su patrimonio a través de los medios de comunicación.

Artículo 29. Formación artística y cultural. El Estado, a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará la formación y capacitación técnica y cultural del gestor y el administrador cultural, para garantizar la coordinación administrativa y cultural con carácter especializado. Así mismo, establecerá convenios con universidades y centros culturales para la misma finalidad.

El Ministerio de Cultura establecerá convenios con universidades públicas y privadas para la formación y especialización de los creadores en todas las expresiones a que se hace referencia en el artículo 16 de la presente ley. El Ministerio de Cultura, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, promoverá en las universidades estatales, en los términos de la Ley 30 de 1992, la creación de programas académicos de nivel superior en el campo de las artes, incluyendo la danza-ballet y las demás artes escénicas.

En el artículo 64 de la Ley 397/97, se crea el Sistema Nacional de Educación Artística y Cultural, que tiene como objetivos estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación y la transmisión del conocimiento artístico y cultural. En el artículo 65 de esta misma ley, se define a la formación cultural como obligatoria, y se modifica el artículo 23 Ley 115/94 así: Educación Artística y Cultural. Esta modificación amplía

el horizonte de la educación artística hacia el plano de la formación cultural obligatoria en todos los planteles educativos y espacios de aprendizaje, abriendo la posibilidad para el ejercicio de los derechos culturales.

Decreto 804 de 1995. Aunque este decreto se refiere exclusivamente a la educación para grupos étnicos, resalto por ahora los artículos relacionados con la concertación como aproximación a la garantía constitucional para el cumplimiento de este derecho. Es indispensable la participación de los sujetos a quien va dirigida, es decir, estamos hablando de un proceso que se gesta desde el pueblo, con el pueblo y para el pueblo o grupo étnico.

Artículo 1. La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, por el que los distintos miembros de la comunidad intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Artículo 11. Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas.

En consecuencia, de conformidad con lo previsto en el artículo 62 de la Ley general 115 de 1994, los educadores que van a laborar en los territorios de grupos étnicos se seleccionarán preferiblemente entre los miembros de las comunidades. En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual debe acreditar conocimientos y

manejo de la lengua de la comunidad.

Artículo 19. La infraestructura física requerida para la atención educativa a los grupos étnicos debe ser concertada con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones del tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas.

Artículo 20. La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos debe tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico y llevarse a cabo en concertación con las instancias previstas en el artículo 10 del presente decreto.

Artículo 22. Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo en las comunidades de los grupos étnicos, se preferirá contratar con las comunidades u organizaciones de los mismos que tengan experiencia educativa.

La educación artística con pertinencia étnica y cultural

Llegando a este punto, es necesario considerar el derecho pleno a la educación artística, no solamente por el acceso, sino por la calidad, la pertinencia y la oportunidad de los programas, la idoneidad de los maestros y maestras.

¿Cuándo y con qué recursos enseñamos en los territorios de poblaciones étnicas?

¿Qué enseñar y cómo enseñar a las personas de acuerdo con su cultura y su pertenencia étnica? (metodologías apropiadas)

¿Quién debe orientar la educación artística y qué debe enseñar el maestro o maestra de esta área?

La modificación realizada en la Ley 397 de 1997, amplía el horizonte de la educación artística y se instala en la necesidad de una formación cultural integral obligatoria involucrando no solo las artes y las letras, sino también todo el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales característicos de los grupos humanos, así como los modos de vida, sistemas de valores, tradiciones y creencias.

Con ello, no hay excusas para que no sean incorporados en el plan de estudio de las instituciones educativas los contenidos relacionados con las diversas culturas.

La realización de esta labor, sin embargo, requerirá procesos de investigación y reconocimiento territorial para interpretar el sentido de las manifestaciones que serán difundidas en el contexto escolar. De esta manera, los contenidos transmisibles de las culturas pasarán a las nuevas generaciones sin alteraciones o modificaciones carentes de sentido.

Conjugando estos dos campos, tenemos educación integral que recibe una persona a lo largo de la vida. No tiene sentido separar lo que se llama Educación artística y enseñanza artística o enseñanza de artes específicas, pues considero que con las de segundo campo también se hacen procesos de formación para afinar la personalidad, la sensibilidad humana, estimular la creatividad, el sentido estético, entre otros. Por ello es importante tener en cuenta para esa formación obligatoria las expresiones culturales estipuladas en el artículo 18 de esta misma ley (Artes plásticas, Artes musicales, Artes escénicas, Expresiones culturales tradicionales, Artes audiovisuales, Artes literarias, Museos, Historia, Antropología, Filosofía, Arqueología, Patrimonio, Dramaturgia, Crítica, otras que surjan de la evolución cultural).

El trayecto recorrido en procesos de formación artística y cultural desde la expedición de la Ley General de Cultura (397 de 1997) supone un período de 16 años de maduración y de cambios en la forma y contenido de la educación artística. Este debería ser un tiempo suficiente para generar una revolución educativa en este campo, sin embargo, al hacer un recorrido por los planes de estudios de algunas instituciones educativas del país, con énfasis en territorios de grupos étnicos, encontramos que el derecho a la educación artística no está siendo garantizado por las instituciones y autoridades a quienes les corresponde hacerlo.

Es indudable la subvaloración del área de Educación Artística y Cultural. La educación artística sigue ocupando un espacio marginal en el conjunto de los procesos curriculares. Un área nueva como Tecnología e Informática le ha tomado ventaja a la educación artística en muchos espacios educativos. Para muchos educadores y educandos resulta más novedosa y atractiva una clase en la que se les facilite manipular un teclado. Vale la pena preguntarse qué está sucediendo con el qué, el cómo, el dónde, el cuándo, el porqué y el para qué de la educación artística.

El proceso de formación es incompleto. La mayor parte de los educandos solo reciben educación artística

en el nivel de la básica secundaria y más precisamente en los grados 6° a 8° o, incluso, 9°, pues se le considera de menor importancia en relación con áreas como matemáticas y ciencias. Muchos docentes exigen una mayor intensidad horaria para su área argumentando razones sin sentido, como que es necesario aumentar una hora más de inglés porque “en el 2019 hay que ser bilingües”. Para ello, piden que se eliminen las áreas de educación artística, ética o educación religiosa.

Un buen número de los maestros de educación artística no se ha licenciado en el área. La educación artística se le asigna a cualquier maestro que no tenga la carga académica completa, como dicen algunos, “para rellenar”; otros manifiestan que es una “costura”, es decir, un remiendo para intentar alcanzar las 24 horas básicas de carga académica requerida.

Escasez de escenarios para prácticas artísticas.

Por lo general hay mucha interferencia hacia el aula de clase o desde el aula a los otros espacios de trabajo académico, ocasionando permanentes quejas e inconformidades por parte de los otros docentes de la institución que proponen dar por terminada la tarea artística o trasladarse a otra jornada o espacio físico que por lo regular no existe; esto significaría que la actividad desaparecería por falta de un espacio adecuado.

Pocos espacios de formación de formadores. Existen pocas universidades o centros de formación artística y cultural en los territorios de grupos étnicos. Los existentes son, por lo general, producto de iniciativas privadas y se desarrollan a manera de voluntariado o como pequeños emprendimientos que no conducen a una formación profesional.

La insuficiencia de material didáctico es una constante. No se prioriza la inversión en material didáctico para el área de educación artística porque se consideran más imprescindibles otros materiales y otro tipo de instalaciones, como laboratorios o equipos de computación.

Debido a la falta de atención a esta área, los planes de estudio contemplan, en la mayoría de los casos, apenas una hora semanal de educación artística; los contenidos son insuficientes y poco pertinentes porque no se dedica tiempo a la reflexión y planeación concienzuda frente al para qué, el qué y cómo de la enseñanza.

¿Qué hacer frente a esta situación?

La primera tarea es posicionar la educación artística como un factor pertinente, permanente, oportuno y de calidad para el desarrollo humano individual y colectivo.

La educación artística debe desarrollarse desde la primera infancia y por el resto de la vida, es decir, desde la cuna hasta la tumba. El educador o educadora debe estar en un proceso permanente de actualización, estar atento(a) a los cambios que se generan dentro y fuera del aula de clase, mantenerse a tono con los nuevos intereses, necesidades y aspiraciones de las y los educandos, para dar respuestas acertadas. También se debe aprovechar el conocimiento de los y las mayores para transmitirlo a las nuevas generaciones.

Por otro lado, es necesario establecer relaciones entre el territorio, la educación y la cultura, para hablar de una educación artística pertinente y contextualizada, pues la cultura no existe independientemente de los sujetos: existe en pueblos, ciudades, caseríos, etc. El territorio es la base de la cultura, es el origen de la vida y la respuesta a las significaciones de la cultura. Un enlace entre educación y cultura posibilita el desarrollo de conocimientos, habilidades, tecnologías y adquisición de nuevos valores. La transmisión, recreación y fortalecimiento de la cultura genera procesos de investigación e interacciones entre maestros estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad.

El enlace entre educación y territorio fortalece el arraigo y la pertenencia, la valoración de lo propio, mejora las relaciones, cultiva la visión de protección, mejora la producción y la racionalidad en el manejo de los recursos, aumenta la capacidad de decisión, promueve la recuperación de recursos enajenados y la utilización de recursos ajenos requeridos.

Frente al cómo de la enseñanza, se deben utilizar metodologías apropiadas, que provoquen motivaciones para descubrir nuevos mundos, metodologías que despierten la creatividad, que animen al estudiantado a entender el mundo y a comprender la importancia de un área menospreciada por algunos. Describiré brevemente algunas propuestas.

Los espacios cotidianos de aprendizaje cultural a los cuales llamo aquí “puntos de cultura” deben ser fortalecidos y mejorados como verdaderos escenarios y ambientes de formación, práctica y vivencia de las culturas en los barrios y veredas.

Se debe fortalecer la capacidad de gestión de las comunidades y sus organizaciones para que sean agentes activos del desarrollo endógeno, y decidan la educación que requieren para la formación basada en la autonomía, el respeto por el territorio y la persona que es parte de éste.

Son necesarias las alianzas entre las entidades, las organizaciones de base, las fundaciones y entidades gubernamentales como los Ministerio de Educación y Cultura, al mismo tiempo que se logra una articulación interna de procesos institucionales.

Enfocar la enseñanza hacia el desarrollo de la sensibilidad humana, que permita aumentar la capacidad de asombro e inquietarse frente a los cambios naturales y culturales para hacer incidencia positiva.

Formar personas de la misma comunidad para orientar los procesos de formación artística y cultural.

Utilizar metodologías apropiadas para el aprendizaje significativo como aquellas que surjan de las mismas expresiones culturales. Esto significa desarrollar aprendizajes a través de la cultura como vehículo de aprendizaje.

Concertar la selección de docentes, la adquisición de materiales, infraestructura, programas y servicios educativos.

Garantizar la educación formal desde el preescolar hasta la universidad, generando continuidad estratégica en los contenidos.

Realizar mapeos sobre familias, lugares y fechas emblemáticas y socializarlos a través de procesos educativos.

Fortalecer la educación para el trabajo y el desarrollo humano enfocada hacia la identidad, sensibilidad y participación social.

Impulsar la educación informal (cotidianidad, medios de comunicación, eventos, códigos, símbolos, territorio).

Reconocer el patrimonio cultural como una oportunidad para el aprendizaje colectivo y la cohesión social.

La educación debe estar ligada al medio ambiente y a toda la vida social y cultural de la persona como parte

del grupo étnico, esto permite establecer relaciones entre el ser y el conocimiento, los ambientes y los aprendizajes, la historia y las decisiones presentes o futuras, el proceso y los recursos. Así, los educandos, especialmente los jóvenes, pueden formarse dentro de su contexto y servir a la comunidad.

El proceso de transformación sensible mediante la educación artística

Desde la sensibilidad humana, nace y se mantiene la capacidad de asombro, que es posible por la acción de los sentidos que perciben el transcurrir del hecho biológico, social, cultural, que se anida en la conciencia y activa el impulso de la búsqueda y la acción protagónica de quien quiere dejar huella y trascender en el tiempo, por el acontecimiento de la vida.

Mientras la sensibilidad permite percibir lo grande y lo pequeño en infinidad de colores, texturas, olores y sabores, lo percibido impacta la sensibilidad misma que posibilita el asombro ante el acontecimiento, generando la voluntad y la conciencia histórica para el impulso de la acción transformadora de realidades.

En un ser sensible la educación puede morar y transformar las mentalidades; sembrar valores y principios; cultivar dones y habilidades para congraciarse con el fenómeno de la vida. En efecto, es un sujeto en conciencia de necesidad, que se transforma en sujeto de conciencia histórica, que actúa en la realidad en la cual está inmerso. Porque la conciencia es un árbol que nace, es, como diría Edgar Morín: "la emergencia más noble de la mente humana"¹² y se metamorfosea en otras emergencias.

Un ser sensible encuentra el sentido de la vida en todo lo que le rodea, y con mayor intensidad en las cosas pequeñas. Se sorprenderá por los cambios que ocurren incluso en su propio cuerpo, en el medio ambiente que le rodea, y por lo maravillosos, misteriosos y complejos que son los fenómenos. Por eso, educar la sensibilidad es educar la voluntad para actuar con sentido, con convencimiento del por qué se actúa, convencido de ser parte del universo, situado en un espacio terrestre, en un continente, en un universo que se debe defender para perpetuar la vida.

12 Morin, Edgar (2003). El método La humanidad de la humanidad. Ediciones cátedra: España.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL RESCATE DEL MUNDO DE LA VIDA

Héctor Bonilla Estévez.

Presidente de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Arte (Acofarartes)

Comenzaré el discurso partiendo de la propuesta husserliana sobre su concepción del mundo de la vida. ¿Qué conforma el mundo de la vida? Allí donde están nuestras experiencias, nuestras vivencias, el sentido de vivir, las emociones, los sentimientos y las subjetividades¹³.

El mundo de la vida es aquel en el que lo esencial no viene dado por las relaciones exterior-causales que se dan entre los objetos, sino por la significatividad humana que conforma nuestro primer y primordial contacto con la realidad. Es decir, el mundo de la vida es el mundo del significado, del sentido, aquello que constituye propiamente nuestro cosmos y nos es dado, en primera instancia, como un regalo por nuestros antepasados¹⁴.

Pero el mundo de la vida ha sido descuidado, pisoteado, reducido a su mínima expresión por el cientificismo y la modernización; el hombre ha sido cosificado, por lo que ya no importa el ser ni lo que se lleve por dentro: la subjetividad. El hombre importa más como un objeto, un cliente o una mercancía que pueda manipularse fácilmente.

La vertiginosa velocidad con la que la técnica y la tecnología avanzan ha dejado en un segundo plano el mundo de la vida. Múltiples son los ejemplos que se ven en la vida cotidiana en los que la tecnología ha producido una significativa alienación y ha modificado las maneras de ser y hacer, introduciendo formas de comportamiento que los seres humanos adoptan sin reflexionar. Pasamos de la caligrafía a la era de la cultura del dedo pulgar; antes, escribíamos una carta con inspiración y pensamiento, acudiendo a los sentimientos más nobles y bellos; ahora, escribimos respuestas rápidas, poco pensadas, con un lenguaje

pobre que favorece el deterioro de la lengua hablada y escrita. Lo peor es que las nuevas generaciones nacieron en este medio y viven y crecen allí, lo que acelera la desestructuración del mundo de la vida, valida las influencias tecnológicas y las convierte en algo “natural” y necesario.

No es que el tiempo pasado fue mejor y que el presente está deteriorado, no se trata de censurar la evolución ni los avances del conocimiento. Pero solo hay que escuchar atentamente el reclamo que hacen las nuevas generaciones en sus expresiones denominadas “rebeldes”: reclaman a gritos su reconocimiento, el reconocimiento de su existencia como seres humanos, el derecho a ser, a su subjetividad, a la expresión de sus emociones y sentimientos, el derecho a vivir.

La crisis de nuestras sociedades, la crisis de la cultura, comienza en este punto. No conocernos internamente, descuidar nuestra “ilustración”, trae como consecuencia que seamos extraños a nosotros mismos y extraños a los demás e impide el desarrollo de nuestra personalidad. ¿Cómo construir una sociedad si yo ni siquiera sé quién soy?¹⁵

Nos hemos embarcado en un mundo “moderno” sin tener en cuenta los principios de la Modernidad. Hoy no somos esclavos de grandes señores feudales o esclavistas, somos prisioneros de las grandes multinacionales que dominan el mercado de consumo con medios persuasivos más sofisticados y sutiles, pasamos del reconocimiento de la unidimensional del ser humano a la masificación. Hemos luchado durante varios siglos por los derechos y libertades individuales y colectivas, pero hoy somos un objeto, un número en las estadísticas, un cliente potencial, una mercancía, prisioneros no personas.

¹³ Cobos, Tania Lucia (1999). “El Mundo de la Vida de Husserl”. Archivado en Textos de Opinión.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

Se ha anulado la comunicación y se ha dado paso a una racionalidad instrumental, por la que un ser debe sobreponerse a los otros y construir un mundo material. Allí está su realización. En esta idea se ha basado el capitalismo salvaje en todas sus modalidades durante todas las épocas, para explotar y maltratar el mundo de la vida.

El mundo de la vida rescata el mundo subjetivo y funda los conocimientos generados en el mundo objetivo, con otras palabras, lo importante del mundo de la vida es que además de ser previo a todo conocimiento científico, abarca un mundo que las ciencias habían dejado en el olvido y que siempre se había realizado anónimamente, y es el de la subjetividad. Como el mundo de la vida es esencialmente intuitivo, presenta la cosa tal como aparece, por tanto, la conciencia no maneja ninguna determinación que provenga de alguna preconcepción del mundo. Esta es la única manera que el sujeto puede abordar el mundo desinteresadamente para lograr un conocimiento auténtico de él. Este es el único método viable y solo lo puede realizar la fenomenología¹⁶.

La situación actual nos invita al rescate y reconstrucción del mundo de la vida. Pero difícilmente podremos volver a él. El mundo se mueve sobre el paradigma de la ciencia y la tecnología, al que, para darle un título más rimbombante, le agregamos el término innovación. De esta manera, publicitamos como gran estrategia para el desarrollo del país la fórmula mágica C+T+I. Cobijados por esas lógicas racionalistas, vemos el mundo desde los modelos ideales de la matemática y la ciencia: matematizamos el mundo, somos una pequeña parte de una estadística, respondemos a estándares que nos clasifican entre los de más abajo o los de más arriba, no importamos como uno entre millones sino como masa, nos movemos por parámetros cuantificables y nuestra vida está cuantificada en los términos de una cuenta bancaria -ingresos y gastos-, desde niños nos miden por estándares matemáticos que determinan si aprobamos o no el curso, si somos aptos o no, si cumplimos con la encuesta o no.

La matematización indirecta del mundo que adviene ahora como objetivación metódica del mundo de la intuición produce fórmulas numéricas generales, una vez encontradas, pueden servir, siendo aplicadas, para realizar la objetivación efectiva de los casos

particulares que han de subsumirse bajo ellas. Las fórmulas expresan manifiestamente conexiones causales generales, 'leyes de la naturaleza', leyes de dependencia reales en forma de dependencias 'funcionales' de números¹⁷.

¿Cuál es el lugar para la subjetividad, para las emociones, para los sentimientos? Las artes tienen la particularidad de ser muy cercanas al mundo de la vida, ese mundo de la subjetividad, de la aproximación del ser con sus emociones; un mundo que es la antítesis del cientificismo, el mundo de la creatividad espontánea como espontánea es la vida misma. El mundo contemporáneo, en medio de la tecnologización y la matematización, reclama a grandes gritos el mundo en el que el ser humano es un ser humano, no un número, una estadística, una fórmula o un objeto. El ser humano contemporáneo reclama volver a su origen, a un mundo de la vida, reclama el derecho a su cultura, a su identidad como ser humano. Para ello, es necesaria la educación, y en este caso en particular, la educación para la cultura, para el arte, para la sensibilidad y la creatividad. El ser humano reclama educación para despertar y alimentar su espíritu.

16 García, Alejandro (1999). Fenomenología y el mundo de la vida. Archivado en Textos de Opinión.

17 Husserl, Edmund (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Crítica: Barcelona.

VISIBILIDAD DE LA CULTURA INFANTIL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Javier Abad Molina

Docente Especialización en Educación Artística. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid - España
javierabadmolina@gmail.com

Sabemos que la infancia es creadora desde su propia inercia vital pues los niños y niñas inventan (y reinventan) el mundo que descubren (y redescubren) a diario. Esa resignificación continua se ve facilitada por la plasticidad de su pensamiento, percepción e imaginario, y por su desapego a las ideas o construcciones cognitivas que van creando. En ese fluir continuo de los acontecimientos de la creatividad infantil, realizan ensayos simbólicos de la realidad que se facilitan a través de los escenarios que ofrecen los contextos educativos como espacios de relación y descubrimiento. Así, se entiende la escuela como metáfora de vida (el niño y la niña en la primera infancia crean a través de la utilización de símbolos). Y todo ello comienza desde los primeros meses de vida: la separación del maternante como sentimiento de pérdida se compensa con juegos creadores. Es decir, para paliar ese vacío físico y psíquico, aprenden a sustituir, a inventar, a imaginar, a evocar y, en definitiva, a crear y recrear. Esta creación propia del niño y la niña comienza, se manifiesta y desarrolla desde la dimensión corporal que se expande a otras dimensiones como la espacial, la objetual, la relacional, etc. Y finalmente a través de los diferentes sistemas y lenguajes de representación. Todo este proceso ocurrirá solo cuando exista un permiso por parte de los adultos referentes. Es decir, cuando se confía en los infantes y en sus capacidades o cuando se les empodera desde el reconocimiento de su creatividad, favoreciéndola a través del juego libre y la configuración de ambientes lúdicos.

La educación artística es también un proceso de comunicación y colaboración entre las distintas personas que forman la comunidad educativa. Los niños y niñas (también los adultos) son seres creadores, descubren su "yo" en relación al "nosotros" y celebran la creatividad desde una dimensión comunitaria. También es una situación de respeto mutuo, pues en el aula existe un verdadero encuentro intercultural entre la cultura de la infancia y la de los adultos. Esta idea nos recuerda la intención de permitir y visibilizar la cultura infantil desde su reconocimiento y admiración (admirar es mirar con significado para reconocer en cada momento lo que es y lo que puede ser). Valorar cada instante y sus posibilidades sirve para presentar públicamente el relato que sucede cada día en el contexto educativo. El singular espacio de admiración que es la escuela nos permitirá apreciar y disfrutar la gran creatividad que se desarrolla cuando los niños están en bienestar. Y esta admiración partirá siempre de una imagen de la infancia que se construye y revisa (creativamente) a través de la documentación pedagógica que visibiliza una perspectiva integradora en todas sus posibles dimensiones (biológicas, psicológicas, culturales, educativas, sociales, políticas, estéticas, etc.).

Hacer visible la cultura infantil significa, entonces, permitir ser, y que la narración vital que los niños y los adultos elaboran juntos tenga un tiempo y un espacio necesario para ser representada con plenitud en ese lugar que llamamos escuela. En resumen, la

educación artística promueve las manifestaciones del arte como una manera de trascender, visibilizar y generar pertenencia en la construcción de un relato colectivo basado en los acontecimientos, símbolos y procesos de vida que concurren en la escuela como singular “entramado de biografías” y como manera de resonar en el otro. Es decir, en la aportación que se realiza desde cada historia personal está sustentada la trama emocional y simbólica que adquiere visibilidad a través de la investigación etnográfica y narrativa (la documentación pedagógica).

Así, la investigación narrativa, como enfoque de interpretación de la realidad, se nutre de los significados que emanan de las biografías e historias de vida que concurren en los contextos educativos. De esta manera, en la documentación se atienden esos pequeños relatos donde la “parte” representa al “todo” como segmento cualitativo que manifieste una manera de entender la educación artística como “narración total”. En definitiva, se trata de descubrir vínculos y relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas como recurso narrativo. Las situaciones narradas en el ámbito escolar visibilizan los acontecimientos y la manera de experimentarlos, recordarlos, transformarlos o simbolizarlos. De esta forma, la documentación es transmisora de conocimiento, memoria y experiencia.

Como hemos comentado anteriormente, la educación artística en la primera infancia puede contribuir a realizar esta conversación dialógica en un contexto presentado como “lugar de ensayo para la vida”. Mediante el uso de los lenguajes simbólicos de las artes, se da forma a los interrogantes que se nos plantean para entendernos en una misma realidad y también concretar posibles soluciones de entendimiento que podrán ser transferidas a situaciones reales como experiencia significativa de aprendizaje (esto no ocurre de manera espontánea y se consigue iniciando desde los primeros años una rica y diversificada vida simbólica que crea sentido de pertenencia a una determinada cultura y, en nuestro caso, a la comunidad escolar).

Este sentido de pertenencia es la dimensión relacional de la identidad y tiene que ver con los rituales, los lugares, las creencias, los apegos, las ideas, la dimensión estética, el ser y estar en la escuela y las maneras de aceptar compromisos y compartir esperanzas. Pero sobre todo, esta dimensión incide en los vínculos positivos que los educandos crean

con la institución escolar, ya que será relacionada con la experiencia placentera de sentirse parte de un colectivo que reconoce cada individualidad. El sentido de la inclusión o este “sentirse parte de” son también puentes internos y externos entre las manifestaciones que sirven para entendernos en una cultura eminentemente simbólica, cuyo recorrido se va construyendo significativamente incluso desde las primeras horas de nuestras vidas. En los primeros tramos escolares, los niños y niñas ya poseen un patrimonio simbólico propio (por biología y transmisión cultural), que los procesos educativos a veces relegan en favor de un prematuro pensamiento lógico, o no tienen “programada” la suficiente espera para permitirles desarrollar y enriquecer este bagaje basado en diferentes expresiones de pensamiento, comunicación y producción. Es decir, los contextos educativos deben acompañar los procesos de construcción del símbolo de manera compartida, estructurada y placentera, favoreciendo que este itinerario se recorra de una forma natural.

En este sentido, la educación artística es también una manera de ofrecer visibilidad a estas narraciones comunitarias como forma de incorporar la riqueza de los lenguajes simbólicos y como práctica para la transformación simbólica de la realidad. Las artes promueven el intercambio y la comunicación entre las personas que conviven en el contexto escolar, presentando los sucesos del día a día en una dimensión estética (y por lo tanto, ética) de la participación. Gracias a estos escenarios de la diversidad es posible la gestión de un modelo de escuela integrada en un contexto social que propone nuevas formas de entendimiento mutuo.

La educación artística para la primera infancia propone una estrecha relación y conexión entre algunas de las propuestas del arte contemporáneo y la cultura de la infancia al compartir aspectos cognitivos, estéticos, lúdicos y expresivos. La metáfora sirve como núcleo del relato infantil y puede formar parte del discurso del docente cuando desea establecer estrategias significativas de aprendizaje, (también desde la práctica estética como marco de referencia proyectado para favorecer el deseo y el placer creativo). El entorno, la vida en definitiva, se convierte a través de la experiencia estética en objeto de comprensión con el que la infancia, al igual que los artistas contemporáneos, se identifica plenamente.

El arte contemporáneo, en su conjunto, no solo ofrece una idea de la diversidad del mundo por la forma de acercamiento, exploración y apreciación que requiere, sino también como actitud vital de contemplación, expresión y comunicación. El arte contemporáneo puede hacer al niño y a la niña participantes activos de la cultura, dotándolos con la capacidad de acceder al arte como experiencia cotidiana, abierta a la interpretación y al juego de los significados. La calidad de esos significados está reforzada por estas manifestaciones del arte contemporáneo que son posibles en la escuela (instalaciones, acciones performativas, etc.).

Ajenos afortunadamente a las cambiantes situaciones políticas y educativas, el niño y la niña permanecen como seres globales y son pura potencialidad. Por ello, es preciso proporcionarles recursos interpretativos del entorno y los medios expresivos necesarios para convertirlos también en creadores de cultura. Los educadores tenemos que llegar a tiempo a ese encuentro y poder atender sus intereses antes de que se fragmente ese estado global para sentir, percibir y disfrutar del arte en su totalidad. El desarrollo del sentido estético será la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida. Así, los niños y niñas aprenden a través de la experiencia de la belleza y la cultura, manifestaciones de la contemporaneidad.

Esta cultura infantil ofrece su máxima manifestación en el juego. La naturaleza del juego es pura pulsión y, al mismo tiempo, manifestación cultural (al igual que las artes) que posee un significado. En el juego residen el placer y el deseo, hechos que son propios y necesarios para el desarrollo creativo de la infancia. En la naturaleza del juego también se deposita la mirada lúdica de las artes que entiende la vida como juego de situaciones. Como ya hemos señalado, a través del juego los niños y niñas realizan “ensayos para la vida” que están libres de la penalización y el error. Cuando la infancia “entra en juego” accede a una realidad paralela que se construye por medio de la actividad simbólica. Es decir, se constituyen lugares abiertos al mundo para recrearse en ese vaivén lúdico que se resignifica a través de las artes y que induce nuevas experiencias e identificaciones como participación de una cultura lúdica (que no es otra cosa sino aprender a vivir en relación a través del juego).

El juego espontáneo, como manifestación inherente de la cultura infantil, será siempre el encuentro con el placer de ser “yo” a través del juego. Sabemos que realidad es identidad y, por lo tanto, saber quién soy yo es el reto que “jugamos” toda la vida como seres en tránsito. Los niños y niñas serán siempre esencialmente espontáneos en la curiosidad y creatividad que proyectan en sus dinámicas y procesos vitales (el propio fluir de los acontecimientos en la escuela en conexión con la vida). En el juego espontáneo está inscrita también la biografía del cuerpo infantil en su expresión más profunda y es jugando cuando los niños y niñas toman conciencia de su existir y de sus capacidades de transformación (transformo, luego existo. Y para ese “existir”, además de inventar mi existencia, debo tener los instrumentos necesarios para re-inventarla si fuera preciso). El objetivo del juego espontáneo es el ofrecimiento y la posibilidad de situaciones de juego que permitan la reinención continua del ser en relación. Es decir, en el juego espontáneo y libre se está transformando el mundo mientras que el niño y la niña se transforman a sí mismos como acto creativo que integra y relaciona las estructuras existentes en el mundo real. La manifestación del juego espontáneo maravilla a los adultos como expresión privilegiada que comunica las potencialidades y el valor de la cultura infantil.

El juego creativo promueve también acciones simbólicas en la medida que representa historias vividas, pues en la experiencia de juego está todo lo que condiciona la vida afectiva, emocional, relacional y cognitiva del niño y la niña, y por tanto, del futuro adulto. Por ello, el juego espontáneo aleja todo aquello que está impuesto por la realidad y que quiere escapar al desarrollo actual del ser humano inmerso en una sociedad condicionada a la eficacia. Es decir, permitir el “erase una vez” de la narración para que los niños y niñas continúen la historia a través del juego como hecho cultural (el adulto propone y la infancia “dispone”). Para ello, es importante que sean acompañados y contenidos por el adulto en estos espacios de acción-transformación, donde se construyen gracias a la mirada del otro y surge una relación entre sujetos que se transforman mutuamente. El adulto, como ser de escucha, dota de sentido a las acciones infantiles y colabora en el desarrollo creativo que alimenta la expresión simbólica infantil y el recorrido del crecimiento y desarrollo psicológico.

La configuración del espacio en los contextos escolares es muy importante y también tiene un gran significado simbólico. Cada ambientación suscita un paisaje para la “coreografía infantil” en su libre movimiento, creando con su presencia física una perturbación en las rutinas y en los modos de relación de sus habitantes. En estos espacios para la cultura infantil se producirán juegos, relaciones, posibilidades, imaginarios, situaciones, acontecimientos, narraciones y nuevas significaciones como proyecto compartido. Todas estas relaciones comunicativas se producen en estos espacios que contienen las manifestaciones culturales de la infancia que ofrecerá visibilidad primeramente a través de las acciones corporales y el movimiento, antes de expresarlos y compartirlos finalmente a través de la palabra y todas las representaciones posibles: el gesto, el dibujo y la pintura, las construcciones, los sonidos, etc.

Por lo tanto, el valor y necesidad de la visibilidad de la cultura infantil y la educación artística para la primera infancia en los diferentes contextos educativos se deposita en estas narraciones que configuran la historia de cada niño y cada niña como seres únicos y extraordinarios, ayudándoles en su proceso de diferenciación y construcción de su propia identidad en una interdependencia y relación con los otros (alteridad) y que se desarrollará siempre a través de la elaboración de un relato compartido que es y será “como la vida misma”.

Más información en el enlace a la tesis doctoral del autor (2009): <http://eprints.ucm.es/9161/>

BACHILLERATO PACICULTOR. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PARA Y DESDE LA PAZ COMO POSIBILIDAD PARA LA VIDA Y LA CONVIVENCIA (2006- 2013)

Vera Grabe.

Corporación Observatorio para la Paz.

1. Contexto

Desde agosto de 2006 el Observatorio para la Paz¹⁸ diseñó y puso en marcha un programa de bachillerato, llamado Bachillerato Pacicultor - Paz como Cultura para la Vida y Convivencia, orientado inicialmente a jóvenes de 14 años o más, en extra-edad, en situación de desplazamiento forzado o riesgo, privilegiando el ingreso de mujeres, mujeres cabeza de familia, madres y padres adolescentes: jóvenes de ambos sexos con hijos, y mujeres jóvenes en estado de embarazo, quienes difícilmente encuentran modalidades educativas ajustadas a su condición. Posteriormente, el programa se ha ampliado a mujeres víctimas del desplazamiento y personas de ambos sexos en situación de vulnerabilidad, también mayores a los 25 años.

El programa ha atendido a más de 3.000 personas: jóvenes en las ciudades de Tumaco, Santa Marta, Cúcuta, Pasto, con apoyo de la cooperación internacional. Gracias a un convenio entre el Observatorio para la Paz y el Ministerio de Educación Nacional, participan mujeres víctimas del desplazamiento forzado en San José del Guaviare, Sincelejo, Cúcuta, Santa Marta, Marinilla, Ibagué, Cartagena, Turbaco, Bogotá. En un convenio entre el Observatorio para la Paz y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para dar respuesta a los requerimientos del Auto 092 de 2008 que, entre otros, exige la creación de un programa de

apoyo educativo con enfoque diferencial; y hombres y mujeres en situación de extrema vulnerabilidad en municipios como Líbano, San Agustín, Plato, Santa Marta, Sincelejo. Se han graduado más de 900 personas, certificados por Instituciones Educativas de secundaria que han integrado en su PEI el Bachillerato en las ciudades de Cúcuta, Santa Marta, Pasto, Ipiales y Tumaco. Se han formado más de 300 docentes-tutores en el modelo, su concepción educativa y metodología; y se han desarrollado alianzas con Universidades locales.

Colombia es un país de paradojas. Para la cooperación internacional es un país de “renta media alta”; sin embargo, es el cuarto país en inequidad en el mundo. Es el tercer país con mayor desigualdad de América Latina después de Honduras y Guatemala, y el cuarto en el mundo. Es también uno de los países de la región con la movilidad social más baja. En Colombia, el gasto público social como porcentaje del PIB es superior al promedio de la región y ha aumentado en casi ocho puntos del PIB desde la Constitución de 1991. Mientras Colombia invierte 645 dólares anuales por estudiante de primaria y secundaria, Argentina destina 2.348 y Chile 1.890. Desde 1991 cuenta con una Constitución que preconiza y consagra los derechos fundamentales, como cláusulas contra mayoritarias al ejercicio arbitrario del poder y como guía política y jurídica para superar las desigualdades sociales históricas que aquejan al país. Sin embargo, la situación real es otra. A la fecha, el Estado colombiano sigue sumido

¹⁸ Con apoyo de cooperación internacional: Consejo Noruego para refugiados, OIM, ECHO y ACDI.

en el “estado de cosas inconstitucional” que declarara la Corte Constitucional desde el año 2008 -hace ya cinco años- y que afecta significativamente la vida y derechos de la población colombiana en general y la desplazada y vulnerable en especial. Específicamente, su derecho a acceso y permanencia a la educación.

En Colombia, a la fecha, no existen programas o modelos educativos diferenciados y diferenciables para población desplazada, como lo ordenó la Corte Constitucional en la sentencia T-025 del 2004 y los diferentes autos, lo que intensifica la desigualdad y el atropello. En tal sentido, la experiencia educativa del Bachillerato Pacicultor responde cabalmente a los requerimientos, no solo de la Corte Constitucional, sino también de las normativas internacionales que siguen siendo incumplidas por la institucionalidad colombiana. Después de 6 años de trabajo, el Bachillerato Pacicultor dejó de operar en el país en julio de 2013, por falta de financiación. El Ministerio de Educación consideró que pese a su efectividad y pertinencia resulta oneroso dado el presupuesto nacional destinado para ello.

2. Pertinencia: ¿por qué una propuesta de paz como cultura en este contexto?

Hemos constatado y demostrado que con modelos flexibles que consideran sus horarios de trabajo, sus dinámicas familiares y comunitarias, con metodologías auto formativas y empoderadoras, las personas en extra edad y desescolarizadas logran culminar o continuar sus estudios de primaria o secundaria.

Ausencia de ofertas educativas pertinentes: como se ha mencionado, la educación es uno de los sectores más afectados por la confrontación armada, el desplazamiento forzado, la pobreza, la violencia intrafamiliar y de género.

Según datos del Sistema de Registro Único de Población Desplazada (RUPD), junto con la salud y la vivienda, el 75% de las familias desplazadas considera la necesidad de acceder a servicios de educación como una prioridad, ya que el restablecimiento de sus condiciones de vida y la estabilización socioeconómica se ven restringidos por su bajo nivel educativo.

Los conflictos mencionados facilitan el ingreso de menores a los grupos armados. Se estima que 1,6 millones de niños y niñas, entre 5 y 17 años, están por fuera del sistema educativo.

A pesar de los esfuerzos por ampliar cupos para población en situación de desplazamiento, la oferta educativa institucional para mujeres, jóvenes y población adulta desplazada y vulnerable presenta serias inadecuaciones en términos de calidad, pertinencia y permanencia. La tasa de desescolarización en esta población continua siendo del 53%.

El país cuenta con avances en términos normativos y de política pública orientados a la protección de población en situación de vulnerabilidad y desplazamiento. Vale la pena mencionar la Ley 387 de 1997 -creación del Sistema Nacional de Atención Integral a Población Desplazada por Violencia- y su decreto reglamentario 2562 de 2011, que establece la coordinación entre el Ministerio y las Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas especiales para desplazados. La sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional y sus posteriores Autos de cumplimiento, en especial el Auto 092, expresan la exigencia al Estado de una atención integral y diferencial de la población víctima de violencia, en especial mujeres, niños, niñas y jóvenes, lo que pone de manifiesto la urgencia y necesidad de programas flexibles e innovadores, como el Bachillerato Pacicultor, para cubrir las demandas por parte de poblaciones con necesidades educativas diferenciadas.

El marco jurídico que ha construido la Corte refleja las fallas masivas y sistemáticas en la prevención y atención del desplazamiento forzado por parte del Estado colombiano, situación de la que no escapan los municipios donde opera el Bachillerato Pacicultor, por lo que hemos vinculado a mujeres incluidas en el Auto 092.

Por otro lado, la ruta institucional educativa para la atención a población desplazada contempla personas registradas como tal y en edad escolar, por lo que un gran número de familias que no cumplen con estos requisitos continúan sin encontrar opciones que les garantice el acceso a una educación de calidad y contextualizada. Son necesarias rutas complementarias que permitan el goce efectivo del derecho, que partan de las condiciones vitales de esta población y sean flexibles ante ellas, que contribuyan a recuperar las ganas de aprender, que sean atractivas y generen formas de aprendizaje en familia y comunidad para la superación de las segregaciones y conflictos existentes

entre población desplazada y vulnerable receptora.

La propuesta Pacicultora cuenta con modelos flexibles como Aceleración del Aprendizaje, para la enseñanza de la básica primaria a niños y adolescentes no mayores a 14 años; el Sistema Tutorial de Aprendizaje, programa de básica secundaria y media para población rural mayor de 15 años; Transformemos, alfabetización y básica primaria para jóvenes y adultos y post-primaria orientada también a población rural. Si bien existen estos y otros programas, la población en extra edad, desplazada y desescolarizada no cuenta institucionalmente con dichos modelos. Por ello, el Bachillerato Pacicultor es una alternativa novedosa y necesaria para muchas mujeres y hombres en Colombia.

En el marco del actual gobierno nacional (presidencia de Juan Manuel Santos), la Ley de víctimas ubica la construcción de políticas públicas sobre desplazamiento forzado en un nuevo escenario, que contribuye al reconocimiento público de las víctimas y sus derechos en Colombia. Sin embargo, es un panorama que está cargado de inmensos desafíos tanto en términos de la operatividad de la Ley, como de la necesaria y rigurosa revisión constitucional y por parte de la sociedad civil colombiana: el debate ha abierto la discusión frente a la delimitación del fenómeno, el contenido de los derechos y de los instrumentos institucionales adoptados para asegurar oportunamente su realización efectiva, dada la magnitud del problema. Frente al tema de educación, la Ley contempla asistencia especial y preferente para población víctima de la violencia, pero es necesario enfatizar que no se trata solo de un tema de cobertura y costos, sino de brindar la mejor calidad educativa a personas cuyos derechos han sido sistemáticamente vulnerados. La educación que se les ofrezca debe ser pedagógicamente pensada, estructurada e implementada desde sus necesidades culturales, condiciones sociales, afectivas y sus aspiraciones de vida; así, la reconstrucción del tejido social será una realidad y no solo un discurso.

Otros resultados:

Los y las estudiantes logran superar las barreras simbólicas que les impedían acceder a su derecho a la educación, han iniciado una trayectoria de empoderamiento progresivo, se han hecho conscientes de sus derechos en tanto ciudadanas y mujeres, han recuperado la confianza en su capacidad de

aprendizaje, se han aproximado al paradigma de la paz como posibilidad para la vida, y han mejorado sus procesos de lecto-escritura y pensamiento matemático, adquiriendo simultáneamente conocimientos específicos. Según manifiestan ellas mismas, de no ser por la existencia de un modelo especialmente pensado para atender sus necesidades específicas, no podrían asumir la culminación de sus estudios.

El Bachillerato Pacicultor es parte de la oferta educativa de modelos flexibles: la evaluación encargada por el MEN en 2009, cofinanciada por el Consejo Noruego para Refugiados y OIM, realizada por CODESOCIAL, que hizo recomendaciones de aspectos a mejorar, reconoce como un logro esencial que el programa, en cuanto a competencias ciudadanas, está por encima de la media nacional. Con esta evaluación el Bachillerato Pacicultor entra en la oferta educativa nacional para poblaciones en condiciones especiales, el país empieza a contar con una innovación educativa pensada y diseñada desde la paz como cultura y pedagogía, como posibilidad para personas que, de otro modo, no tienen acceso a la educación.

Se han graduado más de 900 personas con el perfil de gestores de paz y convivencia en comunidad, certificados por Instituciones Educativas de secundaria que han integrado en su PEI el Bachillerato en las ciudades de Cúcuta, Santa Marta, Pasto, Ipiales y Tumaco.

Se han formado más de 300 docentes-tutores en el modelo, su concepción educativa y metodología, que han sido contratados por colegios, programas de cooperación y de innovación educativa, en los que ocupan cargos de responsabilidad.

Se han desarrollado alianzas con universidades locales, y se han comenzado a diseñar e implementar programas de posgrado relacionados con la pedagogía de la paz.

El Bachillerato hace parte de los programas recomendados para mujeres y jóvenes en el marco de los Autos de la Corte Constitucional que garantizan el derecho a la educación mediante programas con enfoque diferencial, que respondan a sus necesidades y condiciones.

Existen derivaciones del Bachillerato como un programa de alfabetización diseñado y piloteado por el

Observatorio para la Paz, el cual surgió de la necesidad de un trabajo de alfabetización con los padres y familiares de los y las estudiantes.

Se busca que el programa tenga impactos en la IE donde opera y en la comunidad educativa, ya que permite renovar prácticas educativas de los docentes y ayuda a tratar la violencia en la escuela, que es uno de los principales problemas de la educación. Se han realizado procesos de formación (diplomados y otros) en las diferentes ciudades, donde participan personas de las universidades, las IE y la SE.

Objetivos de la experiencia

Hacer de la paz un horizonte de posibilidades y una forma de interpretar y representar el conocimiento. El Bachillerato Pacicultor es un programa de educación flexible que atiende las necesidades educativas específicas y diferenciadas de jóvenes y adultos/as que por ser víctimas del conflicto armado y otras violencias dejaron de estudiar, son mayores en edad a estudiantes de la escuela regular y, por sus condiciones vida, tampoco pueden asistir a la escuela regular. Son prioritariamente mujeres y jóvenes con hijos e hijas, con trabajos de economía informal que para estudiar necesitan horarios de formación flexibles, adecuados a su disponibilidad de tiempo.

Es un programa que:

Busca que los/as beneficiarios/as reconstruyan sus proyectos de vida desde la paz como posibilidad mientras acceden al título de bachilleres.

Está centrado en propiciar habilidades para la vida en comunidad y la convivencia.

Responde más allá de las dinámicas y condiciones a un tipo de población especial, contribuyendo a superar la desescolarización y garantizar la permanencia dentro de la educación.

Contribuye a la transformación cultural en comunidad, transformando violencias y previendo comportamientos de riesgo tales como la vinculación a la guerra, a la delincuencia y a otras formas de acción violenta.

Se inserta en la comunidad, ayudando a reflexionar en la escuela como espacio de construcción de convivencia y en la comunidad como entorno de aprendizaje.

Genera condiciones favorables para el establecimiento

de la población desplazada en el entorno receptor y ayuda a superar prejuicios por parte de la población que los acoge.

Entre sus principales fortalezas están:

Hacer de la paz un horizonte de interpretación, representación y producción de conocimiento útil y solidario.

Ser apoyo a la diversidad educativa, expresada en opciones para personas en condiciones de desplazamiento, con un programa centrado en la formación para la vida, la ciudadanía y el trabajo.

La proyección comunitaria como esencia, con el propósito de generar liderazgos constructivos, redes sociales y familiares, y contribuir a la construcción de ambientes propicios para evitar la vinculación al conflicto armado, al proponer alternativas desde la paz para la vida comunitaria.

Le apuesta a que la persona afectada y víctima de la violencia sea de nuevo protagonista de su vida, en condiciones de optar con responsabilidad, como persona con posibilidades y capacidades, para permitirle mejorar el desarrollo de todas sus potencialidades, entre ellas la capacidad de estudiar, de aprender, de proyectarse en su comunidad, y de acceder a la universidad.

Perfil del bachiller:

Quienes terminan este programa han de ser considerados “gestores de paz como cultura, convivencia y ciudadanía”. Los fines del Programa de Educación Integral se centran en estos aspectos vitales de la ciudadanía, el cuidado y el trabajo como formas de atender la emergencia, la rehabilitación y el desarrollo. Se busca así la estabilización personal, familiar, socioeconómica y cultural de este tipo de población. Para una población joven y marginal, adquirir competencias ciudadanas y de convivencia significa poder insertarse en la sociedad urbana y globalizada de la información y del conocimiento, teniendo en cuenta, además, que, por su condición y edad, estos jóvenes son trabajadores y muchos de ellos tienen pareja y familia.

La ciudadanía: entendida como la actitud y práctica individual y social del ejercicio y construcción de derechos y deberes, la democracia como ejercicio participativo, de opción por la paz y la vida, en el que se busca recuperar la capacidad de incidir en lo

público. Se busca una ciudadanía ejercida desde la paz y la no violencia, una ciudadanía crítica y propositiva. Un ciudadano Pacicultor es sujeto de la historia, protagonista de su comunidad, ciudad, país y planeta.

El cuidado: entendido como el conjunto de prácticas que contribuyen al cuidado de sí mismo/a y de los demás, en cuanto a salud corporal, emocional, mental, espiritual -sexualidad desde el afecto y el respeto-, y a preservar la vida y la naturaleza como parte de sí mismo/a. Pacicultor/a es quien hace suyos los principios de la ética del cuidado y la ética de la alteridad. La paz es cuidado de sí, del otro y de lo otro, y se cuida cuando se asumen las responsabilidades de las acciones, cuando se construye de modo responsable el presente y el futuro de la humanidad.

El trabajo: entendido como acto social, creador y transformador de la vida de la persona y de su entorno, que construye comunidad. Es expresión de valores y prácticas solidarias promotoras de la vida, la convivencia y el cuidado de la naturaleza; satisface a la persona debido al valor, amor y reconocimiento que le otorga. Además de producir y generar recursos, el trabajo es una acción que da sentido a la existencia, que favorece la realización personal y social.

4.- Se sustenta en la paz como innovación pedagógica:

El conjunto del programa ha sido pensado y diseñado desde la paz como pedagogía, es decir, esta atraviesa el conjunto del proceso educativo.

5.- La flexibilidad se entiende como:

Adecuación de los ritmos de aprendizaje y trabajo formativo de acuerdo a las condiciones de vida de los y las estudiantes, ya que se trata de personas en extra-edad, que por razones de trabajo, maternidad, compromisos vitales no pueden cumplir con las condiciones de la escuela tradicional. Esto sobre todo ha sido importante para mujeres madres y padres adolescentes, cabeza de familia, y personas que trabajan.

Partir de los intereses de los y las estudiantes: por eso se trabaja con proyectos pedagógicos que se basan en los intereses de los estudiantes y se traducen en preguntas que guían la ruta de aprendizaje en cuatro ámbitos vitales: yo, familia, comunidad, región-país, planeta.

Combinar diversas modalidades de trabajo: encuentros, tutorías en pequeños grupos y personalizadas, espacios de trabajo en la universidad

(que ha sido una aliada clave), colegios, espacios abiertos, comunidad, casa de los estudiantes.

6. Componentes y estrategias. El programa contempla los siguientes componentes y estrategias:

COMPONENTE	ESTRATEGIAS
Ambientes de aprendizaje y diversidad de modalidades de trabajo	Aprovechamiento de todo espacio y tiempo para el aprendizaje
	Espacios diversos y abiertos y tiempos flexibles con cumplimiento de mínimos
	Diversidad de modalidades: aprendizaje tutorial, aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje autónomo, aprendizaje en familia, en comunidad y en entornos laborales
Docentes y otro personal educativo	Docente para un grupo máximo de 16 estudiantes
	Desarrollo de trabajo interdisciplinario
	Inducción en programa y formación permanente, apoyo y monitoreo a su desempeño pedagógico en encuentros, visitas, asistencia a actividades con los estudiantes
	Compromiso con la comunidad y trabajo con la familia. Desarrollo de estrategias de prevención y tratamiento de violencias en la familia
	Apoyo a grupos de investigación o proyectos investigativos
Propuesta pedagógica	Protección y acompañamiento de las docentes víctimas de violencia
	Enfoques pedagógicos innovadores que garanticen flexibilidad y adaptabilidad
	Planes de estudios y currículos pertinentes con las necesidades educativas de los/las estudiantes
	Integración de formación para la prevención de violencias en ambientes familiares y cotidianos
	Proceso sistemático de formación en democracia y derechos, y perspectiva de género
	Proyectos Pedagógicos por Ámbitos de Aprendizaje desde los intereses de los/las estudiantes en 4 ámbitos (1 por ciclo): yo-mi mundo-familia; comunidad-ciudad; región-país; planeta, para generar alternativas desde la paz
	Gobierno escolar: ejercicio participativo permanente en la toma de decisiones y seguimiento al programa
Bienestar Pacicultor: condiciones mínimas para atender las necesidades relacionadas con el proceso formativo: apoyo de la familia, espacios de aprendizaje adecuados, servicios básicos: afiliación seguridad social, documentación, apoyo alimentario; transporte, útiles escolares y material pedagógico	
Evaluación permanente como proceso, promoción y certificación oportuna	

ESCUELA TALLER DE BOGOTÁ

Alberto Escovar.

Director General de la Escuela Taller de Bogotá

El programa de las Escuelas Taller

Este programa se originó en España en 1985 y tenía como finalidad constituir centros de trabajo y formación en los que jóvenes desempleados recibieran formación profesional ocupacional y desarrollaran de manera complementaria una práctica profesional en una obra real vinculada con el rescate del patrimonio cultural construido.

El proyecto recibió el apoyo del gobierno nacional de España, fue cofinanciado por el Fondo Social Europeo y se benefició por la existencia de un contexto caracterizado por una situación económica y social difícil en medio de un avanzado grado de deterioro del patrimonio cultural construido en España.

La iniciativa tuvo tanto éxito que en la actualidad en España existen más de 4.000 Escuelas taller. Es necesario mencionar que en España, además del modelo Escuela Taller, se han diseñado otros programas parecidos como las Casas de Oficios, que ofrecen cursos de formación con una duración de un año y los Talleres de Empleo, con un funcionamiento semejante a las anteriores pero enfocados a atender una población mayor de 25 años.

Escuelas Taller en Latinoamérica

Mediante acuerdos firmados por los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Cooperación y de Trabajo y Seguridad Social entre 1991-1995 y 1998-2008, se decidió apoyar la creación de Escuelas Taller en Latinoamérica en el marco del Programa de Preservación del Patrimonio de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Se mantuvieron las características de las Escuelas Taller españolas, pero se enfatizó en el rescate de oficios relacionados con la recuperación del patrimonio, en un proyecto que tenía como objetivo la formación de jóvenes para su futura inserción en el mercado laboral y el rescate del patrimonio cultural construido de los países en los que se abría la Escuela Taller.

Escuelas Taller en Colombia

En Colombia la primera Escuela Taller se abrió en Cartagena de Indias en 1992, luego siguió Popayán en 1995, Santa Cruz de Mompox en 1996 y Bogotá en 2006. Con el fin de apoyar el sostenimiento de estas escuelas y la creación de otras, el gobierno nacional en cabeza del Ministerio de Cultura lidera desde 2009 el Programa Nacional de Escuelas Taller de Colombia: Herramientas de Paz. El programa se encuentra apoyado por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Corporación Andina de Fomento (CAF) y la Organización Mundial para las Migraciones (OIM). Para 2011, además de las escuelas taller mencionadas, funcionan escuelas en las poblaciones de Salamina, Barichara y Tunja.

En el 2012 y con el apoyo de las instituciones miembro del Programa Nacional y la Cámara de Comercio de Buenaventura, entre otras, la Fundación Escuela Taller de Bogotá apoyará la creación de la Escuela Taller de Buenaventura, como parte de la estrategia de fortalecimiento de la red de Escuelas Taller Colombia; esta Escuela funcionará inicialmente con capacidad para 60 alumnos, distribuidos en tres talleres: carpintería con énfasis en elaboración y mantenimiento de instrumentos musicales; construcción con énfasis en la arquitectura tradicional en madera, y cocina con énfasis en gastronomía tradicional, para fomentar el conocimiento de la cocina del pacífico.

Fundación Escuela Taller de Bogotá

La Fundación Escuela Taller de Bogotá fue creada el 28 de diciembre de 2005 con el apoyo de la Alcaldía Mayor de Bogotá, en cabeza de la Corporación la Candelaria (actual Instituto Distrital de Patrimonio Cultural), el SENA y el Ministerio de Cultura. Adicionalmente, y con el fin de tener una participación de entidades privadas se vinculó al proyecto la Asociación de Amigos de la Escuela Taller de Bogotá.

La Fundación Escuela Taller de Bogotá (FETB)

capacita de manera completamente gratuita a jóvenes entre 18 y 25 años, pertenecientes a poblaciones socialmente vulnerables, en oficios tradicionales como construcción, carpintería, cocina, elaboración manual de papel y guianza turística. Emplea para este fin un sistema pedagógico que alterna la capacitación teórica con la práctica siguiendo el lema de “aprender haciendo”, que caracteriza al programa de Escuelas Taller. Con esta manera de trabajar, la FETB ha logrado restaurar sus sedes con los jóvenes aprendices de los talleres de construcción y carpintería, al tiempo que los becarios de cocina preparan la alimentación y los futuros guías de la ciudad les enseñan a aprender y valorar la historia, el patrimonio y los sitios más emblemáticos de Bogotá. Para 2011, 169 jóvenes se han certificado como técnicos laborales en la FETB y 2.589 personas se han capacitado en los diferentes cursos que anualmente abrimos a todos aquellos interesados en aprender un oficio.

Desde un comienzo y en la medida que el objetivo de esta escuela, además de cumplir con su propósito formativo, consiste en conseguir recursos económicos para asegurar su funcionamiento, la FETB ha desarrollado varios emprendimientos productivos desde cada uno de sus talleres y en la actualidad desde El Taller S.A.S, que vincula laboralmente a sus egresados y ofrece servicios de construcción, diseño de muebles, catering y visitas guiadas, entre otros, a aquellas personas e instituciones interesadas en apoyarnos. Así mismo, contamos con una tienda en donde se pueden adquirir nuestros productos, y un Taller del Pan, una panadería tradicional célebre por sus “marcelinos”, que funcionan en nuestra sede de la Casa Venados en la calle 9 No.8-61.

En alternar la formación teórica con la experiencia práctica radica la eficiencia de este proyecto que puede usarse para vincular a las comunidades de regiones con baja presencia estatal y altos índices de reclutamiento de grupos al margen de la ley, ocasionados por la falta de oportunidades laborales.

El proyecto facilita que las comunidades reconstruyan y recuperen ellas mismas sus equipamientos básicos: viviendas, escuelas, hospitales o espacios públicos, al tiempo que se capacita a los participantes para que, una vez terminadas las obras, puedan certificarse como técnicos(as) en albañilería o carpintería.

ENTRE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ARTES

Carlos Dueñas.

Decano de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional.

Quiero, en aras del tiempo, hacer la aproximación al tema propuesto desde la alusión a cinco ejemplos o casos de referencia para hablar sobre una aproximación a prácticas inter o transdisciplinarias, y posteriormente exponer una posición particular respecto a las disciplinas artísticas y a los conceptos de inter y transdisciplinaria. Quiero adelantar que no estoy de acuerdo con la denominación de disciplina artística. Una primera inquietud que sugiere el tema que nos convoca es si estamos hablando desde una perspectiva inter o trans disciplinar entre los campos y las prácticas artísticas o, de manera más amplia, entre las artes (campos y prácticas) y otras disciplinas en relación con los procesos de formación en la educación superior.

El primer caso es el siguiente:

Al abordar el proyecto de profesionalización de artistas Colombia Creativa, en una última etapa, la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional tuvo que enfrentar el reto de volver sobre los tres campos en los que desarrolla sus programas (música, escénicas y visuales) y establecer los puntos, los temas, los problemas comunes en la formación. Una tarea que ya tenía sus antecedentes en la última reforma curricular de la Facultad en 2007. Sin embargo, en esta ocasión, el asunto planteó un reto mayor, pues se trataba de dar una respuesta de carácter, si se quiere, y, tentativamente, transdisciplinar, al proceso de formación de artistas en ejercicio. Cabe aclarar que nuestro ámbito de formación debería ser (acogiendo el concepto trans provisionalmente) siempre de carácter transdisciplinar y articular la pedagogía con las artes.

El segundo caso se refiere al proceso de renovación curricular de 2007 en la UPN. Como lo dije antes,

esto nos planteó el reto de pensar los espacios comunes de formación para los estudiantes de las tres licenciaturas que ofrecemos. En ese sentido se optó por un componente de formación común en el área pedagógica, para abordar preguntas sobre la relación arte-educación. Igualmente, se estableció un campo común de formación que se denominó interdisciplinar, en el que se abordan temas y preguntas del campo interrelacional arte-cultura, arte-sociedad y arte-estética.

Como consecuencia de lo anterior, comenzamos a trabajar desde hace un tiempo en la definición de unos puntos de convergencia 'problema' entre los campos artísticos y los procesos de formación. Difícilmente podríamos enmarcarlos en una perspectiva transdisciplinar en sentido estricto, pero nos plantean unas preguntas sobre los abordajes en cuanto al sentido de la formación de artistas. Para el caso, un marco general de referencia serían las teorías sociales contemporáneas. Algunos de estos puntos de convergencia son:

El cuerpo: en perspectiva contemporánea nos movemos en la idea de que 'somos cuerpo'; quedan a un lado las dicotomías cuerpo-alma, mente-cuerpo, etc. Pero el abordaje del estudio de la idea de cuerpo nos plantea retos, cuando menos, interdisciplinares. El cuerpo es el instrumento del artista; es el vehículo de expresión, digo mal, es la expresión misma del artista, es el artista.

Las identidades: asociada al punto anterior, la pregunta por la identidad -las identidades- adquiere un nuevo sentido. El artista se enuncia como tal, se pone en escena en cuerpo y obra. La identidad individual

y colectiva -con todo lo que contemporáneamente implica- pasa por el cuerpo entendido como totalidad. La(s) identidad(es) plantea(n) también preguntas y abordajes de corte interdisciplinar, cuando menos.

Otro punto de convergencia es, justamente, la idea de puesta en escena: el arte, con mayor razón en la contemporaneidad, no puede prescindir de unos lenguajes o unas maneras de expresión performática: la expresión del arte (la obra) y su creador establecen todo un cúmulo de relaciones con los públicos, los grupos culturales y sociales..., etc. Poner en escena no implica solo el acto de evidenciar la obra, sino también todo aquello que pasa antes, durante y después del hecho artístico y que se nutre de otros campos.

Esto nos sitúa en un cuarto asunto, que tiene que ver con el ámbito de las prácticas artísticas como prácticas sociales (y culturales). Para esto debemos partir del concepto de artista práctico. La pregunta por los diversos significados y sentidos del ser artista hoy tiene mucho que ver con esto. En una primera acepción, podemos decir que artista es aquel que realiza una actividad considerada artística de manera más o menos permanente (no ocasional) y que puede tener o no carácter profesional -con las diferentes connotaciones que ello tiene- y haber tenido o no formación académica.

En la dinámica social, extra académica, los límites disciplinares de las artes son muy difusos y a veces inexistentes. A qué voy con esto: las llamadas artes, en la cotidianidad de las prácticas sociales, son, si se quiere, inter y trans en sí mismas; aunque estos dos conceptos no operan ni tienen mayor sentido en estas prácticas. Y estoy hablando de aquellas actividades

artísticas y culturales asociadas, por ejemplo, a un fenómeno como el carnaval.

En contraposición, como un fenómeno propio de la modernidad occidental, la categoría artista fue gestándose asociada a la hiper especialización propia de los procesos productivos (entre otras cosas, el desarrollo de la industria, del modelo capitalista y del consumismo tienen mucho que ver) y a la idea de individuo, que permite al artista enunciarse ante la sociedad, en la medida que la sociedad lo consagra y lo reconoce en su singularidad. El músico se hizo MÚSICO (compositor/intérprete); el poeta, POETA; el actor, ACTOR (aunque muchas veces sea el más versátil de todos y sea la encarnación de lo trans artístico) y el plástico PINTOR o ESCULTOR. Aunque, curiosamente, quien se enuncia como ARTISTA y se denomina a sí mismo como tal, de manera casi natural, es el artista plástico y, hoy, el visual (con sus subcampos respectivos), y el campo mismo de las plásticas y visuales es nombrado como el campo paradigmático de las artes, con otra condición que reafirma este hecho: la historia del arte, tradicionalmente, es la historia de las artes plásticas.

Entonces se nos presentan dos escenarios: uno, el de las prácticas artísticas y culturales no enmarcadas en la academia, que no establecen límites (o no es pertinente establecerlos) de carácter disciplinar. Y dos, el de las disciplinas artísticas, enraizadas en la academia, con unos límites muy marcados, de orden teórico y práctico, con sus propios paradigmas y sus propias reglas.

Aquí vuelvo a la pregunta inicial: ¿de qué

estamos hablando cuando hablamos de la transdisciplinariedad?, ¿de la transdisciplinariedad de las artes en sí mismas, entre sus diferentes campos, o de la transdisciplinariedad entre las artes y otras disciplinas?

El quinto ejemplo es el trabajo investigativo del Doctor Rodolfo Llinás y su equipo, a propósito de la relación arte-cerebro. ¿Es aquí donde se podría entender realmente la transdisciplinariedad? O ¿qué puede ser esto? En términos formativos ¿qué relevancia tiene abordar el problema de los procesos cognitivos desde la neurociencia, con la actividad creativa propia de las artes? Este tipo de conocimiento ¿es pertinente para la formación superior de un artista o de un profesional de las artes? Creo, en todo caso, que en un campo tan apasionante como este sí se está dando lo que hoy se reconoce como transdisciplinariedad. Y allí está el arte presente.

Llegado a este punto quiero exponer la posición anunciada al principio.

Parto de la siguiente idea: las artes, cuando incursionaron en la academia (llamémosla universidad) se disciplinaron, en lugar de indisciplinar a la academia. El campo de formación profesional en artes es reciente en el ámbito universitario. En nuestro medio, la apertura de programas profesionales en artes data de ayer, en términos generales y con pocas excepciones. Anteriormente la formación artística profesional -mejor, la formación de artistas- se realizaba en las academias superiores o en los conservatorios. (Al margen surge la pregunta: ¿hoy formamos artistas o profesionales en artes?)

Al inaugurarse la era de los programas profesionales en artes en las universidades, el asunto de la disciplinarización se acentuó. El lugar de las artes como campo profesional y como disciplina sufrió el mismo rigor que debieron soportar en su momento las ciencias sociales. Debían parecerse a las ciencias con mayúscula; definir sus objetos y sus métodos; definir sus límites epistemológicos. Debían, además, producir conocimiento nuevo a través de la investigación científica (en ese lugar relativo aún permanecen las artes: qué tipo de conocimiento se deriva de los procesos artísticos, cómo se valida).

Ya las artes venían históricamente cargadas con otro sentido de la disciplina, más de corte foucaultiano: el arte requiere disciplina. El cuerpo del artista se

disciplina a través de la incorporación de la técnica -por ejemplo, el ballet, la música en su campo de interpretación instrumental, el teatro-. En estos casos, esa técnica se constituye como un fin en sí mismo y no como un medio. Nuevamente surge la pregunta por el cuerpo y la identidad: en algún pasaje -y cito con el riesgo de descontextualizar el asunto- Heidegger plantea: la técnica nos produce. Evidentemente, la incorporación -volver cuerpo- de la técnica nos permite enunciarnos al mundo como artistas. Pero al incorporar la técnica -la disciplina- se incorpora un logos, es decir, un campo de sentido dentro del cual el artista es. La disciplina ya no es impuesta como una forma de dominación desde afuera (como una manera de control), sino que se hace cuerpo con el artista y lo produce¹⁹.

En la primera acepción, hablar de las disciplinas artísticas es hacerles el juego a las reglas de la academia fijadas por la tradición más ortodoxa de las ciencias puras y exactas (positivas). Y esa no creo que sea la naturaleza de las artes. Hablar de transdisciplinariedad implica una relación de pares entre las artes y otras disciplinas. Creo que en la práctica eso no sucede muy a menudo. En términos formativos -en el ámbito de la educación superior- qué significa entonces el sufijo 'trans' ¿Superar barreras históricas?, ¿superar imaginarios y prácticas ortodoxas?, ¿alimentarse de otros campos?, ¿arriesgarse a transitar otros terrenos menos firmes, menos seguros? Creo que ese es uno de los fundamentos del arte y de la práctica artística en occidente, moderno y contemporáneo, y también, ¿dialogar con otras prácticas académicas o no? Claro que sí... Y puede significar mucho más: ser objeto de reflexión y práctica en y desde la academia, desde los programas de formación. Pero intento resistirme a reducir el arte a la disciplina de la academia para parecerse a ella, con sus reglas. Justamente, el arte trasgrede las reglas. Y si somos un poco posmodernos debemos aceptar que las mismas disciplinas científicas remueven paradigmas, desde hace ya algún tiempo, al entrar en relación con otras maneras de producir conocimiento, de aproximarse a la realidad. En ese diálogo, en esas prácticas trans, ¿acaso no sería también lícito que otras disciplinas se parezcan a las artes?

19 En rigor sería la tecnología del YO. Es decir, el sentido primero de la relación techné/logos: una manera de producir -arte- y producirse -artista-.

ENTRE LAS ARTES

María Elena Ronderos.

Asociación gremial de maestros de artes Entre las artes.

Desde hace más de 20 años desarrollo un trabajo pedagógico investigativo centrado en cómo promover la creatividad artística de los estudiantes de la educación básica y media; los últimos años he realizado esta labor en equipo con un grupo de docentes.

Entre otros condicionantes socio-culturales del desarrollo de los estudiantes, observamos que nuestro sistema educativo escasamente posibilita incentivar el desarrollo de necesidades vitales de los estudiantes comprometidas en su disposición creativa orgánica, como son: su sensibilidad estética, su facultad de intuir y soñar posibilidades, su habilidad práctica y teórica para resolver problemas, su predisposición al diálogo, y su visión crítica y transformadora de la calidad de su vida en comunidad.

Esta circunstancia nos conduce a plantear procesos de aprendizaje que inviten a conjugar la experiencia sensitiva, imaginativa y creativa del estudiante como sujeto en interacción vital, con el universo al que pertenece, con aquellos conocimientos que puedan fecundar su experiencia de interacción con el mundo. Esto sin excluir los diversos saberes populares acuñados por la tradición oral y práctica, con frecuencia transmitidos con un lenguaje metafórico.

Bien se sabe que la creación artística demanda un tipo de comprensión técnica rigurosa y compleja, relacionada con la disciplina artística que se esté trabajando, la que el artista intuye sensitivamente en su imaginación y explora en la práctica desde el momento en que vislumbra posibilidades de creación. Y, también es cierto, que la idea primordial de un proyecto artístico (“el momento cosmogénico”, diría Paul Klee), despierta la necesidad de hacer investigación analítica en los campos del saber que la propuesta imaginada demande. Así que los conocimientos teóricos que un artista adquiera en sus procesos de investigación y creación enriquecen su saber sintético: su perceptividad y su capacidad de transmitir valores incorporados en formas u acciones expresivas; en metáforas. Este aprendizaje

dialéctico, esa conexión ineludible y misteriosa entre la experiencia sensitiva e intuitiva, el oficio y las inquietudes inteligibles, y viceversa, afina la mirada crítica del creador, enriquece su visión de mundo, y amplía significativamente la comprensión del universo de interacciones en el que vive.

Pero ¿cuáles pueden ser esos otros campos del saber que iluminan la experiencia estética, artística y cultural de un estudiante de artes, además de los lenguajes y técnicas específicas que demanda cada una de las artes? ¿Cuáles aquellas que transforman una dinámica creativa en un proyecto de arte contemporáneo, cuando en este campo no se puede hablar de técnicas ni de lenguajes particulares? Pues bien, todas aquellas que una idea de creación artística demande; todos los conocimientos que nutran y transfiguren significativamente un proyecto. De aquí la cualidad transdisciplinar necesaria de un proceso creativo artístico, sea este desarrollado por un niño en la escuela, o por un joven que estudia arte en la academia.

Entonces, el reto de la academia de formación superior en artes frente a la educación transdisciplinaria, concretamente en el campo del arte contemporáneo, no solo está en proporcionarle al estudiantado la posibilidad de hacer estudios interdisciplinarios, sino en ofrecerle formas de aprendizaje que le ayuden a identificar y a explorar los conocimientos que demande su proyecto, para incorporarlos en su proceso creativo. Es decir, que el problema estaría en la claridad y rigor conceptual y contextual del enfoque epistemológico por el que se opte. Si, en efecto, una Facultad de Artes desea promover procesos de creación artística que fortalezcan el pensamiento transdisciplinar, repercutiendo significativamente sobre las formas de vida a las que pertenece su comunidad estudiantil, requiere plantear una epistemología innovadora cuyo objeto de estudio sea el sujeto educando en interacción con un contexto natural, social y cultural. Un proceso de conocimiento de este tipo debe apoyarse en el diseño de una metodología que represente procesos de aprendizaje que medien

para llevar a la práctica, claramente, la tarea cognitiva y social del arte que no podría cumplirse sin ser, necesaria y aleatoriamente, enriquecida por otras disciplinas. De aquí la transdisciplinariedad, más allá de la interdisciplinariedad, que en el espíritu del arte contemporáneo es conveniente concebir y practicar en un programa de Educación Artística Superior.

Y, en resumen: ¿cómo se aprehenden las varias disciplinas que enriquecen un proyecto artístico cuando se lleva a la práctica una epistemología centrada en el sujeto poético en interacción con el mundo? Estas se incorporarían en las profundidades y complejidades del cuerpo viviente del estudiante, sorprendiéndolo en el transcurso de su proceso creador con síntesis inexplicables cargadas de valor. Al espectador se le presentarían panoramas significativos, aunque nunca antes los saboreara, posibles de ahondar y de llevar a la razón desde diferentes disciplinas.

Un ejemplo muy conocido en el campo de las artes visuales podría ser el del proyecto realizado por Joseph Boyce en Kassel (1982), de intercambiar con la población postes de piedra por árboles que se sembraron. Esta es una acción que denota que él sabía las condiciones ambientales de esa ciudad, pero él no tuvo que dar cuenta de sus conocimientos sobre medio ambiente, tampoco estos se pueden extraer como tales de esta acción, más bien se incorporaron impredeciblemente (e inexplicablemente) tanto en las acciones realizadas, como en la percepción de todos los que desde entonces apreciamos ese proyecto.

LOS LABORATORIOS DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN, CREACIÓN EN CIRCO

Miguel Ángel Pasos.

Asesor del Área de Teatro y Circo del Ministerio de Cultura.

Una de las más antiguas manifestaciones de la vida cultural nacional es el circo. Para lograr comprender su magnitud e impacto es necesario conocer su realidad desde el interior, comprender sus problemáticas y sus necesidades, exaltar las esperanzas de los artistas y las familias de tradición circense, reconocer en sus aspiraciones unos principios de vida que enaltecen el amor por un oficio transmitido de generación en generación. También es necesario destacar el circo nuevo que, que inspirado en los tradicionales, se ha dedicado a la formación y creación de un circo contemporáneo en el país. El Ministerio de Cultura asume el reto de comprender, fortalecer y cualificar al sector circense principalmente desde procesos de formación a nivel nacional, integradores e interdisciplinarios.

Los procesos de formación en este sector se han caracterizado inicialmente por la transmisión de saberes de padres a hijos de manera espontánea, enmarcada en la tradición del oficio familiar. Estos procesos se pueden considerar empíricos, pues no se dan en el marco de la academia y cumplen con el objetivo de preservar tanto la disciplina circense como la industria familiar. Otra forma de aprendizaje ha sido desarrollada gracias al carácter popular del circo, que permite enganchar rápidamente con los niños, niñas y jóvenes y llegar a comunidades vulnerables con programas de reintegración social basados en el arte circense, que es sinónimo de esfuerzo, constancia, trabajo en equipo y auto reconocimiento. Estos procesos sociales han desembocado en el surgimiento de escuelas de formación circense con planes académicos y metodologías que trascienden el campo de lo social y forman artistas con títulos técnicos o tecnológicos, que posibilitan el acceso a la formación profesional.

Como producto simultáneo a los procesos de formación a través de escuelas, encontramos la masificación de espectáculos que se pueden apreciar cotidianamente en esquinas y semáforos. Este fenómeno ha generado polémica entre los artistas de circo y ha sido tema de investigaciones sociológicas y artísticas.

Frente a este panorama de hacedores de circo formados en tan diversas tendencias, el Área de Teatro y Circo del Ministerio de Cultura implementó el laboratorio de formación, investigación, creación en circo, cuyo objetivo es reunir a artistas de circo tradicional y de circo contemporáneo en torno al aprendizaje de técnicas corporales, intercambio de saberes y procesos de creación. Los resultados de estos laboratorios se presentan en una velada abierta al público.

El primer laboratorio se realizó en Cali. La Fundación Circo para Todos recibió durante 10 días a 46 artistas para que trabajaran en contenidos sobre acrobacia, expresión corporal, historia del circo en Colombia y lenguaje estético en el arte circense. Los contenidos se desarrollaron de manera colectiva, pues se planteó el precepto de que desde diferentes propuestas e intereses estéticos es posible construir el camino creativo de las artes circenses. En este cruce de intereses, aprender y enseñar, se observaron elementos muy interesantes y vitales, que fortalecieron los objetivos que se habían proyectado para el laboratorio de formación, investigación, creación.

El segundo laboratorio se realizó en Medellín. 10 días de intenso trabajo en los que se reunieron 110 personas entre artistas, gestores y directores de circo de zonas representativas del país. Este laboratorio se caracterizó por ser un encuentro generacional maravilloso, alegre, fraternal y solidario, en el que los artistas, directores,

gestores y aprendices de circo generaron un espacio para dialogar, visibilizar, valorar y fortalecer el circo, sin fronteras entre los artistas llamados tradicionales y los jóvenes creadores de circo contemporáneo. Las materias desarrolladas fueron Iniciación al clown, Iniciación a la pantomima, Armada y desarmada de carpas de circo. Se intercambiaron saberes en Acrobacia, Cuerda floja, Manejo rueda alemana sencilla, Malabares, Pulsadas, Danza, Aéreos (lira, tela, trapecio) y Rola. Par finalizar, se diseñó, produjo y presentó un ejercicio-espectáculo circense abierto al público.

A pesar de las brechas existentes entre el circo tradicional y el circo contemporáneo, hay, en la comunidad circense, una búsqueda de puentes, de elementos esperanzadores que permitan trazar líneas de acción hacia el futuro, para pensar no en un circo contemporáneo o en un circo tradicional, sino en un solo circo colombiano.

Otra experiencia formativa digna de mencionar fue el taller en dramaturgia y puesta en escena para circo, realizado en la sede de La Gata Circo, durante 8 días, con la participación de 60 artistas de todo el país. El objetivo del taller fue reforzar y complementar los niveles técnicos de los artistas circenses con elementos fundamentales de las artes escénicas como la dirección escénica y la dramaturgia corporal, indispensables para posicionar a los artistas de circo en un lugar privilegiado dentro del movimiento escénico del país. En esta ocasión, fueron invitados dos maestros internacionales.

Para finalizar, otro aspecto que complementa la formación en el sector del circo son los encuentros iberoamericanos de circo, trascendentales para el fortalecimiento del sector circense en Colombia; durante estos encuentros, 40 artistas nacionales tienen la oportunidad de compartir experiencias con 10 artista internacionales. Los temas de estos encuentros están relacionados con estrategias de producción, gestión y circulación de productos artísticos a nivel nacional e iberoamericano. Los encuentros han contado con la colaboración de IBERESCENA, programa intergubernamental que apoya las artes escénicas en la región, y han sido organizados en el marco de los festivales más importantes del país, el Iberoamericano de Bogotá y el Internacional de Manizales.

Las apuestas del Área de Teatro y Circo en temas de formación circense se construyen de la mano con el sector, intentando atender sus necesidades en la actualización y cualificación de sus técnicas, y buscando establecer un diálogo entre los procesos formativos y el impacto en sus creaciones.

A continuación, le doy la palabra al Maestro Guillermo Forero, instructor del SENA, quien nos hablará sobre el programa técnico en circo que esta institución abrió este año. Para cerrar, tendremos una pequeña muestra de los estudiantes del SENA que estuvieron en el laboratorio realizado en Medellín.

ENSAYO DE UN CRIMEN

Lucas Ospina.

Director del Departamento de Artes Visuales. Universidad de los Andes.

En arte es necesario ver con sospecha el uso del término investigación. Lo podemos entender como categoría, pues las categorías sirven para organizar las cosas, pero deberíamos sopesar el término cuando se usa –con toda seguridad– para decir “mi investigación consiste en...”. Efectivamente, las categorías sirven para organizar las cosas, pero cuando las categorías se usan solo para asegurar cosas, dejan de ser útiles para el arte.

Es claro el ejemplo del cuento “La carta robada” escrito por Edgar Allan Poe. En el relato alguien que ocupa una alta posición política ha robado una carta cuyo contenido le da poder sobre una persona de más categoría. Se supone que el ladrón ha escondido la carta en su casa para tener el documento a su alcance en cualquier momento. Un prefecto de policía da cuenta ante un espectador y otro investigador de los caminos ciegos por los que lo ha llevado la investigación que busca recuperar la carta. El prefecto les narra cómo ha usado todos los métodos de rigor que la lógica policial le indica para hacer su investigación y cómo en la búsqueda de la carta ha tomado las precauciones habituales para mantener la objetividad y no ponerse en evidencia. Los muebles, el suelo, los libros y cualquier posible escondite en la casa del ladrón ha sido escudriñado sigilosamente, pero los resultados son nulos, inclusive el cuerpo del ladrón ha sido objeto de una requisa mediante el artificio de un falso atraco. En este momento Auguste Dupin, protagonista del cuento de Poe, demuestra interés por el caso. Luego de ser informado sobre el estado infructuoso de la investigación, Dupin dice:

Cuando más pensaba en el audaz, decidido y característico ingenio de [el ladrón que robó la carta], en que el documento debía hallarse siempre a la mano si pretendía servirse de él para sus fines, y en la absoluta seguridad, proporcionada por el prefecto, de que el documento no se hallaba oculto dentro de los límites de las búsquedas ordinarias de dicho funcionario, más seguro me sentía de que, para esconder la carta, el [ladrón] había acudido al más amplio y sagaz de los expedientes: no ocultarla.

Y en un encuentro posterior, para asombro del espectador y del prefecto de policía, Dupin cuenta como se hizo cargo de la investigación y ha encontrado la carta en un tarjetero puesto encima de la repisa de la chimenea de la casa del ladrón y que estaba “dividido en tres o cuatro compartimentos y con cinco o seis tarjetas de visitantes”. La carta, parcialmente a la vista, había sido arrojada ahí con descuido, “casi se diría que desdeñosamente”, anota Dupin.

No se usa este ejemplo para abogar por un arte de lo obvio o adentrarnos en un oscurantismo de lo ilógico, o para plantear una moraleja sobre la visión, hacer un manifiesto retinal o un llamado grandilocuente a un mutismo verbal que se enconcha en el arte por el arte. Se menciona este cuento para no obviar la atención por el detalle y hacer notar cómo el prefecto de policía en su investigación no ve la carta.

La férrea lógica investigativa de los representantes de cierta ley académica los lleva a ignorar la forma y favorece que los diálogos sobre la obra de arte se traduzcan a un estrecho formato discursivo; más que diálogos hay un monólogo monótono, más que voces surge un espectro autoritario que hace de lo académico una fantasmagoría. Para la investigación en arte se usan muchos hábitos que fueron prestados con afán por otras disciplinas y que consideran imprescindible un uso –casi atávico– de marcos teóricos, fuentes primarias y secundarias, citación excesiva y extensas bibliografías. De esta manera se confeccionan abultadas investigaciones que se comportan de acuerdo al rigor de la dictadura ideológica del momento y que son útiles para aumentar los índices de producción de estudiantes, profesores, grupos de investigación y unidades académicas de las universidades. También, de esta forma, cualquier investigador obtiene un aval metodológico que hace que todo lo que diga fluya bajo una apariencia de objetividad, finalidad y fundamento. Así, la frase “mi investigación consiste en...” no solo afirma que el investigador ha hecho bien su trabajo sino que libera su conciencia de la culpa que produce hacer “algo” sin una finalidad específica y que es producto de

una práctica ociosa y creativa (para muchos, el único argumento que les hace llevadera la vida es un puritano “trabajar, trabajar y trabajar”). Es común ver como se forman grupos de investigación que se inscriben en áreas relacionadas con la estética, la historia o la teoría del arte y que a pesar de ostentar una capacitación académica –especializaciones, maestrías, doctorados– son incapaces de pasar de las buenas intenciones propias de un sistema ético a hechos estéticos –actos donde se pone en juego lo que se sabe–. Cómo queda claro en el cuento de Poe, la lógica policial, o cierta lógica académica, revela un vacío en la sensibilidad de este tipo de investigadores y al momento de buscar “algo” entre los recovecos de sus investigaciones el lector solo verá frases que han logrado adquirir el tono de la época y las exterioridades del buen trato; especie de agregados de espuma que fluctúan a merced de las más caprichosas y zarandeadas opiniones; pero no bien se sopla en ellos para probarlos, las burbujas se desvanecen al instante (Hamlet).

El arte, para lograr ser aceptado como disciplina en la universidad –en su trasteo de las escuelas de artes y oficios a los programas académicos–, tomó los instrumentos de trabajo de otras áreas y los adaptó a exámenes de admisión; secuencias de materias; balances entre práctica, historia y teoría; sistemas de evaluación; proyectos de grado y tesis. Inicialmente este podía ser un proceso mimético de camuflaje, casi de supervivencia, y apenas lógico pues, como lo dice Elías Canneti en su texto Karl Kraus, escuela de resistencia, “con instrumentos prestados se penetra en la tierra, que también es prestada y extraña, porque es de otros.” Pero esta labor de imitación ya no basta y ha llegado el momento de atreverse a pensar el término investigación a la luz de la veracidad que han planteado algunas pequeñas excepciones o casos excepcionales –similares a la experiencia veraz del investigador Dupin– que irrumpen de una manera feliz dentro de la vida cotidiana de los programas de arte de las universidades; un caso puede ser una conversación, una crítica, una polémica, un proyecto de grado, un texto, una conferencia, una publicación, una serie consistente de materias, un cruce de disciplinas, etcétera... Finaliza Canneti, “de repente se ve uno ante algo que no conoce y se asusta y tambalea: es lo propio. Puede ser poco, un maní, una piedra pequeña, una picadura venenosa, un olor nuevo, un sonido inexplicable o una oscura y extensa arteria: si tiene el valor y la prudencia de despertar de su primer sobresalto, de reconocerlo y nombrarlo, empieza su

verdadera vida.”

Es importante señalar que Poe nunca nos revela en su cuento el contenido de la carta y, a pesar de ser un narrador casi omnisciente que señala con detalle donde está cada cosa, es capaz de no ceder ante cierta incontinencia verbal que afecta a muchos escritores; algunos aspectos del contenido de la carta se mantienen, sin remedio, en una zona de misterio (aunque Dupin hace “algo” adicional: no solamente recupera la carta sino que la reemplaza por otra que contiene una crítica ingeniosa y que se pone en juego en condiciones de igualdad con el acto criminal que enfrenta). Otro investigador, o escritor llamado Hermann Melville, en un voluminoso libro, que es un “vademécum” de tonos, modos narrativos y formas de investigación, da cuenta también de su labor y con valor y prudencia describe los límites a los que su arte lo somete:

Cuanto más examino esta cola poderosa, tanto más deploro mi inhabilidad para expresarla. A veces tiene ademanes que, aunque embellecerían la mano de un hombre, son totalmente inexplicables. En una manada poderosa, estos gestos místicos son tan notables que a algunos cazadores les parecen semejantes a los signos y símbolos de los masones, y así sostienen que la ballena habla de este modo inteligible con el mundo. De otros movimientos es también capaz el cuerpo de la ballena, llenos de extrañeza e inexplicables para sus más experimentados cazadores. Es inútil que intente disecarla: no puedo ir más allá de la piel; no la conozco ni la conoceré. Pero si no conozco siquiera la cola de esta ballena, ¿cómo he de entender su cabeza? Y más aún, ¿cómo he de comprender su cara, cuando no tiene cara? ‘Verás mis partes posteriores, mi cola –parece decirme–, pero la cara, no podrás vérmela’, Pero tampoco puedo ver bien sus partes posteriores y no sé qué entiende la ballena por su cara. Repito que, para mí, no la tiene. (Moby Dick)

LAS LÓGICAS DE APROPIACIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES Y POPULARES COLOMBIANAS Y SU COMPATIBILIDAD CON ÁMBITOS ACADÉMICOS

Leonor Convers

Decana de la Facultad de Artes. Universidad Javeriana. Bogotá.

La pregunta sobre la compatibilidad de los repertorios de música popular y tradicional con los currículos académicos no es una pregunta nueva: tomemos como ejemplo el Conservatorio Nacional de Colombia (1910), que se mantuvo como ente autónomo hasta ser anexado a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional en 1970, y que se inspiró en el modelo curricular del Conservatorio de París. Ya en las primeras décadas de funcionamiento del Conservatorio, su currículo generó discusión entre los músicos nacionalistas y europeizantes, discusión que giraba en torno a la ausencia de la música colombiana dentro de los repertorios que se abordaban. Esta discusión continúa vigente hoy, un siglo después, en muchas instituciones de educación musical en el país. En ese entonces, sin embargo, la discusión no giraba en torno a la compatibilidad de las lógicas de transmisión de la música tradicional en contraposición con aquellas lógicas de transmisión heredadas de los conservatorios del siglo XVIII. La discusión giraba en torno a la valoración de las músicas: los modelos de la educación musical europea defendieron una ideología que sugería que la música clásica es de mayor valor, porque posee cualidades como universalidad, complejidad, originalidad y autonomía, en contraposición a las músicas populares que son efímeras, triviales, comerciales, es decir, que cobran valor solamente dentro de los rituales de circunstancia en que son ejecutadas (Green 2003, Santamaría 2007).

Estos modelos de educación, que incluían en sus contenidos principalmente música europea occidental, influenciaron de manera definitiva a la mayoría de instituciones que impartían formación musical en el mundo y en Latinoamérica (Campbell 1991).

A partir de la década de los 60 y especialmente en los 70, pedagogos musicales en Europa y Estados Unidos señalaron esta situación y empezaron a argumentar la necesidad de incluir las músicas populares en los currículos. Aunque estas propuestas no fueron, en principio, rechazadas, la inclusión de repertorios populares en los currículos no significó grandes cambios en las ideologías musicales reinantes, porque el valor de la música popular se midió en aquello que pudiera hacerla equiparable con la música clásica: autonomía, complejidad, originalidad, etcétera (Green 2002, 2003). Esto permitía hacer también distinciones en la música popular, estratificándola también bajo estos parámetros. Dentro de esta corriente podemos encontrar distintas experiencias en Colombia.

Luego de este giro hacia la inclusión de los repertorios populares y tradicionales, se observa en Colombia y Latinoamérica otro cambio importante a partir de los 80 y 90, cuando educadores e investigadores empezaron a trabajar en las teorías poscoloniales. Paralelo a esto, los avances tecnológicos y el fenómeno de la comunicación global empiezan a permitir que

muchos tipos de música tanto tradicionales como populares sean escuchados en todo el mundo, y los gobiernos locales comienzan a preocuparse por el estatus de sus propias músicas. Esta preocupación se cristaliza en el caso colombiano en el Plan Nacional de Música para la Convivencia, PNMC. Este programa del Ministerio de Cultura realizó en el marco del Plan de Desarrollo 2002-2006 un ciclo básico de Formación de Formadores “en torno a las prácticas colectivas de bandas, coros, orquestas y músicas tradicionales de las regiones”, que incluía proyectos editoriales con el objetivo de fundamentar la educación musical en los municipios. El PNMC se dirigió también a la creación de escuelas municipales de música tradicional.

En síntesis, hay evidencias entonces para sugerir que desde finales del siglo pasado, y especialmente desde el nuevo siglo, existe una voluntad y un concepto más positivo en la educación musical tanto formal como no formal, con respecto a la inclusión de repertorios de la música popular y tradicional en los currículos. Sin embargo, los métodos de la pedagogía musical que han apuntado a la música occidental, siguen siendo usados para enseñar las músicas populares o tradicionales. La academia no se ha preguntado, o al menos no lo ha hecho de manera suficiente, sobre los conceptos pedagógicos implícitos en la formación de los músicos populares o los músicos formados por tradición oral (Convers y Ochoa 2007). A pesar de la reciente inclusión de repertorios tradicionales o populares en los currículos de escuelas formales o no formales, y del hecho de que músicos populares o tradicionales se están convirtiendo en profesores formales de sus instrumentos (en los repertorios del jazz, rock, músicas tradicionales y populares) aún no se han reconocido las prácticas de aprendizaje de los músicos formados por tradición oral, prácticas relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades musicales relevantes. En otras palabras, “la inclusión de música popular, jazz y repertorio del world music, tanto en la teoría como en la práctica, representa adición de nuevos contenidos, que no necesariamente se han acompañado de nuevas estrategias pedagógicas” (Green 2002). Es sobre el tema de estrategias pedagógicas, precisamente, en donde encontramos que la investigación a nivel internacional y nacional es todavía incipiente.

Las lógicas de apropiación y transmisión de la música tradicional colombiana

De las entrevistas que los autores han realizado a

músicos formados por la vía de la tradición oral, se puede inferir que para algunos de ellos, especialmente para los más viejos, la transmisión del conocimiento de la música tradicional viene por vía familiar; en palabras de algunos de ellos, “saber viene de sangre”. En el caso de los músicos del Pacífico Sur colombiano esto es común denominador en todas las entrevistas. Un buen ejemplo es lo que nos dijo Pacho Banguera, de 52 años, percusionista nacido en el municipio de Guapi, Departamento del Cauca:

Saber viene de sangre. Musicalmente yo soy sangre. A mí nadie me enseñó. Qué tal que me hubieran enseñado, mejor dicho sería un... no habría aprendido nunca, [con] eso [se] nace. Musicalmente... todos somos... el mundo es un cajón de mojiganga. El que no sabe, olvídate. (...) Yo nací, tengo sangre. Mi casa era musical. Música, música. Cununos, bombos, marimba. Te repito, no me gustó la marimba. Mi papá la tocaba y mi abuelo y todos.

Los músicos formados por tradición oral se consideran no solamente buenos músicos, sino auténticos, por haber heredado ese conocimiento de sus padres. Así, es difícil que ellos asuman como procesos de aprendizaje las actividades cotidianas que se relacionan con el quehacer musical. Sin embargo, en entrevistas que hemos realizado a músicos tradicionales, aparecen descritas muchas situaciones de las que se pueden inferir lógicas de apropiación y transmisión de conocimiento, procesos de aprendizaje e, incluso, sofisticados conceptos pedagógicos. Intentaremos a continuación dar cuenta de los que nos parecen más importantes.

A pesar de no considerar ese hecho como parte de un aprendizaje, la mayoría de los músicos entrevistados describe cómo su padre, su abuelo, su madre, o algún otro familiar cercano le “mostró” cómo se tocaba, le enseñó a bailar, le animó a cantar o le llevó a participar de rituales en donde la música era parte importante. Permítannos transcribir a continuación uno de los apartes más bonitos de nuestra entrevista a Liómedes Puertocarrero, de 86 años, cantaora nacida también en Guapi:

Y hacían los bailes afuera, y nosotros nos parábamos en la puerta, yo y mi hermano, a mirar. Y veíamos cómo cantaban, cómo bailaban. (...) y mi papá un día me dice... bueno... estaba yo en la puerta parada, me acuerdo, vísperas de un 20 de Julio, estaba un baile allí. Entonces me dijo, venga, coja una guasá, venga y canta.

Entonces le dije, no, yo no sé eso. Y me dijo, venga aprende. En ese tiempo había las latas de querosén que uno se alumbraba, porque no había energía. Entonces desocupaba las latas, y me paraba allí, para alcanzar la marimba. Y ahora sí empecé a darle ritmo al guasá, cuando mi papá me pegó un grito: (canta una glosa). Y me dijo: usted es la mujer, y vamos a cantar este currulao: ¡le tiramos al currulao hora y media! Pero cuando bajé de ahí me temblaba todita, de los nervios. Y después no canté [ese día] más currulao, pero ya lo tenía acá (señala el oído) y acá (señala el corazón). Y me nacía, porque esto, estas cuestiones del folclor, eso viene de sangre. (...) Y seguí cantando, hasta ahora.

Así mismo, los músicos hacen referencia directa al hecho de observar, escuchar y luego practicar; por ejemplo, afirmaba en una entrevista Víctor Banguera, percusionista de 50 años del grupo Gualajo:

Y lo que pasa es que yo me metía debajo de la casa y le hice un hueco así y por ahí miraba: cómo se tocaba el bombo, la marimba, las mujeres cómo tocaban los guasás y todo, y ahí aprendí: viendo y después practicando.

Y este ejercicio de observar se hace directamente con maestro, a quien se imita. Es usual que el ejercicio incluya la observación y la práctica de la construcción del instrumento. Gualajo, de 70 años, uno de los marimberos tradicionales del Pacífico colombiano más reconocidos hoy, describe así el aprendizaje con su padre:

Mira, cuando yo vivía en mi casa, nosotros manteníamos con mi papá. Trabajábamos. Fabricar instrumentos era lo más lindo. Y la música fue lo más lindo. (...) Esa fue mi vida, y entonces yo de ahí me pegué. Me pegué de mi papá, y hasta ahorita me siento bien con lo que mi papá me enseñó. (...) Cuando yo aprendí a tocar marimba, la aprendí a tocar porque yo le bordoneaba mucho a mi papá. Mi papá cuando estábamos tocando y yo me equivocaba [ríe], yo me río cuando me acuerdo, porque mi papá me ponía el taco en la cabeza, no me daba duro, pero pá, me lo ponía en la cabeza: aprenda, mijo, decía.

Lo anterior señala situaciones de las que se infieren lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento de la música, que podemos resumir así:

Se aprende en familia, en contextos propios de la región. La música está siempre relacionada con un

contexto específico en el que ella tiene sentido, del que ella forma parte. Allí se escucha (observa, baila), allí se “practica”, allí se aprende. Los niños están inmersos en prácticas cotidianas que suponen hacer música desde muy temprana edad.

Escuchar, observar e imitar a los maestros, generalmente familiares mayores –primera fuente de información que respetan con reverencia–, son procesos fundamentales y permanentes de aprendizaje. La lógica supone un esquema maestro/aprendiz, en donde el niño es motivado (a veces “entrenado”) por un adulto, o sencillamente animado a participar por una comunidad.

Bailar, tocar, cantar, como parte del proceso. Las prácticas cotidianas desarrollan habilidades que incluyen tocar, bailar y cantar, crear (improvisar, componer) y escuchar (a sí mismos y a los demás), en contextos en los que normalmente se interactúa. En el caso de Liómedes, una cantaora sin guasá no es cantaora, como tampoco lo sería si no baila. En el caso de Víctor, quizás esas primeras oteadas a los currulaos en su propia casa le permitieron más adelante ser percusionista y profesor de danza. En otra entrevista, Oscar Montaña, percusionista guapireño, afirma que para el habitante del Pacífico Sur la música y el baile están juntos, “es como uno refleja su identidad y su forma de pensar”. Y finaliza: “es muy difícil que haya música sin baile, así uno no quiera, pues uno se empieza a mover”. El hecho de tocar, bailar, cantar –simultáneamente– desarrolla la habilidad de la interacción.

La técnica no es un fin en sí mismo, se va resolviendo sobre el instrumento lo que el repertorio que se aborda requiere. Tanto los músicos viejos como los jóvenes insisten en la importancia de empezar con las bases (lo más sencillo, lo fundamental) para luego desarrollar un lenguaje propio, que es responsabilidad de cada uno.

Tocar/Estudiar (practicar) no son actividades distintas. La práctica ocurre, normalmente, en aquellas situaciones en las que la música forma parte del ritual y en donde se requiere cierta experticia en el instrumento: la fiesta, el ritual, el jolgorio, el baile. Es allí en donde, participando, se escucha, se baila, se toca, se aprende.

Estas lógicas de apropiación y transmisión que se infieren de las situaciones descritas por nuestros entrevistados corresponden a lo que Lucy Green (2002) describe como el proceso de enculturación (inmersión en la música y en las prácticas musicales del propio

contexto) que involucran lógicas de apropiación y transmisión de la música que forman parte de ese proceso.

La diferencia en la percepción del desarrollo de la técnica y de la práctica entre los músicos más viejos y los más jóvenes

Es en el desarrollo de la técnica, la práctica, en donde podemos encontrar una diferencia en las percepciones de los músicos más jóvenes respecto a los adultos y coincidencias entre las lógicas de apropiación de los músicos jóvenes que se ocupan de la música tradicional en Colombia y que vienen de las regiones de donde esta música se origina, con las lógicas de aprendizaje de los músicos populares que se han formado en contextos más urbanos.

El concepto académico de aprender en un aula de clase y de retirarse a un cuarto de estudio (normalmente de manera solitaria) a mejorar los aspectos técnicos e interpretativos al tocar un instrumento, a “montar” repertorio, es un concepto más o menos ajeno en la formación de un músico tradicional y es ajeno especialmente en el proceso de aquellos músicos formados antes de que un escenario, el de los festivales, por ejemplo, los empezara a visibilizar. Estos músicos no reconocen en sus prácticas cotidianas procesos de aprendizaje, probablemente porque no corresponden al concepto académico del aula y de la práctica solitaria del instrumento. Simultáneamente, sin embargo, reconocen su propia maestría y son conscientes de sus conocimientos. Los músicos más jóvenes, en cambio, se refieren de alguna manera a la práctica y reconocen sus actividades cotidianas (escuchar permanentemente música, tocar en grupo, tocar con amigos, participar tocando en fiestas, escuchar grabaciones, etc.) como procesos de aprendizaje. Los testimonios de estos jóvenes, como los de otros músicos de regiones que se han desplazado a las grandes ciudades, parecen señalar que su proceso de enculturación ha sido diferente, y que sus procesos de aprendizaje han sido más parecidos a aquellos de los músicos populares que se forman en contextos más urbanos. Jayer Torres, 25 años, hijo de Gualajo, señala por ejemplo que tocar en grupos ha sido parte fundamental de su proceso de aprendizaje, y de la misma manera señala que, sin estudiar, no es posible aprender y desarrollar más adelante un estilo propio:

No yo a la percusión... yo aprendí con él (Gualajo) bases. Y ya el resto ha sido mi trabajo. Lo que yo he

estudiado y le he dado y le he dado y le he dado.

Juan Sebastián: ¿Y cómo te ponés a estudiar, por ejemplo, marimba, o cununo? ¿A veces estudiás? ¿Cogés el instrumento?

Sí, yo aquí estudio marimba. Me imagino cosas y me pongo a sacarlas, y lo hago. O sea, componer un tema [por ejemplo]. La marimba es de mucha práctica. Si usted está practicando y practicando y practicando, aprende a tocar marimba. Porque si va a practicar hoy y mañana no y pasao mañana no, lo que ha aprendido ya se le olvida. Tiene que volver a empezar. Entonces la marimba es de mucha constancia ahí dándole y dándole, porque si no practica no aprende.

¿...Y las lógicas de apropiación y transmisión de la Música Popular en Colombia?

A pesar de los esfuerzos realizados en Colombia para incluir músicas tradicionales y populares en los currículos tanto en los sectores formales como los no formales de educación musical, y a pesar de que algunos de los músicos que se mueven en la escena de la música popular en Colombia (salsa, fusiones con música tradicional, jazz, rock) han accedido a educación musical formal o no formal, las prácticas informales de aprendizaje continúan siendo la esencia de su formación. A diferencia, sin embargo, de los procesos de enculturación descritos arriba, los músicos populares en Colombia no están rodeados necesariamente de músicos mayores o de una comunidad que los anime o entrene. De entrevistas realizadas a los músicos más jóvenes de Guapi, es posible inferir lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento que se identifican con aquellas de la formación de músicos populares activos en la escena bogotana, y que coinciden con algunas de las planteadas por Lucy Green en su trabajo “How Popular Musicians Learn”:

El proceso de aprendizaje al interior de grupos, con compañeros que comparten intereses musicales. No se identifica necesariamente una figura de autoridad de la cual se aprenda: las entrevistas dan cuenta de cómo en un grupo de amigos se comparten “tips”, habilidades: “pille este acorde”, “Uy, muéstrame ese pase”, etc. Son actividades más o menos conscientes de aprendizaje, pero normalmente informales, en donde el rol del “maestro” se rota en el grupo. Una circunstancia clave en esta formación es el ensayo de una banda conformada. Es una actividad en la que

todos los integrantes aprenden a través de la práctica en conjunto y de las discusiones que sobre la música tienen lugar en los descansos. De la misma manera es en el contexto del trabajo en un grupo en donde se aprenden las habilidades de tocar en público (conciertos, concursos, etc.), de componer e improvisar (las prácticas informales incluyen jams y otras formas de improvisación, así como tocar repertorio conocido por todos y componer, a veces, también en grupo).

Escuchar e intentar copiar grabaciones a oído es uno de los recursos de aprendizaje más importantes. Escuchar de manera atenta, con el objetivo consciente de aprender, adaptar y repetir, así como la simple escucha, también forma parte de los procesos de apropiación de la música y del proceso de enculturación (Green 2005).

La notación juega en la música popular, en general, un papel menor. La música escrita, una vez descifrada, no es muy relevante: si se tiene experiencia suficiente en el estilo, se puede memorizar rápidamente lo que está escrito, y se puede desarrollar de ahí para adelante.

La técnica se desarrolla simultáneamente con el repertorio. No se trabaja la técnica como un fin en sí mismo. Sin embargo, una vez se tiene acceso a estudios técnicos, estos se desarrollan rápidamente porque el instrumento está, textualmente, incorporado (algo análogo ocurre con la comprensión de los aspectos teóricos de la música).

La práctica/estudio depende de la motivación: la banda, el concierto. El músico popular practica, estudia, especialmente porque quiere, ¡porque lo disfruta!

Hay un último aspecto que vale la pena mencionar, porque quizás juega un papel importante en las lógicas de apropiación y transmisión de las músicas populares, y este tiene que ver precisamente con la popularidad de los músicos, su aceptación y admiración por cientos o miles de personas cuando están sobre el escenario, y el estatus social que esto les significa.

¿...Son estas lógicas de apropiación y transmisión compatibles con la academia?

Revisemos las lógicas identificadas arriba y veamos, de manera general, sus posibilidades de aplicación en ámbitos formales. Una primera consideración

importante es que los procesos de globalización que se dan de manera más bien vertiginosa en las ciudades complican el concepto de enculturación tal como lo propone Lucy Green, pues no es fácil determinar “las músicas y las prácticas musicales” de un contexto tan complejo como, por ejemplo, el bogotano. Sin embargo, es un hecho que la academia contempla solo algunas de las músicas del contexto y solo algunas de las muchas prácticas del mismo.

Aprendizaje en familia y en contextos propios de la región. Parecería incompatible con la academia, ya que es una circunstancia que no podríamos recrear de una manera artificial en un ámbito académico. Sin embargo, una situación que no puede pasar inadvertida es la existencia en diferentes pueblos en Colombia de Casas de la Cultura o instituciones similares, en donde los niños han tenido un acercamiento “en el aula” al aprendizaje de la música de su región y donde los profesores, músicos de la zona y en muchos casos familiares de los estudiantes, enfrentados a la pregunta de “cómo enseñar”, han reflexionado sobre el tema pedagógico. La construcción del puente que permita la compatibilidad del aprendizaje de las músicas populares en contextos académicos, así como la comprensión y eventual aplicación de lógicas de apropiación de músicas tradicionales y populares en la academia, debe acudir a estas experiencias.

Escuchar, observar e imitar a maestros (el esquema maestro/aprendiz): el esquema maestro/aprendiz en los ámbitos académicos connota aún hoy en día una relación vertical y de poder que resta autonomía e importancia al rol del aprendiz en el proceso. Esta situación es susceptible de una revisión que genere, eventualmente, propuestas metodológicas.

Tocar, bailar, cantar. Las culturas caribeñas (de las cuales Colombia forma parte) se han entendido como culturas que bailan. Sin embargo, parecería osado afirmar que “todos en Colombia bailamos”. De hecho, ha sido nuestra experiencia en la universidad, en Bogotá, que muchos hombres jóvenes usualmente no bailan. En el ámbito académico universitario que conocemos no se ha trabajado lo necesario en nuestra relación con el cuerpo, en el papel que juega el cuerpo al tocar un instrumento y en las ventajas que tiene el hábito –tan común en los músicos populares y tradicionales– de cantar. Incorporar a la academia un contexto en donde bailar y cantar es muy importante (la parranda, por ejemplo) no parece muy viable.

Pero diseñar metodologías que contemplen una mejor relación con el cuerpo, considerando para ello las prácticas que se dan en el propio contexto, parecería razonable.

El aprendizaje en grupo. El trabajo en ensambles con compañeros que comparten intereses es absolutamente compatible en los ámbitos académicos. Normalmente los currículos que administran la educación musical contemplan la práctica musical en grupo, en orquestas, bandas, coros, música de cámara, ensambles. La importancia del aprendizaje en prácticas colectivas al interior de la academia es ampliamente aceptada, y al interior de estas prácticas podemos inferir lógicas de aprendizaje muy similares a las citadas arriba. Sin embargo, en los ensambles académicos, la figura del profesor no permite normalmente la rotación de la figura de un líder y, en ocasiones, en un afán por cumplir contenidos de asignaturas, montaje de repertorio, se olvida el desarrollo real de las competencias y habilidades de cada miembro del grupo. Lucy Green señala al respecto la necesidad de promover, al interior de los ensambles, roles intercambiables de liderazgo y permitir la autonomía del grupo sobre posibles contenidos (repertorios) y sobre estrategias para desarrollar las competencias y habilidades.

Escuchar y copiar grabaciones a oído / el uso de la notación / la teoría.

En nuestra experiencia al interior de la academia hemos visto, no pocas veces, que el estudiante deja de reconocer la práctica de “sacar música a oído” como una actividad de aprendizaje, privilegiando el desarrollo de la habilidad de reconocer y darle nombre a entidades musicales aisladas (un intervalo, un acorde) descontextualizadas de la práctica musical misma. El problema no está, obviamente, en tener acceso al conocimiento teórico, sino en decidir en qué momento y con qué estrategias pedagógicas se incorpora a los currículos, teniendo en cuenta que este conocimiento es útil y más significativo si tiene una relación directa, inmediata, con actividades prácticas. Respecto a la notación, la discusión no radica en si es importante o no aprender a descifrar la notación musical en la academia; la pregunta está otra vez en el para qué y el cómo, recordando que la notación es una representación de la música, no la música misma.

La técnica no es un fin en sí mismo. En la historia de la educación musical se han hecho esfuerzos muy

importantes por organizar el estudio de la técnica de ejecución de los instrumentos sinfónicos y, desde el siglo pasado, la de instrumentos que se relacionan más con la música popular o con la llamada “World Music”. Hay materiales novedosos que empiezan a dar cuenta de las posibilidades de la tecnología en estos procesos y que, además, contemplan la importancia de abordar la técnica siempre relacionada con el “para qué”. Las academias escogen diferentes materiales pedagógicos para el desarrollo del aspecto técnico de la ejecución del instrumento dependiendo, normalmente, del grado de aceptación que cada profesor tenga de esos materiales, es decir, de qué tan compatibles estos métodos son con “la escuela técnica” que defiende el profesor. El peligro en la academia consiste, de un lado, en separar el desarrollo de la técnica de la posibilidad de tocar la música misma: no son pocas las escenas que aún hoy en día se ven (o mejor, se escuchan) de estudiantes en lucha descarnada con estudios técnicos de complejidades extremas, que pueden no tener uso directo en su repertorio. De otro lado, los profesores de instrumento normalmente no consideran la posibilidad de que el estudiante resuelva de manera autónoma aspectos técnicos en el instrumento.

A manera de conclusión

Las prácticas colectivas parecerían ser un punto de encuentro entre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales y populares y aquellas al interior de la academia. La efectividad del aprendizaje al interior de las prácticas musicales en grupo tiene que ver con la capacidad de disfrute que estas prácticas ofrecen. Sería interesante observar qué pasaría si al interior de esas prácticas en la academia, los músicos ejercieran más autonomía, y si los aspectos técnicos y teóricos se desarrollaran según la demanda de sus prácticas musicales dentro y fuera de la academia.

De nuestras entrevistas y experiencias con los músicos populares más jóvenes, se puede inferir que para ellos los malabares técnicos en el instrumento, así como tocar en dinámicas muy fuertes y tempos muy rápidos, al igual que la comprensión de la teoría de la música, son aspectos muy atractivos, que les causan profunda satisfacción (les generan cierta distinción frente a los demás músicos). Lo importante aquí es que el desarrollo técnico y la experticia en un instrumento son consecuencia directa del tiempo dedicado, diariamente, a tocarlo. Para el músico popular, el desarrollo de la técnica se da en principio

sobre el repertorio y se acude después, eventualmente, a desarrollos técnicos aislados o más específicos, que tienen sentido en la medida en que son útiles al tocar en grupo, en la escena. El músico popular normalmente reporta un enorme goce con la música que hace, y el hecho de tocar en grupo ayuda mucho en su autoestima. Si bien el reporte del goce en la academia aparece también, especialmente en referencia a los espacios de la práctica colectiva, generando una pasión profunda y auténtica por la música, hay otros espacios académicos en los que, parecería, el objetivo último (la práctica musical, o el quehacer alrededor de la música) es difuso, lo que puede producir en el estudiante desasosiego, decepción y, en el peor de los casos, la decisión de cambiar de profesión.

...y qué viene

Hemos planteado en esta ponencia hipótesis basadas en entrevistas y en nuestras experiencias, que responden a situaciones en espacios muy determinados. Habría que adelantar investigaciones más amplias que evidencien, por ejemplo, si los estudiantes de música pierden capacidad de goce y de autonomía cuando acuden a la academia.

Otro trabajo importante que se debe abordar en este momento en Colombia es el de recoger diferentes experiencias de formación en ámbitos académicos tanto formales como no formales, que han incluido en sus currículos repertorios tradicionales y populares y que han vinculado para ello músicos cuya formación ha sido informal. ¿Estos músicos han involucrado nuevas estrategias? ¿Qué tan exitosas son?

Así mismo, existen ya experiencias importantes de formación al interior de prácticas colectivas como es el caso, por ejemplo, del Plan Nacional de Orquestas, Batuta. La pregunta a responder sería: ¿arrojan luces estas experiencias sobre la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas en las Universidades?

Resultados de investigaciones como las que proponemos, esperamos, nos permitirían construir un marco de evidencia para sustentar el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas en la academia que orienten la formación de músicos mejores, y más felices.





Panel "experiencias y aprendizajes en los procesos de Educación Artística para la primera infancia.
De izquierda a derecha Narcisia Bowie, Maritza Díaz y Sol Quiceno Biblioteca Luis Ángel Arango / Fotografía : Malpraxis

FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL COMO MECANISMO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Orientaciones para la formación artística con enfoque diferencial y acción sin daño

Margarita Ariza A.

Dirección de Artes, Grupo de Educación Artística del Ministerio de Cultura

La Cultura como Entorno Protector es un escenario que busca la inclusión y el desarrollo de todos los ciudadanos y ciudadanas, de todos aquellos pertenecientes a los diferentes grupos poblacionales y de interés, a partir del ejercicio de sus derechos culturales con principios de enfoque diferencial y acción sin daño, en concordancia con la visión del Ministerio de Cultura, que establece que para el 2014 “la cultura será un factor decisivo para el desarrollo económico, educativo y social de país”. El entorno protector se construye con la articulación y corresponsabilidad de tres factores: familia, comunidad e institución.

Desde la perspectiva institucional y de los derechos culturales, es claro que la educación artística y cultural debe ser garantizada a todos los ciudadanos a lo largo de su vida. Este derecho, consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos, se encuentra en la Constitución Política de Colombia, así como en numerosos documentos, leyes y normas¹. En el

1 Declaración Universal de los Derechos del Hombre, Constitución Política de Colombia, Ley 115, Compendio de Políticas Culturales, Ley General de Cultura, Unesco; Hoja de Ruta de la Educación Artística, Plan Decenal, entre otros. En nuestra Constitución Política, en el artículo 70: “es deber del estado promover y fomentar el acceso a la cultura por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional.”

La Ley de 115 de 1194 establece que la educación artística y cultural es un área fundamental del conocimiento, razón por la cual su enseñanza es de inclusión obligatoria para todas las instituciones del país.

El Plan Decenal de Cultura 2001-2010 define que el servicio educativo representa el principal aliado, ya que congrega a la niñez y a la juventud, población objetivo prioritaria. La vinculación de las prácticas artísticas y culturales a la vida del aula gana reconocimiento a nivel mundial como una de las rutas pedagógicas que mayores aportes puede hacer al campo

de la educación.

El informe del PNUD de 2004 entiende que el desarrollo humano sostenible se basa en un equilibrio global entre sostenibilidad ambiental, bienestar y prosperidad económica, social y cultural.

El Plan Nacional para las Artes menciona que *El derecho a las prácticas artísticas se afirma en el valor que ellas tienen para la expresión, el desarrollo, la educación y el conocimiento tanto de los individuos como de la colectividad. Las prácticas artísticas tienen un valor fundamental para el niño, el adolescente y para el adulto, ya sea en su condición de aficionado o de artista profesional que asume lo artístico como proyecto de vida... en la práctica artística se desarrolla el reconocimiento a la diferencia y a la singularidad al educar desde la sensibilidad y promover con los sentidos, el ejercicio de la experiencia directa, más allá –o más acá–, de abstracciones y generalizaciones conceptuales.*

En la ponencia sobre Educación Artística que presentó Colombia en la Unesco, se pone de manifiesto un problema con el que se enfrenta diariamente la comunidad artística, esto es la baja valoración de la educación artística y de las profesiones del campo artístico. Y se definen “los procesos de democratización, entendidos como acceso y oportunidades equitativas de acceso a bienes y servicios culturales y educativos, como procesos de fortalecimiento de la democracia cultural, entendidos como aquellos que promueven el reconocimiento de la diversidad de las expresiones y el fortalecimiento de sus capacidades de participación y práctica autónoma cultural y educativa. En este propósito bifurcado de democratización y democracia se inscriben los objetivos de cobertura (universalidad) y calidad (originalidad y pertinencia) que impulsan las políticas de los dos sectores. Podemos afirmar que el generar condiciones que garanticen la formación, a todo lo largo de la vida, de una ciudadanía democrática y cultural, es un propósito común a los Ministerios de Cultura y Educación.”

En la Ley 397 de 1997, en la Ley General de Cultura, artículo 64 Del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultura: corresponde al Ministerio de Cultura la responsabilidad de orientar, coordinar y fomentar el desarrollo de la educación artística y cultural no formal como factor social, así como determinar las políticas, planes y estrategias para su desarrollo. Artículo 65 Formación Cultural Obligatoria. Formación artística y cultural.

En el Compendio de Políticas Culturales se menciona de la siguiente manera: *La educación artística es un derecho universal.* El fortalecimiento de las prácticas artísticas se constituye en un factor que afianza el derecho a la diferencia cultural, en tanto entendamos la cultura como ámbito de construcción de sentido atravesado por diferencias que precisan expresión y diálogo. Y en la segunda parte, Políticas de Artes, se cita el documento titulado “Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019”, realizado por la Universidad Externado para

Compendio de Políticas Culturales se menciona que “La práctica, el acceso y el diálogo entre las manifestaciones artísticas y culturales hacen parte de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Para garantizar la democratización de los bienes y servicios artísticos y culturales, así como la democracia cultural, en la cual se valoran y promueven equitativamente las expresiones diversas de las identidades que conforman la nación colombiana, la inclusión de las artes y la cultura, como campo de conocimiento en el servicio educativo público, es una estrategia básica. Este es un propósito común con un sector cultural que día a día se desarrolla y fortalece tanto en el ámbito público como en el privado. La búsqueda de estrategias de acción conjuntas es indispensable para garantizar un derecho universal de toda la población, así como para formar el talento humano que debe atender extensivamente y con calidad esta necesidad.”

Por esto, es importante subrayar que los derechos culturales son también derechos fundamentales. El País ha trabajado en este sentido por muchos años y desde el Ministerio de Cultura, a través de mesas intersectoriales con entidades del orden nacional en encuentros regionales y nacionales, con la participación de quienes son responsables de la formación artística, consolidando espacios de participación ciudadana de acuerdo a las agendas internacionales de la Unesco –entre otras–, para buscar los caminos que permitan hacer realidad este derecho. El objetivo de dicha labor redundará en el reconocimiento y la valoración de la educación artística como campo de conocimiento que contribuye a la formación de ciudadanos sensibles, críticos, reflexivos y con capacidad de reconocerse como parte de un entorno y una realidad en la que pueden actuar. De esta manera se define a la educación artística como un amplio campo de conocimiento que comprende las prácticas artísticas y los fundamentos pedagógicos y conceptuales sobre los cuales estas se apoyan, así como de manera interdisciplinaria, las ciencias sociales y humanas y los campos de la educación y la cultura. Es decir, se incluye a la educación formal, la educación para el desarrollo y el trabajo, la informal, la transmisión de saberes tradicionales, los proyectos comunitarios y todos los procesos de formación artística y cultural que se llevan

el Ministerio de Cultura. Este documento priorizó cinco aspectos que estructuran el marco de acción para el fomento de la educación artística, entre ellos: “Reconocimiento de la educación artística como campo del conocimiento. Este reconocimiento se traduce en una valoración social de la educación artística fundamentada en la afirmación de las particularidades, la esencia del pensamiento y las prácticas artísticas. La constitución de la educación artística como campo maneja varios matices: el primero tiene que ver con el énfasis en un proceso de formación artística que renueve el currículo y la pedagogía para que, en ellos, se exprese la lógica propia del pensamiento artístico; el segundo hace énfasis en el fomento de acciones de divulgación y promoción de prácticas artísticas contextualizadas; el tercero visualiza un marco normativo que favorezca la diferenciación de modalidades dentro de ese campo, reconociendo el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana.”

a cabo en los diferentes contextos con características específicas. El enfoque diferencial y la acción sin daño permiten una aproximación respetuosa, que reconoce la diversidad y la importancia de los diferentes contextos y culturas de las comunidades y grupos poblacionales o de interés.

La educación artística se considera una construcción colaborativa de saberes donde el facilitador, su equipo y los participantes aportan saberes, construyen conocimiento, y se transforman de manera continua en un proceso que se apropia continuamente a lo largo de la vida, y fortalece la cohesión social, la renovación y preservación del patrimonio cultural del país.

Reconocidos autores internacionales, investigadores, artistas nacionales, y programas de educación artística de diferentes universidades han trabajado ampliamente sobre los beneficios de esta disciplina en los procesos de transformación social. Así, a partir de la investigación y el análisis de experiencias significativas se ha reconocido el aporte de las artes a los diferentes procesos formativos.

En el documento 16 de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media 2010, realizado por el Ministerio de Educación, se establecen definiciones, lineamientos y orientaciones que reconocen a la educación artística como campo de conocimiento² sin embargo, en la práctica, en diversos espacios de la vida y de la escuela de nuestro país, las artes aún no tienen cabida. En este sentido, es necesario pensar la incorporación de la educación artística al currículo de estudios fundamentales. También se deben explorar metodologías y nuevas formas en las que el arte permee por completo los procesos formativos, y se constituya en un eje transversal, de forma tal que mediante los diferentes métodos de la investigación en artes se genere conocimiento en cualquier disciplina y se vinculen los diferentes saberes que constituyen la vida, tal como ocurre en la educación formal en muchos colegios y bachilleratos artísticos de nuestro País, y en laboratorios de artes y prácticas comunitarias.

Actualmente, las prácticas artísticas incorporan en su quehacer disciplinas diversas de las cuales se nutren, y cuyos límites, antes tan claros, tienden a desdibujarse. Por ello, es necesario plantear esta propuesta formativa como una construcción colectiva de saberes donde las prácticas artísticas sean entretejidas en los procesos educativos, con el fin de fortalecer el aprendizaje de cualquier disciplina y la creación: el objetivo debe ser que las personas no solo aprecien y comprendan las experiencias estéticas, sino que participen activamente

2 Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.

de ellas, como un derecho de todos los ciudadanos.

Desde la educación superior es importante destacar la pertinencia de repensar los programas de pregrado existentes a la luz de las prácticas artísticas contemporáneas, en las que el trabajo transdisciplinar e interdisciplinar ofrece múltiples enfoques y miradas de la realidad, hecho que permite contemplarla como un fenómeno complejo al que pueden ofrecerse soluciones diversas, y en el mejor de los casos, integrales.

Asimismo, es evidente la necesidad de diseñar y fortalecer programas de carácter técnico y tecnológico, que brinden el conocimiento y las herramientas necesarias para articular las diferentes disciplinas alrededor de proyectos conjuntos para el sector de la cultura. Para que ello sea posible, es urgente trabajar en la creación de nuevos programas de postgrado que permitan el acceso a la construcción de conocimiento y el desarrollo de la investigación en el sector.

Además, es preciso visibilizar el valor que tienen en nuestro país las diferentes tradiciones y saberes ancestrales, la transmisión intergeneracional de conocimientos. Visibilizar estas prácticas culturales es una vía para mantenerlas y fortalecerlas en tanto valores patrimoniales vivos.

Para concluir, se debe destacar que los procesos de formación artística constituyen verdaderos mecanismos de resistencia frente a las manifestaciones diarias de violencia que padece nuestro país, y se configuran como oportunidades reales para el empoderamiento de las comunidades.

A continuación, se enumeran las orientaciones de trabajo cuya finalidad es brindar un marco amplio de posibilidades para desarrollar proyectos de formación artística con diferentes tipos de población y comunidades:

1. Participación desde la inclusión social. Los derechos culturales. Reconocer al ciudadano como sujeto de derechos que puede proponer, actuar e intervenir sobre su realidad para plantear las bases de una sociedad más incluyente que propicie la participación, la creación y garantice los derechos culturales. El acceso a las prácticas artísticas es

un derecho universal que debe ser garantizado en condiciones de libertad, equidad y dignidad, a lo largo de toda la vida.

2. Entender la práctica artística como una forma de vida. Más allá de enmarcar la práctica artística en un oficio o disciplina específica, se debe considerar esta como una manera de percibir la realidad, pensar y actuar en el mundo.

3. Concebir la educación artística como la posibilidad de construcción de un proyecto de vida. A través de estas experiencias se abre la posibilidad a todos los ciudadanos de construir su proyecto de vida a partir del ejercicio de la práctica artística como derecho fundamental. Esta práctica que se propone debe ser una experiencia rica e integral, contraria a aquellas que se quedan en métodos formales o que reducen los contenidos de la práctica a procesos sin continuidad y vacíos de significado que podrían definirse como *acciones con daño*.³

4. Trabajar con el diálogo cultural como metodología: Realizar jornadas de diálogo cultural antes, durante y después del proceso formativo. La consulta con la comunidad es insoslayable al momento de formular, planear y construir cualquier propuesta que desarrolle el enfoque diferencial. Las jornadas de diálogo cultural se proponen como un mecanismo de comunicación, detección de necesidades y participación permanente de la comunidad.

5. Formular proyectos vinculados al contexto. Las acciones que se emprenden con los participantes deben partir de su contexto, considerando los factores sociales, económicos, culturales y el entorno natural.

6. Construir a partir de los intereses de la comunidad. Reconocer la mirada de cada uno sobre su historia y los *intereses y preocupaciones de la colectividad*. Formular proyectos que tengan que ver con la realidad de los participantes, que valoren

³ Ponencia de Colombia para la Unesco: "concebir el quehacer artístico como parte de la cotidianidad, como un acto que requiere de una acción continuada y constante, el patrimonio se asume no sólo como lo dado sino como lo posible, como aquello que la acción cultural y el pensamiento artístico continuamente actualizan. La educación artística en una perspectiva de campo de las artes y como fundamento de proyecto de vida. Una educación artística amplía la base social de quienes pueden optar por edificar un proyecto de vida en las artes.

la perspectiva de cada individuo y apuesten por la construcción conjunta. Así, a través de historias locales, se construye una narración colectiva vital para la comunidad.

7. Asegurar la *participación activa de la comunidad como agente creador*. Los participantes diseñan una ruta a partir de sus intereses y contextos. Son ellos quienes inciden en los contenidos y en la ruta de su proceso de formación y creación, aportando su vivencia y conocimientos.

8. Conectar. Una aproximación efectiva a la comunidad permite crear un ambiente de confianza, para desarrollar el proceso libremente y crear un sentido de unidad. Esta conexión implica un profundo conocimiento de las condiciones de cada comunidad y un reconocimiento de los procesos que históricamente se han desarrollado, así como un interés genuino en las motivaciones y preocupaciones de la comunidad.

9. El respeto y el reconocimiento de los saberes de cada participante es la base del trabajo. Es necesario valorar su discurso y su lenguaje expresivo, sin pretender encasillarlo o conducirlo, permitiéndole un proceso de creación auténtico y libre.

10. Trabajar a partir de una *pedagogía vivencial*. Los proyectos se desarrollan con base en las vivencias de la comunidad, con el fin de posibilitar la acción sobre su realidad. Se conectan e intervienen elementos que hacen parte de la cotidianidad de los participantes y los invitan a resignificar prácticas y creencias. Una educación que fusiona vida y práctica artística permite cuestionar la legitimidad de creencias heredadas y factores problemáticos, e instaurar una mirada crítica del contexto. Mediante las herramientas de las artes se deconstruye para crear narrativas propias, para resignificar, como colectivo, los contenidos heredados, modificarlos y adaptarlos a la realidad de las comunidades.⁴

11. Procesos creativos. Reconocer la importancia del proceso. La educación desde las artes reconoce el

⁴ Según el Compendio de Políticas Culturales, "la educación artística vale por sí misma, pues establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. En la práctica artística se integran las facultades y se manifiesta la memoria cultural al tiempo que se la transforma".

valor de los procesos como prácticas en permanente movimiento creativo. El proceso es, en sí mismo, una finalidad: la formación no tiene límites y se desarrolla a lo largo de toda la vida.

12. Dar voz a los conflictos y no silenciarlos. Partir de estas problemáticas como material de trabajo y establecer espacios de reflexión, soluciones creativas o estrategias de resistencia.

13. Promover la participación de *equipos transdisciplinarios*. Equipos que generan contenidos y lecturas desde múltiples visiones, conformados por personas de diferentes áreas del conocimiento que promueven no solamente el uso de lenguajes expresivos diversos sino contenidos desde diferentes disciplinas.

14. Fomentar la *Articulación de la comunidad y las entidades* Crear conexiones con las entidades encargadas de los procesos de formación artística en los municipios, escuelas de formación artística, casas de la cultura, artistas que desarrollan iniciativas como laboratorios de artes visuales y otras prácticas comunitarias, los sabedores de cada región, los centros de formación técnica y tecnológica, las universidades, las instituciones de educación formal, organizaciones civiles y asociaciones de padres, que pueden vincularse y fortalecer estas prácticas desde diferentes frentes. Es deseable contar con el conocimiento de la oferta de formación artística en la región y conocer las fortalezas de cada lugar para articular acciones conjuntas que respalden estos procesos y posibiliten la articulación de diferentes actores y la puesta en marcha de propuestas comunes.

15. Sistematizar las experiencias. Elaborar registros, memorias y documentos que den cuenta de los procesos y las con las características propias de cada contexto que den cuenta de los procesos. Promover que los participantes realicen bitácoras de trabajo y conclusiones conjuntas de su proceso de trabajo. La relatoría y memoria, el análisis, la retroalimentación y la documentación de los procesos se traduce en una práctica educativa que se soporta en la investigación sobre las propias acciones enriqueciendo cada vez más los procesos. En este sentido se hace muy importante documentar de manera cuidadosa y detallada estas

experiencias para que la comunidad pueda conocerlas en profundidad y eventualmente replicarlas. También como una forma de reconocimiento de los procesos que se llevan a cabo y que permiten mejorar la experiencia y los aprendizajes en cada oportunidad.

16. Facilitar **espacios para la socialización**. Los espacios de intervención y socialización de los procesos son importantes porque generan un reconocimiento del trabajo que la comunidad ha realizado y permiten un intercambio con los actores. Así mismo, posibilitan que estas prácticas sean replicadas en contextos con condiciones similares o motiven a otras colectividades a crear sus propios diálogos.

17. **Empoderar a las comunidades**. La educación desde las artes aporta al disfrute, la contemplación reflexiva, a la construcción colaborativa de conocimientos, otorga herramientas para que cada participante desarrolle propuestas alrededor de intereses propios, valora a cada ciudadano y a cada comunidad, crea procesos de apropiación o fortalecimiento de los saberes o de resignificación de las prácticas, aporta a la construcción de la memoria y la reparación simbólica, integra a los miembros de una comunidad generando procesos de cohesión social y fortalecimiento de la identidad individual, local o colectiva, y potencia la capacidad de una comunidad para la autogestión y la generación de procesos reales de **transformación social**.⁵

5 De acuerdo con el Plan Nacional de las Artes, "Muchos proyectos artísticos contemporáneos encaminan sus objetivos al trabajo con comunidades, incidiendo en sus deseos de resimbolización o propiciando procesos de cohesión, convivencia y otros valores ciudadanos y democráticos. El acceso a las prácticas artísticas es un derecho universal que debe ser garantizado en condiciones de libertad, equidad y dignidad, y ello, a lo largo de toda la vida. La historia social del país y el reconocimiento del importante papel de la cultura en la transformación de la vida, hacen de su dinamización una poderosa estrategia para atender las necesidades de inclusión y cohesión social".



MinCultura
Ministerio de Cultura

OSPERIDAD