



SEMINARIO
LAS ARTES A LA CANASTA FAMILIAR
Memorias

Alcalde Mayor de Bogotá

Gustavo Petro Urrego

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Clarisa Ruiz Correal

Directora de Arte, Cultura y Patrimonio

Marta Lucía Bustos Gómez

Subdirectora de Prácticas Artísticas y del Patrimonio

Astrid Liliana Angulo Cortés

Secretario de Educación Distrital

Oscar Sánchez Jaramillo

COMITÉ ACADÉMICO

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Fernando Escobar Neira

Astrid Liliana Angulo Cortés

Aura Susana Leal Aponte

Claudia Esperanza Aparicio Escamilla

Instituto Distrital de las Artes

Olga Lucía Olaya Parra

Inti Bachman Ortiz

Jorge Andrés Arbeláez Rendón

Orquesta Filarmónica de Bogotá

Gisela de la Guardia

Luz Amparo Ramírez

Secretaría de Educación Distrital

Martha Isabel Palacios

Catalina Valencia

Mauricio Echeverri

Paola Andrea López

Ministerio de Cultura

Leonardo Garzón Ortiz

Betsy Gelves

Ministerio de Educación Nacional

Mónica Figueroa Dorado

Clara Helena Agudelo

María del Sol Effio

Corpoeducación

Esperanza Ramírez Trujillo

Elsa Castañeda Bernal

Carlos Felipe Romero Galvis

Karen Ortiz Cuchivague

Apoyo Operativo y logístico

Alirio Torres – Corpoeducación

COMPILACIÓN Y REDACCIÓN DE LAS MEMORIAS

Elsa Castañeda Bernal

Karen Ortiz Cuchivague

METALECTURA

Mónica Marcell Romero Sánchez

CONFERENCISTAS CENTRALES

Lucina Jiménez López – México

María Acaso Bosch – España

Teresa Eça — Portugal

Javier Abad Molina - España

Fernando Barona - Colombia

PANELISTAS

Panel 1. Investigación sobre Arte en Primera Infancia. Documentación, experiencias y restos

María Adelaida López

Carmenza Botero

Juan Carlos Melo

Panel 2. Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística

Juan Antonio Cuéllar Sáenz

Marta Lucía Bustos Gómez

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento

Panel 3. Oportunidades y tensiones en la oferta de educación artística

Clarisa Ruiz Correal

Ana Eva Hincapié Mora

Panel 4. Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística desde la primera infancia

David García Rodríguez

Adriana Elizabeth González Sanabria

Bertha Quintero Medina

Astrid Eliana Cáceres Cárdenas

Panel 5. Investigación – creación – arte como constructor de experiencia, saber y conocimiento

Francisco Javier Gil Marín

Patricia Triana Morales

William Vásquez Rodríguez

Panel 6. Análisis y alcance de nuevos modelos de inversión e impacto de una mirada posible en un sistema de formación artística

Héctor Bonilla Estévez

Patricia Triviño Pérez

Lucina Jiménez López

Panel 7. Revisión Nacional de los diálogos de Educación y Cultura, posibles compromisos y acuerdos para agenda 2021

Gloria Patricia Zapata Restrepo

Clara Helena Agudelo

Janeth García

Clarisa Ruiz Correal

ARTISTAS INVITADOS

Túpac Mantilla

Clemencia Echeverri

RELATORAS

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Sonia Abaunza Galvis

Eva Lucía Díaz Burchhardt

Instituto Distrital de las Artes

María Paula Atuesta

Corpoeducación

Karen Ortiz Cuchivague

COMITÉ DE COMUNICACIONES

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Juan Manuel Álvarez Bernal

Pedro Nel Borja

Lucía Camargo Rojas

Entidades Adscritas

Instituto Distrital de las Artes

Natalia Cárdenas

Orquesta Filarmónica de Bogotá

Sandra Delgado Acelas

Gabriela Parra Melendo

Secretaría de Educación Distrital

Emerson Devia

Ministerio de Educación Nacional

María del Sol Effio

Nydia Patricia Mojica

Corpoeducación

Francy Lorena Castaño Castañeda

Con el apoyo
Biblioteca Luis Ángel Arango

Diseño Piezas Gráficas
Rey Naranjo Editores

CONTENIDO

Presentación

Introducción

Capítulo 1. Metalectura hecha de detalles

Mapeos para la construcción de un sistema orgánico de educación artística

Mónica Marcell Romero Sánchez

Capítulo 2. Conferencias

Políticas públicas en educación artística en América Latina

Lucina Jiménez López

Desbaratar el imaginario: algunas ideas para pasar de la Educación Artística al artEducación

María Acaso

El arte como contexto de vida y relación

Javier Abad Molina

Creación de redes globales a través de acciones locales: encuentros alternativos en la Educación Artística

Teresa Eça

Investigación sobre índices de impacto educativo y cultural

Fernando Barona y Edwin Javier Cuéllar

Capítulo 3. Paneles

Eje 1. Desarrollos de políticas públicas y programas de educación artística

Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística desde la primera infancia

Eje 2. Investigación en educación artística

Investigación sobre Arte en primera infancia —Documentación— experiencias y retos

Investigación —creación— arte como constructor de experiencia, saber y conocimiento

Eje 3: Intersectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística

Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística

Oportunidades y tensiones en la oferta de educación artística

Análisis y alcance de nuevos modelos de inversión e impacto de una mirada posible en un sistema de formación artística

Revisión Nacional de diálogos, gestores y responsables de la política pública de la educación artística — Las artes a la canasta familiar

Capítulo 4. Video ponencias

Video ponencias 1

- Arte y Primera Infancia –*Tejiendo Arte* – Instituto Distrital de las Artes, Idartes.
- Formación Artística –*La voz es mi instrumento*– Orquesta Filarmónica de Bogotá, OFB 40x40
- Casa de la Cultura Municipio Carmen de Viboral, Antioquia – *Primera Infancia* – Ministerio de Cultura

Video ponencias 2

- Formación Artística *Programa CLAN* – Idartes. María Antonia Alvarado.
- Colegio Escuela Normal Superior María Montessori IED - Formación de Maestros *Arte y Discapacidad* - Claudia Patricia Gallo – Secretaría Educación Distrital SED
- Colegio Julio Garavito Armero IED -*Ideas Creativas* – Francisco Javier Parada Mora- Secretaría de Educación Distrital SED.

Video ponencias 3

- Red de Escuelas de Música – Secretaría de Educación Municipal de Pasto — María José Erazo. Ministerio de Educación Nacional
- Colegio Atenas – *Polvos mágicos para imaginar soñar y crear* – Rosa Elena Carrillo-Secretaría Educación Distrital SED
- Colegio Carlos Albán Holguín. Innovación Pedagógica - *El Arte Circense, una experiencia desde la Escuela* –María Eugenia Mendoza Puentes - Secretaría Educación Distrital SED Currículo 40x40

Video ponencias 4

- Incolballet, Cali. *Una escuela, una compañía, un festival*. Ministerio de Educación Nacional. Maestra Gloria Castro.
- Fundación Úvender, Municipio Puerto Escondido, Córdoba. *Las estrellas del silencio*. Ministerio de Cultura. John Carrillo y Elías René.
- Orquesta Filarmónica de Bogotá. “*Vamos a la Filarmónica*” - Formación Artística 40X40. Maestro José Fernando Giraldo.

Capítulo 5. Intervenciones artísticas

Intervención artística *Maestro Túpac Mantilla*

Versión libre *Artista Invitada Clemencia Echeverri. Conversatorio Gustavo Chirolla*

Conclusiones generales

*Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva.
Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable...
Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar".*
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Presentación

Inauguración del seminario "Las artes en la canasta familiar"

Estimados colegas, profesores, maestros y maestras, promotores de la educación artística y la educación de calidad, comprometidos, entregados, que se arriesgan y tienen el privilegio de buscar la valoración de la creación artística y su práctica, conocimiento y apreciación como un derecho de todos, desde la primera infancia y a lo largo de la vida, más allá de talentos y vocaciones especiales o legadas.

Nos complace abrir hoy este espacio de encuentro, reflexión, participación y ojala, alcancemos acuerdos en medio del frenético día a día de la lucha de esta administración por consolidar sus objetivos, del quehacer de unos equipos que día a día trabajan para que más niños y niñas, adolescentes y jóvenes encuentren en la educación pública una propuesta de práctica artística de calidad de manera sistemática. Esta integración del arte y el deporte en la educación es una estrategia contundente para la superación de la segregación cultural, para la expansión de la expresión y la renovación de la diversidad cultural y para la revitalización del sistema educativo.

Quisiera agradecer especialmente a nuestros invitados especiales que vienen de México, Portugal y España; a los colegas de Medellín, Cali, Córdoba, Barranquilla y otras ciudades de Colombia que compartirán con nosotros sus experiencias en educación artística; a los artistas que compartirán con nosotros sus obras y demostraciones sobre la importancia del arte de enseñar artísticamente; a los maestros y maestras, responsables de políticas, gestores culturales que no serán simples espectadores pues habrá tiempo para el diálogo y los encuentros, a los equipos de las Secretarías de Cultura, Recreación y Deporte y de Educación; de los Ministerios de Educación y Cultura que prepararon este encuentro en equipo.

Bogotá Humana propuso que la integración del arte, la cultura y el deporte en la educación fuera el principal proyecto de esta administración para el sector cultura. No podría ser de otra manera, ya que la educación es la base de la democracia y la educación artística y cultural, la base de la democracia cultural. Durante dos años se han desarrollado 19 Centros Locales de Formación Artística, CLAN, espacios especialmente dotados en 15 localidades; 39 mil niños y niñas están participando de experiencias artísticas por 4 horas semanales gracias a la intervención de músicos, artistas y deportistas en la jornada única de 40 horas, liderada por la Secretaría de Educación como estrategia prioritaria para el desarrollo integral y la excelencia de la educación.

Paralelamente se han desarrollado programas de formación de formadores, de profesionalización, de dotación, de producción de materiales y se ha estimulado la investigación en pedagogías para el arte. Compartir y cotejar nuestras metodologías para lograr hacer de la educación artística una política de Estado, hace parte de este proyecto que

esperamos los mismos padres, niños y jóvenes logren sostener a pesar de sus costos y su carácter innovativo y, sin duda, en muchos aspectos, perturbador.

Los sectores Cultura y Deporte se han articulado de manera sorprendente. Sorprendente pues, parafraseando a García Márquez en su proclama a Un País al Alcance de los Niños, que inspira el nombre de este seminario, muchas veces Cultura y Educación se comportan con hermanas que no se quieren. Bogotá Humana va más allá de la yuxtaposición de las artes a las demás disciplinas, en jornadas complementarias, o subsidiarias y optativas para unos niños privilegiados. La integración del artista a la escuela y de organizaciones artísticas del entorno de los colegios, tiene efectos sociales cuya repercusión en la construcción del conocimiento, las subjetividades, la manera en que abordamos las artes pero también, a la ciudad y a los demás saberes no académicos, se podrán analizar con un poco más de distancia.

Sin embargo es claro que todavía no se logra incidir lo suficiente en lo concerniente a la valoración de la creación en el sistema educativo ni en las entidades encargadas de las políticas del conocimiento. Varios hechos institucionales son sintomáticos. El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 propone, dentro de los diez temas identificados, la articulación de la ciencia y la tecnología a la educación, sin que se haya logrado integrar de manera equivalente a la creación. Los macroobjetivos referidos a este tema propenden por la implementación de una política pública que fomente una cultura de investigación y conocimiento. Al parecer, la creación no requeriría de condiciones equivalentes.

Otro acto reciente en que la creación artística ha quedado escindida del conocimiento, lo constituye la promulgación de la Ley de Ciencia y Tecnología, Ley 1286 de 2009, por la cual se transforma Colciencias en departamento administrativo y se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia. Allí el arte aparece integrado a las humanidades y sometido a los procesos que rigen a las ciencias. No está confirmado aún, pero en la jornada única propuesta por el Ministerio de Educación, las matemáticas y el lenguaje serían las materias que se reforzarían.

Tenemos pues mucho por hacer para hacer cumplir lo que 20 años antes Gabriel García Márquez había propuesto como objetivos de una educación que nos diera una segunda oportunidad en la Tierra a los colombianos: integrar la ciencia y el arte a la canasta familiar, hacer de ellas una cuestión de la vida diaria de todos los ciudadanos de la cuna hasta la tumba. En efecto, la comisión de sabios le dio la palabra al poeta y el poeta pidió lo imposible, pero el arte es una mentira que dice la verdad, decía Picasso. En realidad, nuestra naturaleza es creativa, somos bailarines, somos poetas y musicales variopintos. Del Caribe a las Selvas, del Pacífico a los Llanos y los Paramos, somos grandes productores de biodiversidad cultural, para unir naturaleza y cultura. Gabo pedía no seguir desperdiciando estas cualidades nuestras en medio de la guerra. Nuestra misión es alcanzar ese anhelo, expresión de un conocedor de nuestra contextura profunda.

Consideramos que el 23 es un artículo olvidado de la Ley de Educación. En efecto, el arte y la cultura consideradas áreas fundamentales del conocimiento, modos de experiencia y conocimiento, han sido segregados del currículo escolar, de la matrícula universitaria. Al igual que el artículo 31 de la Convención para los derechos de los Niños, que es frecuentemente señalado con el “artículo olvidado”. El artículo 31 asegura que “los Estados parte reconocen el derecho de los niños al descanso y el placer, a entregarse al juego y las actividades recreativas... y a participar libremente en la vida cultural y

artística”. Las Nacionales Unidas han admitido que cambios mundiales profundos están teniendo un impacto mayor en las oportunidades para la niñez de beneficiar de los derechos que prevé este artículo. Si miramos al futuro debemos aceptar que el acceso, la participación y la contribución a la vida cultural son dimensiones que la niñez requiere para su vitalidad. Las preguntas nos las planteamos permanentemente: ¿Qué requiere un niño para ser letrado hoy y en el futuro? ¿Cómo podemos estimular la creatividad y la creación? ¿Cuál es el rol de las tecnologías en el desarrollo cultural y artístico? ¿Cómo puede la cultura transformar la vida de los niños y los jóvenes?

El arte es un campo de experiencia y conocimiento específico basado principalmente en nuestra condición de seres sociales y en facultades como la percepción, la intuición, la imaginación, la sensibilidad, constitutivas de la capacidad de dar sentido a la vida, de generar subjetividad y posibilidad de proyecto común, de memoria y creación. Así entendido el lenguaje artístico es una oportunidad de expresión y conocimiento presente en todos los seres humanos, razón por la cual la educación debe integrar de manera permanente las artes y la cultura como áreas fundamentales del desarrollo humano integral, garantizando así la democracia cultural que es la consistencia de la verdadera calidad. Las políticas públicas deben considerar la inclusión del campo cultural y artístico en la educación en todas sus modalidades y a lo largo de la vida.

Estanislao Zuleta, el filósofo colombiano, en su Elogio de la Dificultad nos lleva a pensar en las dificultades y desafíos que la literatura propone a los lectores que se animan a adentrarse en su universo. Zuleta cuestiona una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación... Y, por tanto, también sin carencias y sin deseo (1). Frente a ello, dice, la literatura nos propone en el transcurso de la lectura riesgos, luchas y por sobre todo nos enfrenta a nuestras carencias. No nos ofrece soluciones, más bien diríamos que nos plantea preguntas, porque problematizar lo que ha sido en nosotros naturalizado es una de las funciones fundamentales del arte.

Cuestionar lo aceptado, recibir nuestras sombras, los riesgos de la vida que vivimos y de la sociedad en la que transitamos. *En vez de desear una sociedad en la que sea necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de abundancia pasivamente recibida*, dice Zuleta, pero sucede que los libros nos ponen ante nosotros mismos y ante el mundo del que formamos parte y nos instan a trabajar arduamente para hacer efectivas esas posibilidades. Así, la literatura nos propone inquietud, insatisfacción, intemperie... Debemos poder leer, dice también Zuleta, siguiendo a Nietzsche en su Zarathustra, como un camello, como un león y como un niño. Como un obrero que hace trabajar su pensamiento, como un rebelde que rechaza todas las formas de imposición o jerarquía y como un niño que en su inocencia siempre está comenzando.

Confiamos en que el año que viene el Ministerio de Educación dedique el Foro Nacional a la educación artística. Este año, el Foro está dedicado a las matemáticas. Esta es una solicitud muy sentida y respetuosa que seguramente movilizará al país cultural con entusiasmo y dedicación.

Confiamos en que logremos conformar o fortalecer las redes de docentes en artes y el sistema de información y diagnóstico que tanta falta hace en nuestro trabajo.

Confiamos en seguir trabajando con la Secretaría de Educación, con el Ministerio de Cultura y Educación, con las ciudades y las organizaciones culturales para lograr integrar las artes, el deporte, la cultura, dimensiones que revitalizan lo que podemos llamar

humanidad hoy por hoy y en una era en que la tecnología está transformando nuestras relaciones entre nosotros y con la naturaleza.

Desde ya permítanme invitarles a otros nuevos encuentros en Cali y en Medellín, y en Bogotá la próxima semana, cuando en una alianza con la Universidad Jorge Tadeo Lozano estaremos entregando documentos y proponiendo a Colciencias nuevos modelos de valoración de las artes y la apertura de un programa de Creación.



Clarisa Ruiz Correal
Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá

Introducción

El seminario **Las artes a la canasta familiar** responde a la necesidad de fortalecer las políticas públicas de la educación artística en el país, conocer los desarrollos que sobre el tema han realizado algunos países y los avances nacionales, regionales y locales que en Colombia se han venido dando con el propósito de contribuir a la construcción de una política pública que integre y articule el trabajo que se adelanta desde los sistemas educativo y cultural.

El seminario se une al proyecto de Ley por medio del cual la nación rinde honores a la memoria del Nobel colombiano Gabriel García Márquez y en concordancia adopta como símbolo sus postulados según los cuales nuestros ancestros, "(...) tenían sistemas antiguos de ciencia y educación, y una rica cosmología vinculada a sus obras de orfebres geniales y alfareros inspirados. Su madurez creativa se había propuesto incorporar el arte a la vida cotidiana —que tal vez sea el destino superior de las artes—, y lo consiguieron con aciertos memorables, tanto en los utensilios domésticos como en el modo de ser (...) y la necesidad de que se abra la posibilidad de (...) integrar las ciencias y las artes a la canasta familiar. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños".

En esta línea, toma prestada la sentencia de nuestro Nobel de literatura, "Las artes a la canasta familiar" y recuerda a la sociedad colombiana en sus múltiples instancias y responsabilidades que, pese a que la educación artística hace parte de la Ley General de Educación como área obligatoria y fundamental, por múltiples motivos técnicos, políticos y de gestión, se ha convertido en el artículo olvidado de la Ley General de Educación. De allí, el evento deriva su nombre.

El seminario generó un espacio académico donde confluyeron diferentes estamentos públicos y privados de la sociedad, responsables e interesados en conocer y reflexionar sobre la construcción de una política pública que integre la educación artística desde el trabajo que adelantan el sistema educativo y el de cultura en nuestro país.

Desde esta perspectiva, se planteó como objetivo general del evento: *Consolidar compromisos de los sectores de Educación y Cultura hacia la integración de la educación artística en la vida nacional como derecho cultural, que logren promover las artes al alcance de todos como campo de saber, experiencia y conocimiento, imprescindibles para el desarrollo humano integral, la construcción y el ejercicio de las ciudadanías democráticas.* Así mismo, los objetivos específicos fueron: (i) *Visibilizar las transformaciones y los impactos de los programas de educación artística desde la primera infancia en las políticas públicas en Colombia.* (ii) *Analizar las relaciones del sector cultura y el sector educación para el logro de los objetivos de una educación artística para todos.* (iii) *Identificar los avances de políticas, investigaciones, programas, proyectos y/o buenas prácticas internacionales que aportan a la fundamentación de las políticas*

públicas para el reconocimiento de la educación artística como productora de experiencia, saber y conocimiento. (iv) Vislumbrar experiencias innovadoras, sistematizaciones y evaluaciones de políticas públicas de educación artística en el país. (v) Suscribir un compromiso entre los estamentos responsables de las políticas públicas de los sectores de educación y cultura con metas concretas para el 2021 en materia de educación artística.

Para dar cumplimiento a estos objetivos la metodología desarrollada se formuló alrededor de tres ejes temáticos:

Eje 1: Desarrollos de políticas públicas y programas de educación artística. Se focalizó en el análisis del desarrollo y la implementación de las políticas públicas de educación artística, la comprensión de los principios que las han animado en esta transformación y su proyección a nivel nacional e internacional.

Eje 2: Investigación en educación artística. Se refirió a la puesta en común y el análisis de los avances alcanzados en la investigación, la creación, el saber, la experiencia y el conocimiento, así como los debates vigentes en políticas públicas asociadas a su socialización y reconocimiento.

Eje 3: Intersectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística. Dio cuenta del reconocimiento de los logros en el desarrollo de la política pública de educación artística, al cómo se han dado las relaciones entre los sectores de educación y cultura y a los compromisos logrados a nivel de inversión para la puesta en marcha de estas políticas.

El seminario se realizó durante tres días (ver programación en el anexo 1). Las actividades académicas desplegadas fueron: *5 conferencias de expertos internacionales; 7 paneles de expertos* integrados por ponentes nacionales e internacionales de reconocida trayectoria en el eje temático correspondiente; *4 espacios de video ponencias* para la socialización de experiencias de educación artística de docentes de Secretarías de Educación y artistas formadores del sector Cultura tanto de Bogotá como de otras ciudades del país, los tejedores de vida del programa de Primera Infancia de Idartes y las organizaciones artísticas y culturales que participan en el programa Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40 de Bogotá, para un total de 12 video ponencias; *intervenciones y presentaciones artísticas y metalectura de los distintos espacios académicos del seminario.*

Siguiendo este derrotero la presente publicación se constituye en la memoria del seminario **Las artes a la canasta familiar**, con una particularidad: materializarse como documento académico que además de dar cuenta de lo acaecido durante el evento, pueda ser utilizado como documento de formación para los agentes culturales y demás profesionales interesados en la educación artística. En consecuencia fue estructurado en cinco capítulos: el primero, denominado *Metalectura hecha de detalles*, consigna las voces de los distintos actores que participaron en el Seminario y brinda un panorama de reflexiones y desafíos alrededor del posicionamiento de la educación artística como materia de política pública, además de orientar la lectura y análisis de todas y cada una de las actividades académicas del evento que aparecen a lo largo de esta publicación. El segundo capítulo, recoge las conferencias de invitados nacionales e internacionales de México, España, Portugal y Colombia, cuyas temáticas abordan contenidos que abarcan desde las *Políticas públicas en educación artística en América Latina*, hasta la *Investigación sobre indicadores de impacto educativo y cultural*, haciendo un recorrido por los *Factores de*

cambio en la educación artística, El arte en la infancia y su repercusión en los procesos de construcción de conocimiento y Redes, organizaciones y asociaciones mundiales de la educación artística: logros, alcances y retos. El tercer capítulo, da cuenta de los paneles organizados por ejes temáticos; cada uno de ellos incluye la relatoría y las ponencias de los panelistas. El cuarto capítulo intenta capturar las conversaciones y discusiones que suscitaron las intervenciones artísticas tanto en los comentaristas como en el público. El quinto y último capítulo ofrece las reseñas de las Video ponencias sobre experiencias de educación artística que se están desarrollando actualmente en el país y la discusión efectuada alrededor de ellas. Finalmente se presentan las conclusiones generales del Seminario y se invita a los lectores interesados a revisar la programación detallada del evento, las reseñas biográficas de los conferencistas, panelistas, video ponentes y artistas invitados, en la página web de la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte de la ciudad de Bogotá, D.C. <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/seminario-las-artes-la-canasta-familiar>

Con esta publicación, la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte desea contribuir a la construcción de conocimiento, a enriquecer la discusión y las acciones orientadas a la configuración de la educación artística como de política pública tanto cultural como educativa.

Capítulo 1. Metalectura hecha de detalles

Mapeos para la construcción de un sistema orgánico de educación artística

Mónica Marcell Romero Sánchez ¹— Colombia

*“El artista debe tener un ojo anfibio,
uno para mirar en la superficie, y otro para mirar debajo del agua”.
Eugenio Barba citado por Magaly Muguercia, 1989*

Las líneas que siguen a continuación esperan recoger las voces de los distintos actores que participaron en el Seminario *las artes a la canasta familiar*, y ofrecer un panorama de reflexiones y desafíos alrededor del posicionamiento de la educación artística como materia de política pública, con el objeto de aportar insumos para su construcción sostenida en el tiempo.

No se mantiene un recorrido lineal de los distintos espacios académicos, en tanto cuenta de ello dan las sesiones ubicada en el *minisite* del seminario. Más que atender a la lógica de los ejes, pues lo sucedido allí se recoge en las distintas relatorías elaboradas, se propone un entretejido entre aspectos macro y micro que son susceptibles de pensarse como elementos constitutivos para la construcción de políticas. Tampoco se asume como marcos conclusivos del evento pues éstos se recogen en la carta abierta de compromisos.

Cabe precisar que si bien se tienen presentes los distintos ejes propuestos dentro del seminario, esta lectura hecha de detalles espera aportar a la configuración de la educación artística como materia de política tanto cultural como educativa. Una política que requiere transitar entre ambos escenarios comprendiendo las complejidades históricas, pedagógicas y administrativas que le son propias; y que a su vez reclaman la presencia y participación de sus agentes tanto en los niveles macro como en los micro.

Una política que desde acciones concretas visibilice las maneras en que la educación artística se instala y se transforma en contexto específicos, dentro de los cuales se hace necesario prestar atención a su incidencia social y a las maneras en que los hechos artísticos se manifiestan y afectan a los sujetos que toca, y en donde los hechos educativos tienen lugar dentro y fuera de las instituciones educativas.

El texto se ha escrito en distintos momentos: mientras sucedía el evento y una mirada posterior que incluye diálogos con aportes y ponencias de los participantes.

1

Artista Plástica y Especialista en Educación Artística Integral (Universidad Nacional de Colombia). Adelanta estudios de Doctorado en Artes Visuales y Educación (Universidad de Barcelona), Magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución. Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural (Universidad Autónoma Metropolitana de México). Ha sido docente en la Universidad Pedagógica Nacional (2008-2013). Actualmente hace parte del grupo de investigación Unidad de Arte y Educación y es docente invitada de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia.

- *Muy buenos días, ¿Cómo están?*
-
- *No escuché, ¿Cómo están?*
- (a través de la pantalla se capta ruido de fondo con un tenue bbbiiiiieeennnnn)....
- ***Empiezo a escuchar***

Muchas palabras se han pronunciado, muchas imágenes se han visto ¿qué nos ha quedado de todo ello? ¿Qué nos ha cuestionado? ¿He encontrado alguna zona de no-saber, no-hacer que me impulsa a renovar mi quehacer?

La imagen que sigue (como otras posibles) intenta dar cuenta de las complejidades por las que transitamos quienes asumimos la educación artística como constitutiva de nuestra condición humana. Se ha elaborado a partir de las distintas intervenciones, de las reiteraciones que han acontecido y de resonancias con lo compartido.

Se plantea inacabada con la invitación para que cada quien elabore su propia trama, su propia narración:



Cada una de estas palabras es polifónica, cada una de ellas atraviesa por territorios técnicos o poéticos, transita entre la institucionalidad del deber ser y del deseo del ser, entre si ajustarse a la etiqueta o desbordarla, entre si asumirse como artista o profesor o arte-educador, entre las disciplinas artísticas, las tensiones que hay dentro de las mismas y en relación con otras artes y con otros campos de saber, entre la medición de las coberturas y los ejercicios por comprender las mismas, entre el dentro y fuera de la Escuela, entre

prácticas de resistencia y reinención de la misma educación, entre perspectivas tradicionales de educación y otras más vinculadas a prácticas artísticas contemporáneas, entre relaciones con los otros y las representaciones de los mismos, entre definiciones de campos y sistemas y comprensiones por lo que esto pone en juego, **entre...**

En esos entremedios me permito plantear algunas inquietudes que atraviesan la experiencia de quienes transitamos entre el arte y la educación: ¿qué posiciones tomamos?, ¿qué reconocemos en nosotros como potencia y desafío que pueda ser realizable para que el deseo por el conocimiento sensible persista? Son preguntas que desde la escucha en la distancia, me hacen pensar en el lugar que cada uno de nosotros ocupa dentro de un sistema (*orgánico*) en el que la acción que cada uno de nosotros realice, como se ha mencionado estos días, repercutirá en nuestro entorno más cercano influyendo en la propia transformación y afectando a aquellos con quienes convivimos día a día.

Las palabras, las personas, las acciones y relaciones entre estos elementos, al *reconocerse como parte de algo*, potencian el campo en el que nos movemos. El sentirnos parte de algo que cambia lentamente, nos invita a persistir en la frontera, en el borde, en el límite, a habitar política y poéticamente ese espacio que a diario llamamos aula, taller, clase, encuentro o como se indicaba el primer día *comunidad de aprendizaje*. Allí el arte se nos presenta como posibilidad para nombrar lo innombrable, señalar aquello que nos incomoda, para vernos ante el otro como alguien distinto, extrañarnos y sorprendernos de nosotros mismos y en relación con otros, como posibilidad para que la indeterminación sea constitutiva de asombro, para que el desacuerdo nos movilice a lugares inesperados, como **posibilidad para...**

Precisamente estar entre las tensiones y en medio de ellas, habitarlas, nos convoca a revisar nuestras prácticas, nuestros modos de hacer, a prestar mayor atención a todas y cada una de las acciones que llevamos a diario en los espacios que transitamos y donde acontece la educación. Se ha dicho aquí que ésta ya no sólo sucede en la escuela.

Así como el lunes en la tarde se nos invitaba a recordar o pensar en los *ritmos* que han pasado por nosotros en un día, hace un año o desde que nacimos; cabe la pregunta por las *acciones*, aquellas que nos han sido importantes o que han significado cambios sustanciales en nuestras maneras de asumir el arte y la educación. Acciones que al volver a ellas, nos sorprenderíamos de ver lo que nos constituye como agentes de cambio.

Quisiera terminar esta primera parte, señalando la *necesidad* (como construcción cultural, como se señalaba el primer día) de asumir el rol de agente político de cada uno de nosotros desde las posibilidades que tenemos.

Si se añora un sistema, un cambio normativo, o mejores condiciones laborales y vitales, miremos con cuidado cada una de las acciones que adelantamos desde el lugar que ocupamos y ver las posibilidades tejer con otros.

Si es un momento histórico como varias de las intervenciones lo han señalado, asumamos la historia que nos corresponde reconociendo que hay otros que en épocas distintas se han planteado problemas similares y los han asumido a su modo, la pregunta que cabría aquí sería ¿cómo nos comprometemos ahora para hacer parte de la transformación que solo se da en el tiempo?

Provocaciones para la conversación

La conversación se asemeja al ensayo en el que la capacidad de escuchar ocupa el primer plano. Saber escuchar es una actividad interpretativa que opera mejor si se centra en detalles de lo que uno oye, como cuando se busca comprender a partir de esos detalles lo que otra persona ha dado por supuesto pero no ha dicho. (...) Cuando sabemos escuchar podemos sentir simpatía o empatía; una y otra son impulsos cooperativos. La simpatía es más conmovedora, la empatía es más fría y también más exigente, pues nos obliga a centrarnos fuera de nosotros mismos. En la dialógica, los individuos no se adaptan perfectamente entre sí como piezas de un rompecabezas, pero de sus intercambios pueden obtener al mismo tiempo conocimiento y placer. El “tal vez” facilita la cooperación en la conversación.
(Sennett, 2012, 44)

Las líneas que siguen a continuación son algunas provocaciones a partir de las intervenciones de los invitados internacionales que valdría la pena poner en diálogo con las resonancias que éstas han tenido entre los participantes del Seminario.

El diálogo con los invitados² se propone a modo de preguntas suscitadas por sus intervenciones y se entreveran más adelante en distintos apartados del texto, uniéndose así a la polifonía que convocó el Seminario.

Desde el lugar que cada uno de nosotros ocupa o desde el que cree enunciarse ¿qué decisiones tomamos para pasar del simulacro educativo a una experiencia educativa, y que nos implica esta toma de decisiones? ¿Cómo se hace manifiesto el deseo en nuestras aulas (entendidas estas de manera expandida como lugares donde acontece la educación, el encuentro con el otro)? ¿De qué maneras me relaciono con aquello que desconozco, con aquel a quien no conozco?; ¿en nuestras prácticas que desarrollos reconocemos de otros que hemos incorporado a lo que hacemos, cómo damos cuenta de ello? ¿De qué nos responsabilizamos cuando nos involucramos en comunidades de aprendizaje? ¿Cómo estamos alerta a *lo que emerge orgánicamente* en los contextos por los que transitamos? ¿Qué prácticas legitimamos en nuestro día a día alrededor de la educación artística? ¿Qué posición asumimos ante ellas?; ¿qué acciones llevamos a cabo para que el vínculo entre vida y escuela se fortalezca? ¿Qué estrategias creamos para que la escuela y aula (en su dimensión amplia) sea un espacio vital? ¿Qué resignificaciones simbólicas nos permitimos dentro de la escuela? ¿Cómo transitar entre un no-saber y el saber específico que cada disciplina reclama para sí?

Una segunda lectura

En el Seminario se mencionó en reiteradas ocasiones la *educación artística como área fundamental de conocimiento*. Enunciado que bien vale revisar con relación a las prácticas concretas que en ella se realizan. *¿Cuáles son las nociones de arte que se asumen en la institucionalidad propia de la educación? ¿Cuáles las nociones de educación que se asumen en la institucionalidad propia de la cultura?* Preguntas que más que respuesta únicas, cosa que hoy en día no es posible, reclaman un posicionamiento de nosotros los

² Políticas de educación artística en América Latina (Lucina Jiménez); Desbaratar el imaginario: algunas ideas para pasar de la educación artística al arteeducación (María Acaso); El arte como contexto de vida y relación (Javier Abad); Creación de redes globales a través de acciones locales: encuentros alternativos en la educación artística (Teresa Eça)

educadores artísticos para saber de qué modos nombramos y reconocemos lo que hacemos para, en caso de ser necesario, transformar nuestras prácticas y ampliarnos hacia las zonas inciertas del no saber.

Se insistió también en el *trabajo colaborativo* entre profesionales de distintas áreas para desterritorializar las prácticas y asumirlas como campos transitorios o híbridos. No obstante este postulado convive con aquellos en los que se reclama una autonomía específica propia proveniente del mundo del arte. En ese sentido ¿la autonomía respecto al saber pedagógico que reclamaría la educación dónde se instalaría?

Si bien los diálogos entre academia, sociedad civil y estado requieren escenarios dinámicos para la construcción de una política pública, donde cada instancia aporta desde su misionalidad. El desafío está en la construcción conjunta que posibilite mediante acciones puntuales materializar los distintos propósitos, horizontes de sentido y problemas con relación a la educación artística. Este trabajo se logra a su vez diluyendo las fronteras institucionales de cada instancia. Pareciera una contradicción pero, a la vez que se reafirma, hay que desbordar el límite para volver a la afirmación de manera distinta y desde allí volver a desbordarse.

Se hizo énfasis en el *fortalecimiento al sistema educativo formal, pero la informalidad también es un nicho importante de procesos educativos en artes*. El reconocimiento de lo que allí sucede tiene la misma importancia que el ámbito formal. Se procuraría incentivar el trabajo conjunto entre la formalidad y la informalidad con el propósito de transformar prácticas en uno y otro ámbito, para de esta manera comprender la educación desde perspectivas más amplias.

De lo contrario, y esto en relación con las dinámicas del sector educativo y cultural, se corre el riesgo de caer en un activismo artístico y mesiánico que desconoce acciones educativas transformadoras, por las que los educadores ya han pasado. En este punto, la novedad y frescura que proporciona el arte a la educación es un implícito a revisar en relación con estas prácticas educativas transformadoras que también tienen una construcción histórica y cultural.

También se insistió en la *realización de diagnósticos*. Existe en la historia reciente de la misma Secretaría diagnósticos o estudios que pueden dar línea de base, pero que no han circulado o revisado su alcance. En ese sentido, la varias veces que se hacen estudios o diagnósticos éstos no circulan, la comunidades que se mantienen con el paso del tiempo se sienten sobre diagnosticadas y no perciben cambios fundamentales en sus prácticas. Al respecto se hizo un ejercicio importante de caracterización de Escuelas de Formación Artística y se enviaron los instrumentos correspondientes al SIS pero finalmente no se tradujeron a herramientas informáticas que permitieran la implementación de un sistema que fuera registrando a través de sus usuarios la vida de estos procesos. Habría que revisar los resultados que arrojaron estos estudios diagnósticos realizados durante 2013 alrededor de los proyectos en formación, y otros estudios previos (SCRD, 2011; PFAI, 2008-2009) que arrojan información importante en relación con esta dimensión.

Se hace necesario, por tanto conocer el sistema, las fuerzas que lo componen, sus agentes, sus fisuras, sus contextos históricos y de realidad, sus prácticas actuales para construir una posición que pasa por el reconocimiento de lo que se sabe para legitimarse como interlocutor válido. Desde esta interlocución válida es que es posible incidir en una

política pública sensible a lo local y a sus necesarias transformaciones constantes. En esa medida la apropiación y sostenibilidad tan deseable para una política que se extienda en el tiempo, sucede si atraviesa afectiva y conscientemente al otro.

Se mencionó la necesidad de realizar *transformaciones desde lo normativo*. Esta normatividad (ley, decreto o cualquier otro acto administrativo) es una posibilidad de existir en el Sistema que también tiene otras maneras de organizarse. No obstante si existe oficialmente, se genera un soporte legal y administrativo que garantice de cierto modo, si esta apropiado por la comunidad, la asignaciones de presupuesto y la realización de actividades que promuevan su organicidad, su vitalidad.

La configuración del Sistema³, se insistió, avanza en dos vías. Por un lado en la reconstrucción histórica de sus desarrollos, y por otro la de ser testigo del momento actual, para dejar la huella correspondiente y que más adelante se cuente con un acervo al respecto. Pero también para ir estructurando campos de reflexión y transformación de las prácticas en la medida en que estos se realizan desde un pensar haciendo y un hacer pensando con el ánimo de ir configurando el corpus del sistema.

Se hace necesario a su vez incentivar otras estrategias de gestión desde lo local, redes autónomas en las que se hagan presentes otras lógicas de intercambio de saberes y experiencias. Estas son opciones de revitalizar el campo y desde allí se podrán articular acciones que redunden en la transformación de marcos más amplios de política. El fomento a la asociatividad y a las redes donde el bien común es el horizonte de acción. En razón a lo anterior se precisa avanzar tanto en el fortalecimiento institucional como en el comunitario.

Dentro de los *diálogos con las artes*, realizado en el marco del evento, estos se incluyeron dentro de la lectura inicial. Sin embargo es pertinente aquí plantear una serie de inquietudes, que a riesgo de ser monólogos, bien vale la pena preguntarnos desde lo que hacemos: ¿la relación con el arte dentro de las propuestas compartidas desde donde nos la pensamos?, ¿Desde una mirada convencional de formación de públicos? Ese puede ser un estadio; pero... ¿y la agencia del público dónde queda?

Si es desde una cocreación o participación, ¿cómo las asume el artista que se pone en juego?; Si es desde generar una experiencia estética ¿Cuáles son las condiciones para que ésta acontezca por fuera de cánones establecidos dentro de las mismas prácticas artísticas?; Si es desde la sensibilización de públicos, ¿cómo transcender los lugares del gusto y la comodidad para que la experiencia transforme a quienes participamos de ella?

Solo un apunte final en este apartado en relación con declaraciones hechas dentro del Seminario que nos hacen pensar: “Debemos de trabajar en la dirección de un cambio en el que el arte y la educación se entiendan como la misma cosa y donde todos los artistas se reconozcan como educadores y todos los educadores como artistas.” (Acaso, s.f. 41). Este tipo de afirmaciones resultan seductoras y suelen asumirse como slogan. Si bien resultan atrayentes, implican un desafío mayor: problematizarlas y cotejarlas con lo que sucede en situaciones concretas cuando artistas y educadores se encuentran. Significa trabajar desde las tensiones y los conflictos que conforman los implícitos *donde todos somos iguales o tenemos las mismas capacidades*, para construir conjuntamente no desde la reafirmación sino desde la transformación que se da en la acción misma.

³ Aunque la conformación de éste se haya puesto en duda en varias intervenciones durante el Seminario.

Resonancias con los ejes temáticos del Seminario

En este apartado se plantean asuntos derivados de las preguntas y desarrollos de los paneles. No se hace una presentación de éstos, pues sus desarrollos se encuentran en las relatorías correspondientes.

Las líneas que siguen esperan ampliar y problematizar algunos de los asuntos tratados bien sea por su reiteración o ausencia dentro del Seminario. Están escritos para dialogar con el lector en tanto agente del Sistema, dicho de otra manera, están pensados para promover acciones y reflexiones desde el lugar que cada quien ocupa en el engranaje de la educación artística. Por tanto se invita a una lectura desde allí, para tomar posición y actuar desde lo que nos es posible. Acá vale la pena seguir a María Acaso⁴, cuando señala que “quiero trabajar desde la posibilidad, desde la realidad de que en este momento hay profesionales trabajando en la dirección del cambio.”(p.2)

Dentro de los *desarrollos de política y programas de educación artística*, si bien se contó con el panel *Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística desde la primera infancia*, cuyas ideas fuerza se recogen en la relatoría correspondiente, la participación en el debate a lo largo del evento resultó incipiente.

Con esto se hace referencia a que si bien se contó con presencia audiovisual a través de videoponencias en las que se presentaban resultados de gestión importantes con descripciones genéricas de lo que sucedía, y que conforman un inventario importante; queda la pregunta por otras prácticas que se salen de lo inscrito en los marcos de acción de la política actual. Prácticas que también hacen parte de una comunidad más amplia que asume los procesos formativos como *actos de resistencia* de otro modo, pero que en este espacio pasan inadvertidos.

Al ser un evento institucional bien vale la pena visibilizar sus desarrollos, que en ocasiones resultan inspiradores, pero también está la otra parte, la que realiza de maneras no tan políticamente correctas prácticas que instaladas en las comunidades de base no se hacen visibles. Por tanto aquí cabe un cuestionamiento respecto al tipo de prácticas que se socializan en estos espacios y resultan de cierta manera exitosas, pero también hay otro andamiaje que vale la pena reconocer. Me permito dialogar con Carmen Mörsch (2011)⁵, cuando plantea que

Una educación en exposiciones y museos crítica y reflexiva contradice a los relatos, promesas y formas de legitimación dominantes de la educación misma en museos. Contradice a las creencias hegemónicas sobre educación que éstas contienen y al hecho de que ella misma está enredada en una agenda neoliberal. No cree que el arte de por sí es bueno para todos los seres humanos, sino reconoce que esta presunción es dominadora. No quiere formar “trabajadores creativos y flexibles” como dice en la “Hoja de ruta para la educación artística” que publicó

⁴ Intervención: Desbaratar *el imaginario: algunas ideas para pasar de la Educación Artística al artEducación*. Realizada por María Acaso en el marco del Seminario Las Artes a la Canasta Familiar.

⁵ Si bien sus planteamientos se enfocan desde la institucionalidad cultural en prácticas curatoriales y museales, sus planteamientos son extensibles a otras dinámicas del campo cultural.

Unesco (2006) y en la Segunda conferencia mundial sobre educación artística (Seúl, 2010), quiere formar resistencias. Al mismo tiempo contradice al heroísmo de las pedagogías críticas y al aserto de que el/la artista es el/la mejor pedagogo/a, cuestionando los aspectos autoritarios de esta construcción y su inserción armónica en estructuras neoliberales. (p.15-16)

Cabe entonces la pregunta por la estructuración de estas políticas en relación con la participación de otras prácticas que no instrumentalizan el arte⁶, y que no atienden de manera programática a los índices de desarrollo e impacto pero que tienen un arraigo importante dentro de las comunidades de las que provienen. Así como se hace necesario revisar los implícitos que vinculan el arte a la vida misma (postulado que se acoge dentro discursos políticos pero que no siempre se problematizan). Esto a su vez se plantea como una tensión en la que las condiciones laborales de los artistas se ponen en juego, al igual que buena parte de la sostenibilidad de organizaciones artísticas.

Por tanto si se piensa la construcción de políticas públicas cabe contemplar dentro de ellas las tensiones concernientes por un lado a la presencia de trabajo articulado entre artistas y educadores desde una relación dialógica, en la que median no solo las formaciones específicas de cada uno, sino también las reglas de juego que cada institucionalidad le es propia, en una perspectiva macro; y por el otro donde es necesaria una constante ruptura frente a lo que se sabe respecto a los ideales del trabajo y del encuentro con otros (que en ocasiones terminan siendo un lugar común), lo que implica una transformación permanente respecto a lo que se dice y hace en relación con el arte, la cultura y la educación, no desde discursos preestablecidos, sino de la interacción misma en terrenos concretos.

Con relación a la *investigación en educación artística*; si bien se realizaron dos paneles⁷; en el último día se llamó la atención en el panel 7, a dar mayor relevancia a la investigación en estos procesos. En este punto es importante revisar la naturaleza de los discursos que permean las prácticas actuales lideradas desde las entidades de gobierno y no se vuelven una moda investigativa; para ello hay que reconocer los desarrollos que al respecto se han planteado desde ámbitos académicos y comunitarios, así como redes locales autogestionadas que existen pero que no son muy visibles.

Al igual que sucede con los consensos y disensos que puede haber alrededor de la educación y la formación, citados por Marta Bustos⁸ en su intervención, sucede lo mismo con la investigación.

Si bien la Secretaría incentiva el desarrollo de pesquisas, se requiere de aliados estratégicos que permitan hacer un seguimiento dialógico más que punitivo para que las prácticas investigativas se fortalezcan y transformen tanto a quien implementa como a quien realiza dicho seguimiento.

⁶ Planteamientos críticos con relación a este enunciado se desarrollan, entre otros documentos, en el artículo: Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia?, realizado por Arango, C, Ariza, A, & Miñana, C. (2006). Ponencia realizada en el marco del VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos. Venezuela: Caracas, San Felipe, Octubre 17 al 22 de 2006

⁷ Ver relatorías Panel 1: Investigación sobre arte en primera infancia. Documentación, experiencias y retos; y Panel 5: Investigación-creación. Arte como constructor de experiencia, saber y conocimiento.

⁸ *Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística*. Ponencia presentada en el Eje: Intersectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística.

Las miradas alrededor de la investigación no pueden instalarse únicamente desde discursos foráneos, parten también de un reconocimiento desde lo local que se pone en tensión con perspectivas más amplias frente a asuntos similares que otros ya han implementado y vivenciado en contextos distintos. En ese sentido la invitación es hacer investigación desde la propia práctica en diálogo con referentes externos que seguramente están imbricados en nuestra cotidianidad, y desde donde se perfila un campo híbrido. Cabe compartir algunos referentes⁹ donde se mencionan pautas y escenarios de trabajo que amplían el espectro de acción y reflexión en el campo que aquí nos ocupa.¹⁰

Con relación al eje de *intersectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística*, se comparten los siguientes enunciados:

El trabajo intersectorial requiere basarse en relaciones de complementariedad a nivel micro y macro. Una pregunta inicial que puede activar relaciones de esta naturaleza sería: *¿Cuáles son los acuerdos básicos que establecemos quienes trabajamos desde el sector cultura con nuestros interlocutores cercanos?*. Éstos pueden ir de acciones pequeñas, como acuerdo de horarios o rotaciones, incluso destinar una franja mínima de tiempo, 10 minutos antes de empezar la sesión para ver que se puede trabajar juntos. Se mencionan pequeños acuerdos para hacerlos realizables y que puedan irse ajustando en la medida que las condiciones de las actividades a realizar así lo permitan¹¹. El seguimiento a estos acuerdos que se puedan inventar quizás aporte también al plano macro en donde se intenta avanzar en todos los frentes, muchas veces desconociendo lo que localmente sucede. Estas estrategias mínimas pueden provocar cambios en las macroestructuras. No está demás señalar que los cambios micro también contemplan tensiones pero precisamente habitarlas y transformarlas es el desafío.

Muchas de las discusiones se dan por temas administrativos que ensombrecen los descubrimientos que acontecen en el proceso educativo y los cuestionamientos que surgen alrededor del sentido de los mismos. Más que jornadas pedagógicas, se esperaría la realización de encuentros entre pares que permitan ver los aprendizajes y las fisuras del proceso. Encuentros que posibiliten la reorientación de modelos y formas de hacer, no para

⁹ Entre ellos se encuentran: Carlos Miñana (2008). *Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y Enfoques*. En: *Arte e investigación. Problemas/Fronteras/Desafíos*. Hernández, O. & Mina, J. (comps). Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes; Unidad de Arte y Educación (2008). *Experiencia y Acontecimiento Reflexiones sobre educación artística*. Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; Fernando Hernández (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En: *Bases para un debate sobre investigación artística*. Gómez, M; Hernández, F. & Pérez, H. (coord.). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

¹⁰ Desarrollos importantes se encuentran en: la publicación del *Segundo Encuentro de Investigaciones Emergentes. Creación, pedagogías y contexto*. (2013) del Instituto Distrital de las Artes y Universidad Jorge Tadeo Lozano; la Revista Praxis y Saber (2012). Vol. 3, No. 6, de la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); la Revista de Artes Visuales ERRATA#4 *Pedagogía y educación artística* (2011), de la Gerencia de Artes Plásticas y Visuales del Instituto Distrital de las Artes Idartes y la Fundación Gilberto Alzate Avendaño; el Encuentro internacional de Medellín MDE11 *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte*; el libro *Educación arte/enseñar arte* (2009) de la Colección cuadernos grises de la Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de los Andes; la revista *Pensamiento, palabra y obra* (2009) de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional; la revista *Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte* (2013, 2014) en sus monográficos dedicados a *Arte y Pedagogía*, de la Facultad de Artes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; así como el libro *Pensamiento y creación artística 2. Educación, sociedad y creación* (2011) de la misma institución; y la publicación del encuentro *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento* (2011) del Programa de Artes Plástica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Fundación Liebre Lunar.

¹¹ Quizás en medio de las prácticas que cada quien adelanta esto ya hace parte de su cotidianidad, pero para quienes no lo tienen presente puede hacerles pensar otras pautas sencillas de realizar estos acuerdos.

legitimarse como autores únicos y originales sino en comunidad. Conformer realmente comunidades de aprendizaje y desaprendizaje para que lo que suceda en los escenarios de la educación artística sean insumo de investigación y construcción de política.

Si bien la *innovación* apareció reiteradamente en los distintos discursos, amerita detenerse en esta concepción y problematizarla en función de lo que se construye y sucede en las realidades en las que inciden estos procesos educativos. ¿A qué llamamos innovación dentro del campo educativo y esto como comulga o disiente de lo que el arte procura? ¿Se está dando por hecho que la innovación¹² es una cualidad implícita en los procesos educativos en artes? De ser así habría que revisar cuidadosamente de qué manera se instalan las artes dentro del sistema educativo, no sólo para constatar sus efectos innovadores sino para problematizar su misma naturaleza. ¿En qué se traduce el arte cuando entra en estas lógicas de medición, producción y aceptación social? ¿Cómo dialoga la ruptura, la resistencia, lo incierto, el goce en los escenarios que a su vez se denominan innovadores?

El tejido intersectorial se construye desde la apropiación local de quienes ejercemos la educación artística. Con esto me refiero a que éste no se queda solamente como una estrategia administrativa y operativa, sino que demanda de un trabajo colaborativo que esté atento a la escucha, mirada y acción crítica y reflexiva por parte de quienes hacemos parte del mismo. En esa medida el trabajo con otros profesionales que intervienen en nuestro campo de acción es fundamental.

Esta dimensión participativa requiere fortalecerse desde la acción local con grupos que se asuman como agentes políticos, en los que por un lado se reconozca el trabajo que se viene haciendo y por otro a partir de este reconocimiento se transformen maneras de hacer. En esa medida se esperaría un trabajo muy fuerte a través de *comunidades locales de pensamiento* en donde conjuntamente se tomen decisiones. Pequeñas asambleas donde participen artistas docentes, niños, jóvenes y padres de familia que debatan periódicamente el sentido de las acciones alrededor de educación artística y vayan reorientándola según sus necesidades y deseos. Estas comunidades entrarían en diálogo con representantes institucionales tanto de educación como de cultura (consejero local de cultura) para que se lleve la vocería de este grupo humano a instancias macro de política donde sus aportes sean tenidos en cuenta.

Esto exige por parte de las entidades distritales flexibilidad en sus planeaciones presupuestales, de metas e indicadores, exige a las comunidades pensar en el bien común, y de aquellos que transitamos entre uno y otro espacio, gran capacidad de mediación. La participación solo se construye teniendo en cuenta las necesidades concretas, pero estas emergen luego de un proceso atento de escucha y diálogo, pues muchas veces las necesidades se enuncian desde lo que el otro (en este caso las instituciones) quieren escuchar.

El sistema orgánico deseable de educación artística requiere dar cuenta de su vitalidad desde todas sus dimensiones. Esto implica que las esferas pedagógicas y administrativas requieren trabajarse colectivamente. La idea de asamblea puede ser sugerente. Cabe mencionar que esto entra en diálogo con los sistemas de participación

¹² ¿Se parte de los enunciados de innovación propuestos desde el Ministerio de Educación o desde otras perspectivas? Ver Centros de Innovación Educativa (Ministerio de Educación Nacional) <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3020.html>

existentes en los Sectores de Educación y Cultura, y las mesas sectoriales que cada entidad ha conformado para tratar los distintos temas relacionados con procesos educativos en artes. Se concibe la constitución de este sistema orgánico como un proceso formativo en sí mismo.

Estrategias derivadas de lo vivido en el Encuentro

En consecuencias con las líneas anteriores se proponen los siguientes apartados que, en perspectiva macro, pueden orientar algunas discusiones y toma de decisiones alrededor de la construcción de las políticas¹³:

Si bien se ha destacado como un desafío la participación y se ha hecho un llamado a lo colaborativo, estos enunciados necesariamente hay que ponerlos en relación con la temporalidad, con los ritmos individuales y colectivos que están en tensión con los ritmos institucionales y técnicos. Este se vislumbra como un desafío derivado de lo expuesto en estos días, pues desde cada orilla hay exigencias particulares que requieren contemplarse en la construcción de una política.

Resulta relevante poner sobre la mesa los supuestos que conforman las relaciones entre arte y educación para construir acuerdos y disensos que posibiliten la presencia de un campo de la educación artística capaz de dialogar con otros campos del conocimiento. Esta construcción requiere hacerse desde acciones concretas tanto en micro contextos como en los macro, el desafío es recoger las voces de uno y otro escenario para que la apropiación de una política acontezca y trascienda los planes de gobierno.

Es un desafío para la Secretaría de Cultura ubicar al interior de su misma estructura un grupo de trabajo (Subdirección de Educación Artística por nombrarla de alguna manera) que articule acciones intrasectoriales e intersectoriales con un trabajo muy fuerte en diálogo con lo territorial/ local.

Trabajar orientaciones conjuntas (*académicas* que incluyen perspectivas hacia: la formación, la investigación, la creación, la sistematización, el seguimiento y la evaluación de las prácticas; y *administrativas*) en coherencia con las realidades de instituciones educativas y organizaciones culturales es prioritaria.

Un compromiso que subyace a las distintas estrategias de acción es la relación de *complementariedad* entre los dos sectores, no de *suplementariedad*. Esto se menciona porque parece un principio obvio pero en la realidad reciente, suele suceder que Cultura suple funciones de Educación y el diálogo no se fortalece.

Al trabajar los dos sectores es muy importante la articulación del sector formal, con el informal y el del trabajo para el desarrollo humano. La articulación entre el adentro y el afuera de la Escuela, entre el adentro y el afuera de las organizaciones culturales y Casas de Cultura; y entre el ámbito público y privado. Articulación posible desde nombrar lo que se hace, qué le corresponde a cada nicho y cuáles acciones son posibles de hacer conjuntamente. Lo anterior para fortalecer y cualificar la oferta existente.

¹³ Se precisa que algunos de los desafíos recientes se han recogido en el texto *Centros y derivas de un proceso de construcción de políticas públicas en educación artística*. Romero, M. (2013) (en prensa). Intervención realizada el 31 de octubre de 2013, en el marco de la Cátedra de Nuevas Políticas Culturales. Sesión 2: educación artística, ¿saliendo por fin del patio trasero? Convocada por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Reconocer y reivindicar el trabajo entre artistas y docentes desde estrategias locales de trabajo conjunto, posibilitando espacios de acción y reflexión que fortalezcan los saberes pedagógicos y artísticos. Desde este lugar se hablaría más en perspectiva transdisciplinar que interdisciplinar.

Incorporar acciones que posibiliten el diálogo intercultural, el trabajo desde estéticas populares, comunitarias y urbanas en una sociedad que transita entre el conflicto, el posconflicto¹⁴ y una serie de situaciones sociales que requieren miradas críticas, poéticas y creativas.

Se hace necesario contemplar la dimensión investigativas desde las prácticas locales de educación artística en diálogo con referentes que permitan ponerlas en contexto para reconocer su particularidad y su incidencia en el contexto social de las que son parte.

La realización de *asambleas locales de educación artística*, pueden ser estrategias posibles que den cuenta de los deseos de sus participantes y de las transformaciones de los mismos pensadas desde una lógica de bien común.

Si bien estos enunciados se piensan desde Cultura, es necesario mencionar que la incidencia social que en este momento tienen los artistas en el ámbito distrital no tiene precedentes, y en esa medida sus acciones también repercuten en el campo artístico, por lo que se hace necesario revisar si ha habido transformaciones en el campo artístico y si se han transformado las dinámicas del mismo. Lo anterior para ponerlas en diálogo con las transformaciones percibidas por agentes del campo educativo. Es decir, al trabajar conjuntamente ambos sectores se pensaría en una transformación mediano y largo plazo, en las dinámicas de cada campo y que estas podrían nombrarse como la incidencia de la educación en el arte y viceversa. Generalmente se habla de la segunda: de la incidencia del arte¹⁵ en la educación y la primera no se problematiza lo suficiente. *Comprensiones*¹⁶ que requieren continuarse realizando atentamente y de manera sostenida en el tiempo.

Otro planteamiento, esbozado aquí como tensión es el *tránsito entre lo medible y lo sensible*. Para que las políticas sean sostenibles, también deben demostrar sus resultados, el proceso no es suficiente. Mientras que desde lo educativo prima el proceso, este entra en contradicción pues a la hora de mediciones y evaluaciones el resultado es el que cuenta, esta paradoja no es fácil de superar. Habría que revisar la naturaleza de las mediciones con relación a los procesos que se adelantan y viceversa. En tanto pareciera que los ideales de los procesos educativos fueran en una dirección y los indicadores de gestión e impacto en otra. Desde esta perspectiva también se hace necesario contemplar la sostenibilidad de las políticas.

¹⁴ Un contrapunto interesante se recoge en la relatoría del panel 6, eje 3, realizada por Paula Atuesta: “Con respecto a la pregunta por el post conflicto en Colombia, Lucina considera que no se trata de ningún post conflicto, sino de **asumir el diálogo intercultural y la convivencia, que significan aprender a relacionarnos en el marco de la diferencia**. Para ello debemos **aprender a escuchar de manera inteligente**, escuchar sin juzgar, es construir un “Nos Otros”. Los conflictos se deben resolver a través del **diálogo desde la vida cotidiana**, porque es allí mismo donde se originan.” (p.178)

¹⁵ Una intervención importante al respecto se lee en *Una educación otra*, elaborada por Javier Gil en el marco del presente Seminario.

¹⁶ Aunque la intervención realizada por Patricia Triana y William Vásquez *Educación artística un proceso pendiente: De “comprensión*, instala aspectos que ameritan tenerse presentes en el desarrollo de nuestras prácticas actuales; es importante mencionar que ha habido distintos esfuerzos en el tiempo por construir un campo de acción y conocimiento en educación artística que sin embargo no logra consolidarse del todo. El mapeo de estos distintos esfuerzos requiere hacerse visible para dar cuenta de su esta de comprensión.

Por lo pronto las *sinergias*¹⁷ entre lo público y lo privado, entre lo macro y lo micro, entre el arte y la educación, entre profesores y artistas cada vez se hace necesaria desde un lugar complejo, reconociendo lo pedagógico en el hecho artístico y lo artístico en el hecho educativos porque a la vez que se reclama la autonomía en sus prácticas, el disponerse a la sinergia reclama fisurar el lugar de lo dado, de lo conocido, desplazarse hacia lo incierto. Hacia este lugar la institucionalidad también debería, sería deseable, que se inclinara para renovar su credibilidad en ella, para que se hicieran visibles otras maneras de organización. Quizás esta lectura desde el detalle aboga por *la necesidad de humildad*, como bien lo señalara una de las invitadas internacionales, en nuestros ejercicios con otros y ante otros.

En diálogo con (entre otros)

- Acaso, M. (s.f.) *Desbaratar el imaginario: algunas ideas para pasar de la Educación Artística al artEducación*. Intervención en el marco del Seminario *Las artes a la canasta familiar*. Bogotá: Secretaría de Cultura Recreación y Deporte.
- Mörsch, C. (2011). *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Landkammer, N. (trad). Intervención en el marco del MDE11. Medellín, Colombia.
- Muguercia, M. (1989). *Barba: trascender la literalidad*. En: Revista Conjunto. Núm78, ene-mar. La Habana, Cuba.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Galmarini, M. (trad). Barcelona: Editorial Anagrama.

¹⁷ En el sentido que plantea Teresa Eça en su ponencia, *Creación de redes globales a través de acciones locales: Encuentros alternativos en la Educación Artística*: “El factor clave para mantener las redes es la *sinergia*”.

Capítulo 2. Conferencias

Políticas públicas en educación artística en América Latina

Dra. Lucina Jiménez López¹⁸ — México

Nuestro destino es cambiar la visión social de lo que las escuelas pueden ser. No será un viaje sencillo, pero cuando la mar parece traicionera, y las estrellas están muy distantes para poderlas ver, recordemos las palabras de Robert Browning: “Los alcances del hombre deben sobrepasar su capacidad, si no para qué es el cielo”

ELLIOT EISNER

Abstract

La batalla por la educación artística se ha librado durante las últimas décadas a nivel internacional. Los consensos creados a lo largo de este itinerario se expresan en diversos documentos asumidos por los organismos intergubernamentales, en los cuales se fundamenta la importancia de la cultura y la educación en artes en el desarrollo humano sustentable y como parte de los derechos culturales.

El 2015 está a la vuelta de la esquina. Es un año clave para la formulación de los nuevos pactos y orientaciones de las políticas públicas que los Gobiernos, los organismos intergubernamentales y las entidades financiadores del desarrollo a nivel global, habrán de establecer como indispensables para combatir la pobreza, promover la equidad, el respeto a la diversidad cultural, los derechos humanos, la paz con armonía y justicia, además de una nueva cultura para el desarrollo sustentable que garantice la vida en el planeta.

Todo parece indicar que la educación en artes se volverá elemento fundamental del desarrollo humano sostenible de manera más acelerada si invertimos recursos, tiempo y experiencia en la producción de conocimiento, en el desarrollo de investigación donde se pongan como eje las prácticas docentes, las prácticas creativas y artísticas de diferentes sectores sociales, empezando por las y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, aunque también es necesario enfocar la atención y la investigación de la educación en artes de una creciente población de adultos mayores.

La agenda Latinoamericana en el contexto mundial

Felicito a la Ciudad de Bogotá por plantearse el tema de la inclusión de Las Artes en la Canasta Familiar, atendiendo a uno de los sueños del escritor Gabriel García Márquez, una figura imprescindible de la cultura universal y cuya herencia compartimos entre Colombia y México. Me alegro de compartir también este interés por el fortalecimiento de

¹⁸ Dra. en Ciencias Antropológicas por la UAM-I. Miembro del Banco de Expertos de la UNESCO en Cultura y Gobernanza para la Cultura. Experto del CGLU para la Ciudad de México como Ciudad Piloto de la Nueva Agenda 21. Directora General del Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. con sede en la Ciudad de México y programas en cinco ciudades de México y Girona España.

los derechos culturales a través del impulso a la educación en artes en la educación básica y en otros espacios urbanos y rurales, a partir de sistemas no escolarizados, pero donde las artes se comprometan con la vida comunitaria, en un diálogo intercultural para la formación de ciudadanía y construcción de cultura de paz.

En tanto hablamos de canasta familiar, coloco una imagen del maíz como elemento cultural que nos es común también y cuya presencia en la canasta básica de nuestros pueblos es otro imprescindible. Así como el maíz es parte del alimento que está en la mesa de prácticamente todas las familias mexicanas, colombianas, latinoamericanas, también luchamos para que las artes formen parte del ecosistema sustentable en el cual las tradiciones artísticas de nuestros pueblos puedan estar en diálogo con otras culturas, crecer, desarrollarse y transformarse como parte de nuestro patrimonio cultural.

La batalla por la educación artística se ha librado durante las últimas décadas a nivel internacional. Los consensos creados a lo largo de este itinerario se expresan en diversos documentos asumidos por los organismos intergubernamentales, en los cuales se fundamenta la importancia de la cultura y la educación en artes en el desarrollo humano sustentable y como parte de los derechos culturales.

Desde la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, celebrada en México en 1982, se señaló que: *“El desarrollo y promoción de la educación artística comprende no sólo la elaboración de programas específicos que despierten la sensibilidad artística y apoyen a grupos e instituciones de creación y difusión, sino también el fomento de actividades que estimulen la conciencia pública sobre la importancia social del arte y de la creación intelectual.”*¹⁹

En 1999, Federico Mayor, entonces Director General de la UNESCO hizo un llamamiento a los Gobiernos miembro de la UNESCO para dar prioridad a la educación en artes: *“En un momento en que se transforman las estructuras familiares y sociales con repercusiones a menudo negativas para niños y adolescentes, la escuela del siglo XXI debe poder anticipar las nuevas necesidades, dándole lugar privilegiado a la enseñanza de los valores y las materias artística, para favorecer la creatividad, capacidad distintiva de los seres humanos.”*

En 2001, la UNESCO emite la Declaración Universal de la Diversidad Cultural, en la cual se reconocen los derechos culturales como base para preservar la diversidad y se señala la importancia de la libertad de expresión y del pluralismo en las lenguas, la educación y la comunicación. Queda reconocida la necesaria igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico y el derecho de todas las culturas de estar presentes en los medios de expresión y difusión.²⁰

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa Nacional de Naciones Unidas reconoce en 2004²¹ por primera vez reconoce la importancia de la libertad cultural como base del desarrollo humano. En 2005, la Convención sobre la Protección y Promoción de las Expresiones de la Diversidad Cultural, promovida por la UNESCO luego de intensos

¹⁹Consultar la Declaración México sobre Políticas Culturales en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

²⁰Consultar la Declaración Universal de la Diversidad Cultural de la UNESCO en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

²¹Consultar el Informe sobre Desarrollo Humano Sustentable, 2004 en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf

diálogos internacionales, señala la importancia de la diversidad cultural como parte de la riqueza más grande de la que disponen los pueblos y la importancia de darle sustentabilidad. Es la antesala del Informe Mundial: Invertir en Diversidad Cultural, dado a conocer por la UNESCO en 2009.

En 2005, la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, emite el documento conocido como la Declaración de Bogotá, fruto de un encuentro convocado con el título: “*Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades*”. En la declaración final se insiste en el hecho de que las políticas educativas dan todavía poca relevancia a la educación artística, dando pie a su aislamiento y a la escasa valoración como campo de conocimiento. Igualmente, al hecho de que los sistemas educativos y culturales caminen por separado, no sólo de manera paralela, sino incluso encontrada.

La Primera Conferencia Mundial de Educación Artística de 2006, organizada por la UNESCO, “Construir Capacidades Creativas para el Siglo XX”, reunió en Lisboa, Portugal a más de 1200 profesionales de 97 países, preocupados por la “promoción y la introducción de la educación artística en las agendas políticas”, igualmente por analizar el impacto de esta educación en las esferas sociales, culturales y académicas, además de hacer una revisión de los perfiles docentes y de los enfoques pedagógicos. Igualmente se propone la creación de “Consortios para la introducción de programas de Educación Artística”.²²

La Conferencia Mundial de Educación Artística en 2010, contribuye a restablecer el vínculo entre arte y ciencia. La sesión de apertura de esta reunión en Seúl, Corea, fue un diálogo muy ilustrativo de este vínculo entre científicos, quienes reconocieron que detrás de su formación y aún de su decisión de dedicarse a la ciencia, existió una práctica artística en sus años básicos de formación y aún como parte de sus investigaciones actuales. Igualmente, esta Conferencia hizo hincapié en el carácter estratégico de la educación artística para la generación de nuevas capacidades para la innovación científico-técnica y estética, en el marco de la sociedad del conocimiento y en la perspectiva del fortalecimiento de la economía creativa.

Esta batalla por la educación artística no se remite solamente a la formulación de documentos y declaraciones que, si bien pueden parecer demasiado lejanas al día a día de maestros, directivos, artistas y gestores, juegan un papel fundamental en este debate global, en torno a los nuevos equilibrios que deben orientar la educación de las personas y a propósito de la naturaleza de los aprendizajes que reclaman hoy en día las nuevas generaciones.

El principal impulso a estas transformaciones que forman parte de esta construcción de consenso mundial, se han dado en muchos países latinoamericanos en la formulación de sus respectivas reformas educativas donde se hizo un esfuerzo, así sea desigual o todavía declarativo en algunos casos, por incluir la educación en artes bajo diferentes enfoques y niveles de importancia. Argentina, Chile, México, Colombia, Uruguay, Brasil y Costa Rica asumieron procesos de diferente magnitud y con distintos enfoques para incidir en el rezago escolar, la educación en artes, la alfabetización digital y la formación cívica y ética.

Algunos países, como Brasil y Colombia, avanzan en la creación de programas universitarios de formación docente para el desarrollo de los profesionales especializados, así como en procesos de investigación que enriquecen las perspectivas contemporáneas.

²² <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/>

República Dominicana, Honduras y otros países de Centro América y El Caribe, hacen enormes esfuerzos para actualizar sus sistemas de educación en artes a nivel profesional, en algunos casos por crear nuevas instancias, como el Centro de las Artes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, aunque no en todos los casos queda establecida la formación de los docentes que puedan impartir la educación artística en la educación básica.

La Organización de Estados Iberoamericanos creó en 2011, el programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía²³, en el marco de su propuesta denominada Metas 2021, para la que llamó *Generación del Bicentenario o del Siglo XXI*. Este compromiso de los Gobiernos Latinoamericanos, Portugal y España, implicaba la meta de que la educación artística, arte educación como se llama en Brasil o educación en artes, como la llamamos en México, pudiera tener mayor relevancia en los currículos de las escuelas. Asimismo, puso énfasis en la meta de incrementar en al menos 3 horas, el número de horas dedicadas a la educación artística. Igualmente, que se pondría énfasis en la formación de los profesionales necesarios para atender la educación en artes dentro de los sistemas educativos de nuestros países, a fin de que hacia 2015, entre el 30 y el 70% de los docentes pudieran tener una titulación adecuada, de tal forma que hacia el 2021, el 100% de los profesores contaran con ella. Este planteamiento, recoge de igual manera los planteamientos que hicieron los Gobiernos que suscribieron en Medellín, Colombia, la Carta Cultural Iberoamericana.

Si bien estamos lejos todavía de alcanzar esas metas, la reciente Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación impulsada por la Secretaría General Iberoamericana y la OEI, realizada en la Ciudad de México en este 2014, ratificó los compromisos de las Metas 20-21, lo que supone que los gobiernos Iberoamericanos deberán replantearse las estrategias a nivel local, nacional o internacional para lograr un avance que resulte significativo.

Mientras tanto, este principio de siglo ya entrado en su segunda década, ve surgir diversas iniciativas de educación en artes, dentro y fuera de las escuelas, aunque casi siempre fuera del currículo, en la mayoría de los países de América Latina. Este surgimiento de nuevas presencias de la educación en artes ha llamado la atención de diversos organismos internacionales. La Organización de Estados Americanos (OEA), se propuso avanzar en la formulación de una metodología y un protocolo para la identificación de prácticas promisorias en el continente, a fin de analizar qué es lo que aportan estas experiencias, programas e iniciativas donde la educación en artes y en medios contribuyen a construir ciudadanía democrática. Fruto de ello, es el *Portafolios de Experiencias Promisorias de Políticas, Programas e Iniciativas sobre El rol de las Artes y los Medios de Comunicación en la Educación de una Ciudadanía Democrática*, en el cual se recogen 14 casos y se analizan los componentes que las hacen ser promisorias.²⁴

A nivel de gobiernos locales, un planteamiento clave que representa la lucha de más de 520 ciudades de todo el mundo por vincular cultura y desarrollo sustentable, donde la educación en artes y para la diversidad es un elemento fundamental para la convivencia y

²³ <http://www.educacionartistica.org/web/>

²⁴ Jiménez, Lucina y Guido Donaire. *Portafolios de Experiencias Promisorias de Políticas, Programas e Iniciativas sobre El rol de las Artes y los Medios de Comunicación en la Educación de una Ciudadanía Democrática*. Washington, OEA. Disponible en: http://www.educadem.oas.org/Newsletter14/Portafolio_Artes_Medios.pdf

los derechos humanos, es la Agenda 21 de la Cultura que nace en 2004, en Barcelona, y que hoy se propone una reformulación que se traduzca en herramientas de política pública específica, además del reconocimiento de buenas prácticas en distintos renglones. Bogotá y la Ciudad de México comparten la tarea de contribuir a la Nueva Agenda 21 de la Cultura, a partir de convertirse en Ciudades Piloto. Este nuevo instrumento habrá de aprobarse en 2015.

No es que todos nuestros esfuerzos vayan a depender de estos acuerdos, sin embargo, es importante que existan porque formarán parte de nuestros argumentos a nivel local, nacional y global. Estos habrán de acompañar, sobre todo y por encima de todo, las acciones que llevemos a cabo. En esa dirección avanza Bogotá que se plantea la aspiración de colocar las artes en la canasta familiar y se hace incorporando la educación en artes en las escuelas de jornada ampliada, a partir de un programa de formación docente y que va acompañado de un proceso de investigación y documentación. Brasil lo hizo también creando el bono cultural, como una manera de fomentar el acceso a la cultura y las artes, y ampliando el mercado de consumo cultural. Costa Rica modificó toda la estructura curricular y privilegió la formación docente para promover un cambio educativo vinculado a la ética y la ciudadanía.

En México, la asociación que dirijo, ConArte, se prepara para emprender una acción de nivel nacional en escuelas de tiempo completo, en coordinación estrecha con la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, entidades con quienes hemos sostenido una serie de análisis para generar ecosistemas que acerquen la educación en artes a las escuelas. ConArte produjo para esos fines 4 materiales didácticos pensados para el aula, además de que avanza en el diseño de redes tecnológicas y presenciales para que se fortalezcan las capacidades de gestión de las escuelas para lograr un cambio sensible en los ambientes escolares y en las prácticas docentes de miles de maestros y maestras del sistema educativo.

La dimensión de la tarea que tenemos enfrente es tal, que nunca será suficiente insistir en aquello que Elliot Eisner, a quien tuve el enorme placer de conocer en un encuentro promovido por la SEP en el Centro Nacional de las Artes en 2003, instancia que en ese entonces dirigía y con quien mantuve diálogos a distancia, llenos de emoción y sueños compartidos:

*“Quiero recordarles que las visiones, no importa cuán grandes sean, requieren del acto para convertirse en realidad. Las ideas son importantes y sin ellas el cambio no tiene timón, pero el cambio también necesita del viento y de una vela que lo atrape, pues sin ellos no hay movimiento. Francamente, ése es el mayor desafío de mi propuesta. La percepción pública que se tiene del propósito de la educación es lo que sostiene el paradigma actual. Necesitamos navegar a contracorriente.”*²⁵

El enfoque de la educación en artes para el post 15

El 2015 está a la vuelta de la esquina. Es un año clave para la formulación de los nuevos pactos y orientaciones de las políticas públicas que los Gobiernos, los organismos intergubernamentales y las entidades financiadores del desarrollo a nivel global, habrán de

²⁵ Eisner, Elliot W. (2003) ¿Qué puede aprender la educación de las artes?. Conferencia impartida en la John Dewey Society de Nueva York, el 11 de octubre de 2002. Miradas al arte desde la educación. México, SEP.

establecer como indispensables para combatir la pobreza, promover la equidad, el respeto a la diversidad cultural, los derechos humanos, la paz con armonía y justicia, además de una nueva cultura para el desarrollo sustentable que garantice la vida en el planeta.

El desarrollo de la neurociencia, particularmente del enfoque en neuroartes, la psicología Gestalt, la física cuántica y la investigación en educación artística en ámbitos universitarios y civiles, han permitido una mayor producción de conocimiento y la sistematización de prácticas educativas en artes tanto dentro de los sistemas educativos, como sobre todo de las prácticas que impulsa en diversos contextos, la sociedad civil. Llamo la atención a este avance porque en esa nueva batalla para que la cultura y el desarrollo encuentren nuevas y efectivas formas de articulación, tenemos que garantizar que la educación en artes sea asumida desde un enfoque de derechos, con carácter formativo, de experiencia transformadora, intercultural y vinculado a la vida cotidiana.

Los nuevos desafíos de la educación y del desarrollo humano sustentable de este siglo, sólo pueden abordarse a partir de reconocer que la educación en artes es un campo de producción de conocimiento, como lo es la ciencia, aún cuando sus métodos sean distintos. En ese sentido, la agenda latinoamericana del post 2015, tendrá que apostar por la reivindicación de una educación en artes como derecho cultural, al cual se puede acceder en condiciones de equidad, interculturalidad, protección, respeto e inversión en diversidad cultural, como parte de la vida democrática y componente fundamental para mejorar la vida en comunidad y la gobernabilidad, siempre y cuando el enfoque se aleje de las posturas facilistas que ven en cualquier tipo de formación y práctica artística, un componente educativo y de transformación que contribuye al desarrollo sostenible.

Por ello, es fundamental reconocer que ya no basta con hablar de la educación en artes como un enriquecimiento del espíritu, como tampoco es suficiente con partir de su enfoque expresivo y comunicativo, si bien estos dos elementos son fundamentales. Quedarnos en ello, significa no reconocer la contribución cognitiva y ordenadora del mundo interno y externo que requieren en este siglo XXI, millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el mundo. Ese es su papel en la escuela.

La educación en artes no es sinónimo de manualidades, ni una actividad complementaria. No es una opción para el ocio o para el tiempo libre, solamente. Aunque por supuesto, conviene usar el tiempo “libre” en una práctica artística. Tampoco se trata de utilizar las artes como espacio de entretenimiento, ni debe ser vista como actividad que permita tener ocupados a las y los niños para que las mamás o papás se dediquen a otra cosa, por más que efectivamente muchos programas de atención artística constituyen un importante apoyo para las madres de familia que trabajan.

No se trata de rechazar que existan estas otras visiones. Las manualidades pueden ser un eficaz espacio para la recreación y aún para el desarrollo de habilidades de motricidad fina, pero no podemos confundirlas con la educación en artes. No es mi intención tampoco menospreciar estas opciones que son a las que a veces tienen acceso las personas que viven en pequeñas comunidades, tampoco desconozco la capacidad que pueden desarrollar bajo ciertos contextos o posturas éticas. Me refiero por ejemplo, a las iniciativas donde cadenas de mujeres están bordando para la paz, o para reclamar la búsqueda de personas que han sido desaparecidas.

En ese sentido, me importa mucho subrayar que el contexto resulta fundamental para poder determinar la pertinencia de la educación en artes que se debe impulsar. Por

tanto, es importante conocer los avances latinoamericanos para no inventar el hilo negro o volvernos a plantear las mismas preguntas, pero tampoco podemos confiar en una reproducción idéntica, a escala o acrílicas de iniciativas que pueden tener su principal valor en su propia dimensión o contexto. En otros casos, sin embargo, el escalamiento o la reproductibilidad de ciertas prácticas, adecuadas y resignificadas a partir de los contextos específicos de diferentes comunidades, pueden representar alternativas muy importantes para lograr mayores coberturas y el desarrollo de capacidades locales.

Por fortuna, hoy en día existe un mayor número de experiencias en América Latina donde la educación en artes forma parte de programas que buscan no sólo la transformación de los ambientes escolares y una educación más integral de las personas, sino también donde las artes se vinculan con procesos orientados hacia la inclusión social, la atención a temas de salud, la prevención social, la reconstrucción de la paz o bien, atender la problemática de la educación para la vida o incluso para la reinserción social de personas que han vivido en situación de reclusión o de exclusión, racismo o desplazamiento.

También contamos con políticas locales donde la educación en artes se ha promovido como un componente del desarrollo social, económico o educativo, donde las intervenciones se han llevado a cabo a partir de estrategias de focalización, en ámbitos locales, municipales o grupos sociales donde se busca un objetivo específico que sólo puede asumirse de manera intersectorial o interinstitucional.

¿Cuáles son los retos?

Todo parece indicar que la educación en artes se volverá elemento fundamental del desarrollo humano sostenible de manera más acelerada si invertimos recursos, tiempo y experiencia en la producción de conocimiento, en el desarrollo de investigación donde se pongan como eje las prácticas docentes, las prácticas creativas y artísticas de diferentes sectores sociales, empezando por las y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, aunque también es necesario enfocar la atención y la investigación de la educación en artes de una creciente población de adultos mayores.

Necesitamos romper con las visiones románticas, historicista, tecnicistas y racionalistas de la educación artística, como aquellas que proponen la simple reproducción del folclore o de la tradición, cuando a veces ésta puede resultar una imposición vertical que no responde a las identidades contemporáneas de nuestras actuales generaciones de niños, niñas y adolescentes quienes viven en contextos híbridos y de diversidad cultural. No se trata de ignorar la memoria histórica estética, ni tampoco de romper con las culturas tradicionales, sin embargo, el punto de partida de cualquier propuesta que intente orientarse hacia la coproducción de conocimiento y práctica artística, tiene que nacer de las identidades y los intereses de quienes participan de esos procesos.

Igualmente, requerimos superar las visiones que suponen una educación que sólo hace énfasis en la expresión, como ya se ha mencionado, o en la parte técnico-pedagógica del lenguaje artístico, o de aquellas que nacen con una postura etnocéntrica, desprovista de todo sentido para las y los estudiantes, sin contexto, ética y diversidad. No sólo se niega la dimensión cognitiva de la formación artística, sino que se corre el riesgo de matar la creatividad y la innovación de las y los estudiantes.

Las clases de educación artística que no encierran experiencia, la posibilidad de

aprender a hacer, coherencia entre enfoque, propósito, metodología, materiales, procesos y didáctica, pueden crear universos caóticos o no llegar a un buen puerto.

Algunos chicos o chicas se quejan de sus clases de artes en la escuela porque “mis dibujos no le gustaban a la maestra”. “El maestro sólo nos pone a repetir y repetir la misma canción, hasta que nos salga, pero no me gusta, me aburre”. “Ahora resulta que me tengo que aprender de memoria quién hizo qué obra, quién compuso qué pieza musical y cuándo. Ya con la clase de historia tengo”.

De ahí que uno de los retos fundamentales sea la formación inicial y continua del profesorado, tanto de quienes son generalistas como de aquellos que tienen una educación profesional en algún lenguaje artístico, y que compaginan con los deseos y la pasión por trabajar con niños y niñas, con jóvenes o en comunidades. Muchos creadores han encontrado que su práctica profesional se enriquece cuando comparten sus conocimientos y experiencias con otras personas, en una labor docente que se combina con la vida artística profesional. Si estos agentes reciben una formación adecuada y profesionalizada, el camino hacia la vía láctea de la educación en artes será más corto y lleno de sorprendentes hallazgos que disfrutarán todos los partícipes de la experiencia educativa.

La sociedad contemporánea vive situaciones de gran complejidad que suponen la transformación de la educación básica, de la educación de adultos y los sistemas no formales en ámbitos comunitarios, pero también de la educación en artes. No podemos estar ajenos a las implicaciones educativas que entraña la crisis de los sistemas de crianza, las distintas formas en que se estructura hoy en día la familia, tampoco a la ausencia de límites, disciplina, resiliencia o habilidades para manejar emociones y sentimientos, que acusan muchos niños y adolescentes en las escuelas y los hogares.

La diversidad cultural que trajo consigo la migración, pero también el cambio tecnológico, requieren que la educación en artes tenga un importante ingrediente de interculturalidad, que no niegue las culturas locales, pero que tampoco signifique un nuevo colonialismo. La ampliación de capacidades para elegir, para familiarizarse, disfrutar y confrontarse con estéticas diversas, es otro de los retos que hemos de asumir en este siglo que avanza con gran celeridad.

La educación en artes no siempre viene envuelta en una bandera blanca. En ocasiones puede ser portadora de sistemas clasificatorios, jerarquizados o tan competitivos que corren el riesgo de fomentar actitudes y conductas que lejos de promover una convivencia sana y la solidaridad, desarrollan actitudes soberbias y ajenas a cualquier sentimiento de empatía y tolerancia. Sabemos que muchas de estas prácticas han estado presentes en distintas épocas y países en algunos sistemas de enseñanza profesionalizada de las artes en muchas épocas y países. No todos los docentes en artes que proceden de los sistemas de enseñanza profesional están listos para asumir un rol de maestros de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y sus familias.

Por ello, es conveniente promover el desarrollo de habilidades interculturales e intergeneracionales, además de una nueva ética que responda a las necesidades sociales de nuestros países, entre docentes, agentes municipales, directivos de escuelas, artistas, maestros de aula y entre todos aquellos sectores que pueden formar parte de la educación en artes.

Por otro lado, es fácil también caer en la tentación de “instrumentalizar” la educación en artes y peor aún la práctica artística de las y los niños, de las escuelas y

comunidades, para subordinarlas a campañas o “mensajes morales o que inducen a una conducta positiva”. Esta visión instrumental, a la que Eissner se refirió con gran elocuencia, puede ser pertinente en determinados contextos, desde mi punto de vista, siempre y cuando no traicionen la artísticidad del proceso formativo y de sus resultados. Las artes tienen valores intrínsecos que aportan habilidades y capacidades que otras disciplinas no pueden generar.

Lo que resulta más cuestionable en el terreno de la instrumentalización, es subordinar la educación en artes al interés político coyuntural de determinados gobiernos locales. Volver espectáculo los programas de educación artística, al margen del proceso cualitativo de enseñanza aprendizaje, puede ser de momento algo “lucidor” o mediático, pero dejará poco a las y los niños, a las escuelas y a los propios docentes, quienes terminarán “montando” obras con objetivos que no necesariamente abonan en el cambio educativo y en los derechos culturales. A lo mejor dejarán un bonito recuerdo, pero no habrán contribuido a generar capacidades transferibles a la mejora educativa o a la vida misma. Subordinar el aprendizaje a la espectacularización, puede crear una presión innecesaria para niños, niñas, padres y maestros. Las niñas y niños no han de ser vistos como recurso del docente, ni del político. Saber combinar la visibilidad artística, estética y aún política con los procesos educativos de calidad formativa es fundamental para el desarrollo de nuevas posibilidades de ampliación de coberturas, procuración de fondos y educación comunitaria, sin traicionar los procesos de construcción de pensamiento artístico.

Entre más nos alejemos de las posturas del “buenismo” de la cultura y de la educación en artes, más podremos disfrutar de la construcción de discursos basados en planteamientos firmes, documentados, cada vez más estructurados, con datos producidos y derivados de la experiencia. Nos conviene alejarnos de las apologías de las artes que parecen señalar que éstas hacen magia o milagros porque podemos dar pie a la experimentación fundamentada y al desarrollo de propuestas metodológicas diversas

Es verdad que cuando un niño o una niña, un joven o un adulto encuentran en la educación y la práctica artística el motor que les impulsa a dar un giro a su estado de ánimo, a su manera de pensarse y verse a sí mismos y a los demás, una razón suficiente para hacer algo más o algo nuevo, cuando se transforman a sí mismos y logran aprender a producir su propia energía y dejar de depender de factores externos, cuando son capaces de dialogar con los demás para encontrar aquello que es mejor para todos, efectivamente pareciera que las artes han producido la magia o han hecho un milagro. Quienes trabajamos en educación en artes y educación cultural sabemos distinguir ese proceso en el brillo de los ojos de un niño, en la sonrisa de una niña que antes no se relacionaba con nadie, en el movimiento de un adolescente que ha logrado deshacerse de una situación de marginación o de depresión.

La magia es esa fibra sensible de la emoción y del deseo que, conectada a la disciplina y el esfuerzo personal, con el aprendizaje y el desarrollo neuronal y afectivo que equilibra el pensar y el sentir, permite que el cambio sea irreversible y se exprese no sólo en un acto artístico, sino en una profunda consciencia de que el escultor o escultora de vida es él o ella misma.

Ya hemos señalado que la educación en artes no pueden sustituir las políticas de desarrollo, basadas en equidad y justicia, pero lo que es cierto es que cuando el enfoque formativo de la educación en artes conecta con la emoción, con el pensamiento y con la

generación de nuevas formas de percibir, aprehender y comprender, las personas saben que el presente puede ser gris por un momento, pero que los grises también tienen muchos matices. Más importante, sabrán que ellos o ellas, pueden generar una energía interna capaz de iluminar su futuro y están dispuestos a bosquejarlo hasta lograr la imagen deseada de sí mismos y de su entorno.

Toda acción humana antes de ser realidad es pensamiento. La primera chispa que enciende la generación de pensamiento es el deseo y la capacidad de imaginar. Si nosotros desde nuestros pequeños espacios, desde nuestras organizaciones e instituciones, desde los gobiernos locales y nacionales podemos contribuir a que ese deseo inunde las vidas de nuestros niños, niñas, adolescentes y adultos, estaremos contribuyendo al objetivo último del desarrollo: la felicidad de las personas y a la paz verdadera.

Bibliografía

- Eisner, Elliot W. (2003) ¿Qué puede aprender la educación de las artes?. Conferencia impartida en la John Dewey Society de Nueva York, el 11 de octubre de 2002. Miradas al arte desde la educación. México, SEP.
- Giraldez, Andrea y Pimentel Lucia. (2011) *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía; de la teoría a la práctica*. España, OEI, 2011.
- Jiménez López, Lucina. (2013) *Educación, cultura y ciudadanía*. Barcelona, CGLU, Agenda 21 de la Cultura.
- Jiménez, Lucina y Guido Donaire. (2012) *Portafolios de Experiencias Promisorias de Políticas, Programas e Iniciativas sobre El rol de las Artes y los Medios de Comunicación en la Educación de una Ciudadanía Democrática*. Washington, OEA
- Mayor Zaragoza, Federico. (1999) *Llamamiento del Director General de la UNESCO*. 30 Conferencia Internacional. París, UNESCO.
- PNUD. (2004) *Informe sobre Desarrollo Humano Sustentable*. Nueva York.
- Barbosa, Ana Mae. “La investigación en Arte-educación en Brasil”. (2009). En: Jiménez Lucina, Imanol Aguirre y Lucia Pimentel. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España, OEI. Fundación Santillana.
- Ruiz, Clarisa y María M. Santos. (2009) “La educación artística: itinerario de la agenda internacional”. En: Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucia Pimentel. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España, OEI, Fundación Santillana.
- UNESCO (1982) *Declaración México sobre Políticas Culturales*. Declaración final.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la Diversidad Cultural*.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de las Expresiones de la Diversidad Cultural*.
- UNESCO (2010) *Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística*. Informe final.

Desbaratar el imaginario: algunas ideas para pasar de la Educación Artística al artEducación

María Acaso²⁶ — España

*En algún momento desafortunado de la historia,
algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder; decidió
aislar el arte de la educación y degradarlo, de la meta-disciplina del conocimiento que
había sido a la disciplina y artesanía que es hoy.*

Luis Camintzer

Abstract

Sin conocimiento, proceso y sin remezcla, la Educación Artística seguirá siendo una fuente de retroceso social, de anclaje en el pasado. Debemos de trabajar en la dirección de un cambio en el que el arte y la educación se entiendan como la misma cosa y donde todos los artistas se reconozcan como educadores y todos los educadores como artistas. La creatividad como competencia clave del docente y la pedagogía como competencia clave del artista vuelve a conectar las dos figuras que en nuestro imaginario aparecen como antagónicas cuando, como tantas veces hemos defendido, no lo son. Solo entendiendo la educación como parte inherente del arte y el arte como parte inherente de la educación lograremos impulsar procesos de Educación Artística contemporáneos que nos hagan transformar el mundo en un lugar mejor para todos.

Una mujer muy rubia con un abrigo azul casi negro

Se abre la puerta del autobús y baja un grupo de veinte niños y su profesora. Atraviesan el enorme patio y se dirigen a la *Nave 16*, la que se encuentra al fondo a la izquierda. La profesora llama a la puerta y una mujer menuda y muy rubia, con un abrigo azul casi negro, les invita a entrar. Los niños y niñas se sienten empujados a correr debido la magnitud del espacio diáfano, salpicado por los cubículos de trabajo de los residentes y, cuando llegan al final, se sientan en círculo entorno a la mujer del abrigo azul porque ya la han reconocido: es Essi Kaussalainen la artista finlandesa que la semana anterior vino hasta el colegio y les invitó a trabajar con ella en *Interior Landscape*.

Interior Landscape es el proyecto que Essi Kaussalainen está desarrollando como artista residente en la tercera convocatoria de El Ranchito en el Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid, un proyecto que la artista ha decidido compartir con un grupo de estudiantes de quinto de primaria dividido en dos

²⁶Profesora titular de Educación Artística de la facultad Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, coordinadora de la Escuela de Educación Disruptiva de Fundación Telefónica y CEO de Pedagogías Invisibles Oficina de Educación Disruptiva. Su principal línea de trabajo consiste en evidenciar la obsolescencia del sistema educativo actual y de forma en especial en el campo de la educación de las artes visuales, donde desarrolla líneas de acción para emigrar desde el paradigma de las manualidades al de la educación artística como vehículo de conocimiento

espacios temporales: uno en el centro educativo de los estudiantes y otro en el espacio de residencia de la artista. Durante su visita al colegio donde los niños estudian, Essi les mostró su trabajo introduciendo la performance y los fundamentos del arte de acción, haciendo especial hincapié en los significados imbricados en sus piezas, en el contenido que emerge y en conocimiento que cada espectador crea. La performer continuó explicando cómo sus últimas piezas están desarrolladas en colaboración con un biólogo preocupado por el tema de la comunicación de las plantas y cómo sus últimas creaciones tratan de reflexionar sobre este mismo tema, pero desde el contexto de lo artístico en vez del contexto de la ciencia. Para terminar esta primera jornada, Essi invitó a los futuros performers a reflexionar sobre cuáles son aquellas cosas sin las que es imposible vivir, y tras apuntar cuidadosamente las respuestas, organizó el trabajo a realizar antes de ir a Matadero Madrid en el que cada artista/niño tenía que realizar una redacción sobre qué es y para qué sirve un paisaje.

En la segunda jornada, y volviendo a nuestro relato en la Nave 16, tras la explicación de las reglas del juego (no tocar el trabajo de los otros residentes con los que compartíamos espacio y no dañarnos unos a otros), Essi invitó a los niños y niñas a firmar su contrato como artistas. Tras esta toma de contacto, desaparece por un momento y vuelve a aparecer con un enorme recipiente lleno de flores que reparte entre los participantes. Cada uno de ellos, elige las flores que más les gustan y las conectan con sí mismo, transformando el uso tanto de las plantas como de sus cuerpos, prolongándolos de forma vegetal, conformando con las flores parte de su nuevo paisaje corporal. Tras esta acción comunitaria, Essi invita a los niños y niñas a sentarse en círculo para reflexionar sobre lo que había ocurrido y cuál había sido el conocimiento que la comunidad había creado, secuencia en la que cada participante explicó los elementos que conformaban su Paisaje Interior. Acabada la actividad, los niños y niñas vuelven a correr por la sala, atravesar la puerta, cruzar el enorme patio y volver a subirse al autobús empoderados como productores culturales y con un montón de preguntas sin respuesta.

La secuencia que acabo de relatar (...) ¿es arte o es educación? ¿es educación artística o es precisamente hacia lo que debemos de ir, una experiencia llena de conocimiento, proceso y creatividad, un paso sorprendente y empoderador (con respecto a la arquitectura de transmisión que utilizó Essi es importante señalar el hecho de que no invitó a los estudiantes para que fuesen objetos de un performance realizado por ella, Essi les dio la oportunidad de transformarse en performers, de ser ellos, y no ella, los sujetos de la acción), una experiencia placentera que nos conecta con lo que ocurre en la realidad y nos hace conocer y reflexionar críticamente qué es lo que ocurre en el mundo desde las artes visuales?

Tengo muy claro qué es lo que tiene que ocurrir ahora en el terreno de la educación de las artes visuales y es precisamente de lo que voy a escribir a lo largo de este texto pero, he empezado este artículo con un relato por que quiero trabajar desde la posibilidad, desde la realidad de que en este momento hay profesionales trabajando en la dirección del cambio. No quiero trabajar únicamente sobre el NO, sobre lo que NO es la Educación Artística (Acaso, 2009), quiero trabajar sobre el SI y empoderar a las profesoras y

profesores de artes visuales para llevar a cabo el cambio de paradigma que la educación de las artes visuales necesita. Este es el objetivo de este escrito porque, seamos sinceros, *Interior Landscape* continúa siendo una excepción: entro en muchas salas de arte, en museos, escuelas, hospitales, y casi siempre veo lo mismo: niñas y niños pintando. Niños y niñas con mandiles ante interminables dispositivos técnicos (acuarelas, óleos, acrílicos, plastelinas) que sin pararse a pensar ni por un momento para qué y qué van a pintar, completan un mural o en una escultura en menos de diez minutos....

Desbaratar el imaginario: from *Art Education* to *artEducation*

Fuera nuestro contexto de trabajo, el cambio de paradigma, la revolución educativa o como yo me empeño en llamarlo, la #rEDUvolution, es ya un lugar común. Son ya múltiples las voces que claman por el cambio lideradas por Ken Robinson y es ya absolutamente evidente que el cambio de metodologías en un mundo como en el que vivimos es un cambio urgente y necesario (Acaso, 2013).

Pero ¿qué pasa en nuestro terreno, en la didáctica de las artes visuales? El arte es un proceso inherente al ser humano de manera que su enseñanza también lo ha sido y lo es. Durante la historia de la humanidad las generaciones nuevas han sido enseñadas con respecto a las formas y teorías de creación artística fundamentalmente de manera oral y en cada tiempo y lugar, adaptadas a su contexto. En el momento actual la Educación Artística se encuentra anclada en un paradigma que no le pertenece. Fuertemente arraigada a la escuela y desvinculada del mundo donde se produce el arte contemporáneo, por diversas razones se encuentra ligada a un modelo obsoleto cuya columna vertebral es la creación de lo denominado como *manualidades*. Hoy es el día en el que debemos de reivindicar la necesidad de ejecutar un cambio en las teorías y las prácticas de nuestro campo de estudio y emigrar de la Educación Artística (utilizaré este término para poder visualizar en este texto las prácticas mas tradicionales que considero que hay que cambiar) para emigrar hasta el artEducation, una disciplina construida sobre una serie de ideas clave.

La primera idea clave en esta disciplina que debemos de construir, es precisamente la disolución de fronteras entre el Arte y la Educación llevando el concepto de liquididad de Bauman a nuestro terreno. En el imaginario de la Educación Artística más tradicional hay una separación tácita entre lo que es el Arte y lo que es la educación lo que se rompe definitivamente en el artEducation. Esta bipolaridad entre disciplinas se prolonga a la bipolaridad entre los agentes que ejecutan las practicas en la que de nuevo las bipolaridades juegan un papel base: artista/educadora, masculino/femenino, creación/reproducción, genio/cuidadora.

Otra idea importante sobre la que tenemos que trabajar es que la Educación Artística no son NIÑOS pintando, nuestra disciplina no está específicamente destinada para la infancia, es un área de conocimiento cuyas prácticas operan para individuos de cualquier edad y que, en el siglo XXI y al igual que el resto de prácticas educativas, debe de estar orientada hacia la intergeneracionalidad. Por esta razón, si en el enfoque más tradicional el imaginario sigue siendo el de niños pintando, en el ArtEducation el imaginario debe de emigrar hacia prácticas de personas de cualquier edad (0/99) y, dentro de un enfoque más emergente, hacia prácticas intergeneracionales donde las fronteras entre edades se rompan y se trabaje la idea de comunidades de conocimiento horizontales y de doble dirección donde

los niños aprendan de los adultos y viceversa.

Otra imagen muy potente en el imaginario de la Educación Artística tradicional es su vinculación con dos contextos físicos de trabajo muy concretos: la escuela y los ateliers de artistas. El artEducation reivindica que el aprendizaje relacionados con las artes y la cultura visual sucede, para empezar, en cualquier momento y en cualquier lugar dando lugar a lo que podríamos denominar como expanded artEducation, idea que proviene de las ideas de Dewey (Art and experience) y de Kaprow.

Y además, LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO ES UNA DISCIPLINA QUE CONSISTA EN PRODUCIR OBJETOS BELLOS, COSAS BONITAS. Si nos adentramos en la complejidad visual en la que las sociedades van a tener que desarrollarse en el futuro, nos veremos obligados a reivindicar el trabajo entorno a la visualidad como una de las competencias básicas de cualquier ciudadano y ciudadana. En estas competencias el análisis cumple un papel tan importante como la producción de imágenes, y, dentro del terreno de la producción, será imprescindible trabajar con la inercia que trabaja el arte que se desarrolla en paralelo al momento actual, un arte que está cuestionando todo aquello que nos preocupa socialmente. Por esta razón, de producir objetos bellos tendremos que pasar a producir OBJETOS CUESTIONADORES, tal como los artistas contemporáneos hacen en la actualidad. Este es uno de los requerimientos más urgentes con respecto al paso de la Educación Artística al artEducation porque resulta una realidad que no podemos ocultar, que las prácticas relacionadas con las artes visuales muy pocas veces tocan el arte contemporáneo y esto tiene que cambiar de inmediato. Con esto no quiero decir que haya que suprimir el arte de otra época pero resulta absolutamente urgente incorporar el arte que se está produciendo mientras vivimos. ¿En qué otra disciplina se niega el conocimiento que se está produciendo ahora? ¿Nos fiáramos de un médico que solo utilizase procedimientos del siglo XIX? Y en esta línea, debemos de incorporar la cultura visual también como conocimiento cuestionador, de manera que en el artEducation contemos con tres cuerpos de conocimiento básicos: el arte contemporáneo, el arte producido en otras épocas históricas y la cultura visual.

Estas ideas básicas se concentran en una afirmación concreta: el artEducation trabaja sobre **conocimiento emancipador desarrollado a través de un proceso complejo y cuyo principal modo de trabajo será la remezcla creativa.**

Conocimiento emancipador

La sala de psiquiatría adolescente del hospital en cuestión es una zona agradable, llena de plantas y con mucha luz natural, pero donde de manera invisible sabes lo que está pasando: problemas tremendamente serios como el suicidio y la depresión constituyen el día a día de los internos que nos parecen increíblemente jóvenes para estar aquí. El desarrollo de programas de artEducation en contextos de salud no ha hecho más que empezar, con increíble resistencia al cambio debido a la peculiaridad de estos lugares. Si en el imaginario de la escuela el arte contemporáneo aparece de forma minoritaria, en los contextos de salud directamente es ciencia ficción y, precisamente por esta razón, Clara Megías (una de las componentes del colectivo Nubol quienes trabajan incapaces de diferenciar entre lo pedagógico y lo artístico) cuando tuvo la oportunidad de desarrollar un proyecto

con adolescentes hospitalizados, no dudó en trabajar sobre la ficción como herramienta de empoderamiento. Clara, para desarrollar una jornada dedicada a las artes visuales, prescindió de las ceras, los rotuladores y la plastilina e invitó a la artista Claremi para que les contase a los participantes el trabajo que está última está desarrollando e invitase a realizar a dichos participantes un Certificado de Alta, que es como se denominó el proyecto. Así que un buen día, los adolescentes internados en uno de los hospitales más grandes y bulliciosos de Madrid, se dedicaron durante varias horas a falsificar su propio certificado de alta.

Este proyecto ilustra de manera perfecta lo que vamos a plantear en este primer apartado cuyo objetivo es visualizar qué es lo que necesitamos para contemporizar la educación artística: necesitamos conocimiento, necesitamos reivindicar el **componente intelectual de los procesos que desencadenan nuestras prácticas**. Trabajar con un grupo de adolescentes con serios problemas de salud mental sobre la idea de la falsificación invitándoles a reflexionar sobre la importancia de los documentos en nuestras vidas y de qué manera cuando obtienen su *Certificado de alta* están preparados o no para salir del hospital, es una actividad completamente política y, por lo tanto, totalmente vinculada con el conocimiento: ¿quién decide y por qué alguien ajeno a mi decide si estoy en situación de salir del hospital o no?; ¿quién establece que haya entrado? Todas estas cuestiones que normalmente no se ponen encima de la mesa fueron trabajadas por Clara, Claremi y los participantes del taller creando una comunidad de agentes interrogantes sobre sus situaciones, una comunidad de crítica, una comunidad de pensamiento y no solo de cortar y pegar, de colorear sin salirse de la raya.....

En la educación artística que debemos de construir resulta fundamental visualizar que cualquiera de los productos visuales que nos rodean son ejercicios intelectuales que se apoyan en diferentes técnicas para hacerse reales, pero cuya verdadera importancia radica en los significados que generan, significados que elabora el espectador a partir del cuerpo de conocimientos que albergan, su capacidad de relación y su contexto. Este conocimiento que se genera a partir de los productos visuales, no es un conocimiento banal, es un conocimiento que nos afecta profundamente, un conocimiento político, un conocimiento incardinado. El artEducation no tiene que ver con la combinación de colores, tiene que ver para qué se lleva a cabo una combinación de colores necesaria, tiene que ver con quién decide llevar esa combinación de colores a cabo, tiene que ver con la reacción que provoca esa reacción de colores en *mis ganas de comprar algo innecesario* (Acaso, 2009).

En el artEducation, la habilidad manual y técnica es una posibilidad más y una de las competencias importantes, pero no es el eje central en un mundo saturado de imágenes y cuyo principal eje de trabajo es el conocimiento que se genera a través del lenguaje visual, porque, y esto es algo que con frecuencia olvidamos, el cuerpo de trabajo principal del artEducación no es otro que el lenguaje visual y como profesores, debemos de trabajar el lenguaje visual desde su la perspectiva de su análisis (que trataremos seguidamente), hasta la perspectiva de su producción.

El artEducation incorpora los macro relatos como conocimiento básico en la clase de arte

En ambos casos (perspectiva de análisis y perspectiva de producción) tenemos que trabajar dos contenidos esenciales: la cultura visual y el arte contemporáneo entendidos cada uno de ellos como macro y micronarrativas visuales. El lenguaje visual es el sistema que más se utiliza en las sociedades occidentales en la actualidad, debido a su excelente capacidad de comunicación, lo que ya he teorizado en otros textos. Cuando vamos en coche el discurso de la autopista opera a través de imágenes planas, de las señales de tráfico y de los diferentes pictogramas estampados sobre el asfalto; si nos introducimos de nuevo en un centro comercial, cada centímetro de las lustrosas superficies encienden nuestro deseo (la misma estantería donde están los botes de tomate que hemos ido a comprar funciona a través de un complejo discurso donde lo más caro está situado frente a nuestros ojos, lo más barato abajo del todo y lo que tiene un precio medio, en el estante superior). Los magos del *visual merchandising*, a través de la composición, la iluminación y el color, nos confunden para que en los pocos segundos que tenemos para decidirnos, caigamos en una trampa visual. Y eso sin hablar del *packaging* y la decepción que sentimos entre lo que promete la lata y lo que hay dentro. Las ciudades, además de por árboles y farolas, están tapizadas por anuncios publicitarios, escaparates, neones... Las imágenes son utilizadas para vendernos mercancías que no necesitamos, para votar a partidos en los que no creemos, para que sometamos nuestros cuerpos a torturas que tememos. Quienes ostentan el poder las utilizan para que compremos bienes y servicios que no solo no necesitamos, sino que no queremos comprar...

Por todas estas razones, paradójicamente el artEducation aboga por la incorporación del grupo de imágenes que no están consideradas como artísticas, la cultura visual contemporánea entendida como el canal desde donde nos llegan los macro relatos visuales. Incorporadas en el currículum de arte en 2006 en el libro *Postmodern art education: an approach to curriculum*, es una de las corrientes en nuestro campo de estudio con más fuerza en la realidad sobre todo dentro del contexto estadounidense donde profesionales como Kerry Freedman (X) o Paul Duncum (X), han desarrollado la línea de trabajo denominada Educación Artística para la cultura visual.

El artEducation incorpora los micro relatos como conocimiento básico en la clase de arte

Pero solo con cultura visual, el artEducación se quedaría cojo: en la educación artística que está por venir, el arte contemporáneo (o los micro relatos) deben de configurarse al menos como el 50% del grupo de representaciones visuales con las que trabajemos en el museo, el aula, el hospital... A pesar de los pesares, y esto es una realidad que contemplo en cada uno de los países que visito, las veces que los profesores se aventuran a introducir arte en el aula, los artistas y las piezas que se elijen en muy contadas ocasiones podrían calificarse como contemporáneas: Rubens o Picasso puede que sean los artistas a los que más se recurre cuando contamos con extraordinarias representaciones visuales hechas hoy en día que no introducimos en nuestras prácticas, dando lugar a un

desconocimiento total del arte contemporáneo por parte de nuestras sociedades, a su incomprensión y, en muchas ocasiones, al más absoluto desprecio.

En el artEducación, de la misma manera que utilizamos la publicidad que sucede en tiempo real (la campaña que está siendo mostrada por toda la ciudad y en cada una de las pausas publicitarias), debemos incorporar a las y los artistas contemporáneos, cuyos lenguajes y técnicas, aunque nos resistamos a aceptarlo, encajan perfectamente con la estética y los imaginarios de nuestros estudiantes. Estudiantes que se educan mediante videoclips y a los que no les supone ningún esfuerzo el videoarte, estudiantes que disfrutan de piezas tan complejas y tecnológicas como la *Crown Fountain* que Jaume Plensa creó para la ciudad de Chicago (donde las proyecciones de dos caras humanas enfrentadas rivalizan con el agua que expande la fuente), estudiantes que captan al segundo el mensaje de *Dignatario*, la escultura de Nadín Ospina en la que se representa un Bart Simpson realizado en terracota a la manera precolombina.

Increíblemente, las artes visuales contemporáneas constituyen una herramienta muy poco utilizada en el aula de plástica, ni como contenido ni como formato, y debemos recuperarlas por varias razones, siendo la primera de ellas su forma de potenciar el conocimiento visual en un mundo tapizado de imágenes. Como hemos visto, el arte actual entra dentro de lo que hemos denominado como micronarrativas (esas manifestaciones visuales creadas por los que NO ostentan el poder para invitar a los ciudadanos a reflexionar sobre los que el resto de las imágenes nos ocultan) por lo que genera un tipo de reflexión crítica que conecta totalmente con los intereses del artEducación. Los artistas contemporáneos viven inmersos en la realidad social de manera que tratan mediante sus obras los temas que interesan en el momento: desde la pederastia a la maternidad, desde la destrucción de la naturaleza hasta el terrorismo de cualquier clase, desde la física cuántica hasta el fútbol, así que podemos enlazarlo con cualquier programación, podemos entenderlo como la forma ideal de empezar cualquier bloque de contenidos. En resumidas cuentas, el arte contemporáneo debe consolidarse como contenido en nuestro día a día como educadores sin por ello tener que suprimir el arte de otras épocas.

Crear modelos hegemónicos de representación visual es sencillo, reproducir **macronarrativas** (las imágenes que están creadas por quienes ostentan el poder entre las que se encuentran la publicidad, el cine comercial y de entretenimiento, muchas imágenes informativas y determinado tipo de arte) es mucho más fácil que buscar **micronarrativas** (las imágenes que están creadas por los que no ostentan el poder, entre las que se encuentran la contrapublicidad y el arte contemporáneo, además de la artesanía o, por ejemplo, los productos visuales que producen los propios estudiantes, etc.), porque las primeras están muy a mano. Recuerdo todavía con estupor un caso que he visto repetido en varios libros de texto dedicados a la enseñanza (¿?) de la educación plástica y visual: en estos libros, para ejemplificar el funcionamiento de una composición en aspa los autores elijen casi por unanimidad una obra mítica, *El rapto de las sabinas* de Rubens. En ella, un grupo de mujeres a punto de ser violadas corren despavoridas intentando huir de la tortura y el maltrato, pero, a pesar del increíble tema, los profesores siguen empleándola (bien a través del libro, bien proyectando) para explicar el funcionamiento de un tipo específico de composición. Al utilizarla como material didáctico, no solo estamos enseñando a los estudiantes lo que es una composición en aspa: les estamos enseñando a participar como espectadores de una futura violación, les estamos diciendo algo así como «esta imagen es

tan perfecta y su autor está tan legitimado que su tema, el abuso sexual de un grupo de mujeres, es secundario». Esto es lo que pasa con las imágenes cuando no nos paramos a pensar en ellas en pedagogía, así funcionan cuando no somos capaces de llegar al fondo y nos quedamos en la superficie: nos convertimos en los transmisores de las ideas de otros que en muchas ocasiones van en contra de nuestras propias ideas.

Para contemporizar la educación artística no nos vale cualquier imagen: tenemos que empezar a utilizar imágenes simétricas, es decir, tenemos que pensar muy mucho que escogemos y así proyectar el mismo número de macronarrativas que de micronarrativas. Como profesionales del artEducación, tenemos que repensar las imágenes con las que trabajamos y reorganizar nuestra selección a través del criterio de simetría crítica. Hay que lograr que en nuestras actividades entren imágenes globalizadas junto a imágenes locales, hechas tanto por hombres como por mujeres, hechas en Occidente y en otras culturas, imágenes pertenecientes a lo considerado como alta cultura (los museos, las revistas científicas, los documentales de renombre y los mapas oficiales, etc.) y como la baja cultura (los videoclips musicales, la prensa del corazón, los videojuegos, etc.), pertenecientes al pasado y al presente, que nos gusten o parezcan interesantes a nosotros pero también las que les gusten y parezcan interesantes a los estudiantes. Por ejemplo, para trabajar contenidos relacionados con la biología podemos utilizar la archifamosa revista *National Geographic* para explicar el concepto de macronarrativa visual junto con su parodia, la obra *Contranatura* (una vez más, de Joan Fontcuberta), en la que revisa de forma irónica los aparentemente neutrales contenidos de la primera.²⁷

De la profesora de arte al artEducador

Y para terminar con el apartado del *Conocimiento emancipador*, creo que uno de los procesos a los que tenemos que negarnos participar dentro del nuevo rol como educadores de arte del siglo XXI es al engalanamiento de los centros en los que trabajamos cuando nuestros superiores quieren quedar bien ante (fundamentalmente) las comunidades de padres. Es precisamente en este momento cuando la relegada profesora de arte (esa que nunca importa porque el currículo solo importan las asignaturas duras como las matemáticas y la física) es sacada de su ostracismo para organizar un mural, la decoración del escenario, una exposición en un pasillo. Estos requerimientos deberíamos de entenderlos como intolerables ya que nos sitúan en la posición de la decoradora ocasional, del o la profesional cuyo cometido es hacer *cosas bonitas* para los momentos de celebración de las instituciones.

En total oposición a la figura del profesor de arte tradicional, debemos de crear la figura del arteducador, un intelectual que trabaja en la intersección entre lo artístico y lo educativo y donde ambas esferas se diluyen hasta borrar las fronteras de su definición, un profesional que defiende el arte como un proceso pedagógico y la pedagogía como un proceso artístico (Canintzer, 2009) un profesional con un perfil híbrido que rompe con la bipolaridad de los estereotipos profesionales que sitúan a artistas y educadores en esferas opuestas y, en muchas ocasiones, a la figura del artista por encima de la figura del educador. Un profesional cuyo trabajo es netamente intelectual, político y transformativo, en la línea de lo que los teóricos de la Pedagogía Crítica defienden cuando escriben sobre

²⁷ Joan Fontcuberta *et ál.*, *Contranatura*, Barcelona, Actar, 2001.

“los profesores como intelectuales transformativos” (Giroux, 1991). Visualizar el valor intelectual del trabajo del arteducador e incorporar el conocimiento como eje vertebrador de nuestras prácticas, *that's what comes next*.

Proceso complejo

La sala es blanca y el suelo de mármol. Sentados delante de los cuadros, algunos participantes levantan la mano cuando la educadora les pregunta. Después de la explicación, todos juntos pasan a la sala didáctica del museo a *crear una obra de arte*. Los materiales están organizados en cajas, y en cada mesa hay un folio en el que se explica los pasos a seguir. Tras media hora de cumplir obedientemente con las reglas del juego, la *obra de arte* está terminada y cada asistente puede llevársela a casa para que su padre o su madre la exhiban en la nevera durante el tiempo necesario hasta que la pieza se autodestruya.

Resulta una realidad empíricamente construida que en lo que configura una educación artística de corte tradicional encontramos que la mayoría de las actividades que diseñamos como profesores, son actividades de producción, centradas en técnicas poco utilizadas en el mundo real del arte contemporáneo, que se completan en unos minutos, son rápidas y vistosas, secan bien y el participante se puede llevar a casa sin tener que esperar.

Esta forma de trabajar con el arte irremediamente enseña una cosa: que los productos artísticos se generan como por arte de magia; en la clase de arte no se necesita pensar, no hay planificación, no hay diferentes fases de producción. Todo se hace de repente, al momento y esto es lo que les lleva a decir, cuando de adultos ven una pieza de arte contemporáneo “Esto lo hago yo” por que nadie les ha enseñando la cantidad de esfuerzo, planificación, tiempo y energía que hay debajo de un pieza aparentemente simple.

Por esta razón, la segunda idea clave en la educación artística que necesitamos es la de proceso, la idea de que cualquier producto necesita de una planificación y de bastante tiempo desde que se diseña hasta que se exhibe. Pensemos en una película, en una pieza de música, en una novela: en estos tres casos los autores han necesitado de horas y horas para desarrollar su proceso de creación y creo que, salvo excepciones que siempre existen, nadie puede crear una buena película, sinfonía o novela en media hora. Necesitamos urgentemente que las personas involucradas en proyectos relacionados con las artes visuales entiendan la importancia de transmitir exactamente eso, que cualquier productor cultural trabaja por proyectos y que un proyecto es un constructo temporal dividido en diferentes fases. Mucho más allá de los contenidos, debemos de pasar a un artEducation que respete y difunda la idea de proceso, que enseñe mediante los propios formatos y metodologías de trabajo la realidad de que el trabajo de los artistas es largo y se divide en diferentes periodos de tiempo. Las tres subcategorías que me gustaría trabajar dentro de la metacategoría de proceso son: el PBL, el arte contemporáneo como formato y la consideración del análisis como parte del proceso.

PBL

El día de la inauguración (14 de Junio de 2013) el museo estaba a rebosar, quizá como nunca lo había estado antes en ninguna inauguración anterior. Familias enteras con enormes sonrisas acudían a ver la última fase del trabajo realizado durante nueve meses por 12 colectivos artísticos en el que estaban involucrados 524 alumnos y 38 docentes de la provincia de Navarra a través del proyecto VACA: Vehiculizando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje.

VACA constituye uno de los pocos ejemplos (junto con Room 13 en Gran Bretaña y LEVADURA en Madrid) de la metodología de Trabajo por Proyectos (más conocida por PBL de las siglas en Inglés Project Based Learning) aplicadas en el contexto de la educación artística. La idea es sencilla y compleja a la vez y consiste en transformar una clase (en cualquier estadio de la educación formal, puede ser de infantil, primaria, secundaria o en la universidad) en un colectivo que ha de desarrollar un proyecto de arte contemporáneo durante los nueve meses que dura el curso escolar integrando los diferentes contenidos del currículum en la producción elegida. Para la primera edición, se restringieron los formatos de trabajo de los colectivos a tres: videoarte, instalación o performance así como la realización de una sola pieza por colectivo. Cada docente proponía a principio del curso académico la posibilidad de llevar a cabo este proyecto y, si la clase aceptaba, se desarrollaba el proceso artístico en toda la amplitud que consiguen nueve meses de trabajo y que, y esto es de suma importancia, se exhibe en un centro de arte legitimado con todas las reglas del juego de la legitimación.

Las fases fueron claramente delimitadas de manera que cada colectivo y cada estudiante entendiera la necesidad de planificar y organizar temporalmente cada una de ellas. Primero de todo se trabajó la fase de ideación para obtener un tema y, esto es de suma importancia, un tema con relevancia social tal como hacen hoy en día los artistas contemporáneos de manera que bajo la pregunta ¿Qué tema nos preocupa? saltaron a la palestra multitud de cuestiones: la violencia, el miedo, la invisibilidad de ciertos grupos sociales... temas abiertamente críticos han sido los elegidos por los estudiantes participantes dando fe de que el conocimiento emancipador no es solo una herramienta de los adultos. La segunda fase fue la de diseño: el dibujo se volvió aquí una herramienta indispensable para visualizar los temas y avanzar en las propuestas, una fase larga y compleja llena de errores y reconsideraciones que ponen de manifiesto el trabajo orgánico y anti lineal que llevan a cabo los artistas. Una vez diseñado el proyecto comenzó la fase de producción: carpinteras, infógrafas, maquilladores, cualquier fase de producción requiere de profesionales específicos que en algunos casos, cuando se encuentran a mano, se acercan hasta la escuela a explicar como llevan a cabo su trabajo. De la producción en taller se llega a la producción en sala y el montaje, estadios precedidos por una ardua tarea de comunicación y marketing sin la cual las sonrientes familias nunca hubieran abarrotado el museo.

VACA es el ejemplo de la necesidad de olvidarnos del resultado y luchar por la importancia del proceso y del trabajo colaborativo desbancado la idea romántica del genio individual que todavía pervive en el imaginario colectivo y que es una de las grandes lacras de la educación artística tradicional. En el artEducation la figura del artista se entiende como la de un productor cultural que siempre trabaja en equipo, absolutamente conectado

con la realidad social circundante en vez de aislado en la torre de marfil, un creador crítico y comprometido que utiliza el lenguaje visual para denunciar las injusticias sociales, para de alguna manera hacer reflexionar al espectador.

En el artEducation, tal como ocurre en el mundo líquido en el que vivimos, el verdadero objetivo es la experiencia frente al objeto, una experiencia que está basada en una intención y que tiene un fin relacionado con un tema socialmente relevante, comprometido con la realidad, desarrollado a largo plazo y producido en diferentes fases. Un trabajo que ha de acometerse con pasión y disciplina y que se crea en comunidad, de manera colaborativa, como trabajan los artistas actuales, en conexión con otros agentes y combinando de manera rizomática los conocimientos de toda la comunidad, sin privilegiar ningún conocimiento sobre otro. Un trabajo que entra en contacto con el mundo profesional real y, por lo tanto, con sus mecanismos de legitimación que en el momento actual pasa por la exposición del trabajo en una institución cultural de prestigio.

El arte contemporáneo como formato

Entrar en la sala y ver cinco mujeres gritando de manera furiosa a través de un megáfono. *Pedagogías invisibles* es un colectivo que trabaja desde hace varios años dentro de la idea del artEducation. En el año 2012 fue invitado a realizar una acción para el evento Apre12 desde el que se pretendía replantear los actuales cimientos de lo educativo en Madrid. El formato elegido por *Pedagogías Invisibles* para visualizar los cambios que la comunidad educativa necesitaba consistió en la creación de una Ficción Participativa denominada “Consejo de Ministras”. La actividad se dividía en dos partes: en la primera, varios de los miembros del colectivo proclamaban micrófono en mano el comienzo de una reunión de ministras en un país imaginado donde el único organismo legislativo competente es el ministerio de educación y desde donde se proclaman 25 decretos todos ellos absolutamente revolucionarios. Tras este detonante inicial, los miembros del colectivo reparten platos de papel blanco a los asistentes invitándoles a crear sus propios decretos, los cuales se visualizan en una pared mediante la creación de un mural participativo gigantesco....

Proceso, metodología y formato, tres conceptos diferentes que se juntan y se separan pero, y esto marca una clara diferencia entre la Educación Artística y el artEducation, ya que en esta última disciplina, el arte contemporáneo no se entiende solo como el contenido emancipador que hemos reivindicado como necesario en el apartado anterior, sino que se entiende como un formato, como una metodología como una forma de trabajar de manera que la arquitectura de transmisión se une de forma irremediable con el contenido.

Constituye una contradicción pretender enseñar los principales artistas que trabajan el performance a través de un formato de lección magistral, cuando una acción educativa se puede entender perfectamente como una performance. Aceptado que cualquier constructo pedagógico es un sistema de representación, en el artEducation los sistemas de representación que los arteducadores seleccionan para dar sus clases son los mismos que utilizan los artistas que configuran el contenido de sus clases.

¿Hubiera tenido sentido reflexionar sobre el cambio educativo mediante un formato de transmisión obsoleto como lo es la lección magistral? En el artEducation se otorga la misma importancia al contenido (un contenido simétrico y altamente comisariado que sitúan al profesor al mismo nivel que los comisarios) que las arquitecturas de transmisión y, debido a que nuestro área de trabajo son las artes visuales, esa arquitectura no puede ser otra que la que utilizan los artistas, es decir, nosotros mismos. Instalaciones participativas, acciones, performances, video, arte relacional, la deriva y largo etc. en vez de la lección magistral o el taller del siglo XIX.

La utilización del arte contemporáneo como formato resulta de suma importancia para lo pedagógico en un momento histórico en el que, como ya hemos visto, la pedagogía tradicionalista nos lleva hacia donde no se aprende mediante el aburrimiento y la bulimia, incluso en las actividades relacionadas con el arte. Para deshacer el hechizo de la pedagogía tradicional en las artes visuales debemos de recuperar todo aquello que es inherente al arte contemporáneo y que la pedagogía nos ha robado:

Deconstruir los mundos visuales que nos rodean es una actividad que situamos al mismo nivel que los procesos de producción

Ko-nichi wART es una actividad nacida de una colaboración entre el colegio Las Naciones y el Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid a través de la cual Yuta Nakajima, (artista japonés que ha participado como artista residente en la última edición de El Ranchito <http://nakajimayuta.net>) ha realizado dos talleres para los estudiantes de Primero de Primaria del centro escolar citado. La obra de Yuta es muy peculiar ya que la mayoría de sus obras implican a los niños como agentes productores de actividades tan complejas como, por ejemplo, crear esculturas con toallas empapadas en una nave frigorífica. Casi todas ellas podrían definirse dentro de la categoría de arte relacional infantil de manera que entran de lleno en el concepto artEducation. En el caso de su propuesta para El Ranchito, Yuta ideó una obra dividida en dos sesiones. La primera consistió en su visita al colegio citado para realizar una sesión de deconstrucción visual entre la cultura japonesa y la española (que ya había sido previamente realizada a la inversa en Japón) dividida en cuatro fases que emigraban de lo concreto a lo abstracto: dibujar una niña japonesa (en el taller en Japón la actividad consistió en dibujar una niña española), una bebida japonesa, el *Monstruo japonés* y, por último, dibujar una mentira. Yuta dividió los enormes trozos de papel que traía en ochos apartados simplemente plegándolos y en ellos los participantes realizaron sus propuestas: las más interesantes fluyeron ante el problema de dibujar una mentira ya que previamente había mentir y mentir para dibujar es una tarea intelectual compleja... “Hoy he desayunado una babosa”, “Me he comprado un ipad nuevo” o “Soy viejo” son algunas de las mentiras que luego tocó dibujar.

En el segundo taller los estudiantes de Primero de Primaria se desplazaron hasta la zona de trabajo de Yuta Nakajima en Matadero todos vestidos de rojo, una norma absurda diseñada por Yuta y que nos invitó a reflexionar sobre quién pone las normas y por qué. La experiencia de ir todos vestidos del mismo color rojo resultó bastante potente en si misma, acción que se multiplicó por mil cuando llegamos a El

Ranchito y nos sentamos encima de planchas de papel forradas de espejo: los reflejos de los cuerpos cobraron un valor inusual al tiempo que los niños y niñas realizaban incisiones en la superficie del papel creando una especie de alfombra creada a través de la acumulación de las incisiones. El procedimiento de archivo del taller a través de fotografías posibilita que Yuta realice un vídeo final en el que se visibiliza parte del proceso.

Mientras que la Educación Artística tradicional el énfasis absoluto se condice hacia la idea de la producción, en la necesidad de construir un objeto para que nos lo podamos llevar a casa para decorar temporalmente la nevera, en el artEducation el proceso de análisis de los productos visuales que nos rodean tiene el mismo nivel de importancia que los procesos de producción. Afirmamos que analizar es un acto de producción cultural por que, tal como proclama el artista español Joan Fontcuberta:

“El acto de creación más genuino y coherente en nuestros días no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar sentido a las existentes”.

En el artEducation debemos de diseñar como mínimo un 50% de actividades relacionadas con el análisis por que los procesos de analizar, deconstruir y reflexionar están absolutamente al mismo nivel que producir, es más, debe de convertirse en un hábito, debe de convertirse en el recuento que hacen mis hijas cuando ven una película y estiman cuantas niñas salen y qué papeles tienen si secundarios o protagonistas.

En el artEducation deconstruir se entiende desde su óptica derridiana: descubrir el relato que los productos visuales incardinan ya sean macro, microrrelatos o la gama de grises visuales que se quedan en medio; profundizar, remirar, mirar otra vez, buscar. Pero enseñar a hacerlo de forma profesional, aunque nuestra voz interior nos diga que ciertos grupos sociales (como los niños) son incapaces de acometer esta tarea.

Remezcla creativa

El Conocimiento Emancipador y El Proceso no pueden avanzar sin la Creatividad, pero entendida de una manera contemporánea, entendida como remezcla. La Educación Artística tradicional pretende una falsa creatividad porque, seamos sinceros, en muchas de las actividades que se llevan a cabo bajo estas prácticas los resultados acaban siendo iguales unos a otros. La actividad está prefijada para cubrir un tiempo corto determinado y es la técnica el centro en vez de serlo el significado y la activación del pensamiento crítico visual. En vez de trabajar desde la idea de proyecto y comenzar desde el proceso de ideación, en muchos casos se trabaja a la inversa: se elige la técnica supeditando a ella el tema. Esto nos conduce a que nos encontremos en muchos casos con hileras de *ratones* hechos con envases de yogures que son todos exactamente iguales demostrando que la creatividad no forma parte de el acto educativo que se ha producido anteriormente.

La remezcla es la base: el artEducador como DJ

Cuando se habla de creatividad dentro del contexto de la educación artística, siempre se hace referencia a la creatividad de los estudiantes, a lo necesario que es desarrollar esta capacidad en el terreno específico de las artes visuales apoyado desde la

realidad social de que para los tiempos profesionales que vienen la creatividad será una competencia básica para desarrollar cualquier trabajo y no solo los entendidos como artísticos. Dentro del artEducation la creatividad es una competencia básica del profesor, un profesor que se entiende a sí mismo como un productor cultural.

Es entonces, cuando nos entendemos como creadores cuando reconocemos como la creatividad como la competencia más importante de un arteducador: la creatividad no la debemos tener en cuenta solo cuando hablamos de los estudiantes, ni cuando hablamos de los publicistas, ni siquiera cuando hablamos de los artistas, LA CREATIVIDAD ES UNA COMPETENCIA NECESARIA PARA EJERCER LA PEDAGOGÍA (y cualquier otro trabajo, pero especialmente el nuestro) en el siglo XXI, cuando el conocimiento está ahí fuera, en la red, y nuestro rol como profesores pasa de ser sus distribuidores a ser sus generadores: nuestra función consiste en crear una descarga eléctrica, a medio camino entre el placer y el abismo, para que los estudiantes recuperen la pasión por determinados temas y los exploren. Esta idea de convertirnos en proveedores de descargas nos obliga a ser creativos porque será nuestro principal reto diseñar arquitecturas en paralelo con los videojuegos, las series y la Wii.

Pero resulta que ser creador en el siglo XXI es muy diferente a ser creador en el siglo XIX. En un mundo hipertecnificado y donde la figura de experto se ha visto completamente modificada, ser autor es algo muy diferente a lo que entendemos como tal en momentos anteriores y puede ser parecido a lo que Nicolas Bourriaud nos dice que es un artista visual:

Para ellos [los artistas actuales] no se trata ya de elaborar una forma a partir de un material en bruto, sino de trabajar con objetos que ya están circulando en el mercado cultural [...]. Las nociones de originalidad (estar en el origen de...) e incluso de creación (hacer a partir de nada) se difuminan así lentamente en este nuevo paisaje cultural formado por las figuras gemelas del DJ y del programador, que tienen ambos la tarea de seleccionar objetos culturales e insertarlos dentro de contextos definidos.²⁸

Bourriaud es uno de los teóricos más interesantes que podemos encontrar con respecto a la reflexión sobre los roles del artista en la actualidad. Comisario y crítico, sus dos libros *Estética relacional*²⁹ y *Postproducción* pueden entenderse como ensayos sobre arte contemporáneo o... como ensayos íntimamente relacionados con la pedagogía. Según Bourriaud, en el siglo XXI el término *autor* (ya seamos músicos, cocineros o profesores) cobra un nuevo sentido: creamos a partir de las ideas de otros. La idea de producir el conocimiento de manera rizomática, planteada por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari,³⁰ defiende que copiar es (re)generar, de tal manera que un DJ cuando pincha genera un discurso personal al ordenar de determinada manera la música de los demás. En *Postproducción*, Bourriaud defiende la teoría del artista como DJ, un creador que trabaja con *lo creado* porque «todas estas prácticas artísticas [...] tienen en común el hecho de recurrir a formas ya producidas. Atestiguan una voluntad de inscribir la obra de arte en el interior de una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarla como una forma

²⁸ Nicolas Bourriaud, *Postproducción: la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2009.

²⁹ Nicolas Bourriaud, *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2006.

³⁰ Lo hacen en su clásico *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*, (1972), Valencia, Pretextos, 2008.

autónoma u original». Al leer estas reflexiones, los paralelismos con el trabajo del profesor resultan inmediatos; podemos volver a intercambiar los términos *arte* por *currículum* y, de repente, todo cobra sentido:

Todas estas prácticas pedagógicas [...] tienen en común el hecho de recurrir a formas ya producidas. Atestiguan una voluntad de inscribir el *currículum* en el interior de una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarlo como una forma autónoma u original.³¹

Bourriaud lo tiene claro, en el momento que vivimos resulta impensable crear algo desde la nada, una idea que entra en conexión directa con la de rizoma. Cuando creamos, partimos siempre de un *input* anterior, de manera que (re)conexionamos y la creación genuina y completamente original deja de tener sentido. Quizá *reprogramar* sea un verbo nuevo para los artistas actuales, pero, si lo analizamos bien, es una labor que los profesores hemos hecho siempre, porque el contenido con el que hemos trabajado ha sido completamente *nuestro* en contadas ocasiones. Por esta razón, la base sobre la que cimentar la labor docente en el siglo XXI debe ser la del profesor como DJ al explicitar nuestro trabajo como *remixadores*, validando la idea de que *remixear* es crear en vez de copiar.

El artEducation es una disciplina mestiza

Mientras que la Educación Artística tradicional es una ciencia que se mira bastante el ombligo, es decir, que se mira bastante a sí misma, una de las necesidades básicas del artEducation es la hibridación con otras disciplinas, la contaminación con saberes que no provienen del mundo de las artes visuales ni de la pedagogía, saberes que provienen de la sociología, la gastronomía, las teorías queer o el realismo mágico colombiano. El concepto de Remezcla Creativa se expande por definición hacia aquello que a priori no nos pertenece y es precisamente en las intersecciones de dicha no-pertencia donde nace el conocimiento transformador, donde desaparece el simulacro y aparece el aprendizaje significativo.

Los profesionales de la Educación Artística deben de dejar de leer exclusivamente textos sobre Educación Artística para pasar a leer (y recuperar para su experiencia docente) conceptos provenientes de otros lugares. Por ejemplo, cuando Elizabeth Ellsworth recupera para la pedagogía el término direccionalidad (*address*) dándose cuenta de que también los currículos que los profesores diseñamos están totalmente impregnados de nuestra propia direccionalidad (entendiendo como tal un conjunto de elementos invisibles que determinan quienes son nuestros estudiantes ideales y quienes no y cómo unos se quedan fuera y otros dentro de manera que unos aprenden y otros no), está recuperando para el artEducation desde los estudios fílmicos, los cuales desde los años 60 estaban diseccionando el término direccionalidad para conseguir que las producciones audiovisuales conectasen con sus públicos. Por ejemplo, leer *El beso de Judas*, el texto desde el que Joan Fontcuberta reflexiona sobre la fotografía como una estrategia de falsificación más que como una estrategia de verdad, me posibilita desarrollar esta idea en lo educativo y entender al profesor como un estafador, como un cuentista, como alguien que elabora relatos por que la

³¹ *Postproducción, op. cit.*

objetividad no existe ni en la ciencia, ni el arte, ni en la política, ni en el periodismo, ni, por supuesto, en la pedagogía.

Como ciudadanos debemos sospechar de los productos visuales que nos rodean, pero, como profesores y estudiantes, también debemos sospechar del currículum y sobre la idea de verdad dentro de los actos pedagógicos en los que participamos. Tal como dice Fontcuberta en *El beso de Judas: fotografía y verdad*: «A menudo incluso los estafadores no son ni mucho menos conscientes de serlo; a menudo se estafa con la más beatífica voluntad en numerosos ámbitos por los que discurre nuestra vida: en la familia, **en el colegio**, en la iglesia, en el trabajo, en el sindicato, en los media... Porque estafar significa decidir por los demás, esconder la diversidad de opciones de que se dispone».³²

Salir de nuestros muros, introducir cualquier descubrimiento que hagamos desde cualquier otro lugar como la arquitectura, el diseño, la danza o la neurología va a ser una estrategia indispensable si queremos construir una educación artística verdaderamente contemporánea.

La investigación

Y, para terminar, nos queda la investigación, herramienta verdaderamente ausente en la Educación Artística de corte tradicional y que resulta indispensable para un arteducador contemporáneo, un profesional que instaura sus prácticas desde la reflexión y que por lo tanto tiene que incorporar en su día a día estrategias para crear archivos desde donde practicar el cuestionamiento.

Para ser coherente con mis propuestas, la línea de investigación que propongo se encuentran dentro del denominado como *Metodologías de enfoque cualitativo*, enfoque que surge de las reflexiones que se desarrollan desde mediados del siglo XX mediante las que se llega a la conclusión de que los datos cuantitativos no pueden ser los únicos en las ciencias sociales. Son muchos los intelectuales que, desde una óptica posmoderna, plantean su crítica al positivismo y al método en general, por lo que dentro de la investigación en ciencias sociales aparecen diferentes propuestas que le dan una vuelta de tuerca al sistema: el posmodernismo (Ristock y Pennell, 1996), el postestructuralismo, el construccionismo, el deconstruccionismo, la teoría crítica, el análisis o la desmetaforización del discurso (Martínez, 2006), la investigación feminista (Reinharz, 1992) y de forma especial la investigación narrativa basada en las artes, dentro de la cual considero a Valerie Janesick (2011) como la investigadora que mejor representa nuestro modo particular de entender la investigación.

El artEducation nos empodera como artistas, como comisarios pero, definitivamente también como investigadores, como unos indianajones posmodernos que emprendemos viajes arriesgados hasta zonas y paisajes que no nos pertenecen.

...

³² Joan Fontcuberta Villà, *El beso de Judas: fotografía y verdad*, Barcelona, Gustavo Gili, 2009.

El arte como contexto de vida y relación

Javier Abad Molina³³ — España

Abstract

El arte toma forma y sentido a través de las acciones que promueve y realiza una comunidad como *contexto de vida y relación*. Una manera de hacernos conscientes de que pertenecemos a un relato que reconoce lo verdaderamente esencial para representar las conexiones que se producen en ese cruce y *entramado de biografías* que es la escuela. Así, cada mínimo gesto, imagen o significado, pueden ser el *hilo invisible* que sirve para tejer el sentido de la narración escolar que se comparte en el espacio educativo por y para todos. El arte es entonces una manera de explicar e interpretar el mundo a través de experiencias y relatos conectados con y en esta vida de relación.

El docente hace arte de su profesión

El sentido de “hacer arte” en educación no es otro que celebrar lo extraordinario y generar procesos de calidad de vida en el contexto humano de referencia donde existe una implicación del docente a nivel profesional y también personal. Es decir, no solo se trata de hacer arte, sino de *Ser en el arte*.

Tampoco es una cuestión de dignificar la labor del docente interpretando su quehacer desde una dimensión o práctica artística (al generar algún tipo de producto o imagen para desarrollar su propia expresión personal en el “escenario” de la escuela). Va mucho más allá y posee otro significado, pues “hacer arte en educación” significa tomar una opción, entre otras muchas posibles, de proyectar una vocación de servicio en las maneras de pensar, actuar y crear sentido de la profesión en comunidad. Es decir, de generar una *acción intencionada* y que se signifique como cambio, mejora y posibilidad a través de *la práctica de una ética en resonancia con una estética* (la dimensión artística). El arte, en definitiva, es una concelebración y el docente será pues el mediador, gestor o facilitador de esos procesos que realizan el viaje *de los afectos a los conceptos*.

Hacer arte en Educación también es una manera de *resonar* en el otro. Es decir, en cada sujeto pedagógico y en la aportación que se realiza desde cada historia personal para, posteriormente, tender puentes hacia la construcción del sentido de lo comunitario. Esta “acción” está sustentada por diferentes propuestas que pueden ser la trama emocional y simbólica de “hacer arte” en la escuela y que es posible sostener desde una investigación etnográfica y narrativa (en el ámbito escolar, desde la documentación pedagógica). Este *proyecto artístico* que el docente realiza a través de su profesión quizás dependa del

³³ Artista Visual y Doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle (Universidad Autónoma de Madrid). Miembro del grupo de expertos y asesores en Educación Artística y Primera Infancia de la OEI. Ha participado como ponente y relator en diferentes congresos de Educación Artística e Infancia en España, Francia y países de Latinoamérica.

significado que el arte posee como manifestación de humanidad y su conexión con los procesos de vida de cada individuo o colectivo. Es decir, un *proyecto artístico* es la expresión consciente de *hacer arte* por parte del docente en cualquier contexto o ámbito que pueda colaborar en la transformación de las personas y en mejorar su calidad de vida como se comentó anteriormente. *Hacer arte en educación* significa pues, implicarse en un proyecto que necesita de *Otros* para establecer un acuerdo que no debería diferenciar entre *quien enseña y quien aprende*. O simplemente hacer arte en educación sea significar y reconocer lo que cada día determinamos que es especial, extraordinario y revelador. Algo que ofrece el sentido para entendernos con “otros” en este trajín de intercambio de espacio y tiempo que es la vida.

En un proyecto artístico en el que se implican los docentes, sea cual sea su contexto social o educativo de desarrollo, los participantes y colaboradores se proyectan a través de sus propias historias, imaginarios y deseos, a los que las artes ofrecen voz y visibilidad. Pues quizás cualquier ámbito vinculado a la educación sea el que ofrezca los más singulares argumentos para proponer el acontecimiento más extraordinario posible. Y seguramente la educación sea actualmente el ámbito más necesario de actuación *para que el arte acontezca*.

El *proyecto artístico* de un docente también contiene y desarrolla una importante dimensión educativa pues describe un ámbito de realidad. En esta propuesta resulta fundamental que el *artista-educador* se implique en el proceso y otorgue a los participantes del proyecto su verdadero protagonismo a partir de la “materia prima” que ofrecen, es decir, su propia experiencia vital que se desvela a través de los acontecimientos del proyecto y que puede ser recogida a través de su documentación: autobiografías y biografías, diarios, cartas, documentos orales y sonoros, historias y relatos de vida, etc. Son las personas las que aportan el sentido del proyecto desde su generosidad y, al mismo tiempo, desde su reconocimiento.

Por lo tanto, el proyecto artístico docente se escribe a partir de guiones que se nutren de las voces y las acciones de las personas. Ese guión permanece siempre abierto a nuevas opciones y posibilidades como experiencia dialógica y compromiso que el *artista-educador*, a través de un *proyecto artístico*, valora, promueve e interpreta sin obtener necesariamente un “producto” determinado ya que la gestión de estos proyectos se puede fundamentar también desde dinámicas de participación e inclusión, gestos y rituales, intercambios, actos de conciencia colectiva, etc. En definitiva, una producción inmaterial que genera, sin lugar a dudas, un patrimonio de memoria colectiva que es posible cristalizar en diferentes estrategias de narración y documentación (o *arte de procesos* donde el *artista-educador* es convocante y operario de estas ideas). Esta propuesta del proyecto es coherente con la transformación de la sociedad contemporánea que contempla, como valor añadido, el trabajo sostenible, la producción de sentido y la afectividad. Maneras de mostrar las *micropolíticas* o *micronarrativas* cotidianas que forman parte indispensable de este guión abierto en la escuela.

Entonces, considerando que “todo” en artes y en educación es susceptible de generar *narración*, la documentación de un proyecto artístico (textual, sonora, visual, audiovisual, etc.) es también una manera de realizar *investigación narrativa* como manera de concretar el proyecto artístico del docente. La investigación narrativa, como enfoque de interpretación de la realidad, se nutre de los significados que emanan de las biografías e

historias de vida de las personas que concurren en este proyecto artístico. 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 el arte como “narración total”. En definitiva, descubrir vínculos y relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas como principal recurso narrativo. Así, las situaciones narradas en un proyecto artístico en el ámbito escolar, revisan los acontecimientos en la manera de experimentarlos, recordarlos, transformarlos o simbolizarlos. Es decir, la documentación que genera un proyecto artístico adquiere entonces el valor de ser transmisora de conocimiento, memoria y experiencia.

Con respecto al tema de la *creatividad* del docente, algo inherente a una propuesta de arte en el contexto escolar, pensamos que debería estar basada en la toma de conciencia de que somos creativos en la medida que favorecemos, reconocemos y ofrecemos sentido a la creatividad de los *otros*, es decir, de los niños y las niñas en la escuela. Entonces, más que el aprendizaje de unas determinadas técnicas artísticas o unos recursos creativos, el maestro o la maestra puede desarrollar su creatividad desde las construcciones afectivas que generan un ambiente de seguridad y de posibilidad en los diferentes espacios del aula. Así, la creatividad del docente implica y compromete el “permitir” la creatividad infantil ofreciendo las mejores situaciones, condiciones y escenarios para que ésta aparezca. Y siendo ese referente afectivo desde la disponibilidad, resonancia y acompañamiento con el gesto, la mirada o la palabra.

Sabemos que los niños son creativos desde su propia *inercia vital* pues inventan 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 en una escuela entendida como *metáfora de vida* (el niño y la niña en la primera infancia crean a través de la utilización de los símbolos). 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 existe un permiso por parte de los adultos referentes. Es decir, cuando se confía en la infancia y en sus capacidades o cuando se les “empodera” desde ese reconocimiento de su creatividad que se favorece a través del juego libre y la configuración de ambientes lúdicos.

La creatividad en el aula es también un proceso de comunicación y colaboración entre las distintas personas que forman la comunidad educativa. Los niños niñas (y también los adultos) son seres creadores y descubren su “yo” en relación al “nosotros” para *celebrar 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 esa intención de permitir la creatividad 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 continuo que sucede cada día en la escuela. Este singular *espacio de admiración* que es el aula, 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 creativa de la infancia que se construye y revisa

(creativamente) por parte de los adultos a través de la documentación pedagógica desde una perspectiva integradora en todas sus posibles dimensiones (biológicas, psicológicas, culturales, sociales, políticas, estéticas, etc.).

Hacer arte en la profesión docente significa sencillamente, el permitir Ser y que esa narración vital que los niños y los adultos elaboramos juntos, tenga un tiempo y un espacio para ser representada con plenitud en ese lugar que llamamos escuela. En resumen, “hacer arte en educación” no es considerar la profesión docente como una actividad artística, sino entender y aplicar el 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 en común.

La transformación simbólica de la realidad

La educación es esa “gran narración” que permite pensar en futuros posibles. Es decir, está sustentada en la representación de esperanzas que posibilitan una *transformación simbólica de la realidad*. Para ello debe promover escenarios de crecimiento que ayuden a imaginar lo que todavía no es, pero será posible a través de un proyecto al que llamamos *vida*. Esta cuestión queda concretada en esa pregunta tan usada para dirigirse a los niños y niñas: *¿...Y tú, que quieres ser de mayor?* Implicamos en este proceso la *eficacia simbólica* que las artes ofrecen en el contexto escolar, pues permiten esa transformación de la realidad en la que podremos tomar opciones. La realidad no será solo el *aquí* y el *ahora*, también el “quizás”.

Como ya hemos comentado, las artes pueden 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 puede dar 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 o se logra solamente con la realización de un proyecto para un día señalado en el calendario. Se consigue iniciando, desde los primeros ciclos escolares, una rica y diversificada “vida simbólica” que es preciso reconocer.

Más aún, los símbolos que se visibilizan a través de las artes sirven para crear el 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 conecta a las personas entre sí. También 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 estas esperanzas. Pero sobre todo, 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.

El recorrido de la adquisición de los lenguajes simbólicos se va construyendo significativamente, incluso desde las primeras horas de nuestras vidas. Así, 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, la escuela debe acompañar los procesos de construcción del símbolo de manera compartida, estructurada y placentera, favoreciendo que este itinerario se recorra de manera natural. Entonces, el símbolo evoluciona para crear nuevas conexiones con quienes nos rodean y comparten un mismo “destino de humanidad”. Las artes podrían ser pues, una manera de ofrecer visibilidad a estas narraciones comunitarias como forma de incorporar la riqueza de los símbolos que compartimos y como práctica para esa transformación simbólica de la realidad. Así, *ponerse en el lugar del otro y con el otro*, mediante diferentes propuestas artísticas, pueden ser una manera respetuosa para discernir donde se hallan los umbrales del *nosotros* como horizonte. Este pronombre, definitivamente, nos implica a todos y todas.

Las artes ofrecen pues, posibilidades para que este entramado simbólico que se teje cada día en las aulas, pueda ser reconocido, participado, compartido y reinventado por sus propios protagonistas. Sería necesario entonces, identificar cuáles son los símbolos que nos unen en la escuela para poder ofrecer aquellas manifestaciones de la cultura escolar que sirven para presentar este universo simbólico propio. Para que sea posible, necesitamos partir de una “perspectiva educativa” que sitúe el aprendizaje sobre las experiencias y *narraciones de vida* de los sujetos como centro del proceso educativo y no como periferia o circunstancia.

Estas nuevas narrativas deben necesariamente recoger las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos como a las relaciones sociales, las representaciones culturales y las construcciones del saber. Es decir, las formas actuales de narrarse la escuela y los símbolos que la representan quizás ya no respondan realmente a la necesidad de explicarse y explicar este mundo cambiante en el que vivimos ahora. Necesitamos pues, un cambio de narración escolar para entender mejor cómo han de ser pensadas y vividas estas experiencias de aprendizaje con sentido (y no con resignación), para un nuevo modelo inclusivo de escuela que precisa de la escucha de las diversas voces y del reconocimiento de las historias diversas.

En conclusión, *transformar simbólicamente la realidad* es un ejercicio de confianza en que esta realidad puede ser una construcción compartida a través de las artes para promover un *estado de encuentro*, acción de transformación mutua y de fecunda reciprocidad.

Vínculos entre arte y educación

Realmente existen muchos vínculos que se van construyendo y reconstruyendo en esta intensa relación entre arte y educación. Como ya hemos comentado, nos interesa la idea de “celebración” como sentido de “hacer juntos”. Por lo tanto la educación como manifestación artística debería ser, ante todo, una celebración del aprendizaje. Así, la inclusión también se hace imprescindible en un proyecto de arte en la escuela, pues es uno de los pilares básicos de la ética (y por tanto, de la estética). El “otro” es entonces imprescindible en el proyecto para generar “alteridad” (*mi yo en relación al otro* o el conocido “*yo soy porque nosotros somos*”).

En esta estrecha relación entre arte y educación, quisiéramos destacar los generosos vínculos que se forman a través de las propuestas relacionales del arte contemporáneo y en concreto, del *arte comunitario*. Estas propuestas relacionales (o acciones artísticas basadas en las relaciones humanas que se promueven y reconocen en una comunidad determinada), colaboran en la construcción de un relato colectivo basado en los acontecimientos, símbolos y expresiones de vida que concurren en la escuela como celebración de encuentros posibles.

Esta manera de plantear el arte en comunidad (hablamos de contextos educativos) se hace visible mediante acciones basadas en la participación, la integración y el compromiso que se sirve de las manifestaciones artísticas como facilitadoras de los procesos necesarios para una convivencia creativa. En estos proyectos de *arte relacional*, cada niño o niña, educador o familia, realiza aportaciones que siempre se consideran valiosas por ser únicas e irrepetibles. Así, cada mínimo gesto, imagen o significado, pueden ser el *hilo invisible* que sirve para tejer el sentido de la narración escolar que se comparte después en el espacio educativo, entendido también como importante contexto social y lugar simbólico. Así, los objetos, las imágenes y las palabras, por ejemplo, sirven para la re-presentación y memoria de estos procesos.

Mediante estas iniciativas, la comunidad educativa se reconoce a través de acciones significativas que favorecen el *sentido de pertenencia* a un colectivo. El reconocimiento de las manifestaciones de la cultura escolar a partir de historias cotidianas, narran los procesos de vida en común que se ayudan también de la simbología de los ambientes o espacios (la forma circular, por ejemplo, es una representación “democrática” de la inclusión, la igualdad, la convocatoria y la aceptación en el grupo). También la configuración del espacio educativo es un “dispositivo estético” que favorece el desarrollo comunitario abordado a través de un proyecto que debe ser siempre visible y comunicable. De esta manera, el arte que promueve el intercambio y la comunicación entre las personas que conviven en el contexto escolar, presenta los sucesos del día a día en una dimensión estética (y por lo tanto, ética) de la participación. Estos escenarios de la diversidad implican la gestión de un modelo de escuela integrada en un contexto social que propone nuevas formas de relación y vida.

Así, las acciones de *arte comunitario* que se vinculan con la educación pueden generar diferentes propuestas colaborativas del arte contemporáneo como maneras de fijar los sucesos en el tiempo y el espacio. Posibilitan los vínculos que conllevan la transformación compartida del espacio y la elaboración dialógica del mensaje que se pretende transmitir con la implicación activa de toda la comunidad educativa. Estas propuestas sirven también como transmisión de los valores que se manifiestan en el espacio escolar como verdadero escenario para la vida en relación. Esto es, el arte toma forma y sentido a través de las acciones que promueve y realiza una comunidad (y viceversa), existiendo la posibilidad de un crecimiento colectivo que emana siempre de las condiciones para el intercambio y la mejora de la calidad de vida escolar. El arte en comunidad sirve pues para elaborar el sentido de la participación inclusiva, para generar el consenso como entendimiento y también la representación del conflicto. El arte y la educación comparten el ser medios de transformación social, pues los modelos cooperativos replantean necesariamente el concepto de lugar y las estructuras simbólicas que sostienen el concepto de la identidad en una continua interdependencia.

Estas propuestas de *arte comunitario* se manifiestan de diversas maneras, muchas de ellas mediante acciones efímeras que se viven en el día a día para construir las narrativas de la escuela. Narrativas que se corresponden a momentos extraordinarios y también a las rutinas, sirviendo para reconocer lo verdaderamente importante y para presentar a los demás las conexiones que se producen en ese entramado de biografías que es la escuela. Por lo tanto, las *escuelas narrativas* se narran a sí mismas a partir de guiones que se escriben desde las voces y acciones de sus protagonistas. Ese guión permanece siempre abierto a nuevas opciones y posibilidades, donde también hay cabida para las enmiendas y las tachaduras, pues se revisa a diario por sus “verdaderos actores”. Puede ser, quizás, una manera de pensar que el futuro es una historia compartida que comenzamos a imaginar desde la infancia (enlazando este tema con la transformación simbólica de la realidad que desde la educación y el arte es posible).

También se puede representar esta “realidad” de manera permanente mediante una imagen u objetos simbólicos. Para ello nos servimos de las *instalaciones* como interesante recurso escenográfico que sirve para identificar a la comunidad. Éstas y otras formas del *arte comunitario* en el proyecto escolar, nos permiten profundizar en cuestiones esenciales que se relacionan con la construcción social del conocimiento. Una experiencia dialógica que, en definitiva, es un acto generoso de aprendizaje. En definitiva, las formas del *arte comunitario* descubren relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas que conviven en la institución escolar, constituyendo al mismo tiempo, visión y conexión con una misma realidad.

La Educación Artística pues debiera ser el *corazón* de la escuela. Hablamos entonces no solo de *lugares* sino también de tiempos necesarios. La Educación Artística propone impregnar de sentido todo lo que los niños y niñas hacen, piensan o descubren cada día. Es decir, significar el aprendizaje. De esta manera, se ofrece una forma concreta y reconocible a lo que es invisible, pero real. La Educación Artística posee también íntima relación con la experiencia estética que los niños y niñas desarrollan como “resonancia” con el mundo y que va más allá de las experiencias de sensorialidad o experimentación con objetos, técnicas o materias. Todo ello contribuye también a construir una identidad en tránsito, pues las artes nos devuelven la imagen de quienes somos para nosotros mismos y para los demás. Así, la Educación Artística ofrece la posibilidad de crear representaciones del mundo como manera de integrar y relacionar los aprendizajes.

Adaptaciones educativas desde el arte contemporáneo

Proponemos la existencia de una estrecha relación y diferentes conexiones entre algunas de las propuestas del arte contemporáneo y la cultura de la infancia por compartir aspectos cognitivos, estéticos, lúdicos y expresivos. Por ejemplo, la *metáfora* sirve como núcleo del relato infantil y puede formar parte del discurso del maestro o maestra cuando desea establecer estrategias efectivas de aprendizaje. El interés ritual de ciertas acciones que practican los niños y niñas en su comprensión de las relaciones y el sentido de lo temporal. También la estética y su seducción como marco de referencia proyectado para favorecer el deseo y el placer creativo. El entorno, *la vida en definitiva*, se convierten a través de la emoción estética en objetos de comprensión, con los cuales, el niño y la niña, al

igual que los artistas contemporáneos, se identifican con plenitud. En este sentido, el arte y la educación se asemejan en la elaboración de metáforas que se parecen a la realidad.

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 participante activo al niño de la cultura, dotándole con la capacidad de acceder al arte como experiencia cotidiana y produciendo obras abiertas a la interpretación y al juego de los significados. La calidad de esos significados está reforzada por diferentes manifestaciones del arte contemporáneo que son posibles en la escuela (instalaciones, acciones performativas, etc). Estas manifestaciones pueden jugar un papel importante en la educación como medio para registrar y expresar la manera de concebir el mundo que tiene la infancia de la sociedad en la que se encuentra inmersa, pero también puede ser un medio que dispone la infancia para identificarse.

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 necesario 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 que se separe definitivamente ese estado global para sentir, percibir y disfrutar del arte en su totalidad. Así, el desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida. Los niños y las niñas aprenden por la experiencia de la belleza, la cultura y el ambiente de aprendizaje pues son la manifestación misma de la contemporaneidad.

Naturaleza del juego y creatividad

La naturaleza del juego es pura pulsión y al mismo tiempo, un hecho cultural (al igual que las artes) que posee un significado. En el juego reside el placer y el deseo, hechos que son propios y necesarios para el desarrollo creativo. En la naturaleza del juego también se deposita esa mirada lúdica de las artes para entender la vida como puro juego de situaciones. Como ya hemos señalado anteriormente, a través del juego los niños (y también los adultos) realizan “ensayos” que están libres de penalización y error. Eso proporciona una inmensa libertad para la creatividad artística pues el “todo” es posible mientras puedas ser imaginado. En el juego somos “más” humanos pues, como señalaba *Huizinga*, la cultura humana brota de él y sus significados. A través del juego “somos” y “seremos” como manera de representarnos y de proyectarnos al mundo. En esta misma idea, se define el juego como una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje que se interioriza desde lo externo. Porque a través del juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje, nos transformamos para conformarnos mejor a las estructuras del mundo externo. Así, cuando un niño “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 resignifica (una y otra vez) a través de las artes y la creatividad que inducen nuevas experiencias e identificaciones como participación de una cultura lúdica, que no es sino aprender a vivir en relación.

Rol de la espontaneidad en el juego de la infancia

Pero... ¿qué entendemos por *espontaneidad*? Una posible interpretación de esta palabra y su significado en el contexto discursivo de esta propuesta sea la relación existente con el “juego libre y espontáneo” de la infancia (aunque es obvio como condición inherente de la cultura infantil). La *espontaneidad* es pura pulsión de vida que nos recuerda la frase de “*El pez nada, el pájaro vuela y el niño, aprende*”. De esta manera, el aprender se convierte en placer a través del juego espontáneo y permite crecer en la creatividad como fundamento importante de la evolución psicológica del niño y la niña. El rol de la *espontaneidad* sería el encuentro con el placer de ser “yo” a través del juego. Ya 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.

Así, entendemos pues el rol de la *espontaneidad* como una actitud vital que se enmarca en las estrategias *no directivas* del juego y que tiene que ver con una situación en la que los niños y niñas realizan ensayos de la realidad en los contextos simbólicos que los educadores y educadoras ofrecen como escenógrafos de un “espacio total” en la escuela. Son y serán esencialmente *espontáneos* en su curiosidad y su creatividad proyectada en sus propias dinámicas y procesos vitales (o 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. En definitiva: “*transformo, luego existo*”. Y para ese “existir”, además de *inventar mi existencia* debo tener los instrumentos necesarios para *re-inventarla* si fuera preciso. El rol de la espontaneidad será pues el ofrecimiento y la posibilidad de situaciones de juego que permitan la reinvención 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. Por eso la manifestación del *juego espontáneo* maravilla a los adultos como expresión privilegiada que comunica las potencialidades de la infancia. Así, el juego es creación para uno mismo y simultáneamente de sí mismo hacia una dimensión comunitaria pues toda acción lúdica significa la fundación de tramas interrelacionales que constituyen un ámbito de relación hacia el “otro”.

En el juego espontáneo, Los niños tienen la visión del mundo en su confrontación con iguales que realizan este mismo recorrido. Promueve también acciones simbólicas en la medida que representan historias vividas, pues en estas experiencias 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 todo ello, el *juego espontáneo* sirve para alejar aquello que está impuesto por la realidad y que escapa al desarrollo actual del ser humano inmerso en una sociedad tan condicionada a la eficacia.

Para promover el *juego espontáneo y libre* en los contextos escolares, una de las propuestas que realizaremos en la ponencia serán las *instalaciones*. La *instalación* es espacio simbólico de juego espontáneo y transformación que posibilita la implicación corporal de los niños y niñas, facilitando la construcción de la identidad y la apropiación del espacio (pues en la acción siempre hay emoción). La instalación toma como punto de

referencia el imaginario de los niños y las presentaciones estéticas y ordenadas de diferentes objetos para su transformación en el juego espontáneo por parte de los niños y las niñas. Así pues, se produce un encuentro maravilloso entre la idea y esa emoción, entre lo cotidiano y lo imposible. En la instalación, el niño y la niña están dentro del juego, viven e interpretan el espacio lúdico como el actor que se mueve en el escenario creado para el desarrollo de su propia acción.

Además de la importante elección por la estética y posibilidades de los objetos (la “seducción estética” de Reggio Emilia), los espacios de experimentación, transformación y juego simbólico para la infancia se configuran buscando siempre que exista un “diálogo” entre ellos y una complementariedad. Se ofrecen entonces posibilidades a partir de lo que es grande y lo que es pequeño, lo que tiene color y lo que no lo tiene, lo que está arriba y lo que se halla debajo, lo pesado y lo ligero, lo que se puede apilar y lo que permite una extensión en la horizontal, lo que se proyecta y lo que permanece, etc. Estos espacios son el comienzo de una narración. Es decir, el “*Erase una vez*” para que los niños y niñas continúen la historia a través del juego y de su espontaneidad (el adulto propone y la infancia “dispone”).

Para ello, es importante que el niño y la niña 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 y significados a las acciones infantiles y también colabora en el desarrollo creativo del niño y la niña que alimenta su expresión simbólica y el recorrido de su propia maduración psicológica. En estos contextos, los niños y niñas encuentran un camino para poder desarrollar todo aquello que está depositado en su imaginario y que empuja para salir al exterior y expresarse en una dirección que no desemboque en conflicto sino en comunicación, teniendo en cuenta que las relaciones que se establecen no sólo son con los adultos referentes, sino también con sus iguales. De manera que, el adulto permite la expresión no conflictiva (desde el momento que es permitida, escuchada y reconocida), posibilitando la creación de narraciones motrices y simbólicas, vinculadas a procesos perceptivos, visuales, auditivos y kinestésicos que son los canales privilegiados para establecer el contacto con el mundo y elaborar sus distintas representaciones.

La *espontaneidad* también se manifiesta en las *instalaciones* como representación del *caos* en un espacio de posibilidades. Cuando expresamos la idea de *caos*, se refiere a un *desorden ordenado* o un desorden estructurado que permite el cambio y la gestión de todas las opciones posibles. En este sentido, las instalaciones y los objetos se presentan en un sistema de orden, para provocar o promover su transformación y para que los niños y niñas entiendan la existencia de unos límites en el juego libre y espontáneo. En definitiva, permitir de esta manera el caos significa que es posible la “destrucción” del orden que el adulto que ha creado para permitir el desorden como apropiación e interpretación del espacio, para “hacerlo propio” y poseerlo en el sentido físico y psíquico. La configuración del espacio es importante y también tiene un significado simbólico. Cada instalación suscita un nuevo 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 el espacio de la instalación 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 unos objetos que los niños y niñas utilizan primeramente en el juego, para luego transformarlos “espontáneamente” en usos simbólicos a través de las acciones corporales, antes de expresarlos finalmente a través de la palabra y todas las representaciones posibles.

También entre los niños y niñas se viven *situaciones espontáneas* de conflicto inevitables derivadas de las interacciones sociales, como disputas por los objetos, acuerdos o desacuerdos en el juego, cooperación o aislamiento, etc. Los conflictos que se viven pueden transformarse en estos contextos hacia un nuevo orden en el que se garantiza un sentimiento de pertenencia, entendido como la aceptación dentro del grupo, valoración, la escucha, el respeto, la admiración, etc. En este contexto se obtiene ese sentimiento de pertenencia, ya que las condiciones creadas están pensadas específicamente para que esto se posibilite. El conflicto relacional se vive, generalmente, siempre que existe una situación de relación (los niños y los adultos), pero a la misma vez, se establece una situación para resolverlo.

Por lo tanto, el rol de la *espontaneidad* que se deposita en estas narraciones de juego va configurando la “historia” de cada niño y cada niña, ayudándoles en su proceso de diferenciación y en la construcción de su propia identidad en relación a los “otros” y que se desarrolla siempre en la escuela a través de la elaboración de una historia compartida. Es decir: *como es y será la vida misma*.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009): *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis Doctoral inédita. Biblioteca virtual de la Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/9161/>
- Abad, J. (2009): “Usos y funciones de las artes en la Educación y el Desarrollo Humano”. En *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Colección Metas Educativas 2001. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana. Pp. 17-23.
- Hernández, F. (2007): *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro.
- Huizinga, J. (1957). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Emecé.
- Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, Graó.

Creación de redes globales a través de acciones locales: Encuentros alternativos en la Educación Artística

Teresa Eça³⁴ — Portugal

Abstract

Los nuevos medios y tecnologías de la información, por sus características propias (son rápidos, interactivos, y de carácter mundial), han permitido a los diferentes grupos sociales la creación de estructuras flexibles de organización y de negociación. Nuestras realidades humanas se expresan, en la actualidad, entre los espacios físicos y virtuales de comunicación. Es decir, vivimos en una época de encuentros virtuales y físicos donde la información, las creencias, las esperanzas y hasta la desesperación se comparten. Cada uno de nosotros es parte de varias redes y habita encrucijadas multidimensionales. Aunque aparentemente caótico, el exceso de grupos locales no se ha desorganizado. Las estructuras rizomáticas crecen en todas direcciones y las redes globales se construyen sin perder sus configuraciones individuales y locales. Contra la división, competencia y fragmentación propios de este mundo virtual, los nuevos movimientos de código abierto están proponiendo la *cohesión* y el *sincretismo*. En estos movimientos, el respeto, la comprensión y el intercambio presentan una forma alternativa de pensar y de comportarse, desafiando a los sistemas capitalistas neoliberales. El factor clave para mantener las redes es la *sinergia*. Cuando nos encontramos en la encrucijada de la educación artística, es muy probable que nos encontremos ante un tipo de estructuras locales y globales. Las organizaciones dedicadas la educación artística, así como aquellos individuos interesados en el tema, pueden trabajar de forma conjunta, a través de las diversas redes, como la Alianza Mundial para las Artes (WWA). Como profesores o investigadores de la educación podemos y debemos fomentar el uso de estas múltiples y diversas herramientas disponibles a través de las redes, favoreciendo de esta forma que el surgimiento de una inteligencia colectiva sea capaz de transformar la sociedad en nuestros campos interconectados de la educación y las artes.

Desde el punto de vista de la creación de redes, la visibilidad, el diálogo y la acción son algunos de los beneficios que pueden resultar de las acciones pedagógicas y/o artísticas, pero para ello, es fundamental reconocer que las estructuras locales del campo de la educación artística, no son significantes vacíos, sino que son ellas mismas las que estructuran la construcción de las acciones reales. Las fortalezas y debilidades de la educación artística futuras, dependerán de las acciones realizadas desde y a partir de dichas estructuras, en la forma como circulan en Internet y en las diversas formas de producir impacto en las redes geográficas y culturales. No obstante, somos de la opinión de que necesitamos hojas de ruta;

³⁴Presidenta de la Asociación Portuguesa de Profesores de Artes Visuales (APECV), presidenta mundial de la Sociedad Internacional de Educación a Través del Arte (InSEA por sus siglas en inglés), miembro del grupo de educación en arte C3 e investigadora en el Instituto de investigación en Arte, Diseño y Sociedad (i2ADS) de la Universidad de Porto, Portugal. Fue una de las fundadoras de la Red Iberoamericana de Educación Artística (RIAEA).

agendas; días conmemorativos y declaraciones globales, aunque tales herramientas carecerán de valor si las estructuras individuales locales no participan en su construcción mediante el intercambio de sus experiencias locales a una escala global.

We live in the lap of an immense intelligence. But that intelligence is dormant and its communications are broken, inarticulate and faint until it possesses the local community as its medium.

JOHN DEWEY³⁵

Las interacciones sociales

Pierre Levy (1994) nos alerta del paso de una economía basada en la información a una economía basada en las interacciones humanas: una economía social. Para Levy, nuestra humanidad es lo máspreciado que tenemos. Nuestras realidades humanas se expresan, en la actualidad, entre los espacios físicos y virtuales de comunicación. Después del primer “encantamiento” con el nuevo y esplendoroso mundo cibernético y del gran temor al teatro post-global, después de las premoniciones de McLuhan, ahora estamos reflexionando sobre las formas en las que la democracia participativa puede existir a través de nuestras experiencias de conectividad globales.

The more you create village conditions, the more discontinuity and division and diversity. The global village absolutely insures maximal disagreement on all points. It never occurred to me that uniformity and tranquility were the properties of the global village. It has more spite and envy. The spaces and times are pulled out from between people. A world in which people encounter each other in depth all the time. The tribal-global village is far more divisive — full of fighting — than any nationalism ever was. Village is fission, not fusion, in depth all the time. (McLuhan, 1996. From the "The Playboy Interview")³⁶

En el texto citado en líneas superiores, que fue extraído de una entrevista de Playboy (1969) a McLuhan, este visionario, creador de la expresión *la Aldea Global*,

³⁵ Traducción Propia: "Vivimos en el regazo de una inteligencia inmensa. Pero esta inteligencia se encuentra dormida y sus comunicaciones están rotas, inarticuladas y débiles hasta que posea a la comunidad local como su medio." John Dewey (En: Kadlec, 2007).

³⁶ Traducción Propia: Cuantas más condiciones creas para un pueblo, mayor es la discontinuidad y de la división y la diversidad. La aldea global asegura absolutamente el desacuerdo máximo en todos los puntos. Nunca se me ocurrió que la uniformidad y la tranquilidad eran las propiedades de la aldea global. Cuenta con más rencor y con la envidia. Los espacios y los tiempos son tirados de entre las personas. Un mundo en el que las personas se enfrentan entre sí todo el tiempo. La aldea-tribal global es mucho más divisoria - llena de combates – de lo que lo fue cualquier nacionalismo alguna vez. El Pueblo es la fisión en profundidad, no la fusión, todo el tiempo. Texto extraído de *The Playboy Interview: Marshall McLuhan*, Playboy Magazine, Marzo 1969 último acceso a 12/8/13. Retirado de <http://www.nextnature.net/2009/12/the-playboy-interview-marshall-mcluhan/>.

reflexiona sobre la esencia misma de este concepto, de cómo él lo entiende, expresando su creencia sobre las condiciones de la aldea global y comentando que “la aldea global hace que el máximo desacuerdo y diálogo creativo sean inevitables.” Y lo cierto es que, hoy en día, estamos viviendo estas divisiones con una necesidad especial de diálogos creativos.

La Inteligencia Colectiva

Desde nuestro punto de vista, un concepto clave en el mantenimiento de la red contra esta división, competitividad y fragmentación de la que nos habla McLuhan, es la creación de *sinergias* basadas en los *valores de la cohesión, la colaboración y la síntesis*. La selección de la información es crucial para sobrevivir. Los Nuevos Medios, o no tan nuevos, ofrecen oportunidades rápidas, interactivas y accesibles para casi todos los individuos y grupos en la sociedad.

Las formas novedosas de creación de grupos, el intercambio de conocimientos y experiencias están emergiendo rápidamente. Cada vez más, tenemos la capacidad de compartir información en forma de imágenes, texto y sonido. De este modo, los individuos, las comunidades y los grupos se ven confrontados con las costumbres, creencias, esperanzas y miedos de los demás. Este conjunto de grupos locales funcionan como estructuras rizomáticas, repartidas en todas las direcciones, y permiten formar redes mundiales a través de nodos de conexión. La forma en la que estos grupos están procesando, compartiendo y entremezclando la información, es decir, la creación de *nuevo conocimiento* podría ser visto como una forma de inteligencia colectiva (Levy, 2004). Según Fitzgerald (2005), la inteligencia colectiva se expresa en la medida que los grupos, a menudo, pueden pensar más que los expertos de forma individual, actuando como motores paralelos en el procesamiento de las decisiones, poniendo en marcha este conocimiento colectivo para responder incluso a las preguntas mas difíciles. En este tipo de *inteligencia colectiva corta* (*short collective intelligence*) existe la idea de que un grupo puede ser más inteligente que sus miembros. La inteligencia de esta forma será colectiva, porque surge de las interacciones entre millones de individuos.

Las Redes

Con fecha de 11 agosto 2013 hicimos una prueba: colocamos en el buscador de Google la expresión '*art education network*', seleccionamos en *herramientas* la opción '*todos los idiomas*' para ampliar nuestra búsqueda al máximo posible, y obtuvimos un resultado de 833.000 similitudes en 0,12 segundos. Estos datos pueden darnos una pequeña idea sobre cuántos grupos estaban discutiendo la educación artística en el mundo en aquel momento, o sobre los grupos que incluyen intereses profesionales vinculados con la enseñanza del arte. Pero lo que no nos dan a entender son las conexiones que se establecen entre ellos y cómo dichas conexiones están generando conocimiento. Sin embargo, es precisamente la calidad de esas conexiones o las interacciones sociales que se establecen entre ellas, lo que realmente nos interesa en términos de encuentros útiles para los educadores de arte. Lo que queremos apuntar con los datos anteriores es que, a pesar de todos los avances existentes en la creación de redes y bases de datos, todavía no podemos crearnos una imagen clara de las redes dedicadas a la educación artística y su

funcionamiento real, dado que ni siquiera conseguimos entender las conexiones reales que se establecen entre ellas. La realidad es que, a pesar de todos los avances que alcanzados, todavía existe mucho trabajo por hacer con el fin de beneficiarnos al máximo de los Nuevos Medios.

Como profesores o investigadores de la educación, lo que nos interesa es trabajar con *herramientas de transformación*, por lo que la inteligencia colectiva que surge de las herramientas de comunicación accesibles a través de las tecnologías digitales puede ser una vía, una posibilidad, de transformar la sociedad en nuestros campos interconectados de la pedagogía y el arte. Desde el punto de vista de la creación de redes, los diálogos visibles y la acción son algunas de las posibilidades que emergen de las actividades pedagógicas/artísticas como actos políticos. Políticos, en el sentido de que cada acto de *transformación educativa* tiene bases políticas (Giroux,1988). Pero, para obtener la visibilidad que necesitamos, es necesaria una mayor conectividad entre la información, lo que no siempre es fácil de obtener. Tal vez este sea una de las áreas por explorar más urgentes, en materia de investigación, para aquellos equipos interdisciplinarios de investigadores en los campos de la educación en las artes y las tecnologías digitales.

Múltiples encrucijadas

A medida que nos acercamos a las múltiples encrucijada, que se presentan en la educación artística, a través de las diversas relaciones y conexiones posibles, es mas importante parar y reflexionar sobre ellas como si de un sistema inteligente y complejo se tratase. Un sistema formado por algunos valores complementarios que, desde la perspectiva de una inteligencia cooperativa o a través de las lentes de una inteligencia cívica, se traducen en la capacidad de los grupos y organizaciones en su conjunto para diseñar y aplicar estrategias eficaces, equitativas y sostenibles a los problemas comunes (Schuler, 2008). Aquí, cada individuo tiene algo que aportar, y el valor de cada contribución solo puede apreciarse integrado en un inteligencia final constituida por las aportaciones de todos. Pero más que reconocer cómo funciona el sistema tenemos que entender cómo podemos utilizarlo como una *herramienta de transformación* para una democracia participativa efectiva. Estas *herramientas de transformación* son definidas por Freire (1970) como herramientas que pueden empoderar a las comunidades y a los particulares a través de la construcción conjunta del aprendizaje. Algo que se hace evidente en las redes, donde muchos usuarios sienten un despertar hacia situaciones colectivas en grupos sociales como Facebook , Myspace, World Cyber Cafes, Diáspora, Second Life o, incluso, en los juegos de rol (RPG y/o MRPG), pero el hecho de que se establezcan estas *conversaciones colectivas* no significa que Internet sea la revitalización de las prácticas democráticas. Sin embargo, podemos decir que cada vez más se puede observar la distribución en Internet de contenidos diversos (audio, visual o audiovisual) relacionados con la justicia social, el activismo y la acción comprometida con el desarrollo sostenible. Poco a poco movimientos en pro de estos valores están emergiendo después de un período de relativa pérdida de fe en el futuro :

Re-claim the future!

...It is increasingly clear that our 21st century challenges can no longer be met with 20th century approaches, including how we think about the future. There is a pressing need to broker much wider links between the arts and those working in sustainability to create a new 'community of practice'. It is only when we join the dots that we can really begin to think differently – and doing this can help us access tools, technologies and techniques that enable us to imagine what it would be like to live and love in a world where we have risen to our global challenges, and transformed our anguish into empowerment³⁷.

Este pequeño fragmento ha sido recuperado de un informe publicado en 2013 por investigadores del Proyecto Carbón Cero, en Inglaterra, que ilustra un punto de inflexión definitivo en nuestras sociedades. Hay una necesidad urgente de dar a conocer las amenazas reales de nuestra naturaleza humana y planetaria y como no han habido respuestas o responsabilidades adoptadas por las instituciones oficiales ante los desastres ecológicos reales, más y más personas de todas las áreas de las ciencias y las humanidades empiezan a pensar su función educativa de una forma mucho más activista y desde una perspectiva más comprometida. En el Proyecto Carbón Cero, el Centro de Tecnología Alternativa pretende reunir gentes de un amplio espectro de diferentes disciplinas con el objetivo de informar, inspirar y permitir a la sociedad contemporánea adoptar los cambios necesarios para repensar el futuro, para mostrar cómo se puede hacer frente al desafío climático sin depender en las promesas de la tecnología del futuro usando sólo lo que existe ahora, es decir, usando los medios disponibles para ser implementados inmediatamente.

La necesidad de llevar a cabo pequeñas acciones de carácter local, va a la par de una concienciación cada vez mayor de las personas, que adquieren esta consciencia a través de las redes sociales, donde la información se transmite rápidamente provocando la necesidad de acciones sostenidas y sustentables en el tiempo. Muchos artistas, científicos y educadores de arte se encuentran en el primer lugar de estos movimientos alternativos y, por medio de la conexión que existe entre ellos, están creando redes globales formadas por aquellas personas interesadas en realizar acciones locales para preservar los pocos patrimonios naturales o culturales tangibles e intangibles que quedan.

Por ejemplo, la joven diseñadora, educadora e investigadora Ángela Saldaña, que está llevando a cabo un estudio de *investigación activista* de la pequeña comunidad de su familia (comenzó su estudio con narraciones de cuentos sobre la vida de su abuela paterna y sus amigos en un pueblo cerca de la costa norte de Portugal) poco a poco comenzó a sentir que como investigadora podía hacer mucho más a través del trabajo colaborativo con los participantes: siete personas de edad y sus familias, grupos de interés de la comunidad, los artistas locales y no locales. Juntos, a través de los recuerdos y las representaciones de la memoria, revitalizan las tradiciones sociales y las nuevas formas de generar diálogos

³⁷ Traducción Propia:

Reclama el futuro!

(...) Cada vez está más claro que los desafíos del siglo 21 ya no se pueden cumplir con los enfoques del siglo 20, incluyendo la forma en que pensamos sobre el futuro. Hay una necesidad urgente de negociar vínculos mucho más amplios entre las artes y los que trabajan en la sostenibilidad para crear una nueva "comunidad de práctica". Es sólo cuando unimos los (diferentes) puntos cuando realmente podemos empezar a pensar de manera diferente - y para hacer esto nos pueden ayudar las herramientas de acceso, tecnologías y técnicas ya que nos permiten imaginar lo que podría ser vivir y amar en un mundo donde hayamos alcanzado nuestros desafíos globales y transformado nuestra angustia en empoderamiento. (Zero Carbon Britain: Rethinking the Future, p.139)

intergeneracionales, mediante el desarrollo de proyectos relacionados con el arte contemporáneo y los medios de comunicación.

Los valores que primaron en el desarrollo de estos procesos son el respeto, la comprensión y el intercambio, valores sin duda de la educación a través del arte. Estos valores son en realidad un desafío a las ortodoxias políticas y culturales actuales. Lo cierto es que, las personas y grupos involucrados en la educación artística pueden trabajar juntos para crear redes locales, es decir, para crear estructuras desarrolladas a partir de la acción local.

Estamos firmemente convencidos de que a fortaleza futura de la educación artística dependerá no sólo de las actividades de las estructuras locales, sino también de la forma en que son visibles, provocando impactos en distintas redes geográficas y culturales. Podemos pensar que tenemos agendas, estrategias, días conmemorativos y hojas de rutas, pero todo lo anterior no será más que un callejón sin salida si los grupos locales y los individuos no participan en el proceso constructivo, compartiendo la experiencia local a un escala global a través de diferentes portales.

El proyecto “Os Ambientes do Ar”³⁸, por su parte, es un proyecto de desarrollo comunitario centrado en la salvaguarda y valorización del patrimonio local resultado de un **proyecto de investigación** iniciado en el año 2001, en la Aldea de Souto Bom, con la organización del **1er. CAMPO EUROPEO DEL PATRIMONIO** en la aldea. Este Campo del Patrimonio reunió en Souto Bom a estudiantes de arquitectura, de artes, de historia, y de otras áreas junto con especialistas en diversas materias como biología, geología, arquitectura, etnografía, etc.

Figura 1: Página Web de SoutoBom



³⁸ Barbero, A. (2011): La Gestión del Patrimonio Histórico como Instrumento para un desarrollo Sostenible. Un caso práctico: El proyecto de Desarrollo Local “Os Ambientes do Ar”. Col. Vitor, 280. Ediciones Universidad de Salamanca. Para mas información sobre este proyecto consultar también la página web <http://soutobom.wix.com/os-ambientes-do-ar>

Durante los quince días que duró fueron realizados diversos inventarios del patrimonio construido de Souto Bom, se realizaron diversas entrevistas a las gentes de la aldea, se estudiaron los molinos, la fauna y la flora de la ribera de la Pena y se organizaron diversas actividades y conferencias. Tomando como referencia el saber (know how) de las gentes de Souto Bom, el paisaje y un conjunto de pequeños molinos de rueda horizontal situados en los márgenes de la ribera de la Pena, se creó un proyecto cultural con el doble objetivo de salvaguardar la cultural y el patrimonio del lugar y potenciar un desarrollo local sostenible y a escala humana.³⁹

Figura 2. Portada de algunos materiales pedagógicos del proyecto Os Ambientes do Ar.



Fuente: <http://soutobom.wix.com/os-ambientes-do-ar#!videos/c16x4>.

Este proyecto, coordinado por la artista e investigadora Ana María Barbero, surgió como proyecto del Forum UNESCO: Universidad y Patrimonio -otra de las grandes redes de trabajo universitarias relacionadas con la educación patrimonial- con sede en el Instituto Piaget de Viseu, en Portugal. Comenzó siendo un inventario del patrimonio local (material e inmaterial) y terminó dando origen a un tesis de doctorado, a múltiples artículos, vídeos, una página web, a dos libros educativos, fichas diversas de trabajo y a un proyecto real de

³⁹ Fue financiado por el Ayuntamiento de Tondela con el apoyo de Fondos Comunitarios, Programa Operacional Regional: Medida Agricultura y Desarrollo Rural. Acción 7- Puesta en Valor del Ambiente y del Patrimonio Rural, Sub-acción 7.1- Recuperación y puesta en valor del patrimonio, del paisaje y de los núcleos de población en el medio rural.

desarrollo local. Comentábamos antes la necesidad de estar presentes en las redes, por ello, podemos encontrar información sobre este proyecto en la página web, en facebook y en youtube. Por ejemplo, si alguien quisiera conocer algo mas sobre la componente educativa, puede hacerlo vía Ambientes do Ar Novo, en youtube <https://www.youtube.com/watch?v=4WSXKDp-pVw>

Además de estos ejemplos, podemos citar otros investigadores de la educación artística que están construyendo datos empíricos sobre la forma en la que los proyectos de educación artística son desarrollados en las comunidades, las escuelas y las universidades con el fin de conseguir entornos más sostenibles. Algunas de esas experiencias se reportan en revistas especializadas como la *International Journal of Education Through Art* (la Revista Internacional de la Educación a través del arte) o la *International Journal of Art and Design Education* (Revista Internacional de Arte y Diseño). Sólo para nombrar unos pocos proyectos vamos a mencionar dos artículos publicados en el volumen 8, número 3 de la primera: 'Berry wars: A science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project' (Las guerras de Berry: un centro de la ciencia como foro para un activista dialógico, un proyecto de arte interdisciplinario), por Maria Huhmarniemi y 'Catch and release: Artworks inspiring insight into environmental issues' (Captura y liberación: Obras de Arte que inspiran visiones sobre temas ambientales) por Ruth Cerveza y Kit Grauer .

El proyecto de Berry consistió en una colaboración entre artistas, activistas, investigadores y divulgadores científicos que se centraron en la industria de la baya Lapish y en la relación existente entre los recolectores de estas bayas (esta industria había visto un creciente número de recolectores de bayas de temporada extranjeros que llegaban a los bosques finlandeses dando lugar a conflictos entre los recolectores de bayas locales y extranjeros). El objetivo del proyecto era crear un diálogo entre los recolectores de bayas extranjeros y lugareños hacia la comprensión de la riqueza de la cultura de la recolección de bayas en Finlandia (Huhmarniemi, pp 287-303). *Catch and Release* es, en definitiva, una investigación relacionada con un proyecto, financiado por el gobierno de Canadá, consistente en la producción de nuevas obras de arte interactivas por un equipo formado por artistas, educadores y diseñadores en colaboración con el centro de interpretación situado en la histórica fábrica de latas de conserva localizada en el Parque Nacional del Golfo de Georgia.

La exposición y actividades educativas realizadas, estaban encaminadas a fomentar el conocimiento de la historia social de la región y las condiciones culturales contemporáneas – 'capturando y liberando' historias en la esfera pública (Beer & Grauer, pp 349-360) .

El impacto causado por todos estos proyectos a corto y largo plazo sobre las comunidades y en sus círculos de investigación regional, se ha expandido al hacerlos visibles a través de su publicación en diversas revistas de carácter internacional, como es el caso de la revista de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte ([InSEA International Society for Education through Art](#)). Gracias a estas publicaciones, y a su divulgación a través de las redes, otros educadores del arte de todo el mundo pueden sentirse alentados a perseguir objetivos artísticos, comunitarios o ambientales similares, diseñando así nuevos paradigmas para la educación artística.

Hasta ahora, las revistas académicas internacionales son casi las únicas herramientas de comunicación para difundir estas experiencias. Podemos, sin embargo, reclamar otros medios. Lo cierto es, que estaríamos ofreciendo un pobre servicio a la comunidad educativa si no utilizáramos todos los medios disponibles a nuestro alcance para crecer y hacer visibles nuestras acciones de una manera crítica. Cada vez son más las voces que están apareciendo desde todo tipo de campos que reclaman una cultura libre, el conocimiento de código abierto y los materiales educativos de código abierto (OER), que pueden utilizar tecnologías de comunicación existentes para reconstruir las prácticas democráticas de comunicación para un futuro más sostenible. Los educadores de arte contemporáneo no están fuera de esta corriente, muchos de ellos están utilizando pedagogías creativas en proyectos multidisciplinarios locales a través de asociaciones para nutrir el desarrollo sostenible, la solidaridad mundial, la cooperación y los valores de derechos humanos. Todos ellos están tratando de hacer visibles este tipo de proyectos que contribuyen a una sociedad basada en el conocimiento, pero tal vez esto no sea suficiente y debemos ayudarles a expandir esta información mucho más a través de nuestras conexiones.

Portales como Puertas de Enlace

El *Conectivismo* es la tesis de defiende que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, por lo que el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes. (Downes, 2012).

Existen en la actualidad varias plataformas que se utilizan como conexión para entornos profesionales y para entornos educativos. Para autores como Stephan Downes: *'learning is the creation and removal of connections between the entities, or the adjustment of the strengths of those connections'* (Downes, 2012, p.9)⁴⁰. Durante los últimos veinticinco años, la tecnología ha cambiado la forma cómo nos comunicamos y cómo aprendemos. El aprendizaje parece ser más un reflejo de los ambientes sociales subyacentes. Vaill (1996) hace hincapié en que el aprendizaje debe ser una forma de ser, “an ongoing set of attitudes and actions by individuals and groups that they employ to try to keep abreast the surprising, novel, messy, obtrusive, recurring events (...) (p.42)⁴¹.

Por otro lado, concordamos con Siemens (2004) cuando afirma que el campo de la educación ha sido lenta en reconocer tanto el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje como los *cambios ambientales* en lo que significa aprender. Como profesionales de la educación artística a menudo carecemos de habilidades o recursos para trabajar con las herramientas de conexión disponibles. Nuestra forma de trabajar ha sido alterada por las nuevas herramientas de Internet que estamos utilizando actualmente. Estas tecnologías son necesarias para lograr esa *economía social* prevista por Pierre Levy (1994). Las formas de trabajo son diversas, y sin lugar a duda, el trabajo colaborativo es una de ellas. En cuanto a los educadores de arte, muchos grupos y millones de bytes de información son accesibles, pero la construcción del conocimiento efectivo a través de las redes de conexión, se encuentra todavía en una etapa embrionaria. Desde un punto de vista

⁴⁰ Traducción Propia: "el aprendizaje es la creación y la eliminación de las conexiones entre las entidades, o el ajuste de los puntos fuertes de esas conexiones" (Downes, 2012, p.9).

⁴¹ Traducción Propia: “un conjunto permanente de actitudes y acciones de los individuos y los grupos que emplean para tratar de mantenerse al tanto de los sorprendentes, nuevos, desordenados, entrometidos, hechos recurrentes (...)”.

operativo, se debe poner un mayor esfuerzo en la creación de equipos interdisciplinarios dedicados al desarrollo de los portales de comunicación digital, con el fin de proporcionar más oportunidades de aprendizaje a las personas que normalmente no tienen acceso a la información.

WWAE

La *Alianza Mundial para la Educación Artística* (WAAE) fue creada en el año 2006, para preparar un discurso estratégico para la primera *Conferencia Mundial de la UNESCO* sobre la Educación Artística que tuvo lugar en Lisboa, Portugal, en marzo de 2006. Antes de la conferencia de la UNESCO, los presidentes, por aquel entonces, de la *Asociación Internacional de Drama/ Teatro y Educación* (IDEA) - Dan Baron, de la *Sociedad Internacional para la Educación Musical* (ISME) - Gary McPherson, y de la *Sociedad Internacional para la Educación por el Arte* (InSEA) - Doug Boughton, se reunieron durante 5 días (del 1 al 5 marzo) en Viseu, Portugal, como conferencistas invitados al congreso Mundial de InSEA2006. La organización de esta Alianza, la idea de esta reunión, salió de los miembros de la ejecutiva de InSEA, Diederik Schonau y John Steers. Se pensaba que las grandes organizaciones de educación artística debían cooperar para destacar el papel de la educación artística en el mundo, y esta visión dio resultados fructíferos. Uno de ellos, fue la declaración conjunta que influyó en los debates de las tres organizaciones durante el evento de la UNESCO:

For more than half a century, our associations have contributed significantly to the development of curricula and teaching approaches. We are now ready to respond proactively to the diverse social and cultural needs of our world...to collaborate with all governments, networks, institutions, communities and individuals who share our vision. (The Joint Declaration , WWA, 2006)⁴²

En el 2008, la *Alianza Mundial para la Danza* se unió a la WWA, y las cuatro organizaciones han trabajado, desde entonces, por una mayor cooperación y una mayor visibilidad, en especial en los ámbitos de los debates de la UNESCO, lanzando tres grupos de trabajo estratégicos en la investigación, la creación de redes y la defensa de las artes. Es interesante ver cómo el trabajo en red se convierte en una gran preocupación para estas instituciones, preocupadas también por encontrar espacios físicos para el desarrollo de los debates en lugares públicos (para dar así una mayor visibilidad a la educación artística). Estos debates toman la forma de conferencias o congresos y se organizan siempre en colaboración con otras organizaciones como universidades, gobiernos y fundaciones. Ponemos el ejemplo de la *Conferencia WAAE 2009* que fue organizada en colaboración con la asociación Creativity, Culture and Education (UK) y la *Newcastle Gateshead Initiative*, en Newcastle, Reino Unido. En esta conferencia fueron preparadas las recomendaciones estratégicas para que una delegación de la WAAE las presentara en la UNESCO, en París, en noviembre de 2009. Estas recomendaciones también fueron presentadas en la Segunda

⁴² Traducción Propia: Durante más de medio siglo, nuestras asociaciones han contribuido de manera significativa al desarrollo de planes de estudios y métodos de enseñanza. Ahora estamos listos para responder de manera proactiva a las diversas necesidades sociales y culturales de nuestro mundo ... para colaborar con todos los gobiernos, las redes, las instituciones, las comunidades y los individuos que comparten nuestra visión. La Declaración Conjunta, WWA, 2006.

Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Artística, en Seúl, Corea del Sur, en mayo de 2010. Otra demostración del poder de redes de WWA fue la conferencia WAAE 2012 en Rovaniemi, organizada por la Universidad de Laponia, Finlandia, en asociación con el Instituto de Cultura del Norte, y la conferencia WAAE 2013, en mayo 2013, organizada por la Universidad de Erlangen- Nuremberg en colaboración con la Federación alemana para la Educación de las Artes y la Fundación alemana *Stiftung Mercator*. Todas estas redes de trabajo fueron muy positivas e hicieron posible la concreción de importantes colaboraciones en términos de promoción de la educación artística.

InSEA – Sociedad Internacional de Educación por el Arte



La Sociedad Internacional de Educación por el Arte es una organización no gubernamental filiada en UNESCO. La constitución de InSEA se aprobó formalmente en París en julio de 1954 con Edwin Ziegfeld como su primer presidente. La Sociedad es reconocida por el Servicio de Impuestos Internos de los Estados Unidos como una organización educativa y cultural sin fines de lucro.

La asociación es un lugar donde se pueden compartir experiencias, mejorar las prácticas y fortalecer la posición del arte en relación a toda la educación. En InSEA se ha logrado establecer una comunidad internacional dedicada a la promoción, creación de redes y el avance de la práctica e de la investigación en la educación artística. A partir sus relaciones con UNESCO y con la Alianza Mundial de la Arte Educación-WAAE, InSEA apoya el avance de la educación artística en la esfera política mundial para mantener la educación artística en la agenda de los responsables en los diversos países. de los sectores de cultura y educación para el logro de los objetivos de una educación artística para todos. A nivel local InSEA apoya sus miembros para fortalecer la educación artística en las políticas de cultura y educación de los diversos países.

InSEA es sobretodo una red de profesionales, artistas, profesores, educadores de arte y investigadores donde se comparten ideas, teorías y proyectos relacionadas con el

tema. La red funciona a partir de congresos que resultan de iniciativas regionales, nacionales o locales; de publicaciones como la revista científica *International Journal of Education Through Art* y de su portal en Internet (www.insea.org) y sus blogs en wordpress (Research Blog y Advocacy Blog). Desde el punto de vista de INSEA, la participación de los educadores del arte de diferentes países es esencial, ya que ello le imprime un carácter internacional. A partir de estos medios INSEA es un foro para desarrollar proyectos interculturales con las artes; proyectos de intercambio e de investigación y identificar materiales que sean de ayuda para educadores de todo el mundo.

Acciones locales - Redes locales

Una de nuestras propuestas, es precisamente que las organizaciones centradas en la educación artística, y las personas interesadas en esta área, pueden y deben trabajar juntos en la creación de estructuras locales, con contenido, es decir, estructuras construidas a base de acciones reales. Las fortalezas y debilidades de la educación artística futuras dependerán de las acciones desarrolladas por estas estructuras, en la forma en que se distribuirán y divulgarán en la red y en el impacto de sus productos en las distintas redes geográficas y culturales. No obstante, continuamos creyendo necesarias hojas de ruta; agendas; días conmemorativos y orientaciones globales, aunque dichas herramientas carecerán de valor, como ya hemos indicado con anterioridad, si las estructuras individuales locales no participan en su construcción mediante el intercambio de experiencias locales a una escala global.

En ese sentido, la acción de la convocatoria para la celebración de la *Semana Internacional de la Educación Artística* lanzada por la UNESCO en el año 2012, bajo la recomendación de representantes de la WWA, era indicativo de las posibilidades de creación de redes locales. De esta forma, no solo se celebró en 2012 y 2013 de manera formal a través de los canales de la UNESCO, sino que también fue celebrada por los pequeños grupos de educadores de arte que respondieron a la llamada de InSEA, en los distintos grupos de educación en el arte, vinculados a través de foros de Internet y grupos sociales. En el año 2012, la convocatoria generó el interés de los educadores de arte de todo el mundo y en el 2013, fueron registradas otras tantas actividades en el boletín de InSEA durante esa semana, lo que demuestra que hubo un impacto significativo del evento en el campo de la educación artística y, lo más importante realmente, fue que las personas fueron capaces de vincular sus pequeñas acciones locales a una escala global, haciéndolas visibles y conectándose a través de las organizaciones mundiales de educación artística en Internet. El evento continúa desarrollándose, y para el actual año 2004, ya existen multitud de iniciativas.

Lo que nos parece sin duda más interesante en este tipo de eventos, no es la fiesta *per se*, sino las capacidades de las redes (*networks*) para trabajar en conjunto sobre un determinado tema que los educadores de arte sienten relevante para sus vidas y, donde están dispuestos a invertir algo de su tiempo para hacer visibles las acciones necesarias para promover la educación artística a sabiendas de que, en ese momento y en una gran mayoría de los países, la educación artística no sólo se encuentra subestimada por la sociedad en general sino que se haya en riesgo de desaparición en los *currículums* de las escuelas.

Quisiéramos destacar aquí el caso del Grupo Activista de Educación con el Arte C3, cuyos miembros abrazaron la oportunidad que les brindaba esta Semana de las Artes para difundir mensajes sobre el valor de la educación artística para la conciencia pública. A través de las redes sociales de educación artística se recogieron un conjunto de palabras sobre el valor de la educación artística. Estas palabras sirvieron de base para el diseño de una postal, con la colaboración del artista Xesús Carballido, traducido en cinco idiomas, que fue distribuida en Internet a través de diversos grupos sociales de educadores e investigadores que luego hicieron eco del contenido de la misma, imprimiéndole y distribuyéndose por todos los rincones del mundo (Porto Alegre -Brasil ;Porto, Viseu y Lisboa- Portugal; Santiago de Compostela, Madrid y Granada - España; Osaka- Japón).



Figura 6: Postal para la acción "más que nunca" enviado a través de las redes sociales durante la primera semana de la educación artística internacional, diseñada por el grupo C3, en Santiago de Compostela, España

Al finalizar esta *Performance Activista*, que llevó el lema "más que nunca", María Jesús Agra-Pardiñas, en el nombre de los elementos del grupo, terminó la acción con un nuevo principio:

... No queríamos detener el movimiento que comenzó durante la primera semana de la educación artística internacional!. ... Escribimos las palabras 'educación artística' en la

arena para que las ondas puedan transportar el mensaje y llegar a todos los rincones del mundo! (C3).

Retomamos aquí las palabras que citábamos al inicio de este trabajo de McLuhan en aquella entrevista a la revista Playboy: vivimos en un mundo donde es posible estar conectado las veinticuatro horas diarias, provocando encuentros profundos, pero sin embargo, “la aldea tribal global es mucho más separatista -llena de problemas- que cualquier nacionalismo lo fue alguna vez. La comunidad global está llena de fisión, no de fusión” (1996). Por eso, el papel de los educadores del arte es esencial en este medio, ya que pueden usar sus herramientas artísticas y pedagógicas para dar forma a encuentros que pueden transformar la manera en que construimos la noción misma de la educación artística y de la sociedad. Podemos ejercer nuestro papel en las redes y señalar nuevas direcciones para nuestras acciones en un mundo globalizado sujeto a la división y a las fisiones y, en estas fisiones, que mayor oportunidad que prever nuevas formas de educación artística encaminadas a la cohesión social y al desarrollo humano?

Referencias bibliográficas

- Allen, P. et al (2013). *Zero Carbon Britain Report: Rethinking the Future*. Machynlleth, Powys; Centre for Alternative Technology.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. Retrieved August 12, 2013 from http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Beer, R. & Grauer, K. (2013). *Catch and release: Artworks inspiring insight into environmental issues*. In: *International Journal of Education through Art*, 8 (3), pp 349-360.
- Fitzgerald, Michael. (2005). ‘Group Rethink.’ MIT Technology Review. June.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals; Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Huhmarniemi, M. (2013). *Berry wars: A science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project*. In: *International Journal of Education through Art*, 8 (3). pp 287-303
- Levy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.
- Schuler, D. (2008). *Liberating Voices: A Pattern Language for Communications Revolution*. MIT Press.
- Vaill, P. B., (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco, CA, Jossey-Blass Inc.
- Webgrafia:
- InSEA: <http://www.insea.org/>
- WWA: <http://m2.edcp.educ.ubc.ca/waac/>

Investigación sobre índices de impacto educativo y cultural

Fernando Barona ⁴³

Banco de la República de Colombia — Subgerencia Cultural

Edwin Javier Cuéllar ⁴⁴

Abstract

Es una constante de la actividad cultural del Banco de la República la búsqueda de estrategias metodológicas que posibiliten la construcción y aplicación de un sistema de seguimiento y evaluación de sus programas y proyectos. Para ello, asumió el compromiso de diseñar un conjunto de índices e indicadores de impacto cultural, pensados a partir de las políticas culturales que les son propias y de la estructura organizacional que las posibilita.

Para la Subgerencia Cultural del Banco de la República, es de gran importancia aproximarse a conceptos, métodos e instrumentos para la valoración de los impactos, más allá de la evaluación de procesos y resultados, haciendo énfasis esta vez, no tanto en el “qué” o valoración de la actividad cultural, sino en evaluar el “para qué -fin-objetivo de desarrollo” de la oferta cultural que se promueve.

El tema de índices e Indicadores de Impacto cultural, objeto del estudio, se ha nutrido y se sustenta en diferentes posturas teóricas, que se constituyen en referentes obligados para comprender en qué tipo de pensamiento están inmersos los Indicadores que se quieren establecer.

Índices de impacto cultural

En la historia de la actividad cultural del Banco de la República que la Subgerencia Cultural implementa se pueden establecer los primeros referentes fundamentales que orientan la concepción y construcción de indicadores culturales de impacto, pensados desde la forma institucional de promover políticas culturales y la estructura organizacional que las posibilita, en el marco de la administración cultural como estrategia de desarrollo.

Entendemos la administración cultural, como un conjunto de acciones destinadas a lograr una efectiva combinación de medios (humanos, físicos, tecnológicos y financieros), con el propósito de que políticas, planes, programas y proyectos culturales cumplan sus objetivos y contribuyan al fin propuesto, con énfasis en las competencias de la administración y del administrador cultural. Planear, dirigir, organizar y evaluar desde enfoques tradicionales; o, Planear, hacer, evaluar y ajustar desde propuestas más contemporáneas, establecen el derrotero de la administración cultural y a ella están

⁴³ Antropólogo, especialista en proyectos de desarrollo, magíster en gestión y evaluación del patrimonio histórico y artístico y doctor en Antropología. Sus investigaciones y ejercicio profesional se han centrado en temas relacionados con el patrimonio cultural. Ha publicado dos libros sobre gestión de procesos culturales y varios artículos sobre patrimonio cultural tangible e intangible. En la actualidad es Asesor General de Programación Cultural y Sucursales de la Subgerencia Cultural del Banco de la República.

⁴⁴ Estadístico de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente realiza estudios de maestría en Estadística en la misma institución y forma parte de la Oficina de Investigación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Su paso por el Banco de la República fue como practicante en la Subgerencia Cultural, donde formó parte de diferentes proyectos encaminados al conocimiento de los públicos de los servicios culturales y a la construcción de índices de impacto cultural.

integradas, como componentes fundamentales, la evaluación de impacto y la construcción de índices e indicadores.

En primera instancia, en forma genérica, se entiende por Indicadores los patrones para valorar y evaluar el comportamiento y dinámica de las variables, a través de los cuales se recogen datos y opiniones que alimentan los sistemas de información propios de los procesos de fijación de políticas y toma de decisiones.

Es importante hacer algunas precisiones acerca de los desarrollos técnicos en los que esta orientación se fundamenta:

1. La medición de impacto reúne un conjunto de herramientas propias de la microeconomía y la econometría. Conjuga métodos estadísticos relacionados con el análisis de regresión con métodos econométricos que permiten corregir los sesgos de selección como lo son los métodos de variables instrumentales, propensity score matching, regresión discontinua, entre otros. "En econometría, se conoce como medición de impacto a la cuantificación de los aportes producidos, sobre una o varias variables de interés, por políticas implementadas a través de algún tipo de programa (alimentario, de salud, de política social, laboral, etc.). La teoría asociada a esta temática, aporta herramientas importantes para resolver el problema que aquí se trata, que corresponde exactamente, a la medición de las contribuciones asociadas a políticas, en este caso, culturales."

2. La diferencia entre lo paramétrico y lo no paramétrico en estadística radica en que se asuman o no distribuciones de probabilidad para los parámetros (su nombre es inadecuado ya que en ambos casos se trabaja con parámetros). La estadística no paramétrica resulta muy útil cuando no se puede asumir una distribución para los parámetros de interés o estos supuestos no se cumplen, cuando el tamaño de muestra es muy pequeño o para probar supuestos como los de aleatoriedad o independencia, sin embargo, y a pesar de que existen metodologías de medición de impacto bajo estadística no paramétrica, la alternativa que se presenta utiliza métodos bayesianos paramétricos.

3. Para determinar las diferencias entre los grupos control se hace uso de la metodología propuesta por Raquel Bernal y Ximena Peña denominada "análisis por intensidad" o "análisis de intensidad". Además de esto se utilizan métodos bayesianos con el fin de controlar la heterogeneidad en la población.

4. Los pesos para el cálculo de los índices se derivan de un análisis factorial sobre las 14 dimensiones originales, que a su vez fueron identificadas y definidas por los grupos focales de usuarios de los servicios culturales del banco en su primera fase.

Para la Subgerencia Cultural, del Banco de la República, es muy importante disponer de una batería de indicadores y de índices sintéticos que ayuden a comprender el impacto de la labor en 29 regiones del país. Para ello ha desarrollado una investigación cuyos resultados se muestran en una reciente publicación.

El documento se divide en dos partes. En la Parte I se presenta la medición de efecto e impacto de las acciones derivadas de la política cultural del Banco de la República, mientras en la Parte II se expone un Marco Estadístico para la consolidación del Sistema de Información, Seguimiento y Evaluación de la Subgerencia Cultural del Banco de la República.

En la Parte I la estructura del documento es la siguiente: En los Capítulos 1, 2 y 3 se presenta una introducción a la investigación, la justificación del estudio y los antecedentes a tener en cuenta. En los Capítulos 4 y 5 se exponen los referentes

institucional, teórico y conceptual y los patrones de evaluación en los cuales se basa la medición de efecto e impacto. En el Capítulo 6 se propone la metodología para desarrollar el estudio, la cual se estructura en dos etapas, la segunda de ellas compuesta por cuatro fases. Los Capítulos 7 y 8 se destinan para explicar fundamentos teóricos de dos temas que hicieron parte del desarrollo metodológico: por un lado el análisis factorial y por el otro el enfoque bayesiano de la estadística. En el Capítulo 9 se presentan los resultados y su respectivo análisis. El Capítulo 10 reúne las conclusiones y recomendaciones del estudio y por último, el Capítulo 11 presenta un glosario de términos antropológicos claves para el desarrollo de la investigación. Los resultados de la medición de efecto e impacto, como tal, a los cuales finalmente se llega, se relacionan a partir de las cuatro fases de la siguiente forma:

Fase I: Se desarrolla una evaluación cualitativa en donde se verifican los hallazgos internacionales y se valida la hipótesis de trabajo sobre la cual se fundamenta la medición de efecto e impacto y las fases siguiente

Fase II: Se hace una evaluación perceptiva de las contribuciones asociadas a la participación en actividades culturales del Banco de la República. Se presenta una batería de indicadores y se construyen índices culturales de efecto e impacto con ayuda de análisis factorial. Los cinco aspectos en evaluación en donde más se percibe contribución son: Estudiar nuevos temas, hacerse nuevas preguntas, capacidad de disfrutar las actividades culturales, considerar las actividades culturales como fuente de entretenimiento y el carácter crítico; los cinco aspectos en evaluación en donde se percibe menor contribución son: la capacidad de solucionar problemas en su grupo-organización, tomar decisiones para conservar su grupo social más cercano, interés en ser una persona cada vez mas importante, incursionar en nuevos mercados y mejorar sus ingresos. Con ayuda de los índices construidos y tomando como línea base, para las variables y dimensiones sintéticas en estudio, los resultados obtenidos, se pasa a la fase III, en la cual se desarrolla la medición de impacto. Además nacen dos hipótesis de trabajo asociadas a la importancia de la motivación para participar en las actividades culturales del Banco, y la frecuencia de participación en actividades culturales, para explicar los resultados.

Fase III: Se hace una medición de efecto e impacto a través de la evaluación de prácticas, intereses y comportamientos y con ayuda de análisis estadístico bayesiano de la información se conduce a la identificación de dos variables que potencian y mejoran los resultados de la participación en actividades culturales del Banco de la República, estas son: el motivo principal por el cual los usuarios participan en las actividades culturales, y la frecuencias de participación en actividades culturales en general. Se identifica una relación positiva, a través de los índices, entre la participación en las actividades culturales del Banco y la construcción de sentido de ciudadanía, en torno a la cual gira todo el estudio.

Fase IV: Presenta un resultado testimonial que apoya los hallazgos de las anteriores fases. Tales evidencias se recogen a través de una recopilación audiovisual con entrevistas cortas a usuarios de diferentes Áreas Culturales del Banco de la República.

En la Parte II, para el desarrollo del Marco Estadístico que aporta los lineamientos para próximos estudios y para consolidar el Sistema de Información, Seguimiento y Evaluación de la Subgerencia Cultural del Banco de la República, el documento se estructura de la siguiente forma: En el Capítulo 1 se aportan herramientas para el diseño de

formularios para la recolección de información para este tipo de estudios. En el Capítulo 2 se presentan algunos instrumentos teóricos para la creación de un diseño muestral que permita obtener resultados bajo principios de validez y representatividad estadística. En el Capítulo 3 se exponen algunos manuales y lineamientos generales para tener en cuenta en el momento de recolectar información. El Capítulo 4 presenta un pequeño manual para obtener resultados descriptivos básicos. En el Capítulo 5 se lleva a cabo un ejemplo de aplicación desarrollado a través de un estudio de público comparativo con asistentes a la exposición: “Los niños que fuimos: Huellas de la Infancia en Colombia” y visitantes al Museo del Oro Bogotá. Los hallazgos encontrados comprueban la enorme contribución que se asocia a este tipo de participaciones, confirmando una vez más los hallazgos de las 4 fases de la medición de efecto e impacto de las acciones derivadas de la política cultural del Banco de la República. Finalmente, el Capítulo 6 contiene un glosario de términos estadísticos, claves para entender aspectos teóricos del desarrollo metodológico.

Variables y atributos en estudio

Categoría 1. APROPIACIÓN

Variable 1.1 A NIVEL PERSONAL

Atributos:

- 1.1.1 Estudiar nuevos temas
- 1.1.2 Hacerse nuevas preguntas
- 1.1.3 Encontrar nuevas posibilidades
- 1.1.4 Ser una persona cada vez más feliz
- 1.1.5 Ser una persona cada vez más importante
- 1.1.6 Transmitir a otras personas sus conocimientos
- 1.1.7 Interés en que otras personas despierten nuevas inquietudes

Variable 1.2 A NIVEL ORGANIZACIONAL

Atributos:

- 1.2.1 Desempeñar sus funciones en el grupo u organización a que pertenece.
- 1.2.2 Implementar en su grupo-organización nuevas metodologías pertinentes con su entorno geográfico y cultural.

Categoría 2. BIENESTAR

Variable 2.1 SATISFACCIÓN

Atributos:

- 2.1.1 Disfrute de consumos culturales
- 2.1.2 Sentirse mejor acerca del sitio donde se vive

Variable 2.2 OCIO PRODUCTIVO

Atributos:

- 2.2.1 Manejo de tiempo libre
- 2.2.2 Aumento de la participación en actividades culturales

2.2.3 Consideración de las actividades culturales como fuente de entretenimiento

Categoría 3. CAPITAL SOCIAL

Variable 3.1 AUTOESTIMA

Atributos:

- 3.1.1 Valoración de sí mismo
- 3.1.2 Carácter crítico
- 3.1.3 Capacidad de decidir

Variable 3.2 CONFIANZA

Atributos:

- 3.2.1 Aumento de la confianza en sí mismo
- 3.2.2 Comunicación con otras personas
- 3.2.3 Construcción de visiones comunes con otras personas.

Variable 3.3 EMPODERAMIENTO

Atributos:

- 3.3.1 Utilización oportuna y pertinente de la información.
- 3.3.2 Participación en los espacios públicos sobre lo público.

Categoría 4. IDENTIDAD

Variable 4.1 AUTONOMÍA

Atributos:

- 4.1.1 Toma de decisiones en forma independiente.
- 4.1.2 Desarrollo de autocontrol

Variable 4.2 COHESIÓN

Atributos:

- 1.2.1 Promoción de estrategias que mantengan el grupo y la organización integrados entre sí y con otros grupos.
- 1.2.2 Toma de decisiones para conservar el grupo y la organización.
- 1.2.3 Construcción de sentido colectivo.
- 1.2.4 Construcción de lazos inter-generacionales.

Variable 4.3 PERTENENCIA

Atributos:

- 4.3.1 Conciencia del capital cultural del grupo y la región.
- 4.3.2 Capacidad de cuidar el patrimonio colectivo
- 4.3.3 Capacidad de sentirse parte de un territorio-grupo.

Categoría 5. SOSTENIBILIDAD

Variable 5.1 PARTICIPACIÓN

Atributos:

- 5.1.1 Toma de decisiones desde y para la comunidad.
- 5.1.2 Promoción y exigencia de los derechos propios y de otras personas.

- 5.1.3 Reflexión en lo público sobre lo público.
- 5.1.4 Promoción de estrategias incluyentes que asuman la pluralidad y la diversidad.
- 5.1.5 Capacidad argumentativa

Variable 5.2 CONVIVENCIA

Atributos:

- 5.2.1 Resolución de conflictos en forma no violenta.
- 5.2.2 Respeto de las reglas mínimas comunes que median las relaciones de ciudadanos entre sí.
- 5.2.3 Respeto de las otras personas (respeto a la diferencia)
- 5.2.4 Reconocimiento y aceptación de las diferencias en personas de otros grupos culturales.

Variable 5.3 AMBIENTE SANO

Atributos:

- 5.3.1 Respeto de las reglas comunes que median las relaciones de ciudadanos y ciudadanas con su entorno.
- 5.3.2 Protección del conocimiento tradicional ancestral.
- 5.3.3 Conservación de la naturaleza
- 5.3.4 Práctica de un estilo de vida saludable

Variable 5.4 COMPETITIVIDAD

Atributos:

- 5.4.1 Promoción del cumplimiento, oportunidad y calidad en lo que el grupo-organización hace.
- 5.4.2 Promoción de relaciones respetuosas en el grupo-organización.
- 5.4.3 Solución de problemas en el grupo-organización
- 5.4.4 Promoción de la innovación en el grupo-organización
- 5.4.5 Capacidad de trabajar en equipo.
- 5.4.6 Capacidad de mejorar los ingresos
- 5.4.7 Incursión en nuevos mercados

Conclusiones y Recomendaciones

- La medición de efecto e impacto de las políticas culturales demanda continuidad y participación de las diferentes agencias y sucursales para llevar a cabo la evaluación específica de programación y servicios bajo diferentes niveles de desagregación. Para esta tarea el Marco Estadístico que se presenta en la Parte II de este documento plantea algunos lineamientos para la realización de estudios de este tipo. Las evaluaciones de medición de impacto se recomiendan llevarse a cabo, por lo menos, cada 3 años o cada vez que hayan cambios importantes en las políticas, para así medir los efectos producidos.
- Políticas culturales que motiven una participación voluntaria, ya sea por gusto, interés o motivo académico y que incentiven la participación en actividades

culturales en otros espacios e instituciones, permitirán potenciar y mejorar los resultados del impacto producido por la participación en actividades culturales del Banco de la República.

- La confianza resulta ser una dimensión transversal que soporta las contribuciones generadas por la participación en las actividades culturales del Banco de la República. Aumentar la confianza de los participantes en la labor desempeñada por la Subgerencia Cultural, en sí mismos y en su grupo social permitirá potenciar los aportes derivados de la participación en estas actividades.

- Tanto a nivel perceptivo como en la evaluación de prácticas, comportamientos e intereses se presentan resultados favorables en las variables y dimensiones sintéticas que se constituyen en la contribución para la construcción de sentido de ciudadanía.

- Al observar la diferencia porcentual que se presenta entre las diferentes intensidades de participación, en su orden, el mayor aumento en los indicadores, conforme aumenta la participación en las actividades culturales del Banco se presenta en las variables de:

- Ocio productivo (6.25%)
- Autoestima (4,5%)
- Cohesión (4.25%)
- Empoderamiento (4%)

Por su parte, los dos índices en donde se presenta un mayor aumento porcentual, conforme aumenta la participación en las actividades culturales son:

- El índice de Autonomía (4%)
- El índice de Satisfacción y Pertenencia (3,5%)

- Estudios de medición de efecto e impacto enfocados a la evaluación de políticas culturales deben reunir métodos estadísticos, econométricos, psicométricos y etnográficos para de esta forma llevar a cabo una medición completa y desde diferentes puntos de vista, para así dar validez a los resultados y establecer una causalidad de las contribuciones generadas.

- Deben seguirse fortaleciendo los mecanismos de divulgación de las actividades culturales para así seguir aumentando la participación. El fortalecimiento de tal divulgación debe ir enfocado a la construcción de públicos autónomos que reconozcan para sí mismos el valor y la utilidad de la participación en las actividades culturales ofertadas por la Subgerencia Cultural.

- El establecimiento de convenios y alianzas interinstitucionales que fomenten la participación en actividades culturales redundará en una mayor contribución para la construcción de sentido de ciudadanía.

- Será preciso enfocar mayores esfuerzos en servicios, programas y proyectos que permitan fortalecer los siguientes atributos entre los usuarios:

Ser una persona cada vez más feliz
Ser una persona cada vez más importante
Que otras personas despierten nuevas inquietudes

Llegar a desempeñar funciones en un grupo
Sentirse mejor acerca del sitio donde vive
Tomar decisiones desde y para la comunidad
Las actividades culturales son una fuente de entretenimiento
Capacidad de decidir
Aumentar la confianza en sí mismo
Comunicación con otras personas
Participación con respecto a lo público
Auto-controlarse
Tomar decisiones para conservar su grupo social más cercano
Sentirse parte de un territorio-grupo
Resolver conflictos en forma no violenta
Conservar la naturaleza
Trabajar en equipo
Capacidad de solucionar problemas en su grupo-organización
Incursionar en nuevos mercados

- La participación en actividades culturales del Banco de la República impactan positivamente sobre las variables y dimensiones sintéticas que conforman la contribución para la construcción de sentido de ciudadanía. El cumplimiento de los objetivos de promoción para el desarrollo cultural y social del país por parte del Banco de la República, a través de la SGCL, tiene especial significado en la construcción de sentido de ciudadanía lo cual es insumo para el Desarrollo Humano y la Sostenibilidad de la nación.

- La definición de seis (6) índices sintéticos es una herramienta que permite verificar, ratificar, orientar y/o reconducir las políticas culturales de la institución hacia el mediano y largo plazo.

- La heterogeneidad en los datos resultantes marca una tendencia significativa en el sentido de afianzar los conceptos y acciones sobre un país diverso y pluricultural. En esa misma dirección será preciso tomar las decisiones en cuanto a la implementación de las políticas culturales.

Estos resultados nos llevan a pensar en nuestro día a día y a afirmarnos en nuestro objetivo estratégico que se traduce en “Contribuir en la construcción de ciudadanos.” Alcanzar este propósito anima nuestras voluntades institucionales, profesionales y personales. Evaluar si lo estamos consiguiendo es nuestro reto.

Capítulo 3. Paneles

Eje 1. Desarrollos de políticas públicas y programas de educación artística

Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística desde la primera infancia

Integrantes

David García - Orquesta Filarmónica de Bogotá OFB

Adriana González - Secretaría de Educación del Distrito SED

Bertha Quintero Medina - Instituto Distrital de las Artes IDARTES. Formación artística al alcance de todos

Astrid Cáceres - Secretaría de Integración Social. Programa Ser Feliz, Creciendo Feliz

Moderadora: *Lucina Jiménez*

Relatoría: *Paula Atuesta*

El presente panel se inscribe en el Eje 1 del seminario denominado “Desarrollos de políticas públicas y programas de educación artística” que se focaliza en el análisis del desarrollo y la implementación de las políticas públicas de educación artística, la comprensión de los principios que las han animado en esta transformación y su proyección a nivel nacional e internacional. Sus objetivos son el visibilizar las transformaciones e impactos de los programas de educación artística desde la primera infancia en las políticas públicas, y valorar experiencias innovadoras, sistematizaciones y evaluaciones de políticas públicas de educación artística en el país.

Para orientar los discursos del panel 4, se han diseñado previamente tres preguntas generadoras: 1. ¿Cómo han transformado los programas de educación artística desde la primera infancia los procesos de orientaciones, lineamientos y formulación de políticas públicas? 2. ¿Cuáles son las dificultades, los retos y los desafíos en la implementación y proyección de los programas de educación artística y las políticas públicas? 3. Desde su sector, ¿Cuáles programas y experiencias de educación artística aportan de manera significativa a las políticas públicas?

Se nos presentan en el panel, cuatro recorridos de procesos de construcción y transformación del lugar de las artes en las políticas públicas, donde las artes han transitado hacia una visibilización y fortalecimiento como formadoras en la educación, la cultura, los contextos comunitarios y familiares. En estos procesos se han tomado decisiones que ubican hoy a la primera infancia como prioridad, con la claridad de que es con los niños más pequeños donde se pueden gestar los cambios que necesita nuestra sociedad: es el caso de la propuesta de educación inicial de la SED, las acciones de la OFB y jornada 40 x 40 con los niños más pequeños, y el liderazgo de la SDIS hacia una intersectorialidad para los niños de la primera infancia a través Programa “Ser Feliz Creciendo Feliz” y el proyecto Tejedores de Vida-Arte en Primera Infancia que lidera el Idartes como parte de su desafío por llevar las artes a una diversidad de contextos y poblaciones de la ciudad de Bogotá.

La moderadora Lucina Jiménez, da inicio al panel. Enuncia que veremos cómo las artes han ido ocupando espacios de política pública, y cómo han permitido un acercamiento

a los lenguajes como construcción de ciudadanía. Se trata de cuatro ángulos de mirada y cuatro retos, algunos pensados desde la transversalidad.

David García, relata que la OFB implementa un plan pedagógico desde hace un año y cuatro meses que ofrece formación musical; antes lo hacía tangencialmente a través de los conciertos didácticos. En los años ochenta la orquesta rompió con el hábito de hacer solo conciertos, y comenzó a ir a los colegios a explicar a los niños como funcionaban los instrumentos, los repertorios, la música clásica, y su cercanía con la vida de cada ser humano. La OFB se comenzó a preguntar por el lugar del público, y por cómo acercarlo más a la música.

Argumenta David, que las políticas públicas en educación artística no son un tema nuevo. En el contexto griego ya existían, para Platón las artes eran fundamentales en la construcción de la democracia. Un ser humano debía tener una educación básica, y recibir clases de poética (arte de la creación), de música y de gimnasia. Esto era hasta antes de los 20 años. Después de los 20 debía aprender matemáticas y armonía, y dialéctica de los 30 a los 35 años. De los 35 a los 50 años era la práctica y la experiencia en el estado, luego era la vida de la toma del poder o de la contemplación. Ya en los griegos era una preocupación, la educación artística. En la edad media, también existió esta inquietud con las artes liberales.

Lo que buscamos hoy dice David, es regresar a un **concepto integral de formación**, y de ser humano dentro de la sociedad, el desarrollo de su personalidad propia y colectiva, así como las tradiciones propias y culturales; queremos rescatar esa educación artística y deportiva. David considera que hemos avanzado en Colombia en este sentido teniendo en cuenta nuestra historia.

En la OFB la metodología se ha ido construyendo en el andar, durante la implementación. Lo primero que observaron es que cada colegio es singular, cada colegio es distinto. Se acordó conocer primero cada realidad para luego sí trazar los lineamientos de lo que se iba a hacer.

Narra David que el trabajo comenzó con el instrumento vocal, para desarrollar una percepción melódica de los niños, trabajar afinación, ver los sonidos que podían hacer con la voz, trabajar el ritmo y percusión vocal imitando instrumentos de percusión latina. En los colegios donde había instrumentos se comenzó a trabajar con guitarras, instrumentos de cuerda y de viento. En algunos colegios se conformaron agrupaciones musicales.

Ahora, la OFB se encuentra pasando a una segunda etapa; ya hubo un periodo de sensibilización y hoy se comienza a profundizar, con la idea de pasar a elementos sinfónicos, así como continuar lo que ya se está haciendo. Actualmente la OFB está en doce localidades, donde ocho mil trescientos treinta y tres niños están recibiendo formación, con 135 artistas formadores, donde 75 son contratados de manera directa y los otros a través de organizaciones culturales. La meta para el 2015 es cuadruplicar la cantidad de niños y vincular más maestros.

David cierra su intervención, manifestando que el gran reto en este momento es el encontrar estrategias para que esta propuesta pedagógica de la OFB sea **sostenible en el tiempo**, se pregunta por qué querrá la siguiente administración, y cómo lograr que el programa se sostenga por sí mismo. Considera que para ello es fundamental **involucrar a los padres de familia, rectores y coordinadores** en estos procesos.

Lucina Jiménez, comenta que es fascinante lo que significará para esos docentes del programa lo que está ocurriendo, y la valentía que implica el asumir un reto de esta magnitud. Cuando decimos que sí, la ruta implica buscar los puentes y los medios.

Desde la Secretaría de Educación (SED), Adriana González observa que en educación se ha tenido la ventaja de contar con aliados, lo cual los ha hecho más fuertes en lo político. Plantea que la SED centra su nueva política en el currículo para la enseñanza. Nos hace ver sin embargo, que este proceso ha estado envuelto en una **dialéctica** ya que si bien desde que la constitución política del 91 planteó la opción de un mejor país, el **modelo económico neoliberal** obliga a pensar distinto y arrasa con las nuevas posibilidades; dice que debido a esto no se pudieron construir mejores posibilidades. La SED se concentra en mejorar los fines de la educación, aumentar coberturas, en la garantía al derecho y al derecho con calidad. Busca la garantía básica del derecho, al acceso con enfoque diferencial, permanencia y promoción. Se ha logrado tener más tiempo a los niños en el colegio, y aquí las artes tienen un lugar privilegiado. En el currículo por ciclos, el arte cobra mucha importancia.

La SED ofrece una comprensión sobre lo que es la educación de calidad y de la educación integral; se trata de aprender a vivir juntos, expresa Adriana. La integralidad implica comprender que el arte no es solo un área sino un elemento de todas las otras áreas. **El arte se concentra en el Ser**, es un área fundamental del ser, por ello aporta a la construcción de ciudadanía y convivencia para enfrentar los problemas cotidianos. El saber consiste en el cruce de las distintas áreas para construir mejores oportunidades, así se concibe la formación integral.

En este sentido, la SED se plantea como reto ampliar la base de maestros en artes. Actualmente hay mil doscientos ochenta y cuatro maestros dedicados al arte en la SED. Se ha venido desarrollando el Festival Artístico Escolar, donde se reconocen experiencias significativas, y participan alrededor de diez mil niños.

Con la primera infancia existe también una dialéctica porque como expresa Adriana, si bien la SED se orienta a partir de los cuatro pilares de la educación inicial (arte, juego, literatura, exploración del medio), hay dificultades con los padres de los niños de tres años, que se preguntan por qué no aprenden a escribir, y por qué juegan tanto.

Hoy la SED plantea el currículo sostenible, con el ciclo de educación inicial, básica y media, con ejes integradores de desarrollo, y las experiencias como talleres, rincones y secuencias didácticas. La malla curricular de las artes está integrada con las otras áreas. Se tienen en cuenta como referencia los cuatro pilares que ha planteado la UNESCO, el aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer. Así mismo la educación se orienta por los enfoques de género, diferencial, de tecnología, de ciudadanía y de convivencia. Dice Adriana que también se promueve 40 x 40 y se respeta el quehacer de cada maestro y artista. El currículo para la excelencia ha sido construido por todos; los aliados también han participado, con la dificultad que implicó poner todos los intereses sobre la mesa, y reconocer los miedos que tenemos. Lo importante reafirma Adriana, es **poner primero a los niños y niñas de la ciudad**.

Al igual que la OFB, también les inquieta la continuidad de los avances, y para ello la SED, realizó un documento de orientaciones para el área de la educación artística, como un referente para que los actores que la implementan esta educación la puedan defender y no dar paso atrás sobre esta política.

Lucina Jiménez hace énfasis en esa contradicción que ha mencionado Adriana, entre el mundo económico y el mundo de la educación, contradicción que es fundamental de ubicar en el centro dado que nos pone en la dimensión del reto. Aún vivimos estas tensiones, como ha expresado literalmente Lucina “es un sueño, pero cuando lo vivimos día a día no sabemos si el sueño es pesadilla o feliz, o tiene de todo. Tener claro cuál es el propósito y los intereses más importantes, que en este caso son los intereses de los niños, aunque aún no logremos romper con las dicotomías que nos plantea este siglo. Se trata de hacer combinaciones de varias estrategias”.

Astrid Cáceres, de la secretaría de integración social (SIS) abre su intervención con una frase de José Martí que dice que “los niños nacen para ser felices”. Nace el programa intersectorial “Ser feliz creciendo feliz”, que busca luchar contra la segregación.

Astrid realiza una retrospectiva de lo que ha ocurrido en el marco de implementación de este programa, y visibilizar los grandes avances que ha hecho la Bogotá Humana con respecto al acceso al arte y la cultura. Lo primero que afirma como avance es el haber planteado **un programa de carácter intersectorial**, y que se hubiera logrado acordar entre los distintos sectores que iban a trabajar todos de manera articulada para lograr un ejercicio de atención integral y poder impactar realmente a los niños de la primera infancia. La atención integral fue definida como acceso a salud con calidad y oportunidad, nutrición de calidad, acceso a la educación inicial, acceso al disfrute y la cultura.

Astrid, revela detalles del funcionamiento y alcances del programa. Éste se organizó en tres ámbitos de atención integral: ámbito familiar, ámbito institucional, ámbitos no convencionales (la ruralidad, se está llegando a las ocho zonas rurales, el Bronx en la casa de desarrollo infantil). La meta es atender a 270.000 niños. Para lograrlo ha habido dificultades como el esperar a que se definiera qué sector y cómo se iban a atender a los niños no escolarizados, es decir menores de tres años. La secretaría de integración tomó la decisión de no esperar, para no dejar pasar la oportunidad de atender a los niños de contextos más vulnerables, por tanto se creó el ámbito familiar con una estructura para trabajar con gestantes hasta los 3 años, pues como dice Astrid “la primera infancia no se devuelve”. Actualmente “Ser Feliz Creciendo Feliz” ha atendido a 70.000 niños.

Otro punto importante es que **el programa ha involucrado diversos actores de distintos sectores**. En este momento tiene cuatro componentes que son creciendo saludables, corresponsabilidad, ambientes adecuados y educación inicial. Por ejemplo para el tema de gestación, parto y nacimiento, que también hace parte de la ruta de atención, se construyó la mochila del parto humanizado, mochilas que fueron elaboradas por mujeres tejedoras, víctimas de distintos tipos de violencia. Se han involucrado también desde el sector de cultura, desde las artes específicamente, los artistas tejedores de vida, donde las artes son pensadas para y con los bebés y las familias, y las artes entran a hacer parte del conocimiento cotidiano de la primera infancia.

Se menciona también un principio político fundamental y es que el programa tiene una **política de llegar a donde están los niños**, no de esperar a que los niños lleguen. Por ejemplo los domos del Idartes, del Proyecto Tejedores de Vida-Arte en Primera Infancia, han llegado a lugares periféricos. Es una política que se compromete presupuestalmente con los niños más pequeños, y donde el arte es un pilar fundamental de la educación inicial, del desarrollo infantil; el arte tiene un lugar muy relevante no es simplemente un medio. Uno de los casos que muestran los grandes aportes de este programa, es la Libelulosa, un

escenario no convencional, en donde se fortalecen los lazos de afecto de las familias, y los niños tiene acceso a libros, discos y lecturas diarias en voz alta y experiencias artísticas. Es un espacio que se ha convertido en un nodo relevante en la vida de una zona de la ciudad.

La moderadora, Lucina Jiménez resalta la importancia de los cambios que ya han ocurrido en la educación inicial, y las bases que se están planteando con los más pequeños, los niños y niñas de la primera infancia.

La voz de Bertha Quintero, sub-directora del Idartes, quien ha transitado entre la educación y la cultura, plantea que su relato se va a mover entre el pesimismo y el relato esperanzador, haciendo un recorrido del camino de las artes en la ciudad y los esfuerzos de la cultura por llegar a todos.

Su primer planteamiento es que **el apoyo del estado** a los artistas y el trabajar por los artistas es un **tema reciente**, este apoyo no había existido, y que además hay que hacer una importante **distinción entre las artes y la cultura** porque no son lo mismo.

Bertha lee su ponencia “De las prácticas artísticas a la formación en artes en la política pública. Una experiencia en Bogotá”. Relata en qué consistió el tránsito de las artes de ser vistas como expresiones a ser objetos de las políticas públicas, de ser concebidas como expresiones culturales a contemplarse como opciones de vida y relevantes en sus aportes a la construcción de identidades. Plantea que hay avances significativos en los últimos años, cuando se comprendió la necesidad de darle ordenamiento al sector y re-estructurarlo institucionalmente. Se comenzó por distinguir que la cultura no es el arte, porque todos tenemos prácticas culturales pero no todos hacemos artes. Se hablaba indistintamente del arte y la cultura, pero son diferenciales, tienen competencias distintas. De esta distinción, relata Bertha, surgió la decisión de separarlos en distintas entidades, con recursos propios y diferenciados. Así nacen las artes como sector, reconocidas con sus particularidades.

En el 2011, inicia labores Idartes, para atender específicamente las expresiones del arte. Acogió las seis disciplinas artísticas, como objeto y visión de su política, para dar apoyo a los artistas. Se estableció también el compromiso de manejar nueve escenarios de la ciudad.

Con la Bogotá Humana, el ser humano está en el centro de las preocupaciones, y se ha reforzado el papel del sector artístico en la construcción de ciudadanía, duplicándose los recursos para las artes.

Otro planteamiento es que la práctica artística permite comprender el mundo desde una perspectiva distinta, y por tanto **construir nuevas identidades y nuevas ciudadanías**. Hoy, el Idartes desarrolla acciones en la investigación, creación, formación, circulación y producción de las artes. En formación se trabaja con los artistas y sus organizaciones, quienes son los formadores fundamentales, como dice literalmente Bertha “buscando construir modelos que respondan a las necesidades de los jóvenes y les permita acceder de manera apropiada a la educación artística”; se trata de una formación artística que permita crear nuevas ciudadanías desde una perspectiva plural.

En el 2013, continúa Bertha, Idartes amplió sus acciones con los proyectos de Tejedores de vida-Arte en primera Infancia, y el proyecto CLAN (centros locales de formación artística para niños y jóvenes) y 40x40, que han requerido de articulación con otros sectores como educación e integración social para acordar rutas pedagógicas y metodologías, generando transformaciones en las prácticas y en los currículos escolares

(para el caso de 40 x 40). Se están construyendo así nuevas rutas pedagógicas entre todos. El arte tiene unas particularidades que permiten un entendimiento del entorno y nuestras identidades.

Otros procesos del Idartes se han convertido en movimientos artísticos y en políticas públicas, como los festivales como Rock al parque, los de Hip-Hop, Jazz, Danza Contemporánea, Circo, entre otros, que aportan no solo a la **creación de públicos, sino a la construcción de identidades**; fortalecen la cultura ciudadana, la convivencia, el respeto a la diferencia y sensibilizan a la policía frente a lo que significan las artes. Se han mantenido recursos importantes, tres mil setecientos millones de pesos invertidos en doscientos setenta y seis estímulos, y un apoyo a organizaciones artísticas de ochocientos millones.

Una idea fundamental que enuncia Bertha es que la oferta de formación del Idartes es diversa, y que cada disciplina artística tiene su propio desarrollo, y entre todas las artes hay desarrollos desiguales, lo que hace que cada arte tenga una formación singular. Es decir que **la formación artística del Idartes se caracteriza por ser diversa y a la vez singular**.

Un cambio importante que ha habido en la educación artística del Idartes es que antes la población a la que se dirigía era a mayores de 18 años y a los que llevaban más tiempo en las prácticas artísticas. Hoy cada gerencia se propone sus propias secuencias temporales y metodológicas. En Tejedores de Vida, por ejemplo el gran reto ha sido trabajar con bebés, nadie tenía este conocimiento. Esto ha permitido **ampliar y diversificar la población que recibe formación artística** en Idartes.

Si bien cada gerencia es autónoma en organizar y encaminar su formación, se han establecido cuatro modalidades o tipos de oferta de la misma que son: 1. La formación artística especializada abierta e incluyente en territorio. 2. La especializada para artistas de cada sector. 3. La de programas para promover el disfrute, apreciación y comprensión de las prácticas artísticas. 4. La formación artística especializada para gestores, emprendedores y creadores de proyectos sustentables⁴⁵.

Finalmente, Bertha argumenta que en esencia lo que busca el Idartes es permitir rutas para encontrar desde las prácticas y expresiones artísticas nuevos horizontes, **poder transformar la valoración de la vida**. Que las artes contribuyan a ser un referente de respeto a la vida. Poder transformar principios y valores desde las artes.

La palabra es retomada por Lucina Jiménez, quien argumenta que lo que ha ocurrido es la realización de un ejercicio de memoria, que Lucina “nos coloca en de dónde venimos, donde estamos, donde están las tensiones relevantes que estamos atravesando”. Observa que cada uno ha estado construyendo sus propias respuestas, pero si hiciéramos un listado temático de las preguntas que tenemos, podría resultar “un mapa que se desconfigura”. Consiste en construcciones de conocimiento que nos ponen en un lugar de reflexión.

Las preguntas del público han sido organizadas así, en campos temáticos. Uno de estos, es la pregunta por cuál es el **sentido de una organización artística**. Otro es

45

A su vez estas cuatro modalidades cuentan con nueve variables. Para profundizar en éstas, se incluye como referencia la ponencia leída por Bertha Quintero, Sub-directora del Idartes.

directamente para la OFB cuál es su **nexo en la organización intersectorial** y con las **vertientes tradicionales de música**.

La OFB responde que su nexo con lo intersectorial ha estado en la relación con la jornada 40 x 40. Plantea David, que esta relación ha sido compleja “como una pareja que quiere compartir la vida pero no se quiere casar”. Históricamente en Colombia no hubo relación entre educación y cultura y las dificultades que se han presentado son más de orden operativo que de voluntad política. Lo **complicado ha sido el coordinar aspectos logísticos** como refrigerio, horarios y profesores encargados en los colegios. La pregunta que atañe a esta relación es **si se va a definir una política de gobierno o de estado**, que es hacer un consenso para que la política sobreviva a los gobiernos. La OFB es una política de estado, gracias a ello ha sobrevivido a varios gobiernos.

Con respecto a la relación de la OFB con las tradiciones musicales, David considera que el aspecto más importante de la educación es la aceptación de la diversidad. Plantea que Colombia tiene una diversidad cultural infinita, y que solo en Bogotá aceptar la diversidad ha sido un gran reto. Dice que Idartes ha sido muy importante porque ha dialogado con la diversidad musical de la ciudad, lo cual no ha hecho la OFB, y que Idartes hacia parte de la OFB, y no fue tan positivo que se hayan separado porque ha desfavorecido a la diversidad musical, la cual es muy importante. Pone el ejemplo de un país como Cuba donde son “bilingües en la música”, donde el poder acceder a la diversidad musical ha enriquecido mucho a los músicos.

Lucina expone el otro campo temático de preguntas. Este hace referencia a cómo hacer posible que la SED contrate directamente a los artistas para cubrir el déficit que hay, y cómo sería posible que la SED pudiera dar formación pedagógica para los artistas para que haya mas presencia de los artistas en las aulas de la primera infancia, de qué maneras se ha pensando en fortalecer estas presencias. Otra pregunta para la SED es, si pensar el arte desde el ser no es deslegitimar el arte como saber.

Adriana González de la SED, contesta el tema de las contrataciones de maestros de artes. Dice que la SED no ha podido nombrar maestros en artes, por un tema con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se han hecho concursos para artistas para ser maestros, pero la ley dice que tienen que ser maestros de pre-escolar. Hay conciencia de que los niños y niñas necesitan un derecho fundamental, que son las artes, pero ese tema legal de la relación entre artistas y maestros no se ha resuelto. Los maestros dicen que ellos son capaces de dar formación en artes, pero, pregunta Adriana, ¿podría un gran bailarín enseñar a bailar? Hay sin embargo otros espacios donde sí son contratados los artistas como artistas, como lo es Canta Bogotá Canta. Es una propuesta para la construcción de laboratorios, donde se contratan artistas para entrar en diálogo con las maestras.

Con respecto a la pregunta por si pensar el arte no es deslegitimar el arte como saber, Adriana responde que las artes no se confinan ni reducen solamente al ser, y pregunta “¿Quién dice que el ser no es saber? Para ella, el ser y el saber están juntos. Lo que ella argumentó fue que el arte es un pilar de la enseñanza, y que se le da un lugar desde el ser, pero que las áreas están integradas, no pueden verse como independientes.

Astrid interviene para decir que uno de los avances en la inter-sectorialidad, es que no necesariamente el maestro es artista, o el artista es maestro. Se trata más bien de “tú que puedes poner y yo que puedo poner”, pues consiste en compartir escenarios. Como ella lo ve, la ciudadanía es la gran fuerza que nos conecta; el colegio no es de educación sino

que es de la ciudad, el niño es de la ciudad, “los niños de Bogotá que son de todos, nos conviene hacer matrimonios a favor de los niños”, así que desde una lógica intersectorial, los artistas siempre van a estar presentes.

Adriana aclara que la SED está en la educación formal, y que ha habido avances en la inclusión de las artes, pues hay más de cinco mil maestros en formación, y hay maestrías y especializaciones dirigidas al tema de las artes.

Para finalizar el panel, Lucina Jiménez quiere que reflexionemos en torno a tres palabras: los cruces, las fronteras y los traslapes de lo que fue dicho en estos cuatro relatos. Así mismo que ubiquemos los retos que estamos enfrentando y que comencemos a definir los indicadores de las acciones intersectoriales.

Estos procesos de construcción de política pública tienen en común que ha habido dos movimientos importantes a realizar. Por un lado ha implicado a cada sector, mirarse a sí mismos, reconocer quiénes son y cómo ubicarse y ser ubicados en coherencia con este ser y hacer. Por otra parte han significado visibilizar, interactuar y servir a las poblaciones, comunidades y sociedad civil que hacen parte de la razón de ser de cada sector. Con estos dos movimientos podemos ver que la construcción se mueve en una constante dialéctica entre un sector que se redefine y se piensa a sí mismo, y una sociedad civil que lo piensa y también se define a sí misma en relación al sector. Es una dialéctica complementaria, donde se tiende hacia la inclusión y expansión de las artes en la ciudad, y para el caso específico de la inclusión de la primera infancia en la educación artística, bien sea desde la institución educativa, desde el sector de la cultura, o desde los contextos familiares, barriales y comunitarios.

Para profundizar en los planteamientos de los panelistas a continuación se incluyen las intervenciones presentadas por sus integrantes.

Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística desde la primera infancia

David García - Orquesta Filarmónica de Bogotá OFB

El maestro David García agradece la presentación y afirma que intentará sintetizar la experiencia de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en este año y cuatro meses de actividades de implementación de un ambicioso plan pedagógico, el cual pretendía llegar a los colegios públicos y realizar una labor que antes la Orquesta Filarmónica de Bogotá no realizaba, que tiene que ver con la formación musical en niños y jóvenes, lo cual faltaba desde hace mucho tiempo, pues aunque lo hacíamos, era de manera tangencial, a través de lo que desde los años ochenta se denominó “conciertos didácticos” es decir que la OFB rompió con la habitual actividad de una orquesta que se dedica solo a la interpretación de un repertorio clásico, y empezó a adentrarse a los colegios a tocar música, explicarle a los niños y jóvenes como funcionaban los instrumentos dentro de la orquesta, qué tipo de repertorios existen, qué es eso de la música clásica y qué tan cercana es a la vida de cada ser humano. Esto se hizo durante mucho tiempo, y se continuó, pero era una relación “orquesta y público” en donde a lo sumo se llegaba a invitar de vez en cuando un niño a dirigir la orquesta. El maestro recordó que cuando era pequeño hizo lo mismo: pasar al podio en intentar dirigir la orquesta cuando contaba con apenas siete años. En ese sentido,

la formación musical era un reto muy grande, que comenzó a asumir la orquesta y con este proyecto logró importantes avances.

Respecto al tema de políticas públicas de educación artística, puedo decir que las políticas públicas de educación artística no son algo nuevo, no son ni del siglo XX ni siquiera del siglo XIX, pues si recordamos la época del período clásico griego también contienen intentos de planteamientos de políticas públicas de educación artística, si recordamos a Platón que decía que la educación es el fundamento principal y la esencia de la creación del Estado, y contemplaba lo que hoy en día se llaman artes, y Platón presentaba en todo ese discurso sobre educación, varias etapas a saber: un ser humano debe tener una educación básica y desde niño hasta los veinte años debe recibir clases de música, de poética y de gimnasia, lo que representaba en arte de la creación.

Después de los veinte años hasta los treinta, debe recibir matemáticas, astronomía y armonía, esta última en un sentido bastante amplio que incluía la noción pitagórica analógica entre matemáticas y música, explicando esta última a partir de fenómenos físicos.

Luego de esto, de los treinta a los treinta y cinco, una instrucción en dialéctica, en el arte de la filosofía, entendida en un sentido bastante amplio. Por último, la actividad práctica en el estrado, que se debería vivir desde los treinta y cinco a los cincuenta. Luego de esos quince años de experiencia en el estrado, viene la toma del poder o la dedicación a la contemplación. Como se ve, ya desde la época de los griegos, la formación artística era una preocupación desde la política de Estado. Luego en la Edad Media, también se puede encontrar ese interés desde las artes liberales con el trivium y el cuadrivium, en donde se contemplaba la enseñanza de la música como parte de una formación integral, curiosamente en las artes liberales la gimnasia había desaparecido, pero para toda esta época de la edad media cualquier tipo de ejercicio corporal era absolutamente natural y no vivían esa vida sedentaria que tenemos ahora. Con ello doy el salto a lo que sucede ahora, y que es lo que la OFB está haciendo, que no es inventando, sino hacer una regresión a ese concepto integral de la formación, de inclusión dentro de una sociedad de desarrollo de la personalidad propia, de la personalidad colectiva y todo lo que ello connota, la memoria histórica, la memoria colectiva, las tradiciones artísticas, las tradiciones culturales en general, y eso es lo que ha intentado hacer esta administración, lo cual es un gran logro, si se tiene en cuenta que estaba desapareciendo esa formación artística de los colegios. Algunas personas que vengan de otros países y conozcan experiencias como las de Venezuela dirán que se ha hecho muy poco, pero realmente dentro de la historia que ha vivido Colombia es un enorme salto.

La OFB tuvo un primer problema que fue la discusión sobre la metodología, entonces se trataba de pensar cómo hacer o cuales eran los lineamientos pedagógicos, llegar a un acuerdo si la música clásica, el teatro, la danza....era un asunto complejo y era un problema sin solución y una administración en Colombia que tiene cuatro años tanto para sus alcaldías, como sus gobernaciones y la presidencia no da mucho tiempo para dilatar acciones en el tiempo, entonces lo que sucedió que fue muy importante es que la metodología se empezó a construir en el mismo andar y en la implementación del programa de la Filarmónica. Lo que se hizo fue muy simple, llegar a los colegios, observar cuál era la realidad de cada colegio, su diversidad en cuanto a infraestructura, materiales, formación musical previa o nula, profesores internos, etc, entonces nosotros partimos de esa realidad para trazar unos lineamientos de qué era lo que íbamos a hacer. El otro elemento era con

qué íbamos a llegar a los colegios, que lo hicimos sin instrumentos porque no los teníamos, y no había con qué trabajar, entonces empezamos a desarrollar fundamentalmente una línea que se denominó línea vocal que tenía la posibilidad de intentar desarrollar una percepción melódica de los niños, para observar si afinaban, si eran capaces de hacer sonidos con la voz, trabajar en el ritmo, que significaba poder hacer lo que se llama “percusión vocal”, observar si imitar instrumentos de percusión latina era posible. Se empezó a trabajar con instrumentos de cuerda, de viento y en algunos casos con guitarras para realizar agrupaciones y orquestas. Eso es lo que se ha vivido durante este tiempo, ahora nosotros somos conscientes de que esto forma parte de un proceso de desarrollo en donde muy pronto hay que saltar a la profundización, salir de la sensibilización musical de esos elementos introductorios dentro de la música, muy importantes y que han tenido muchos resultados. Nosotros estamos prontos a recibir los instrumentos de la SED y la siguiente etapa será indudablemente pasar a procesos sinfónicos, allí donde no existen y continuar con lo que estamos haciendo. En este momento en la OFB se encuentra en veinte colegios de la ciudad, en dos localidades de la ciudad y hemos vinculado a 8333 niños y niñas que están recibiendo formación musical.

Hemos vinculado además a 135 artistas formadores en los colegios, en los cuales más o menos 75 han sido vinculados de manera directa por la OFB a través de organizaciones culturales.

Ahora bien, para el año próximo la OFB va a dar un salto si se logra cuadruplicar la cantidad de niños a los que llegaremos y una buena parte de ellos, ya con instrumentos, lo cual cambiará el panorama. Se vincularán más maestros y el programa será más amplio.

Ahora, una de las preguntas más importantes y un poco dramáticas de esto es como hacer para dotar de sostenibilidad en el tiempo a este programa, es que lamentablemente en nuestro país las políticas de Estado son bastante extrañas, porque existen para algunas cosas, pero existen políticas de gobierno y esta voluntad de momento ha sido muy importante para esta administración, ahora no sabemos si la siguiente administración continuará con esto. En ese sentido lo que intentamos hacer es vincular a los padres de familia a estos procesos, como personalmente he estado recorriendo sistemáticamente durante meses los colegios donde la OFB está, se habla con los padres de familia, con los coordinadores y rectores de los colegios, y comentamos que la continuidad depende de ellos.

Eso es una pregunta sobre la cual se debería discutir en estos escenarios, sabiendo que reúne varios gestores culturales han vivido en carne propia la implementación difícil, como lo relataba el Secretario de Educación y la Secretaria de Cultura, que no ha sido nada fácil y ha tenido muchos opositores que no han tenido la importancia estratégica e histórica de estos programas.

Agradezco la atención de todos.

Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística desde la primera infancia

Adriana González, Secretaria de Educación Distrital

Desde la SED se tiene la fortuna de contar con aliados como la SCR D del distrito lo cual nos ha hecho mucho más fuertes en esta política. Yo inicio contando que la Secretaría

de Educación centra su accionar en la política del Currículo para la formación y la excelencia académica y la formación integral 40X40, pero adicionalmente se viene pensando esta apolítica desde la Constitución Nacional de 1991, en donde en uno de sus artículos nos pone a la tarea fundamental de que nosotros nos partimos en dos a partir de dicha Constitución, centrada en los derechos, en donde podemos pensar un mejor país y una mejor nación, en donde todos sean partícipes y reconocidos como sujetos diversos. Sin embargo, el modelo económico nos obliga a pensarnos distinto y nos divorcia en términos del proyecto que se tenía como ciudadanos y ciudadanas, allí el modelo económico arrasa con todas las posibilidades, y empezamos a estar en una nación más pobre y no pudimos andar los caminos en la construcción de una nación con mejores posibilidades, por eso la Secretaría de Educación se concentra en cubrir los fines de la educación y lograr coberturas, avanzar en procesos y pasa en estas últimas administraciones de la garantía de derecho a un derecho real y eso pone a la Secretaría en la discusión de cómo pasar a un derecho que permita la garantía básica del acceso con un enfoque diferencial, con la permanencia y con aceptar la diferencia y en la escuela ubicar una discusión sobre la diversidad. Allí viene la política de la Bogotá Humana, que nos ubica en un lugar privilegiado para hacer cosas y compartir más tiempos y más aprendizajes con los niños y las niñas, y ese es el centro de nuestra política, y en ese sentido las artes tienen el lugar más privilegiado que han podido tener en toda la historia del contexto educativos. Si bien se venía trabajando desde la educación artística, en campos de pensamiento. Desde 2002 venimos trabajando esto y allí la comunicación, el arte y la expresión se trabajaba,. Luego pasamos a la transformación curricular por ciclos a la corporeidad del arte y la creatividad como eje fundamental de las políticas, y finalmente terminamos en esta reflexión sobre que entendemos de una dedicación de calidad y nos insertamos en una formación integral que nos dice que es un aprendizaje integral del buen vivir, basado en los principios de construir, ser y hacer y aprender a vivir juntos como ejes fundamentales de nuestra política en arte y en nuestra política educativa, pues la política educativa no ve el arte solo como un área de conocimiento, sino también como un elemento básico en todas las otras áreas. Los niños y las niñas hoy en día aprenden con estas dos áreas fundamentales que ha determinado el currículo para la excelencia académica en la formación integral que son el ser y el saber. En las áreas del ser están integradas las artes. También está la actividad física y el deporte, como áreas fundamentales del ser, que hemos venido haciendo pruebas del ser, construyendo con todos como cultura y educación esta apuesta fundamental, y las áreas del saber entrelazadas, construyendo mejores oportunidades para los niños y las niñas y dentro del área del ser también está un área fundamental que es ciudadanía y convivencia que nos permite enfrentar mejor los problemas cotidianos de los niños y las niñas con relación a su convivencia y su hacer.

Así se concibe la formación integral con las áreas del ser y del saber, se tienen a más de mil maestros cualificados, y sabemos que son muy pocos, y la apuesta del Secretario de Educación es lograr ampliar esta base de maestros, pero en educación artística específicamente tenemos mil doscientos ochenta y cuatro que están dedicados al arte, desde todas las apuestas estéticas, de hecho estamos esta misma semana en el Festival Artístico Escolar FAE, en su cuarta versión, en donde se reconocen más de diez mil maestros que presentan experiencias significativas, apoyadas por otros sectores, pero que se consideran muy relevantes porque son prácticas docentes que se renuevan permanentemente.

En educación inicial por supuesto tenemos el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, como los cuatro pilares que vienen de toda la política de infancia y que vienen dando unas orientaciones básicas para promover mejores procesos de las niñas y los niños, por supuesto que tenemos muchas dificultades con la mamás y los papás cuando entran de tres años a los colegios y dicen es que no aprenden a leer y a escribir, entonces que es lo que hacen en el colegio. Entonces estamos construyendo con las familias nuevos imaginarios sobre la vida y el arte de los niños y el aprendizaje y su proceso en cada niño.

Todas esas experiencias que tenemos en las aulas de 359 colegios en Bogotá tienen aunque sea un grado de pre-jardín, jardín o transición, y más o menos 100 colegios tienen los tres grados, y estamos avanzando hacia esa ampliación de cobertura y con una propuesta específica de atención para niños y niñas. Entonces nosotros hablamos de un currículo sostenible que arranca desde educación inicial hasta la educación media. Desde el ciclo cero, que es importante tener en cuenta, y que vino con esta política desde la consideración de la articulación curricular con las improntas fundamentales de formación de mejores y más felices niños y niñas en nuestros colegios.

Presenta la malla curricular en artes que está integrada con todas las otras áreas por cada ciclo.

Finalmente el fundamento de la política es que para terminar en concordancia con mi antecesor, que por supuesto que compartimos que esto es una oportunidad única que debemos aprovechar, porque es una apuesta política, de recursos y de intenciones puestas allí. Respetamos mucho el quehacer de artistas formadores y de maestros y centramos la política en como dotar a estos últimos elementos para que puedan avanzar en la construcción de una política distinta.

Nosotros trabajamos con los maestros sobre los cuatro pilares de la UNESCO, a saber: aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a ser y desde toda la apuesta de la política desde un enfoque diferencial y un enfoque de género, rompiendo estereotipos y prejuicios que a veces lo que hacen es alejar a los niños y a las niñas de las posibilidad del disfrute de las artes pero también de la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Tenemos el uso de las tecnologías y experiencias desde la docencia en matemáticas articuladas con las artes y la tecnología, lo cual es muy importante porque proyecta mil posibilidades donde las niñas, niños y jóvenes aprenden.

Así se concreta nuestro currículo para la excelencia, y se construye con los aportes de maestros, con las entidades, los aliados de diferentes sectores y todos los que han sido parte de una discusión de todos. Es dramático el hecho de poner sobre la mesa los intereses de unos y otros, las perspectivas distintas y los miedos y frustraciones ha generado tensiones que a veces uno cuestiona si será mejor divorciarse o seguir en esta tarea de integración. Frente a esto siempre decimos desde la SED que están primero los niños y las niñas, y la política es una gran oportunidad para ellos y ellas, y esa es nuestra apuesta fundamental.

Además desde la SED se crearon unas orientaciones para el área de educación artística, en donde confluyeron varios saberes y se proyectan como un punto de inicio y continuidad y así mismo de posibles acciones de sostenibilidad. Creemos que los mismos actores son quienes deben poner toda su fuerza en sostener esta política y darle continuidad

en el tiempo. Los maestros y maestras de Bogotá, están comprometidos con nosotros en esta tarea y no van a dar un paso atrás, de eso estamos seguros.

Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística

Bertha Quintero Medina
Subdirectora de las Artes - Instituto Distrital de las Artes IDARTES

Educación artística al alcance de todos

Este encuentro nos motiva la necesidad de fortalecer políticas públicas para la educación artística y conocer cuáles han sido algunos de sus desarrollos y experiencias desde las instituciones distritales, pero también desde las experiencias regionales e internacionales en las últimas décadas, que nos permitan avanzar y visibilizar sus transformaciones e impactos, y proponer metas para el 2021 en materia de educación artística.

Es muy largo el camino que han tenido que recorrer las expresiones del arte en Bogotá, para ser consideradas objeto de políticas públicas.

Los imaginarios sociales distan de reconocerlas como un oficio, una profesión válida, parte esencial de la vida cotidiana y mucho menos como una opción de vida, a través de la cual se expresan de manera particular y libre las diferentes culturas, aportando en la afirmación de identidades y en la construcción de ciudadanías.

Debo referirme a la experiencia particular del Instituto Distrital de las Artes, IDARTES, cuya existencia forma parte de los avances que presenta el sector Cultura en Bogotá, y exponer cómo, esta situación nos muestra una de las rutas a seguir que puede incidir positivamente en el reconocimiento del Arte en la construcción de ciudad y de ciudadanías.

El plan de desarrollo Bogotá Humana, al proponer el ser humano en el centro de las políticas y definir como prioridades la atención a los niños, abrió el camino para que la educación y particularmente las Artes, se les reconociera un papel más protagónico como campo de experiencia y conocimiento imprescindible en el desarrollo humano, al asignarle recursos importantes para su desarrollo.

En los últimos años el gobierno de la ciudad conjuntamente, con propuestas ciudadanas, particularmente de los artistas, entendió la necesidad de ordenar el sector Cultura, y se propuso separar por campos de trabajo, con propósitos particulares, diferenciales, la cultura, el arte, el patrimonio, el deporte, el turismo, entre otros, creando entidades autónomas, con propósitos distintos, recursos propios y articulados por una secretaría, la SCRD (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte).

Paralelo a estas transformaciones, los movimientos artísticos han venido ganando una mayor visibilidad en la ciudad, con procesos que se han mantenido vigentes y se han convertido en políticas públicas, como es el caso de los Festivales al parque, estrategia acertada de fomento para la circulación de las artes, que se inició hace 20 años, aportando a la creación de públicos y el fortalecimiento de una cultura ciudadana, donde la asistencia masiva a los diferentes eventos, permite compartir actitudes y comportamientos diferentes en espacios públicos.

Se ha logrado también, una mayor sensibilización a los organismos de control frente a la presencia de eventos artísticos en la ciudad.

Otro elemento a tener en cuenta es la presencia de una política mantenida de fomento a través de becas, estímulos y apoyos a través de convocatorias públicas, que anualmente favorecen cientos de artistas, alcanzando en el 2014 una inversión de \$ 3.700 millones, entregando 276 estímulos y la participación de 229 jurados. El apoyo a organizaciones alcanzó los \$ 800 millones, donde no solo se promueve la creación artística sino que se fortalecen las diferentes formas asociativas de las organizaciones culturales y artísticas de la ciudad y directamente el trabajo de los cultores.

Las nuevas expresiones del arte, como el arte popular de los graffitis, los murales urbanos, los nuevos sonidos de las músicas urbanas, las nuevas expresiones del arte dramático como el circo y la cuentería, la aparición de prácticas locales en el cine, las fusiones en la danza, así como las gigantografías que comenzamos a ver en algunas culatas de los edificios del centro, son una muestra de estos cambios, que igualmente han producido una nueva normatividad que las protege y regula.

La puesta en funcionamiento del Idartes en el 2011, le propuso a los artistas y a la ciudad una nueva perspectiva para ejercer los derechos culturales y la creación de ciudadanías democráticas. La entidad al acoger las 6 disciplinas de la música, danza y teatro y las artes audiovisuales, plásticas y literarias, como objeto y misión de su política, cuya principal acción es el fomento a sus prácticas, ha permitido a cultores, gestores culturales, organizaciones artísticas y demás agentes del campo de las artes, un mayor apoyo para el desarrollo de sus oficios.

Desde el 2013, para dar cumplimiento al Plan de Desarrollo, Idartes amplió su radio de acción incluyendo proyectos dirigidos particularmente a los niños y jóvenes como: tejedores de vida, (cuidado de menores de 3 años por parte de artistas comunitarios), y el proyecto CLAN, centros locales de formación artística para niños y jóvenes, donde se atienden IED (Instituciones Educativas Distritales) de la educación pública a través de las artes.

Las dimensiones del campo que deben desarrollar acciones en la investigación, la creación, la circulación, y la apropiación, incluyen también la formación, que al proponer acciones dirigidas a niños y jóvenes, imponen nuevos retos a la entidad, exigiéndole el desarrollo y la definición de una ruta metodológica, organizativa y pedagógica para trabajar con los artistas y sus organizaciones, buscando construir un modelo eficaz y eficiente.

De otra parte, la atención a niños y niñas escolarizados le proponen establecer una articulación con el sector educativo, no solo en la identificación y alcance de los procesos formativos, sino en la definición de rutas pedagógicas, conceptos, procesos y metodologías del aprendizaje así como la identificación de impactos en relación a los currículos escolares.

Desde la promulgación de la Ley de Educación en 1995, el país tenía una deuda con las artes al no haberse consolidado la oferta al interior del sistema educativo; posteriormente en el 2005, también se intentó un nuevo esfuerzo con la firma del decreto el 455, entre Educación y Cultura, que hasta ahora empieza a mostrar sus frutos, no sin haber cruzado y seguir presentando profundos debates conceptuales, pedagógicos, administrativos y financieros, sobre cómo debe ser esta atención y cómo se deben articular los sectores.

Se espera que el resultado de este seminario nos de luces para superar los debates que han dejado más interrogantes que certezas, pero que igualmente nos han permitido iniciar un camino de trabajo conjunto entre los dos sectores, donde el sistema educativo se ha propuesto aumentar la jornada escolar buscando que los estudiantes reciban más horas en artes y deportes, al que se le ha denominado Jornada 40 x 40, para la excelencia académica, abriendo un campo de trabajo importante para los artistas y las organizaciones del sector, mostrando en la práctica nuevos modelos hacia donde se debe trabajar en una articulación entre educación y cultura.

En el debate está presente hoy más que nunca, la necesidad de buscar las mejores pedagogías, de abrirse a la experimentación de los mejores procedimientos que permitan responder efectivamente e impactar positivamente la gran diversidad poblacional que presenta condiciones adversas, donde los grupos de edad más jóvenes requieren mayor esfuerzo de atención integral y donde el trabajo implica incluir la familia, buscando transformar la valoración de la vida y las relaciones de afecto intrafamiliar, buscando promover a través de las artes, procesos de transformación en los comportamientos y en algunos casos, lograr que las artes se conviertan en verdaderas opciones de vida.

Características de la oferta de formación en el IDARTES

Voy a exponer de manera sucinta los procesos de formación que se vienen realizando desde el Idartes por parte de las 6 Gerencias Artísticas, haciendo una corta referencia final a los programas de Tejedores de Vida y de Clan puesto que serán objeto de trabajo en otros paneles del Foro.

Las disciplinas artísticas en la ciudad presentan desarrollos históricos desiguales que se expresan en la singularidad de sus prácticas, técnicas, número de cultores, oferta de formación y educación, saberes, conocimientos, articulación, grado de desarrollo de sus organizaciones y relación con el estado. Condiciones que han determinado que la oferta de formación se caracteriza por ser eminentemente informal, orientada principalmente a grupos “profesionales” mayores de 18 años, o que dedican mayor tiempo a desarrollar una práctica artística determinada.

Cada gerencia identifica un sector en contexto, para potenciar, cualificar, entrenar, actualizar, investigar y apreciar el nivel de desarrollo de la expresión artística; también define modos de aproximación, concertación y participación para estimular formas organizativas, de sostenibilidad, emprendimiento, sustentabilidad, reconocimiento y proyección local, nacional e internacional.

Le corresponde crear procesos en secuencia temporal diferentes, según el modelo de implementación de cada sector, consolidando procedimientos que den alcance a modificar las vivencias del arte en los diferentes ámbitos que operan. Se han identificado cuatro ejes transversales que estructuran la formación artística como atención concertada de las gerencias con los diferentes sectores:

1. Oferta de formación artística especializada abierta e incluyente en territorio.
2. Oferta de formación artística especializada para artistas de cada sector.
3. Oferta de programas de formación artística para la promoción del disfrute, apreciación y comprensión de las prácticas artísticas.

4. Oferta de formación artística especializada para gestores, emprendedores y creadores de proyectos sustentables, que fomenten la inversión, la empleabilidad y la sostenibilidad de las diferentes prácticas profesionales del campo artístico.

Las modalidades de la oferta de formación artística cuentan con 9 variables a tener en cuenta:

1. Selección de formadores artísticos especializados locales, nacionales e internacionales con amplia experiencia artística, que respalden las necesidades de cada sector.
2. Identificar en la educación informal tiempos menores a 120 horas de actividad formativa, que incluyan toda la diversidad de la oferta contemplada como: clases abiertas, conversatorios, seminarios, diplomados, talleres, residencias, concursos, becas, congresos, simposios, encuentros artísticos y experiencias artísticas.
3. Los segmentos de la oferta de formación artística varían cuando se trata de trabajos comunitarios, territoriales, de sensibilización y promoción de las prácticas artísticas no profesionales. Allí priman ciertos principios de la educación popular, la práctica social y el tejido de transformación cultural. Diálogos inter-generacionales, trabajo con el enfoque diferencial según situación o condición.
4. Los contenidos identificados como pertinentes para la actualización, entrenamiento y cualificación del sector de artistas profesionales se concerta para disponer de los mejores artistas y académicos de las diferentes disciplinas en el mundo que nutran, contrasten, reivindiquen y amplíen las prácticas artísticas locales.
5. Las residencias artísticas como modalidad donde se combinan con prácticas profesionales en el exterior, cuentan con los mejores índices de calidad en el acompañamiento a la excelencia de procesos de creación de alto impacto en el circuito del arte.
6. Las compañías residentes disponen de espacios de formación y apropiación de las prácticas artísticas que lideran en estrecha relación con sus procesos de acercamiento a públicos.
7. Las puestas en escena de los procesos de formación artística son de alta calidad tanto para jóvenes, adultos, adultos mayores, población empírica, y/o profesional, y cuentan con espacios, condiciones y recursos pertinentes para vivir una experiencia estética y artística plena, con buena imagen, sonido, técnicas de iluminación contemporánea, y para cada caso ajustado a sus requerimientos.
8. Cuando se busca la certificación de competencias laborales, o formas de profesionalización a través de apoyo a pregrados, posgrados, del circuito Técnico, tecnólogo o profesional debe surgir una mesa de trabajo con las Facultades de Arte que blinden las singularidades de cada campo artístico.
9. El emprendimiento, la empleabilidad y la sostenibilidad cuenta con segmentos altamente especializados que deben nutrir buenos planes de negocio, con garantías de inversión y lógicas administrativas formadas en el campo artístico, en la economía cultural y en la inversión en arte, como derecho a la vida profesional digna de todo artista en la ciudad de Bogotá.

Finalmente no quiero dejar de mencionar el avance que representa para las políticas culturales del Distrito, y particularmente para el Idartes, participar directamente de las nuevas apuestas en relación a los procesos educativos y formativos de las expresiones

artísticas, partiendo del planteamiento que los redefine como los derechos que tienen todos los seres humanos a acceder a recibir educación desde que se nace, con modelos innovadores de formación y aprensión del entorno, en espacios cotidianos donde se pretende la construcción de comunidad desde las artes, a partir de la primera infancia e incluso desde la gestación.

A través del programa 40 x 40, Idartes entra a ser parte también de la oferta de educación formal, donde la variable de tiempo, en secuencia se modifica por una presencialidad de seis horas a la semana, durante 40 semanas, haciendo parte del currículo escolar como garantía y derecho a la formación artística desde centros de interés y lugares especializados, con la contratación de profesionales y organizaciones de amplia trayectoria y experiencia, y donde se construyen modelos pedagógicos específicos para lograr los resultados esperados por parte de los niños, niñas y jóvenes en cada disciplina: Aprender Arte haciendo Arte.

Construcción y transformaciones de las políticas públicas de educación artística

Astrid Cáceres
Secretaría Distrital de Integración Social

Inicia presentando los saltos más significativos de una política pública para la primera infancia en Bogotá y el papel que ha jugado el arte en esa política. Bogotá es una ciudad de derechos que se ha ganado a pulso todo el trabajo en derechos humanos y sociales y su marco de política es bastante fuerte en temas poblacionales, creemos que en el tema de formación de políticas hay una tarea bien hecha que además a jalonado al país.

Ahora bien, en el marco de la implementación de la política pública de la primera infancia, soy Coordinadora de la Subdirección para la infancia y pretendo articular el programa denominado Ser Feliz, creciendo Feliz, que está inscrito dentro del eje de lucha contra la segregación, que es fundamental dentro de un programa de gobierno que pretende trabajar por la equidad y hacerlo desde la primera infancia es fundamental.

Nuestra tarea es poder acompañar a los niños para que sean felices, y proporcionarles los espacios necesarios. Acá está el primer salto en el ejercicio de la política pública y es que este no sea desarrollado por un solo sector. Aquí es donde entendimos que nos es posible impactar la calidad de vida de los niños si no se trabaja articuladamente, pues para cumplir metas es necesario que estén todos los sectores, y este fue un primer acuerdo que firmamos las cuatro secretarías involucradas SED, SCRD, SDS. SDIS.

La meta en común era lograr un ejercicio de atención integral que permitiera que un niño y niña aparte de ser atendido en salud, tuviera acceso a desarrollo infantil, atención de maestros y maestras y acceso al disfrute de la cultura y tenga la garantía de los ambientes adecuados y seguros. Atención integral, en términos de política pública, era acceso a salud con calidad y oportunidad, acceso a nutrición con calidad, acceso a educación de calidad y acceso al disfrute de la creación del arte y la cultura. Su un niño cuenta con esas cuatro dimensiones se puede hablar de atención integral y lo estamos logrando para 190.000 niños.

Para lograr atención articulada, se trabajó en tres ámbitos de atención, a saber; jardín infantil y colegios en educación preescolar, escenario familiar y atención integral en ámbitos no convencionales. Este último lo integramos porque es importante asegurar el desarrollo ahora mismo, antes de que el niño crezca y no tengamos oportunidad de acompañarlo en su desarrollo.

La prisa no era la ejecución del Plan de Desarrollo, sino que los niños crecieran y era preciso darles una respuesta ahora, en su proceso de desarrollo actual. En el ámbito institucional Iniciamos en los jardines infantiles, bajo el concepto de una educación inicial articulada. Nos fuimos con el ámbito familiar, e hicimos una proyección del pilotaje pequeño en Bogotá, con maestras que fueran a las casas a atender a los niños, y se realizaran encuentros grupales semanales, llevando además arte y la cultura a los hogares, de modo que creamos una estructura para trabajar con gestantes y bebés hasta los tres años. Logramos atender a 70.000 niños y niñas en las cuatro dimensiones: nutrición, bono alimentario, salud con calidad, educación inicial y acceso al disfrute y la cultura. Aquí es donde empiezan a pasar en esos dos ámbitos unas transformaciones muy importantes, porque de otra manera estas familias no hubieran podido llegar a disfrutar los libros, a participar en la creación artística ni tener acceso a componentes culturales, que son vitales en la primera infancia.

En los ámbitos no convencionales, en donde no es posible llegar con el ámbito institucional ni familiar. Por ejemplo la ruralidad –estamos llegando a ocho zonas rurales- la zona del Bronx, donde tenemos un jardín infantil que es más una casa de desarrollo donde intervienen sectores culturales, que nos llevaron a otros escenarios.

Hay cuatro componentes en el programa: creciendo saludables, que nos acompaña Secretaría de Salud, corresponsabilidad, para que agentes educativos y maestras trabajen acordes a los derechos de los niños, espacios para el disfrute de los niños y niñas, en donde se involucra Idartes y Educación inicial como el componente más fuerte del desarrollo pedagógico.

Volviendo al tema de los saltos en política pública, quisiera ejemplificar. Desde el programa, hemos trabajado una ruta de atención que nos llama a habla red parto y nacimiento, de parto humanizado, de modo que empezamos a trabajar en que requieren los niños y niñas para las dos primeras semanas de nacimiento y como acompañamos a las mamás en términos de derechos de las mujeres, en ese nacimiento, y surgió lo que llamamos “La mochila de parto humanizado” que es hecha por mujeres de las Casas de Igualdad de Oportunidades y de la Secretaría de las Mujeres, que han sido víctimas de violencia y han empezado a trabajar. La mochila tiene cuentos, música, la primera muda del bebé, un fular para cargarlo, una neverita de lactancia materna, condones femeninos, el Sistema Orgánico, Funcional, Integral y Articulador para la prevención de violencias contra las mujeres SOFIA, y el arte, porque no podía faltar.

Este primer hecho de trabajar con el bebé y el acceso al arte desde la gestación fue muy importante. Otro elemento que constituye un salto cualitativo, es contar con los Tejedores de sociedad, que trabajan con bebés, lo cual es muy importante, porque el arte no ha sido pensado para los bebés, ni se han creado escenarios con ellos.

Se tiene también el hecho de que la institución se desplace y llegue hasta donde estén los niños. Llegamos con el Hospital público, con el programa Sana que Sana, llegamos con el Domo de Idartes a los hogares.

Además esta es una política que se compromete presupuestalmente con los más pequeños, porque se cuadruplicó el ingreso en destinación específica para la primera infancia y el arte fue incluido allí. Aun es preciso lograr mucho más. El arte para nosotros no es un accesorio folclórico, es vital, es un pilar fundamental de la educación inicial, tanto las maestras que llegan al ámbito familiar, como las maestras de jardines infantiles y colegios públicos, saber que el arte no es un medio para, sino un pilar para el desarrollo infantil.

Para terminar, la doctora Astrid Cáceres, presenta el video que sintetiza todo el trabajo hecho en la Casa de Integración La Libelulosa, en el Bronx.

Eje 2. Investigación en educación artística

Investigación sobre Arte en primera infancia —Documentación— experiencias y retos

Integrantes

María Adelaida López — aeioTU, arte en primera infancia

Carmenza Botero — Malaquita, música en primera infancia

Juan Carlos Melo — Red Solare, arte en primera infancia

Moderador: Mauricio Galeano

Relatora: Paula Atuesta

Para profundizar en los planteamientos de los panelistas a continuación se incluyen las intervenciones presentadas por sus integrantes.

El presente panel “Investigación sobre Arte en primera infancia- Documentación-experiencias y retos, se inscribe en el Seminario Las Artes a la Canasta Familiar dentro del eje 2, el cual hace referencia a la puesta en común y análisis de los avances alcanzados en la investigación, la creación, el saber, la experiencia y el conocimiento, así como los debates vigentes en políticas públicas asociadas a su socialización y reconocimiento.

En este marco, el panel se realiza con el propósito de identificar los avances de políticas, investigaciones, programas, proyectos y/o buenas prácticas internacionales que aportan a la fundamentación de las políticas públicas para el reconocimiento de la educación artística como un derecho, y de manera específica consiste en observar los avances de tres investigaciones distintas sobre el arte en la primera infancia, y poder dilucidar sus aportes a las políticas públicas para hacer visible la educación artística como un derecho. Se trata de los avances y aportes de la Fundación Carulla, a través del programa aeioTU, cuya voz será la de María Adelaida López; el proceso e insumos de Malaquita a través de Carmenza Botero, y los aportes de RedSolare por medio de Juan Carlos Melo.

Para orientar el diálogo, se plantearon de antemano tres preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son los aportes de la investigación en el campo de la educación artística a las políticas públicas relacionadas con el desarrollo integral de la primera infancia?
2. ¿Qué líneas y tipos de investigación deben promoverse en el campo de la educación artística, que aporten a la construcción de políticas públicas relacionadas con el desarrollo humano y el ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia?
3. ¿Cómo vincular el conocimiento acumulado —representado en investigaciones, programas, proyectos y/o buenas prácticas nacionales e internacionales—

producido en el campo de la educación artística en la primera infancia, a la vida cotidiana de los niños y niñas?

Lo primero que observamos en el panel es que las tres miradas que se presentaron tienen un rasgo en común, y es que ubican a los niños y las niñas de la primera infancia en el centro de las propuestas, lo que significa que son los agentes activos del conocimiento que se genera, y donde el educador y el artista es un escucha del niño, y un cómplice de sus exploraciones. Se trata de tres experiencias artísticas educativas donde el niño es considerado un ser potente y desbordante de posibilidades sensibles, y en esta vía, las investigaciones son enfocadas desde la observación, seguimiento y registro de lo cada niño realiza. En los tres casos los adultos son permeados por el ser y hacer de los niños y sus maneras de conocer y crear en el mundo; los adultos son movilizadores por las formas de ser e intereses de los niños. Afirmamos así, que hay un lugar de confluencia de los tres recorridos expuestos.

Sin embargo cada una de las experiencias expuestas, ha partido de distintas premisas y recorridos, donde las artes son tejidas con la primera infancia desde diferentes miradas y vivencias, que resultan ser complementarias entre sí, y que enriquecen el panorama de la educación artística para, con y desde la primera infancia.

Se hará entonces un recorrido por las entradas de cada discurso enunciado en el panel, en consonancia con las preguntas generadoras, haciendo énfasis en aquellos centros de sentido que panelista enunció como vórtices de conexión entre las artes y la primera infancia, que se constituyen en los valiosos aportes para la construcción de política pública, construcción de ciudadanía, desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia y la vinculación del conocimiento con sus vidas cotidianas. Podremos así comprender cómo llegan a confluir tres procesos diferentes, en una mirada del niño como creador, transformador y generador de conocimiento en las artes, y como las artes se hacen afines a la esencia exploradora y creadora del niño. Será este lugar, uno de los aportes fundamentales de la investigación en artes y primera infancia primera, que como ha dicho el moderador Mauricio Galeano, es un tema que apenas inicia en nuestro país, Colombia.

María Adelaida López propone en la investigación de aeioTU una construcción desde el **asombro**, y argumenta esta entrada desde su experiencia personal con los niños como artista plástica. Siendo atelierista en un centro de Miami, comenzó a verse a sí misma a través de los niños, y a nacer una fascinación por la cultura de la infancia, que se caracteriza por un continuo indagar y preguntar, y por una singular pasión e interés con la que los niños se entregan a su hacer. Esto la llevó a preguntarse, por ¿Quién soy?, preguntarse sobre el sí mismo y sobre quién es el niño para uno mismo. Estas dos preguntas son consideradas fundamentales para María Adelaida, puesto que según como uno se concibe a sí mismo y cómo concibe uno al niño, se relaciona uno de un modo o de otro con el niño: “según como he vivido lo que es el niño para mí, me relaciono con el niño”. Se trata, afirma, de preguntarnos por quiénes somos nosotros como educadores, pues así uno también se pregunta por cómo

acompañó al niño; es cuestionarnos nuestro rol como artistas y educadores.

Significa que “somos un grupo que aprende junto, y no yo un maestro y allá los niños”, dice María Adelaida, es decir que **aprendemos juntos, los niños y los artistas-educadores**, y éste es un principio proveniente de la investigación en aeioTU, que es un vórtice, un centro de sentido, porque no se enseña artes al niño de la primera infancia, se aprende artes con él, no es un sujeto pasivo que recibe las artes, es un sujeto activo que explora distintos lenguajes de las artes y crea, es decir construye conocimiento en compañía y respaldo del artista y educador. La investigación se fundamenta, afirma María Adelaida, en las hipótesis que al niño le surgen, y que son provocadas o motivadas desde sus intereses y también desde las provocaciones que generan el artista y educador. Sus exploraciones, sus intereses, sus hipótesis y sus creaciones abren el proceso de investigación de las artes de la primera infancia, en compañía del artista y educador.

Este proceso de investigación, como se ha vivido en aeioTU, lleva a una búsqueda de respuestas que se encuentran en el contexto social y de vida de cada niño. En este momento se hace muy trascendental el acompañamiento del artista para invitar al niño y acompañarlo a validar sus hipótesis y para relacionar sus descubrimientos con elementos sociales, culturales y cotidianos de su contexto. María Adelaida expresa, que son procesos de investigación que superan y trascienden los ámbitos del aula, y que tocan la vida y contexto de cada niño. En estos procesos, además, el niño está viviendo y construyendo su aprendizaje, incluyendo en éste una diversidad de lenguajes como el corporal, el plástico, etc.

Al concebir de este modo la investigación de arte en la primera infancia, aeioTU, resalta tres palabras que se suman y engloban los principios: sentido, intención y experiencia estética.

Así mismo se expone como los espacios de aeioTU, se organizan para permitir que los lenguajes del arte se hagan presentes.

Podemos afirmar que María Adelaida ha expuesto varios centros de sentido con respecto a la investigación de artes y primera infancia. Uno es que la construcción de conocimiento de las artes y los niños se fundamenta en el asombro de los niños, y en el cómo el artista y educador acompaña este asombro y lo comparte. El otro es que el proceso de aprendizaje se da con los niños, no para los niños, es un proceso de investigación conjunta, donde hay un juego de asombro, intereses, provocaciones y construcción de hipótesis. Y un tercero, que nos dice que la investigación trasciende el aula, pues en la búsqueda de las respuestas se establecen conexiones y relaciones con el contexto de cada niño, lo que incluye su mundo social, cultural y su vida cotidiana.

Carmenza Botero, la voz representante de Malaquita-Proyecto Musical, a través de la lectura de su ponencia “Sonoridad en la Primera Infancia”, expone una entrada y centros de sentidos diferentes a los expuestos por María Adelaida. Narra como ella ha vivido el arte con los niños desde cuando no existían en la ley, y esboza

lo que ha sido ese proceso de reconocimiento de las necesidades particulares de los niños de la primera infancia. El centro de sentido que propone en su ponencia, es la tríada entre **sonoridad-vínculo y desarrollo**.

Afirma que el conocimiento en la primera infancia surge desde el vientre materno, es desde aquí que el ser humano conoce los alcances de sus sentidos. Desde el vínculo que tenemos con nuestra madre desde el vientre nace nuestra conexión con el sonido. Nacemos en un terreno familiar, que es desde donde comenzamos a apropiarnos del mundo. Desde el vientre, la madre envía mensajes de afecto al bebé a través de lo sonoro; de la voz de la madre, a través de lo auditivo, el bebé escucha el afecto. Reitera Carmenza que “escuchar es el acto primero y es el más serio”. Desde esta voz que escucha el bebé va a sentirse seguro, y siempre que escuche esta voz, se va a conectar con su estado intrauterino. El bebé puede percibir todas las cualidades del sonido; el bebé se expresa con lo que tiene instalado auditivamente. En otras palabras la sonoridad y el vínculo afectivo están profundamente relacionados, y esta conexión sonido-vínculo es generadora de desarrollo en el ser humano.

Sin embargo esta sonoridad es concebida por Carmenza, como un lenguaje que está relacionado con otros lenguajes, es decir bajo una perspectiva trans-disciplinar de las artes y sus lenguajes. Esto es trascendental en la comprensión de la tríada **sonoridad-vínculo-desarrollo**, porque de lo contrario podrían presentarse confusiones, que existen aún en los procesos educativos de las artes y la primera infancia. Por ejemplo aún se suele confundir las artes plásticas con las manualidades, o la danza con montajes coreográficos. Ocurre también que se desconocen los aportes que pueden dar las artes a la construcción de ciudadanía, y se da poco valor a la transcendencia que tiene el arte y la creatividad para resolver situaciones en la vida cotidiana. En la educación aún persiste la estandarización de logros, y aún se suele “no permitir el tránsito por la particularidad ni la diferencia”.

Como adultos, debemos comenzar a pensar y actuar desde lo integral, propone Carmenza. La sonoridad no es un lenguaje independiente de los otros; por ejemplo un poema y una nana, que consideramos dentro del campo de la literatura, son también actos sonoros. Así mismo una ronda o una danza no pueden ser concebidas solo como movimiento o solo como sonoridad, sino desde una integración de lenguajes.

Agrega Carmenza, que la experiencia con el sonido es carácter integral en varios sentidos; por una parte es una experiencia que es singular y colectiva a la vez. Así mismo es una vivencia de afecto, produce placer, involucra otras disciplinas artísticas como la literatura y el movimiento, y además es potenciadora del desarrollo. Carmenza se detiene en este punto, y aclara que el pensar en sonidos favorece el desarrollo del lenguaje en el bebé y los niños, ya que se fortalece la escucha y la generación de ideas y pensamientos.

Sonido y lenguaje dan las bases para reconocer al otro, así como para descodificar y codificar. Se alimenta la curiosidad a través de lo sonoro; permite ampliar los tiempos de concentración y afianza el desarrollo corporal. En síntesis, lo

sonoro da oportunidades a todos los sentidos, que se conectan con el afecto y con el desarrollo.

El papel de la educación en esta vía es el de velar por los derechos de los niños y las niñas a explorar y expresar, y es la encargada de leer el entorno infantil. Por ello Malaquita se pensó como un proyecto musical, con un equipo trans-disciplinar, que es constantemente cualificado en diversas artes y campos del conocimiento, pues Carmenza considera fundamental el **fortalecimiento a los agentes educativos**. Este fortalecimiento, implica el disponer de los recursos financieros para cualificar a los maestros en las artes.

Otro punto importante es que Malaquita da una especial **relevancia al espacio y a la disposición de los materiales en él**, pues considera que el espacio debe conformarse por lugares que inviten a los niños y niñas a jugar, explorar, cantar y descubrir, y que a su vez sean espacios que favorezcan la trans-disciplinariedad y la participación de todos. Para ello uno de los principios de Malaquita, es que los materiales estén al alcance de todos, que estén dispuestos en el espacio al acceso de los niños y niñas, para que puedan interactuar con éstos y relacionarse directamente. El salón de música por ejemplo, tiene libros que sirven para musicalizar, y en la biblioteca hay CDs de música. Se trata de que el espacio mismo invite a transitar por distintos lenguajes artísticos.

Habría entonces tres puntos centrales que han sido argumentados por Carmenza Botero. El primero de ellos es que en Malaquita-proyecto musical, la investigación de las artes y la primera infancia ha sido enfocada a la relación entre sonido-vínculo-desarrollo, sustentada en el carácter integral e integrador del sonido. Un segundo punto es la importancia de cualificar a los maestros en las distintas artes, como una de las prioridades de la educación; y un último punto que es la disposición de los materiales en el espacio, como un principio para la participación de todos y la integración de los lenguajes artísticos.

Desde la RedSolare, Juan Carlos Melo plantea que la investigación de artes e infancia que desarrollan, tiene como eje central **la materia, el cuerpo y el espacio** como los ámbitos de la experiencia en la infancia, y una perspectiva del conocimiento desde lo simbólico.

Desde una mirada cercana a la que planteó María Adelaida, la RedSolare considera que el **asombro, la ética, la belleza, el placer y el rigor de la investigación** constituyen la base de la educación.

El primer centro de sentido que se aborda es la experiencia. La infancia es concebida como experiencia, como vivencia, así mismo las artes se piensan como experiencia en la experiencia de la infancia, es decir que la investigación se asume desde lo que ocurre y se vive en la experiencia. El artista es dentro de esta mirada, trae a la experiencia de la infancia una atmósfera, que dialoga sensiblemente con la

atmósfera de la infancia. La relación entre el niño y el artista consiste en un diálogo sensible, una sintonía, que son mediados por la experiencia.

En esta experiencia mediadora entre la atmósfera del niño y la atmósfera del artista, hay dimensiones constantes e interactuantes, que son **la materia, el cuerpo y el espacio**, tres territorios desde donde podemos leer y registrar la infancia, y lo que acontece entre la infancia y las artes. La materia, dice Juan Melo, es el “uso de un elemento constitutivo de la experiencia”, el cuerpo es el “recinto de la conciencia de la experiencia” y el espacio es “el ámbito de la experiencia”, y las tres dimensiones confluyen en formas resultantes, es decir que el resultado es la forma que hace el niño, con la materia, con su cuerpo y en el espacio.

La materia se transforma y es transformada, por tanto, dice Juan, “toda materia tiene un discurso simbólico”, asume y encarna lo simbólico, una o varias posibilidades de significados que son dados por el sujeto, en este caso el niño. Los niños otorgan así a las materias discursos simbólicos, y de manera particular nos muestran como conectan sin fronteras las materias, es decir que exploran, viven y encuentran otras lógicas entre las materias, y precisamente la investigación de artes y primera infancia en RedSolare va tras el registro detallado de estas transformaciones y discursos simbólicos que crea y construye el niño con y sobre las materias.

Para continuar Juan aborda la entrada del cuerpo en la experiencia de la infancia. Afirmo que el cuerpo es sensorial, se construye y construye sensorialmente; el cuerpo nos muestra ese “ser simbólico que yace en la primera infancia”, que podemos ver y registrar cuando transforma las materias, cuando interactúa con el espacio, y en lo que Juan ha mencionado como “el cuerpo en el dramatismo del juego”. Durante el juego vemos como los cuerpos de los niños se dilatan y se transforman, cómo interactúan entre sí. Los niños están diseñados para lo natural, llevan consigo mismos una organicidad que les permite ser escuchas de su cuerpo y de los cuerpos de los demás, ser un cuerpo que dialoga con otros cuerpos, con la materia y con el espacio.

El juego es génesis de la infancia, “es la escuela natural del niño”. El juego ocurre y se traduce en movimientos que realiza el niño en el espacio. El espacio es el ámbito, el entorno con sus componentes, donde ocurre el juego, y con éste la transformación de la materia y las relaciones e interacciones corporales que ocurren en él.

En la materia, el cuerpo y el espacio se manifiesta lo simbólico. En cada acción del niño hay una superficie, una forma visible y hay un fondo, que es ese mundo de significados que da el niño en cada acto. Y aquí es dónde podemos observar que el artista al hacerse cómplice, observador y acompañante de las propuestas de exploración y transformación del niño con su cuerpo, con la materia y con el espacio, permite que detonen procesos distintos; el artista propone un diálogo al estar en esta escucha, lo que moviliza el mundo sensible del niño y su campo de significados, ampliándose y diversificándose las posibles rutas para el niño, y por tanto detonando

procesos diferentes.

Podemos afirmar de manera sintética, que la investigación de artes y primera infancia de la RedSolaris, se concentra en observar y registrar los juegos, acciones y propuestas del niño a través de lo que ocurre con la materia, con su cuerpo y con y en el espacio. De los registros resultantes hay juegos, acciones, interacciones y formas que son visibles pero que además contienen discursos simbólicos, contienen un tejido de significados que el niño toma, construye y de-construye.

Mauricio Galeano interviene como moderador del panel, una vez han sido expuestos los avances de las tres investigaciones. Observa que hay varios puntos en común, como la influencia que hay en las propuestas de la filosofía de Reggio Emilia, y las maneras de registrar el hacer del niño. Teniendo en cuentas las preguntas que han venido del público, instala dos preguntas en torno a las políticas públicas. La primera de ellas hace referencia cómo hacemos para comenzar a instalar estas miradas resultantes de las tres investigaciones desde lo público; la segunda es ¿Cómo validamos la voz de los niños y las niñas de la primera infancia desde lo público?, teniendo en cuenta la pulsión orgánica que tienen los niños a transitar por las distintas disciplinas artísticas, cómo haríamos para que esta organicidad de los niños para conectar y transitar en otras lógicas sea validada en lo público.

María Adelaida responde que más que preguntarse por cómo instalar la voz de los niños en lo público se trata de dejar claro que la investigación de artes y primera infancia es una construcción conjunta, donde hay unos modos de trabajar juntos los niños, los artistas y los pedagogos. La claridad y la lógica de trabajar conjuntamente, de aprender con los niños, es el mayor aporte a lo público.

Dice Carmenza, que en lo público ya se ha venido instalando una nueva mirada del niño, y aunque educar una ciudad como Bogotá, es un proceso largo y lento, ha habido procesos para cambiar el sentido a lo pedagógico. Antes había proyectos muy asistencialistas. Hoy se está haciendo una nueva definición de desarrollo, de niño, de primera infancia. Se ha ido cambiando la tendencia a que el pre-escolar sea el aprestamiento de la primaria. También se ha ido transformando ese patrón de tener a los niños quietos y callados. Hoy se hacen esfuerzos formar a los distintos agentes educadores en estas nuevas miradas.

Juan Melo, considera que para aportar a lo público, debemos ubicar nuestros antecedentes en los discursos de la primera infancia, así como hacer visible lo que estamos haciendo. Debemos responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el diálogo del artista con la primera infancia? ¿Qué tenemos que decir?

El moderador Mauricio Galeano retoma la palabra. Las experiencias que han sido expuestas se ubican en ámbitos institucionales, y dado que hay una búsqueda por darle fuerza al ámbito familiar y retardar el desprendimiento del niño de la familia al jardín infantil o la institución educativa, y que la escolarización sea lo más tardía

posible, ¿Qué aportes ofrecen los procesos que han desarrollado a este esfuerzo por fortalecer el ámbito familiar de los niños y niñas de la primera infancia?

En el caso de aeioTU, María Adelaida afirma que existe un acompañamiento a las casas de nueve mil niños. Reitera que cuando construimos distintos lenguajes con el niño, esto trasciende el aula, se trata más de tener una disposición, para encontrar el espacio para vivir los aprendizajes que tienen que ver con las pequeñas cosas del cotidiano.

En Malaquita, se involucra mucho a los padres para que sepan lo que se hace con los niños y por qué se hace. Se aclara que no se trata de preparar a los niños para la educación del colegio. Hay un contacto permanente con los padres. La biblioteca y discoteca viajan a las casas porque los niños llevan libros y discos para compartir. Las escuelas de padres también son otro vehículo, para que entiendan el por qué de las artes en la primera infancia. Que dispongan espacios en las casas. Uno se va educando y los padres se van educando con uno. Un niño no es solo un niño, es un papá, una mamá, los abuelos, los hermanos, los primos, etc.

Juan Melo dice que el niño no viene solo, sino que viene con un combo. Esto repercute en que hay que multiplicar los espacios de la infancia porque el niño hace parte de la cultura. Por ejemplo con la RedSolaris en Cúcuta, se concretaron los talleres de carpintería a los niños en relación a un diálogo cultural. “El niño viene con todo su paquete”.

Mauricio Galeano cierra el panel recogiendo cuatro palabras centrales, que considera recogen los aportes que han sido expuestos: la escucha, la pasión, el asombro, la experiencia.

El principal aporte que se ha generado en este panel, es el reconocer que la formación artística con la primera infancia se vive de manera conjunta entre el educador o artista y el niño, lo cual ubica al niño como un sujeto activo, agenciador de su conocimiento. Las artes activan en el niño su ser creador y con ello la posibilidad de generar hipótesis, descubrimientos y deducciones en sus entornos y contextos. Esto significa que el conocimiento que se desprende de la relación del niño con las artes trasciende el aula, permeando a la familia, el barrio, el pueblo, la ciudad. Esta concepción y mirada del niño, donde el niño es quien es, sin un juicio preconcebido por el adulto, y donde su ser es sensible, requiere de una constante comunicación con el contexto familiar del niño, para que se le permita vivir su relación con las artes y sus entornos, y que sus familiares, al igual que los artistas y educadores puedan hacerse cómplices y acompañantes que legitiman sus descubrimientos y creaciones.

Esta apertura al mundo sensible y estético del niño, puede ser nutrida con la comprensión de la trans-disciplinariedad e integralidad en las artes. Cuando comprendemos que en la primera infancia los lenguajes no están desligados sino que interactúan y se cruzan constantemente, sonido, movimiento, color, texturas y

gestualidad juegan entre sí como en una gran partitura orgánica, que permite al niño descubrir y descubrirse. Juegan además, porque es el niño quien los hace jugar, su estado orgánico es el juego, es su interés principal.

Sumando más, las acciones, descubrimientos y creaciones del niño son un proceso que puede ser observado, acompañado y registrado, dando una legitimidad desde la narrativa visual. Para ello hay tres categorías que permiten hacer visible al niño. Son la materia, el cuerpo y el espacio. Tres vivencias de ser y estar que el niño cruza también orgánicamente.

Reconocer estos aportes como resultado de tres procesos de investigación en artes y primera infancia nos pone en el reto de ver como estos descubrimientos pueden afectar e incidir en las políticas públicas. El enfoque diferencial por ejemplo nos da una posible entrada. En la Bogotá Humana la primera infancia hace parte del enfoque diferencial desde ciclo de vida, como un periodo del ser humano donde es altamente vulnerable y donde se establecen las bases del ser humano, por tanto hay una mirada de atención integral pero también diferencial, que se pregunta por cómo y quién es el niño de la primera infancia, cuáles son sus derechos, sus intereses y sus necesidades. En este sentido, el derecho a jugar, a descubrir y a crear, y el derecho a la temporalidad y espacialidad que implican estas acciones, deben ser evidenciados y visibilizados en la política pública. Así mismo el niño debe ser reconocido como un sujeto activo, que moviliza la sociedad desde su ser y hacer, y que construye comunidad desde el juego, la exploración, la creación y sus descubrimientos: un ser que moviliza y construye comunidad de vida.

aeioTU, una experiencia de calidad

*María Adelaida López
Directora pedagógica aeioTU*

aeioTU es una empresa social que trabaja en alianza con actores públicos y privados para brindar atención integral de alta calidad (educación, nutrición y cuidado) a los niños desde la gestación hasta los cinco años. aeioTU innova constantemente para mejorar la calidad de la educación de primera infancia y a su vez está formando con su programa pedagógico educadores y niños innovadores.



Nivel Investigadores, Centro aeioTU La Playa, Barranquilla, Colombia ©



Investigadores, Centro aeioTU Moravia, Medellín, Colombia ©



Investigadores, Centro aeioTU Timayui, Santa Marta, Colombia ©

La innovación en mejorar la calidad de la educación incluye modelos de financiamiento, en operación y gestión. aeioTU opera centros de atención integral a la primera infancia que atienden poblaciones de altos recursos económicos aportan en el subsidio de los centros que operan en población de alta vulnerabilidad y extrema pobreza. Además de innovar en el modelo de financiamiento, se busca que las familias de diversas comunidades tengan acceso a la misma calidad educativa, rompiendo el paradigma de equidad en acceso a calidad educativa.

aeioTU comenzó en el 2008 con 6 niños en un centro subsidiador y en el 2014 ya tiene dos centros subsidiadores y 17 centros subsidiados que atienden diariamente alrededor de 7000 niños, ubicados en los departamentos de Cundinamarca, Chocó, Antioquia, Atlántico y Magdalena. Estamos en plan de apertura de seis centros más ubicados en Cundinamarca, Bolívar, Atlántico y Magdalena.

aeioTU comienza desde la gestación a trabajar con las familias y la comunidad, acompañando a las familias en el embarazo y preparación para la llegada del bebé. Esta primera etapa ocurre desde el centro en las casas de las familias. Cuando nace el bebé ya comienza paulatinamente a venir al centro hasta que termina con una jornada completa de toda la semana. Este proceso de acercamiento y construcción de relaciones es necesario porque junto con las familias y vecinos se logra construir relaciones entre los adultos y los niños que garanticen el derecho al aprendizaje significativo, a la vida digna, y la paz.

aeioTU desarrolla el potencial de los niños para transformar las comunidades de Colombia de manera innovadora y sostenible. Parte de la filosofía educativa Reggio Emilia, una filosofía de educación que considera al niño como el protagonista activo de su propio aprendizaje, para desarrollar una innovadora Experiencia Educativa encaminada a asegurar que los niños y niñas desarrollen su potencial mientras construyen las relaciones, valores, conceptos y destrezas necesarias para ser exitosos en el colegio y a lo largo de sus vidas.

aeioTU tiene una mirada en que los niños son niños ricos. Niños que viven en extremas situaciones de vulnerabilidad y pobreza pero que son ricos en capacidades, destrezas y posibilidades. La Experiencia Educativa aeioTU busca desarrollar su creatividad, empatía y disposición para aprender y solucionar problemas, capacidades que se van a necesitar para ser exitosos en el mundo volátil, complejo y ambiguo que enfrentarán en el siglo XXI.

El descubrimiento del sentido de la vida o de las cosas no surge ni de una fórmula, ni de un único libro, ni de ideas preconcebidas e impuestas por otros; sino del proceso exploratorio que desarrolla cada niño. En este proceso los niños parten de un interés que los lleva a formular hipótesis, a plantear posibles respuestas y a explorar diferentes lenguajes y materiales que les ayuden a validar o descartar sus hipótesis.



La Experiencia Educativa aeioTU refleja la organización progresiva de los aprendizajes, refleja la diversidad cultural y de capacidades de los niños y responde a las demandas personales, comunitarias, nacionales y mundiales. Fortalece, así, la identidad

cultural de cada centro y sus comunidades. Una innovación de aeioTU fue traer esta pedagogía a diversas comunidades en Colombia, creer en sus educadores y capacidades. Adicionalmente, desarrollar la Cartografía Curricular- el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad del maestro en todas las aulas, áreas sensoriales, lo empoderan y lo guían de manera creativa, disciplinada, consciente de un sistema y siempre siendo socio del niño, a implementar la Experiencia Educativa aeioTU de manera clara y coherente.

aeioTU vela por la mejor calidad en la atención integral de la primera infancia, el desarrollo del equipo humano, los espacios físicos, la participación de familias y comunidad, la transición a la escuela primaria y la gestión y operación con sostenibilidad.

aeioTU ha desarrollado un proyecto educativo, social y cultural que es innovador y sostenible, con las siguientes fortalezas institucionales:

- Una gestión estratégica con metas y objetivos establecidos para el aprendizaje y el desarrollo de cada niño
- Una red de centros que se colabora, que trabaja en equipo, que comparte saberes y experiencias
- Una articulación entre el arte y la pedagogía que motiva al niño y al educador a encontrar diversas de comunicar y expresar lo que piensa y siente, que se vivencia en la práctica cotidiana
- El uso de materiales abiertos de reciclaje doméstico e industrial y material natural que estimulan la creatividad e invitan a los niños a la transformación de medios y materiales en la medida que construyen y fortalecen su conocimiento
- La participación de las familias y comunidad en las dinámicas culturales, de desarrollo y de aprendizaje en el centro
- Programas de formación que motivan el desarrollo del educador de una manera integral, articulando el ser con el hacer, generando herramientas que le den confianza y alegría en su labor diaria con los niños, familias y colegas
- Una estrategia de mejora de calidad, retroalimentación y la evaluación.
- Espacios en los centros amplios, armónicos llenos de luz, especialmente diseñados para maximizar su aprendizaje de los niños
- Alianzas público privadas que permiten una gestión innovadora, eficiente y sostenible en el tiempo.

La universidad de Rutgers y la universidad de los Andes han demostrado en un estudio longitudinal que los niños en aeioTU están más avanzados en su desarrollo motor y de lenguaje que la mayoría de niños en Colombia, que los padres juegan más con sus hijos y que las familias de las comunidades donde está aeioTU se sienten más seguras y confiadas frente a sus relaciones con sus vecinos.

aeioTU ha jugado un papel protagónico en el proceso de formalización y profesionalización de la educación de primera infancia que hoy lleva a cabo Colombia. aeioTU ha logrado replicar su Experiencia Educativa (currículo y el diseño de espacios pedagógicos) en regiones geográficas diferentes y en comunidades con necesidades diversas. Por esta razón, aeioTU ha comenzado a acompañar a otros centros de primera infancia y educadores que se articulan con aeioTU para ampliar su conocimiento y experiencia a través de capacitaciones, consultorías y la franquicia social.

Sonoridad en la Primera infancia

Carmenza Botero
Directora Malaquita

Me siento muy afortunada de estar en esta mesa de panelistas hablando a propósito de *Las artes a la canasta familiar con* María Adelaida López — aeioTU sobre todo porque soy de la generación que ha vivido, desde la pedagogía y los lenguajes del arte, la transformación que ha habido en el país al respecto en los últimos 20 años.

Como momentos significativos de las conversaciones sobre Primera Infancia, el arte en la educación y la preocupación por el desarrollo de los niños y las niñas a nivel de educación Inicial, recuerdo en primer lugar el hecho de que en el año 2000 apareció el documento Proyecto Red de Jardines Sociales, momento en el cual el Distrito empieza a hablar de derechos de la primera infancia. Luego, en el 2003, en el Documento Desarrollo infantil y Educación inicial, se sistematizaron propuestas distritales que reconocían la necesidad de una pedagogía específica pensando en el cuidado y desarrollo de la Primera Infancia.

El hecho de que se estuvieran articulando ya los conceptos pedagógicos con la política pública, fue altamente significativo, ya que en la discusión, la reflexión y la creación de políticas públicas pasamos rápidamente de los proyectos asistencialistas a los que potencian el desarrollo de los niños y las niñas fortaleciendo sus aprendizajes. Se empezó a hablar de fortalezas, asumiendo una perspectiva de derechos y de protección integral, en lugar de hacerlo hablando de carencias.

Rápidamente se empezó a dar prioridad al desarrollo infantil y a propuestas pedagógicas que se preocuparon por hablar de estándares de calidad en Educación Inicial articulando esta preocupación con desarrollos metodológicos a partir de la discusión alrededor del marco legal que sustenta la educación inicial en el país, especialmente del artículo 29 del Código de Infancia y Adolescencia del documento de Política Educativa de Primera Infancia del Ministerio de Educación.

Para el año 2010, aparece el documento que plantea el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito*, documento que ha servido de base para la creación, formalización y operación de muchos jardines infantiles en Bogotá.

Actualmente la Alcaldía, en su Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, define proyectos para promover la equidad y la calidad del proceso pedagógico, la formación de agentes educativos y en general todas aquellas acciones que trabajen alrededor de la comprensión de la multiplicidad de factores que afectan el desarrollo de la niñez distrital, labor que se está promoviendo desde las diferentes secretarías, demostrando con esto que la Educación Inicial es una preocupación intersectorial.

Estamos en un escenario totalmente diferente al de hace 20 años. Hoy se conversa de la Primera Infancia de manera interdisciplinaria, velando por respetar el derecho que tienen los niños y las niñas a una educación desde que nacen. Estamos en un escenario político y pedagógico alentador que quiere otorgarle un lugar especial y particular a la Primera Infancia y a la Educación Inicial, diferenciándola de otros niveles como la Educación Preescolar y la Educación Básica Primaria.

Preguntas como ¿quién es ese niño o niña que estamos acompañando a enfrentar el mundo?, ¿qué potenciales tiene? Y ¿qué tanto valoramos sus potenciales para propiciar, a partir de éstos, un desarrollo integral que beneficie lo emocional, lo social, el lenguaje, el conocimiento y lo corporal en el marco de una cultura y situación determinada? Ayudan a que las autoridades nacionales, distritales y locales, las instituciones y los agentes educativos pensemos y repensemos la política pública de la educación en esta etapa determinante.

Hoy festejo el hecho de que se esté haciendo esta tarea desde los lenguajes del arte, la exploración con los sentidos, porque desde allí los niños y niñas tienen la oportunidad para crecer como seres particulares que desarrollan su sensibilidad, su pensamiento y su creatividad, teniendo acceso al conocimiento y la diversidad cultural que tenemos en Colombia y particularmente en Bogotá. porque la política pública de Primera Infancia debe pensarse en función de todos los niños y niñas independientemente de su procedencia, independientemente de si pertenecen a comunidades étnicas, afrodescendientes, campesinas o Rrom. La política pública y especialmente aquella que atiende las necesidades educativas de la Primera Infancia, debe ser pensada para todos y por todos los que por alguna razón se encuentran radicados en la diversa Bogotá de hoy.

Sonoridad, vínculo y desarrollo

“La experiencia es el principal arquitecto del cerebro. El cerebro es sumamente sensible a las experiencias a través de toda su vida, pero las que suceden al comienzo, son las que organizan.

El ser humano se conoce a sí mismo y se enfrenta al mundo a través del juego con el cuerpo, a través del juego con los sentidos. Se conoce en su dimensión sensorial y se apropia del mundo oyéndolo, tocándolo, oliéndolo, chupándolo y mirándolo. Empieza a descubrir desde el vientre materno los alcances de sus sentidos y comienza a conocerse corporalmente y a tener noción de lo que su cuerpo puede lograr. Va adquiriendo poco a poco una personalidad corporal que se alimenta en la lactancia, en el abrazo, en el arrullo, en el cambio de pañal, en los juegos sonoros y corporales y en todo el manejo que se desprende de este complejo pero tan natural proceso. Así, en el terreno familiar, comenzamos a comprender y a apropiarnos del mundo, jugando con todos los sentidos y, valga la aclaración, comenzando por el sentido auditivo.

“El aparato auditivo se termina de desarrollar aproximadamente al tercer mes y medio. Recién a partir de ese momento comienza a captar, en primer término los sonidos intrauterinos y luego, a partir del cuarto mes, podríamos decir que está apto para captar los sonidos del exterior que empiezan a filtrarse”. Éste y otros estudios han comprobado que el sentido auditivo del bebé está desarrollado desde el vientre materno. El latido del corazón, los sonidos que produce el aparato digestivo de la madre, la respiración y el mundo sonoro que la rodea (la voz del padre, de los hermanos, abuelos, etc....), comienza a dar mensajes de afecto al bebé. Éste, sin duda, es cimiento de lo que culturalmente conocemos como música, ya que instala el sentido rítmico, tanto a nivel auditivo como a nivel corporal y el melódico a partir de la entonación de la voz de la madre. Desde el vientre materno, a través

de la audición, se dispone el terreno afectivo para el nacimiento y se promueven vivencias con poderes sobre el cuerpo, la mente y el espíritu.

Por tal razón, antes de nacer, escuchar es el acto primero y, hablando desde el mundo sensorial, el más serio. Es desde donde se instala una sonoridad que el bebé va a reconocer cuando nace, cuando su madre lo tiene frente a frente. Es desde donde va a sentirse seguro cuando se encuentre ante los nuevos estímulos sensoriales, ya que en su sentido auditivo encontrará las estructuras sonoras conocidas que contribuyeron a formarlo (la inflexión de la voz de la madre, la canción que ya le cantaron, la música que ya escuchó, etc...). Es desde donde podrá conectar su bienestar intrauterino con su nueva presencia en el mundo exterior.

“Si nos detenemos un poco nos damos cuenta de que la evolución maravillosa del sentido auditivo le permite al bebé, a la hora de nacer, estar habilitado orgánicamente para percibir todas las cualidades del sonido (la altura, el volumen, el timbre y duración). Al nacer se amplían las posibilidades sensoriales y el niño o la niña se muestran plenamente abiertos a recibir con atención cualquier estímulo y a traducirlo y percibirlo como afecto que se le entrega. Escuchar, pero también ver, tocar, oler y probar son el camino para conocerse, para conocer el mundo y transformarlo y también son el camino que permite que se den las conexiones neuronales, cimiento para el desarrollo integral.

Por eso es tan importante cantarles, jugarles con las palabras y con el cuerpo, mostrarles, abrazarlos, arrullarlos y hablarles, para ir ayudando a fortalecer el esquema sensorial que les permite asociar el ritmo o el canto a un movimiento, determinado olor a la madre o al padre y todo lo demás que permite favorecer la salud del niño y la salud de la relación mamá—bebé.”

Paralelamente y después de haber escuchado mucho, mientras el aparato fonatorio va madurando, cuando ya hay sonidos almacenados, palabras y estructuras gramaticales, el bebé comienza a experimentar con su voz, basándose en lo que tiene instalado auditivamente. Es aquí cuando también se empieza a vislumbrar una mayor autonomía de cuerpo en todo su significado. Este momento puede suponer el desplazarse por sus propios medios que otorga la capacidad para irse separando de la madre y suele coincidir con el ingreso a las instituciones de Educación Inicial. Es allí donde entran entonces al escenario otras personas diferentes a las del entorno familiar como son los agentes educativos, quienes tienen en sus manos la posibilidad de continuar con un recorrido sensorial y experiencial lleno de significado, que les permita a los niños seguir descubriendo, conociendo y sintiendo, comenzar su vida escolar como seres de opinión, capaces de conversar con el mundo que los rodea.

En medio de este contexto debemos preguntarnos: ¿cuál es el papel del adulto en este proceso de desarrollo?

De la sonoridad a otros lenguajes

A pesar de que desde hace ya varios años se está hablando en el país y en el distrito de la importancia del arte en la Educación Inicial, seguimos encontrando con bastante frecuencia, prácticas pedagógicas que no están en concordancia con lo planteado en los lineamientos que regulan actualmente la Educación en la Primera Infancia. Esto se encuentra tanto en instituciones privadas como también públicas.

Muchas veces para darle importancia a la literatura, se representan los cuentos o se les sacan moralejas. La danza y la expresión corporal se confunden con el montaje de bailes, las artes plásticas son comúnmente confundidas con las manualidades, la música con lograr que los niños canten y acompañe una canción con determinados instrumentos de pequeña percusión, ojalá muy fuerte. Pareciera que en realidad no importa si, para lograrlo, los niños y niñas han tenido que ser sometidos al rigor del entrenamiento y de la repetición de la repetidora desvirtuando el sentido que pueden tener estas experiencias para la formación integral y su potencial transversalizador.

También encontramos un discurso instalado a nivel conceptual sobre los beneficios de estas actividades para favorecer las diferentes dimensiones del desarrollo, pero muchas veces existe un desconocimiento profundo sobre el sentido que tiene el manejo de los lenguajes del arte en la formación de la ciudadanía, sobre el significado de su papel a la hora de que un niño comprenda ¿quién es? ¿qué quiere?, ¿qué piensa?, a la hora de que el niño se descubra a si mismo y descubra el mundo que habita. Se da poco valor a la trascendencia que tiene el arte para el desarrollo de la capacidad de comunicación y socialización, para irradiar al ser humano con una gran dosis de creatividad que le permita ir resolviendo la vida de múltiples maneras, valorando la diferencia. Así mismo, encontramos todavía que la evaluación y la estandarización de logros persiste como práctica generalizada y desarraigada de la singularidad que cada proceso de cada niño y niña representa y por tanto no es permitido ni el tránsito por la particularidad ni tampoco el reconocimiento de la diferencia como fuentes de riqueza para la diversidad y por esa vía para la formación ciudadana.

El arte, o más bien los elementos constitutivos de cada uno de esos lenguajes que llamamos arte, nos permiten jugar, ser como somos y manifestar nuestra particularidad. Por tal razón en dicho término se incluyen esos lenguajes ligados al sonido (musical, literario, del medio ambiente...), al movimiento, la expresión dramática y la danza y al juego con el color, la forma, la textura (las artes plásticas).

Todos éstos permiten un juego con la exploración, con la libertad, con el acuerdo, con la individualidad, con el derecho, con el trabajo en equipo, con la diversidad, imposibles de independizar. Una nana está siempre acompañada de una actitud gestual, corporal, que contiene una carga de palabra muy fuerte y así mismo lo hace a nivel de sonoridad. Una lectura en voz alta de un cuento o el juego con un poema, son actos eminentemente sonoros. Es más, los bebés se enamoran de las sonoridades de las palabras y del gesto o actitud de la madre o la maestra, muchas veces independientemente del significado de la palabra. Una danza o una ronda no pueden pensarse solo desde lo musical o desde lo corporal. Se tienen que pensar de una manera integral. El color, la forma y la textura se perciben también desde lo táctil y muchas veces también desde la carga literaria o sonora.

Es así como, aunque estoy invitada a hablar desde lo musical, no puedo hacerlo sin decir que los beneficios para el desarrollo integral de los niños y niñas no los otorga únicamente lo sonoro. Los otorga la posibilidad de acudir a varios lenguajes al tiempo, o de salir de uno para llegar al otro, no importa la dirección. Los otorga la manera de darle oportunidades a los sentidos y esa posibilidad de jugar con los mismos para expresar, para comunicar.

Si bien no se trabaja desde lo sonoro independientemente, para efectos de comprensión propósitos analíticos sí se pueden determinar unos beneficios del contacto con la sonoridad, a partir del trabajo con lo que llamamos música. De hecho, la sonoridad y lo que ella convoca entendida como una experiencia singular con el sonido, involucra otras instancias como la palabra, el cuerpo y en general las relaciones con los demás, estimula y favorece la totalidad de las áreas del desarrollo del ser humano. En términos de desarrollo emocional y socio afectivo la sonoridad supone afecto, experiencia personal, experiencia colectiva. El acto de escuchar, jugar con una canción, un poema o un cuento o participar en una coreografía, permite que cada cual se conozca a sí mismo, conozca sus alcances creativos, mentales y corporales y también permite que se tejan vínculos afectivos con el agente educativo y con los otros niños y niñas. Las actividades que involucran las sonoridades nos invitan a vivir los placeres del lenguaje sonoro, del lenguaje literario y del lenguaje corporal, favoreciendo en primera instancia el aspecto emocional, y con este, la capacidad para relacionarse con otros.

La capacidad de pensar en sonidos y de darle significado a su organización, también va de la mano del desarrollo del lenguaje que se origina en la capacidad auditiva y se va alimentando a través de la exploración, el juego y la improvisación sonora. En ese ejercicio se fortalecen la capacidad de escucha y la habilidad para expresar ideas y pensamientos. Escuchar y valorar no sólo desde las fortalezas y debilidades, sino desde la diferencia, las ideas y pensamientos de los demás, sienta las bases para reconocer el papel del otro en la construcción de la realidad. Sin duda, la calidad auditiva va sirviendo también como preámbulo para el trabajo de la lengua escrita. Un niño que ha sido estimulado auditivamente, que ha crecido rodeado de la tradición oral, la poesía, la sonoridad de los cuentos, las historias narradas y la sonoridad en general, es un niño que vive principalmente el placer de decodificar para encontrarse con historias o el placer de codificar para expresarse a través de la lengua escrita. Este niño que ha escuchado, ha cantado, ha discutido significados de palabras, ha creado textos para diferentes melodías, ha jugado con las sílabas marcándolas con las palmas y ha marcado pulsos y acentos, sin duda accede placenteramente al manejo técnico de la lengua escrita, a lo que llamamos comúnmente “alfabetización”. En el acceso lúdico a diferentes sonoridades también se construyen infinidad de nociones y conceptos. Los niños y niñas alimentan su curiosidad a través de experiencias sonoras y textos. Comprenden y nombran mientras afianzan conceptos de ubicación temporal y espacial. Así mismo, el poder sonoro de la palabra es uno de los mejores aliados para ampliar los tiempos de atención y de concentración de los niños y niñas.

Al brindar oportunidades de juego con lo sonoro, muchas veces se involucra el cuerpo: se afianzan el gateo, la marcha, la carrera, la subida de escaleras y las diferentes disociaciones corporales que, entre otras cosas, preparan el cuerpo para el buen manejo de instrumentos ajenos al mismo, como son los musicales. Con un juego o una canción arrullamos al bebé, enseñamos a reconocer y a nombrar el cuerpo, a palmotear, a saltar y a caminar en un solo pie y llegamos muchas veces a construir cuerpos colectivos y coreografías. Partiendo de éstas y de las canciones, podemos también asumir la representación gráfica del cuerpo para que los niños y las niñas se reconozcan y así van descubriendo y comprendiendo su cuerpo, cada vez con mayor detalle.

Ahora bien, las expresiones artísticas en sí mismas son un excelente punto de partida para emprender esta navegación, pero es la exploración con éstas la que ofrece las posibilidades que benefician el desarrollo integral y, aquí, el papel del agente educativo es fundamental. Es él quien vela por el derecho que tienen los niños y las niñas de explorar con los lenguajes del arte, es él quien piensa, diseña y hace posible una vivencia significativa o también quien convierte todo este mundo de posibilidades en un entrenamiento o adiestramiento que sólo lleva a los niños a repetir como cotorras. Es él quien dispone el espacio, los materiales de una forma atractiva para que los niños exploren y quien propone la transversalidad a nivel de lenguajes del arte. Con su capacidad de leer el entorno infantil, también es él quien define a qué materiales acudir y cuándo y cómo rescatar un patrimonio cultural determinado según las necesidades de la particularidad.

El papel del adulto en una experiencia institucional

Una cosa es tener espacio y material y otra muy diferente es tener ideas o propuestas para utilizar los recursos o inclusive trabajar sin muchos recursos. En Malaquita Proyecto musical, entidad que se dedica a la Educación Inicial desde el 2008 y es regulada por la SDIS, partimos de valorar el inmenso potencial con el que llegan los niños y las niñas a la institución, de la importancia de trabajar de la mano con la familia de cada niño o niña para potenciar sus ocurrencias y también de que nuestro papel como educadores es fundamentalmente potenciar y ayudar a resolver dificultades particulares. Para esto, contamos con un equipo interdisciplinario que incluye educadores, músicos, especialistas en artes plásticas y literatura infantil, educadores físicos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y de lenguaje, enfermera y auxiliares pedagógicas. Con esta interdisciplinariedad buscamos tener múltiples miradas sobre cada uno de los niños, las niñas y sus familias, para hacer un acompañamiento que responda a las necesidades de sus propios procesos de crecimiento, valorando la particularidad infantil y familiar, sin buscar una estandarización.

Consideramos que el interés genuino por el valor del arte en la Educación Inicial y la pasión por el oficio son fundamentales para que los agentes se sientan enriquecidos con cada particularidad, se comprometan con los procesos individual de las familias y les hagan seguimiento. Interés y pasión son también cruciales para que los agentes revisen y sigan construyendo su propio proceso pedagógico y artístico apoyados por la programación puntual de la institución con las propuestas externas que la complementen. Desde Malaquita consideramos que el fortalecimiento de los agentes educativos como dimensión permanente a nivel humano, pedagógico y/o artístico, redundará en beneficio de los niños, las niñas y sus familias.

Todos, directivos, agentes educativos, niños, niñas y familias estamos en permanente crecimiento enriqueciéndonos unos con otros y viviendo nuestros propios procesos, el del equipo el de la institución. Mantenemos una comunicación abierta y fluida, hacemos una evaluación para enriquecer el trabajo en equipo y reflexionar acerca de los principios fundamentales del proyecto.

Nos preocupamos porque cada adulto tenga conciencia frente a la manera de disponer el espacio, ya que éste, en sí mismo, ofrece o limita las posibilidades de exploración, de juego, de reflexión y de conversación con otros.

Ofrecemos espacios especializados, dispuestos de una manera atractiva y provocadora con el fin de que el espacio invite tanto a adultos como a niños a jugar, tocar cantar, moverse y leer de manera autónoma o a pedir acompañamiento para hacerlo. Es así como en Malaquita encontramos juguetes, rompecabezas, colores, cartulinas, instrumentos musicales y libros al alcance de todos y todas.

La disposición de los espacios tiene una dinámica. Con esto se pretende evitar caer en la monotonía para llamar la atención de los que viven los diferentes espacios.

Por otro lado, las paredes se van habitando con fotografías que muestran las acciones de los niños en los diferentes espacios y también por los trabajos hechos por niños y niñas reconociendo tanto el crédito de su autoría como las técnicas y materiales empleados. Todo esto da sentido al interés del momento, al proyecto de aula o a determinada situación y a la singularidad de la expresión individual o colectiva.

Si bien en Malaquita algunos espacios se presentan como especializados (ej.: Salón de música, Sala de lectura, Sala de juegos, Salón de arte...), es importante que en todos ellos se puedan evidenciar, a través de los materiales dispuestos y de las actividades mismas, las relaciones que se pueden establecer para transitar creativamente por varios lenguajes artísticos.

Así el salón de música tiene libros que invitan a cantar, libros de tradición oral, de poesía, relatos que se puedan sonorizar o libros informativos. También tiene juguetes y elementos como palos de escoba, piedras, cauchos, telas, pelotas y muñecos, entre otros que nos invitan al movimiento. En el salón de movimiento hay instrumentos musicales, repertorio fonográfico y libros que permiten comprender el cuerpo, además de los implementos necesarios para fortalecer el movimiento, el equilibrio y la coordinación. El salón de artes plásticas tiene repertorio musical e instrumentos que apoyan la conexión con lo sonoro como también, libros que permiten descubrir cómo se producen los colores o cómo es un museo por dentro. La sala de lectura tiene, además de los libros, un repertorio musical amplio que evidencia la conexión sonido-palabra.

Toda la sociedad (familia, instituciones, autoridades locales, distritales, nacionales...) debe sintonizarse con este esfuerzo de comprender el valor del arte en la Primera Infancia, este momento en el que cada cultura permite que afloren sus valores, patrimonio y acervo para instalar huellas y permitir a niños y niñas comprender, recrear y asumir su propia vida y la de su entorno explorando maneras creativas para vivirla.

Si los adultos propiciamos que los lenguajes del arte habiten la cotidianeidad de los niños y las niñas a nivel familiar y a nivel escolar, si nos preocupamos por generar espacios donde los niños puedan escuchar, cantar, leer historias, gesticular, moverse y pintar en plena libertad, plasmando su manera particular de ver y de relacionarse con el mundo, si fortalecemos el concepto de *Las artes a la canasta familiar* desde todos los contextos, el familiar, el cultural y el institucional, permitiremos niños emocionalmente sanos, autónomos, seguros de sí mismos, capaces de defender su pensamiento y sus opiniones, respetuosos de las opiniones de los demás, capaces de socializar y con el cimiento necesario para instalar todo tipo de aprendizajes.

Debemos como educadores velar entonces por el derecho que tienen niños y niñas al juego, al arte y a la cultura, sabiendo que el contacto con éstos desarrollará en ellos la solidaridad y la creatividad que les permite ser ciudadanos respetuosos de una sociedad, en movimiento, que quiere reconocerse en valores como la equidad, la justicia y el respeto.

Desafíos para la Educación Inicial Distrital

Lejos de pretender agotar la discusión y menos aún, resolver el conjunto de problemáticas que expresan la preocupación por el desarrollo integral de la niñez, la diversidad de actores involucrados y la complejidad de las dinámicas necesarias para hacerlo, a continuación enumero algunos desafíos para la profundización de la operacionalización de las políticas y la sensibilización de la sociedad al respecto. Estos son:

—Disponer los recursos financieros, materiales y humanos para seguir capacitando agentes educativos que entiendan el papel del arte en su quehacer cotidiano.

—Cualificar el acompañamiento distrital, en lo pedagógico y en la transversalización de los currículos, desde la comprensión de la particularidad de cada institución.

—Pensar y promover estrategias para la articulación entre la educación inicial, la preescolar y la educación básica primaria.

—Promover mecanismos de conversación y articulación que le permitan a los programas técnicos, tecnológicos y universitarios sensibilizarse frente al papel del arte en la educación Inicial.

Referencias bibliográficas:

- Steiner, R. (1905). *¿Qué pretende la escuela Waldorf?* Madrid, Ed. Rudolf Stei
- Posada, P. (2000). *Cantar, tocar y jugar*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Botero, C. (2008). *¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura?* Cuadernos de literatura infantil colombiana. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Botero, C. (2009). *Cómo integrar los libros y la música en el jardín infantil*. Memorias 9º Congreso Nacional de Lectura. Bogotá, 2009.

Arte en primera infancia

Juan Carlos Melo - Red Solare

El maestro Juan Carlos, agradece la invitación a participar en este espacio y valora la oportunidad de diálogo que constituye este seminario.

Argumenta que el rol del artista es de mediador en un ámbito que es difícil de entender como lo es la primera infancia y presenta la pregunta de, ¿es tan erróneo creer en la posibilidad de aprender, en la que el asombro, la ética, la belleza, el placer y el rigor de la investigación constituyan la base del conocimiento? .Afirma que en la mañana la maestra Lucina Jiménez, formuló muchas preguntas respecto a eso: ¿cómo media el arte en el ámbito escolar, cultural y familiar? ¿Cómo son esos discursos que llegan allá?

A partir de su experiencia propia y de los diálogos con los artistas tejedores, ha estado trabajando en la idea de cómo llevar esa comprensión de las artes en ese ámbito tan grande que es la transdisciplinariedad en las artes, desde clowns, teatro, artistas plásticos,

músicos, etc...entonces plantea de nuevo una pregunta : ¿cómo poner de acuerdo a todas estas persona en pensar que hay un elemento conector dentro de toda la experiencia de primera infancia?

Explica que dentro de la experiencia de una obra, es importante el diálogo simbólico, estético y sensible que se entreteje y que pone de acuerdo al niño y al artista. Presenta el video de James Turrell, Andy Goldsworthy, que plantean lenguajes y experiencias que pueden estar relacionadas con la primera infancia y afirma que seguramente fue en ese ciclo de vida que se gestaron varias ideas de estas, incluso el juego de la instalación nació en la primera infancia.

En ese sentido, sostiene que la experiencia mediadora del artista, es determinante para abrir esos espectros y tratar de coordinar esas sintonías que tanto niños como artistas tienen. Entonces, el maestro Melo se pregunta: ¿en que se parece esa atmósfera a la atmósfera del juego de los niños? Afirma que la instalación de “Vadear” del colectivo artístico “El cuerpo habla”, es hermosa, invoca al poder del asombro cuando el niño se encuentre con la luz. Esta construcción de la naturaleza con la construcción permanente que el niño hace de los objetos y del espacio, y suceden todo el tiempo, así como las experiencias del cuerpo y el dramatismo del juego. Allí es donde necesitamos al artista que interprete y de sentido a ese juego, que le de profundidad simbólica a un momento que parece sin importancia para las demás personas.

Esta experiencia nace desde lo sensorial, y el niño es un ser sensorial. Ahora hay que reconocer el ser simbólico que yace desde la primera infancia, y comprender que si la experiencia sensorial y artística no están posibilitadas, maduradas y transitadas por el niño y por el artista, tal vez la experiencia normalizadora de la vida cotidiana y escolar probablemente será complicada. De allí la pregunta que hacía Lucina Jiménez esta mañana: ¿cómo llevar la fuerza de las artes a los procesos cognitivos y curriculares? Precisamente es entendiendo esta secuencia como natural.

Esa experiencia trasciende a varios ámbitos, en la materia lumínica, sonora, digital, de objetos, corporal, etc., e incluso transita por el cuerpo como recinto donde hace consciencia y es un espacio que determina las configuraciones de la experiencia.

En cuanto a la forma, es importante analizarla articuladamente con el discurso de la transdisciplinariedad, pues si se toman estos elementos de las experiencias y se pasa a las disciplinas, se encuentra que en la música hay una materia sonora, o la voz, hay también una experiencia corporal y de espacio, entonces son tres elementos que para la primera infancia, son determinantes como experiencia y juego, como escuela natural del niño: materia-cuerpo-espacio, y no hay modo de separarlos, pues se invocan todo el tiempo entre sí.

El maestro Melo, hace un recorrido muy rápido por el cuerpo y cita a Manuel Delgado en su texto Territorios de la infancia: “el cuerpo ocupa espacio, se apropia de él, está en él, se construye en el epicentro de ese espacio y se convierte en el núcleo del que parten radios, define alrededores, reconoce contornos, instaure periferias, es fuente y destino de iniciativas y se mira en los espejos que le prestan los otros cuerpos”.

Ahora bien, en las experiencias de los artistas de Tejedores en las localidades de Suba, El Panal, esa experiencia con el cuerpo, con el objeto, con el espacio, surte experiencias a la vez desde la mirada que observa, que se detiene, que toma tiempo, a la mirada que empieza a intervenir sin ningún reparo a jugar con la materia.

Esta escena dura de la configuración de los espacios ha construido muchos íconos distintos, por ejemplo la experiencia de *El ultimo nido*, con niños de tres años de Reggio Emilia, donde es central la experiencia sonora, y lo importante fue configurar cuál es la calidad, la forma y la mediación de la experiencia. Esto aterrará en Colombia, pero allá es absolutamente normal porque es distinto, porque es un ambiente de confianza.

Juan Carlos presenta la experiencia de una escuela en Dinamarca, donde el escenario natural es importante y crea otro tipo de escuchas, de las posibilidades del cuerpo de los niños, que dialoga con el espacio como elemento fenomenológico, el cuerpo que produce metáforas, y esta metáfora es muy linda: “*me gustaría encontrar árboles, estos árboles están hechos de flores y de corazones. Cuando uno los toca siente libélulas de colores, ellas son las que les dan los olores. La gente puede entrar y ver los colores. Ahí no hay piratas, hay música porque son árboles casa*”

Afirma que allí se presenta toda una configuración del espacio simbólico distinta para los niños. Ahora pasando a hablar de materia, Juan Carlos presenta a una niña que juega con la materia lumínica y la sombra y comprende que toda materia es transformable, y tiene un discurso simbólico, por lo tanto el niño le da discursos simbólicos todo el tiempo a la materia y transforma sus entornos, como por ejemplo cuando un niño da la vuelta a una mesa y dice: “este es mi barco pirata”.

El maestro Melo, presenta el trabajo con los niños, cuando aparece el elemento gráfico entre el conjunto de escolares y estos realizan sus trazos a la vez que le asignan un contenido sonoro a cada uno. Como se ve, en ese tipo de experiencias tuvo sentido el dialogo del niño con el artista y fue posible potenciar la creatividad de los niños y conectar sin fronteras los lenguajes y el cuerpo, tendientes hacia lo infinito.

Investigación – creación– arte como constructor de experiencia, saber y conocimiento

Integrantes:

Javier Gil Marín - Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá

Patricia Triana y William Vásquez - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Moderador: Fernando Escobar Neira

Relatora: Eva Lucía Díaz Burckhardt

El panel se enmarca en la necesidad de identificar el avance y las tensiones que se dan en torno a la Investigación en educación artística, la cual se refiere a la puesta en común y el análisis de los avances alcanzados en la investigación, la creación, el saber, la experiencia y el conocimiento, así como los debates vigentes en políticas públicas asociadas a su socialización y reconocimiento.

Abordar el tema ha sido una prioridad de diferentes organismos tanto institucionales como comunitarios, quienes a partir de los últimos 20 años han desarrollado encuentros académicos, documentos e investigaciones que la ubican como un asunto obligado en las

agendas que tocan temáticas encaminadas hacia el desarrollo social de las comunidades y en donde se busca evidenciar las diferencias y singularidades del campo de la educación artística, de la investigación, la creación y el arte, como constructor de experiencias, saber y conocimiento.

Para Javier Gil, en el reconocimiento de la relación entre las artes y la educación, una pregunta constante es ¿qué pueden hacer las artes en la educación? Entendiendo que las artes se ubican no tanto como una práctica concreta, sino como un modo de pensamiento y de experiencia. En ocasiones parece que las artes son vistas como una especie de objetos expresivos, y que el pensamiento se hace en otros lugares y en otras disciplinas; generando así una tensión y una especie de maltrato que es necesario eliminar.

En este sentido aborda el autor esta tensión desde una razón poética, más allá de una razón dominante que es la razón científica y práctica sobre la razón poética que propone el arte. Las artes presentan una alternativa a la educación por su propia naturaleza y modos de experiencia y pensamiento a lo que proponen los modelos dominantes académicos centrados en lo predecible, en lo calculable, en lo productivo, en lo eficiente y en lo controlado entre otros, dando un énfasis a lo académico en lo que se puede llamar la “Utilizabilidad”, en donde los modelos se enfocan en el desarrollo de competencias, habilidades, capacidades y adquisición de conocimientos necesarios para realizar ciertas tareas, en una especie de funcionalismo de fines y medios que a veces se torna excesivo.

Este panorama de alguna manera está centrado en temas como la eficiencia y la eficacia, los cuales presuponen alcanzar objetivos prefijados en donde lo único que hay que hacer es buscar los medios para llegar a ellos. Este modelo vincula un aspecto importante en tanto que desdibuja el rol del maestro, volviéndolo un operador para alcanzar los objetivos ya establecidos.

En este marco la educación artística propone ir en otra vía, en otra dirección, sin dejar de pensarse que no tiene orientación o planeación, sino que, por el contrario, propone realzar la potencia misma que tienen las artes en los procesos de creación de conocimiento. Alejado en cierta medida de la obsesión del seguimiento a los objetivos, de la comparación de resultados y el logro de metas prefijadas, que van en concordancia con los modelos económicos productivistas instalados en las lógicas educativas.

La importancia que propone la educación artística en este ámbito de colonialidad del saber como modelo educativo, contrarresta el riesgo que este modelo presenta, ya que este pretende la totalización de los saberes y los modelos de comportamiento. Éstos anteponen los resultados a la experimentación, buscan lo estable, lo predecible, lo controlable haciendo improbable la experiencia.

Es necesario poner algunos trazos o elementos en que la educación artística es entendida como experiencia y como pensamiento. En primera instancia, hay que modificar el imaginario de que la educación artística se centra en la clase de artes, y no como una experiencia y una herramienta que puede hablar con otros saberes y otras disciplinas. Un factor relevante en el reconocimiento de la potencia de la educación artística es que da la posibilidad de abrir lo “nuevo”, de iniciar y experimentar, frente a un mundo de saberes ya dados, ya predeterminados.

La creación no se puede predeterminar; es del orden del acontecimiento que es lo sorpresivo, lo sorprendente y no se deja atrapar por el orden de lo determinado, en donde se puede decir que el acontecimiento es del orden de lo posible alejándose del orden de la

educación que busca un resultado ya fijado, es decir “donde algo pueda suceder y no solo donde algo pueda ser aprendido”.

En segunda instancia, hay que reconocer la capacidad que tiene el arte de meterse en el lugar de la “suspensión del tiempo”, en tanto que la educación artística confronta al tiempo productivo con el tiempo libre; un tiempo en que las lógicas de la utilidad, de medios y fines se pueden suspender. El concepto de suspensión del tiempo se mete en la posibilidad de entender e ingresar en mundos nuevos e inexplorados, en donde la experiencia se hace más visible y más potente, en donde los sujetos se pueden exponer y relacionarse con los otros de formas distintas, en tanto que tiene más que ver con el azar, la incertidumbre y lo desconocido que con los métodos que son un tema muy pertinente para la ciencia pero no para la creación artística.

Un tercer elemento que propone la educación artística a la educación es la “apertura”. Apertura de ponerse en juego con los otros y frente al mundo; de ir más allá de lo que ya se sabe, de lo que se desea, de lo que se siente, de lo que se piensa; siendo un lugar que se abre a lo nuevo, al mundo de las posibilidades. En consecuencia la educación artística es el lugar de construcción de subjetividades, es el lugar en donde el sujeto es más abierto, frente a la lógica más científica de la distancia ante el mundo conocido. En las artes, el que se pone en juego es el sujeto mismo, pone en juego lo que ya es, lo que ya piensa, lo que ya desea.

Por último, es importante reivindicar que el arte le propone a la educación un universo desde lo sensible y no desde representaciones ya hechas. Nos representamos más con el mundo, desde las categorías y los modelos, entre otros y no con lo sensible y la posibilidad de relacionarse con el otro desde lo afectivo, buscando llegar a las sensaciones que son muy distintas a las representaciones. Es necesario para conocer algo, primero dejarse afectar por ese algo. Es necesario pensar en hasta dónde hablamos con el otro y no con una definición del otro.

El lenguaje del arte es otro lenguaje. La educación artística puede alterar esos lenguajes esterilizados, que son lenguajes desde lo técnico en donde no caben las personas, los rostros, lo afectivo, lo expresivo. Frente a ello, el arte permite que se diga lo indecible, lo inseguro, lo improbable, es así que “es muy distinto un decir la verdad a un decir de verdad”.

En consecuencia, es necesario pensar más que en una educación donde todo está predeterminado –un currículo tan elaborado en donde todo está tan definido– en uno con más vacíos, en una educación más abierta al azar y la creación, con más tiempo libre y más suspensión, en donde aparezcan los sujetos.

En cuanto a la investigación en la educación artística, los académicos Clara Patricia Triana y William Vásquez abren el debate en torno a la aparente consolidación de los discursos sobre el tema. Se ha dicho que la educación artística se menciona tan sólo hace poco más de dos décadas. Sin embargo, en esas dos décadas se han consolidado unos discursos con los que aparentemente todos parecen estar de acuerdo.

Sin embargo veinte años son muy pocos para creer que está todo consolidado, y es necesario pensar que se está en un proceso de comprensión, la Educación artística un proceso pendiente de “comprensión”.

Educación artística es un término reciente en donde los discursos dan por sentado la existencia de la educación artística como fenómeno claro y consolidado; pero es importante

pensar que se puede hacer investigación sobre, desde y dentro de la educación artística. La investigación, en este campo, antes de ser un problema de temática, es un problema de orden metodológico e incluso de orden epistémico, tanto en los espacios escolares como en los espacios universitarios.

Es así que la investigación se plantea como un principio de comprensión, en donde cada sujeto aborda la investigación de forma particular, visto desde cómo comprende esa realidad que está investigando. En esta perspectiva la investigación nos pone frente a unas tensiones y una articulación entre la realidad que se vive y los modos de aproximación a esa realidad. Es decir, desde la perspectiva de cómo se conoce, se percibe, se experimenta esa realidad para comprender o no esa realidad. Se asume conocer y comprender qué es educación artística, a través de aparentes certezas que surgen de los lenguajes técnicos las cuales ocultan la verdadera comprensión de una realidad. Se asume entonces que la investigación es ir a un campo definido, aplicar una metodología y obtener unos resultados.

Desde la experiencia del programa 40x40 “Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral”, es importante reconocer que la autonomía de las investigaciones y desarrollos abordados se dan en medio de unas fuertes tensiones, planteadas desde lo que la ley impone, ya que le otorga la responsabilidad de la educación en general al estamento de la educación, pero le dice al estamento de la cultura que es el encargado de definir los lineamientos y parámetros bajo los cuales se debe abordar la educación artística.

Estas tensiones se trasladan a las aulas, en donde se enfrentan de una forma u otra los docentes y los artistas formadores para impartir su proceso educativo, y el objeto de estudio empieza a trasladarse de la certeza a la tensión.

A partir de ello se identifica que el campo de estudio de la educación artística, es un campo de tensiones las cuales llegan a la vida cotidiana del formador.

Son tensiones de carácter experiencial, dando como resultado que la pregunta de investigación es la pregunta por las tensiones del sujeto, en relación a lo que se es y lo que se puede hacer y el objeto de estudio se vuelve un elemento de tensión que sale de la certeza de lo conocido y la acumulación de las experiencias sistematizadas.

Una segunda tensión es la que se da entre los modelos pedagógicos y la sobrevaloración de la innovación. En el aula de artes puede darse lo inesperado, pero el docente de artes parece muy seguro de los resultados a obtener. Es así que se mueve sobre las aparentes certezas desde los lenguajes instalados en torno a temas de calidad entre otros. Se habla de estar a la vanguardia, sin embargo se descarta la intencionalidad misma de la vanguardia, ya que ésta surge con el fin de presentar resistencia a los modelos asentados y los discursos instalados.

En consecuencia, se identifica que desde el planteamiento de la comprensión, a partir de los discursos instalados es muy difícil comprender, pues no se cuenta con otras herramientas para acercarse a ello y la realidad desde allí funciona de otra manera, desconociendo las otras realidades que no se reconocen.

Otra tensión a identificar se da entre el rigor de la investigación científica y desplazamiento fuera del pensamiento del artista, en la lógica de hablar desde lo propio y de su hacer y no desde indicadores y lenguajes técnicos, evidenciando que la pretensión del rigor de la investigación no permite comprender.

En este marco surge la pregunta ¿se debe dejar de ser artista para ser investigador? Sin embargo, es necesario tener claro que no se hace investigación para que sea legitimada por un estamento u otro, sino para convertir su experiencia en conocimiento y sea generadora de transformaciones en sujetos concretos.

Es necesario comprender que el aula condensa la realidad compleja que llevan consigo los estudiantes, desde lo singular, lo más cercano y micro que es el aula, como nodo de confluencias; es un micro cosmos que da idea del macro cosmos.

Para el Maestro Fernando Escobar a partir de las ponencias se pueden identificar una serie de puntos de tensión, las cuales cuestionan los alcances de la investigación y los procesos de creación, ya que es a través de estos últimos que se construye experiencia, saber y conocimiento.

Otra de las tensiones identificadas está relacionada con la debilidad de los conceptos de las artes, se siente un empobrecimiento de la potencia epistemológica de las mismas, dado que como se ha evidenciado hay un modelo económico que prefigura el campo social.

Conclusiones

Es necesario resaltar que en el ámbito escolar se establecen una serie de relaciones e interacciones permanentes que desarrollan una cadena de comprensiones y significados que le permiten interpretar la realidad, convirtiéndose la educación artística en un espacio de negociación de sentidos, valores e interpretaciones del mundo.

Es así, como la educación se constituye en un sistema cultural, una construcción histórica sometida también a juicios pre elaborados, que puede ser discutida, desarrollada, contemplada, señalada y que varía dependiendo del contexto donde se discuta, pasando por las categorías subjetivas y objetivas del conocimiento. En los contextos académicos el arte es lo primero que se quita y lo último que se restituye, desconociendo al arte como constructor y transmisor de conocimiento.

Una paradoja entre lo conocido, lo estable y lo certero versus lo desconocido, lo inesperado y lo nuevo hace parte de las discusiones fundamentales en torno al papel del arte en los procesos educativos y el papel transformador del mismo en la sociedad.

Para profundizar en los planteamientos de los panelistas a continuación se incluyen las intervenciones presentadas por sus integrantes.

Una educación otra

Javier Gil

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Quisiera plantear la educación artística como otro modo de experiencia, de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros. Ese otro modo de experiencia y pensamiento es una alternativa importante a un mundo centrado en lo predecible, calculable, en la eficiencia y el control técnico, una alternativa a una educación planteada desde la lógica de la explicación, tendiente a lo unívoco, certero, y seguro. Lógica –por lo general- desligada del cuerpo, y de la experiencia singular y situada, y que apunta casi irremediabilmente a la utilidad práctica de saberes y conocimientos.

El obsesivo foco educativo en resultados, en la eficiencia y la eficacia, necesariamente implica que los objetivos de la escuela, están prefijados, que ya sabemos lo

que busquemos, y que la labor educativa apunta a encontrar los medios adecuados para cumplir tales metas y resultados con eficacia y eficiencia. No se trata, desde luego, de negar la formulación de objetivos ni la eficacia de los procesos, se quiere puntualizar en aquello que se desdibuja cuando metas y resultados se constituyen en el centro de lo formativo. Lo que se discute –en suma– es su lugar totalizador de toda la acción educativa. Ese lugar tan central termina por desvirtuar aspectos quizás más esenciales como la posibilidad de introducir lo inesperado, la creación misma, la experiencia singular del alumno al interior de la escuela. Una vez encerrada la experiencia del estudiante en resultados predeterminados, y por consiguiente en buena parte neutralizada, emerge como sustancial encontrar los medios y recursos para optimizar tales resultados, y tanto profesores como alumnos se dirigen a cumplir esos trayectos. La gran pregunta, entonces, se encamina a detectar si se cumplen los objetivos, si somos competitivos, cuáles fueron nuestros últimos resultados y si reportan mejoría, si ascendemos en las escalas de valoración con entidades similares, si hemos obtenido un rendimiento y una productividad mayor etc. etc. Ese marco competitivo de acción, exageradamente situado en un trasfondo productivista y económico, con sus consecuentes y casi que obsesivos énfasis en la medición y la evaluación, se convierten en el eje central de la formación. De paso, como lo sostienen Masschelein y Simons⁴⁶, toda posibilidad de creación y de tiempo libre se ve aminorada y el otrora fundamental rol del maestro se empobrece, su responsabilidad pedagógica y poética deviene justificación de resultados.

La educación artística, algunos trazos

En ese contexto la educación artística puede cobrar plena validez, una validez bien distinta a aquella que la sitúa como actividad complementaria, entretención o simple expresión. Quisiera enfatizar, en consecuencia, en esas otras dimensiones que pueden caracterizar la educación artística.

- **Apertura a la experiencia creadora.** Frente al panorama arriba señalado, la educación artística es la posibilidad de experiencia sensible, y por tanto de vivencia singular, de experimentar por sí mismo y –casi ligado a ello– de crear, de iniciar algo. Frente al desarrollo de tareas reciamente previstas y planificadas, puede abrir una rendija para que surja lo imprevisto, apertura a lo posible. Esto se encuentra con la idea de natalidad, desarrollada por Hannah Arendt, quien sostenía que aquellos que nacen no solamente transitan por un mundo ya dado sino que traen un mundo nuevo, otra relación con la existencia y el lenguaje, y en esa renovación reside la natalidad. No es solamente el acto físico de nacer sino de traer al mundo nuevas experiencias y mundos posibles. En ese sentido la educación artística está más ligada a la idea de acontecimiento, de sorpresa e irrupción de lo inesperado. Es la posibilidad, no solamente de confirmar verdades y sentidos preestablecidos, sino de creación de novedad emanada desde la intensificación de la propia experiencia. El acontecimiento es un desborde, un exceso, una novedad incalculable desde los saberes previos y desde la proyección lógica de los mismos. El

⁴⁶ Masschelein Jan y Simons Maarten. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2014

acontecimiento surge de una situación pero la trasciende introduciendo aquello que escapa a las predicciones, y eso ocurre porque la experiencia adquiere un lugar central.

Felizmente en la educación puede ocurrir algo más allá de lo previsto, así se evita un cierre fatal y mecánico. El acontecimiento no se ciñe a lo que se puede aprender sino a lo que puede ocurrir. La educación artística, más allá del ejercicio de oficios o de técnicas expresivas, es la posibilidad de un pensamiento creador fundamentado en la experiencia sensible y singular. Sin duda esa opción de desbordar lo predefinido tiene alcances tanto poéticos como políticos.

- ***Experiencia artística y tiempo libre.*** Poner en suspenso la historia, la vida, escapar a una mecánica e irremediable sucesión de actividades, es rehabilitar el tiempo libre. El tiempo libre suspende las lógicas de la utilidad y de la productividad, generando el detenimiento necesario para poder pensar y sentir de modo diferente a los ritmos funcionales de la cotidianidad, es un tiempo que permite morar y demorar. Agamben, en su libro *Profanaciones*⁴⁷, nos permite comprender los alcances de esta liberación temporal. La profanación se presenta casi que como un ejercicio de apropiación creadora, como acción deconstructiva de los usos rutinizados, de poner entre paréntesis la orientación hacia lo productivo de la vida y de la misma escuela. El tiempo libre, libre de resultados y sus medios para obtenerlos, es un tiempo vacío, y por tanto propicio para una profanación creadora. Tiempo vacío, “inoperante”, e “inútil”, bien necesario frente a esos currículos, tan llenos de actividades programadas que sofocan cualquier aparición de novedad.

El tiempo libre es el tiempo de la creación, del ocio, de lo aparentemente improductivo. Inutiliza el mundo de fines y medios para liberar vidas y sentidos. La educación artística colabora para poner y exponer un mundo, para repensarlo, recrearlo, compartirlo. De este modo hace del mundo y la existencia un bien común. Quizás la defensa de lo común y de lo público, como lo sostienen Masschelein y Simons,⁴⁸ pase por esta posibilidad de volver inoperante el mundo y así posibilitar detenerse, recrear la vida, y exponerse a las perspectivas de los demás. Es la posibilidad de ponerse en juego, de poner en juego lo que ya somos, ya sentimos y ya pensamos, y en ese sentido propiciar la apertura a las potencias que nos habitan. Allí cobra pleno sentido aquella frase del artista surrealista Robert Fillou: “El arte es lo que hace que la vida sea más interesante que el arte”.

- ***Puesta en juego de la relación consigo mismo, con lo otro y con los otros.*** La posibilidad de experiencia creadora en las artes no se reduce al mundo externo, está en juego lo que somos, la propia subjetividad se profana desde la apertura a la experiencia sensible. Al experimentar nos experimentamos. La educación artística nos expone, nos torna vulnerables y desafía la tradicional distancia de la mirada que tiende a objetivar el mundo. Más que la expresión de una subjetividad ya constituida lo artístico abre la opción de desplazarla incesantemente. Lo creado no es solamente el mundo objetivo sino el subjetivo, en una fusión que desmantela la usual distancia entre esos dos polos. A diferencia del sujeto científico, el cual pone por encima condiciones metodológicas que evitan el extravío subjetivo, el sujeto estético está lejos de ser afirmado, permanece en una zona de vulnerabilidad nada asimilable a ese distanciamiento. El sujeto estético es un sujeto abierto a la experiencia de sí, a la práctica de sí, de alguna manera toda acción artística trae consigo

⁴⁷ Agamben Giorgio. *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires, 2005

⁴⁸ Ibid

una desubjetivación. No escribimos o hacemos arte para expresar lo que ya somos, hacemos arte para constituir y modificar lo que somos.

Pero también se pone en juego otra relación con lo otro y con los otros. Desde el ámbito de lo sensible ya no actuamos desde representaciones del mundo y de los demás sino desde sensaciones corporales. Usualmente no nos relacionamos con personas sino con sus representaciones, el logos afectivo propio de las artes emerge como una alteridad a esa lógica representacional. Las artes son la apertura a un dejarse afectar, como lo hiciera un Cezanne, quien no buscaba pintar una representación óptica de la manzana sino lo manzanesco o lo montañoso, como fuerzas que experimentamos. Por ello el logos de lo artístico es más de orden erótico, fusional, próximo, afectivo, presencia viva; en suma, una alternativa a un mundo que ha roto los vínculos próximos, afectivos y corporales, con lo otro y los otros. En general las escuelas se convierten en máquinas de representación donde no hay una real alteridad, donde unos y otros se acomodan a representaciones ya hechas. Siempre vale la pena preguntarse hasta dónde, en una mentalidad educativa centrada en resultados predefinidos, en explicaciones conceptuales y procedimientos técnicos, el otro como otro tiene esperanza de exponerse, de ponerse en juego. Hasta dónde en esa educación, en la que la experiencia personal está doblegada y sometida, ese otro realmente habla, hasta dónde nos relacionamos con los otros y no con una definición o identificación férrea e inamovible.

- **Un habla otra.** Todo ello se vincula necesariamente con otra habla y expresión. Suspende el mundo ordinario, recuperar la experiencia sensible, necesariamente se traduce en la posibilidad de recuperar en las aulas un lenguaje donde tengan cabida afectos, emociones, sensaciones, goces, tristezas, todo aquello que normalmente se enuncia en las márgenes del aula, en los pasillos, en los bordes de los cuadernos. Tanto el mundo económico, como el mundo social y educativo, sucumben progresivamente a un lenguaje frío que se autoreferencia y valida por sí mismo, un lenguaje técnico, casi jurídico, frígido y esterilizado. La educación artística abre fisuras para que en el lenguaje habiten personas, para que el lenguaje se inquiete intentando decir lo indecible y lo imposible. Un lenguaje más impreciso y ambiguo como la vida misma, un lenguaje más inseguro y dubitativo como son nuestros afectos y deseos, un lenguaje que dé lugar a la memoria y al porvenir, un lenguaje que logre alterar las rígidas cadenas discursivas desde el deseo de decir el deseo, un lenguaje con cuerpo y con gesto. En el fondo está en juego otra relación del sujeto y la verdad, un decir otra forma de verdad, una verdad ligada a la práctica de sí, a un modo de ser., “Por favor, déjenos escribir lo que no osamos pronunciar con los labios”, afirma Pascal Quignard ⁴⁹.

Esa posibilidad expresiva se extiende, como lo han señalado autores como Larrosa o Skliar, a recuperar la conversación en la escuela, la conversación como hecho estético en el cual dos subjetividades establecen genuinamente un encuentro de intimidades, una conversación distanciada del lenguaje eficaz y eficiente, marcada por palabras más temblorosas, como las del enamorado tratando de pronunciar su conmoción. Una conversación donde el otro pueda acontecer y donde las fragilidades devienen potencias, que permita enunciar lo que aún no sabemos y deseamos, justamente aquello que no tiene resultados por alcanzar. Lo otro del lenguaje tecno-científico destinado a objetivar y

⁴⁹ Quignard, Pascal. *La barca silenciosa*. El Cuenco de Plata, 2010. P. 63

planificar el mundo. Un lenguaje y una conversación no para decir la verdad, sino para decir de verdad

La educación artística y la inintencionalidad de la educación

Todo ello nos invita a pensar en una educación otra, donde la experiencia, lo sensible, lo creador recuperen su importancia. En otros términos, recuperar el lugar de lo artístico en la educación. Y con ello es factible que tengamos que pensar en otros currículos y otros focos de investigación. En la actualidad nos encontramos con una perspectiva curricular donde prima lo lleno, lo controlable, lo evaluable, las metas, actividades y resultados; donde todo ya se sabe, donde los puntos de inicio y de llegada están prefijados. Quizás todo lo expuesto nos convoca a pensar en otros valores curriculares en los cuales tengan cabida lo vacío, lo incierto, lo impreciso, lo fluido, lo inventado. La educación artística trae consigo valorar lo que no se conoce, lo incierto, lo impreciso, los tiempos vacíos, el tiempo libre, el actuar sin metas y sin encerrar la vida en resultados.

La educación artística, y lo que esta puede enseñar a la educación en general, implica asumir esos desplazamientos, y con ellos la posibilidad de enseñar menos un saber que una experiencia cuyos derroteros son algo incontrolables. Y por ello se puede afirmar que una pedagogía para la creación recupera el valor del extravío y la deriva. Centrarse en la experiencia sensible, en la creación, implica una educación igualmente creadora pues el futuro no está tan determinado y el sujeto no es un objeto a fabricar. Una educación con menos seguridades y con más vacíos susceptibles de ser llenados por acciones y experiencias que desconocemos. Una educación que admita que lo que forma a una persona en la actualidad pasa también por universos distintos a lo formal, que admita que la formación puede ocurrir en cualquier lugar y momento, y que muchas veces felizmente ocurre más allá de nuestras predicciones curriculares. Al fin y al cabo lo sensible no es tan programable. En suma, una educación más inintencional y más estética.

Educación artística un proceso pendiente: De “comprensión”

Clara Patricia Triana Morales

William Vásquez Rodríguez

Preámbulo:

Actualmente se escucha hablar de educación artística con relativa frecuencia en los ámbitos académicos y culturales e incluso más allá de ellos. Esto no ocurría, al menos en nuestro país, hace menos de veinte años. Los discursos alrededor de este tema se han ido concretando, legitimando y haciendo circular tan rápidamente que a veces parecería que se convierten en fórmulas repetitivas, como si se tratase de verdades absolutas. La idea de que la educación artística es un instrumento para la resolución de conflictos, que nos hace mejores ciudadanos y en general mejores seres humanos, es sin duda alguna, uno de los lugares comunes más frecuentes en la actualidad.

La intención que plantea el título de esta ponencia, es la de reabrir el debate acerca de los propósitos de la educación artística en los espacios escolares, volviendo a revisar esos planteamientos arraigados actualmente en la sociedad y poniéndola en el centro de la reflexión de sí misma. Es decir pensándola como un objeto de investigación que aún no ha sido suficientemente comprendido ni estudiado.

Cómo se está investigando sobre educación artística hoy en Bogotá?

Bogotá es un lugar en el que la educación artística se hace presente en medio de una gran cantidad de matices, en relación con las modalidades, los espacios, los formadores y en general todas las particularidades a partir de las cuales puede ser abordada. La oportunidad de acercarse a algunas de ellas y observar aquello que emerge de esas experiencias da sustento a algunas de las propuestas de discusión que se presentan a continuación.

Parte de esas experiencias, tiene que ver con nuestra participación como profesores del seminario metodológico de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Maestría en la cual, la reflexión gira justamente en torno a la pedagogía y el arte. Otra fuente de reflexión es la observación hecha a la implementación del modelo sectorial “Currículo para la excelencia académica y el desarrollo integral” más conocido como “Jornada 40 horas”. La experiencia pedagógica propia, en espacios de pregrado en artes plásticas, el trabajo directo con niños y niñas en educación básica y jóvenes en educación media, así como la asesoría en otro tipo de proyectos relacionados con el tema. Este tipo de experiencia se ha asumido siempre como un ejercicio de voluntad para mantenerse en diálogo frente a asuntos concretos de la cotidianeidad para pensar colectivamente.

Campo de autonomía en conflicto

Tensiones determinantes de un objeto de estudio emergente

Si se acepta la idea de que la educación artística es un campo autónomo de conocimiento que permite la construcción de un saber específico, es necesario decir que esta autonomía no se da de manera tranquila, sino en medio de fuertes tensiones. Desde su mismo nombre queda planteada la necesidad de pensar juntas dos disciplinas que, aunque vinculadas profundamente, han sido pensadas siempre desde diferentes lenguajes: *arte y educación*. Lo que resulta de pensarlas como unidad no es la suma de las partes, sino un tipo de conocimiento que requiere definiciones particulares, que implica una fundamentación propia, con la dificultad adicional de que sus límites son móviles e inconstantes. De un lado, por la misma naturaleza del arte, que se pregunta siempre por su razón de ser, y de otro, por el hecho de alimentarse permanentemente de las fuentes de otras disciplinas.

Las tensiones se dan de manera conflictiva, en la medida en que complementariedad de las disciplinas no resulta suficiente y en esencia, ambas

siguen existiendo de manera independiente pero al conjugarse se vuelven otra cosa. La persistencia de esas características hace que en la práctica así como en la teoría, esta forma de conocer se da en medio de conflictos.

Si se piensa en dar respuesta a la pregunta ¿cómo se investiga sobre educación artística? Es necesario entonces, situarse en medio de esas tensiones y reconocer esos conflictos para no tropezar con ellos y que se conviertan en un obstáculo, y para no perder de vista que lo que se estudia, va apareciendo en la medida en que se reflexiona sobre su naturaleza propia. De allí que se piense como un objeto de estudio emergente.

A la luz de las observaciones de la forma como se viene desarrollando la educación artística en Bogotá, especialmente enfocada al ámbito escolar, es posible pensar de manera concreta algunas de esas tensiones que aparecen claramente:

Entre discursos instalados y cotidianidades subvaloradas.

La ley 115 de marzo de 1994, ley de educación vigente en el país, expresa la más evidente de las tensiones a la hora de implementar la práctica de la educación artística en los ámbitos educativos. Si bien entrega la responsabilidad de pensar la educación de manera integral al Ministerio de Educación, le asigna a otro estamento, el Ministerio de Cultura, la reflexión y ejecución de lo específico en relación con la educación artística.

En el ejercicio de implementación de la Jornada 40 horas, partiendo de la necesidad de elaborar un modelo y establecer unos lineamientos claros, esta tensión se ha hecho evidente, tanto en la forma en que se ha intentado construir esos discursos desde la oficialidad, como en la manera en que en la misma escuela, quienes tienen en sus manos el día a día, vienen resolviendo las cosas tal y como se presentan.

Se ha requerido de una articulación intersectorial, nada sencilla, en la que los lenguajes siempre en busca de precisiones del sector de la educación, chocan con las definiciones que el sector del arte y la cultura quieren mantener abiertas.

En medio de la cotidianidad ha sido necesario renombrar a los actores que llevan a la escuela su propia práctica, desde las organizaciones artísticas locales, llamándolos “artistas formadores”, para diferenciarlos de los que se llaman en la escuela comúnmente “docentes de artes” y que cargan con la responsabilidad institucional. Pero este ejercicio de darles otro nombre no es sólo un asunto formal, sino que deja clara y abre una problemática en relación a quien puede y quien debe, así como de qué manera puede y debe, llevar a la escuela la *educación artística*. El asunto del nombre, no es una cuestión menor, ya que incluso pone a los docentes de artes frente a la incertidumbre de su permanencia en la escuela. Incertidumbre que no debería ser un problema de índole laboral, sino una necesidad de pensar la diferencia entre la educación artística como proceso de larga duración dentro de un Proyecto pedagógico institucional, frente a la posibilidad del artista que con su experiencia constituida desde la práctica que ejerce a diario, habite el aula temporalmente para reflexionar con los niños sobre sus materias y sus lenguajes.

No quiere decir que el docente de artes, que habitual e institucionalmente se encuentra en la escuela, tenga resuelta la tensión que generan los lineamientos de su entorno educativo particular y que la tensión se de únicamente con la llegada del artista formador a la escuela como una especie de extranjero. Es precisamente en la cotidianidad, más permanente del aula de artes, donde surgen las tensiones de manera más fuerte, aunque no salgan a la luz de manera tan evidentes como en el caso de la entrada de una novedad en el proceso habitual de la escuela. En especial por que la clase de artes, subvierte los tres pilares de control y vigilancia que tradicionalmente han soportado en la escuela el ejercicio de poder sobre sus estudiantes: El manejo del tiempo, los límites del espacio y el sometimiento del cuerpo.

Entre modelos pedagógicos y la sobrevaloración de la innovación

Parte de los discursos que se han venido instalando tienen que ver con el objetivo de la calidad en la educación. Un objetivo al ponerse en relación con el arte debe volver a ser analizado de manera crítica.

A que llamamos calidad en educación artística? Si se espera con este objetivo alcanzar lo que en otros espacios sería estar a la vanguardia, se trata entonces simplemente de implementar la última moda en métodos de enseñanza para desarrollar habilidades y potenciar ciertos talentos. Pero volvamos justamente sobre la palabra vanguardia, que en la historia del arte tiene otro origen. Está vinculada a movimientos artísticos del siglo XX con antecedentes en el siglo XIX que tuvieron un sentido diferente a la simple innovación y que vincularon muy fuertemente (tal vez por primera vez) el arte y la pedagogía. En el campo de la educación, este momento coincide con el surgimiento de modelos opuestos a la tradición, como el de la “educación antiautoritaria” de León Tolstoy en Rusia, o el de la “Institución libre de enseñanza” en España, que se dieron en medio de condiciones de pre-guerra o durante la guerra misma. Su intención era sobre todo educar para la resistencia y dentro de ella, pensando en aquellos que tienen que ser protegidos y formados para un futuro sin conflicto, en el que un nuevo comienzo requiera toda su fuerza, capacidad transformadora e imaginación: los niños. Muchas de esas experiencias dan origen a los modelos en los que el arte se integra a la educación, especialmente en los modelos de educación para niños con dificultades especiales: por ejemplo en el trabajo de María Montessori y el mismo John Dewy (Que participó activamente en la institución libre de enseñanza). En ambas disciplinas, el arte se asume como una forma de conocimiento para comprender la realidad a la que una sociedad histórica se está enfrentando y hacer resistencia a la violencia, la intolerancia y la sinrazón que priman en esos momentos. En Colombia las condiciones a las que denominamos “conflicto armado”, ameritan por supuesto estar a la “vanguardia”, pero vale la pena revisar en consecuencia el sentido que a esa expresión venimos asignándole.

En consecuencia no se trata de adaptar una fórmula, ya sea innovadora o ya retome modelos del pasado, la educación y particularmente la artística no puede evadir las realidades en medio de las cuales surge. Asumir su momento histórico y

su contexto, tiene que ver con los objetivos de calidad, que los mismos referentes de actualidad y moda, a los que en este momento se viene apuntando.

Es un rasgo común en las aulas, que el docente de artes (y/o el artista formador) se esfuerce, a veces tercamente, por no ceñirse a los modelos pedagógicos de una u otra tendencia, vale decir: la educación artística para el desarrollo personal, educación para el arte, por el arte, para la construcción de tejido social, etc. El profesor pretende que su aula sea un espacio donde lo singular pueda tener que aparecer, donde ocurra un acontecimiento único e irrepetible, casi como una obra de arte. Pero cuando esa singularidad se asimila a la innovación, casi siempre eso único e irrepetible termina pareciéndose inevitablemente a alguno de los modelos que se ha negado a revisar previamente.

Si se piensa que en el conocimiento real de esos modelos subyace lo verdaderamente vanguardista: en el sentido de introducir la intención de hacer resistencia y de “comprender”, la misma discusión de si el arte en la escuela es un medio o un fin carece de sentido. El arte aparece en la escuela como “otra” posibilidad de reflexión y conocimiento de la realidad.

Entre el rigor de la investigación científica y el desplazamiento fuera del pensamiento propio del arte.

De la observación que hemos podido realizar a las organizaciones artísticas de Bogotá, surge otra importante evidencia, el hecho de que ellas realizan simultáneamente una labor pedagógica y de investigación simultánea. Muchas veces integrada a la práctica artística concreta que constituye su razón de ser. Es decir, una organización artística como El club Michin, para usar un ejemplo, que se dedica al teatro, hace: talleres de títeres para niños, en la modalidad de educación no formal; forma, capacita y actualiza a sus propios artistas, hace divulgación de carácter pedagógico para formar a su propio público, etc. Hace investigación sobre su localidad, cuando formula proyectos que resulten apropiados para su gente y llega a un conocimiento de su comunidad, que aunque pocas veces se sistematiza y se formaliza, resulta tan interesante como la lectura que realizaría cualquier equipo de antropólogos o en general un estudio desde las ciencias humanas. Pero en relación a esto último es necesario precisar que no lo es, pues se trata de una aproximación desde el arte, más específicamente desde el teatro. Como en el caso de este ejemplo, cada organización puede ser revisada y se encontrará un trabajo, más o menos consciente, más o menos formal, en este mismo sentido.

Resulta difícil para el artista legitimar, su pensamiento y su aporte a la construcción de conocimiento, pues dicho proceso se encuentra siempre en tensión con los espacios en los que el artista tiene que presentar sus discursos. El lenguaje resulta inapropiado; la forma de investigar sin buscar certezas, ni corrobora hipótesis, resulta para otras disciplinas falta de método o de rigor en el sentido científico, que es la orilla desde la cual habitualmente se juzga la investigación.

En cierto sentido esta situación puede asemejarse a la discusión sobre la legitimidad de los discursos latinoamericanos frente a los europeos, a los que siempre parece faltarles algo para estar a la altura, por que no se apegan a los cánones que ya han sido aceptados. O la lucha de las mujeres que terminan aceptando roles y posturas masculinas para ser escuchadas en “igualdad de condiciones”, cosa que termina dando como resultado una ironía.

La necesidad de los artistas de legitimar su investigación, los lleva casi inevitablemente al desplazamiento a otras disciplinas para que sus discursos sean aceptados. Es probable que en parte se deba a la falta de insistencia en utilizar los lenguajes propios para decir lo que debe ser dicho, o como en el ejemplo de las organizaciones artísticas, a la falta de sistematización y formalización de los hallazgos. Pero también está atravesada por la ausencia de espacios propios del arte para que estos asuntos sean apropiadamente debatidos y puestos en circulación. Esta discusión corresponde no sólo a los espacios académicos, sino a los espacios artísticos en las localidades y por supuesto y en primer término al espacio originario de la escuela. Por esa misma razón es necesario insistir en la importancia de la investigación como parte fundamental de la educación artística, con unas condiciones claras, unas materias de reflexión propias, que pueden y deben ser nombradas y unos lenguajes específicos.

El aula, un nodo de confluencias donde la comprensión puede hacerse presente.

Pensar el aula como centro donde confluyen estas y otras muchas particularidades, es la posibilidad de abrir la puerta a ese tipo de investigación de lo que ocurre en relación con la educación artística como campo de tensiones. No sólo las tensiones de las que ya se ha hablado hasta el momento en el presente texto, sino las tensiones más variadas, desde las que tienen que ver con las emociones, hasta las que involucran los discursos teóricos que se hacen presentes desde lo institucional o las que plantean los contenidos de la información con la que se trabaja.

Si el aula es vista como un punto de cruce, un lugar de encuentros (y desencuentros por supuesto), un espacio de acontecimientos; es allí donde vale la pena concentrarse para observar que es lo que realmente ocurre sobre aquello a lo que llamamos educación artística. ¿Cómo aparece o no, la Unesco con su hoja de ruta? ¿Cómo se hacen presentes el modelo intersectorial o los lineamientos del Ministerio de Cultura para la educación artística? Como debe pensarse específicamente la calidad de la educación o la innovación del maestro? Como asumen concretamente los modelos pedagógicos y los centros de interés? o cómo y que tanto son escuchadas las voces de los niños?

Pero más allá de esto, en el aula confluyen realidades temporales, geográficas y subjetivas. Realidades tan fuertes y consolidadas, que tal vez, lo que ocurre en el aula, no alcance a transformar. Debido a esto no podemos creer ingenuamente que la educación artística nos convierte a todos en mejores personas o que sea capaz de sacar a los niños del riesgo de las drogas o los aleje de la

violencia. Lo que si es posible pensar es que en el aula de artes por el hecho de no concentrarnos e n apropiar información, sino en permitir el encuentro y experimentar alrededor de unas materias y unos lenguajes, esas realidades se hagan presentes y se de cómo posibilidad un acercamiento a su comprensión.

Modos de investigar

Abordar el trabajo pedagógico desde sus fundamentos metodológicos

Llegar al aula para observarla plantea una condición adicional que no puede ser olvidada: Se trata de un lugar que resguarda una cierta intimidad. Por lo tanto u n investigador que pretenda ser observador externo podría afectarla y modificar las características de lo que allí ocurre con demasiada facilidad. Por esta razón, el mejor observador de su propia aula es el mismo maestro o incluso el estudiante. Cuando la condición se da de manera simultánea como ocurre con quienes vienen participando del programa de Maestría de educación artística en la Universidad Nacional, los fenómenos que emergen resultan reveladores.

Cada maestro es capaz de reconocer un signo, una marca, una huella, en la que vale la pena detenerse para aproximarse a la comprensión. L o importante en relación con la investigación, tiene que ver con la manera como se estructura y se aborda el problema. Es decir, con la manera en que se construyen los fundamentos metodológicos, mientras simultáneamente se realiza el trabajo pedagógico.

Cuando el maestro asume el papel de investigador en el aula, se pone en la búsqueda de metodologías para elaborar sus proyectos de forma asertiva. Existe el supuesto de que el método antecede a la acción y que puede ser aplicado indistintamente a cualquier tipo de realidad en la que se requiera. Sin embargo habitualmente en este modelo académico, de abordaje investigativo, no se hacen presentes los sujetos concretos. De esta manera pierden la posibilidad de asumirse como centro de transformación y lugar de decisiones. E n consecuencia la investigación no encontrará un claro anclaje histórico y político en la medida que la constitución de la temporalidad y su posibilidad de proyección futura no son posibles.

Quien se constituye a si mismo como observador crítico, debe establecer fundamentos metodológicos apropiados, en el sentido de lo que hasta aquí se ha venido planteando. Pero esta fundamentación requiere la configuración de una mirada particular del investigador. Por lo que este mismo proceso de configuración de la mirada, se convierte así mismo en objeto de indagación.

En la búsqueda de fundamentos metodológicos

Sin que lo que a continuación se plantea sea un lineamiento en sentido estricto, si busca plantear algunos puntos de partida para la construcción de una investigación en el aula desde una estructura apropiada.

El primer fundamento, se refiere en realidad a las condiciones de conciencia sobre el conocimiento que se pone de presente: Conciencia de la aparición de “un quien”, un sujeto que se reconoce con otros y a él mismo en un particular espacio – tiempo, frente a una posibilidad de transformación de esa particularidad. El investigador se configura desde su propia conciencia de sujeto, que a su vez da cuenta de sus propias circunstancias. Se debe señalar, quien está pensando los problemas. En que medida se involucra y pretende actuar con otros y si está hablando desde la afectación que resulta de la experiencia directa de la realidad.

Un segundo fundamento metodológico, se refiere a la noción de realidad que subyace en el pensar investigativo. Requiere pensar teniendo en mente aquello que se asume como la realidad y al mismo tiempo tener conciencia de que esta es una noción que se construye consecuentemente con la experiencia que de ella se adquiere. Articular la noción de realidad a su posibilidad de ser pensada, puesta en cuestión y con posibilidades de transformación, en cuanto es materia maleable del pensamiento.

Un tercer fundamento, es el pensar mismo, como ejercicio humano que permite entregarse a revisar el presente a la luz del presente y la expectativa de futuro. Reflexionar con un pensamiento imaginativo y propio del arte que amplía y despliega la realidad en la imaginación y la devuelve enriquecida por su capacidad de transformación.

Un cuarto fundamento puede centrarse en la permanencia sobre la conciencia del tiempo presente. Presente en cuanto no es teórico ni abstracto, sino un tiempo en el que aparecen y se sienten las cosas mismas ante nosotros. Documentando nuestra vida histórica con la actualidad. Pensado de esa forma puede convertirse en tiempo de ruptura con el tiempo del desarrollo y del progreso hegemónicos.

El quinto fundamento metodológico se refiere específicamente a la subjetividad del sujeto. El sentimiento, la afectación, como forma de conexión con la realidad y la comprensión que esa realidad configura en cada sujeto y en relación con otros. A manera de ejemplo, los niños y niñas construyen su realidad desde su casa y la escuela posibilita y/o obstaculiza percepciones de su realidad. El maestro es la gran fuente de subjetividad y al mismo tiempo su mayor juez y negador. La educación artística puede convertirse por tanto en el lugar de generación, reconocimiento y cuidado de la subjetividad.

El sexto fundamento es la articulación que permite captar las tensiones en medio de las cuales se ejerce la vida y especialmente la educación artística e intentan conectarse entre sí. Esta articulación puede darse en la relación y co-afectación mutua de las subjetividades. La articulación de hechos, síntomas, conceptos; por la acción del pensamiento que se dialoga entre varios sujetos, resulta en un nuevo sentido. Una dirección propia de cada uno de los puntos de partida que surgen al poner en relación los discursos instalados. Se hace posible así, superar las versiones y los objetos únicos que tienen un solo significado, para entrar

a l espectro de posibilidades y direcciones que resultan de mirar desde una concepción de realidad más amplia y compleja.

El séptimo fundamento sería la autonomía, como categoría metodológica de proceso, como condición de autodeterminación. Condición que podría devolver al sujeto a pensar sus propias necesidades y a proteger sus posibilidades de transformación y de emergencia del mismo sujeto. Convirtiéndose así, en potencia para diseñar y operar sus propias metodologías, para abordar el conocimiento y la realidad.

Si los fundamentos, son entendidos como bases y posibilidades de abordaje de la investigación del aula, entendida como confluencia, la experiencia de acercarse a la “comprensión” de una realidad, permita también orientar un nuevo sentido de “comprensión” para los lugares comunes y los discursos fácilmente repetidos, que en la actualidad abundan en la educación artística.

Eje 3. Intersectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística

Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística

Integrantes

Juan Antonio Cuéllar - Maestría en Música Universidad Javeriana

Marta Lucía Bustos Gómez - Directora Arte Cultura y Patrimonio Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá

Víctor Manuel Rodríguez - Director Lectura y Bibliotecas Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá

Moderadora: Olga Lucía Olaya

Relatora: Sonia Abaunza

Uno de los grandes retos que se planteó este Seminario se halla inmerso en el objetivo general, y es la consolidación de compromisos entre los sectores de educación y cultura para la integración de la educación artística en la vida nacional como derecho cultural. Para el logro de este objetivo fue necesario realizar un análisis de los diferentes esfuerzos realizados por los sectores de educación y cultura en materia de recursos, programas y proyectos y, al mismo tiempo, de las tensiones y dificultades vividas en esta relación.

La necesidad, expresada en variados documentos que por más de veinte años se han realizado en torno a la educación artística⁵⁰, de construir un Sistema de Formación Artística sólido que involucre instancias privadas y públicas; agentes especializados en arte y en sus prácticas pedagógicas y didácticas; y ámbitos en donde esta educación sea posible, como la escuela, la familia, los entornos sociales, entre otros; ha puesto en evidencia, en varias ocasiones, la imposibilidad del Estado para articular acciones, proyectos, programas y políticas que logren subsanarla.

En este marco han sido varios los intentos y esfuerzos por adelantar un Sistema de Formación Artística, por parte de entidades públicas y privadas en nuestro país. Los panelistas invitados nos recordaron varias de estas experiencias, como la adelantada por el Ministerio de Cultura, mediante la creación del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural – SINFAC-. Este Sistema fue creado a la luz de la Ley 397 – (Ley General de Cultura, artículo 64), con el objetivo de “coordinar, orientar y fomentar el desarrollo de la educación artística y cultural como factor social” (Ministerio de Cultura, 1998, p. 20). Si bien este objetivo recoge debilidades y deseos relacionados con los propósitos de la educación artística y cultural que se evidenciaban en ese entonces, veinte

⁵⁰ Véanse los documentos que han servido como referencia y que se encuentran en la bibliografía de esta relatoria.

años después, podemos decir que varios de ellos se mantienen vigentes y sin un pleno desarrollo.

En este mismo sentido, y mediante la realización de evaluaciones a diferentes aspectos (administrativos, organizativos, conceptuales, financieros, entre otros) contenidos en las diferentes etapas del SINFAC, podemos resaltar algunas de las anotaciones que evidencian sus limitaciones o debilidades, entre ellas tenemos⁵¹:

— No existe una definición clara del concepto de *formación artística y cultural*. Se habla indistintamente de formación y educación artística y cultural, no se detallan los componentes conceptuales relacionados con lo *artístico y cultural*, debilidad en la profundización del estado de la formación artística en el país, entre otros.

— Si bien se habla de un sistema, no se establecen o definen las instancias, agentes, procesos y articulaciones con otros sistemas, que pudieran perfilar de mejor manera su accionar.

— En relación con las articulaciones con otros sistemas, no se nombran las posibles relaciones que un sistema de formación artística y cultural debería tener con otros sectores de la vida nacional, ni tampoco sus posibles alianzas para mejoramiento de actividades, proyectos o programas a realizar.

— Sus propósitos se movilizan desde generalidades desbordando las acciones institucionales y delegándole muchas más tareas de las que puede hacerse cargo.

En relación con sus propósitos, se manejan diferentes enfoques o perspectivas de intervención, lo que dificulta tanto su ordenamiento conceptual como su trabajo práctico.

— Falta de información confiable, estudios e investigaciones que permitan acotar las problemáticas de la formación artística de manera más precisa y los avances o resultados decantados en estos veinte años.

— La manera como está pensado el sistema, sus jerarquías y los poderes de decisión, evitan las diferencias locales y regionales. No se atiende a las particularidades (diversas y diferenciadas) de los que integrarían este sistema.

— La debilidad de las entidades encargadas del tema cultural, sobretudo en el nivel regional, impide crear sinergias que hagan más efectivos los esfuerzos del nivel central.

En la síntesis del documento de evaluación al SINFAC, realizado para el Ministerio de Cultura, Bustos (2003) afirma:

En términos generales los diagnósticos o las caracterizaciones del sector de la formación artística y cultural en el país, presentes en los documentos revisados, solo alcanzan a presentar algo así como un *mapa de tierra incógnita*⁵², dados los vacíos y la fragmentación de la información. (p.47)

Sin lugar a dudas, todas estas debilidades están todavía presentes en la realidad cultural y de la formación artística en nuestro país lo que nos ha puesto en desventaja frente a experiencias internacionales, que han privilegiado a la formación artística como

⁵¹ Véanse las evaluaciones realizadas al Sistema Nacional de Formación Artística –SINFAC– en los documentos del Ministerio de Cultura - aportados en la Bibliografía (Bustos, M., Equipos SINFAC- Ministerio de Cultura).

⁵² Tal como los mapas de la era del Renacimiento, cuyos vacíos e imprecisiones constituían un desafío para los cartógrafos, exploradores y navegantes que los usaban y que debían ir completándolos y corrigiéndolos paso a paso. (Bustos, M., 2003)

generadora de conocimiento y han puesto en ella aspiraciones que trascienden el tema artístico. Desafortunadamente, en Colombia las artes y sus prácticas no son reconocidas, todavía, como generadoras de conocimiento y se valora y clasifica el conocimiento sensible con parámetros científicos que no le corresponden.

De igual manera, también, es importante resaltar aquellas experiencias que mediante programas o proyectos han posibilitado espacios de crecimiento, aprendizaje y valoración de las prácticas artísticas en la educación integral de niños y jóvenes. En Bogotá, por ejemplo, se desarrolló, por cerca de tres administraciones, el Proyecto Tejedores de Sociedad, con una cobertura aproximada de treinta mil jóvenes de toda la ciudad. Logró ser uno de los programas distritales con mayor reconocimiento no solo en el ámbito distrital sino también en el nacional e internacional.

Este proyecto tenía como objetivo principal en 2003, “brindar a 1350 jóvenes de la ciudad un espacio para adquirir saberes, prácticas y experiencias en torno a las artes y su vínculo con la política y la construcción de ciudad” (IDCT, 2004, p.14). Desde la educación informal, se planteó como una opción para los jóvenes capitalinos entre los 17 y 25 años, interesados en la formación artística en las áreas de artes plásticas y visuales, danza, música, literatura y arte dramático.

Esta experiencia marcó la vida de maestros y estudiantes e incorporó al campo artístico a numerosos jóvenes que optaron por las artes como su proyecto de vida. Sin embargo, durante su ejecución fueron variadas las debilidades y amenazas para su consolidación. En la evaluación al Programa realizada en el 2003 se pueden leer varias de estas (IDCT, 2004):

1. Por las características de su programa, no se puede establecer con certeza si es un programa de educación no formal⁵³ o informal. Desde la institucionalidad era claro que se trataba de un programa informal (no era certificado por ninguna institución educativa) de educación sin embargo, en el trabajo con los estudiantes, sus exigencias y prácticas educativas correspondía mucho más a un programa de educación para el trabajo y el desarrollo humano (duración talleres, organización de contenidos, horarios, entre otros).
2. Si bien el Programa constituyó un aporte social al abrir un espacio de aprendizaje calificado y cualificado a los sectores menos favorecidos, la falta de certificaciones institucionales dejaron a estos jóvenes en la misma situación al momento de presentarse para realizar algún trabajo o algún programa de estudios formales.
3. El diálogo entre el Programa Tejedores de Sociedad y la institucionalidad educativa fue bastante débil sin posibilidades de interacción que lo fortalecieran.
4. La deserción fue un aspecto problemático, como quiera que el sentido de obligatoriedad no estaba dado. En este sentido, influyó la falta de información, a los estudiantes, sobre los contenidos, alcances del programa y expectativas que podrían esperar de este.
5. El desnivel en la formación profesional de los talleristas y en los resultados obtenidos ofreció algunos retos a la hora de fijar estándares de calidad y potenciar las fortalezas.

⁵³ Hoy llamada Educación para el trabajo y el desarrollo humano.

6. Los cambios en las políticas administrativas otorgó sesgos diferenciados a la ejecución y conceptualización del programa.

7. Los recursos de tipo financiero, logístico y de producción afectaron la realización de cada uno de los talleres, la continuidad y la calidad de algunos de ellos (no se contaba por ejemplo, con salones adecuados para la realización de talleres de danza, teatro o música).

8. La falta de sistematización de los talleres (contenidos, metodologías, resultados, entre otros), así como la profundización en conceptos como arte, pedagogía, didáctica, política educativa y cultural, entre otros, incidió en la continuidad y valoración de esta experiencia.

Otra iniciativa desarrollada por la Administración Distrital es el Programa de Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral previsto en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana (2012, p. 13) que pretende: “ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales mediante una estrategia que combine la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada”. En este programa se enfatiza en el “aprovechamiento de la ciudad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía activa y pacífica, la cultura y el arte, el deporte, el respeto por la naturaleza y el pensamiento científico”.

Las entidades adscritas al Sector Cultura, Recreación y Deporte (Instituto Distrital de las Artes, Orquesta Filarmónica de Bogotá, Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Instituto Distrital de Recreación y Deporte) han llevado a cabo este programa desde el inicio del Plan de Desarrollo, obteniendo resultados que a primera vista resultan bastante alentadores. Este tema fue tratado en otro de los paneles por lo que no nos detendremos en él.

En este muestreo de experiencias, y sin lugar a dudas, el proyecto que se ha posicionado en nuestro país y en varios países latinoamericanos, es el que copia el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela y en donde se ha podido resignificar el valor de la formación musical en la intervención de comunidades, especialmente en sectores vulnerables y de niveles socioeconómicos bajos. Desde hace cerca de cuarenta años la experiencia venezolana ha ofrecido múltiples posibilidades, no solo artísticas, a niños y jóvenes de estratos vulnerables especialmente en ámbitos por fuera del aula de clase.

En Colombia este modelo es replicado, desde los años ochenta, por un equipo de trabajo liderado por el maestro Ernesto Díaz y retomado en los noventa, por la Fundación Nacional Batuta. A este modelo se le suman otros planes como el Plan Nacional de Bandas y el Plan Nacional de Música para la Convivencia, liderados desde el Ministerio de Cultura, que han permitido acercar a niños y jóvenes a las prácticas musicales diversas y tejer entornos menos hostiles para ellos. De igual manera, ha potenciado la formación de quienes en el entorno escolar no tienen estas asignaturas o no han desarrollado formas de aproximación a la práctica musical.

En el modelo implementado por la Fundación Nacional Batuta, que deviene de lo desarrollado por Venezuela, ha sido importante la creación de un *Proyecto de Aula*, como concepto macro y articulador de las asignaturas con el que se espera resolver un núcleo problemático propuesto desde el inicio. Al final, la sumatoria de experiencias en clase, potenciará un mejor trabajo grupal. En este modelo los maestros hacen parte fundamental,

pues desde ellos se debe originar la articulación y la colaboración mutua, que incidirá en los resultados que obtenga el colectivo. La combinación orgánica de todos ellos permitirá un mejor resultado en cada una de las experiencias que se realicen.

Esta interacción permanente entre estudiantes y maestros en la búsqueda de soluciones acrecienta la práctica, el goce y el conocimiento que se desarrolla en cada uno de los niños y jóvenes. El desarrollo continuo y cotidiano suscita el aprendizaje de cada una de las prácticas musicales indispensables en el conocimiento general de la música (técnica instrumental, teoría de la música, apreciación e historia de la música, solfeo), pero al mismo tiempo, crea vínculos fuertes en el aprendizaje de valores (respeto, autoestima, tolerancia, trabajo colaborativo, puntualidad, honestidad, etc.) que inciden directamente en los entornos de cada uno de los estudiantes.

De igual manera, recursos físicos como los espacios de clase o aulas, instrumentos musicales, y el material musical (partituras y material pedagógico) hacen parte fundamental en todo este entramado. La relación que los niños y jóvenes deben desarrollar con el espacio, su propio cuerpo y el de sus compañeros y los instrumentos como prolongación de estos, son temas obligados a la hora de considerar planes de estudio en el área de música que ofrezcan mejores resultados.

Otro ejemplo en este mismo sentido, es el proyecto de orquestas y coros juveniles e infantiles realizado en México por la Fundación Azteca del Grupo Salinas, que en poco más de cinco años está llegando a veintinueve de los estados mexicanos y atiende cerca de quince mil niños de estratos socioeconómicos bajos. En este proyecto sobresale como núcleo problémico la escogencia de un repertorio de máxima exigencia en el nivel musical, del que se desprenden una serie de estrategias pedagógicas con las cuales este objetivo es alcanzable. Estas estrategias son variadas y flexibles dependiendo de la etapa en la que se encuentre el proceso y los diferentes grupos.

Visto de esta manera, este proyecto pone su atención en el impacto que deberá tener la intervención realizada por los niños y jóvenes y pone a su disposición los recursos económicos, humanos y logísticos necesarios para que ello ocurra. Son proyectos de aula que requieren un gran esfuerzo no solo por parte de los estudiantes sino de los diferentes equipos de maestros, administrativos y de producción, para producir en la audiencia emociones que la convoquen a una mayor reflexión, que la conmueva y que exalte en ella sentimientos de alegría, amor y solidaridad.

Por otro lado, en los sistemas de formación artística se hace necesario un último ingrediente que es la *movilidad*, el cual permite que niños y jóvenes circulen por diferentes escuelas y orquestas o grupos de coros. Supone un diálogo continuo no solo entre los grupos de un mismo núcleo sino entre varios núcleos que integren dicho sistema. En otras palabras, supone una circulación por varios grupos, contacto con otros estudiantes, realización de encuentros que permitan la reflexión, análisis y confrontación de los resultados obtenidos y una retroalimentación continua entre maestros y estudiantes. Lo anterior permite que los estudiantes queden capacitados para iniciar sus estudios de formación superior (pregrados) en música, si así lo desean.

La financiación, es parte importante en la puesta en marcha de un programa de formación, propiciando articulaciones entre diferentes agentes para sostener proyectos de gran nivel (recursos públicos y privados). En el caso colombiano (Batuta) se logró equilibrar la financiación de cada uno de estos agentes para sostener y madurar este

proyecto. El porcentaje de participación presupuestal pasó, en su inicio, del 74% aportado por el Gobierno Nacional y un 26% aportado por agentes privados, a un 50% y 50% en 2013.

Otro tema relacionado con la creación de sistemas de formación artística, y que fue desarrollado en este panel, tuvo que ver con la reflexión que suscitó el título de este Seminario. Es decir, ¿de qué estamos hablando cuando decimos *el arte en la canasta familiar*? Es claro que la intención detrás de este nombre no supone que el arte pueda ser comprado, sino que hace referencia, a lo que se ha insistido en este Seminario, y es al arte como generador de conocimiento, el arte como experiencia.

El arte no es algo que pueda ser comprado, como si los objetos o artículos que vinculamos con la canasta familiar. El arte está relacionado con la experiencia y ésta con la generación de conocimiento. Sin embargo, ubicar el arte en la canasta familiar nos hace pensar que se hace referencia al arte como una necesidad básica.

Desde el punto de vista de Víctor Manuel Rodríguez, esta relación entre arte y canasta puede ser una introducción interesante para pensar las transformaciones recientes de las prácticas tanto artísticas como educativas, que cada vez más, ubican unas y otras, como un asunto necesario en la vida de los seres humanos, al tiempo que permite reflexionar sobre qué tipo de sistema las ordenaría, si esto es posible y de qué forma se haría.

En este sentido, Rodríguez, menciona que si concebimos el arte y la canasta familiar como una representación del arte como una necesidad básica, la pregunta más acertada sería ¿cómo podemos pensar esa necesidad básica en una perspectiva del desarrollo humano, y no como una necesidad que se satisface a partir de procesos de cobertura exclusivamente?

En este punto Rodríguez recuerda que en las nociones de desarrollo no humano, se supone que el ser humano (universal) necesita unas *cosas* y el éxito de las políticas públicas tiene que ver con que se puedan suplir estas necesidades mediante programas de cobertura. La necesidad, en este caso, es la misma para todos los ciudadanos y la satisfacción de esa necesidad (acceso y cobertura) supondrá el éxito de las políticas públicas. Al respecto, Amartya Sen, en su teoría del desarrollo humano, insistió en la idea de que ninguna necesidad es universal y que la imposibilidad del desarrollo es creer que todos representamos de la misma manera a una necesidad. Es decir, lo que introduce Amartya Sen en su concepto de necesidad básica pensado desde la Teoría del Desarrollo Humano, es que esta es una construcción cultural, y por tanto, su satisfacción dependerá de dicha construcción.

De otra parte, en los análisis desarrollados por Sen, la cultura no es un *medio para* el desarrollo humano, la cultura *es* el desarrollo humano, porque solo por medio de ella las personas se hacen más libres, acceden a oportunidades y potencian sus capacidades.

En el tema que nos ocupa, una reflexión sobre la canasta y el arte, no puede abordarse de manera abstracta, sino teniendo en cuenta que ésta es una necesidad construida culturalmente, en otras palabras, no todos ponemos lo mismo en la canasta, ni necesitamos lo mismo. Vale la pena insistir en la necesidad como construcción cultural porque ello permite vincular *al arte o los artes* y la canasta a un campo mucho más amplio que el arte mismo.

Al mismo tiempo, reiterar en el doble componente: arte como construcción cultural y como necesidad básica que es construida culturalmente, para pensar la relación entre arte y

canasta familiar, no como la satisfacción de una necesidad básica, sino como un escenario que permita el desarrollo de capacidades y la oferta de oportunidades para propiciar la libertad en los seres humanos y en donde el arte y su satisfacción estará íntimamente relacionado con los contextos culturales.

Siguiendo a Rodríguez, la canasta, entonces, debe ser una que acepte que el arte hace parte de un campo social mucho más amplio, y que adquiere su máxima potencia cuando se reconoce en el campo social de las creatividades. Por lo tanto, el ejercicio de formular un sistema no puede ser un ejercicio autocontenido en donde participen los agentes y actores que hacen arte y educación, sino en un campo donde el arte se relacione con otras prácticas de creatividad, donde no necesariamente todas las creatividades pasan por el campo artístico.

Si el arte es una forma particular de creatividad que está inscrita en luchas diversas por ser más libres, quiere decir que el vínculo arte-creatividad-sociedad es mucho más fuerte de lo que pensamos y, por ende, cualquier sistema que quiera ordenar o integrar esos componentes deberá ser mucho más amplio (que el binomio cultura-educación), en donde se reconozca a esos actores sociales excluidos históricamente y se valore el nexo con otras creatividades que lo trascienden.

Este sistema deberá integrar no solo actores públicos y privados del binomio educación-cultura, sino a todos aquellos agentes y actores generadores de creatividad que indagan en el desarrollo de la creatividad como potenciadores del desarrollo humano y social por medio del ejercicio de las libertades de cada ser humano. De esta manera, la tarea a seguir, será la de definir cuáles serían, entonces, estos agentes, cuáles las instancias coordinadoras, los espacios de participación, los procesos a desarrollar, esas otras subjetividades a convocar y los otros escenarios de producción social de creatividad que no necesariamente pasan por los agentes y actores de lo que habitualmente se ha conocido como formación artística y cultural.

En términos generales, para la construcción de un Sistema de formación artística y cultural en nuestro país se hace necesario, entonces, fortalecer las estructuras de las administraciones públicas, con funcionarios cualificados que puedan sostener iniciativas a pesar de los cambios de administración; articulación de sistemas ya creados (como el SINFAC) con otros sistemas culturales (Sistema Nacional de Cultura), educativos y de otros sectores; acordar entre los diferentes agentes del Sistema las reglas de juego básicas (quiénes somos, qué hacemos, cómo nos articulamos, con qué recursos contamos, entre otros; seducir a otros agentes (posiblemente en otros sectores) que puedan ampliar las miradas para el desarrollo de la educación en el país, fortaleciendo la reflexión sobre la educación artística pero adhiriéndola a diferentes frentes del desarrollo integral de niños y jóvenes; fomentar la investigación y la generación de conocimiento desde las artes mediante la realización de encuentros de reflexión, sistematización de experiencias y modelos, análisis de resultados y metas propuestas, entre otros; realizar acciones concretas para asegurar la calidad de la formación artística que se está llevando a cabo; aumentar y cualificar la infraestructura artística y pedagógica para las artes; estimular la articulación con otros ámbitos, instancias o espacios que permita ampliar la visión de la educación artística en el desarrollo creativo de los niños, jóvenes y del país en general.

Bibliografía

- Instituto Distrital de Cultura y Turismo –IDCT- (2004). *Jóvenes Tejedores de Sociedad. Una mirada a la formación artística desde lo social*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ley General de Cultura- Ley 397 de 1997.
- Ministerio de Cultura (1998). *I Seminario Nacional de formación Artística y Cultural*. Bogotá: Talleres de Arte Gráfico H&H.
- Ministerio de Cultura (2000). *Sistema Nacional de Formación artística y cultural. Un proceso en construcción desde la confluencia de los esfuerzos locales*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura (2007). *Educación artística y cultural, un propósito común. Serie Cuadernos de educación artística*. Bogotá: JHimpregraft Ltda.

Para profundizar en los planteamientos de los panelistas a continuación se incluyen las intervenciones presentadas por sus integrantes.

Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística

Juan Antonio Cuéllar- Maestría en Música Universidad Javeriana

El maestro agradece la invitación a este evento y plantea que hay una experiencia que ha tenido gran importancia para su vida en los últimos años, y tiene que ver con su movilidad en escenarios de educación artística, universitarios y de intervención social a través de las artes, y en suma, del sistema de Orquestas de Venezuela, en un proyecto que arranco hace cuarenta años, y que se ha convertido en un símbolo de algo que se viene haciendo en diferentes frentes y diferentes lugares, que tiene que ver con *la formación musical como una estrategia de intervención social*.

Este modelo ha sido asumido por un número importante de países -más o menos cuarenta y donde se encuentra Colombia- y su apropiación se produjo desde finales de los años ochenta, con el trabajo muy puntual de un equipo liderado por Néstor Díaz, en Bogotá. En la década de los noventa se implementa en la Fundación Nacional Batuta y posteriormente toman fuerza otras iniciativas que también con espíritu social se han estado implementando en Colombia, como el Plan Nacional de Bandas, que es un Plan Nacional de Música y que incorpora no solo las prácticas de viento sino otras al servicio de la oportunidad de miles de niños que al interior de la escuela no tienen la posibilidad de desarrollarse en las artes. En Colombia se genera una multiplicidad de implementaciones con mayor o menor éxito, y con impactos importantes, pero como se ve, estos fenómenos han ocurrido por fuera de las aulas escolares.

El maestro observa a la luz del proyecto de asesoría a la *Fundación Azteca* del Grupo Salinas, en la implementación de un ambicioso proyecto en coros infantiles y juveniles, que en cinco años de desarrollo está llegando a veintinueve Estados mexicanos y atiende a quince mil niños de estratos muy bajos de la población con un gran éxito. Estos proyectos se desprenden de un concepto fundamental que es el de la problemática que diferentes tipos de actividad pueden atender y proviene de una aproximación metodológica y pedagógica

que algunas instituciones de educación superior en Colombia acogen que se llama *el proyecto de aula*, en donde se identifica un núcleo problémico, y las diferentes asignaturas del currículo se articulan en la búsqueda de la solución.

De alguna manera el proceso de las escuelas en Venezuela ha aportado a asumir esta problemática, porque se asume que la problemática fuerte es montar un repertorio de creación colectiva alrededor de una obra, entonces surgen una serie de espacios para poderlo lograr, en el caso de las orquestas, se tienen diferentes modalidades de ensayos o de clases que confluyen todas hacia un mismo propósito de formación que es la realización de un proyecto conjunto: el concierto.

De alguna manera se hizo referencia a la educación por proyectos y al hecho de pensar en el largo plazo, y no solo en la media hora donde se genera un producto, sino que la sumatoria de experiencias de clase va generando un resultado colectivo mucho más grande de lo que se está en capacidad de hacer en una hora de aprendizaje.

El maestro pregunta ¿cuáles son los ingredientes que esta receta requiere? Fundamentalmente un equipo de maestros que se vinculen al proceso. Hay muchos ejemplos donde un solo maestro trata de hacer todo y los resultados son desiguales a veces, pero solamente llegan hasta un nivel y parece que no pueden traspasarlo sin la colaboración de un nivel mayor de especialidad o experticia.

Lo segundo es la existencia de espacios físicos para trabajar, lo tercero es tener instrumentos y accesorios, y lo cuarto es el material musical per se que son las partituras y el material pedagógico. Esta es la organización que tienen las orquestas *Esperanza Azteca en México*, tienen un maestro por cada instrumento de la orquesta y tres maestros para el coro. Es un proyecto muy ambicioso que alberga un estimado de 272 niños y jóvenes alrededor de una práctica orquestal. Son una gran cantidad de horas de trabajo en conjunto, pero es muy interesante la combinación de diferentes espacios de trabajo y que durante la semana se combinen distintos tipos de actividad.

El maestro presenta una gráfica en donde se ubica en el centro el ensayo general de la orquesta, y se evidencia que los maestros especialistas están con sus grupos de formación pequeños, resolviendo sus temáticas técnicas y sus temáticas asociadas a las líneas o a la parte que les corresponde en el tutti de la orquesta, y aquellos aspectos relacionados con el desarrollo instrumental y también en las áreas de conocimiento teórico y conocimiento de la lecto-escritura musical. Hay un segundo espacio en donde cada uno de estos profesores rinde cuentas en un colectivo donde están todos los profesores presentes, en el caso del coro, todos los profesores llevan a sus niños de los grupos, al ensayo tutti en donde colaboran los aprendizajes y estudian los retos que va suscitando el repertorio. Esto ocurre en un proceso que no es igual ni uniforme, sino que se comporta flexiblemente en relación con los procesos de montaje es decir a medida que se inicia un proceso hay más ensayos individuales por grupos pequeños. Este modelo que se parece a la dinámica de aula, es una interacción entre estudiantes y profesores que para el caso mexicano particular, se tienen 20 horas a la semana trabajando a los niños con los profesores, es una relación de práctica, en donde siempre están haciendo y siendo supervisados por maestros especialistas lo que garantiza niveles de desarrollo realmente importantes que en corto tiempo logran un impacto en la formación de muy buen nivel.

Esa interacción cotidiana y permanente suscita el aprendizaje de las cuatro dimensiones generales de la formación musical a saber: técnica instrumental, teoría de la

música, apreciación e historia de la música, desarrollo auditivo y solfeo. Pero estos ejes no se fragmentan en actividades diferentes, sino que se integran dentro del trabajo en ensayos por filas de instrumentos y seccionales por grupos, o en el ensayo general de la orquesta en una dinámica permanente. El verdadero aprendizaje es el ejercicio de una serie de valores que se desprenden de esto, como el trabajo en grupo, el trabajo en equipo, el respeto al otro, la puntualidad, el servicio, etc que hacen de las orquestas verdaderas *familias de aprendizaje*.

Este es un reto desde el punto de vista administrativo, político y del hacer, pero realmente la inversión justifica totalmente el resultado como se ve en el caso de México: se escoge el repertorio, que es la esencia fundamental, se analiza el criterio de impacto y se organizan las actividades pedagógicas para que el repertorio sea logvable en el tiempo determinado, y con las obras o los ejercicios necesarios para su preparación.

Se tienen ejemplos de repertorios grandiosos como *El Mesías* de Haendel, o *Carmina Burana* de Carl Orff, etc., También se integran repertorios emotivos que llegan a conmover a las personas y exalta su espiritualidad y reflexión, y el repertorio que exalta los valores de la música popular y regional e identifica al público, al niño y a la cultura local con el resultado de impacto.

Ahora, falta un ingrediente sustancial muy importante cuando uno habla de un sistema de formación artística y es el tema de *la movilidad*, que es un esquema donde las orquestas locales puedan ofrecer a un niño acceder a una orquesta regional o nacional, etc. Este esquema es en el que funciona *Esperanza Azteca* en México, con orquestas y coros locales que se proyectan a otros niveles. La incidencia que tienen estas orquestas en la educación escolarizada se ubican en la base de la pirámide y en los picos los niños van accediendo a orquestas monumentales de amplios niveles pertenecientes a una región, Estado o municipio y lo que se hace es un trabajo educativo que va lograr que todos los niños que atraviesen este proceso queden capacitados para iniciar estudios de educación superior en música si lo desean, y eso garantiza que cuando aspiren a la educación superior tengan ya unas capacidades desarrolladas.

Así los niños van a crecer en esa dinámica de que tocar un instrumento y ser maestro del instrumento hace parte de la misma disciplina, de modo que ser maestro y artista es lo mismo, en el sentido de Arte-educador, como engranaje en donde la orquesta sinfónica *Esperanza Azteca* juega el papel de activadora de todo un proceso de desarrollo que permite circular en el largo plazo a los niños que se van volviendo maestros y vuelven a ser maestros de niños, etc.

El maestro explica el tema de la Fundación Batuta en Colombia, a partir de la evolución de la financiación de un proyecto que tiene financiación de los sectores públicos y privados, pues concretamente en México, el proyecto ha sido financiado por el sector privado, pero han logrado movilizar los recursos del sector público a través de la Cámara de Diputados, que lograron generar una disposición para destinar más recursos a este proyecto y concretaron los aportes de los gobiernos de cada estado. Movilizaron recursos de los municipios y generaron para cada orquesta un *patronato* de la sociedad civil al servicio de la causa de la orquesta de manera local.

Con Batuta se logró balancear el recurso público nacional con otras fuentes. Organizaciones Batuta en cinco departamentos del país que tiene cada una su dinámica y contribuyendo al mismo propósito y organizaciones como la Fundación Bolívar y

Davivienda que desde el año 2010 se vinculó a esta iniciativa creando la Filarmónica Joven de Colombia, en donde se logró que la contribución pasara de ser de un 74% del gobierno nacional y de otras fuentes con 26%, a que se lograra un balance de 50% del gobierno nacional y 50% constituido por la gestión de las organizaciones vinculadas al sistema. Como se ve es un modelo que responde a una de las preguntas de la mesa que tiene que ver con la política y la financiación de los proyectos

El maestro agradece la invitación a este evento.

Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística

Marta Lucía Bustos Gómez

Directora de Arte, Cultura y Patrimonio de la Secretaria de Cultura Recreación y Deporte

En 1997 cuando se expidió la Ley de Cultura, la cual en palabras de Juan Gustavo Cobo Borda “[...] ordenó un poco el caos, lo vetusto, lo anacrónico, la absolutamente inmanejable de una legislación que en el campo de la cultura era ineficaz y obsoleta” (Cobo Borda, et. al., 1996: 274), se le otorgo al Ministerio de Cultura creado bajo esta misma ley 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, y para tal efecto se planteo la creación del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, el cual tenía como objetivos, estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación, y la transmisión del conocimiento artístico y cultural.

El artículo 64 -donde se plantea la creación del sistema de formación- propuso una manera de organizar o conectar las numerosas iniciativas y acciones que se han enmarcado bajo la denominación de educación artística y cultural y que han estado presentes en nuestras políticas culturales desde hace varias décadas. Acciones de formación artística y cultural de carácter, modalidad, contexto y dimensión tan variado que tienen sus antecedentes tanto en las numerosas acciones de formación que durante décadas realizó la oficina de extensión cultural del Ministerio de Educación y posteriormente Colcultura y el mismo Ministerio de Cultura pero también con el surgimiento y consolidación de numerosas escuelas de arte y de centros de producción artística en los años 60’s y 70’s que reclaman la necesidad de reconocer a las artes y la cultura dentro del sistema educativo como una entidad específica

Es decir que lo que nos convoca hoy en día, 17 años después de expedida la Ley de Cultura, no es una preocupación totalmente nueva, ésta es una preocupación que viene cargada de viejas herencias y tradiciones que aun nos marcan y que nos recuerdan la urgencia –parafraseando a Wallerstein- de mirar de un nuevo modo el modo en que funciona el mundo en que vivimos y también cómo hemos llegado a pensar lo que pensamos de este mundo.

17 años después, que la Ley propuso la creación de un Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (SINFAC) y que el Ministerio de Cultura promovió su instauración, estamos aquí preguntándonos ¿Cuáles han sido las dificultades que han impedido la existencia de este sistema en nuestro país?. Es decir que aun no contamos con

este sistema y hoy debemos recordar cuales son las causas o motivos que hacen que como a Sísifo, a quienes hemos estado de una u otra manera en ámbitos cercanos a estos propósitos se nos impone un eterno volver a empezar. Parece que el Sistema de formación artística es una labor que se empieza una y otra vez y que no logra condensarse o volverse una realidad.

Una primera aproximación o posible respuesta, a la pregunta que se nos formula, se encuentra en la “Evaluación del SINFAC” (Bustos, 2003) realizada a partir de la revisión documental de lo producido por un grupo de personas que lideró al interior del Ministerio de Cultura la creación del SINFAC entre 1997 y 2001. Esta evaluación realizada en el año 2003ⁱ indica, entre otras cosas, que “... La primera anotación que se tendría que hacer al respecto es que se parte del término formación artística y cultural pero no hay una definición de este en términos de agentes, instancias y procesos que lo configuran. No existe una definición clara del campo a intervenir ni unos criterios para la identificación de características que lo demarcan y por tanto justifiquen o precisen los modos de acción e intervención del Ministerio de Cultura”.

Así mismo señalan que “... En la lectura se detectó que un alto porcentaje de los documentos tiende a tener poca claridad sobre la manera de abordar la función que la Ley General de Cultura le confirió al Sinfac. Los documentos presentan afirmaciones sobre el estado de la formación y el sector cultural sin un nivel de profundización que permita comprenderlas y sustentarlas, movilizan debates genéricos a través de los cuales se plantea que la formación artística y cultural y en particular el Sinfac debe subsumir áreas y programas del Ministerio y las labores propias de las áreas, y plantean discusiones sobre la misión del Sinfac que en su desarrollo desbordan la acción institucional del Ministerio. Al mismo tiempo los documentos abordan -sin profundizar- problemáticas particulares del sector artístico y fundamentan el tema de la formación artística y cultural exclusivamente en el mandato legal que hace la Ley pero no avanza en precisar o desarrollar lo establecido en ésta y en acopiar argumentos que permitan comprender por qué y de qué manera una política en este campo puede y debe ser promovida por el Ministerio de Cultura”.

Una segunda posible respuesta la da María Adelaida Jaramilloⁱⁱ encargada durante los tres primeros años del Ministerio de Cultura de liderar la consolidación del SINFAC. Jaramillo en un informe realizado unos años después (2004) señala que el proceso de formulación, diseño, y puesta en marcha del SINFAC se llevo a cabo bajo una serie de circunstancias que podríamos decir lo marcan. En primer lugar ella indica que en el naciente Ministerio no existía una visión compartida sobre los propósitos de los procesos de formación y las formas de intervención en esta materia, al mismo tiempo que coexistían diversas y disímiles formas y grados de conocimiento de las problemáticas y potencialidades regionales y unas relaciones con las regiones, en general, de carácter vertical y centralista, que “... impedían en muchos casos orientar los esfuerzos al fortalecimiento de los procesos formativos en los entes territoriales, a partir de sus propias fortalezas y debilidades”. Es decir que las dificultades identificadas son internas a la misma institucionalidad encargada de promover este Sistema y son tal vez estas causa de su posterior y lenta disolución al interior del Ministerio de Cultura, dado que no existía –y no se logró– un consenso sobre aquello que se quiere organizar o articular para que funcionara como un sistema y por ende tampoco sobre su estructura y formas de funcionamiento.

Ahora bien lo acontecido hace catorce años e identificado el documento de evaluación del Sinfac y por la misma Jaramillo posteriormente, debe ser visto a la luz de un naciente Ministerio que estaba en el proceso de pasar de las “atávicas” formas de gestión de Colcultura hacia una renovada visión de la cultura que inauguraba la Ley de Cultura con los mismos los programas, gente y los recursos de Colcultura. Con esto no quiero reivindicar el adanismo que prima en nuestras políticas públicas –que borran o no tiene en cuenta sus antecedentes- sino señalar la debilidad de las entidades públicas de cultura y principalmente la fragilidad en la que surgen. De la misma forma en que se crea Colcultura en 1968 con un presupuesto de 28 millones que en ese entonces representaba el 2% del presupuesto del Ministerio de Educación y se le asigna 35 funciones, se crea el Ministerio de Cultura casi 30 años después, después de un álgido debate sobre la pertinencia o no de su creación, con bajo presupuesto, sumando programas de Colcultura e instituciones que se encontraban dispersas en otros entes nacionales y nuevas funciones.

Así a las dificultades señaladas tanto en el análisis documental del Sinfac, como por Jaramillo -las cuales aun siguen estando presentes para la consolidación del sistema de formación artística- se podrían sumar la debilidad de nuestras instituciones con intermitencia en sus políticas, periodos cortos de gobernabilidad y arquitecturas institucionales frágiles, pensadas con los deseos, necesidades e imaginarios de siglos pasados y muchas veces impotentes para actuar sobre lo concreto a la hora de diseñar mecanismos de cooperación interinstitucional en los ámbitos internacional, nacional, regional y local, para integrar de manera adecuada los procesos educativos y culturales en todos los niveles educativos y para fortalecer la formación y profesionalización de los diversos sectores de la cultura.

La segunda cuestión que podríamos sumar a esta lista es la que tiene que ver con la manera en que pensamos el sistema y las relaciones entre sus componentes, ya que al proponer un carácter vertical y centralista de las relaciones se establecen jerarquías, especialidades, límites que marcan la diferencia entre unos componentes y otros y un cierto grado de control, rangos y normas concretas de funcionamiento que tienden a ubicar el poder de decisión en un solo lugar y a olvidar particularidades regionales o locales. Aquí valdría la pena señalar, mirando a la distancia el proceso que el Ministerio adelanta para poner en funcionamiento el Sistema de Formación artística, que un inconveniente en este proceso tiene que ver con la superposición de sistemas y la no integración entre ellos. Me refiero a que en este instante se planteo un nuevo sistema, el de formación, que no se integro ni se articulo con el ya existente Sistema Nacional de Cultura que venia promoviéndose desde 1994 por Colcultura para estimular la participación y la representación de las diferentes actividades culturales del país en las políticas de la entidad. Este dislate generó juxtaposición de consejos, instancias de consulta que en ultimas eran conformadas por los mismos actores. Si en las ciudades capitales, que en el mejor de los casos contaban con instituciones de cultura y equipos de trabajo, era imposible responder por una parte a los requerimientos de articulación del sistema de cultural y por otro a los del sistema de formación, en un municipio una o dos personas debían asumir todas las tareas locales y además las diversas demandas de coordinación con el nivel central. Es una paradoja dado que desde el centro se intenta coordinar y articular pero en los territorios donde aterriza ese sistema llegan demandas diversas que en últimas atiende un mismo actor: la casa de la cultura o el instituto municipal de cultural.

Un tercer obstáculo tiene que ver con uno de los asuntos más sentidos por todos aquellos que hacen parte del sector cultura: la falta de información, investigación y proyección de las experiencias de una manera continua y consistente. Si bien son innumerables los estudios e investigaciones que desde las disciplinas específicas se han realizado por parte de investigadores, creadores, entidades públicas y centros de investigación, entre otros, la información existente está enfocada a aspectos puntuales de cada área o subsector, dispersa y estructurada en lógicas diversas que de alguna manera entran en conflicto cuando unas formas de pensar la educación artística y cultural, tienden a hacerse hegemónicas sobre otras.

Podríamos sumar otros asuntos internos al sector que se presentan como dificultades aun por superar. Pero, quisiera pasar a señalar un aspecto que también es reiterado en los diversos informes y documentos que dan cuenta de los procesos iniciados y de sus avances y contratiempos y es el que tiene que ver con la baja o nula valoración de la educación artística y cultural como área de conocimiento, lo que explica el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente.

La ley planteo crear el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, con el objetivo de estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación, y la transmisión del conocimiento artístico y cultural. Sin embargo en nuestro contexto vemos que aunque el conocimiento científico es solamente una modalidad del pensamiento, a la creación y a lo sensible en la producción del conocimiento se le otorga un escaso o nulo valor en este sentido. Aunque la ley promulga la diversidad de modos de conocimiento, de saberes, de modo de experiencia y pensamiento y le asigna al sistema la tarea de estimular la transmisión del conocimiento artístico y cultural, las artes como pensamiento y experiencia no son valoradas como generadoras de conocimiento. Es decir las primeras tareas que se deberían emprender consisten quizás en posicionar y reconocer las artes como pensamiento y experiencia que -entre otras cosas- generan conocimiento, en particular un tipo de conocimiento que difiere del conocimiento científico. Y, en segundo lugar, en lograr que las instituciones educativas y las instituciones reguladoras de conocimiento redefinan y reajusten sus propias concepciones y que esto se traduzca en otras formas de clasificar, valorar y evaluar la creación artística.

En cuanto a las otras preguntas que nos dieron de guía para esta presentación que nos indagan sobre las estructuras y dinámicas necesarias para la implementación de sistemas de formación artística y el tipo de decisiones técnicas, políticas y financieras para materializar en acciones los sistemas de formación artística, quiero volver al mito de Sísifo y leer la cita de Píndaro que hace Albert Camus en su ensayo sobre este mito:

“Oh, alma mía, no aspire a la vida inmortal, pero agota el campo de lo posible.”ⁱⁱⁱ

En este ámbito de lo posible, creo necesario mejorar los procesos para la construcción colectiva de políticas públicas pertinentes al contexto nacional y local en dialogo con el contexto internacional. Continuar fortaleciendo la estructura institucional interna del Ministerio de Cultura, de las Secretarías e institutos públicos de arte y cultura con equipos humanos cada vez más cualificados y especializados en estos temas. Asimismo se precisa fomentar la investigación y la producción de conocimiento mediante la producción de información, la vinculación a redes de investigadores, el intercambio de experiencias y la realización de encuentros temáticos con participación y proyección internacional. Posicionar y reconocer las artes como pensamiento y experiencia que

generan conocimiento y producir conocimiento y ponerlo en discusión con pares, construir discursos que permitan avanzar en temas más puntuales y precisos desde la especificidad de la experiencia artística, pero siempre en diálogo con otros ámbitos de la vida social.

Vale la pena señalar que también se requieren acciones concretas que nos llevan a la construcción de medidas para el aseguramiento de la calidad, al desarrollo de los niveles técnico y tecnológico en áreas conexas y a la formulación e implementación de programas para la construcción, mejoramiento y dotación de infraestructuras para la educación artística.

Sin embargo, estas acciones en el ámbito de lo posible deben ir acompañadas con otras que –también deben ser posibles– permitan superar los celos institucionales y persistir en el logro de consensos que den soporte y continuidad a los procesos que con mucho esfuerzo se han logrado establecer entre el sistema cultural y educativo. Pero aquí, estoy hablando de un nuevo tipo de consensos. Hoy se requieren consensos que desmonten la retórica que los rodea como acuerdos sin exclusiones y abiertos a todos. Hoy necesitamos lograr consensos que no nieguen al discrepante y que reconozcan que no representan a la totalidad ni tienen el monopolio de las buenas intenciones. Pactos y acuerdos que no borren la diferencia y que nos permitan andar en diferentes tiempos pero en sincronía.

Este nuevo tipo de consensos nos debe llevar a repensar en la pertinencia de la coexistencia de dos sistemas, el de formación artística y el sistema nacional de cultura. ¿Cómo se enlazan? ¿Qué confluencias tiene? ¿Cómo puede uno revitalizar y remozar al otro? Es necesario hacer un sistema o tal vez pensar en formas de relación más flexible que creen mejores condiciones de posibilidad de los procesos de formación artística y cultural y den sentido y articulen las diferentes modalidades y niveles. Casi dos décadas de intentos que no logran condensar un sistema de formación ¿no nos hablan tal vez de la necesidad de pensar de otras maneras los problemas del presente?

Hacia un análisis de la formulación de sistemas de formación artística

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento

Director de Lectura y Bibliotecas Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

El Dr. Rodríguez agradece la invitación. Afirma que las reflexiones que proporcionará provienen de su experiencia como docente universitario de arte en la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional, como gestor público en el campo del arte y la cultura y el trabajo como artista practicante a través del colectivo *Yo no soy esa*, que trabaja el tema de arte y sexualidad.

El maestro realizó las siguientes reflexiones: pensar un sistema de formación artística implica pensar en qué se entiende por formación y por lo artístico. Con relación al sentido que tiene el nombre del Seminario: las artes a la canasta familiar, es preciso hacerse preguntas sobre la forma como se representa el arte y que significa que esté integrado en dicha canasta.

En primer lugar se supone que cuando se dice arte y canasta familiar, no se está haciendo una referencia a un objeto que se compra porque como se ha insistido, el arte es

una experiencia del mismo arte en tanto conocimiento, sin embargo, el hecho de ubicarla en la canasta familiar nos hace pensar que se está construyendo una representación del arte como una necesidad básica, es decir, que es algo de la vida diaria que de alguna manera está constituido como una necesidad básica.

Sin embargo toda esta relación entre arte y canasta puede ser una introducción interesante para observar las transformaciones recientes que sufre la práctica artística y la práctica formativa y a partir de ahí pensar qué sería un sistema que organice algo, tal y como señalaba Martha Bustos en su presentación, que cuando se creó el sistema de formación artística, Juan Gustavo Cobo Borda, decía que había que organizarlo, y claramente esa noción de sistema sirve pero no se puede organizar de la misma manera las mismas cosas porque la práctica del arte ha cambiado sustancialmente.

Si se dice que arte y canasta familiar denota una relación del arte como una necesidad básica, y en ese sentido la primera pregunta es: ¿cómo poder transformar esa noción de necesidad básica para pensarla más en una perspectiva del desarrollo humano y no como una necesidad que uno tenga que satisfacer a partir de procesos de cobertura?

En ese sentido es muy interesante retomar para esta reflexión los postulados que haría Amartya Sen, en el sentido de cómo construir la necesidad y qué significa pensarla integrada en la canasta familiar. Sen plantea que las nociones del desarrollo no humano suponen que el ser humano es un ser universal que necesita ciertas cosas y el éxito de las políticas del desarrollo es que les puedan satisfacer dichas necesidades. De modo que, esa noción del desarrollo implica que se piense en términos de cobertura, porque la necesidad es la misma para todos, pero la forma de satisfacerla tiene otras características, relacionada con los satisfactores. Por ello los índices de desarrollo tienen que ver con el acceso y la cobertura de las personas de la misma necesidad, llámese educación, salud, etc.

En ese sentido, lo más importante desde Sen es comprender que ninguna necesidad es universal y que la imposibilidad del desarrollo es creer que todos representamos de la misma manera la necesidad, o en otras palabras, lo que introduce Amartya Sen es que la necesidad es una construcción cultural, que nosotros los seres humanos no necesitamos comida, o un porcentaje mínimo de cierta comida, sino que eso se satisface a través de construcciones culturales de satisfacción de la necesidad, por lo tanto no basta con decir que diariamente tenemos que consumir 32% de proteína sino que en realidad nos interesa la carne desmechada con huevo, por ejemplo. Esto quiere decir que una reflexión sobre el arte y la canasta familiar no puede pensar el arte ni la canasta de manera absoluta sino que tiene que entender que la canasta y la necesidad son nociones construidas culturalmente y por eso no todos colocamos en la canasta las mismas cosas, ni comprendemos lo mismo por satisfactores.

El maestro Rodríguez insiste en el concepto de necesidad en tanto construcción cultural, porque ello permite conectar el arte con la canasta porque no es posible pensarla en abstracto, si no se requiere vincularlo a una necesidad a algo particular.

En este sentido, se tendría que pensar volver de nuevo al postulado de Sen cuando explica que la cultura no es un medio para el desarrollo humano, sino que es el desarrollo humano mismo, porque solo a través de cultura es que las personas se hacen más libres y pueden desarrollar más sus capacidades para tomar decisiones y acceder a oportunidades. Así, el arte como elemento cultural forma parte de las necesidades básicas del ser humano, que son construidas culturalmente. Si entonces el arte es una necesidad, pero la necesidad

es una construcción cultural, llegamos a que la relación entre arte y canasta no satisface una necesidad sino que es un escenario que permite el desarrollo de capacidad y la oferta de oportunidades para que seamos más libres, como seres humanos, es decir que tengamos más capacidades para elegir y que no consideremos que el arte en si es algo que nos satisface sino que está fuertemente vinculado con los contextos culturales.

Si esto es cierto, en realidad la canasta donde se ubica el arte, debe ser más una canasta que reconozca que el arte forma parte de un campo social más amplio, que es el campo de las creatividades y no es el escenario de creatividad por excelencia. Desde allí el concepto de descolonización de la vida y del espíritu, reconoce que el arte adquiere su máxima potencia cuando se entiende en el concepto de otras creatividades sociales que no necesariamente son artísticas, por tanto el ejercicio de formular un sistema puede ser un ejercicio auto-contenido donde estén solamente los agentes y actores que hacen arte y educación, lo cual es un binarismo válido, pero complejo, pues es más la relación entre arte y otras prácticas sociales de creatividad, donde no necesariamente toda creatividad pasa por el campo artístico, y creo que en las presentaciones que se han hecho se ha insistido en eso.

Si el arte es una forma particular de creatividad que está inscrita en grandes luchas nuestras por ser más libres, quiere decir que el vínculo entre arte y creatividades sociales es mucho más fuerte de lo que se piensa. El maestro afirma que si un sistema organiza cosas, son los actores sociales quienes han producido creatividades sociales excluidas, y por tanto el campo social de la creatividad inscribe al arte y lo ubica en diálogo y disputa con otras maneras de crear socialmente pero no necesariamente dentro de la concepción de arte en la cual fuimos formados.

Planteado este escenario, se complejiza la relación entre arte y canasta, e inscribe el arte en algo más amplio que se denomina *campo social de la creatividad* y plantea que la necesidad que satisface el arte no es una necesidad básica sino culturalmente construida que facilita el desarrollo humano y la libertad, y esto quiere decir que si el sistema es un conjunto de relaciones entre actores públicos y privados, para desarrollar un campo social, tendría que repensarse seriamente cuales son los actores que forman parte de ese campo, pues ya no solo sería arte y educación sino que es preciso incorporar otras subjetividades, otros escenarios de producción social de creatividad que no necesariamente pasan los profesionales del campo de formación artística.

Entonces, la distinción entre arte y educación debería enriquecerse con otros actores públicos y privados, con otros organismos y organizaciones que no necesariamente están vinculadas a la profesión del arte o de la educación sino que inscriben esas dos nociones en escenarios más complejos de desarrollo social y desarrollo humano. En segundo lugar, el arreglo para un sistema es válido y no lo cuestiono, lo que me parece interesante es tratar de ver cuales agentes, organismos y organizaciones hay que convocar para la estructuración de ese sistema, cuáles serían las instancias coordinadoras y los actores que complejizan este escenario y lo ponen a producir de manera muy interesante.

En todo campo social y cultural se dan disputas porque uno reclama para sí la utilidad del contenido cultural que produce, por lo tanto si debe haber espacios de participación donde se tramiten esos conflictos simbólicos entre las distintas áreas. Están los procesos de organización, planeación, fomento, información, etc., que siguen siendo importantes, pero lo que se pretendía para este panel era inscribirlos en las nociones de

artes, canasta familiar, necesidades básicas, desarrollo humano, libertades, la vida, el amor, y todas esas cosas.

Oportunidades y tensiones en la oferta de educación artística

Integrantes

Clarisa Ruiz Correal – Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, Bogotá

Ana Eva Hincapié - Coordinadora del Laboratorio de Educación Artística de la Secretaría de Educación de Medellín.

Moderador: Juan Antonio Cuéllar

Relatora: Sonia Abaunza

Estamos aquí para un debate muy interesante, entre la intersectorialidad existente en la educación artística, de hecho la vinculación de los sectores de educación y cultura. Teníamos la expectativa de contar con la presencia de la Secretaria de Educación de Bogotá, lamentablemente por razones ajenas a nuestra voluntad, tuvieron que abstenerse de participar. Contamos con la presencia de la Dra. Ana Eva Hincapié, Coordinadora del laboratorio de Educación artística de la Secretaría de Educación de Medellín. Vamos a tener un diálogo muy interesante entre el sector de la educación y el sector de la cultura con la presencia de nuestra Secretaría de Cultura Recreación y Deporte de Bogotá la Dra Clarisa Ruiz, y en diálogo con las experiencias de dos ciudades que hoy en día están marcando el liderazgo en el país en temas de educación y cultura.

El objetivo fundamental de este panel es acercarnos a un análisis desde la colaboración entre cultura y educación para el logro de una mejor educación artística para todos No solamente para niños y jóvenes sino para todos los ciudadanos que tienen que ver con su bienestar social y el desarrollo de sus capacidades creativas, y la innovación. Básicamente vamos a concentrarnos en tres temáticas:

1. Dinámica de la relación, cómo ha sido, cuáles han sido las particularidades que han estado en el dialogo permanente entre educación y cultura.

2. Cuales son en éste dialogo e interacción las oportunidades que surten de esa articulación, pero también cuales son las tensiones permanentes que tenemos que estar resolviendo entre ambas.

3. Cuáles son los retos que tenemos que asumir como sectores y cuáles son las oportunidades que se vislumbran en el panorama.

De manera que muy bienvenidas Dra. Ana Eva Eva, Dra. Clarisa, iniciemos con el debate a partir de una reflexión que cada una de ustedes pueda presentar en su nombre, en éste caso el área de cultura y su relación con el área de educación en Bogotá y el área de educación y su relación respectiva con cultura en Medellín, bienvenidas:

Intervención Dra. Clarisa Ruiz Correal

Bienvenida colega de Medellín y buenos días a todos, voy a ser rápida en ésta presentación donde les expongo los hechos en gran medida y respondo a oportunidades y tensiones para después abrir el diálogo, me parece importante contar con la presencia de Juan Antonio, dialogar con él, con ustedes sobre esta experiencia, en éste modelo de Bogotá Humana que no siempre todo el mundo lo conoce en detalle.

En este momento el sector cultura, como sector y como ustedes saben, tenemos una

institucionalidad abierta, es decir; la Secretaría nuclea seis entidades adscritas: cada una es un instituto con su propia autonomía, pero en conjunto somos todo un sector, entonces este sector está atendiendo directamente en la educación básica, primaria y secundaria, el sector cultura participa directamente en el currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40 en el área de artes y en el área de deportes.

También estamos trabajando con la Secretaría de Integración Social, la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud en el programa distrital de atención a la primera infancia “ Ser feliz creciendo feliz” aquí también hay unos cruces complejos, porque Bogotá Humana ha incluido la primera infancia en la atención, que tiene que hacer con la secretaria de Educación. Si ustedes recuerdan ayer en una de las presentaciones, uno de las panelistas hablaba de la importancia de no integrar a los niños tan rápido en la educación, pero lo que está haciendo Bogotá es integrar a los niños, a la primera infancia en la escolarización y esto es algo que está asumiendo de manera gradual la Secretaría de Educación.

En tercer lugar el sector cultura está desarrollando en la implementación de estos programas una serie de procesos transversales que soportan esta inclusión en el currículo como son: formación de formadores, generación de contenidos, generación de materiales, y el seguimiento y la evaluación

Hago la pregunta sobre cómo se vivió, éste anuncio como les decía al iniciar este evento, hubo una resistencia grande por algunos sectores del sector cultural, que hablaban de la escolarización de la cultura de lo que significaba esa intersectorialidad y ese ingreso directo del sector cultural al sector educativo.

Por otra parte durante todo el año 2012, primer año de la administración, por donde yo iba me preguntaban que si la educación iba estar ahora haciendo énfasis en los circos, digamos exagero un poco pero fue así, me preguntaban los periodistas, en un tono burlesco, en algunos medios de comunicación, pero también por nuestro propio sector y por eso pongo de una manera tan radical ¿si los circos iban a estar en todos los colegios?, esto para decirles que la noticia en el 2012, fue bastante fuerte.

Cuáles son los supuestos del modelo?

1. Los supuestos del modelo radican en que la ley 397 /97 Ley general de Cultura, le da competencias al sector cultura para intervenir, para trabajar en la educación, le da competencias en la educación no formal y esto ha tenido unos cambios, pues la educación no formal hoy se llama educación para el trabajo y el desarrollo humano y eso también tiene toda una historia que ustedes conocen en Colombia pero en esa zona gris tan interesante del sistema educativo, de la educación, del devenir de la educación, pues el sector cultura entra, y yo creo también esto ha hecho que el Sector Cultura de una manera u otra ha tenido por varias décadas, se haya apropiado y ha asumido la responsabilidad de garantizar una oferta de formación artística y cultural y esto lo han hecho no solamente en Bogotá, las EFAS en las localidades las escuelas de formación artística que son muy conocidas por su tradición y trayectoria, sino también las casas de cultura en el país en otras ciudades en educación no formal.

2 El segundo supuesto ayer la maestra Lucina Jiménez, realizó un avance, la educación artística hace una década que hace parte de los derechos culturales y son a su vez reconocidos como derechos universales a los cuales hay que responder. En el derecho a la

educación estaría la educación artística, como área del conocimiento? es una interrogación que tenemos como muchos de ustedes ??? Educación y cultura en el Distrito, cual es la noción de artes con la que está trabajando la Secretaría de educación y por otra parte cual es la noción de arte con la que está trabajando la Secretaría de Cultura y sus entidades, derecho cultural, derecho a la educación y área fundamental del conocimiento como está entrando, pero no se encuentra del todo instalada en los supuestos del modelo.

3. Los artistas saben hacer, esto es uno de los supuestos que más impulsaba al Alcalde Petro, para decir que los artistas y los deportistas son los que tienen el saber de éstas áreas y es muy importante que ellos y los niños estén en contacto directamente con ellos como practicantes. Esto también tiene mucha literatura en la pedagogía en la filosofía y su historia, el aprendizaje en la acción, aprender haciendo y como estas maneras de ser lo que nosotros sabemos aprender haciendo y como estas maneras de hacer que son muy propias se han instalado no solamente en la transmisión de las artes, sino el énfasis está puesto en otras áreas del currículo de los colegios y las universidades. En la escuela calidad, innovación, recreación que son los objetivos que impulsan la política educativa desde hace una década. nuevos modelos de desarrollo sostenible que nos aprestamos a definir el próximo año.

4. También hay un supuesto de que hay mucha oferta, muchos artistas y deportistas una capacidad de oferta instalada de la que los niños y las niñas deberían poder beneficiar.

5. Otro supuesto el trabajo de los artistas y los colectivos en proximidad de la escuela debe integrarse a las escuelas.

6. Hay otro supuesto que todavía desde el área del conocimiento no está bien instalado, ayer la maestra Acaso hizo una presentación muy importante que otros sectores la deben conocer educación, economía, desarrollo muy importante me parece a mí parecer debemos luchar por hacer ver que los artistas son profesionales, distinto a ser titulados, en Colombia ser profesional es ser titulado, pero también nosotros a lo largo del trabajo en el sector cultura hablamos de profesionales cuando la gente tiene un conocimiento y una trayectoria y estos son los artistas empíricos o los artistas generados en el quehacer de su trabajo.

7. Finalmente otro supuesto que hay una institucionalidad porque la vida supera la sectorialización, porque la vida no es sectorializada porque las políticas y la institucionalidad tendrían que asemejarse más a ese quehacer de la vida cotidiana.

Un pequeño diagrama: que muestra la complejidad de lo que estamos haciendo: familias, niños, niñas en el corazón, docentes, las familias. Instituto de Recreación y Deporte IDRD, Orquesta Filarmónica de Bogotá OFB, Instituto de las Artes IDARTES y la Fundación Gilberto Alzate Avendaño FUGA, que estuvo hasta el año pasado por cuestiones de racionalidad, hemos abierto los espacios de la ciudad, de los colegios en otros escenarios, en los clanes inclusive la necesidad y la precariedad en la infraestructura nos ha llevado a tomar otros escenarios resulta en cruces que son productivos.

Por ejemplo para los amantes de la literatura, abrimos la biblioteca en el Estadio el Campín, como parte de las experiencias instaladas, también tenemos el ejemplo en Cali, Los ingleses también la hacen. Estos cruces rompen de manera más efectiva la sectorialidad y logran la intersectorialidad, más vivencial. Por otra parte, esta todo el tema de la dotación de la educación, formación de formadores, investigación como lo dijo la maestra Lucina ayer esto es uno de los grandes temas que nos enfrentamos hoy, todavía luchando un poco

por posicionar la valoración del arte dentro de las dimensiones de la educación pero si nos vamos a los cómo, les resolvemos problemas a los que han presentado problemas ingreso de las artes en los currículos estables y esta manera de presentar las áreas del conocimiento, resolviendo problemas que al parecer están en la manera en cómo se ejecutan, como se trabajan las áreas.

Lo que se propone la educación pública en Bogotá es cerrar la brecha que se presenta con la Educación privada, ya se ha avanzado de acuerdo con las cifras. La escolarización privada 40x40 se instala en un número de colegios 30% de la educación en Bogotá ya es de jornada completa 40 horas 126,751 niños niñas y adolescentes están cobijados con programas de jornadas extendidas con alimentación caliente con condiciones que cada día se consolidan más y créame que es un esfuerzo descomunal, se aspira a condiciones en 2014 160000 niños estén cubiertos por esto, que se considera una de las llaves de la calidad de la educación : Como lo hacemos ? nuevamente el sector cultura participando la orquesta Filarmónica más de 7800 niños este año, Idartes en casi 35000 niños ya los superamos, pero puede ser que por las dinámicas de los clanes, que esto ya se superó en el IDRD 45000 niños están con deportistas trabajando las diversas áreas del deporte y el Instituto Distrital de Patrimonio IDPC tiene un pequeño programa muy especial donde también hay tensiones de patrimonio, que se han inclinado este año estaba en los programas de la ciudadanía en los temas de ser, pero que los estamos haciendo migrar más a las artes y tratando de conservar su especificidad en lo cultural en la memoria pero con unos ejercicios que no solamente están impactando las concepciones de la ciudadanía, sino impactando también al conocimiento mismo.

Las propuestas para el año siguiente, aumento cobertura que implica una movilización muy grande en todas áreas de soporte que vimos. Paso al tema de las oportunidades avance en la democracia, quisiéramos debatirlo más con el ministerio de educación y el de cultura en un sentido que estamos de tú a tú como lo quería García Márquez, con la ciencia, con el lenguaje, con las matemáticas y eso significa democracia. La escuela es el lugar donde se cocina, se juega de manera importante la posibilidad que haya acceso a la cultura desde la práctica y disfrute desde la primera infancia, contribuyendo así al desarrollo integral.

Presentación de oportunidades

Nueva valoración de la cultura: avance de la Democracia

Garantía del derecho cultural y el derecho a la educación de calidad.

Valoración de la educación artística como área fundamental en el currículo de educación básica y media.

La valoración artística derivada de las otras dos.

La Escuela como posibilidad de acceso, práctica y disfrute

Tenemos nuevos agentes educativos en la educación formal.

Hay una oportunidad que también es tensión que atraviesa lo político, lo pedagógico y lo administrativo y que confronta tanto lo que viene haciendo el sistema educativo como el cultural

Desarrollos conceptuales metodológicos y el fortalecimiento desde el arte como el área de conocimiento

Aumento de presupuesto e infraestructura

Tensiones

No hay un sistema descentralizado de cultura en la ciudad, tiene que ver organización sectorial con la modernidad y todo lo que significa.

No tenemos datos consolidados profesores, artistas disponibles para la atención a los niños y niñas en la escuela, que faciliten los diagnósticos, el avance del sector de manera más rápida y cualificada.

Si lograremos mantenernos en la canasta familiar, de acuerdo con los costos?

Intervención de Ana Eva Hincapié

Es una experiencia que ilustra lo que se puede hacer en una ciudad a través de las Artes.

Soy maestra de educación artística, en éste momento soy delegada de la Dra Alexandra Peláez Botero de la Secretaría de Medellín, soy la Coordinadora del Laboratorio de Educación Artística de la Secretaría de Educación de Medellín, para mí es un privilegio tener ésta coordinación porque es una filosofía de la Secretaría de Educación que los proyectos deben ser liderados por docentes en ejercicio porque pensamos que se debe hacer un proceso de formación de formadores, entonces el maestro que ha vivido dentro del aula, que está dentro del aula, que conoce sus bondades,delicias, pero también sus dificultades, considera la Secretaría de Educación que tiene la sensibilidad para potenciar los programas y proyectos que allí se generen, Gracias por invitarme y yo quiero hablar desde mi puesto, desde mi mirada y mi vivencia como coordinadora del Laboratorio de Educación Artística. Tengo para decirles, que la Secretaría de Educación tiene un vínculo con la Secretaria Cultura, por lo menos en tres proyectos:

1. Jornada Complementaria: proyecto grande en Medellín, trabaja en las diferentes comunas, educación artística el deporte y la tecnología.
2. Red escolar CORAL de Medellín: instaurada por un Decreto municipal, tiene un permiso, ley que la cobija.
3. Escuela del maestro, en el laboratorio de educación artística.

Hay una unión entre la secretaria de educación y la Secretaría de cultura, para estos tres proyectos: una parte dispone de la parte administrativa, otra recursos, otra direccionamiento pedagógico o teórico.

La escuela del maestro y el laboratorio de educación artística y cultural de Medellín.

Escuela del Maestro, es una escuela que tiene como objetivo formar formadores de la Ciudad de Medellín y consta de 13 laboratorios de educación cada uno parte del área a la que representa una transformación de las prácticas educativas, para el objetivo formación integral de ciudadanos y la recontextualización de los planes de Área.

En qué momento se da el vínculo de la secretaria de educación, no solo con educación sino con empresas privadas. tiene un convenio para trabajar con el Museo de Antioquia de Medellín, llevamos cinco años donde es una alianza un dialogo continuo entre la Secretaría de Educación y el Museo de Antioquia, este laboratorio de 2013 alianza un diálogo continuo procesos de formación para los docentes privilegiando de acuerdo a los

estudios que vienen haciendo en Medellín. Pero los profesores de educación preescolar y educación básica porque bien que mal los profesores de la educación básica secundaria, porque los no tienen especialidad danza música teatro artes plásticas pero los profesores no tienen una formación especializada Medellín eje fundamental es el área fundamental es el medio para hablar con los niños y las niñas, es un puente impresionante nuestro laboratorio quiere potenciar y abrigar a los docentes de preescolar y primaria tengan una buena acogida y una buena manera de ser trabajadas

Talleres de expresión artística, con la invitación de la escuela de maestro, secretaria de educación, prepararse para llegar a los alumnos, actividades creatividad, interpretación individual, la importancia crear, maestros crear e innovar capaz de dar a los alumnos. Llevar el ritmo, dibujos collages, el reconocimiento, mirar hacia el interior de cada niño, faceta del arte de cada uno respetando las diferencias, hacer mejor las cosas, estáticos que soy capaz de hacer y dar a mis alumnos.

¿Que se maneja en el Laboratorio de Educación Artística?

Formación con el Museo

Formación con docentes en la Escuela del Maestro

Redes locales e itinerantes de docentes

Programaciones con los jefes de núcleo una vez o dos al mes para llegar hasta los corregimientos lejanos.

Agenda Artística y Cultural experiencia vital de los niños para hacer intercambios.

Campamentos profundizar en contenidos temáticos. Además del bienestar que implica estas actividades se busca movilizar en los docentes en su actitud en su quehacer de docente.

Estudiantes dirigidos por docentes alta vista a Santa Elena, academia reconociendo sus habilidades artísticas. Que cambio en la actitud de lo que hacemos la Secretaría, georeferenciación cuántos pudieron participar de esa capacitación, de estas promedio y el total. Secretaria le da un diagnóstico, la escuela salen de su jornada y van en la jornada contraria a la escuela, no es en tiempo laboral, va en la jornada contraria a la escuela. Si no van los maestros hay que ir allá a establecer estos procesos de educación.

Expedición currículo 50 docentes prueba académica y prueba competencias expedicionarios pudieron ir una semana a Bucaramanga área para Medellín mas o menos 3, 4 personas por equipo para el plan de Área de formación artística. Del resultado de éste trabajo vincularon las estéticas prosaicas situación como evento pregunta problema para poder desarrollar esas respuestas a cada una de las áreas. Es decir es cuando no solo el evento de la percepción estética se da en el museo, ante la Filarmónica, yo tengo una percepción a que huele mi casa al medio día, percepciones, sensibilidades. Muchas veces los profesores dicen que no tenemos material, el contexto la materia prima está sentada frente a ellos.

Dinámica pensar en la integración áreas, 44 ejes de la formación artística fundamentales de ritmo en cualquiera de los grados química y de la filosofía es lo que venimos haciendo.

En Medellín está el presupuesto participativo funciona muy bien para las

comunidades, privilegian sus sus proyectos, puesto que si están bien sustentados, la Secretaría les asigna los recursos para su ejecución.

En la Escuela Popular de Artes, se creó el proyecto escuela de la ensoñación, para que los maestros pueda hacer las bitácoras entonces los niños iban una vez a la semana, danza, música, procesos que dependan que la comuna privilegie o no el proyecto la escuela de la ensoñación tienen una experiencia vital que mostrar.

Que pasa cuando uno tiene la posibilidad de coordinar, articular, entonces se va hablando un mismo lenguaje muy técnica, muy de la danza del teatro no les da tiempo de desarrollar la parte de sensibilidad antes de llegar a lo técnico. En el dialogo de nosotros, en la escuela se forma la parte actitudinal la sensible, y las habilidades para la vida, el tiempo trabajemos juntos en dar la sensibilización y para la vida vamos articulados.

Análisis y alcance de nuevos modelos de inversión e impacto de una mirada posible en un sistema de formación artística

Integrantes

Héctor Bonilla Estévez Asociación Colombiana de Facultades de Arte —
ACOFARTES

Patricia Triviño – Casa de la Cultura Municipio de Chía, Cundinamarca

Lucina Jiménez López - ConArte México

Moderador: Santiago Niño Morales

Relatora: Paula Atuesta

El panel se llevó a cabo el último día del seminario, el 1 de octubre, dentro del eje 3, referente de la inter-sectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística, que se plantea como objetivo el analizar las relaciones del sector cultura y el sector educación para el logro de los objetivos de una educación artística para todos.

Se plantearon cinco preguntas para enfocar las presentaciones de los panelistas: 1. ¿Hacia donde debería orientarse la inversión en políticas públicas de educación artística para garantizar su integración en la vida nacional como derecho cultural? 2. ¿Qué vacíos en formación artística del campo artístico y cultural resolvería el sistema de formación artística? 3. ¿Cuáles son los modelos de gestión e inversión en políticas públicas de educación artística en el marco de un sistema de formación artística? 4. ¿Cuáles son las prioridades de inversión en políticas públicas de educación artística en el contexto de un sistema de formación artística? 5. ¿Cómo garantizar la continuidad y sostenibilidad de las políticas públicas de educación artística en el marco de un sistema de formación artística?

El panel presentó tres casos diferentes, con retos y alcances distintos, que nutren el gran desafío que tenemos de construir un sistema de formación artística. Con los temas que nos plantea ACOFARTES, el primer caso expuesto, somos ubicados en el proceso de visibilización que se ha venido luchando desde las artes por ser reconocidas, y la dialéctica que existe para que sean reconocidas como conocimiento científico con sus rutas de investigación, y como ello ha implicado dificultades en el desarrollo de formación artística a nivel profesional, con el riesgo de llevar las artes al terreno de las carreras técnicas, reducidas así a oficios.

La exposición del proyecto “Despertar de los Sentidos” nos muestra un modelo de implementación de educación artística para niños de tres a cinco años, desde una perspectiva disciplinar e integral de las artes en el municipio de Chía en el contexto urbano y rural, que nos muestra como la iniciativa de los padres transforma la realidad y crea posibilidades; una iniciativa familiar que trasciende este ámbito y comienza a transformar realidades.

Finalmente se expone el caso mexicano de , donde se puede observar una ruta arriesgada que ha entregado confianza a la sociedad civil y a la apuesta por la reconstrucción comunitaria desde las artes, desafiando supuestos que damos por hecho, como el regirnos por el TLC, o esperar que los recursos para generar transformaciones

provengan del estado. Caso donde la educación artística se plantea transversal a los procesos y dadora de herramientas a ser apropiadas y transformadas por las comunidades y los sujetos que habitan y movilizan las comunidades, tomando un lugar relevante la vida cotidiana y una perspectiva de trabajo colectivo y solidario.

El moderador Santiago Niño da inicio al panel. Plantea que este panel busca reunir las posibles miradas en un sistema de formación artística y reunir los modelos emergentes para que resulten procesos viables, constructivos y sostenibles, así como poder reconocer los aprendizajes comunes. La pregunta central a responder es el hacia dónde debería orientarse la inversión de la políticas públicas en educación artística, reafirma Santiago. Se trata también de mirar, con respecto a la garantía del derecho cultural, cuáles son los vacíos que podría estar cubriendo un sistema de educación artística.

Héctor Bonilla recuerda que hoy ACOFARTES cumple 10 años. Realiza un recuento de cómo hace 10 años comenzaron a recoger el conocimiento de los maestros de artes, y se empezó la labor 14 universidades. Hoy son 29 universidades afiliadas, y se sigue trabajando en el estatuto docente, pero actualmente ACOFARTES trabaja en cinco temas. Dice Héctor que por una parte hay **una discusión amplia con el concejo de educación**, porque las artes continúan excluidas de lo que se considera como conocimiento científico, el cual es referenciado como científico y tecnológico, tema que ha sido debatido también con Colciencias.

Otro tema es **la proyección de un programa nacional para las artes, la arquitectura y el diseño**. Enuncia Héctor que dado que las artes no han estado involucradas en Colciencias, en los criterios de investigación, no es reconocida la investigación en creación de las artes, lo que implica que Colciencias no conoce el cómo se hace investigación en las artes. Para ello, argumenta Héctor es fundamental la construcción de referentes conceptuales y metodológicos, así como construir modelos de evaluación para tener en cuenta los productos artísticos. Hay cuatro frentes a tener en cuenta para ello: obras y diseños que vienen de la creación, nuevo conocimiento académico, productos de apropiación social y lógicas de apropiación del conocimiento, productos de formación de capital humano. La meta es instaurar un programa nacional, que permita incluir como investigación, los productos artísticos; “el país tendrá que dar un viraje para crear un sistema para las artes”.

Héctor propone un tercer tema asociado a la jornada única 40 x 40, con respecto a la educación artística; es el **reconstruir la ley general de educación**. El plan es retomar la ley 115 para dar fuerza a las artes en la educación superior, así como reintegrar el área de las artes en los currículos de las cuales han sido excluidas. Para esto último hay que hacer de nuevo un inventario de los licenciados de artes y ver quiénes y por qué han sido asignados a otras áreas en los colegios, así como identificar las universidades que quieren trabajar integralmente, reconstruir los programas de licenciaturas en artes, e incrementar y mejorar la capacitación docente.

Otro frente o tema que expone Héctor, es el reto de estar incluidos en **el acuerdo 2034**, el cual es una nueva política para la educación artística, donde no se ha tenido en cuenta el conocimiento en artes. Este tema es fundamental puesto que tiene que ver en Colombia con la cualificación de profesionales y la discusión en torno al auge de las carreras tecnológicas, las cuales no son adecuadas para el caso de la formación artística.

Un último tema es **la reconciliación**. Para ACOFARTES el proceso de paz no implica un tema de posconflicto, sino que aún estamos dentro del conflicto, por ello es un tema de reconciliación, que hace parte del conflicto mismo. En este proceso de paz, la formación artística es un elemento fundamental, con sus aportes a la solución del conflicto.

Héctor cierra su discurso recordando la fuerza que están cobrando las artes y los avances que hay. EL MEN en su plan tiene un capítulo que incluye las artes y la cultura, las industrias artísticas y culturales han cobrado fuerza en las cuentas satélite, está en los 6 puntos del producto interno bruto. De manera que es urgente que configuremos un sistema de artes y cultura para el país.

Patricia Triviño, directora de la Casa de la Cultura del Municipio de Chía toma la palabra. Ella nos comparte los avances del programa de Secretaria Social llamado “Despertar de los Sentidos”, dirigido a la primera infancia, específicamente a niños de 3 a 5 años. Relata que el programa nació a solicitud de los padres de familia del municipio de Chía. Consiste en talleres de distintas disciplinas artísticas como danza (ballet), teatro, música y literatura, con una búsqueda de **integralidad artística**. Hoy en día atiende a 565 niños, tanto en el **casco urbano como en las veredas**, y en diversas instituciones como jardines infantiles, hogares infantiles y la Casa de la Cultura.

Patricia nos muestra que entre los objetivos del programa están el desarrollar en los niños el aprendizaje y la imitación, enseñar estructuras rítmicas, dar a conocer los diferentes planos sonoros, entre otros, objetivos asociados a cada disciplina artística. Al final de cada semestre se hacen muestras como parte de las clausuras. Es importante también que el programa cuenta con cuatro docentes de tiempo completo.

Desde ConArte (Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León), en México, expone Lucina Jiménez. El caso de CONARTE se ubica en la fuerza de **la sociedad civil**, comprendida como un actor que puede **consolidar nuevas políticas públicas**, y que tiene en sí misma una **diversidad** que no siempre ha sido entendida.

Se da inicio con la observación de un video de ConArte, que muestra que la premisa de partida es que el único patrimonio que tienen los niños de los sectores más vulnerables es la educación, y el arte como transformador que beneficia el ambiente en la escuela. Entre los objetivos están el proyectar a los nuevos talentos mexicanos, la equidad por medio de la educación artística, desarrollar nuevas formas de pensamiento y la capacidad crítica, construir puentes entre empresas, artistas y docentes, contrarrestar la exclusión y la inequidad. El arte es concebido como un recurso fundamental para la integralidad, ya que crea disciplina y sentido de pertenencia, y promueve valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad. En la escuela contribuye a reconstruir el tejido social, fortalecer la vida social y las comunidades. Permite la vinculación entre escuelas y universidades. Se trata de una apuesta de la educación por el arte.

Con ConArte se benefician niños y niñas, jóvenes, los centros culturales y artísticos, los artistas, y a México mismo porque permite formar nuevas capacidades intelectuales. El video enuncia como el arte es considerado un recurso que garantiza un mejor futuro. Lucina aclara que se creó el video para explicar por qué crear ConArte que es una instancia especializada, a todos los sectores.

Desde el inicio, se dirigió a la sociedad civil y comenzaron con crear espacios de laboratorios. Hoy, dice Lucina, se ha concentrado en la construcción de una red de entidades autónomas, para fortalecer los procesos locales de los artistas en cada ciudad,

desde un principio de igualdad. Trabaja desde el **vínculo arte-educación, y el tránsito escuela-comunidad**, y está en constante búsqueda de nuevas estrategias de gestión. Se hace formación a formadores, mostrando como generar laboratorios para compartir saberes y experiencias.

Lucina nos muestra el lugar relevante que tiene en este la **comunidad, en articulación con el arte y la sustentabilidad**, trabajando desde el centro-periferia, incluyendo diversos temas como las basuras, los mercados y el hospital. Se organizan encuentros que favorezcan la diversidad de lecturas del mundo, y se crean constantemente metodologías así como esquemas de participación nacional.

Una de las ideas fuertes expuestas por Lucina es el lugar que ConArte da al cuerpo. **El cuerpo es considerado el lugar de la cultura y el centro del trabajo transversal e interdisciplinar**. Todos los educadores que hacen parte de la red de ConArte, reitera Lucina, pasan por participar en talleres de estrategias y de cuerpo. Así mismo la bitácora es considerada muy importante en los procesos de investigación porque precisamente en este caso el artista comparte herramientas, pero es la comunidad la que se las apropia y transforma, encaminándolas hacia sus propias construcciones y sentidos.

El trabajar en red, permite según nos dice Lucina, “trabajar en flujos de simultaneidad de actuación”, para involucrar a varios sectores. Significa que se dan muchas acciones en simultáneo, muchas rutas que se cruzan y otras que confluyen, pero que hacen parte de la comunidad, son apropiadas y recorridas por la comunidad. Se trata de que la investigación responda a las necesidades e intereses de las comunidades, para ello hay incluso diagnósticos de necesidades formativas. Se trabaja con un gran número de indicadores para valorar los avances.

Una vez han intervenido los tres panelistas, el moderador Santiago Niño, en ánimo de resumir dice que es importante el desarrollo de marcos en Colombia, para que entidades como Colciencias puedan **comprender la perspectiva laboral de los artistas en nuestros contextos**. Sugiere que se multipliquen las redes, la conexión local y global; que los municipios puedan agendar participación y desarrollo.

Dice que es importante el construir indicadores de seguimiento y evaluación de los procesos locales, y recoge de Lucina, el que miremos que **las posibilidades de la sociedad civil organizada son múltiples**, como el que pueda desarrollar procesos autónomos, en complementariedad con el estado. Sin embargo en este sentido, Santiago nos invita a comprender que nuestra sociedad civil ha sufrido traumatismos, y que por ello se encuentra en un momento de recolectar su tejido social, su economía y el trabajo inter-sectorial.

El auditorio ha planteado varias preguntas que son leídas por el moderador: 1. Una pregunta directamente para Héctor, es sobre cuál es el problema de accesibilidad a la educación en las artes. 2. Para Héctor y Lucina, preguntan ¿Qué papel cumplen frente a las políticas de educación artística? 3. Para Héctor, ¿Cuál es la relación con el Sena? 4. Para Patricia, ¿Piensan trabajar con niños menores de tres años?, ¿Han pensado en incluir población con discapacidad? 5. ¿Cuál es la relación con? 6. ¿Cuál es el papel de la educación artística con respecto a retos sociales como el post conflicto en Colombia?

Para la primera pregunta Héctor responde que el problema de los cupos es que hay una disparidad en las posibilidades de formación, hay por ejemplo solo cuatro escuelas de danza, solo una escuela de danza para formar profesionales en danza, en teatro también hay pocas, mientras que en música hay una oferta más amplia. Desde lo público se hace una

inversión muy alta en las artes. Héctor recuerda que se dice que es más barato formar un medico que un músico, y así lo es porque la formación musical es unipersonal, casi hay que poner un profesor a cada músico. Por eso en el sector privado las escuelas son tan costosas. Hay cupos pero lo complicado son los altos costos.

Colombia es un país fuerte en la creatividad de las industrias culturales, para lo cual debe hacerse un análisis cuidadoso del TLC en este sentido.

Con respecto al Sena, plantea Héctor que hay un fuerte debate desde el 2008, porque se dijo que iban a certificar oficios, como por ejemplo certificar que una persona sabe tocar guitarra, pero para ACOFARTES este no es el punto, pues no se trata de certificar oficios, sino de formar en artes. Por ejemplo también el diseñar vestuario, no es lo mismo diseñar para obras que hacer diseños. Héctor dice que fue tan grande el debate, que los sacaron de las mesas porque se opusieron con esos tipos de certificación. Hoy en día, el SENA entró al marco nacional de cualificaciones, por ejemplo el decir que quien toca guitarra es profesional en guitarra, pero el ideal es la profesionalización, como en Colombia creativa; certificar como un oficio es promover la mediocridad.

Con respecto al postconflicto, argumenta Héctor, que no es postconflicto, por que el conflicto va a empezar el día en que los bandos firmen, pues nos enfrentaremos a la pregunta central: ¿cómo vamos a resolver el tema de la incorporación y de la convivencia? Es un reto muy grande, que implica la formación de profesionales que cambien el país.

Patricia responde a continuación que son muy pocos los niños menores de tres años con los que han trabajado. Por otra parte, expresa que hasta el momento no han trabajado o pensado en los niños con discapacidad; que actualmente se trabaja con jóvenes y adultos con discapacidad, y que hay alrededor de 80 personas con discapacidad en la casa de la cultura, que se han atendido. El trabajo con los niños de tres a cinco años, hace que sean niños mas sociables, que han vencido problemáticas que los padres han detectado, y ha hecho que el programa crezca, se ha vuelto un punto de referencia este trabajo, enuncia patricia para terminar.

Lucina aborda la cuestión que ha sido tocada por Héctor de la educación artística profesional. Dice que es verdad que no se tiene el número de los perfiles profesionales que requieren, y que ello pide un ejercicio de **discurso que evidencie es el papel del arte y los artistas en el desarrollo**. Aclara que además debe haber una importante flexibilidad para adecuar los procesos de formación artística a los diversos contextos, “no todo tiene que volverse rentable ni adquirir la figura de empresa”. Hay una diversidad en los recursos que requieren una diversidad de formas de gestión, y ello no significa que haya siempre que hacer empresa. Por ejemplo, CONARTE no recibe recursos de ninguna institución. Lucina afirma que en México con el tema el TLC, no se hizo ninguna reserva cultural, porque lo rige el mercado de Hollywood, pero esto tampoco significa que todas las relaciones entre México con Canadá y U.S.A. están regidos por el TLC. Hay entidades que apoyan procesos como ConArte con apoyo a la sociedad civil como ONG, entre otras. Así ConArte tiene hoy, vínculos con Canadá y USA, como concertaciones con organizaciones. Se trata de **un diálogo de sociedades civiles que son afines** en sus puntos de partida y que tiene la misma lucha.

Con respecto a la pregunta por el post conflicto en Colombia, Lucina considera que no se trata de ningún post conflicto, sino de **asumir el diálogo intercultural y la convivencia, que significan aprender a relacionarnos en el marco de la diferencia**. Para

ello debemos **aprender a escuchar de manera inteligente**, escuchar sin juzgar, es construir un “Nos Otros”. Los conflictos se deben resolver a través del **diálogo desde la vida cotidiana**, porque es allí mismo donde se originan.

Hay que hacer **transformaciones desde lo público** y desde la sociedad civil. Dice Lucina “el estado no es monolítico, no nos tenemos que relacionar reactivos, todos los estados están llenos de contradicciones, esto está en las estructuras, otra cosa es el análisis académico del estado, y hay una crisis porque estas estructuras del estado duran mucho tiempo transformándose”.

También plantea que es necesario trabajar con **prevención social** y con apoyo de otros, porque no podemos pensar que el conflicto lo resolvemos solos, hay que buscar dentro del conflicto los lugares en común.

De esta manera finaliza el panel, donde podemos encontrar que estos tres discursos diferentes en el proceso que muestran, en su contexto y proyección, se complementan entre sí, generando una geografía de posibilidades para la construcción de un sistema de formación artística. La necesidad de hacer visibles las artes como conocimiento científico en un país como Colombia y desarrollar educación profesional para las artes puede alimentarse de iniciativas como la presentada en el caso mexicano donde es desde la sociedad civil y los contextos comunitarios que las artes se hacen evidentemente necesarias, y donde pueden tener una incidencia directa en la vida cotidiana, y donde la sociedad misma defiende la importancia de la formación profesional de las artes porque está vinculada a la vida. Esa importante revelación de buscar otras vías de reconocimiento y apoyo en recursos, además de la vía estatal podría permitir dar sostenibilidad y solidez a un sistema de formación artística. La fuerza de los contextos comunitarios movilizan lógicas convencionales, como vimos también en el caso del municipio de Chía donde son los padres los que buscan el acceso de sus hijos pequeños a las artes y claman por posibilidades nuevas desde la sensibilidad.

ACOFARTES ha dejado claro el desafío que nos compete, así como los obstáculos que enfrentamos para construir un sistema de formación artística. Pero el cambio de percepción que se requiere para hacer visibles las artes en un país como Colombia atañe a la sociedad civil y a las comunidades. No es un tema que pueda ser resuelto por un contexto meramente académico. Podemos buscar esa fuerza que son las artes en la vida cotidiana en los aportes de las artes a la reconciliación en medio de un conflicto como el que vive nuestro país. Debes incluir en este proceso la construcción y re-construcción de comunidad desde la agenciamiento mismo del sujeto, que toma conciencia de su lugar, de su sentir; un sujeto que está en su cuerpo.

Para profundizar en los planteamientos de los panelistas a continuación se incluyen las intervenciones presentadas por sus integrantes.

ACOFARTES en el seminario las artes a la canasta familiar

Héctor Antonio Bonilla Estévez

Presidente ACOFARTES

Presentación.

Como organización ACOFARTES nació el 4 de Octubre de 2004 motivados en principio por la necesidad de obtener el reconocimiento del trabajo académico, investigativo y creativo de los profesores de arte de las universidades para su clasificación en el Decreto 1279 de 2002 como norma para establecer el salario de los docentes en las universidades públicas y por la presión del Ministerio de Educación de establecer interlocución con una organización representativa.

La Asociación fue fundada por 14 instituciones y desde su inicio estableció un plan de acción en el que se priorizó el diálogo con las entidades del Estado relacionadas con el área, entre otras: Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Consejo de Educación Superior CESU, Consejo Nacional de Acreditación CNA, COLCIENCIAS. Como resultado inicial de estos diálogos el Ministerio creó dentro de los Consejos de Aseguramiento de la Calidad- CONACES la sub-sala para las artes y el diseño, que con el tiempo evolucionó en la actual Sala para las artes, la arquitectura y el diseño.

De igual manera en la gestión realizada con el CNA, el tema de las artes fue incluido para su reconocimiento en todos los procesos que adelanta el Consejo para la acreditación de programas e instituciones.

Para el último año la gestión se centró en establecer una activa interlocución con COLCIENCIAS y con algunos otros organismos del Estado. A continuación se hará una síntesis de las gestiones que la Asociación viene realizando en diversos frentes:

Reconocimiento de Producción de Conocimiento desde la Creación.

Las artes, la arquitectura y el diseño constituyen un campo sinónimo de creación e innovación, que aporta formas alternativas de investigación y generación de nuevo conocimiento en sus objetos de estudio, metodologías, formas de desarrollo de pensamiento, así como en la naturaleza y variedad de sus producciones. Ha sido una constante preocupación desde diferentes sectores, la de diseñar y consolidar propuestas que permitieran la visibilización y valoración académica de los productos de la creación y la investigación desde dichas áreas. Este proceso –complejo por sus alcances y su fundamentación- requería: construir referentes conceptuales y metodológicos y llegar a consensos al interior de un campo que se caracteriza por su diversidad y libertad creativa; generar espacios críticos y propositivos con la participación de instancias representativas de los ámbitos académico, artístico, investigativo, educativo y cultural; dinamizar la consulta a diferentes instancias a través de socialización y publicación de propuestas y realización de seminarios y talleres y, principalmente, lograr acuerdos interinstitucionales a través del diálogo y el trabajo conjunto.

Este escenario ha impulsado a nivel internacional la construcción de instituciones como El Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP) en México, The Arts and Humanities Research Council en el Reino Unido y The Australia Council for the Arts, entre otras, las cuales han acogido y apoyado

los métodos en donde la Creación tiene un rol fundamental en la producción de conocimiento y en los procesos de innovación, evidenciando de esta manera la capacidad de este método para generar aportes significativos al estado del arte de las disciplinas en mención.

Con miras a impulsar estos procesos, el 3 de septiembre de 2013 se realizó la primera reunión de las Asociaciones con funcionarios de la Dirección de Fomento a la Investigación de COLCIENCIAS y se solicitó formalmente la instalación de la mesa de trabajo interinstitucional.

El 4 de octubre se realizó una segunda reunión, con presencia de la nueva Directora de Fomento a la Investigación y se concretó la instalación de la Mesa permanente de Trabajo interinstitucional, cuya primera sesión formal se realizó el 8 de noviembre de 2013, para debatir el tema Producción de conocimiento en Artes, Diseño y Arquitectura.

En diciembre de 2013 las tres Asociaciones académicas presentaron conjuntamente ante COLCIENCIAS el documento propuesta para la Creación del Sistema Nacional de Artes, Arquitectura y Diseño adscrito a dicha entidad, preparado por la Maestra Ligia Ivette Asprilla (representante de Acofartes a la mesa).

La Mesa interinstitucional permanente, en la que participan ACOFARTES, la RAD, ACFA, COLCIENCIAS, el Ministerio de Educación Nacional, CONACES, el Ministerio de Cultura y la Secretaría de Cultura de Bogotá, conformada por 12 miembros permanentes y algunos invitados ocasionales, continúa reuniéndose regularmente, con una agenda de trabajo definida, para cuyo desarrollo las Asociaciones académicas asumieron el compromiso de avanzar en la preparación de los documentos de trabajo requeridos para cada sesión, lo que ha permitido que el diálogo se desarrolle en forma positiva.

Se avanzó significativamente en la definición de los productos obtenidos a partir de los procesos de creación, se recolectó la información de las universidades y analizó para posibilitar una asignación de pesos que pudieran ser incorporados al algoritmo de medición. Con las definiciones apropiadas y la información que suministraran las universidades se podrá hacer el estudio para la formulación de la línea base de tal manera que posteriormente se realice la asignación de valores y la comparación de productos y se genere un avance significativo en la situación de los grupos y los investigadores ante el sistema de evaluación de Colciencias para la próximas convocatorias. En la de octubre de 2014 se trata de recolectar la información dentro de los parámetros establecidos en este documento y realizar un inventario de productos que permita hacer un análisis detallado y sirva como insumo para la formulación de la línea base. Es claro que se requiere más trabajo y aún no se podrá aplicar totalmente el instrumento de medición, pero la recolección de la información proporcionará los insumos necesarios para el análisis conjunto de la Mesa.

Por consenso de los participantes en la Mesa de trabajo interinstitucional, se decidió mantenerla con carácter permanente hasta lograr desarrollos significativos que lleven a niveles avanzados para la medición. En consecuencia se propuso centrar toda la atención en la producción de conocimiento de las artes, la arquitectura y el diseño, frente a una valoración académica de la producción en las diversas disciplinas.

Se trata de establecer unos criterios que permitan realizar una objetiva evaluación del conocimiento aportado a las prácticas, a las disciplinas o al campo. Se mantiene como criterios básicos la evaluación de la existencia, el aporte al conocimiento, la visibilidad y el

impacto cultural y artístico. Para complementar y llegar a una puesta en común se acordó establecer unas categorías de producción que permitan abarcar los productos provenientes de las áreas de artes, arquitectura y diseño, teniendo en cuenta que la creación se constituye en plataforma común de estas tres áreas del conocimiento en la cual se evidencia una forma propia de generación de conocimiento, que se articula con la práctica creativa (practice-based research) y que difiere de los métodos científicos tradicionales...

En el sentido de lo anterior, se entiende por *obras, diseños y procesos de nuevo conocimiento, provenientes de la creación en artes, arquitectura y diseño*, aquellas obras, diseños o productos resultantes de los procesos de creación que implican aportes nuevos originales e inéditos al arte, a la arquitectura, al diseño, a la cultura y al conocimiento en general a través de lenguajes simbólicos que expresan, interpretan y enriquecen de manera sustancial la vida intelectual, emocional, cultural y social de las comunidades humanas. Estos productos provienen de proyectos académicos debidamente aprobados mediante convocatorias internas o externas o avalados por organizaciones de reconocido prestigio institucional de carácter local, regional, nacional e internacional. Estos productos se pueden categorizar en:

— ***Obra o creación efímera***: Son las obras, diseños o productos, materiales e inmateriales, cuya existencia es de una duración limitada en el tiempo y el espacio y cuya evidencia depende, por lo tanto, de la memoria reconstructiva. Son sus huellas, rastros, o registros los que corroboran su existencia y las hacen reconocibles. El registro debe ser repetible, exportable y verificable.

— ***Obra o creación permanente***: Son obras, diseños o productos -materiales e inmateriales- cuya existencia pretende ser ilimitada en el tiempo. La presencia y persistencia del objeto que registra la obra o producto demuestra su existencia sin embargo, la obra o producto mismo predomina sobre el valor del registro.

— ***Obra o creación procesual***: Son aquellas obras, diseños o productos materiales o inmateriales, en cuya naturaleza predomina la dinámica transformadora, sistémica y relacional; por esta razón tienen un carácter abierto y no están sujetas a un marco espacio temporal predeterminado. Generan impacto verificable pero no previsible material e inmaterial. El reconocimiento de este tipo de producto se basa en la existencia de indicadores cualitativos o cuantitativos que den cuenta de las dinámicas del proceso.

Por otra parte es importante tener en cuenta que existen otros productos de conocimiento provenientes de las actividades de las artes, la arquitectura y el diseño, que responde a las lógicas ya establecidas por el instrumento de medición de Colciencias y que podrán ser sometidos a evaluación dentro de los parámetros propuestos, son ellos:

Productos de generación de nuevo conocimiento académico:

Artículos, Capítulos de libro, Libro, Producciones pedagógicas y didácticas (cartillas, módulos, métodos, diarios, guías), Textos no convencionales (orales, escritos, audiovisuales, digitales, multimediales, interactivos, redes sociales), Mapas.

Productos de apropiación social y circulación de conocimiento:

Eventos artísticos de arquitectura o diseño.

Eventos académicos sobre arte, arquitectura o diseño
Eventos artístico-académicos
Eventos artístico-didácticos
Artefactos que acompañan la comunicación de las creaciones
Circulación en procesos y programas artísticos pedagógicos y didácticos
Circulación en procesos y programas comunitarios y sociales.

Productos de formación de capital humano:

Tesis doctoral: dirección, codirección, asesoría.
Maestría: dirección, codirección o asesoría, de trabajo de creación, o elaboración de trabajo documental.
Pregrado: dirección, codirección o asesoría, de trabajo de creación, o elaboración de trabajo documental.
Dirección, codirección o asesoría, de proyectos de creación.
Dirección, codirección o asesoría, de proyectos relacionados con las industrias creativas.
Apoyo a la creación, registro y acreditación de programas o cursos de pregrado, maestría y doctorado.

Es importante agregar que también se hicieron cambios significativos en el CvLac en el que se incluyó el enlace “Productos resultados de la creación o investigación-creación en artes, arquitectura y diseño”, y las instrucciones para diligenciarlo. Así mismo resulta pertinente entender estas acciones, como una primera etapa dentro de un proceso de largo aliento que permita consolidar al interior de todas las Instituciones las dinámicas correspondientes al fomento, apropiación y producción de estos productos de nuevo conocimiento del campo de la creación.

Educación artística dentro de la jornada única.

La Asociación hace una reflexión sobre el tratamiento que se la ha de dar a las jornadas extendidas o la implementación de la jornada única en la educación básica y media sobre propuestas en las que se toma en consideración la enseñanza de las artes. Se ha participado en reuniones convocadas por la Secretaria Distrital de Educación sobre el programa 40X40 poniendo en consideración algunos elementos a tener en cuenta:

Reinclusión en el currículo de la básica las asignaturas de arte

Es importante recordar que la Ley 115 Ley General de Educación estableció dentro de las áreas fundamentales para la formación integral las artes, implementada la Ley en los primeros años se crearon las asignaturas referentes a las artes (música, visuales, escénicas) constituyéndose en asignaturas muy importantes en algunos colegios. Por desfortuna se estableció una política gubernamental suprimiendo estas áreas con el propósito de intensificar otras que al gobierno de turno le parecieran prioritarias y con ello se excluyeron

las artes del currículo y se reubicaron los profesores que impartían esas asignaturas en la mayoría de los colegios especialmente del Estado.

Al establecer la jornada única es muy importante volver a la Ley y al espíritu de ella en cuanto a lo concebido como formación integral y restituir las asignaturas de arte dentro de la programación curricular en la básica, no solamente por el aporte fundamental en la formación del niño como ser humano y como ciudadano sino en la necesidad de brindarles herramientas que le permitan una mayor comunicación y un mejor desempeño tanto en las otras asignaturas como en su vida cotidiana. Sobra decir el aporte de educación artística al desarrollo de las inteligencias, el desarrollo de la sensibilidad y el cultivo de valores.

Con el restablecimiento de estas asignaturas al currículo se puede establecer un equilibrio necesario para la formación integral.

Énfasis del área de las artes en la educación media

Consecuente con la creación en el sistema de un nivel de enseñanza medio previo a la educación superior se ha considerado que a más de las asignaturas básicas, se debe implementar un sistema de énfasis en el que el estudiante decide desde lo vocacional profundizar en determinada área o disciplina que lo prepare para lo que a futuro quiera desarrollar como oficio o en su formación profesional. El papel de las artes es una muy buena alternativa para muchos jóvenes que desean o tienen la intención de proyectar su vida hacia disciplinas relacionadas y dentro de un abanico de posibilidades a más que les permite obtener, un más amplio conocimiento del mundo de la vida y los fenómenos cotidianos que en ella se dan y las lecturas que puedan dar para las correspondientes interpretaciones que influyen directamente sobre los comportamientos sociales y culturales.

En un trabajo conjunto con las instituciones de educación superior, las universidades y los colegios que imparten enseñanza media, se puede establecer una cadena colaborativa enfocada a desarrollar inteligencias y habilidades, a la vez permiten establecer antesalas para el ingreso a programas de formación profesional.

Reubicación de antiguos docentes de arte

El paso que se pretende dar con la implementación de la jornada única requiere del concurso de muchas personas en especial de un contingente de docentes muy grande que logren copar las necesidades ante el nuevo rumbo educativo.

En primera instancia se debe realizar un gran inventario sobre los docentes de arte que fueron desplazados hacia otras áreas o asignaturas, repotenciar su saber y que hacer e instalarlos dentro del nuevo proyecto.

De igual manera será necesario contratar un importante número de docentes que cubran el déficit que la nueva política demanda.

Mesas de trabajo MEN, Secretarías Educación y Cultura, universidades

Con el fin de realizar un proyecto debidamente estructurado y presupuestado, es importante convocar los directos implicados en la implementación de la política, por un lado las entidades del Estado desde lo nacional, regional y local y por otra parte las

instituciones de formación de profesionales de la enseñanza de las artes y del ejercicio profesional en artes, a una mesa de trabajo conjunta en la que se pueda debatir sobre los pros y contras de la implementación de la política las implicaciones sociales, culturales, educativas y económicas, los impactos, etc. De esta manera y previo acuerdos sobre lo que se debe hacer, es posible desarrollar una política de Estado que garantice bajo la responsabilidad de los directos implicados su implementación.

Cuando no hay acuerdos entre entidades del Estado desde lo local o lo regional con lo nacional o viceversa este tipo de proyecto no deja de ser una propuesta efímera dentro de un programa de gobierno, el que se encuentre de turno.

Formación de alto nivel

Hay un deber muy claro para las instituciones de educación superior: desarrollar formación de alto nivel, maestrías y doctorados que eleven el nivel de conocimiento de los docentes y gestores del proyecto y las posibilidades de proyección. Las universidades ya cuentan con una oferta, aunque no la más amplia para las artes, con el compromiso de seguir trabajando para la creación de programas que satisfagan las necesidades de las personas, de las instituciones y del país.

Capacitación Docente

Igualmente, las instituciones de educación superior pueden estar comprometidas con el perfeccionamiento docente a través de un amplio abanico de posibilidades de capacitación que permita afinar la experticia y mejorar sustancialmente las prácticas pedagógicas y las proyecciones artísticas. Es factible concertar estos programas a través de la mesa de trabajo de las entidades directamente implicadas.

Programas como el proyectado por el Ministerio de Cultura y con la asesoría académica de ACOFARTES denominado Colombia Creativa, se logró capacitar un buen número de artistas empíricos en ejercicio ocupacional o dentro de las instituciones educativas, para que a través de un intercambio y dialogo de saberes pudieran recibir su título profesional. El programa se desarrolló en primer lugar en las áreas de música y escénicas y posteriormente el Ministerio de Cultura amplió a las artes visuales.

Acuerdo Superior 2034

El pasado mes de Agosto el Consejo para la Educación Superior CESU entregó al Presidente de la República un documento al que denominaron Acuerdo Superior 2034 elaborado con base en la participación de un buen número de entidades y organizaciones del sector educativo en particular por las comunidades académicas, de diversas instituciones y organizaciones del Estado y de la comunidad en general, con el propósito de establecer un derrotero para la educación superior en los próximos 20 años. A pesar de la enorme reflexión y la diversidad de temas propuestos para ser considerados por las

autoridades competentes, todo se orientó a lograr un buen desarrollo científico y tecnológico del país ignorando las artes y sus grandes aportes al conocimiento a la educación y en especial al desarrollo social y cultural.

3. ACUERDO SUPERIOR 2034

CESU (Consejo para la Educación Superior):

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PRÓXIMOS 20 AÑOS:

Propuestas: educación inclusiva, calidad y pertinencia, investigación (ciencia y tecnología), regionalización, articulación de la media con la superior, bienestar universitario, nuevas modalidades educativas, internacionalización, estructura de gobernanza, financiamiento.



Sobre esto la Asociación pretende manifestar su inconformidad y proponer una visión complementaria desde el sector artístico para un escenario de país encaminado a lograr un amplio desarrollo del conocimiento y su aporte a un futuro promisorio.

Marco nacional de cualificaciones

4. MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES

El rasgo distintivo de los MNC es la definición de las cualificaciones según estándares, competencias ó resultados de aprendizaje y su clasificación en niveles independientemente de la forma o lugar donde tales cualificaciones hayan sido adquiridas

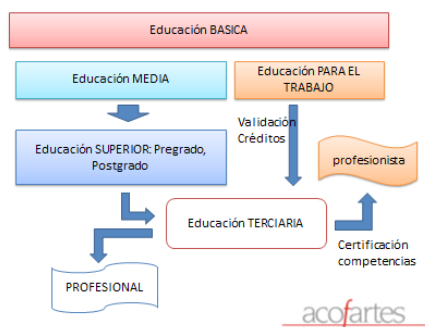
El marco de cualificaciones es un instrumento consensuado y único que reúne y articula un conjunto de cualificaciones, presentándolas de forma ordenada, por niveles asociados a criterios definidos y que puede tener un alcance sectorial, regional o nacional. El diseño del marco suele prever la forma como las personas pueden movilizarse vertical y horizontalmente, así como los mecanismos de gestión y de aseguramiento de la calidad de las cualificaciones



Proyecto que se viene desarrollando desde los ministerios de trabajo y educación con el propósito de establecer una base para la certificación del desempeño en especial de oficios a los que se les elevaría el estatus para una posible titulación. Se trata de establecer como en otros países un sistema de educación llamado educación terciaria en la que se incluya la educación postsecundaria formal (educación superior) y la hoy denominada educación para el trabajo y el desarrollo humano (conocido anteriormente como educación

no formal). A través de este marco se propone asimilar mediante mecanismos a partir de un sistema de créditos los dos tipos de educación (formal y no formal o para el trabajo) establecer un modelo de titulación para la no formal (educación para el trabajo) y cambiar las denominaciones actuales. Para acceder a la educación para el trabajo y el desarrollo humano no existe requisitos mínimos claramente establecidos ni hay un sistema de aseguramiento de calidad que permita establecer los mínimos de calidad requeridos para una titulación. Cualquier institución que se inscriba en la correspondiente secretaria de educación puede impartir este tipo de capacitación, con este proyecto del MNC se pretende que sus egresados obtengan un título que les permita acceder al mercado de trabajo y a solicitar ingreso en el sistema formal en el que se deberá convalidar su titulación.

Con ello se pretende desconocer los preceptos de la Ley 30 de 1992 de la Educación Superior, desconocer las instituciones técnicas y tecnológicas obligadas a cumplir con la normatividad del aseguramiento de la calidad y abriendo paso a la posibilidad de incorporar al sistema entidades con ánimo de lucro en condiciones desiguales contrario al espíritu con el que se mantiene la legislación para las instituciones de educación superior como instituciones sin ánimo de lucro. Igualmente se prioriza sobre la capacitación en oficios, es decir, procurando mano de obra más calificada pero dentro de un mercado de bajo costo, con lo que el nivel de formación y producción de conocimiento sufriría un enorme detrimento desestimulando la formación profesional y la de alto nivel buscando nivelar a la población por bajos estándares contrarios a los propósitos de acceder a niveles de mayor desarrollo una forma de mantener el statu quo y para continuar dentro de los países dependientes y subalternos de los más desarrollados.



Educación artística y el proceso de reconciliación.

Para los miembros de la Asociación sobreviene una importante preocupación sobre el futuro del país, lo que deberá ser una vez se logre firmar un acuerdo para la terminación de la guerra.

Consideramos las artes y las prácticas asociadas, un espacio de desarrollo de la sociedad en su conjunto y de los individuos que la componen. En este sentido, el impacto de las artes en el contexto del desarrollo nacional puede medirse no solo por indicadores de

crecimiento económico, como ya se demuestra históricamente en el mundo y en el propio país, sino en indicadores menos tangibles, pero que inciden realmente en la realidad social, política y cultural, lo que a la larga se revierte en el fortalecimiento económico.

Sin embargo, insistimos, desde la academia no vemos solamente el aspecto económico, sino que nos concentramos fundamentalmente en la rentabilidad social y en el impacto que puede tener la inversión en las artes, en el desarrollo social y en la construcción y fortalecimiento del capital cultural y el capital humano. En este sentido, reivindicamos las artes y sus prácticas, como un asunto estratégico en el desarrollo inmediato de nuestras sociedades y del país en su conjunto.

La relación arte-cultura-educación, es una relación necesaria, que por el uso social se da por obvia. Sin embargo, los tres campos tienen su propia lógica y pueden ser considerados de manera independiente. En principio, no todo lo cultural es naturaleza artística ni educativa. Asimismo, en la práctica, la educación ha visto en las artes una posibilidad para el desarrollo integral de los sujetos, pero en la práctica, el arte termina siendo accesoria, complementaria u opcional en las políticas educativas, sobre todo en nuestros contextos. Por otro lado, cultura-educación desde los años noventa tienen instancias administrativas independientes (vía ministerios y secretarías) y esto ha generado distanciamientos en las políticas y los apoyos a los respectivos sectores. Cultura se ha ocupado en políticas y procesos de formación y fomento de las artes, y Educación, ha permanecido en la línea de formulación de política general.

Las artes⁵⁴ se erigen hoy como una alternativa y una opción real para reafirmar la concepción pluralista y democrática de la cultura, del conocimiento, de la creación y de la economía, en el escenario de un país en tránsito hacia la paz.

En este sentido, consideramos que:

- Las artes constituyen una forma legítima de conocimiento, al lado de las ciencias y la tecnología.
- Además de constituir una forma legítima de conocimiento, tienen una especial potencia para promover un pensamiento creativo e innovador en las distintas esferas del saber y de la acción.
- Además de constituir un dominio propio del conocimiento, son de suyo integradoras de diversos saberes, y constituyen la base de los enfoques transdisciplinarios de investigación.
- El país tiene un rico potencial y diversidad en la esfera de la creación y la sensibilidad, que las artes estimulan y que no ha sido suficientemente aprovechado.
- No se ha logrado una adecuada y armónica integración entre diversas esferas del saber y de la creación, y que persiste la desintegración entre las artes, las ciencias y la tecnología, que nos lleva a persistir en la vieja dicotomía entre las que algunos llaman las “dos culturas”, y no se han creado todavía suficientes condiciones para abrir el país hacia el logro de una “tercera cultura”, la de una visión integradora de las artes, las ciencias y las tecnologías.
- Las artes tienen un potencial, apenas explorado, para el desarrollo de una sociedad como la nuestra, rica en diversidad de expresiones artísticas y culturales, que

⁵⁴ De acuerdo con lo dicho, genéricamente se hablará de las artes para referirse al *arte* desde una concepción abstracta y teórica, como un campo de conocimiento y de producción, *las artes* como campos, disciplinas y formas de producción de objetos artísticos y las *prácticas artísticas*, como las prácticas de producción de aquello que llamamos artístico en los contextos sociales.

pueden ser potencializadas también en el ámbito de la economía y del mercado, siempre que haya políticas que permitan el fomento de las prácticas, la protección de los artistas y gestores y el apoyo a los procesos formativos. Es decir, que haya reconocimiento y dignificación de las profesiones y los oficios asociados a las artes.

- Pese a significativas excepciones, la concepción predominante en los distintos estadios de la educación sigue primando una idea cientificista excluyente, que no alcanza a reconocer plenamente el papel fundamental que juega en todo proceso formativo y educativo la sensibilidad y las artes. Se ha privilegiado entonces un enfoque orientado a promover la comprensión y la abstracción, por encima de la intuición y la concreción sensible. En suma, hemos desconectado pensamiento y sensibilidad, hemos privilegiado un pensamiento abstracto en detrimento de un pensamiento concreto.

- Los terrenos del conocimiento y de la educación han estado atravesados por las mismas lógicas del conflicto y de la exclusión, y que en nuevos escenarios de reconciliación política y de democratización plena, esto debe también reflejarse en los ámbitos del conocimiento y de la educación. Se debería, por lo tanto, apuntar también a un “proceso de paz”, a una reconciliación, a un pleno reconocimiento mutuo de las artes, las ciencias y la tecnología en la esfera de la educación.

- En suma, consideramos que las artes como formas de conocimiento e interpretación de lo real son fundamentales en la formación y la educación de los individuos. Que las artes constituyen un factor fundamental de integración de los distintos conocimientos, técnicas y saberes, en el contexto de una concepción pluralista y compleja de la educación y que en el contexto de una sociedad del conocimiento la educación desde las artes y para las artes juega un papel clave para estimular y promover un pensamiento creativo. Que la educación sólo puede ser integral y de calidad si no disgrega lo intelectual y lo sensible. Que el arte debe ser considerado como un elemento transversal y cohesionador de los diversos niveles de formación. Y desde la perspectiva de la formación política de los ciudadanos, para una educación que pretenda ser inclusiva, las artes son un potente factor de inclusión en tanto que promueven el reconocimiento y el respeto de las diferencias.

Por lo anterior, defendemos la importancia de las artes para:

- Para la construcción de un país, generando nuevos escenarios de reconstrucción del tejido social.

- Para el restablecimiento de la confianza base de la reconciliación y la resolución de los conflictos, como elemento pacificador

- Para la construcción de identidad nacional, donde las expresiones culturales en su diversidad y las manifestaciones del arte, son factor determinante de la integración y la cohesión social de la nación.

- Para alcanzar una mejor convivencia y una mejor calidad de vida, potencializando el goce y disfrute de las diversas formas de creación artística.

- Para que los bienes culturales sean elementos determinantes de una sociedad incluyente, la cultura y el arte constituyan una base determinante del tejido social

Y planteamos los siguientes retos:

- ¿Cómo reconciliar e integrar efectivamente en todos los estadios de la educación las artes, las ciencias y la tecnología?

- ¿Cómo lograr la formación de profesionales en las artes que impulsen y promuevan esta concepción integradora de las artes?
- ¿Cómo lograr que las artes puedan constituirse en un factor efectivo de formación política para la democracia, la convivencia y la reconciliación?
- ¿Cómo lograr que los profesionales en las artes se convierten en un factor efectivo en la promoción y reconocimiento de la diversidad y riqueza creativa y artística de nuestro medio en aras de generar espacios de preservación y creación de identidades?

Recomendamos al país un programa nacional de las artes para la convivencia y la reconciliación:

1. Restablecer el área de las artes dentro del currículo desde la primera infancia, para cimentar las bases que permita consolidar un proceso de reconciliación. Para motivar una transformación en el sistema educativo que de prelación a lo valorativo, sobre los diversos saberes que permita el cambio actitudinal hacia modos de socialización que potencien la reconciliación.

2. Crear un sistema nacional de artes y cultura para que a través de las artes no solo se produzca conocimiento como base fundamental para el desarrollo de la creatividad y la innovación, sino se establezcan los medios de reconocimiento y preservación de los saberes populares como bienes patrimoniales de la cultura nacional.

3. Establecer un programa nacional del desarrollo de las capacidades, para que se convierta en la herramienta que permite un proceso de reflexión interna que repercute en la construcción de la personalidad (en lo actitudinal, psicológico, psicosocial), del tejido social y de ciudadanía.

4. Desarrollar un programa nacional de actividades, ferias, eventos, festivales y puestas en escena colectiva de los productos artísticos y bienes patrimoniales (académicos y populares) en diversos espacios públicos que generen encuentros colectivos que promuevan la convivencia y la reconciliación.

5. Programa nacional para el fomento de las industrias creativas, para promover la creación o formalización de empresas artísticas y creativas que posibilitan una estrategia de desarrollo económico y social alternativo, con la intención de generar nuevos mercados y promover mejores condiciones de calidad de vida.

6. Potenciar los mecanismos y espacios de promoción y circulación de los productos artísticos y culturales que faciliten la creación, la circulación y generación de demanda de nuevos públicos que incrementen la producción artística y la generación de nuevas ofertas de empresas creativas o artísticas sostenibles. Agrupaciones de danza tradicional o popular, teatro popular, agrupaciones musicales, agrupaciones gastronómicas...

7. Desarrollo de planes de estudio en diversos niveles que permitan formar gestores, directores, artistas, auxiliares de producción artísticas, productores, mercadotecnicistas, diseñadores, etc., que respondan a una estrategia del fomento de la generación de empresas que estén orientadas a las impulsos de la industria creativa. Empresas de confección de vestuario, de desarrollo de videojuegos, de elaboración de joyas, de producción escénica, de espectáculos, etc.

8. Establecimiento de laboratorios interdisciplinarios de creación y experimentación en diseño y artes para que a través de la generación de nuevo

conocimiento sirva como base en la producción de insumos viables que promuevan la innovación para estimular la creación de nuevas empresas creativas.

9. La apuesta del país por una Economía de la Creatividad permite el fomento y crecimiento de las industrias creativas e incrementar las estrategias para el establecimiento de líneas de producción e inversión que impacten de manera importante los mercados y la dinámica económica del país. Que a su vez permite a las comunidades artísticas ampliar y asegurar sus escenarios laborales y productivos.

10. Programa nacional para el fomento a la investigación y creación aplicada para el incremento de la producción del conocimiento desde las artes, que permee con la consecuente incidencia, en los diversos ámbitos sociales, económicos y culturales en procura de un mayor nivel de rentabilidad social y productividad económica.

Incrementar las acciones para cerrar la brecha urbano - rural: en procesos de reconciliación es de gran importancia trabajar profundamente sobre la recuperación del tejido social y la cultura en el mundo rural y acercarlo mucho más al mundo de la ciudad sin tratar de mezclarlos. El campo es quizá el sector más golpeado por la violencia por lo que la labor debe ser intensa y de mucho esfuerzo.

1. Ampliación de la oferta formativa a través de programas de extensión en las regiones, para profesionales de las artes y profesionales de la educación en artes.

2. Diseño de programas de orden nacional, con repercusión en lo regional-local, de fomento y apoyo al patrimonio cultural y en particular artístico.

3. Diseño y desarrollo de política para el fomento y apoyo de las artes, en perspectiva de respeto a la diversidad, la pluralidad y la interculturalidad.

4. Reconocimiento y dignificación de los oficios y profesiones de las artes.

Despertar de los Sentidos

Patricia Triviño – Casa de la Cultura Municipio de Chía, Cundinamarca

La panelista agradece la invitación a este evento y saluda a la mesa de ponentes y a los y las participantes.

Comparte con todos el desarrollo del programa adelantado por la Secretaría de Desarrollo Social municipal denominado “*Despertar de los sentidos*” que involucra a la primera infancia, al ser una población que representa gran importancia dentro del plan de desarrollo del municipio.

Afirma que en especial se ha querido llegar a través del programa a niños de tres a cinco años, y que esto surgió a raíz de la iniciativa de muchos padres de familia que asistían a la Casa de la Cultura a llevar a los niños a edades mayores de 7 años para desarrollar habilidades en danza, teatro, observaron la inquietud de sus hijos de 3 y 4 años, y el deseo de participar en los programas, por lo que a través de la experiencia con otro municipio se empezó a elaborar este programa donde los niños tuvieron un primer acercamiento a las artes en danza, en teatro y en música.

Como se ve, a partir de estos sucesos surgió el programa que viene siendo liderado por la Secretaría de Cultura y está enfocado en las diferentes áreas artísticas, llegando a los hogares infantiles del municipio también. Desde Casa de la Cultura se tiene un cubrimiento importante que inicia con los niños de los tres a los cinco años en las áreas de: danza y

especialmente el ballet, lo que constituye el primer acercamiento. En una segunda fase se pasa por la música, porque es una de las áreas que más convoca en gran medida el interés de los niños y ha hecho del programa un pilar, por lo que se ha intentado que también se suministren las otras áreas artísticas. En este momento los niños que pertenecen al programa están trabajando actitudes enfocadas a mejorar esta integralidad artística y lo que se relaciona con la motricidad, el gesto, la audición, entre otras.

Con este proyecto se está llegando no solo a hogares del casco urbano sino también a las veredas y se hace a través de los profesores en música. Dentro de los objetivos trazados como Dirección de cultura, está el desarrollar personal artístico y lúdico implícito en la música logrando generar movimientos en ubicación, espacialidad y temporalidad, como se afirmó al comienzo, el tema musical ha sido uno de los pilares más importantes en esta parte del desarrollo para la primera infancia.

Hace un momento se nos preguntaba sobre hacia donde debía encaminarse la inversión y desde la experiencia del municipio de Chía se puede afirmar que es hacia la primera infancia pues precisamente permite que en esos primeros años los niños tengan ese acercamiento y que capten de una mejor manera el tema artístico no solamente desde recibir una capacitación, sino desde programas encaminados a la lúdica y el juego. A los niños de este programa los estamos orientando hacia el conocimiento de estructuras rítmicas básicas que da la lúdica de una manera divertida.

Dentro de esta tarea ha sido fundamental el trabajo con ellos, porque tenemos unas pequeñas dotaciones dentro de cada aula, donde se está impartiendo esta formación. Después de tres años de este programa, se reporta que 391 niños fueron beneficiados en cada vereda en 2012, 413 niños en el área siguiente y 565 niños que desde los hogares infantiles, los Centros de Desarrollo Infantil y la Casa de la Cultura vienen tomando esta capacitación en este año.

A muchas de estas clases también asisten los padres, especialmente las que se dan en la Casa de la Cultura, y son quienes juegan un papel importante porque reafirman la labor que se viene haciendo con los niños y crean conciencia si el niño realmente quería estudiar violín por ejemplo, o si tiene inclinación por la danza o por la plástica.

Después de tres años es posible decir que el proceso ha surtido grandes avances, se verifica que los niños ya terminando los cinco o seis años, que es cuando se cierra el ciclo, pueden ser más consientes frente a sus padres y eligen un área artística donde se afianzan las destrezas que ya han iniciado en los tres años en el programa *Despertar de los sentidos*.

Es preciso decir que de esta primera infancia se hace cada semestre unas muestras en Casa de la Cultura tipo clausuras de año en cada jardín, donde los niños son los protagonistas.

Este proyecto vincula a cuatro docentes de tiempo completo y seis docentes que apoyan en horas complementarias. La doctora Patricia afirma que para el municipio de Chía es muy satisfactorio haber compartido la experiencia en este espacio y extiende la invitación para quien quiera acercarse y conocerla más detalladamente.

Educación en artes y derechos culturales **La experiencia de ConArte en México**

Lucina Jiménez

Educación en artes con enfoque formativo

ConArte es una organización que nace de la convicción de que la educación en artes es un derecho humano y constituye una de las puertas de entrada a los derechos culturales, cada vez más reconocidos como componentes esenciales del desarrollo humano sustentable.

Se inspira en los postulados de la Agenda 21 de la Cultura que establece la necesidad de una educación con identidad en la cual se construya ciudadanía cultural y también un sentido de responsabilidad con el entorno. Nos inspiramos en la Hoja de Ruta de la Educación Artística que se construyó a nivel internacional y en la cual Colombia jugó un papel fundamental, dado que aquí se llevaron a cabo diversos Foros Regionales.

Este organismo de la sociedad civil que tiene su sede en la Ciudad de México, pero que ramifica sus acciones hacia varias ciudades de México y más recientemente en Girona, España, con la creación de ConArte Internacional, nace en 2006 con el propósito de hacer posible la educación en artes dentro del sistema educativo y en ámbitos urbanos y rurales donde viven comunidades que difícilmente podrían tener acceso a ella.

¿Porqué en la escuela? Porque pensamos que es la instancia que tiene la capacidad de generalizar ese derecho y que si no es ahí, habrá muchos niños y niñas que no tendrán acceso a esta forma de alfabetización y al desarrollo personal de manera integral porque vivimos en una sociedad que todavía no tiene una valoración de que la educación en artes es indispensable para cualquier ciudadano en este siglo XXI.

La educación en artes ha sido uno de los renglones menospreciados en los sistemas educativos de todo el mundo, porque el paradigma que estableció la modernidad separó el arte de la vida y lo colocó en un pedestal inaccesible, donde los artistas y sus obras parecían ser inalcanzables. A partir de una visión eurocentista, este modelo negó todo valor a las creaciones estéticas de la diversidad de nuestros pueblos, lo cual fue colocado como folclor o como expresión popular, en antagonismo al arte del canon europeo.

El racionalismo cartesiano privilegió la formación intelectual, racionalista y memorizadora basada en la transmisión de conocimientos estables, y es frente a este paradigma que la educación en artes y la alfabetización digital luchan hoy en día por cuando en realidad las necesidades contemporáneas de las y los niños, adolescentes y adultos, reclaman contar con otros elementos de alfabetismo, como son las artes, las culturas digitales y audiovisuales.

Uno de los paradigmas que más impactaron esta visión de la educación, fue la separación del arte y la ciencia. El arte se puso como actividad complementaria o para el tiempo libre y también se le negó su capacidad de generar conocimiento, pensamiento y nuevas estrategias cognitivas.

Así, la segunda mitad del siglo XX estableció el acceso a las artes para una minoría que por tradición, familia o condición socioeconómica podía acercarse a su disfrute. Una muestra de ello es que las encuestas de consumo cultural en la mayoría de nuestras ciudades nos revela, una y otra vez, que quienes asisten a estas infraestructuras especializadas no son más del 8 ó el 10% de los ciudadanos.

Pensamos que este siglo XXI está obligado a transitar hacia una mayor apertura de opciones para que las actuales generaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos

puedan acceder a los lenguajes artísticos como parte de su formación, no porque vayan a ser artistas necesariamente, aunque siempre existirá quien decida hacerlo en el camino, sino porque es un derecho humano y también porque ese acceso puede cambiar su condición de espectadores a partícipes activos de la cultura contemporánea y además prepararlos para vivir un mundo donde se requiere creatividad y capacidades para desarrollarse en sistemas inestables.

La creación de ConArte como instancia de formación e innovación

ConArte nace a partir del reconocimiento de que la educación no se realiza solamente en la escuela, en el sentido de los establecimientos del sistema educativo nacional, sino de que hoy en día existen muchas comunidades de aprendizaje donde la sociedad contemporánea moldea sus identidades, sus gustos y sus maneras de relacionarse entre sí y con la naturaleza, es decir construye su vida cultural.

Cuando las artes entraron en el currículo lo hicieron solo como lenguaje, es decir, desde la expresión, acaso considerando una dimensión contextual y de apreciación. Sin embargo, negando a las artes su capacidad de generar procesos cognitivos y por tanto, la posibilidad del equilibrio necesario entre arte y ciencia como dos maneras distintas de crear conocimiento, de ahí que la batalla sea no sólo cómo incorporar las artes, sino del enfoque con que esto se hace.

ConArte propone un enfoque donde las artes son campo de conocimiento, que construye nuevas formas de autoconocimiento y de conocimiento del entorno, de la realidad circundante, genera nuevas formas y estrategias de pensamiento. Concebimos las artes como experiencia transformadora, a partir de un enfoque donde la diversidad cultural es la base de la cual partimos, porque cada niño o niña es portador (a) de una cultura y una identidad que está en construcción.

Empezamos creando un laboratorio de metodología y pedagogía en escuelas del Centro Histórico de la Ciudad México; hoy participan también escuelas del norte y del sur de la ciudad, en las delegaciones Xochimilco y Gustavo A. Madero; donde nuestros maestr@s desarrollan una interacción en la que construyen conocimiento y experiencias creativas donde vinculan arte y ciencia, con miles de niños, niñas y adolescentes desde la danza y la música. Estas disciplinas son los ejes de entrada, pero comúnmente se transita hacia una perspectiva interdisciplinaria porque durante el ciclo escolar, muchas veces las prácticas docentes profundamente influidas por los intereses de los niños y niñas, convergen desde el movimiento o el ritmo, con el dibujo, el video, la fotografía o las artes plásticas, así como con la física, la historia u otros temas.

Cada año, en Aprender con Danza, el primer programa que creamos, trabajamos un tema específico donde relacionamos ciertos contenidos temáticos con la alfabetización del movimiento, el sonido y la escritura en el espacio. Los valores vienen incorporados de manera implícita en la práctica artística. Un elemento central es que no utilizamos las artes de manera instrumental para ilustrar o representar, sino que buscamos que los niños y niñas las conozcan, aprendan y disfruten en su propia naturaleza y valor intrínseco.

Cada año, realizamos un Encuentro Interescolar que nos permite socializar con las comunidades educativas el fruto y el proceso del aprendizaje, al presentar alrededor de 22 coreografías con música original y una producción básica que tiene lugar en el Teatro de la

Ciudad Esperanza Iris, uno de los espacios teatrales más emblemáticos de la Ciudad. De esa manera, promovemos también el uso del patrimonio cultural y una educación escénica que genera competencias que se transfieren a muchos ámbitos de la vida cotidiana. En este programa colaboran cerca de 25 maestros talleristas, bailarines y músicos formados por ConArte, y más de 3 500 niños y niñas, adolescentes y jóvenes, sus maestros de aula y sus familias, quienes aportan las camisetas que las y los niños utilizan en sus presentaciones. La colaboración de padres y escuelas contribuye también a dotar de pianos a las escuelas, ya que las clases se coproducen con música en vivo.

La educación en artes que promueve ConArte parte de una postura de inclusión social, no separamos a los mejores de quienes tienen más dificultad, más bien unos se ayudan a otros. También participan niños con debilidades auditivas, con discapacidades motoras o bien con determinados niveles de autismo funcional que comparten el espacio del aula, aún cuando el docente desarrolla estrategias que atienden de manera específica sus necesidades, pero creando un ambiente de aceptación en igualdad.

Otro programa que nace por una demanda de los propios maestros de aula de las escuelas públicas, es el de ¡Ah que la Canción!, Música Mexicana en la Escuela, el cual consiste en un método y un repertorio, expresado en un material didáctico impreso y sonoro, que permite al docente de aula, quien muchas veces no ha estudiado música, convertirse en un mediador del aprendizaje musical y coral. La formación que compartimos con ellos y el material didáctico pensado desde el niño, pero dirigido al maestro, les facilita trabajar con sus estudiantes en la creación de grupos de canto, a partir de arreglos de música mexicana que están hechos al registro de voz de las y los pequeños. En tanto las escuelas carecen de instrumentos musicales, aportamos la música y opciones para trabajar a una o dos voces.

El método está concebido para realizar un trabajo transversal en el aula, sin perder la noción artística y búsqueda de la calidad de la interpretación coral. La formación docente para la dirección coral con enfoque en el aula se realiza en cada estado como parte de los programas de Escuela Segura o bien dentro del Programa Nacional de Convivencia en la Escuela.

A la fecha, se han formado más de 4 mil maestros del sistema educativo, a partir de una estrategia primera de formación de formadores en la que participaron, desde 2008, 425 directores de coros y orquestas profesionales de todo el país. Las escuelas han creado más de 24 mil grupos de canto. Muchos estados han dado vida a coros monumentales, concursos estatales y presentaciones de diverso tipo. No es exagerado decir que estamos frente al movimiento coral más importante de México desde los años 60 en que el sistema educativo todavía tenía el canto como un elemento de la vida escolar.

En ambos programas utilizamos el video como mecanismos de fortalecimiento docente, a través de una colaboración que realizamos con el Centro Nacional de las Artes, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, lo cual nos permite hacer llegar esas formaciones a través de la educación a distancia.

Otras metodologías son Aprender con Teatro, Núcleos y Ensamblajes musicales a través de la cual los participantes, sin importar la edad, pueden aprender a interpretar un instrumento y a formar colectivos de músicas diversas, pero pensadas para la convivencia y la integración a la vida cotidiana. Aprovechamos las posibilidades del jazz y la música fusión, los ritmos latinos y las músicas tradicionales con un sentido contemporáneo.

No trabajamos con la música de concierto, porque la función social de la música que promovemos es una que fomente el diálogo y la integración familiar y comunitaria. Sin embargo, si procuramos que en todos programas de ConArte donde la música está presente, la diversidad sea una condición básica.

El Programa Interdisciplinario por la No Violencia en la Escuela y en la Comunidad, es un eje transversal en el que se forman todos y cada uno de los docentes/talleristas que colaboran en la red de ciudades ConArte, la cual actualmente se extiende actualmente a Ciudad Juárez, Chihuahua, Guadalajara, Jalisco; Tlaxcala y Calpulalpan, en Tlaxcala, Tapachula, Chiapas y por supuesto, la Ciudad de México. Su propósito es generar habilidades interculturales, brindarles estrategias de diálogo en la diversidad y desarrollar un trabajo de autoconciencia respecto a la necesidad de construir cultura de paz. Lo integran educadores interculturales, psicólogos sociales y arte terapeutas que trabajan desde estas tres dimensiones los procesos de formación que requieren todos los docentes/talleristas de ConArte, pero también otros actores: funcionarios municipales, promotores, maestros de aula, agentes policiales, líderes indígenas y trabajadores en muchos otros ambientes laborales donde se ha puesto en marcha.

RedeseArte Cultura de Paz y Voces por la Paz, son programas modulares donde confluyen una o varias de estas metodologías adaptadas a las circunstancias y contextos de las ciudades donde se desarrollan. En este caso se combina la actuación en escuelas así como en espacios comunitarios de las zonas de alta marginalidad o en riesgo social.

La evaluación y sus procesos

Un elemento central que nos ha permitido mantenernos en las escuelas e incluso ampliar nuestra actuación cada vez más desde una perspectiva intersectorial es que construimos parámetros de evaluación no sólo de la dimensión artística, sino que nos comprometimos a trabajar en la construcción de parámetros y protocolos de evaluación, de manera conjunta con el sistema educativo, sin poner en riesgo la existencia del programa. Pensamos que si podíamos demostrar que las artes construyen pensamiento complejo y que el pensamiento artístico se expresa mucho más allá de la práctica de la danza, la música, etc., podríamos establecer alianzas a largo plazo.

La evaluación arrojó no sólo la evidencia de que la educación en artes con este enfoque contribuye al desarrollo de un mejor auto concepto, de un sentido de éxito escolar muy importante y sin el cual el reto sería todavía mayor para muchos niños y niñas.

Igualmente mostramos a partir de evaluaciones comparativas entre escuelas que iban a entrar al programa y escuelas que no participarían, al principio y al final del ciclo escolar, no sólo que había una diferencia significativa en desarrollo del pensamiento lógico-matemático, sino que, a pesar de tratarse de la enseñanza de la danza y la música, disciplinas no basadas en la oralidad, éstas desarrollan en las y los niños, nuevas habilidades para el lenguaje verbal. Incluso, el análisis de los datos nos permitió comprobar que una parte del incremento del fracaso escolar se podía ubicar especialmente en el tránsito entre las niñas de 5 a 6 grado, dada la diferencia en la seguridad personal, la autoestima y la seguridad de quienes podían tener acceso a un trabajo corporal en la edad del entrada a la pubertad y el cambio corporal, respecto de quienes al no contar con esa

posibilidad tendían a retraerse, a inhibirse y por tanto a volverse más inseguras y menos comprometidas con el aprendizaje escolar.

Igualmente, pudimos constatar que las escuelas que tenían este programa, podían generar mejores formas de integración y convivencia, mayores índices de cohesión grupal que incidían de manera directa, junto con la afirmación de la autoestima y el sentido de pertenencia, a la reducción de la violencia. Dos años después de trabajar en las escuelas, la propia Secretaría de Seguridad Pública certificó que había un cambio en esas escuelas que habían sido consideradas como focos rojos de violencia escolar e intrafamiliar. No queremos exagerar en los logros. Sabemos que las artes no pueden resolver las tareas que son responsabilidad de otras políticas de empleo, desarrollo urbano, procuración de justicia, etc. Pero el hecho es que si generan un cambio, cuando el enfoque es pertinente. Me importa mucho subrayar que no toda intervención desde la educación en artes es susceptible de generar estos procesos de transformación.

Recordemos que hay muchas prácticas de la educación artística que se basan en la repetición forzosa de la tradición, sin aportar mayor creatividad. Se puede ejercer una postura colonialista también desde las artes si se impone un criterio estético que niega la diversidad. Igualmente, que existe una gran cantidad de ofertas donde las artes son una especie de entretenimiento sofisticado o bien una alternativa para el tiempo de ocio, o en otros casos, cuando se confunde las artes con las manualidades. De ahí la importancia de que metodológicamente hablando, la educación en artes sea pertinente y que las prácticas docentes sean enriquecidas desde la formación inicial y continua.

Transferencia de tecnología para fortalecer las capacidades locales

Una de las limitaciones que enfrentamos en México es que no se forman docentes para la educación de quienes no necesariamente van a ser artistas, es decir, para la escuela pública o para la educación ciudadana. Las escuelas profesionales de artes forman productores, coreógrafos, compositores, directores de orquesta o de coros, pintores, artistas visuales, cineastas, cantantes de ópera, pero no docentes.

El acceso a las escuelas profesionales de artes tampoco están garantizados dado el crecimiento demográfico y el creciente interés de los jóvenes por dedicarse a las artes y todavía estamos un poco lejos de una reforma del nivel que se requiere. Pocas ofertas universitarias han puesto el acento en la formación de docentes, productores, gestores o de otras figuras que podrían contribuir al fortalecimiento no sólo de la educación en artes entendida como derecho cultural, sino de las propias cadenas de valor de las distintas disciplinas artísticas. En México, tampoco se forma para el emprendurismo o la gestión autónoma de iniciativas artísticas o culturales. Es reciente que se desarrollen estas capacidades en espacios de educación no formal o a través de iniciativas como ConArte.

La Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad tiene uno de los pocos programas que brinda espacios para el desarrollo de capacidades emprendedoras y de gestión. ConArte colabora con esta Secretaría en la formación de enfoques hacia la sustentabilidad de los procesos creativos, ya que nosotros trabajamos a partir de esquemas de economía social donde el intercambio de procesos creativos ponen en valor nuestras experiencias, sin que necesariamente medie el dinero en dichos intercambios. Por ejemplo,

el Colectivo Uno Sobre Diez, integrado por 10 jóvenes fotógrafos egresados de la Escuela Activa de Fotografía en 2013, autogestionan su exposición generacional, la producen, la promueven y ConArte les brinda una galería y montaje con mucha dignidad y profesionalismo, la difusión y un soporte institucional. Ellos a cambio, en devolución social, aportan las fotografías de los colectivos de música que ConArte promueve en la ciudad de México, integrados por jóvenes que no tendrían recursos para pagar fotógrafos profesionales para sus carpetas de presentación. A veces intercambiamos elaboración de partituras por lugar para ensayo con la Orquesta Daniel García Blanco de música mexicana.

ConArte, a través de La Nana, Fábrica de Creación e Innovación ha creado un Centro Cultural sui generis donde se forman maestros del sistema educativo, pero también artistas para que adquieren las herramientas de estas metodologías creadas a lo largo de 8 años de experiencia.

Un elemento que fue determinante para la dinámica de ConArte y que puso en tensión todos los procesos que habíamos realizado, fue la intervención que realizamos en Ciudad Juárez, Chihuahua, una ciudad que en su momento fue conocida mundialmente por los altos niveles de violencia que habían alcanzado, más de 3 mil muertes violentas en un año, masacres de jóvenes y de mujeres que recorrieron el mundo en imágenes que terminaron por crear un estigma para la ciudad.

ConArte inició en esa ciudad, la formación de docentes en 2008, con el programa de Ah que la Canción, Música Mexicana en la Escuela, el cual permitió que 153 escuelas crearan ambientes de atención a la dimensión sensible, estética y de valores entre sus estudiantes a través del canto. En abril de 2010, poco antes de la crisis que detonó la intervención un tanto forzada y contradictoria del Gobierno Federal, Ciudad Juárez realizó el primer concierto monumental en un teatro de la Ciudad. Eso ayudó en gran medida a que en junio de ese mismo año, a solicitud de la Secretaría de Desarrollo Social, ConArte diseñara RedeseArte Cultura de Paz, en el cual se involucraron de manera voluntaria más de 120 artistas de la música, el canto, la danza y el teatro de Ciudad Juárez, quienes asumieron la responsabilidad y el compromiso de ir a trabajar a las zonas de alta marginalidad, muchas de ellas denominadas en ese entonces como zonas de “aniquilamiento”.

ConArte puso en tensión su propia estructura y puso en marcha un programa de transferencia de tecnología, con el objetivo de fortalecer las capacidades locales del sector artístico y educativo, para que fuesen ellos mismos quienes pudieran encontrar las soluciones que la ciudad demandaba. No tengo palabras para describir el proceso que se vivió durante cuatro años en Juaritos, como le decimos de cariño, pero si tengo la obligación ética de reconocer el papel que realizaron todos estos creadores, quienes cambiaron su práctica profesional a partir de una convicción: el poder de las artes en la transformación social y la construcción de cultura de paz, como una de las necesidades de una ciudad creada a partir de la migración, pero donde la diversidad cultural no se valoraba, como tampoco se valoraba la vida, donde la pobreza extrema jamás habría considerado que la educación en artes fuese un derecho humano para esas poblaciones.

Más de 4 mil niños y niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias formaron parte de esta experiencia. Muchas mujeres se sumaron a la red de promotoras comunitarias que

desafiaron el miedo para acercarse a los centros comunitarios del Municipio para sumarse a la tarea.

Es importante subrayar que en estos contextos, la educación en artes viene precedida y acompañada por un intenso trabajo político y de mediación comunitaria sin el cual difícilmente podríamos haber pensado en entrar a determinadas comunidades urbanas donde la falta de movilidad, el hacinamiento, el desempleo, la falta de servicios y de escuelas más allá de la primaria, habían creado el caldo de cultivo más propicio para la violencia intracomunitaria, aparte de la que el narcotráfico aportó.

Hoy la Ciudad tiene otra dinámica y lucha por su reconstrucción. Hay vida pública y la economía se recupera poco a poco, aunque todavía hace mucha falta trabajar con la memoria y la pérdida que vivieron miles de familias. ConArte Juárez es una entidad autónoma con la que colaboramos en condiciones de igualdad. En 2011 RedeseArte Cultura de Paz ganó el reconocimiento de la OEA como práctica promisorio del Continente Americano, por lo que se le incluyó en el Portafolios de Prácticas de Educación en Artes y Medios que crean Ciudadanía Democrática. En 2014, ganamos la Convocatoria de mejores prácticas de la Secretaría de Gobernación de México y USAID, cuyo premio es la sistematización de la experiencia.

Esto dio pie a que se sumaran otras ciudades que comparten contextos similares, no en términos de violencia, pero sí de migración, diversidad y falta de articulación social como Tapachula, Chiapas y Nogales, Sonora. En Nogales, el cambio de gobierno municipal y la debilidad de la cohesión entre los artistas locales desestructuró la iniciativa. En Tapachula el programa continúa a pesar de las dificultades para el financiamiento del programa. Lo mismo ocurre en Juárez donde concluida la emergencia, no necesariamente se piensa en la continuidad de los procesos.

En Guadalajara el programa RedeseArte Cultura de Paz, en versión Tapatía y en la cual participaron formadores de formadores de la Ciudad de México y Juárez, actúa como un programa de prevención social de la violencia y la delincuencia, a partir de construir ciudadanía y sentido de pertenencia en escuelas y barrios. En Tlaxcala y Calpulalpan se fomenta el trabajo de voz para la paz, igualmente en una colaboración con los programas de prevención de la violencia.

En 2013 cobró vida ConArte Internacional en Girona, España, donde se reúnen las experiencias y saberes de personas que tienen una larga trayectoria en la educación, las artes y la cultura, pero que ahora comparten nuevos retos y estrategias para incidir en zonas de migración, para insertarse en la escuela pública o para articular importantes festivales ya existentes con la escuelas.

Podemos decir que cada experiencia es distinta, que no todas las cosas que hemos hecho nos han salido bien, pero sí hemos ganado en capacidad de reflexión, adaptación metodológica y de responder a entornos de gran complejidad.

La experiencia de RedeseArte Cultura de Paz la compartimos también en Sudáfrica, gracias a la invitación que nos formuló la Cátedra Unesco de Políticas Culturales de la Universidad de Girona, con quien tenemos firmado un convenio de colaboración. Este programa de la Fundación Humana Pueblo para Pueblo y la Unión Europea, se planteó la formación de 2 mil jóvenes líderes a través de SouthAfrica Youth in Action. Estos jóvenes ya venían de participar en programas de desarrollo, de tal forma que lo que hicimos fue solamente ayudarles a incorporar la dimensión cultural y artística en su discurso y

acompañarles en el diseño de una estrategia de desarrollo de la formación de formadores en varios poblados conocidos como Townships donde el Apartheid impuso condiciones tremendas de exclusión a partir del racismo y el genocidio.

Estos jóvenes recuperaron su propio patrimonio cultural representado en las artes escénicas, movilizar los recursos culturales de sus comunidades y sus familias para liberar la comunicación, el vínculo, combatir el alcoholismo, las drogas, la xenofobia y la violencia, a través de la conformación de clubes de artes donde la participación es gratuita y comprometida.

Al paso del tiempo, ConArte, inspirado en los planteamientos de la Agenda 21 de la Cultura, de la UNESCO y de la Carta Cultural Iberoamericana y sobre todo porque la realidad misma se lo ha exigido, trabaja cada vez más de manera intersectorial. Siendo la educación cultural y en artes un derecho humano, es indispensable para repensar el desarrollo desde otro lugar. Esa es la única certeza que tenemos y la que nos impulsa a hacer lo que hacemos a veces bajo circunstancias difíciles, pero eso sí llenos de optimismo y de pasión, de confianza en que otro mundo es posible.

Bibliografía mínima

- Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. Pagina web en: <http://conarte.mx>
- Jiménez, Lucina. *Ah que la Canción, Música Mexicana en la Escuela*. México, SEP, SACM, ConArte, 2008.
- Jiménez, Lucina y Guido Donaire. *Portafolios de experiencias promisorias de políticas, programas sobre el rol de las artes y los medios de comunicación en la educación de una ciudadanía democrática*. O E A , 2012 .
http://www.educadem.oas.org/Newsletter14/Portafolio_Artes_Medios.pdf
- Vega, Patricia. Aprender con danza: educación artística para niños de escuelas públicas. Emeequis. No. 176 15 de Junio de 2009. P.51-53
- Vega, Patricia. Cultura de paz contra violencia para niños y jóvenes de Juárez. Emeequis. No. 250. 21 de marzo de 2011. P20-25.

Revisión Nacional de los diálogos de Educación y cultura, posibles compromisos y acuerdos para agenda 2021

Integrantes

Gloria Patricia Zapata — Consultora internacional Universidad Juan N. Corpas. Asesora del Ministerio de Cultura

Clara Helena Agudelo — Directora (e) de referentes y evaluación de la calidad educativa, Ministerio de Educación Nacional

Janeth García — Consultora de fomento para la educación superior Ministerio de Educación Nacional

Clarisa Ruiz Correal — Secretaría de Cultura Recreación y Deporte de Bogotá.

Moderador: Juan Antonio Cuéllar

Relatora: Sonia Abaunza

Este panel fue la última actividad académica del seminario y como tal se constituye en el evento de cierre del mismo. Se enmarca en el Eje 3: Intersectorialidad e inversión en políticas públicas de educación artística, cuyo objetivo fue analizar las relaciones del sector cultura y el sector educación para el logro de los objetivos de una educación artística para todos. Para su realización se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las prioridades en términos de compromisos y acuerdos entre educación y cultura para suscribir la agenda 2021 en materia de educación artística? ¿Qué estrategias de trabajo intersectorial se tienen previstas para suscribir la agenda 2021 en materia de educación artística? ¿Cuáles serían los retos y proyecciones en materia de educación artística para suscribir la agenda 2021?

Para dar respuesta a estas preguntas, interviene la doctora *Gloria Patricia Zapata* - Consultora internacional Universidad Juan N. Corpas. Asesora del Ministerio de Cultura, quien enmarca su presentación en dos eventos internacionales:

El primera, Foro Mundial de educación artística Munich 2013, donde el Ministerio de Educación alemán decidió hacer el Seminario de perspectivas internacional de investigación en educación artística, para dar respuesta a los problemas comunes y diversos especialmente de los países en desarrollo. Las distintas mesas de trabajo que coordinaron diferentes maestros durante el Foro fueron: (i) Investigación basada en las artes, (ii) Cooperación en educación artística (profesores-artistas, universidades-colegios), (iii) Calidad en educación artística y participación, (iv) Impacto (tanto de la investigación del desarrollo en artes, didáctica y pedagogía), (v) Contextos sociales y culturales de la EA (glocalización), (vi) Retos teóricos y metodológicos (investigación – creación, interés muy fuerte para lograr estos discursos y posicionarlos en las instituciones como en escuelas y universidades), (vii) Educación en medios, (viii) Artes visuales y escénicas, (ix) Educación de adultos (educación artística desde la cuna hasta la tumba) y (x) Educación musical.

A partir de lo expuesto, la panelista realiza las siguientes reflexiones: creación de metodologías de investigación basadas en las prácticas artísticas (conocimiento desde para y en las artes); procesos de aprendizaje y competencias; prácticas sociales y participación; Corporeidad; improvisación; creación e investigación; perspectivas de glocalización

(contextos locales en marcos globales); perspectivas interculturales y transculturales; criterios para una educación artística de calidad (a qué se llama calidad / competencias); Cooperación

El segundo evento, la Conferencia General de IPRA (Institute for peace and research), Comisión de artes y dentro de este grupo, música y construcción de paz. El propósito de esta conferencia era discutir sobre: elaboración de conflictos a partir de las puestas en escena con el público que involucran comunidades afectadas por la violencia, diferencias religiosas, de clase, género, etc.

Como reflexión general plantea que definitivamente la educación artística es necesario verla como herramienta para la paz global, como instrumento en conflictos sociales, constituyéndose en un factor de resiliencia y como perspectiva de aproximación creativas para la coexistencia y la reconciliación.

A continuación, el moderador Juan Antonio Cuéllar da la palabra a *Clara Helena Agudelo* - Directora de referentes y evaluación de la calidad educativa, del Ministerio de Educación Nacional.

La doctora Agudelo se refiere al Sistema Educativo Nacional y a la descentralización administrativa, como requisito para cumplir con los objetivos de alta calidad, en el marco de la diversidad, y la interculturalidad, donde cada institución puede construir su propio proyecto educativo institucional —PEI—. Igualmente se refiere al sistema de aseguramiento de la calidad, los referentes de calidad, la evaluación, la necesidad de desarrollar planes de mejoramiento para el fortalecimiento de las competencias en los niños y jóvenes.

Para este cometido, el Ministerio de Educación Nacional ha construido los referentes de calidad: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, orientaciones, modelos de educación flexible (reconocen la diversidad y especificidad de las poblaciones), lineamientos para la educación artística, orientaciones educación artística —2010, como marco marco para poder construir los PEI en donde se posicione la educación artística. Resalta que el interés del Ministerio de Educación Nacional es posicionar el tema de la educación artística y ponerlo en el mismo nivel de otras áreas.

Recuerda los modelos flexibles y subraya que la prioridad desde la Dirección de calidad es: cualificación de perfil docente de básica y media, Socialización de los referentes; lineamientos y orientaciones apoyando a nivel nacional a los entes territoriales y sus docentes; Jornadas escolares complementaria; uso del tiempo libre de manera pedagógica. Recuerda que es precisamente en estas donde se encuentran las actividades artísticas, donde las las Cajas de Compensación Familiar tienen un papel activo.

Se refiere a la mesa interinstitucional con Mincultura, para apoyar todas las apuestas relacionadas con la educación artística. Se refiere al Foro Educativo Nacional 2015, construido desde allí, para posicionar la educación artística y la educación física, que si bien hacen parte de lo establecido en la Ley General de Educación y deben estar incluido en PEI, la forma como se desarrollan actualmente no siempre producen los resultados esperados.

Termina su intervención afirmando que las artes apoyando otras áreas, como la matemática, son soporte para creación de conocimiento matemático.

A continuación el moderador da la palabra a la doctora Yaneth García, Consultora de fomento para la educación superior Ministerio de Educación Nacional.

Inicia su intervención refiriéndose a los fines de la educación superior: generar conocimiento e innovación a partir del desarrollo de las ciencias naturales, exactas, sociales y humanas, la filosofía, la técnica, la tecnología y la creación artística y, propiciar su divulgación y transferencia a través del trabajo comunitario, la responsabilidad social y la reflexión académica. Enfatiza que la educación superior es un sector estratégico para la economía y la vinculación importante de los graduados en las industrias culturales colombianas.

La formación internacional de docentes es uno de los programas de la educación superior. Actualmente se están formando en Cuba 36 docentes de siete (7) departamentos, cuyo compromiso es compartir con sus pares docentes lo que aprendieron luego de la experiencia. Igualmente se promueve y apoya la identificación de referentes internacionales y se procuran los acuerdos de cooperación internacional con la industria creativa en el mundo, para vincular a los docentes a estos procesos. También se realizan alianzas estratégicas con T&T, al igual que alianzas con artes escénicas y artesanías, para favorecer el ingreso para artistas. Todo esto se fortalece con el programa de créditos condonables con el ICETEX, para la formación superior.

Al respecto, los retos Educación Superior en el país son: (i) Acuerdo 2034, para fortalecer los espacios de innovación, creación artística, innovación creativa. (ii) Factor de calidad: Investigación y creación artística y cultural, a través de la actualización del Consejo Nacional de acreditación.

Termina su intervención afirmando que hacia el futuro, todo este esfuerzo se puede hacer realidad en la medida en que se logre la articulación entre cultura y educación a través de consensos.

A continuación el moderador da la palabra a *Janeth García*, Consultora de fomento para la educación superior Ministerio de Educación Nacional, quien se refiere a las seis grandes líneas de trabajo que hay que seguir hacia adelante: (i) Investigación e Innovación con la rigurosidad que requiere. (ii) Agremiación asociatividad. (iii) Movilidad de los actores del sector. (v) Posicionamiento de la educación artística en el mismo nivel de las otras áreas del conocimiento. (vi) Flexibilidad del sistema educativo, artes de ida y vuelta.

Resalta la importancia de la educación artística para adultos mayores, porque se ha desatendido la educación para adultos mayores, porque ellos no tuvieron esta educación y por eso no son sensibles a la vinculación de esta formación en la educación integral. Así mismo señala la importancia de; flexibilización del sistema para que podamos reconocer la experiencia y tradición de los artistas y se puedan titular en educación superior; posicionar el sector de las Bellas Artes como un sector estratégico para la economía del país y fortalecer procesos de emprendimiento cultural para el sector.

Como cierre del panel interviene la doctora *Clarisa Ruiz Correal*, Secretaría de Cultura Recreación y Deporte de Bogotá, quien señala que es importante lograr que se genere un programa de investigación en de creación Artística en Colciencias, específico para las artes, de manera tal que se fortalezca la investigación de manera escalada y descentralizada. Igualmente refiere la necesidad urgente de articular las artes en el currículo desde la primera infancia, básica, media hasta la formación posgradual a nivel de doctorados. Afirma: las cifras presentadas por las colegas del Ministerio de Educación dan una ilusión y reafirman lo planteado por Gloria Patricia Zapata, en la necesidad de investigadores, deberíamos poder realizar cruces, para poder establecer y saber donde estamos situados.

Esto deja ver ya que hay un trabajo por hacer. Del mismo modo demuestran que se esta avanzando, llevando más allá el tema de la educación artística. Invita a todos los participantes al Foro II de creación, pedagogías y políticas del conocimiento, un evento académico también promovido por la SCRD, con Acofartes ejemplo o pilar de Asociatividad, de lo cual también habrá que constituir otro u otros. Para la realización de este evento refiere la Ruiz se cuenta con el respaldo del Viceministerio de Educación de Educación Superior, contando con la presencia de la Viceministra y de la Directora de Calidad. Anuncia como compromiso de la SCRD, el desarrollo de becas de investigación y evaluación de los grupos de investigación. Enfatiza en que la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte se puede comprometer a hacer un poco lo que hace el ICFES, en cuánto al desarrollo de Becas de investigación; aun no se ha presentado el primer grupo que este tratando de trabajar sobre evaluación, son becas de 20 a 50 millones. Convoca a los participantes del seminario a pensar en esta posibilidad, refiere que se pueden conformar grupos de docentes e incluso de artistas y presentar proyectos de investigación, no es tan difícil, hay que realizar un trabajo previo de inscripción a Colciencias que considera se puede lograr.

Una vez terminan las presentaciones de las panelistas como preámbulo a las conclusiones generales del evento, la doctora *Clarisa Ruiz Correal Señala* que la carta de compromisos hará parte de las memorias de este evento y será colgada en el micrositio de la SCRD, donde está alojada la información del seminario y en las páginas WEB de la Secretaría de Educación, del Ministerio de educación y el Ministerio de cultura. Recuerda que Mónica Romero desde Barcelona, está trabajando un metarelató del seminario, que ha establecido un diálogo con los asistentes vía mail para que su trabajo tenga un carácter participativo.

Agradece a los invitadas de España, Portugal y México, a las personas que vinieron de otras partes del País, al Ministerio de Cultura que hizo posible esta actividad, el esfuerzo del equipo organizador; porque poner cuatro instituciones del gobierno a trabajar mancomunadamente, sobretodo poner a trabajar el gobierno Distrital con el gobierno Nacional, es un esfuerzo que debemos proseguir.

El moderador finaliza el panel diciendo: cierro este panel respondiendo a la pregunta del auditorio por la educación artística de los adultos mayores, con una pequeña reflexión, se ha reseñado la educación artística desde la cuna hasta la tumba, hemos puesto toda la atención en la educación de los niños y jóvenes pero hemos desatendido el tema de la educación para los adultos mayores. Si nos detenemos un poco, nuestros adultos actuales que tiene la capacidad de tomar decisiones, como padres de familia, concejales, alcaldes, rectores de colegio, empresarios, no tuvieron educación artística, por ello adolecen de la falta de comprensión de ese mundo, por lo que hay que hacer una pedagogía con el adulto mayor.

Para profundizar en los planteamientos de los panelistas a continuación se incluyen las intervenciones presentadas por sus integrantes.

Diálogos Internacionales en Cultura y Educación Artística

Gloria Patricia Zapata

Primero que todo quisiera agradecer a la doctora Clarisa, a todos los presentes y a los ponentes en la mesa por este dialogo que me parece fundamental. Voy a hablar de dos eventos internacionales en los que participé recientemente, pues quiero poner sobre la mesa las discusiones que se están dando a nivel internacional en relación con la educación artística y con las artes en general.

El primero fue un evento sobre educación artística, que hace el Ministerio de Educación e Investigación Alemán, el cual tuvo como antecedente el Foro Mundial de Educación Artística de la Unesco que se hizo en 2013 en Munich. Este fue el último foro sobre Educación Artística realizado por Unesco, porque a raíz del recorte de presupuesto lo primero que recortaron fue el dinero para educación artística, por lo tanto, en los últimos años no se han realizado otros foros en esta área. A raíz de esto, el Ministerio de Educación e Investigación Alemán, decidió continuar con algunas de las discusiones que se habían dado anteriormente, tanto en el de Lisboa, como en el de Seúl y luego en el de Munich. Fue ahí donde nació el Seminario-Taller: *Perspectivas Internacionales de Investigación en Educación Artística* que se hizo el 16 y 17 de septiembre en Dusseldorf. Hubo participantes de todo el mundo, de Asia, de África, de Europa y de las Américas, allí se plantearon discusiones muy importantes porque se manifestaron problemas comunes, como la preocupación por la investigación basada en las artes; también se evidenciaron las dificultades que especialmente los países en vía de desarrollo compartimos, como por ejemplo, el cuestionamiento por la imitación constante de los modelos de investigación y educación en artes que hacemos de los países en desarrollo, puesto que se es usual que se implanten modelos y métodos que no tienen en cuenta la diversidad ni el contexto.

Con el objetivo de observar las temáticas y las discusiones de este evento, quiero mostrarles las distintas mesas de trabajo que se realizaron durante el seminario, estas fueron coordinadas por profesores reconocidos mundialmente. La mesa de investigación basada en las artes, busca mirar como las artes proponen modelos y metodologías de investigación, marcos teóricos y epistemológicos específicos para la investigación en artes, algo en lo que en Colombia apenas estamos empezando a discutir, pero que aún nos falta desarrollar en términos de políticas en educación artística. La otra mesa fue de cooperación en educación artística, cooperación al exterior y al interior, entre asociaciones y, al interior de las instituciones educativas, (colegios y universidades), o inclusive cooperaciones entre profesores y artistas, lo cual ha sido una experiencia muy exitosa. También hubo una mesa sobre calidad y participación, calidad de la educación artística y la participación requerida para el desarrollo de dicha calidad. Hubo tres mesas sobre impactos, tanto de la investigación en las artes, como en el desarrollo de la formación en artes y de la pedagogía, la didáctica y la educación. Hubo también una mirada muy profunda sobre los contextos sociales y culturales de la educación artística, hablando de localización y globalización, en investigación sobre practicas basadas en artes. Adicionalmente, también se abordaron los retos teóricos y metodológicos en la investigación en artes, se observó que este discurso no se ha desarrollado de manera institucional, inclusive en el mundo entero. El asunto de la investigación y la creación todavía está en desarrollo, pero el interés es muy fuerte para que

desde las artes logremos con la investigación desarrollar estos discursos y posicionarlos en las instituciones como Ministerios, Colciencias, escuelas y universidades.

Otras temáticas fueron mas puntuales como por ejemplo: educación en medios, artes específicas, artes visuales, educación musical, danza, circo, teatro , entre otras y en especial se abordó la educación de adultos, la cual menciono precisamente por ser la frase que abre este evento “ educación artística desde la cuna hasta la tumba” por lo que considero que es necesario discurrir en Colombia con mayor seriedad las políticas en educación artística desde la primera infancia, hasta antes de morir, porque esta es necesaria durante toda la vida.

¿Cuales fueron las reflexiones de este evento?

La creación de metodologías de investigación basadas en practicas artísticas, los procesos de aprendizaje y las competencias. Por lo que cabe preguntarse: ¿Qué reflexión estamos haciendo nosotros en relación con las competencias y los procesos de aprendizaje en las artes? Hay muchas personas haciendo diferentes aportes, intentando sacar proyectos de investigación, materiales, cursos, etc., pero el sector aún no ha hecho las discusiones pertinentes ni ha llegado a puntos de encuentro básicos, por lo que considero que la primera tarea es alimentar, promover, articular y sintetizar el producto de esas discusiones, lo que es clave para el diseño de las políticas en conjunto con el sector de las artes.

Otra reflexión se refiere a los asuntos de corporeidad e improvisación, creación e investigación, como algunos de los aspectos que están implícitos en las artes, sin mencionar muchos otros que también hacen parte de la teoría y el trabajo y que se hace en las practicas artísticas, adicionalmente las perspectivas de globalización, y contextos de la educación artística situados, pero en relación con un contexto mundial y universal, en lo que tiene que ver con el diseño curricular. Otro asunto muy clave en el evento fue lo de perspectivas interculturales y transculturales, como también lo comercial, el consumo y las industrias culturales, en esa perspectiva se particularizó en los criterios de calidad y se hizo la pregunta: ¿A que llamamos calidad en educación artística sobre todo cuando hablamos de competencias y cooperación?

Otro evento que quiero abordar aquí es el de la conferencia general del IPRA International Peace Research Association, que es una asociación muy importante a nivel mundial en todo lo que es diálogos de conflicto y posconflicto. El IPRA tiene una comisión de artes y dentro de ella tiene una subcomisión de música y construcción de paz que es apoyado por la fundación Toda del Japón. Este grupo ha venido trabajando desde hace mas de 3 años y viene desarrollando investigaciones en torno a este tema. Dentro de la comisión de artes, están todas la artes, pero hay una experiencia que quisiera resaltar, que es la del *Acting Together*, el cual es un proyecto que a través del teatro busca la elaboración de los conflictos trabajando la puesta en escena con el publico, involucrando a comunidades que están afectadas por la violencia o comunidades que tienen dificultades o problemas de diferencias religiosas, de genero, entre otras. Esto lo está desarrollando la Universidad de Brandeis (USA) y ha sido una experiencia muy interesante.

Las reflexiones de manera general apuntan a que definitivamente la educación artística hay que mirarla como una herramienta a nivel global en relación con otras áreas, pensando específicamente en Colombia la pregunta que queda en el tintero es: ¿Qué lugar le damos a los valores universales y locales a través de la educación artística en nuestro país?

Precisamente el trabajo de Clemencia Echeverri que esta expuesto aquí en el seminario, se refiere a cómo desde las artes se puede abordar las situaciones de conflicto en nuestro país, lo que se observa es que hay propuestas y perspectivas diferentes, en general hay mucha gente con proyectos, pero todos desarticulados, por lo tanto, no hemos hecho esta reflexión seriamente. Entonces todo lo que es el trabajo de los colectivos (musicales, danza, visuales, teatro, entre otros), la discusión sobre arte e industrias culturales, el asunto de cómo se desarrolla la resiliencia para la construcción de paz en el campo de las artes y las aproximaciones creativas para la coexistencia y reconciliación, (que fue otro de los temas que se abordaron en el evento del IPRA) no se han abordado, ni discutido, no se han sistematizado las experiencias y aportes que muchos grupos han trabajado y el sector aún no se ha podido beneficiar en su totalidad de todas estas experiencias.

Quisiera finalizar respondiendo a la pregunta ¿Cuales son los 3 retos importantes de la articulación entre educación y cultura para la educación artística de los ciudadanos de futuro?

Desde la perspectiva que quise mostrar, creo que uno sería la investigación, definitivamente necesitamos hacer mucha mas investigación en educación artística, eso no lo podemos aplazar, es urgente empezar a hacerlo desde ya.

El segundo reto son las reflexiones sobre las practicas y sobre los contenidos pero, en relación con las diferencias culturales, o sea practicas artísticas, contenidos y contexto, porque por ejemplo, es necesario hacer una reflexión muy importante sobre las músicas tradicionales y su enseñabilidad y como es posible integrarlas al currículo escolar.

El tercer punto es el de la agremiación, el asunto de la asociatividad, que ha sido muy difícil en Colombia, agremiarnos como asociaciones de educadores, de artistas, de músicos, etc., que permitan precisamente que se hagan estas reflexiones que produzcan resultados y estos alimenten las políticas para que dicho avances se mantengan en el tiempo.

Diálogos de Educación y cultura

Clara Helena Agudelo

Directora (e) de referentes y evaluación de la calidad educativa

Ministerio de Educación Nacional

La doctora Clara Helena saluda a la mesa de participantes y agradece la invitación.

Inicia recordando el funcionamiento del sistema educativo, que está caracterizado por una descentralización administrativa, es decir, que tanto la nación como las secretarías de educación y los establecimientos educativos, tienen competencias muy propias, que interrelacionadas cumplen con la prestación de un servicio educativo de alta calidad y con el requerimiento de ofrecer un derecho de alta calidad.

Ahora bien, en el marco de la diversidad, cada establecimiento educativo tiene la posibilidad de construir en el marco de toda la legislación los Proyectos Educativos Institucionales y en ese marco construyen los planes de estudio y hacen efectivas las áreas obligatorias y fundamentales del Artículo 23 de la Ley 115. Dentro de esos nueve grupos de áreas obligatorias y fundamentales esta la educación artística. En medio de esa descentralización y autonomía curricular, juega un papel muy importante el sistema de

aseguramiento de la calidad. Como se puede ver hay un punto importante que son los referentes de calidad, otro que es la evaluación, tanto a establecimientos educativos, docentes y estudiantes que permite dar un marco de cómo está el sistema educativo frente a esos referentes de calidad y apuestas que como nación se ha construido. Todo eso permite desarrollar planes de mejoramiento con un objetivo importante que es el fortalecimiento de esas competencias en los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes a través del fortalecimiento institucional.

En este marco el Ministerio de Educación Nacional de manera conjunta y articulada con toda la comunidad ha construido esos referentes de calidad, que son los parámetros que orientan esos procesos educativos y pedagógicos. Dentro de esos referentes están los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, las orientaciones educativas y pedagógicas, otras orientaciones y guías y sin ser unos referentes de política, se tienen los modelos educativos flexibles. Aquí es preciso recordar que uno de esos lineamientos son los de educación artística y también tenemos orientaciones de educación artística, que fueron construidas y desarrolladas en el 2010. Esto nos permite bajo ese marco legal, poder construir en los PEI currículos y planes de estudio que posicionen entre todas las áreas la educación artística.

Dentro de los modelos educativos flexibles, ue son propuestas de educación formal para garantizar el derecho a la educación en población en condición de vulnerabilidad, contamos con materiales específicos para el área de educación artística. Con todo esto, lo que quiero evidenciar es el interés que tiene el MEN en posicionar el área de educación artística como todas las áreas, en el mismo nivel de las matemáticas o las ciencias. Por ejemplo, en el modelo de Aceleración del Aprendizaje hay materiales específicos para la educación artística.

Es preciso recordar que los materiales de los modelos educativos flexibles, están pensados para la diversidad de poblaciones a las que llegará, por ejemplo Aceleración del Aprendizaje está pensada por proyectos por áreas y allí se encuentra la educación artística. En los materiales de Escuela Nueva, se puede ver la educación artística articulada a las áreas y en la Guía Docente se recuerda también el desarrollo de esta área desde el Ministerio de Educación Nacional. Del modelo de postprimaria rural, se reconocen los intereses de los niños del sector rural y tiene en cuenta las expresiones artísticas de este sector. En el modelo de Secundaria Activa se plantean proyectos para ser utilizados desde donde el maestro lo considere. Retos para gigantes es un modelo nuevo, que va dirigido a atender a niños y niñas en condición de enfermedad y que por esta razón deben ausentarse del establecimiento educativo. En estos procesos la educación artística juega un papel muy importante para continuar con los procesos de vida a pesar de los tratamientos médicos.

Y Caminar en secundaria, que es otro modelo para nivelar a los estudiantes. Allí esta vista la educación artística como proyectos.

Desde la dirección de calidad vemos la importancia del perfil docente para el nivel de básica y media. Lo que se ha trabajado son los perfiles para los maestros de educación artística, para la vinculación a través de los concursos y garantizar en el sistema educativo docentes cualificados.

Se ha trabajado en la socialización y la asistencia técnica en hacer una realidad esos referentes para la educación artística, tanto los lineamientos como las orientaciones. Lo que se hace en las entidades territoriales es solicitar al Ministerio de Educación Nacional apoyo

para trabajar con sus docentes y con los profesionales de las Secretarías de educación la puesta en marcha y la incorporación en los currículos de esas orientaciones. En cuanto a las jornadas escolares complementarias, es evidente el uso pedagógico de los tiempos libres de los estudiantes, en donde se tienen seis estrategias para desarrollar las jornadas escolares dentro de las cuales está la formación artística y cultural. Estas jornadas escolares complementarias las desarrollamos con las cajas de compensación familiar y es en ese marco como se pueden implementar de una manera más pertinente y articulada.

La doctora comenta que los recursos de la Caja apoyan los fondos de atención integral de la niñez y se trabaja con Coldeportes, Ministerio de Cultura y entidades privadas que se suman a este proceso con recursos y acompañamiento.

El Ministerio de Educación Nacional y la Superintendencia de Subsidio Familiar produjeron los lineamientos para la formulación e implementación de esas jornadas escolares, y a través de estos, las entidades territoriales atendiendo las necesidades y particularidades de las comunidades educativas, deciden cuales estrategias deben llevar a cabo en su entidad territorial. Pero esto es en el marco del Comité Regional, que está integrado por Secretarías de educación, Secretarías de cultura, cajas de compensación y entidades privadas que deseen aportar al tema.

En el marco del Ministerio de Cultura, se entiende que este trabajo se refuerza con una participación intersectorial Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura, que se apoyan mucho justamente en el acompañamiento conceptual de lineamientos y apuestas que se realizan.

La doctora agrega que el Foro Educativo Nacional de este año: *Matemáticas para todos y con todos*, es una muestra de la apuesta del Ministerio de Educación Nacional por posicionar la educación artística y la educación física, pues si bien hacen parte de los nueve grupos de áreas obligatorias y fundamentales y es obligación tener estas áreas, la manera como se desarrolla y la importancia que se le dé, depende de que el Ministerio de Educación Nacional movilice a la comunidad y que vea la pertinencia de ellas en la formación integral de los seres humanos. No solamente matemáticas o ciencias, estamos apostando al desarrollo de competencias en el marco de un desarrollo integral y allí es importante tener en cuenta tanto matemáticas como educación física como educación artística.

Diálogos de Educación y cultura

Janeth García

Consultora de fomento para la educación superior

Ministerio de Educación Nacional

La doctora García agradece la invitación y en seguida presenta los fines de la educación superior en Colombia algunas cifras importantes que tienen que ver con la educación artística especialmente en educación superior en el área de conocimiento de las Bellas Artes.

Como información de contexto presenta los fines de la educación superior en Colombia, que plantean la generación del conocimiento y la innovación en las ciencias naturales, exactas, sociales, la filosofía, la técnica, la tecnología y la creación artística. Lo

importante de todo lo que se ha conversado estos tres días es saber que la educación superior está en el marco de la generación del conocimiento en artes y no solo de la expresión y la transmisión del conocimiento. Esto es importante en la construcción de políticas de educación superior porque es preciso tener un marco claro para apoyar toda la oferta institucional y de calidad de programas académicos en todos los niveles de educación superior desde la educación técnica profesional y tecnológica incluyendo la educación universitaria y todos los niveles de posgrado.

Esta es la antesala para que todos puedan tener un marco contextual sobre lo que se está trabajando en políticas de educación superior de manera intersectorial, en un ejercicio en el que nos ha acompañado el Ministerio de Cultura. Como cifras para socializar y tener claridad frente a lo que está pasando en educación superior en bellas artes, se tiene que la oferta académica según niveles de formación demuestran que programas activos en técnica profesional -que es un nivel orientado al hacer- cuenta con 77 programas, 123 programas de tecnología que están orientados a la supervisión y lo gestión de los niveles medios de sectores productivos y económicos. Una diferenciación con los programas tecnológicos que en este momento ofrece el SENA y cuenta con registros calificados, y la oferta en el nivel universitario, que es la que tiene la mayor participación en este momento las Bellas Artes, allí están todas las licenciaturas y las profesiones que terminan maestros en música y literatura.

Expone que según la institución que la ofrece, la mayoría son las universidades, seguidas por instituciones tecnológicas o escuelas, y el SENA con los registros calificados que ha ingresado desde el año pasado al sistema de aseguramiento de calidad en educación superior. Y programas acreditados de alta calidad, que con los que emite el Consejo Nacional de Acreditación donde las Bellas artes alcanzan el 3% de los programas.

Las bellas artes significan para el sistema de educación superior en Colombia, el 4% de la población y el crecimiento de la matrícula de quienes estudian educación superior es de 58.000 en 2005 y hubo una disminución interesante a final de 2012 que es importante tener en cuenta.

Toda esta información está en el Observatorio Laboral en la página web graduadoscolombia.com, y así mismo cifras que ilustran como ellos logran vincularse a la economía del segundo año. La universidad que más gradúa estudiantes es la Universidad Nacional de Colombia seguida de la Universidad Javeriana, la Universidad Distrital y la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Las carreras que más gradúan estudiantes son: artes plásticas, música, cine y televisión, tecnología en cine y fotografía. Así es la contribución de la oferta académica en este momento. La doctora presenta el porcentaje de vinculación para los recién graduados de los programas de Bellas Artes en los sectores de la economía: en la técnica profesional en el 60.2%, en maestría el 100% de los graduados se vinculan el año siguiente., según los datos del observatorio laboral entre 2001 y 2010. El promedio nacional de vinculación es del 70.5%, estas cifras sirven sobre todo para dar discusiones sobre si las bellas artes o la educación artística son un sector estratégico para el país. Este es un llamado para posicionar la educación artística, porque las artes son un sector estratégico para la economía y es un sector de talla mundial, por lo cual es falso afirmar que las comisiones regionales de competitividad están allá y las artes están distanciadas por no ser un sector estratégico de la economía. La vinculación de los graduados a los sectores es muy importante y el potencial

de industria cultural creativa es muy importante y hay que posicionarlo en las comisiones regionales de competitividad como en el Consejo privado y en las iniciativas de clúster regionales.

El promedio nacional de los salarios está alrededor de 1.300.000 y en artes plásticas en el nivel de la tecnología está en ese valor también: 1.390.000 lo cual demuestra estar muy cerca de los promedios de vinculación de los salarios de enganche de otras áreas como la ingeniería, la administración, la contaduría y afines, que son las áreas de conocimiento que más estudiantes matriculados tienen en este momento en el país.

El número de títulos otorgados en los últimos diez años en el país demuestra que el área del conocimiento de las Bellas Artes está muy bien posicionada frente a otras áreas, por ejemplo estamos por encima de matemáticas y ciencias naturales, y esa proporción se mantiene en el porcentaje de participación con los datos de vinculación a 2011 que son una “radiografía” muy cercana frente a lo que se tiene en 2013 y 2014.

El trabajo intersectorial es un ejercicio que se ha realizado conjuntamente con el Ministerio de Cultura en una política de Mesa intersectorial de educación artística para el país, y dentro de los principales resultados se tienen que se hizo un ejercicio de formación internacional de docentes vinculados a los sectores de bellas artes, entonces se identificaron referentes curriculares y se enviaron docentes de dos instituciones de educación superior de 7 departamentos a Cuba para que reconocieran las mejores prácticas de industria cultural y creativa, pero lo más bonito del ejercicio es que se trabaja con ICETEX; Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, de modo que hicimos la convocatoria y entre todos elegimos a los docentes, los docentes vuelven al país y escriben y documentan en artículos de investigación lo que aprendieron en la formación internacional, para compartirlo con los demás docentes.

Se hizo la identificación de referentes internacionales de talla mundial con las áreas estrategias que se están trabajando en educación artística para tener un panorama claro de a donde podemos mandar a los docentes y donde están las mejores prácticas curriculares para que los diseños sean de talla mundial y se facilite la movilidad de docentes y estudiantes y procuren acuerdos de cooperación internacional con instituciones de educación superior y que tengan una mirada global los docentes y estudiantes que se pueden movilizar sobre lo que está pasando con la industria cultural creativa en el mundo.

Se tienen alianzas estratégicas vigentes financiadas por el BID, en las que participa el sector productivo, los gobiernos locales y las instituciones de educación superior para generar oferta innovadora en los niveles técnico, profesional y tecnológico, la alianza dedicada a esto se llama Alianza Valle Educada y Productiva. Tiene como aliado a la institución universitaria Antonio José Camacho, a la Secretaria de Cultura y Turismo de Cali, a la Asociación de bailarines de salsa y lo que hacen es formular programas en especialización tecnológica en gerencia de instituciones artísticas, lo que va a beneficiar a 600 estudiantes y formar a 150 docentes en áreas estratégicas con un inversión de alrededor de 900 millones de pesos del Ministerio de Educación Nacional.

Diálogos de Educación y cultura

Clarisa Ruiz Correal

Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte

La doctora *Clarisa Ruiz* inicia su intervención agradeciendo a los invitados nacionales e internacionales, a los asistentes y a todas las personas que hicieron posible la realización de este evento. Celebra el hecho de poner cuatro instituciones del gobierno a trabajar mancomunadamente, sobretodo poner a trabajar el gobierno Distrital con el gobierno Nacional, es un esfuerzo que debemos proseguir.

Mi ilusión y la propuesta desde la SCR D es volver a repetir el seminario ó éste encuentro en el año entrante. Como les dije al comienzo, en el discurso de apertura, la idea también es que estamos proponiendo al Ministerio de Educación Nacional que dedique el Foro Nacional Educativo a la Educación Artística el año entrante. Para eso estaremos entregando la carta de compromiso, estaremos movilizand o las organizaciones y las entidades y buscando trabajar directamente con la Ministra y con ustedes. Es un sueño, que hemos venido tratando de lograr. En el año 2007, recordá bamos aquí con Bertha Quintero, que estaba en ese momento en el Ministerio de Educación, que se hizo un Foro paralelo, nos dijeron miren no vamos a hacer el gran Foro Nacional para Educación Artística pero vamos a hacer un Foro pequeño y el Ministerio de Educación convocó un Foro Nacional que se realizo, entonces ésta vez si quisiéramos coronar el año 2015, vamos a ver si lo logramos.

Tenemos el Congreso Nacional de educación Artística lo lidera la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, con Clara Mónica Zapata, con el maestro Londoño, ellos también han sido adalides de los esfuerzos por promover la Educación Artística en el País. Este es un congreso abierto, ya los preparativos se iniciaron, se están realizando reuniones mensualmente a Nivel nacional para su organización.

Lo que me deja de reflexión éste Seminario es que es necesario seguir haciéndolo, nosotros pensá bamos mucho que esto iba a tener una dimensión Distrital, pensá bamos también que era un dimensión muy interna a los que veníamos trabajando y hemos visto que hay mucha gente que está acercándose a ésta temática a través de éstos espacios abiertos, es necesario que nos comprometamos en volver a comenzar. Del 2004 a 2010 se hicieron foros nacionales todos los años, necesitamos volver a retomar ese aliento; ha habido unos vacíos, nosotros hicimos un seminario el año pasado pero a nivel interno en la Secretaría y con el Distrito, entonces queda ese compromiso, porque seguramente con mis colegas lo sabremos recoger, hay que comenzar desde éste mes de octubre a hacer las alianzas y a preparar ese foro que responda a la investigación, evaluación, a la cooperación, con esa palabra sencilla que abarca intersectorialidad, trabajar con las empresas privadas, con la sociedad civil, con las organizaciones nacionales e internacionales, etc,

En cuánto al diagnóstico y estadísticas ya hablamos y vemos que hay elementos de trabajo que podemos recoger, es decir que ya hay información primaria, que no está todavía convertida en estudio; creo que con una beca o varias becas podríamos llegar a dar ese impulso y el año entrante sentados aquí o en otra parte, en otra ciudad, dar un paso adelante, y así estaremos viendo como se comporta esa posibilidad de avanzar en el

diagnóstico y en el establecimiento de las líneas base que nos permitan posteriormente medir impactos.

Agradecer a ustedes a los que no están aquí, a Juan Antonio que nos acompañó en la moderación del panel, a las personas que no están aquí, especialmente a los niños y a las niñas, en esas imágenes que vimos, son un aliento muy grande para seguir adelante, a la Maestra Gloria Castro porque realmente lo decía con el corazón en la mano, nunca había estado en estos eventos nacionales e internacionales, nosotros tenemos que reconocer mucho el valor de todos aquellos que han construido por más de tres o cuatro décadas la educación artística en el país, inclusive recobrar valores de personas que en décadas anteriores han trabajado, esta historia de la Educación Artística en Colombia. Si bien está todavía está por hacerse, hay unos avances realizados por la Universidad Nacional, con unas historias bellísimas que se hicieron en la Facultad de Artes. El profesor William Vásquez, lo hizo y ahí tenemos referencias pero tenemos que construir esa tradición, hacerla más fuerte, tener mas literatura, más referentes.

Con estas palabras paso a leer las conclusiones del seminario “las artes a la canasta familiar” y dar el cierre formal al evento.

Capítulo 4. Video ponencias

VIDEO PONENCIAS 1

- Arte y Primera Infancia –*Tejiendo Arte* – Instituto Distrital de las Artes, Idartes.
- Formación Artística –*La voz es mi instrumento*– Orquesta Filarmónica de Bogotá, OFB 40x40
- Casa de la Cultura Municipio Carmen de Viboral, Antioquia – *Primera Infancia* – Ministerio de Cultura

Moderadora: Olga Lucía Olaya

Relatora: Karen Ortiz Cuchivague

La mesa de video ponentes estuvo conformada por Laura y Johana -integrantes de la *Dupla artística* de la localidad de Fontibón- y Richard del programa “Tejedores de vida” Arte y primera infancia en Bogotá; Gisella de la Guardia representante de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, del programa “La voz es mi instrumento”; y Martha Pérez, del Instituto de Cultura de Carmen de Bolívar, representante del proyecto “El renacuajo paseador” de Antioquia.

La primera proyección trató sobre el proceso de gestión del conocimiento del programa de Tejedores de vida - Arte y primera infancia, que hace parte del Plan de Desarrollo Bogotá Humana, en el marco del Programa intersectorial *Ser feliz Creciendo Feliz* - Atención integral a la primera infancia, que integra las veinte localidades de la ciudad. Los puntos de vista del video giraron en torno a la importancia de las reflexiones colectivas de experiencias artísticas en primera infancia y de los escenarios diversos de circulación de saberes.

La segunda proyección trató sobre una de las políticas de intervención del programa 40x40 de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, denominada “La voz es mi instrumento”, el cual ha impulsado la formación artística con niños, niñas y adolescentes de Instituciones Educativas de varias localidades de la ciudad.

A partir de esta propuesta fue posible vincular a estudiantes del bachillerato de otras seis instituciones educativas en formación artística en línea vocal y rítmica, pues logró contextualizar la formación desde los intereses de estudiantes jóvenes frente a ritmos contemporáneos. Este proyecto ha posibilitado la potenciación de habilidades sociales importantes como el trabajo en equipo, la convivencia, el respeto al otro(a) y la importancia de la disciplina y la dedicación en una tarea específica.

La tercera proyección trató sobre el proceso denominado “El renacuajo paseador”, el cual hace parte del Plan de Desarrollo Cultural Municipal, en su componente de formación de integralidad de las artes, llevado a cabo por la Escuela de Artes del Instituto de Cultura de Carmen de Viboral en convenio con Comfenalco Antioquia.

Ahora bien, la discusión en la mesa sobre estas video-ponencias, giró en torno a las preguntas formuladas por la moderadora, a saber: ¿cómo interpreta el concepto de primera infancia cada proyecto? y ¿qué tipo de atención están desarrollando adjunto al de gestión de conocimiento? La representante de Tejedores de vida, refiere que el programa está dirigido a niños y niñas de cero a tres años, así como a sus madres y al menos una vez al mes llevan

a cabo experiencias artísticas que trascienden la interpretación de las artes como las simples manualidades, porque proyecta nuevas posibilidades de exploración e indagación. Richard, el artista pedagógico territorial que acompaña los procesos, afirma que la experiencia territorial y los diálogos que allí se entretejen son muy importantes para el enriquecimiento de las experiencias.

Olga Lucía Olaya –moderadora- pregunta a Gisella de la Guardia sobre la cobertura de los estudiantes de su proyecto y la participación de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el proyecto de 40X40. Gisella refiere que este es un proyecto que inició en el año 2013 y se ha consolidado de manera rápida, pues está llegando a 8633 niños de diversas localidades, que en muchos casos no habían tenido ningún tipo de acercamiento a la formación musical.

El proyecto inició con un componente vocal, uno coral y uno rítmico, este último surgió precisamente para los estudiantes que están en etapa de cambiar de voz, por lo cual se pensó una estrategia para integrar a todos los chicos e incorporar dimensiones sensorio-motrices de músicas alternativas, imitando instrumentos y haciendo efectos con la voz de manera colectiva y grupal.

El proyecto enfatiza en que los estudiantes sientan con su cuerpo la integralidad de la música y las posibilidades creativas que desde allí se pueden dar.

De la intervención de Martha –representante del proyecto de Integralidad de las artes del Municipio de Carmen de Viboral- se puede inferir que aunque en el departamento de Antioquia en general hay una amplia movilización en torno al tema de la primera infancia, en las Casas de cultura no es muy habitual que las acciones de formación se den en procesos iniciales –menos de tres años de edad-, por ello la experiencia de Carmen de Viboral se ha convertido en una referencia a nivel departamental para llevar a cabo procesos con los más pequeños.

Como se ve, en esta mesa, las video-ponencias presentaron un estado de situación de tres proyectos muy importantes para el desarrollo de la formación artística de niños, niñas y jóvenes: dos en la ciudad de Bogotá –en el marco de la política distrital- y el otro del departamento de Antioquia, en el marco del Plan de Desarrollo departamental.

Las video-ponencias reflejan una manera de interpretar las artes que trasciende la observancia como meros ejercicios de manualidades, y propone una perspectiva de formación integral, en donde la pasión por lo que se hace y el sentido de la disciplina es el fundamento de los procesos llevados a cabo con los niños y las niñas.

Frente a la pregunta que realizó la moderadora a las y los participantes de este panel de video-ponencias, es claro que estos proyectos tienen enfocado su interés en la formación inicial, por considerar la educación artística fundamental para el desarrollo integral de los seres humanos y la construcción de relaciones sociales que parten del reconocimiento a la pluralidad y diversidad.

Es importante valorar el esfuerzo que desde estas instituciones se está haciendo para formar en artes a los niños, niñas y jóvenes del distrito y de Medellín, y así mismo plantear los escenarios de continuidad de estas iniciativas, pues es claro que no se pueden limitar a programas de gobierno, sino que deben trascender a políticas de Estado.

Este panel, presentó tres programas muy interesantes de educación artística en la primera infancia, pero lastimosamente no posibilitó el diálogo con el público participante

debido a las limitantes de tiempo y a que el grupo de participantes no realizó preguntas en el espacio destinado para ello.

Reseñas Vídeo Ponencias en el marco del Seminario “Las artes a la canasta familiar”

Arte y Primera Infancia –*Tejiendo Arte* – Instituto Distrital de las Artes, Idartes.

La proyección de la video conferencia expuso, los procesos relacionados con *La lente* como espacio de encuentro y reflexión de los tejedores de vida, la *Semana de fortalecimiento artístico pedagógico* y las *Mesas Territoriales*, donde se construye conocimiento entre todos los actores participantes, desde la experiencia y el análisis local y barrial. Este trabajo se caracteriza sobre todo por la coordinación y articulación territorial que se da a partir de una *pedagogía de la escucha*, para retroalimentar el proceso y enriquecerlo.

Formación Artística –*La voz es mi instrumento*– Orquesta Filarmónica de Bogotá, OFB 40x40

Este video presentó algunas generalidades del proceso del grupo vocal filarmónico de la Institución Educativa Tomás Carrasquilla, que cuenta con un amplio repertorio que combina técnica del uso de la voz como el beatbox, la imitación de instrumentos y la percusión vocal latina, que en conjunto se puede denominar: “*vocal play*”

Casa de la Cultura Municipio Carmen de Viboral, Antioquia – *Primera Infancia* – Ministerio de Cultura

La proyección de la video ponencia mostró los procesos de la exploración y el juego como puntos de partida de la formación artística en música, teatro, expresión corporal, artes plásticas (dibujo, pintura, caricatura, cerámica), literatura (cuento y narración oral), dirigido a niños de 4 a 8 años de edad. El proceso también presenta una dimensión ambiental y ecológica, al integrar salidas pedagógicas con los niños y niñas participantes.

VIDEO PONENCIAS 2

Eje 1: Desarrollos de políticas públicas y programas de educación artística

- Formación Artística *Programa CLAN – Idartes*. María Antonia Alvarado.
- Colegio Escuela Normal Superior María Montessori IED - Formación de Maestros *Arte y Discapacidad* - Claudia Patricia Gallo – Secretaría Educación Distrital SED
- Colegio Julio Garavito Armero IED -*Ideas Creativas* – Francisco Javier Parada Mora- Secretaría de Educación Distrital SED.

Moderadora : Olga Lucía Olaya

Relatora: Karen Ortiz Cuchivague

La primera video- ponencia presenta el programa CLAN - Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud del Instituto Distrital de las Artes Idartes, específicamente el proceso con estudiantes en el desarrollo de aprendizajes en el taller de audiovisuales de instituciones educativas de los barrios Naranjos y Castilla. Este proceso integra un elemento muy importante denominado la *Obra focal*, como estrategia conclusiva de todo un proceso creativo grupal y primera muestra artística para muchos estudiantes.

La segunda video-ponencia presentó el proceso de educación inclusiva en la Institución Educativa María Montessori, que integra una reflexión sobre la práctica pedagógica y su asertividad con la comunidad, la educación transformadora-formadora en sensibilidades artísticas para los futuros maestros y posibilitadora de espacios democráticos.

Además se presentó la sistematización y retroalimentación que hacen de todo este proceso de manera articulada entre las áreas de pedagogía y educación artística, lo cual genera conocimiento y estrategias para planear las clases e incorporar los ajustes necesarios.

La tercera video-ponencia presentó la experiencia de la Institución Educativa Julio Garavito Armero, de la formación en artes plásticas a cargo del profesor Francisco Parada, y desarrollada sobre todo en el área de diseño y artes gráficas, pero también en formación musical y además articulada con la Feria de Jóvenes Emprendedores, la Cámara de Comercio y la Feria del Libro.

A partir de esta experiencia se ha potenciado la capacidad creativa de los y las estudiantes e incluso ya cuentan con egresados que siguieron sus carreras de formación en artes y se encuentran en otros países trabajando en el tema.

Han hecho un ejercicio interesante de sistematización de este proceso mediante la aplicación de instrumentos abiertos como encuestas a los y las estudiantes, elaboración de matrices DOFA, entre otros, de modo que cuentan con un seguimiento y evaluación permanentes.

Olga Lucía Olaya –moderadora- pregunta a María Antonia si desea aportar algún aspecto que considere relevante para reforzar la política de implementación de las artes en el espacio escolar, y así mismo un aspecto que pueda ser fortalecido en el ejercicio de esta experiencia. Frente a esto, María Antonia recuerda el origen del proyecto CLAN, la

cobertura de tres mil estudiantes de los colegios oficiales, y el concepto de “*Obra Focal*” que provee insumos técnico-expresivos que facilitan la apropiación creativa en el proceso formativo de los y las estudiantes.

Además expone la riqueza del programa CLAN fundada en las organizaciones artísticas de la ciudadanía, pues hay una vinculación interesante de la sociedad civil en este proyecto.

Olga Lucía pregunta a Claudia Patricia Gallo: ¿cuáles son las tensiones que se presentan en el enfoque diferencial en la educación artística?, frente a lo cual la ponente plantea el análisis desde dos constantes y dos variables, a saber: la escuela normal debe atender a puntos de acreditación y dentro de estos se encuentra la atención a la población con cualquier tipo de vulnerabilidad y eso configura ciertas maneras específicas de hacer la clase (constante); la Escuela Normal María Montessori tiene un énfasis importante en formación artística (constante); han entrado a la formación complementaria estudiantes en condición de discapacidad auditiva (variable); algunos estudiantes en este momento focalizan sus proyectos de investigación en población con situación de discapacidad (variable). Frente a esto, la ponente concluye que estos puntos variables deben convertirse en una constante, puesto que es evidente y certera la necesidad de que exista un maestro en educación artística para toda la población sin distinción de condición de discapacidad.

La relatora le plantea la pregunta de si: ¿existe alguna metodología a través de la cual se puedan identificar los tipos de vulnerabilidad y además adopte una versatilidad en la atención? La ponente responde, que la institución educativa no se encuentra en capacidad de recibir personas en situación de discapacidad para los niveles de primaria y bachillerato, porque no están dadas las condiciones para atender a dicha población. Plantea que desde una articulación intersectorial se debe plantear el ingreso y proceso formativo de los estudiantes diversos, y a partir de allí establecer el engranaje para hacer mejor la incorporación de este tipo de estudiantes.

Frente a la tercera video-ponencia la moderadora pregunta al docente: ¿cómo se construye el imaginario del proyecto Ideas Creativas?, y el profesor manifiesta que los y las estudiantes se basan en obras de artistas colombianos, por ejemplo Omar Rayo y Edgar Negret, además están haciendo un proyecto importante que parte del reconocimiento local, de las calles y espacios de La Candelaria, de modo que la recorren y reconstruyen la historia desde la experiencia del recorrido.

Manifiesta que el proyecto cuenta con el apoyo del Consejo Directivo, y que aunque el profesor es el único que se ha encargado de desarrollarlo, ha ganado bastante credibilidad y se ha fortalecido desde el año de su creación en 2008.

Frente al diálogo que se puede establecer entre estas tres video-ponencias se puede decir que presentan claramente el desarrollo de políticas en el caso de los CLAN, y de programas en educación artística en el caso de las dos Instituciones Educativas. Es importante que todas coinciden en la necesidad de adelantar procesos de formación con estudiantes a partir del reconocimiento de los contextos locales y los intereses de ellos. Así, cada uno se proyecta a partir de los gustos de los y las estudiantes, y de sus posibilidades creadoras a partir de su diversidad. Todos, presentan un importante componente de sistematización y gestión del conocimiento, lo cual les ha permitido conjugar información e incorporar ajustes en vías de mejorar los procesos.

La primera representa una experiencia que aunque surgió desde el gobierno distrital, se ha logrado afincar y proyectar en lo local y plantea importantes retos para su continuidad. La segunda y tercera se proyectan a partir de iniciativas propias de docentes vinculados a instituciones educativas: la docente Patricia Gallo, interesada en estudiar el tema de la discapacidad articulada con los procesos de formación artística y el docente Francisco Parada quien de manera solitaria inició el proceso, y ahora cuenta con el apoyo de la institución educativa donde lo implementa.

Es importante resaltar que las tres experiencias enfatizan en la necesidad de seguir implementando su accionar e ir mejorando cada día sus procesos. Lastimosamente por cuestiones de tiempo no se dio espacio para preguntas por parte del público, por lo que no fue posible la interacción con todos los participantes.

Reseñas Vídeo Ponencias en el marco del Seminario “Las artes a la canasta familiar”

Formación Artística Programa CLAN – IDARTES. María Antonia Alvarado

La videoponencia presenta el programa CLAN - Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud del Instituto Distrital de las Artes IDARTES y las estrategias pedagógicas para la formación artística de niñas, niños y jóvenes que acuden a los 16 CLAN de Bogotá. Los CLAN son espacios adecuados para el desarrollo de la sensibilidad, el disfrute de la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica por medio de prácticas artísticas colectivas en los talleres de Música, Audiovisuales, Artes Plásticas, Arte Dramático, Danza y Literatura.

Colegio Escuela Normal Superior María Montessori IED - Formación de Maestros *Arte y Discapacidad* - Claudia Patricia Gallo – Secretaría Educación Distrital SED

Diversidad, Arte Danzario y practica pedagógica es el nombre de mi tesis de maestría, allí indague sobre los cuerpos diversos en la escena, la pesquisa me envió a la práctica escolar como lugar de inicio de la exploración vocacional y en la escuela busqué la inclusión, las artes escénicas y la proyección o socialización del montaje. Esto me dio un total de 3 prácticas que contenían estas condiciones específicas, entonces hice estudio de caso, allí se descubrieron unas características de la practica escolar y escénica. Toda esta información ha nutrido los proyectos de grado de los Aspirantes a Normalistas Superiores, que investigan la educación artística, la diversidad o discapacidad y la infancia. Se han generado proyectos en música, teatro, danza y actualmente en ronda infantil para niños sordos.

Colegio Julio Garavito Armero IED -Ideas Creativas – Francisco Javier Parada Mora- Secretaría de Educación Distrital SED

Crear en mis estudiantes, una premisa que me permite trabajar con alegría y entusiasmo, a la par que recoger frutos que se visibilizan en el proyecto Ideas Creativas que trabajo actualmente desde mi clase de artes. Esta propuesta posiblemente nació, cuando en una clase una estudiante me pregunto: “profe, todos estos trabajos que hacemos no se pueden vender en algún lado?, me quede pensando..., los trabajos de mis estudiantes son

muy buenos, son creativos y originales y de muy buena calidad, estos se podrían mostrar en ferias y exposiciones, logrando mostrar lo que son capaces de hacer estudiantes de bachillerato de un colegio distrital, con una propuesta de excelente calidad que esta a la par de profesionales y estudiantes universitarios de diseño. Al potenciar la capacidad creadora de mis estudiantes hemos trabajado en otros lenguajes artísticos como la música y la cultura festiva con muy buenos resultados logrando con ello una motivación hacia la educación artística.

VIDEO PONENCIAS 3

- Red de Escuelas de Música – Secretaría de Educación Municipal de Pasto — María José Erazo. Ministerio de Educación Nacional
- Colegio Atenas – *Polvos mágicos para imaginar soñar y crear* – Rosa Elena Carrillo-Secretaría Educación Distrital SED
- Colegio Carlos Albán Holguín. Innovación Pedagógica - *El Arte Circense, una experiencia desde la Escuela* –María Eugenia Mendoza Puentes - Secretaría Educación Distrital SED Currículo 40x40

Moderadora: Olga Lucía Olaya

Relatora: Karen Ortiz Cuchivague

La primera video-ponencia presentó el proceso de la Red de Escuelas de Formación Musical, de autoría de la Municipalidad de Pasto, y dirigida a niñas, niños y jóvenes de 7 y 16 años, que se encuentran en las instituciones educativas del municipio y que no han tenido posibilidades de acceso a la cultura, por lo que este proceso les brinda formación en gramática musical, vocal, instrumental y ensambles instrumentales, articuladas a la formación instrumental en semilleros, pre-orquesta, prebanda, orquesta de cuerdas y Orquesta Sinfónica Juvenil.

Así se logran vincular a un proceso de formación integral que tiene como eje fundamental las artes musicales y acoge a muchos niños, niñas y jóvenes del Municipio.

La siguiente video-ponencia presentó el proceso de la docente Rosa Elena Carrillo, quien se desempeña con niñas y niños desde la interpretación del cuerpo como posibilitador de todas las experiencias artísticas posibles. En este proceso la maestra se desarrolla como mediadora, quien a través de su pasión por el arte, establece relaciones con los niños y las niñas para sus procesos de desarrollo de pensamiento.

La tercera video-ponencia exhibió el proyecto integrado al Currículo 40X40 de Arte circense, que desde hace dos años se viene implementando, y ha sido fortalecido como Centro de Interés. Este proceso aporta a los niños, niñas y jóvenes un acercamiento al arte para la formación integral, y la construcción de ciudadanía desde la identidad, la emocionalidad y la participación.

En este proceso se tiene un especial interés en la parte afectiva y la potenciación de desarrollos y aprendizajes integrales, tendientes al desarrollo de competencias desde el aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir juntos.

La tercera video-ponencia expuso el proceso que dentro del CLAN se viene dando desde la formación en artes plásticas, con niños de los doce a dieciocho años a cargo del artista formador Alejandro Salgado, quien expone la importancia que representa la “*Obra focal*”, en tanto guía de formación artística que amplía la comprensión de los y las estudiantes y la puesta en escena, de las obras artísticas, denominada *Parada artística*.

Olga Lucía Olaya –moderadora de este panel- pregunta a María José Erazo: ¿cuáles son los elementos que desde la experiencia del proceso, aportan al desarrollo de políticas y programas en educación artística?, y ¿qué elementos es posible fortalecer y replicar?, ¿qué no sería recomendable para una repetición? Frente a estas preguntas la representante del programa de Red de Escuelas de música de Pasto, comenta que este es un proyecto de la Alcaldía, con presupuesto algo limitado, pero que lleva once años de funcionamiento y

surgió a partir de experiencias de Medellín y Venezuela, por lo que representa un proceso consolidado que enorgullece al municipio. Menciona como punto importante para el análisis, que los sectores de educación y cultura se encuentran articulados en un Comité Asesor de este proceso, lo cual representa un avance de inter-institucionalidad que no debe desestimarse.

En seguida, la moderadora pregunta a Rosa Carrillo, representante de la segunda video-ponencia sobre su percepción sobre el proyecto y lo que le parece pertinente que se replique y lo que recomendaría que no se repitiera. Frente a esto la maestra responde que la vocación de las maestras de preescolar es la pedagogía y sobre todo lograr integrarla con la educación artística, y en seguida, realiza la dinámica grupal del “Baile del minué”, con el auditorio participante del evento.

Del proyecto CLAN 40x40, Luisa Fernanda Pedraza destaca que el proyecto tiene como énfasis el trabajo colectivo, la generación de tejido social junto al pensamiento artístico, así como al fortalecimiento de las organizaciones, y a los artistas-formadores, quienes han logrado ser los interlocutores de esta propuesta. El fortalecimiento a la niñez y la juventud, es otro aspecto muy importante para el proyecto CLAN, así como la integración de madres y padres de familia.

Además agrega que uno de los retos tiene que ver con educar a todos los actores involucrados en la idea de que “el arte vale la pena”, porque apunta a la integralidad del desarrollo humano, así como ampliar los lugares a donde llegan los CLAN y difundir en otros lugares los saberes y experiencias artísticas.

La moderadora pregunta a la docente María Eugenia Mendoza: ¿qué elementos son potentes y que se puede considerar como frágil en lo que respecta a las relaciones interinstitucionales del proyecto 40X40?, frente a lo cual ella aporta que desde su experiencia como maestra de educación física vinculada del Distrito en el programa 40X40, el propósito más grande es demostrar que la convivencia, la motivación, la atención, la memoria, la senso-percepción y el equilibrio emocional, se han logrado dar a partir de la inclusión de la educación artística como eje integral en los currículos escolares y este ha sido el objetivo del programa, lo cual ha incidido bastante en la transformación de situaciones conflictivas en la institución educativa.

Un aspecto que es necesario mejorar en este proceso específico, es la desvinculación que se da en el nivel de secundaria, pues sería fundamental que la formación de los chicos en liderazgo y las artes circenses se continúe.

Olga Lucía, cierra este panel de video-ponencias argumentando que constituye una especie de resumen de los planteamientos que han circulado a lo largo del evento, específicamente en el tema de la creación del sistema de formación en educación artística, donde una de las preguntas más importantes fue como se instala un modelo en algunas disciplinas, particularmente en las escuelas de música, donde se requiere de una construcción y desarrollo en el tiempo de la formación.

Las experiencias presentadas en la mesa, coadyuvan a la gestión y la interacción con la ciudad en donde se construyen libertades culturales, identidad y también ciudadanía. Desde la realidad del territorio y de lo local se construyen experiencias altamente significativas.

Como se ve, este panel contó con la participación de las voces de las maestras que tienen la intención de incorporar las artes a los currículos escolares, asumiéndolas desde

una comprensión holística que va más allá de considerarlas como manualidades y saberes escindidos del currículo escolar. En ese sentido, el proyecto 40X40 es un importante avance institucional que merece ser fortalecido y continuado.

La voz de la experiencia municipal, enriqueció el panel, en la medida en que presentó el proceso de formación musical desde otra región que se va fortaleciendo gracias a la apropiación que los actores hacen de éste, y al compromiso del gobierno municipal.

La voz del proyecto CLAN, vuelve para afirmar los beneficios que este proceso ha dejado a los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas vinculadas, tanto a nivel personal como en su formación artística y de desarrollo de habilidades sociales.

Entre tanto, las voces sobre las experiencias de las docentes dan la posibilidad de que la mirada se proyecte a partir de los espacios de clase, donde el escenario está puesto para que la educación artística se pueda desarrollar en pleno, y demostrar porque es necesario integrarla dentro de un sistema distrital de formación artística.

Reseñas Vídeo Ponencias en el marco del Seminario “Las Artes a la Canasta Familiar”

Red de Escuelas de Música – Secretaría de Educación Municipal de Pasto — Ministerio de Educación Nacional. La música eje fundamental en la transformación educativa.

El proyecto Red de Escuelas de formación musical del municipio de Pasto, se dirige a niñas, niños y jóvenes del municipio y sus alrededores. Los beneficiarios de este proyecto son niñas, niños y jóvenes entre los 7 y 16 años de edad, vinculados a las instituciones educativas del municipio que pertenecen a familias de los estratos 1, 2 y 3. La Red de Escuelas de formación musical es un proyecto liderado por la Alcaldía Municipal de Pasto, orientado al cambio cultural y a la transformación productiva, ofreciendo alternativas para el aprovechamiento del tiempo libre de la población focalizada, buscando el mejoramiento de la calidad de vida y el fortalecimiento de los procesos de formación integral.

Colegio Atenas – Polvos mágicos para imaginar soñar y crear – Rosa Elena Carrillo-Secretaría Educación Distrital SED

La literatura es el arte donde confluyen la imaginación y la palabra, cada sonido expresado en la piel y grabado en el alma; desde esta perspectiva sobre la literatura surgió la experiencia “Polveros mágicos para imaginar, soñar y crear” basada en una realidad que se encuentra a diario en las aulas como la diversidad cultural, el contexto y los entornos que dejan huella en los niños y niñas. Esto invitó a reflexionar y crear una estrategia que respetará las individualidades pero que tuviera un punto de encuentro entre niños y niñas de primera infancia; “la literatura experimentada desde el arte”, pues la literatura por esencia es arte, cada capítulo convertido en una oportunidad de acercamiento a lo artístico para dejar huellas imborrables en cada uno, re-construcción de saberes y aprendizajes significativos.

Así, pensé en abordar una obra literaria que tuviera como característica principal haber sido presentada en televisión, este año “Charlie y la fábrica de chocolate” ha sido la obra generadora de expectativas, estimulante del pensamiento creativo y deleite con el arte.

Los sentidos se agudizaron para descubrir el fruto del cacao de donde se elabora el chocolate pero no huele a chocolate y menos se le parece, así con ojos expectantes y dispuestos a saborear esa “pepa” como le llamaron ellos en un inicio a “la semilla”, aprendieron el proceso para elaborar el chocolate, no sin antes predecir y estimular su imaginación por medio de la pregunta ¿Qué piensan que es?, develando la evocación de sus conocimientos previos e incluso la capacidad imaginativa que tienen algunos niños y niñas al responder cosas como una pelota de béisbol, un instrumento para hacer música.

De aquí en adelante se empieza a tejer un hilo secuencial donde cada capítulo ha permitido generar una apuesta artística y un conocimiento sobre sí mismos; el primer capítulo llamado “Aquí viene Charlie” narra la historia de la vida del pequeño niño, las personas con quién vive y su alimentación, esto lleva a los niños y niñas de transición a encontrarse con los padres de una manera distinta, conocer la historia de su nombre y algunas cosas particulares de su familia para luego presentarla a los compañeros a través de títeres. Dando un significado especial a su nombre, lo transforma, los anima a aprender su escritura y para ello elaboran un dulce muy especial, cada uno con su propio sello, usando sus colores predilectos y pintándolo cada uno como desea.

Así se han adentrado también a la cultura de la India con el tercer capítulo del “El Príncipe Indio”, han aprendido sus costumbres a través de canciones, ejercicios de yoga y danza y también han comparado con nuestra cultura, demostrando día a día la apropiación de estos aprendizajes pues los comparten con los que llegan al salón y proponen nuevas cosas, por ejemplo llaga Tatiana con unos papeles recortados y los entrega a la maestra diciendo “me visito Charlie, me entrego esto y les envió un mensaje, que pintáramos estos papeles como los boletos dorados”.

Esta experiencia se ha convertido en un instrumento de investigación en el aula para develar la influencia que tiene la literatura vivida desde el arte en los procesos de pensamiento creativo y acercamiento a la lectura y escritura de manera significativa y motivante, demostrando que el arte acerca al conocimiento, nos hace sensibles y transforma relaciones entre pares y así dar un soporte desde la teoría a la práctica.

Colegio Carlos Albán Holguín. Innovación Pedagógica - El Arte Circense, una experiencia desde la Escuela - María Eugenia Mendoza Puentes - Secretaría Educación Distrital SED

Secretaría de Educación del Distrito Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40- Educación Artística: Centro de Interés.

El propósito del área de Educación Artística del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40, es aportar a los niños, niñas y jóvenes todos los elementos de desarrollo general de la aproximación y la práctica del arte como elemento fundamental en la formación integral. Estos aportes se vinculan de forma estructural con la construcción de la ciudadanía, especialmente en lo relacionado con la identidad, la emocionalidad y la participación.

Con el ánimo de fortalecer la Educación Artística en los colegios distritales, se han intensificado las actividades de esta área, basadas en experiencias de aprendizaje dentro y fuera de los colegios, y a partir de Centros de Interés en artes, que complementan y articulan las actividades de las horas comunes a todos los niños, niñas y jóvenes en el currículo.

El centro de interés de Circo Mágico del Colegio Carlos Albán Holguín, es una propuesta pedagógica innovadora, un gran laboratorio y la excusa para enseñarles a las niñas y los niños a soñar con un futuro mejor, lograr sacarlos de su realidad y presentarles otra donde ellos siempre son los protagonistas y todo lo que se propongan lo harán. Logran en cada entrenamiento y presentación, un nivel de felicidad, autoestima, autonomía y autorrealización tal que siempre los acompaña una gran motivación fortaleciendo niveles de atención, competencias actitudinales y aptitudinales.

Al interior del centro de interés de Circo, los y las estudiantes están siendo equipados con herramientas sociales que les ayuda a identificar lo que es un conflicto y las diferentes formas para hacerle frente, negociar y/o darle la mejor solución; están aprendiendo a reconocer sus debilidades y a esforzarse por autorregularse y evitar los efectos negativos que afectan el trabajo en equipo.

El aula de clase se convierte en un aula itinerante, en un laboratorio donde se aplican las fórmulas psicopedagógicas que permiten el aprendizaje por descubrimiento, receptivo, colaborativo, repetitivo y significativo, movilizandolos a los niños y a su aprendizaje, a visionar cambios y transformaciones que repercuten a nivel individual, grupal y comunitario.

VIDEO PONENCIAS 4

- Incolballet, Cali. *Una escuela, una compañía, un festival*. Ministerio de Educación Nacional. Maestra Gloria Castro.
- Fundación Úvender, Municipio Puerto Escondido, Córdoba. *Las estrellas del silencio*. Ministerio de Cultura. John Carrillo y Elías René.
- Orquesta Filarmónica de Bogotá. “*Vamos a la Filarmónica*” — Formación Artística 40X40. Maestro José Fernando Giraldo.

Moderadora: Susana Leal.

Relatora: Karen Ortiz Cuchivague

La primera video-ponencia presentada fue la del Instituto Colombiano de Ballet Clásico de la ciudad de Cali, que cuenta con treinta y cinco años de consolidación como escuela de educación básica y media, que además ofrece bachillerato artístico formativo en ballet y danza clásica.

Se presentaron las generalidades de este modelo pedagógico-artístico, del festival y de la compañía a través de las voces testimoniales de estudiantes, egresados, su Fundadora y Directora la Maestra Gloria Castro e incluso, el Secretario de Educación Municipal Edgar Polanco.

La maestra y Directora, toma la palabra para comentar que es la primera vez que exhibe el proceso de Incolballet en el escenario bogotano, lo cual valora y reconoce. Manifiesta su preocupación por la necesaria dignificación del arte y de la educación artística, y además plantea la preocupación por la estructuración de la formación de maestros en las áreas artísticas, en donde es fundamental reconocer los objetivos propios que esta debería tener, y da a conocer la noticia de que ya se hizo la apertura de la Licenciatura en danza clásica en la Universidad del Valle, con lo que se logró completar la oferta del proceso de formación en ballet clásico para la ciudad de Cali en sus tres niveles: básica secundaria, media y profesional.

La maestra Gloria comenta sobre el proceso que ha recorrido Incolballet al ser la primera escuela pública de educación artística especializada para la danza, y lograr acercar a las comunidades de escasos recursos, lo que generó bastantes resistencias, y fue todo un proceso complejo, que lleva ya treinta y cinco años de trayectoria, y ha pasado por un ejercicio de convencer a otros que la formación artística a partir del desarrollo de expresiones corporales, es fundamental para el desarrollo humano integral.

Sin embargo, frente a este panorama de consolidación de este proceso de formación artística, la maestra Gloria manifiesta que en este momento Incolballet se encuentra en una aguda crisis debido a la falta de financiación de parte de la Gobernación del departamento. Es importante mencionar el apoyo que la comunidad ha brindado a este proyecto, que ya definitivamente logró generar el sentido de pertenencia necesario para movilizarse y no permitir que una institución que adelanta un proceso formativo tan importante, llegue a su fin.

La segunda video-ponencia presentada fue la del corregimiento de Puerto Escondido del Municipio de Córdoba, denominada Escuela del Sexteto, Estrellas del silencio, que se vincula en un municipio netamente rural, en donde ha surgido la necesidad

de fortalecer espacios de formación artística, y generar semilleros para recuperar la tradición.

La región donde se lleva a cabo este proceso –Puerto Escondido- es una zona de riesgo debido al narcotráfico y la situación de violencia, por lo cual ha surgido la necesidad de construir tejido social. La herencia oral que se enquistó en el Valle del Sinú le dio un matiz que es preciso hacer visible, y recuperar a lo largo del país. Es una estrategia de un plan de salvaguardia de una tradición para tejer sociedad y para que los chicos encuentren formación para profesionalizarse y para sus proyectos de vida y la calidad de vida de sus comunidades.

Los representantes de esta experiencia John Carrillo y Elías René, frente a la pregunta de la moderadora sobre ¿cómo se relacionan con la escuela, con la comunidad y con la danza folclórica y las raíces?, refieren que la escuela nació como una necesidad del corregimiento –netamente rural- de revalorizar el sexteto tradicional y promover el reencuentro a las raíces de la música patrimonial.

De modo que se crearon semilleros para que desde la escuela con los niños de 4 a 11 años y los y las jóvenes, se reconociera el valor que desde la tradición representa el sexteto, que consiste en la articulación del son cubano con el bullerengue, e implica baile, interpretación y reconocimiento de toda la tradición oral para recuperar el sentido de esta práctica cultural.

El proceso de formación abarca lo investigativo, lo musical y el baile popular, además la instrumentación se fabrica artesanalmente en la escuela, por los niños más grandes, y para los niños más pequeños quienes aprenden a interpretarlos.

La importancia de recuperar el sexteto, radica en que este representa una manifestación tradicional y es una práctica única, que representa una profunda herencia oral española que se enquistó en el Valle del Sinú, y lo dotó de matices específicos que lo hicieron más visible y rico.

La tercera video-ponencia denominada: *Vamos a la Filarmónica*, tuvo que ver con la experiencia del Centro Piloto orquestal de la Institución Educativa Alexander Fleming, en donde se desarrolla un proceso de formación con los y las estudiantes, enfocándose en un componente rítmico, vocal e instrumentos de carácter sinfónico.

El primero que la integra percusión corporal y la percusión con objetos no convencionales ha permitido una gran apropiación de los estudiantes hacia lo musical, que luego se articula en la secundaria con la interpretación de instrumentos sinfónicos, aunque ahora solo se cuente con instrumentos de viento, se está esperando la dotación de los demás instrumentos.

Se cuenta con una cobertura de 9000 niños –y se proyecta que alcance a los 30.000 el año entrante- que se forman no solo musicalmente sino también en habilidades sociales y de convivencia, por ello vale la pena plantear la continuidad de este programa dentro del formato 40x40.

La moderadora le plantea la pregunta al maestro José Fernando Giraldo: ¿cómo se pueden articular los saberes de estas tres experiencias para encontrar mayores elementos para enriquecerse mutuamente?, frente a lo cual el maestro afirma que el Centro Piloto Alexander Fleming se proyecta para otras instituciones educativas distritales, y es un programa fundamental porque tiene un enfoque incluyente que no discrimina a ningún estudiante, pues forma a todos inicialmente, y especializa a quienes tengan mayores

afinidades musicales, pero también integra el desarrollo de habilidades de respeto al otro, del sentido de la responsabilidad y la disciplina, etc.

Además agrega que los equipos de trabajo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá están conformados por artistas-formadores y asesores de los componentes vocal y rítmico, los cuales conforman un fuerte equipo que adelanta procesos de formación a partir de la música, como mundo en donde se exploran otras experiencias tan variadas y múltiples dentro de la integralidad del ser humano.

La maestra Gloria planteó la posibilidad de que desde los niños y niñas que se forman en la danza y el ballet, se articulen con el proyecto de 40x40 de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, y así mismo que los bailarines de la compañía puedan encontrarse con la experiencia de El sexteto del silencio.

Como se ve, este panel reunió experiencias en educación artística de orígenes muy diversos que enriquecen la discusión porque dan amplios panoramas sobre las maneras de desarrollar procesos de formación desde diversas vertientes artísticas.

Es importante este espacio de encuentro y diálogo de diversas experiencias porque se encuentran las voces de los docentes que han estado involucrados en estos procesos desde lo local y desde la experiencia con niños, niñas y jóvenes.

Lastimosamente en el evento por limitaciones de tiempo no se dio el espacio para la interlocución con los participantes lo cual hubiera sido muy interesante.

Reseñas Vídeo Ponencias en el marco del Seminario “Las Artes a la Canasta Familiar”

Incolballet – Cali – Ministerio de Educación Nacional.

La video ponencia de Incolballet, muestra el modelo pedagógico institucional y la integración escuela, compañía y festival Internacional.

Se señalan los principales rasgos del modelo y sus impactos sociales, pedagógicos y artísticos, a través de entrevistas con la Directora y Fundadora Maestra Gloria Castro, El Secretario de Educación Municipal Edgar José Polanco, docentes, estudiantes, egresados bailarines profesionales y padres. Se destacan los procesos de formación que se adelantan en los distintos programas y la orientación hacia poblaciones escolares vulnerables. Finalmente, se indican las formas de financiación de la entidad.

Fundación Uventur Municipio Puerto Escondido, Córdoba – Música - Ministerio de Cultura.

La “Escuela Sexteto del Silencio” nace en el año 2010, ante el riesgo de pérdida en que se encontraba la música de Sexteto, Patrimonio Cultural Inmaterial de la comunidad del corregimiento El Silencio del municipio de Puerto Escondido, en el departamento de Córdoba; en una acción conjunta entre la Fundación Úvendorf y la Institución Educativa de la localidad.

En este lugar durante más de 60 años, el ritmo de sexteto (nacido durante los años 30 del siglo XX entre la fusión del son cubano y el Bullerengue) se matizó con la herencia oral del Sinú, dejándose inundar por los cantos de monte y de vaquería.

La Escuela ha desarrollado 4 fases con el acompañamiento del Ministerio de Cultura, durante las cuales se ha realizado un constante proceso de investigación de la

manifestación cultural, que ha permitido el diálogo intergeneracional entre niños, jóvenes y adultos mayores. Con la participación directa en los procesos de formación, del único grupo tradicional existente en la región desde 1952, las “Estrellas del Silencio”, se ha podido preservar las canciones, la forma del baile, la historia local de la manifestación y la fabricación de los instrumentos típicos de esta expresión particular del corregimiento El Silencio.

El proceso de formación ha vinculado a niños, adolescentes y jóvenes, quienes se han acercado a participar además de los talleres de baile y música, en los procesos de investigación etnográfica y de los saberes tradicionales para la fabricación de sus propios instrumentos, que tienen algunas variaciones con respecto a los otros grupos de sextetos existentes en el Caribe Colombiano.

La manifestación actualmente ya no se encuentra en riesgo de pérdida y la Escuela de Sexteto ha logrado formar el relevo generacional que ha integrado al grupo remplazando integrantes que cuentan ya con 90 años de vida y que más tranquilos se retiran a sabiendas que las nuevas generaciones sostendrán su legado cultural.

Ante los avances se logró consolidar una gira de circulación nacional con el grupo de adultos mayores acompañados por integrantes de la Escuela de Formación, además de consolidar el II Encuentro Nacional de Sexteto en El Silencio, en donde los niños menores de 11 años tuvieron la oportunidad de mostrar que ellos continúa vivo este legado cultural, motivando a la comunidad en sus procesos de rescate y preservación de su Identidad Patrimonial.

Orquesta Filarmónica de Bogotá OFB – “Vamos a la Filarmónica” - Formación Artística 40X40

Vamos a filarmónica es la expresión que comúnmente utilizan los niños de la IED Alexander Fleming cuando se dirigen a sus sesiones de 40 horas orientadas por la Orquesta Filarmónica de Bogotá en la institución. Esas clases se imparten en niños que desde 1° de primaria y hasta 9° grado de bachillerato mantienen constante contacto con la música, con el fin de explotar un sinnúmero de habilidades y talentos que afloran a raíz de las múltiples sensaciones y motivaciones que genera este arte en ellos.

Capítulo 5. Intervenciones artísticas

Intervención artística

*Túpac Mantilla*⁵⁵

La intervención artística del maestro Túpac Mantilla inició con la puesta en escena de sonidos experimentales producidos con un balón de baloncesto, bolsas plásticas, y partes de su cuerpo, como las mejillas las palmas y los muslos.

Los ejercicios avanzaban en varios niveles, iniciando con el momento denominado: “Repita el ritmo”, “Pregunta- respuesta” “Nivel 2: remate colectivo”.

En seguida se presentaron los niños y niñas de la Institución Educativa Eduardo Carranza y luego se dio paso a un ejercicio más completo denominado “*Ritmo colectivo*”, en donde desarrolló una experiencia interactiva con todos los participantes del seminario.

El maestro Túpac formuló algunas preguntas sobre la cantidad y variedad de sonidos y ritmos que el ser humano experimenta a lo largo de su vida con lo cual introdujo el tema del Ritmo vital, y lo articuló con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos de los *tempos y los tiempos*, y de la coordinación entre los diferentes procesos de los ritmos, en ese sentido, el tiempo se refiere a una categoría más general, pero los tempos se refieren a algo más específico, a ritmos específicos que hoy en día la convergencia de todos esos ritmos nos llevan a una revolución artística y educativa que integra políticas culturales. Esto se puede extrapolar al ejemplo de John Adams cuando inició la revolución educativa en Estados Unidos a principios del siglo XIX, pues el afirmaba a su esposa que debía estudiar ingeniería para que sus hijos estudiaran matemáticas y filosofía, y así, los hijos de sus hijos estudiarían artes y literatura, de modo que fueran la cumbre del desarrollo y de integración ética y simbólica.

Como se ve estos procesos llevaron este país a un proceso de desarrollo importante. En Colombia también está empezando esta revolución educativa y el llamado es a que revisemos esos tempos y tiempos, articulando ideas fundamentales como por ejemplo la naturaleza creativa innata del ser humano, la posibilidad de potenciar sentido de comunidad que tiene el arte, la responsabilidad social de aceptación y aplicación de valores. Sobre todo esto el maestro manifiesta que se ha empezado a trabajar en la aplicación del currículo 40X40, con lo que se han compartido muchas experiencias de músicos, artistas formadores que llevan el arte a otros lugares.

El arte-educador, mencionado por María Acaso, ya está presente en este proyecto de 40X40, y es quien está construyendo la revolución educativa desde las instituciones educativas. Los procesos de la Filarmónica han sido bastante innovadoras en ese nivel,

⁵⁵ Experimentado artista, quien posee una maestría en música y grado de honor del New England Conservatory (Boston, USA), ha sido merecedor del primer premio del concurso de interpretación de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el año 2002 y ha trabajado y colabora continuamente con artistas como Bobby McFerrin, Bill Cosby, Zakir Hussain, Fred Hersch, Danilo Pérez, Kenny Werner, John Patitucci, Reinhard Flatischler, Savion Glover, Tisziji Muñoz, Bob Moses, Steve Smith, John Medeski, Michael Cain, Cecil McBee, Jamey Haddad, Anders Koppel, Deepak Ram, Medeski Martin & Wood, Lisa Fischer, Edmar Castañeda, Selene Muñoz, Ulita Knaus, Sofia Rei, Tia Fuller, Julian Lage, la Orquesta Filarmónica de Bogotá, entre muchos otros. Túpac Mantilla es director del Programa Infantil del Festival de Jazz de Panamá, fundador y director artístico del grupo experimental de percusión colombiano TEKEYÉ® y de la red global de percusión PERCUACTION®, es el director del programa de World Rhythm @SJW en la Universidad de Stanford (California – USA) y de la cátedra de percusión de la facultad de música de la Universidad Juan N. Corpas. En la actualidad dirige el Componente Rítmico del proyecto Currículo 40x40 del Distrito en la ciudad de Bogotá, bajo la dirección de la Orquesta Filarmónica de Bogotá

porque desarrolla el componente *vocal play*, la técnica vocal y la parte sinfónica de las bandas y el componente rítmico, lo cual es toda una política que se está generando desde la OFB para transformar las aulas de clase, y crear paz, respeto y entendimiento en el escenario escolar, es entender los procesos rítmicos desde lo vital.

El maestro expone su proceso en Tekeyé, en el que aplicaba la técnica de stomp, hace 14 años, y lo inició en la Universidad Javeriana, a partir de canecas, escobas y balones. Este proyecto creció y logró inspirar a muchas personas y fue lo que luego se consagró como componentes rítmico. Cuando se estaba esperando la llegada de los instrumentos clásicos para la formación de la OFB, se compraron algunas canecas y balones para iniciar la formación en exploración con juegos rítmicos, lo que demuestra que la iniciativa creció y llegó casi a convertirse en una política pública.

Menciona la red global de percusionistas de la cual hace parte, y se denomina Global Percussion Network PERCUACTION, que trabaja específicamente en contenidos del componente rítmico sumado a la percusión.

Comentó sobre el sistema *inter-creactivo* que desarrolla la creación, la interacción y la acción, lo cual se está desarrollando en las aulas de clase, y la propuesta artística del currículo 40x40. Ese sistema está basado en cuatro contenidos a saber: percbody, percobjects, rhythmotions, TG A1. Cita la obra denominada “nacidos para cambiar”

El trabajo que se ha realizado en las instituciones educativas ha sido muy importante, y es preciso rescatar varios elementos que se han potenciado y han incidido positivamente en la vida de los estudiantes involucrados en este proceso, como es el cuidado físico y el respeto hacia el cuerpo, el desarrollo de la conciencia corporal propia, desarrollo de memoria y la capacidad cerebral, la conciencia espacial en relación con el otro.

El maestro Túpac compartió el video de la puesta en escena en el Teatro Municipal Jorge Eliécer Gaitán, y la experiencia de la estudiante Isis Stefanny Mora quien en situación de discapacidad dirige el componente rítmico del grupo del Colegio Femenino Mercedes Nariño.

Picasso dice que todos los niños nacen artistas y lo difícil es mantenerse como artista a lo largo de la vida. Cada vez que le pregunta a un niño que quiere ser cuando grande, un porcentaje altísimo le responde que quiere ser artista, lo cual indica que se está “haciendo al tarea bien”.

Túpac agradece a la SCRD y a la Dra. Clarisa Ruiz, por ser gestora del evento, a la Secretaría de Educación Distrital al Doctor Oscar Gustavo Sánchez, al Ministerio de Cultura y de Educación, a Idartes a Corpoeducación y a la OFB y David García por estar al frente de un proyecto que está permitiendo una transformación muy importante y muy grande. Agradece a todas las personas de logística y a los y las participantes.

Afirma que Edgar Morín habla en su texto de la finalidad del proceso educativo que de hecho es muy pertinente para el seminario porque documenta y aporta, pues el habla de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, y dentro de esos saberes hay uno que es muy pertinente para lo que yo desarrollo y es el número cuatro que habla de la enseñanza de la identidad terrenal, y Morín habla de un concepto fascinante que es que en un principio la humanidad se expandió y los seres humanos se fueron a distintas partes y generaron sus culturas y sus lenguas y estuvieron aislados. Con el paso del tiempo y con la llegada de la tecnología se da una reunificación y es muy interesante porque representa un

regreso al yo, a la identidad propia, al cuerpo como punto de partida, porque hoy en día si vemos al cuerpo como unidad y como identidad no necesariamente propia, realmente el concepto detrás de lo que plantea Morín es fundamental también en la aplicación de esta propuesta, porque es pensar en el cuerpo y respetar la identidad propia y colectiva del hombre desde el reconocimiento corporal. El punto de partida hoy en día en estos procesos globales, la era de la información permite tener acceso a todo, y estamos de la misma manera profundizando las relaciones humanas desde lo académico, lo profesional y lo social. Lo académico desde los contenidos específicos y ver el ritmo desde una postura distinta. Lo profesional porque estamos formando artistas con conceptos nuevos y que están yendo al aula a aplicar, y lo social obviamente porque estamos transformando a las nuevas generaciones y estamos siendo partícipes de esa revolución artística. El preservar la existencia de la democracia y desde el aula invitando al ejercicio ciudadano desde la diversidad. Estas puestas en escena están desarrolladas desde valores como el respeto y la democracia en el aula, y los niños lo entienden y lo aplican y lo dirigen, pues como pudieron ver, los niños se dirigen solos, se respetan, y se van rotando entre ellos mismos y en ese sentido ese es el aporte que estamos haciendo a nivel social desde la aplicación de una propuesta como esta.

Pensemos en que el ejemplo que daba con la Orquesta de Barenboim, la Orquesta del diván de oriente a occidente, que es fascinante porque plantea la solución al conflicto entre Israel y Palestina, utilizando la música como protagonista. Entonces basándonos en un ejemplo como este, yo quiero hacerles una invitación y es a que hagan que su ritmo vital entre en contacto con el ritmo vital de los ciclos y ritmos que han pasado por sus vidas, para tener una experiencia de vida mucho más rica y que se beneficien en su propia experiencia vital al entender que hay proceso en la vida y la muerte y todas las cosas que son fundamentales y que son al final *tempos y tiempos*. Pero también dentro de un ejemplo como el Barenboim, es importante entender que estamos y tenemos la posibilidad de desarrollar procesos y políticas culturales para una transformación profunda del ritmo social de manera que se genere un polirritmo vital, y es la invitación a entender que no solamente se trata de una experiencia vital individual sino también de crear en conjunto. Piensen cual es su misión en la vida también y desde allí como podemos aportarle más a la sociedad, entendiendo nuestro propio ritmo, y cómo podemos generar ese *polirritmo vital*.

Es fundamental entenderlo desde la armonía pero sobre todo cerrar diciendo que no desconozcamos que los niños y las generaciones nuevas que están viniendo está siendo protagonistas de esa revolución cultural pero que más allá de las políticas que desarrollemos, generemos un espacio amable y sobre todo que les de felicidad, que contribuya a su ritmo vital a su identidad, a la creatividad desde esa posición y desde esa sensación de estar vivos y de ser partes de un gran *polirritmo vital*.

Túpac abre el espacio para las preguntas y alguien lo cuestiona por el lugar donde se consiguen los libros, y él afirma que van a salir a nivel comercial a partir de enero o febrero de 2015, pues hacen parte de la línea básica de formación rítmica, pues ahora no están disponibles al público.

Túpac afirma que es un proceso y por ejemplo los de pregunta respuesta son fundamentales para trabajar lo rítmico, así ellos van motivando la creatividad en el aula, y a partir de eso el artista formador frente a la creación colectiva logra que los niños se apropien de la puesta en escena y va dando la autonomía para que ellos vayan creando.

Un participante habla sobre la diversidad de la población al interior del aula, las inteligencias múltiples, y pregunta cómo hacer para considerar esa diversidad. Túpac afirma que el ritmo aplica en cualquier grado y contexto, entonces independiente de los intereses o de lo que se quiera trabajar, el ritmo puede llegar no solo desde la infancia sino también por ejemplo con maestros en las universidades pues las herramientas rítmicas son básicas y no distinguen procedencia o género de las personas, esa es la ventaja de un componente como este, que permite llegar, proponer y transformar.

Túpac agradece la asistencia y el hecho de que se hayan abierto los oídos a esta experiencia.

Versión libre

Artista Invitada Clemencia Echeverri⁵⁶
Conversatorio Gustavo Chirolla⁵⁷

La maestra Clemencia Echeverry agradece ser invitada a este evento y afirma que le interesó mucho la propuesta de ubicar una obra cerca al seminario, porque desde su experiencia como docente universitaria por más de veintitrés años, siempre le ha motivado el nacimiento y desarrollo de las posiciones y posturas creativas desde la primera infancia, por tanto tiene mucho sentido su participación en la conversación.

Invita a todos los y las participantes a ver la instalación denominada *Versión Libre* e inicia su conversación con Gustavo Chirolla, intentando interpretar la multiplicidad de preguntas que uno puede hacerse al estar observando esta obra.

El maestro Gustavo pregunta a la maestra Clemencia: ¿cuál fue el proceso creativo de la instalación y qué es lo que se encuentra “tras bambalinas”?; pues con la puesta en escena de voces reales, de reinsertados reales y no de actores, es otra la propuesta que se pone en juego. ¿Esto te generó algunas dificultades? ¿Cuáles?

Clemencia afirma que ella se situó frente a esas situaciones de distintas formas, desde la frustración, la rabia, la insistencia, la incomodidad del día a día frente a la prensa y la televisión; la incapacidad para entrar a la verdad y convencerse de que lo que se oye si

⁵⁶ Realizó estudios de pregrado en Colombia y de especialización y maestría en Artes Plásticas en Chelsea College of Arts, Londres. Ejerció como docente de Artes en pregrado y maestría en las universidades de Antioquia y Nacional de Colombia. Luego de trabajar en la pintura y la escultura, desde mediados de los 90s Clemencia desarrolla obras en instalación, video, fotografía, sonido e interactividad a partir de las condiciones políticas y sociales dominantes. En los últimos años ha realizado proyectos de video instalación con participación en varios eventos nacionales e internacionales, entre las que se destacan la obra *Treno* en Water weavers The River in Contemporary Colombian Visual and Material Culture; *Sacrificio* en la I Bial de Arte de Cartagena; *Versión Libre* nominada en el VI Concurso Luis Caballero; las obras de video instalación *Supervivencias*, *Juegos de Herencia* y *Treno* en la Galería Alonso Garcés, entre otras. Ha participado en Festivales de Artes Electrónicas como ISEA en Helsinki-Estocolmo y Tallin Festival de Artes Electrónicas Banquete, Madrid; Ars Electrónica, Austria; Artrónica, Bogotá y Metal Londres, con la obra Quiasma, realizada en grupo con tres artistas colombianos. En el año 2009 se produjo el libro sobre su obra reciente titulado *Sin Respuesta*. Ha obtenido premios, menciones, becas nacionales e internacionales como el Arts Council Londres, la Fundación Daniel Langlois de Canadá y el Premio Bienal de las Artes de Colombia. Ha recibido apoyos Nacionales e Internacionales entre los que se destacan Delfina Foundation Londres, y becas de investigación—creación del Ministerio de Cultura, la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto Distrital de Cultura de Bogotá. Además fue seleccionada para realizar la residencia artística Yaddo en Nueva York.

⁵⁷ Profesor de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y miembro del Núcleo de investigación en estética de la misma universidad. Ha sido profesor de estética en la Maestría de Filosofía de la Universidad de los Andes (primer semestre del 2014) y de la Maestría en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia (2002-2011). También fue miembro del comité curatorial de la IX Bienal de Arte de Bogotá del Museo de Arte Moderno (2006)

pertenece a una verdad. De modo que se llega a un punto donde estas cosas no tienen salida, se atragantan y se genera el motivo, el impulso y la pulsión hacia la pregunta.

En ese momento la maestra Clemencia se vincula a una ONG y empieza a trabajar con desmovilizados del paramilitarismo y la guerrilla. Entonces las formas que se adoptan para enfrentar estos grupos, la manera de plantear las preguntas, y la naturaleza del problema, empiezan a hacer parte de la construcción de la obra. Existiendo siempre un vacío y algo que no es posible descifrar, es como si se trabajara en un túnel sin luz, con una pulsión para poder entrar allá con las personas que tienen la atrocidad en las manos y el horror, y a partir de allí la artista debe decidir cómo recibe y responde a estas experiencias y de qué manera responsable encuentra sentido para trasladarlo a la sociedad.

El maestro Gustavo plantea que este material puede ser un documental, pero sin embargo no lo es, sino que funciona más como instalación, y en ese sentido plantea las preguntas: ¿qué quiere instalar esta obra?, ¿qué voces pretende instalar?, ¿qué significa el uso del documento, cuando versión libre también es un espacio jurídico en donde se confiesa una verdad? Pero lo interesante es que detrás de estas voces y testimonios que bien podrían ser del orden jurídico, tienen un lugar en el arte. Entonces, pregunta a Clemencia cómo ve la especificidad de estas voces y el hecho de que tengan lugar y configuren este espacio.

Clemencia afirma que las decisiones las tomó en el estudio cuando tenía el material grabado en vivo, y cuando se convence después de hacer una transcripción detalladísima de todos los relatos, y encuentra lugares comunes, frases repetidas, lo políticamente correcto y cosas que uno no alcanza a entrar en esa realidad y en esa posible verdad que se estaba invocando, se da cuenta que ellos también aprenden un “decir” proveniente de los medios de comunicación, entonces utiliza un recurso plástico, para que el sonido se reviente, se suma uno encima del otro, se rumorece y se dificulte en la comprensión, porque en sí mismo está ahí la opacidad y la dificultad para comprender. Es una obra bastante contenida porque no completa toda la historia, porque cuando alguien la ve no está frente al documental que cuenta y redondea todo lo que sucedió, sino que lo devuelve a la dificultad y a la tensión.

El maestro Chirolla señala que la instalación artística de Clemencia Echeverry no pretende dar un mensaje ni un sentido unívoco, ni una noticia ni un mensaje publicitario, de modo que no es posible reducirla a tres frases. Es una instalación que conjuga imágenes, palabras, etc..... Boris Groys dice que la materialidad de la instalación que para él es el paradigma del arte contemporáneo, consiste en des-territorializar imágenes de la cotidianidad. Tú te has inspirado en la prensa y en la versión libre para des-territorializarla y darle otro sentido, que precisamente no es unívoco, porque no es un único sentido para la versión libre. Veo una paradoja que es la imposibilidad misma de una versión libre, de modo que está el formato, en el que las personas hablar, cuentan de donde vienen, cuando fueron reclutados, que los llevó a ingresar a tal grupo, hablan de las atrocidades que cometieron y dan cuenta de sí, pero por más que uno quiera dar cuenta de sí, reedita su discurso, y lo hace en un lenguaje, en un momento y en otro. La memoria reedita constantemente estos sentidos, de modo que me parece paradójico que cuando ellos son invitados a dar cuenta de sí, en una especie de confesión entonces utilizan ese formato, una fecha, algunas razones que los llevaron a eso, y entonces todos estos discursos se yuxtaponen en un solo murmullo, que implica la imposibilidad de lo que uno hace, porque

hay una distancia entre la experiencia vivida, los actos cometidos y el relato de eso, además que hay una forma aprendida para decir las cosas. Pero en un determinado momento, el lenguaje aún con toda esta opacidad, se quebranta y algunos de ellos lloran después de breve silencio y piden perdón lo que queda dando vueltas y ese es el problema que a pesar de la imposibilidad de testimoniar lo intestimoniable que es el hecho crudo de una verdad, a pesar de esa imposibilidad hay un momento en que el lenguaje se quebranta y se pasa de la narración justificada al perdón. En otro momento se pasa a la narración sobre las hijas, y el amor, etc. que por muchos formatos que haya existe una cantidad de voces y modos distintos de hablar, un clamor por el perdón, una descripción una razón, una justificación, todas estas maneras de hablar, o lo que en filosofía se denomina “situaciones de habla” o de enunciación, muchas maneras de hablar se conjugan en todo esto así como se conjugan las imágenes que se van difuminando y sobreponiendo.

También podría preguntar sobre la experiencia como espectador, quien también es interpelado por esas voces y por alguien que pide perdón, a través de todo ese murmullo en que se reconoce que es imposible testimoniar el hecho en sí, todo se ha perdido en la memoria y no es más que una construcción de múltiples sentidos, pero ese perdón repetido en murmullos, interpela al espectador, en ese sentido, ¿qué lugar ocupa ese espectador que circula a través de toda esa instalación? Hablando solo desde el eje del sonido, porque es preciso hablar más adelante del eje de la imagen. Se puede decir que Clemencia en esta obra instaló un fantasma (...) pero quiero referirme a aquellos que habla, que emiten voces y que son interpelados a dar cuenta de sí, y que como vemos algunas palabras son de confesión (...)

Clemencia afirma que en todo este relato hay dos momentos, uno que es nítido, que es claramente cuando el personaje pide perdón, y representa afectividad, emotividad, lo que constituye un momento en el que el se pide perdón a si mismo, a su familia y de este modo yo despeje el rumor y el ruido que hay en la pieza y dejo que el aparezca con toda su sensibilidad y sinceridad frente al perdón. En eso creo que es muy complicado el tema del perdón y del dolor, así como del peligro que empieza a suceder con los medios de comunicación donde se empacan maneras, sistemas de hablar y caminos más facilistas para pedir perdón. Pero es que es pedir perdón desde adentro, desde el dolor, desde la lágrima es lo que diferencia con los otros discursos que están ahí.

El maestro agrega que el recordó al filósofo Jacques Derrida cuando observo la instalación de Clemencia con el “efecto de visera” que es básicamente tener la idea de que cuando alguien da cuenta de si en forma de confesión o testimonio, debería “dar la cara”, pero nosotros sabemos las circunstancias de seguridad que esto implica, de modo que hay la necesidad de la confesión desde adentro, pero no es posible dar la cara, entonces se puede ver una especie de “efecto de visera” en el sentido de Derrida, porque no es posible cruzar la mirada con el otro, e incluso si fuera una imagen con rostro, de todas maneras la persona no está ahí y no es posible cruzar la mirada. Si tuviéramos rostro, este sería el portavoz. Incluso es un efecto de doble lejanía porque no está ahí, o esta como un fantasma y al mismo tiempo no deja ver su rostro. Entonces tenemos una voz que pide perdón y se confiesa a la vez que da cuenta de si, pero está en una doble lejanía, por ser una imagen de un rostro oculto, que solo deja ver los ojos que permite el pasamontaña, y sin embargo se hace necesario el momento de perdón.

Otro momento importante que me recordó la filosofía de Derrida, es el hecho del perdonar situaciones que no es posible perdonar, que es lo que pide la voz que se quebranta es perdón de una experiencia que ni siquiera se puede nombrar, y en ese sentido perdonar tampoco. Son situaciones extremas, excesivas, límites y atroces las que tendríamos que perdonar, pero bien, esta obra no dice que hay que perdonar, sino que pone en juego la paradoja problemática de la exigencia de perdonar lo imposible.

El otro eje de análisis parte del deudo, de lo que significa un muerto para una víctima que es un fantasma. Acá invoco de nuevo a Derrida pero también Jean- Luc Nancy y a una filósofa norteamericana que habla de la elaboración del duelo. Muchas veces cuando uno tiene un deudo, o alguien muerto en la guerra o que han asesinado, parte del duelo termina por devenir en un asunto político.

Un amigo mío trabajaba en filosofía latinoamericana, y cuando matan a su padre elabora su duelo, convirtiendo la lucha de quien han asesinado en la lucha propia, de este modo ese fantasma que ya no existe sigue perpetuando su lucha en quien elabora el duelo. La pregunta es ¿cómo hacer para darle sentido a esa lucha del muerto y elaborar el duelo?. Ahora el futuro político -en las circunstancias en que nos encontramos en este momento en Colombia- le da sentido a quienes ya no están.

Pero hay otro tipo de fantasma que es incesante y circula y es el fantasma del miedo y de la imposibilidad, que mientras por un lado pide perdón, por otro lado tenemos a una imagen que circula y produce bastante miedo y terror en esa doble pantalla, que crea el efecto como si saliera del fondo de la historia y constantemente circula, va y viene, está ahí y en ese sentido hay impotencia, miedo al retorno de lo peor.

Clemencia comenta la relación del tema de los fantasmas con la construcción de la instalación, y dice que ella decide ubicar estos personajes caminando en el espacio, no desde una decisión completamente intelectual, porque si hubiera sido así, se volverían relatos muy difíciles que tal vez no cruzarían con afectos y desafectos, ni impresiones, cuando hablamos que es una pieza monstruosa que lleva al miedo. Entonces yo creo que el artista tiene que tener contenido ese miedo y esa experiencia de lo invasivo, de lo monstruoso de las escalas de algo que te ha sucedido, que te ha rodeado y por tanto te pertenece. Yo he trabajado en varias obras el tema de lo masculino, en términos del exceso, de la desproporción al poder físico frente a lo débil, lo grande, lo pequeño. Juegos de herencia por ejemplo es una pieza donde está el gallo enterrado en Chocó en una fiesta e intentar volarle la cabeza con un machete vivo, lo que representa un objeto masculino invocado por un grupo de hombres que esperan demostrar una fuerza y una potencia masculina. Entonces quería hacer la referencia a eso, porque creo que completa la explicación de esa presencia de estos personajes masculinos en el espacio, porque a pesar de que son personajes reales de nuestra historia política, también pertenece a nuestras historias personales, humanas y familiares.

El maestro Chirolla le pregunta a Clemencia sobre esta obra con relación a otras, y la interpela preguntándole si esta obra es la primera en la que el problema del testimonio, de la confesión y de la memoria se hace a través de la voz del victimario, porque cuando recuerdo otras obras precedentes como *Treno*, encuentro voces de desaparecidos, por ejemplo la que invoca el Río Cauca con todo su movimiento fuerte, y de pronto de la corriente aparecen unos vestidos que alguien recoge, y me parece que es el fantasma de la víctima. En la obra *Sacrificio* e incluso en *Supervivencias*, el tema de la memoria y ser

habitado por otro en la cabeza, en las noches, ese fantasma tiene que ver con la víctima, pero en estas declaraciones de *Versión libre*, se trata del victimario, y no es la primera vez que sucede en el arte o en la literatura, tenemos a Dostoievski en Crimen y Castigo o a Edipo, que el crimen lo ha llevado a actos atroces y ese tema del atormentado es un viejo asunto, pero acá en tu obra ubicas al victimario en primer lugar.

Clemencia afirma que en esta pieza se ubica de manera distinta, y precisamente las sensaciones que yo tenía para querer dar un paso y tocar la llaga y acceder a lugar donde estaban sucediendo las cosas. Estamos frente a acontecimientos que están absolutamente mediados por los medios de comunicación, de modo que había que saltarlos y traer la voz de los personajes a la presencia directa, implica una ejercicio de mover las estructuras, las decisiones al no querer oír ni identificar ese fenómeno de que se trata, donde está puesto, y después el artista como lo trabaja y como lo entrega, porque tiene una responsabilidad muy grande, porque estamos tocando problemas muy serios y difíciles, como el dolor, el abuso, el victimario, que son problemas muy complejos. Esta pieza tomó un año y medio, porque cada frase, cada imagen tenía implicaciones muy serias, entonces es una postura que debe asumirse con mucha responsabilidad.

El maestro Chirolla habla del afecto y la sensación y no solo del asunto teórico o intelectual que está en juego, pero también te refieres al contener las palabras, saber escoger, etcétera, lo que sería seleccionar e instalar lo que tiene sentido, y mirar como acompañar una cosa y otra en fin (...) lo que quiero poner a discusión es la sensación pero no el sensacionalismo y el miedo que tiene en frente otras palabras, otras cosas, que tienen sentido solo en relación con el resto de la instalación y a veces un espacio problemático, crítico y paradójico, no es solo producir miedo, pues eso lo hace cualquier discurso que recuerde atrocidades y podemos ver el uso político que se ha hecho del miedo y de la amenaza, que ha sido parte de una larga historia de la política, junto con amedrentar y crear discursos sensacionalistas. Pero en el arte es otra cosa, si es sensacionalismo o no, porque está en el mismo lugar que los discursos políticos o de los medios de comunicación, que incluso a veces cuando dan una noticia de una atrocidad o de un evento de esta naturaleza, se puede utilizar la misma imagen de archivo. Entonces creo que la puesta en juego de la relación entre lenguaje, discurso, información y afecto se da de un modo distinto, y son los medios de comunicación y en la publicidad y en la arena del debate político. Frente al arte, esta debe cuidarse de eso, tener cuidado y en ese sentido Clemencia es muy cuidadosa en el sentido estético, mirando que los sonidos estén exactamente puestos, es cuidadosa en la composición de la obra, pero también es responsable incluso en no llevar todo al puro sensacionalismo, sino que el miedo lo ubica en un campo teórico, en una interpelación que yo explico teóricamente. Entonces hay un punto intermedio, una medida en la composición entre el juego con las sensaciones, lo que se está jugando en términos de interpelación al espectador. Me pregunto hasta qué punto sociológico o histórico llega, porque una obra de arte es susceptible de todo esto, de convertirse en un documento histórico, o en fuente de una investigación sociológica. Si uno quisiera entender el siglo XIX puedo remitirme al impresionismo o a las obras de arte y de allí obtengo una importante fuente.

De igual manera pasa con la filosofía y es lo que propuse frente a la obra de Clemencia, pero no creo que la lectura que hago de los fantasmas, del perdón de lo imperdonable, de algunas interpretaciones a partir de Judith Butler, recurrir a las ideas filosóficas, convierta a esta obra en una ilustración de eso, ni se puede reducir a lo que uno

pueda decir a partir de esa teoría, simplemente soy un espectador más que teoriza y problematiza a través de la obra porque creo que la obra está abierta a todo este tipo de lecturas y de experiencias. Si fuera un mensaje directo, yo diría es un documental y punto, pero la obra logra una apertura a partir de la cual vale la pena pensar y es susceptible de muchas lecturas.

Clemencia afirma que la obra tiene su propio lenguaje construido y en ese sentido aporta en caso de que sea interesante para otras disciplinas, otras maneras de leer el problema, puede volverse documento de análisis sociológico o histórico, son otras voces y otros lenguajes que acompañan y por eso precisamente estamos acá conversando porque esa inquietud que expresa el maestro Chirrolla, es lo que la obra propone. Está bien la manera en que se trasladó a ti personalmente, pues es una situación hermenéutica y compleja, pero no quiere decir que estamos en la pasarela de los paramilitares por los museos, pues es una manera un poco extraña de decirlo, y uno lo puede decir porque hay rabia, de saber que en el templo del arte, se instale un espacio a los paramilitares, Es un conflicto político, social muy complejo. De modo que es una manera de aproximarse al arte para señalar esa dificultad de comprender, entender y disentir frente a estas situaciones que hemos vivido. Incluso configurando unos personajes de extremo horror, más allá de lo que hemos imaginado como horror. Entonces aquello que nos han contado como horror, es lo que hemos aprendido, es lo que a mí se me ha vuelto excedido y terriblemente horroroso, por lo que esa sensación es parte de los lenguajes del arte que también se diferencian de solamente contar en los medios y castigar.

Chirrolla señala que Antonio “Toni” Negri dice que el arte siempre se adelanta a la sociedad, entonces creo que tal vez hay un privilegio en ciertos espacios, por ejemplo de las instalaciones y del arte, que es el reflexivo, el problemático, el paradójico, el de la inquietud que tu expresas, que no es precisamente el de la política, y en ese sentido el lugar que tienen estas voces de estas personas no es la verdad de ellos, es la verdad del arte, en el sentido de develar y de mostrar en este caso la inquietud y la paradoja del asunto de testimoniar lo intestimoniable, de perdonar lo imperdonable, el miedo que no cesa y que circula, es todo eso lo que constituye la verdad de la obra, pero no la verdad del discurso que está ahí puesto, y en esa medida contribuye también a la sociedad para pensarse el momento en el que estamos viviendo, aunque el problema es que el artista tampoco puede escapar a su momento histórico, algunos lo hacen, Borges en la biblioteca escribía literatura fantástica mientras pasaba todo lo que pasaba con Videla, hay artistas que lo hacen y pueden, pero otras se comprometen en carne y hueso con el problema.

Yo observaba películas argentinas y siempre surgía el tema de los desaparecidos, y luego de reflexionar entendí por qué lo hacían, porque era un asunto de memoria y de sentido, de expresión de una verdad que es posible desde el arte.

CONCLUSIONES

Presentamos las conclusiones del Seminario *Las Artes a la Canasta Familiar*, celebrado en Bogotá, los días 29, 30 de septiembre y octubre 1 de 2014, organizado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) en alianza con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) con la colaboración del Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación Nacional y Corpoeducación.

Este es un esfuerzo por extraer las características y propuestas del importante trabajo que vienen desarrollando entidades, instituciones y organizaciones, desde diferentes enfoques y modalidades con un profundo compromiso con la creación, el arte, la cultura y la calidad educativa como fundamentos de la democracia y los derechos culturales.

Lo que aquí se expresa se articula a los postulados de Gabriel García Márquez, *“una educación desde la cuna hasta la tumba inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aprovecha al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar”*

Líneas de compromiso fundamental entre el estado, la sociedad civil y la academia.

1. Valorar la educación artística como campo de conocimiento para el desarrollo integral de las personas y la formación de ciudadanías críticas y democráticas desde la convivencia en la diversidad.
2. Fortalecer políticas y proyectos basados en la intersectorialidad a través del establecimiento de alianzas que garanticen la continuidad de los programas de educación artística.
3. Promover la integración de la educación artística al currículo de las instituciones educativas de educación inicial, básica y media, y la ampliación de las posibilidades de acceso a la educación superior.
4. Generar estrategias de formación docente mediante ciclos posgraduales (especializaciones, maestrías y doctorados) tanto para artistas como para docentes del sistema educativo.
5. Fortalecer procesos de formación continuada de artistas formadores en alianza con universidades y organizaciones de la sociedad civil que articulen procesos de creación, pedagógicos y de investigación desde las mismas prácticas que se adelantan localmente.
6. Desarrollar redes de educación artística en alianza con la comunidad académica y la sociedad civil que permitan: identificar buenas prácticas, construir conjuntamente lineamientos y orientaciones para la implementación de propuestas, revisar y

promover cambios normativos de la educación artística, dar continuidad a los debates conceptuales, promover intercambios y movilidad de experiencias e investigaciones, proponer estrategias de organización flexible para el acompañamiento y seguimiento a las diferentes acciones de promoción a la educación artística.

7. Fortalecer la inversión para el desarrollo de los planes y programas de educación artística dirigida a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias para hacer efectiva su consolidación y sostenibilidad.
8. Definir estrategias conjuntas de seguimiento y evaluación para el monitoreo, mejora e innovación en la implementación de programas de educación artística dentro y fuera del sistema educativo, y en la educación artística profesional.
9. Promover el fortalecimiento de la política pública de educación artística en interacción y diálogo intersectorial y con las organizaciones de la sociedad civil, para la construcción de una política de Estado que garantice la sostenibilidad de los procesos.
10. Consolidar e implementar alianzas con otras ciudades y a través de estrategias de cooperación con otros países de la Región y organismos de cooperación internacional.

La Secretaría de Cultura Recreación y Deporte hizo llamado especial para que se considere dedicar el gran foro nacional de educación del año 2015, a LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Dado en Bogotá 1 de octubre de 2014

i

ii

iii