

ARTE EN LA ESCUELA

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES EN TORNO
A LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR

PROGRAMA CLAN - IDARTES
2016

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Enrique Peñalosa Londoño
Alcalde Mayor de Bogotá

María Claudia López Sorzano
Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte

INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES – IDARTES

Juliana Restrepo Tirado
Directora General

Jaime Cerón Silva
Subdirector de las Artes

Lina María Gaviria Hurtado
Subdirectora de Equipamientos Culturales

Liliana Valencia Mejía
Subdirectora Administrativa y Financiera

PROGRAMA CLAN

Leonardo Garzón Ortíz
Coordinador Centros de Formación Artística

Mónica Marcell Romero Sánchez
Nelson Arturo Alonso Galeano
Ricardo Jiménez Cárdenas
Comité Editorial

Mónica Marcell Romero Sánchez
Editora y compiladora

Ivonne Elizabeth Martínez Merchán
Asistente Editorial

© Jhon Bernal Patiño
© Ivonne Elizabeth Martínez Merchán
Fotografías

LaPájarapinta Estudio
Diagramación

Subdirección Imprenta Distrital – D.D.D.I
2017
Impresión

978-958- 8898-98-8
ISBN

Impreso en Colombia
Bogotá, 2017

Centros de Formación Artística

Cr. 8 n.º 15-46 Piso 3
(57+1) 379 5750
www.clan.gov.co
contactenos@idartes.gov.co
facebook.com/clanidartes

Trabajos de los niños y jóvenes
de los centros de formación artística
del Idartes, autorizados para publicar por
sus padres, madres o adultos responsables.

Contenido

Presentación

Juiana Restrepo Tirado5

Reflexiones iniciales

Mónica Marcell Romero Sánchez6

Ensayo de los condenados

Melissa Andrea Gómez Castañeda8

Armonizar: una búsqueda hacia relaciones sensibles

Rafael Ramírez, Olga Lucía Cruz, Diana León, Juliana Atuesta, Estefanía Gómez,
Andrés Guacaneme, Ivonne Camargo, Ferney Pinzón y Jenny Caraballo.....14

La experiencia como medio de formación

Ivonne Elizabeth Martínez Merchán25

De la clase magistral al taller. Hacia la consolidación de currículos emergentes y una pedagogía libertaria

Johan Pedraza Vargas31

Recorridos del área de teatro dentro del programa CLAN

Beatriz Carvajal Salazar37

La canción y los procesos de iniciación musical en niños, niñas y jóvenes

Omar Alfonso Duarte Gómez48

Reorganización curricular por ciclos en colegios oficiales de Bogotá. La obra focal como propuesta metodológica

María Fernanda Gómez Sánchez55

Presentación

Formación artística: un compromiso con la ciudad

Desde que se inició el Programa de Formación Artística del Instituto Distrital de las Artes-Idartes, este ha trabajado con niños, niñas y jóvenes de Bogotá con la convicción de que hace aportes sólidos al fortalecimiento de la construcción de una ciudadanía a la que se le respetan sus derechos y a la que se le reconoce como centro del tejido social. La formación artística se ha desarrollado desde una apuesta pedagógica, con una metodología incluyente, en la que el sujeto es lo más importante. Además, el desarrollo de la imaginación, la expresividad y la experiencia estética han sido herramientas fundamentales como aporte para la construcción de una sociedad mejor.

Para el Idartes es indispensable compartir con la comunidad sus logros en esta tarea formativa y política en la ciudad. Por este motivo desarrolla y difunde una serie de materiales escritos en los que ofrece una mirada fresca sobre lo que se ha conseguido y, desde luego, sobre las incertidumbres y preguntas en el horizonte de su trabajo.

Los escritos aquí recogidos dan cuenta de los recorridos y transformaciones de un programa de naturaleza dinámica, viva, orgánica y mutable. Reunir el pensamiento de manera reflexiva, poética, pedagógica y en ocasiones didáctica, luego de un quehacer constante, es una acción propia de todo proceso que busque que los sujetos que participen en él recuperen su voz.

Un programa de formación artística que cuenta con aproximadamente 900 artistas formadores y en el que más de 50 000 niños, niñas y jóvenes han participado, demanda una reflexión permanente, no solo acerca de las cifras de gestión, sino sobre la responsabilidad y el cuidado que este debe tener. En ese sentido, el programa se está abriendo a la ciudad y a la escuela como escenarios para la creación y la formación, potenciando el encuentro entre artistas, docentes, familias y comunidades diversas que le dan un lugar importante a las artes como formas de expresión, de reinención de sí mismas y como constructoras de tejido comunitario. Con estos documentos nos proponemos ser testigos de un tiempo que es cambiante y que anticipa una sociedad llena de esperanza, en la que el arte y la expresividad tendrán un lugar privilegiado.

Juliana Restrepo Tirado

Directora General
Idartes

Reflexiones iniciales

Mónica Marcell Romero Sánchez¹

Este documento da cuenta de la labor de un grupo de artistas formadores armonizadores (AFA) del Idartes, quienes, desde este año, tienen el cuidado y responsabilidad de conectar mundos, en este caso el artístico y el educativo. Dicha capacidad de conexión y mediación, institucionalmente se denomina armonización curricular.

Los diálogos, las tensiones, las transformaciones, las articulaciones y las pautas pedagógicas y metodológicas que se realizan desde la cotidianidad de este Programa, nos invitan a revisar posicionamientos institucionales en los que se tenga en cuenta la voz de sus actores directos; esto incide paulatinamente en una transformación en la toma de decisiones de política pública. Reconocer estas voces en su día a día hace parte también de un ejercicio de revisión a la institucionalidad y sus prácticas.

Esta publicación se construyó a partir de una convocatoria dirigida a los AFA, con el fin de escuchar y recoger sus opiniones acerca de lo que ha significado para cada uno de ellos el proceso de armonización. En ese sentido, el texto reúne relatos y reflexiones crítico-creativas de lo vivido hasta este momento para proporcionar rutas de mejoramiento y continuidad o implementación de los mismos. En segundo lugar, evidencia pautas de relación y acción entre los artistas del Proyecto, educadores y artistas formadores, así como con los niños, niñas y jóvenes que participan de los talleres de creación y con miembros de las comunidades en las que coexisten sus desarrollos formativos artísticos.

La experiencia de los artistas formadores aquí recogida espera configurarse en un escenario de validación social entre pares, en un registro sensible y una memoria polifónica de un Programa lleno de vida y en permanente cambio.

¹ Coordinadora pedagógica del Programa CLAN. Artista plástica y especialista en Educación Artística Integral (Universidad Nacional de Colombia), candidata a doctora en Artes y Educación (Universidad de Barcelona), magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución y especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural (Universidad Autónoma Metropolitana de México). Ha sido docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Jorge Tadeo Lozano y en la Maestría en Educación Artística (Universidad Nacional de Colombia). Ha participado en varios proyectos colaborativos conformados por artistas de distintas disciplinas cuyo centro de interés es la relación crítica entre el arte, las comunidades y la educación. Coinvestigadora del proyecto *Another Roadmap for Arts Education* (Institute for Art Education, Zurich University of the Arts). Ha realizado asesorías de políticas en educación artística desde el sector cultural. Coordinó los Laboratorios de investigación-creación en artes visuales y el Grupo de educación artística (Dirección de Artes, Ministerio de Cultura). Ha participado en diversos congresos y publicaciones en artes y educación enfocando sus intervenciones en perspectivas de investigación y su incidencia social. monica.romero@idartes.gov.co / mopomapa2@gmail.com

Los lectores están invitados a hacer un recorrido sobre las formas en las que la armonización curricular se ha materializado desde las distintas áreas artísticas. En esta ocasión hacen presencia la literatura, la danza, las artes plásticas, el teatro y la música para poner de manifiesto las maneras en que los elementos de la propuesta del Idartes, la obra focal, el taller, como forma de hacer, y los gestos de valoración han generado o no sinergias con las realidades escolares.

Se propusieron unas temáticas iniciales dentro de las que se encuentran los textos aquí seleccionados: lugares de la creación en procesos educativos formales, relaciones que emergen en los procesos de armonización y apuestas pedagógicas desde las artes.

El ejercicio de mostrar desde dentro el Programa CLAN, permite a los lectores ver que, en medio de su complejidad administrativa y operativa, está lleno de poesía, ensoñación y emoción; esta mirada es una invitación a la reflexión crítica sobre los procesos creativos y formativos; también la evidencia del ejercicio de transformación permanente, que un proyecto como este demanda a quienes lo impulsamos a diario; la reflexión que suscita es una oportunidad de fortalecimiento del quehacer pedagógico, de mostrar la riqueza humana que le es inherente.

Las palabras aquí contendidas hablan de la voluntad de aquellos que imaginamos posible otra relación con el mundo educativo, contando —eso sí— con la compañía y complicidad de quienes lo habitan a diario.

Ensayo de los condenados

Melissa Andrea Gómez Castañeda²

Resumen

Ensayo de los condenados es un texto literario que refleja la historia de la evaluación en las escuelas de nuestro país, desde la tradición jesuita hasta nuestros tiempos, a partir de la perspectiva de los «malos estudiantes». El texto finaliza con la reflexión acerca de la propuesta del IDARTES, en relación con la formulación de los gestos de valoración artística, acerca de cómo la evaluación tiene un gran poder como dispositivo social y cómo este poder puede ser constructivo o tremendamente nocivo, según como se utilice.

Palabras clave: Artista, condena, evaluación.

...Y lo que me alienta es saber que la civilización y la miseria del siglo han desequilibrado a muchos hombres. Estos genios no trabajan, no hacen nada...
(Roberto Arlt, 1929)

Vinimos al infierno los desobedientes, los niños inquietos que no atendimos la lección y nos volvimos los demonios de la escuela. Hace más de un siglo que nos arrinconaron en la parte más sombría del salón: a algunos con orejas de burro o sombreros grises con olor a tinta. Vimos nuestra ignorancia agigantarse en el rincón de esa pared, esparciéndose por el muro hasta derretirlo y nos mostraba el camino hacia nuestra condena. Volvíamos a la casa retraídos, sin recordar más que la vergüenza y el miedo a nuestra perdición. Ya no había mucho que hacer, los malos seríamos siempre los que jugaríamos con tierra, leeríamos lento, escribiríamos chueco u olvidaríamos decir una parte de la lección.

2. Docente y escritora. Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras. Magíster en Creación Literaria. Tiene experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, literatura y español como segunda lengua en la academia de Versailles- Francia y en educación en otros escenarios (comunidad indígena Sikuani: Grupo de Investigación Merrawi). Recibió formación en Estrategias didácticas para la enseñanza del español oral en el aula (ELE) del Centro de recursos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia. Premio Nacional Francisca Radke 2011-2012 en la modalidad de trabajo de grado (pregrado) sobre educación.

Nos daban la espalda los salvados, los de la divina memoria y caligrafía impecable. Su trabajo consistía en no mirar al pórtico del infierno, evitarnos como a las enfermedades incurables; finalmente éramos eso, una amenaza de perdición. Entre los buenos y los malos no valía el regular, nuestros padres nos mandaban a la escuela para saber, de una vez por todas y cuanto antes, si seríamos de los condenados. Todos los días eran domingos de juicio y periódicamente en la boleta leíamos con deshonra palabras como «pésimo» o «nulo». Así nos desnudaron, reconocimos que no teníamos otra alternativa que aguantar el malestar físico representado en fuetazos y posteriores trabajos de fuerza.

Envejecimos con recuerdos dolorosos de la escuela y, aunque nunca hicimos las paces, nuestros hijos fueron a parar allí, con una nueva esperanza de salvación, o simplemente con la necesidad de que alguien en la casa sumara, restara y produjera; algo que nuestros juegos con tierra no entendieron jamás.

Así, nos convertimos en los engranajes de las máquinas. Ahora nos pedían aprender la contabilidad, la masa, la producción... y ya no rezábamos tanto el evangelio; el tiempo nos pedía persignarnos con agilidad y arrodillarnos para hacer más operaciones por minuto de las que podíamos entender. Entonces, fuimos los embragues oxidados que no quedaron bien forjados por el herrero. Éramos los lentos y distraídos, un poco, los soñadores. Los perezosos, condenados al fracaso. El dinero no engrosaría nuestros bolsillos a ese ritmo, se evaporaría en ellos, la máquina nos trituraría y venderían nuestras carnes en latas gigantescas para alimentar a tres familias; finalmente nada se podía perder. Estábamos entre el cero y el tres, engrosábamos la lista de los serviles del mundo.

Nos tenían bien vigilados, cualquier descarriado amenazaba con la caída de esa gran pirámide, científicamente avalada y certificada. Los defectuosos, esta vez, nos sentíamos mediocres y frustrados. Continuaríamos siendo una deshonra para nuestras familias y excluidos de las nuevas empresas que adoraban a las monedas más brillantes.

Los bancos llegaron poco a poco a las escuelas, nos endeudaron esta vez con logros; enunciados que nos demostraban lo que nunca podríamos alcanzar. Descubijaban nuestras acciones en palabras. Ya no había más números en

el boletín y nos llamaron «aceptables», «deficientes» y hasta «insuficientes». Debíamos la vida entera en reflexiones y frases condenables de nuestros padres y maestros. Y es que, en pocas palabras, llegábamos hasta donde alcanzábamos. Los rincones del salón se terminaron y nos mezclamos un poco entre los buenos, pero esta vez era porque este debía sentarse con aquel, que dizque era buena o mala influencia para el otro.

Llegó un día en el que avergonzamos hasta a nuestros propios compañeros de salón; 6o1 nunca fue tan bueno como 6o2 porque tenía un mayor número de condenados, no al infierno, solo al fracaso. Los salvados, esta vez triunfadores, también nos evaluaron, lanzaron juicios de desprecio por nuestra mediocre manera de ser, nos repudiaron

Gradualmente entramos en una competencia. No sabíamos correr, pero estábamos inscritos en una carrera contra el mundo. Nos condenaron por nuestro desempeño y fuimos por antonimia los incompetentes, los del nivel «bajo»; los «básicos» sobrepoblaron el limbo. Todos obtuvimos el cartón, este certificaba que habíamos pasado por la escuela, parecía más una boleta de peaje. Lo alcanzábamos raspando o porque simplemente el colegio estaba saturado de condenados, se adherían los unos a los otros.

Esta fue una historia de condena: al infierno, a la pobreza, a la mediocridad, al fracaso, a la exclusión... Pero las cosas debían emparejarse de algún lado. Los malos fuimos siempre tantos que hasta salieron cosas buenas de allí. Verdi, Debussy, Yourcenar, Unamuno y muchos otros tuvieron que demostrar que también estaban condenados a algo más.

En la cotidianidad del exilio escolar, los juegos empujaron la tontería hacia reflexiones terriblemente profundas, los niños inquietos, también por la fuerza de la imaginación, nos dedicamos a las «más serias acciones». Entonces, las costumbres que adquirimos en la infancia nos definieron como hombres y mujeres, como artistas en un juego en el que nadie podía hacer trampa. Así también lo afirmó Montaigne, quien se acostumbró a ser escritor y se definió como tal.

Encontramos la necesidad de una rebelión circunstancial y oportuna frente a algunas costumbres, esta trajo consigo la novedad, revolcamos todas esas

manías de la evaluación, de la observación del otro, nos preguntamos por el objetivo de nuestra condena. ¿Podríamos acaso estar condenados a seguir soñando? La introspección en los procesos creativos llegó de un modo inherente a nuestro lenguaje. Observamos con un espejo imaginario tanto nuestros defectos como nuestros atributos más notables, sin dejar de escuchar consejos o críticas, claro está.

Resultó que de pronto el aprendizaje se movió por el deseo, también tuvimos que hablar de la vida, de la muerte, del amor y de las culpas, las aulas soportaron esos ecos, esas palabras extrañas que rebotaban en nuestra naturaleza, pero que antes olvidábamos forzosamente al empezar la jornada. La escuela ya no dolía, no era tan extraña al resto de las casas del vecindario. Se escuchó la radio en ella, como en cualquiera de nuestros hogares, hasta la tele se pudo encender.

También llegó la dificultad de diferenciar lo bueno de lo malo, ¿Cómo medir el entusiasmo? ¿Cómo saber si se le ha puesto tanta dosis de deseo a un trabajo que antes fue solo una desobediencia? Entonces, se pensó en una palabra para la reflexión de todo esto, que es el oficio del artista. Se pensó en que no podíamos medirnos por habilidades y destrezas en un área, sino que debía existir un reflejo de lo complejo que es este proceso. Pensamos en el afecto, en la sociedad, en la ética. Dijimos que entraríamos a valorar nuestro ejercicio artístico.

Ahora, los condenados, entendemos que nuestros hábitos de juego hacen parte de nuestra distinción, los llamamos gestos, también están reflejados en nuestros rostros, que ya no miran hacia un muro en la esquina de la perdición. Los expresamos en acciones como «entusiasmarse y persistir», «imaginar y prever», «ir más allá»... todas ellas nos condenan al triunfo del pensamiento artístico en nuestras vidas. Ahora vendrán generaciones de estos condenados, que vislumbrarán otras posibilidades de vida, se preguntarán por la escuela, el juego y el arte.

La reflexión pedagógica: una cuestión de perspectiva

Valorar la formación artística es un desafío a la tradición escolar; va más allá del cambio de palabras con relación a un proceso, tiene que ver con la posición del observador, que en la mayoría de los casos involucra al docente, pues no

es él quien tiene la visión total de lo que ocurre tras escena, sino que esta se configura en las lecturas de cada cual. Existen mil formas de valorar el arte como observadores existen. Bien sea desde la cotidianidad de sus prácticas o las representaciones simbólicas que se hacen de las mismas. Entonces, debe pensarse en un problema más profundo, que es la visión de una sociedad consciente del valor de las artes.

Entender que la disciplina, la constancia y la planeación van de la mano con la voluntad, se refleja en un trabajo bien elaborado y digno de aplausos, es un salto en la historia, no solamente escolar sino que trasciende a las demás esferas sociales. Lo que sucede en este lugar, la escuela, se puede escalar a una dimensión más amplia. Lo que nos alienta desde niños será finalmente lo que nos atreveremos a realizar.

Y es que esta nueva manera de hablar de lo que se hace y se gana en el colegio se relaciona de un modo u otro con el fracaso escolar. Aquello que se hace, debe trascender de las aulas a la vida y a la mentalidad de los ciudadanos. Tendremos que constituirnos de una vez por todas en autores de nuestra buena imagen, valorar nuestros procesos creativos, entendernos como protagonistas del cumplimiento de nuestros deseos; debemos romper o simplemente descomponer un viejo discurso de la finalidad del aprendizaje. Hoy estamos ante la posibilidad de una sociedad distinta, pensando en un cambio de mentalidad en torno a lo educativo.

Finalmente, los condenados, gracias a la imaginación creadora de su ser artista, harán que la escuela, por fin, sea un territorio de libertad.

Referencias

- Arlt, R. (1929). *Los siete locos*. Barcelona: Edición Crítica.
- Marín, D., Arbeláez, J. (2016). *Un trayecto. Formación artística para niñas, niños y jóvenes de Bogotá*. Bogotá: Idartes.
- Montaigne, M. (1595). *Los ensayos: de la fuerza de la imaginación*. Barcelona: Acantilado.
- Piergiorgio, M. (2013). *Malos estudiantes, grandes genios*. En Periódico La Vanguardia. Recuperado de: www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130208/5436649505zzvv1/malos-estudiantes-grandes-genios.html



Armonizar: una búsqueda hacia relaciones sensibles

Invitemos a la educación a revolcarse en los extraños mundos de la imaginación y permitamos que los currículos se contagien de las fantasías reales de los niños y las niñas.

Juliana Atuesta

Este es un ejercicio de escritura a varias manos por parte del equipo pedagógico del área de danza conformado por los artistas formadores armonizadores y su asesora pedagógica: Rafael Ramírez, Olga Lucía Cruz, Diana León, Juliana Atuesta, Estefanía Gómez, Andrés Guacaneme, Ivonne Camargo, Ferney Pinzón y Jenny Caraballo³. Producto del ejercicio, a modo de cadáver exquisito, emerge naturalmente una reflexión sobre los procesos de armonización desde la experiencia, las vivencias personales, el análisis y la reflexión de un proceso que articula la formación con un diálogo que le apuesta a la resignificación del arte en la escuela y en la ciudad.

3 **Ferney Pinzón:** gestor cultural y líder comunitario. Ha liderado distintos eventos entre los que se encuentran: Encuentro alternativo danza Bosa, Seminario taller de formación para directores y bailarines, Noche de gala de la danza de Bosa. Coordinador sectorial Danza Bosa, Cofundador Red Cultural Alternativa Yakumary y ex presidente del Consejo Distrital de Danza. **Diana Carolina León:** bailarina y pedagoga. Licenciada en Educación Artística (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Estudios de Danza (Fundación Danza Común -Bogotá- e Instituto Superior de Artes -Cuba-). Su labor pedagógica se desarrolla en proyectos sociales que involucran la danza como herramienta para la convivencia, la comunicación y el fomento del pensamiento creativo. **Estefanía Gómez:** intérprete y creadora en danza contemporánea, psicóloga y objetora de conciencia. Creadora de Cuerpo Con-Siente y otros procesos que implican la experiencia desde el cuerpo como espacio de transformación y acción social en conjunción con enfoques terapéuticos centrados en el movimiento. Ganadora de la beca de investigación Cuerpo y memoria de la danza (Ministerio de Cultura, 2016) y del premio a Proyectos culturales con impacto social (Idartes, 2015). **Andrés Mauricio Guacaneme:** bailarín y maestro de tango. Licenciado en Educación Artística (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y candidato a magister en Estudios Artísticos de la misma institución. **José Rafael Ramírez:** maestro en Artes Escénicas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Diplomado en Gerencia social y gestión comunitaria (Universidad Javeriana). Vinculado inicialmente al Programa CLAN como artista formador desde 2015. **Juliana Atuesta:** coreógrafa, historiadora y asesora pedagógica. Egresada de ArtEZ Academy of the Arts (Holanda), de la Universidad de los Andes (Colombia) y de la Escuela Nacional de Ballet (Cuba). Fundadora de Danza Contexto. Fue directora artística del Festival Universitario de Danza Contemporánea, docente en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, la Academia de Artes Guerrero y la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB). Ha trabajado como co-creadora con grupos de teatro experimental como Zweite Liga (Austria) y TAD (Alemania). **Jenny Caraballo:** licenciada en Educación Artística con estudios en Danza Folclórica, candidata a magister en Estudios Artísticos (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Ponente en el primer y segundo encuentro nacional y distrital en pedagogía artística. Profesional de acompañamiento y formación en el área de danza del programa Escuelas de Arte (SED). **Olga Lucía Cruz Montoya:** bailarina intérprete de danza folclórica y contemporánea, investigadora y pedagoga del movimiento danzado. Maestra en Artes Escénicas con énfasis en danza contemporánea (Academia Superior de Artes de Bogotá - Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Estudiante de la Maestría en Educación Artística (Universidad Nacional de Colombia). **Ivonne Camargo Rodríguez:** licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística. Maestra en danzas llaneras en desuso, con una trayectoria de más de veintiséis años.

Resumen

El presente artículo narra las vivencias y reflexiones de este grupo de formadores y gestores frente a la realización de la armonización curricular con las Instituciones Educativas Distritales (IED) en las que funciona el programa. Desde distintos lugares los AFA han desarrollado procesos de diálogo, creación y controversia entre las IED y la propuesta de formación artística planteada en Un trayecto (Idartes, 2016). Asuntos que se convierten en provocaciones e invitaciones para realizar procesos de armonización innovadores, creativos y pertinentes.

Palabras clave:

Armonizar, escuela, arte, comunidad, creatividad, aprendizaje-enseñanza, enfoques, metodología, realidad, fantasía, imaginación.

Escuchar como principio y fin

Estar dentro y fuera del ámbito escolar implica pensar de qué manera se construye un discurso en el que las voces de artistas formadores, coordinadores, celadores, gestores, asesores, rectores, niños, niñas y jóvenes se «armonizan» para batallar en favor de un proyecto de formación artística en la ciudad de Bogotá. Esta manera de pensar-nos, invita a tener los ojos más abiertos que nunca y tener los poros expuestos. Son tantos los detalles que debemos tener en cuenta, que a veces nos sentimos como un director de orquesta tratando de escuchar aquella campanita destinada a sonar cada doscientos compases. El trabajo de armonizar requiere de un ejercicio consciente y profundo de escucha: tener en cuenta los silencios, los excesos de sonoridad y las estridencias de la limitada capacidad de comunicación de la especie humana, además de tener la maestría de resolver, durante el concierto de los días, las asincronías cotidianas con el objetivo final de lograr la tan esperada armonía.

Con miras a un primer acercamiento formal, debemos confesar que cuando decimos «soy armonizador o armonizadora», debemos, en voz baja, explicarnos de qué se trata. En algunos casos sonreímos y expresamos tranquilidad y confianza, seguridad y firmeza ante temas trascendentales y, en otros, nos observamos con una mirada de complicidad porque no sabemos a ciencia cierta cuál es nuestro objetivo en este mar de relaciones. Y esta es la cara que les presentamos a los niños y a las niñas, pues son ellos quienes al fin de cuentas reciben los beneficios o no de nuestras armonizaciones y a quienes el término les causa gracia y distracción.

Regresando a la idea de escuchar como principio en este rol, existen otras acciones que acompañan la escucha como, por ejemplo, pactar, unir, conciliar, enlazar, acoplar, acercar, acordar, concertar, combinar, entonar, avenir, compaginar, arreglar, coordinar, aproximar, ajustar, conformar y otras más que generarían las anteriores, todas ellas propias de los quehaceres pedagógicos. Esta gran lista es semejante a una retahíla de nunca acabar que, como un murmullo en *crescendo*, nos acompaña cotidianamente en nuestra ruta hacia las localidades de esta ciudad en las que hacemos presencia.

Un ejemplo de la situación expuesta anteriormente podría ser el siguiente: todas las mañanas salgo de casa con abrigo, sombrilla, merienda y zapatos de montaña; la ruta empieza con un descenso de mi casa a la avenida más cercana y allí siento el clima que, por supuesto, nunca será igual a la montaña de Usme a la que me aventuro. Al tener el primer cambio de bus, el aire y el verde intercalado con cemento, me indican que estoy por llegar. Durante el último tramo, los rostros y olores cambian y recuerdo y escucho que empiezo a habitar otro terreno en el que la academia y los términos deben sembrarse en lo cotidiano y en las relaciones directas y concretas. En este tramo del camino pienso que el ejercicio de la armonización no consiste simplemente en ejercer el rol de quien asiste a reuniones, firma actas y pacta acuerdos de paz entre poderes dentro del terreno de la escuela, sino que es un agente que escucha, une, pacta, concilia y, sobre todo, reconoce a las personas que hacen posible el ejercicio del arte en la comunidad.

Entonces ¿cuál sería el perfil de estos «guerreros de la vida»? como dice William Ospina, en su libro *La lámpara mágica*, en la «Carta al maestro desconocido» (2012), ¿de estos seres llamados a crear lazos que tejen las instituciones que, en ocasiones, parecen de acero?, ¿cómo desenredar la maraña de la burocracia que por momentos nos aleja del rumbo, nos impide ver el horizonte?, ¿en dónde quedan esos seres de sueños vivos, de realidades adversas, de sonrisas tímidas y en ocasiones desteñidas?

La inmediatez y la urgencia del «de hoy para mañana» es algo común que nos aleja de la cotidianidad que se convierte en un torbellino de presiones que atormentan a estos guerreros, pero es allí cuando la lucha inicia, cuando la batalla épica y la misión quijotesca se convierten en el escenario ideal para desplegar todo el arsenal que durante el viaje por la vida se ha acumulado. El poder de la palabra dulce y

conciliadora debe jugar un papel protagónico; esa palabra capaz de apaciguar tormentas, pero que a su vez es firme para defender una idea; esa palabra que cuestiona, pero que es cálida y no agrede.

Siempre se presentarán momentos tensos: los guerreros de las otras tropas se presentarán con sus armas, las actas, las indirectas, las esencias y sellos propios de cada reino serán una constante, incluso la derrota en una batalla afligirá la armadura AFA (Armadura Fortalecida de Amor) de estos guerreros, sus ánimos decaerán y, sin embargo, sus fuerzas corroídas por los egos y las soberbias jamás desfallecerán. En los corazones de estos seres habitan las sonrisas que emergen de los juegos, los floreos, los actos, los sonidos y los movimientos que habitan en su feudo, esas sonrisas que cual torre de babel se han construido por seres que mágicamente se encuentran en los CLAN (Castillo Leal a los Niños)... esas sonrisas son sus banderas, la posibilidad de alimentar llamas que habitan en los corazones de los seres que encienden los espíritus afligidos de nuestros guerreros.

En medio de esta batalla feroz, una tierna y extraordinaria epifanía brota; en medio de este viaje a la deriva aparece de nuevo el horizonte cuando los reinos en conflicto dejan caer sus armas, se despojan de los egos y soberbias, cuando descubren que sus tesoros son los mismos, cuando ven que sus luchas tienen un mismo fin, un mismo ideal. Así es, todos luchan por el bien-estar de los niños y niñas de este planeta, por crear un lugar maravilloso para que ellos puedan ser.

Creación de comunidades sensibles

Entonces, ¿por qué no buscamos la forma de crear una común-unidad que no distinga credos ni tendencias? Una comunidad mejor para todos, un lugar que privilegie las sonrisas y los saberes que se construyen y sobre todo que reconozca el aporte fundamental del arte. Un lugar que privilegie las sonrisas y los saberes que se construyen desde el arte porque estas sonrisas ayudarán a perder el miedo a hacer el ridículo, a exponerse a la mirada de los demás, a desarrollar el humor, a provocar emociones, sentimientos y sensaciones en otros, perdiendo el miedo al fracaso y al riesgo.

La comunidad como lugar en el que el juego se define desde la reflexión, el humor, la apertura a lo absurdo, el compromiso, el conflicto y la construcción poética de lo sensible con el propósito de reconocer y resignificar nuestro espacio, tiempo y movimiento como parte de la construcción de la memoria

y de la realidad. Es decir, tenemos la intención de crear una comunidad que, desde el arte, medite sobre el mundo. Volvemos la mirada a nuestra profesión, a los retos que nos asisten en el escenario de la educación y corroboramos que la experiencia, el tránsito asiduo por las aulas y la interacción cotidiana con los estudiantes aportan a la formación de seres humanos y a la creación de condiciones para construir un ser y hacer en el mundo.

El arte como experiencia sensible despierta interés en niños y niñas por conectarse con el mundo, consiguiendo que desarrollen su capacidad de construir ideas para comunicarse. Estamos logrando construir seres con una visión ética y estética que aportan a la sociedad desde lo sensible.

Esta gran apuesta por construir comunidades sensibles, se fundamenta en la creación de lazos humanos a partir de los cuales se enriquecen las relaciones en torno a la actitud solidaria y respetuosa, generado amor y cariño por el prójimo, por el trabajo colectivo y sus beneficios. Es entonces como se piensan y se llevan a cabo acciones que permiten un cambio social más allá de las palabras, con la acción, la crítica, la sensibilidad y la poética, afines al arte.

Por una educación más humanizada

Como armonizadores, promovemos este cambio desde nuestras acciones. Estas acciones se encaminan hacia la apertura e incidencia en la escuela de nuevos enfoques pedagógicos y métodos de educación propios del arte que permeen y flexibilicen las relaciones de enseñanza–aprendizaje instauradas en la escuela. El impacto de estas acciones no siempre es el espectro ideal, en ocasiones estas son conflictivas, producto de las fuerzas que guían los caminos de adquisición de conocimiento y sus choques estructurales con ambientes cada vez más singulares.

El panorama de nuestro país, en cuestión educativa, no ha sido muy alentador, y las políticas y modelos educativos no han contribuido del todo al mejoramiento de los procesos formativos, ya que al parecer lo más fácil ha sido copiar modelos educativos foráneos que no son pertinentes al desarrollo educativo de nuestros niños, niñas y adolescentes. En definitiva, nuestro sistema educativo requiere de una reforma que se adapte a la realidad colombiana, pues únicamente se centra en educar seres competentes para el trabajo, un trabajo en el cual no se piense y únicamente se actúe, en el que hasta el maestro ha perdido el sentido de su labor

y se resigna a una realidad que parece no cambiar nunca.

A pesar de las dificultades y fenómenos sociales existentes, el ser humano como individuo y como ser social tiene potencialidades, las cuales requieren de una canalización adecuada de sus capacidades. En este aspecto la formación artística viene a jugar un papel fundamental y es determinante en la formación de individuos autónomos que construyen una sociedad que preserva a diario su patrimonio inmaterial: su cultura.

Colombia es un país multicultural, en el cual la integración de expresiones artísticas hace evidente la riqueza y variedad de costumbres y formas de ver la vida, tesoro inmaterial que, lamentablemente, está siendo cada vez más afectado por los procesos de aculturación propios de las políticas de globalización.

¿Cómo hacer que la formación artística se pueda convertir en esa fuerza mediante la cual logremos reforzar la identidad nacional en búsqueda de una verdadera transformación social?

Tradicionalmente, las manifestaciones artísticas se han desarrollado en espacios de poco acceso para las comunidades menos favorecidas. El arte como una expresión situada en museos, bibliotecas y sitios comúnmente utilizados para la difusión del mismo. El arte como representación social no se debe quedar en la pared o en el cuarto del museo, debe apostar por otros escenarios donde pueda ser visto, entendido y reestructurado de acuerdo con la realidad social, pues es de esta manera que la sociedad puede llegar a comprender aspectos de su realidad y salir de la alienación en que se encuentra sumergida, brindándole nuevas posibilidades de representación, visiones de mundo y herramientas que como artistas formadores podemos implementar para ofrecer una mejor formación a nuestros niños niñas y adolescentes. Permitirles, por ejemplo, soñar con el cuerpo, con el alma, dar sentido a la vida, al paso por el mundo a través del movimiento y que cada parte de este movimiento tenga el sentido de la vida en sí mismo. Recrear la fantasía, darle el lugar al juego y expresar lo soñado. Construir con otros dándole una lección al mundo sobre las posibilidades y la necesidad del arte.

Realidades soñadas, realidades danzadas

Apostar porque los mundos pensados y soñados puedan ser realidades más

justas; que la vida no está limitada por la realidad en que nacimos, sino que se expande ante la visión de lo que queremos transformar. La vida hecha movimiento danzado es una invitación a transgredir barreras para estar con el otro, con los otros. Es el encuentro de las pieles sin morbo, sin los prejuicios heredados por el mundo del distanciamiento y la desconfianza, es la posibilidad de recuperar el afecto y la emoción perdida en el mundo de las técnicas y el desarrollo industrial.

Los espacios del taller de formación en danza constituyen escenarios dinámicos, espacios de aprendizaje desde la ensoñación y el deseo de compartir y recibir saberes. El cuerpo, como posibilidad de expansión y comunicación, encuentra en la danza los medios para estos fines. La técnica, el entrenamiento y la coreografía solo adquieren verdadero valor cuando se ofrecen a otros, al público, una puesta en escena como acto ritual de lo creado en colectivo. En este sentido, nuestra obra focal es una apuesta para indagar temas que nos convocan en la experiencia vital compartida en nuestros territorios, desde la diversidad de estéticas y géneros desde los cuales nuestros cuerpos hablan. Nuestras acciones, en lo pedagógico y lo artístico, se orientan a la búsqueda de una creación pensada y de una reflexión creativa. Son caminos de indagación que nunca concluirán por la profundidad de las experiencias que día tras día surgen en cada taller, en cada CLAN y en cada localidad como movimientos de vida que hacen palpar de alegría a nuestra ciudad.

Es justamente esta reflexión creativa el eje de un trabajo que se piensa con el territorio, las necesidades particulares de cada localidad y las historias de cada uno de los niños y las niñas que hacen parte de nuestro proceso de formación. Resulta entonces fundamental reconocer las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas de cada CLAN y cómo desde lo que allí se gesta, estas se transforman y se reelaboran creativamente.

Tenemos una responsabilidad social y cultural gigantesca, al no limitarnos a la creación de piezas artísticas en cada una de las áreas de trabajo. Tenemos la responsabilidad de trabajar el arte como una transición de experiencias, como aquello que libera, detona, marca e impulsa la voz de niños y niñas que confían en quienes llegamos a compartir un saber.

Nuestro compromiso y nuestro rol se hace entonces cada vez más exigente, pues no solo se trata de gestionar y posibilitar el trabajo con niños y niñas desde la experiencia artística; se trata de visibilizar el alcance del arte en nuestros contextos de ciudad y país.

Se trata de posicionar la experiencia artística, más allá del disfrute, más allá de la muestra, más allá de una parada artística y, curiosamente, aquel más allá en realidad está más cerca, pues el acá está en la transformación que ofrecemos día a día en los espacios de cada taller, en cada encuentro con los niños, sí, pero también con los docentes enlace, con los equipos territoriales y con los equipos administrativos que hacen que este sueño sea posible.

Es fundamental reconocer que el proceso ha crecido y nuestra mirada y acción sobre el mismo también. Incluir y consolidar un verdadero equipo con diálogos constantes es un desafío en el que es necesario dejar de pensar que debemos modificar nuestra manera de hacer para que un colegio nos acepte. Al contrario, creer en nuestra apuesta es una fortaleza para ofrecer aquello que nos hemos imaginado y por lo que hemos trabajado, sin que los acuerdos se legitimen desde el miedo, el desconocimiento o la comodidad.

Necesitamos encontrar la manera en que los artistas formadores trasciendan el formato de una obra focal, las listas en SICLAN y los informes, para que germine en ellos un sentido de pertenencia, de esta gran apuesta que significa CLAN. Es nuestra responsabilidad, como armonizadores, encontrar esos espacios, esas maneras que nos permitan consolidar un equipo, que desde la sensibilidad se haga parte y se esté dispuesto a trascender lo operativo para permanecer y crear desde lo pedagógico. No olvidar que todo aquello que hacemos y decimos en nuestros espacios compartidos con los niños y las niñas marca sus vidas, sus historias y sus decisiones, así como las nuestras.

Reconocernos importantes significa, entonces, dimensionar nuestro rol y encontrar allí la motivación para un trabajo consciente y sensible, que muestre cifras, que gestione eventos, que sensibiliza, que incide en los espacios educativos y, mejor aún, en los imaginarios de la educación, que transforma relaciones, brinda y construye herramientas, plantea preguntas y hace posible aquello que se imagina.

Imaginar, crear, permitir...

Las prácticas artísticas se enfocan en la materialización de la imaginación, reconocen que aquello que se imagina se fantasea y se sueña es susceptible de realizarse. Permitir a la fantasía invadir los mundos de la realidad, permitir que los sueños madruguen y desayunen con nosotros, permitir que la imaginación tenga el descaro de burlar su naturaleza inmaterial y que las ideas y la curiosidad transformen proyectos de vida y cotidianidades significa que el trabajo pedagógico del arte que proponemos en CLAN permee esos lugares íntimos, inmatrimales y fugaces para hacerlos importantes.

Pensar el lugar del arte en la escuela, no solo es pensar en una educación hacia la formación artística. La práctica del arte en la escuela tiene mucho que ofrecer y mucho por transformar. Considerar la fantasía y la imaginación como insumos para el aprendizaje en general, implica reconocer y darle la posibilidad de ser al mundo real e imaginario en el que viven los niños y las niñas. Como dice Freire: «No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos». (Paulo Freire, 2004, p. 39)

Todos y cada uno de los niños y las niñas que afectamos —porque les brindamos afecto—, viven en mundos construidos como territorios de realidad e imaginación que, juntos, conforman sus contextos, sus preguntas, sus pasiones y sus miedos. Entonces, ¿por qué no invitar a la educación a revolcarse en los extraños mundos de la imaginación y permitir que los currículos se contagien de las fantasías reales de los niños y las niñas?

¿En un encuentro con coordinadores pedagógicos de organizaciones nos preguntábamos: ¿dónde se centra la atención del programa CLAN, en el niño o en el arte? Tal pregunta generaba posiciones encontradas en las cuales se argumentaba que debía ser el niño y su contexto el eje de atención, y no el arte como disciplina. Sin embargo, consideramos que el arte es más que su disciplina y que el niño es más que su contexto. Tal vez el eje del interés se sitúa entre el arte y el niño en un lugar en el que el arte contagia al niño y en el que el niño se encuentra con el arte. ¿Sería esto posible?, ¿encontrar enfoques intermedios que sobrellevan la determinación?

Seguramente nos estamos adentrando en una reflexión mucho más compleja de lo humano y lo que significa su construcción de mundo y su relación con eso construido. Nos referimos a lo humano del sujeto que es el niño o la niña, ante lo cual podría pensarse en aquello que llamamos «voluntad», en diálogo con aquello que llamamos «creatividad», desde la perspectiva del sujeto.

Ambas, voluntad y creatividad, configuran parte de lo que conocemos como «lo humano» (Barrio, 1995) y ambas se alimentan desde los primeros años y se fortalecen con la vivencia, máxime, si son acompañadas de la consciencia o atención sobre cada suceso vivido, que con el tiempo constituyen la experiencia. Pero también ambas se exponen, se comparten, se socializan, para saber de su existencia. Voluntad y creatividad se exponen entonces en la acción de relación del sujeto con los otros, quienes, a su vez, son sujetos en ejercicio de su voluntad y su creatividad, matizadas estas por diferentes grados de experiencia, cuya socialización construye una nueva relación de conocimiento, es decir, provoca nuevas experiencias.

Así, dentro del conocimiento construido por la sociedad, el arte promueve la expresión y el reconocimiento entre sujetos, desde la sensibilidad de aquello que la construcción humana ha generado. Es esa relación, esa posibilidad y potencia la que se abre en la práctica artística temprana. Es decir, la práctica de la expresión sensible de la percepción del mundo de niños, niñas y jóvenes va más allá de sus contextos, puesto que, en ellos mismos, en aquello que llamamos «lo humano» está la pulsión de la voluntad de expresar y de crear que dan pie a construcciones y nuevas relaciones de comunidad, de sociedad, de mundo.

Lo trascendental radica en la forma como se nutren estas posibilidades y como se cultivan en las circunstancias particulares de nuestros contextos, a partir de los cuales viajamos hacia la reflexión, respecto a la importancia y vigencia de la expresión creativa en la educación actual, y cómo esta incide en la construcción de mundo.

Es decir, los procesos que adelantamos, ¿qué tipo de mundo están generando para el futuro de nuestros niños y niñas? ¿Cómo se está abordando la voluntad de los sujetos, su interacción con otros y su capacidad creadora como potencia transformadora de mundo? ¿Cómo seguimos reconociendo nuestro rol AFA —Armadura Fortalecida de Amor— en, tal vez, la experiencia más creativa de nuestra vida artística?

Referencias

- Barrio, J. M. (1995). *Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación*. En Revista Española de Pedagogía. Vol. 53, n.º 200 (enero-abril) pp. 75-103. Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Recuperado de: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/o_paulo_freire.htm
- _____, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Cuatro ensayos sobre educación y un elogio de la lectura. Bogotá: Random House Mondadori.

La experiencia como medio de formación

Ivonne Elizabeth Martínez Merchán⁴

Resumen

El presente texto pretende aportar reflexiones al programa CLAN-Idartes, a partir de la experiencia vivida dentro del mismo como artista formadora armonizadora.

A lo largo del texto se exponen inquietudes frente al hacer pedagógico, centrando el interés por involucrar la experiencia de la vida cotidiana en los distintos espacios formativos, desde procesos de creación sensible y una creciente cooperación comprometida que abarca múltiples posibilidades de acción y construcción de sentido. Por otro lado, se propone ampliar diálogos entre disciplinas desde el reconocimiento de su saber propio y su capacidad de complementariedad

Palabras clave:

Experiencia, creación sensible, cotidianidad, formación.

⁴ Licenciada en artes visuales (Universidad Pedagógica Nacional). Actualmente cursa la maestría en Estudios Artísticos (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Interesada en pedagogías artísticas que involucren procesos de creación, exploración y construcción de significados personales y colectivos. Ha trabajado con niños, jóvenes y adultos en varios proyectos de interés social. Integrante del semillero de investigación (Universidad Pedagógica Nacional, Colectivo Sajaka). Vinculada como: Asistente curatorial (Galería Neebex, Bogotá) y tallerista Proyecto C4 (Pontificia Universidad Javeriana). Actualmente es colaboradora del Observatorio de Poéticas Sociales del Programa de Artes Plásticas (Universidad Jorge Tadeo Lozano).



Figura 1
Ivonne Martínez (2016). Taller de artes plásticas en CLAN Meissen con la Institución Educativa Distrital Compartir.
Segundo grado.

*Si uno sale del colegio para entrar en la ciudad,
en el campo o en la noche estrellada, eso equivale a decir
que uno a menudo sale de las aulas para entrar en la sociología,
en la botánica o en la astronomía.*
(William Ospina, 2012)

Asumiendo que la experiencia del ser humano es compleja, cambiante y está provista de una enorme riqueza, frecuentemente me cuestiono sobre las incidencias que tenemos en los estudiantes desde nuestra labor como formadores. Me pregunto sobre los saberes e intereses de los estudiantes como materia prima de trabajo en los espacios de formación y sobre nuestra propia posibilidad de aprendizaje desde el hacer pedagógico.

A partir de este tipo de cuestionamientos, espero entablar una reflexión desde mi práctica como artista formadora en los talleres del área de artes plásticas,

en relación con el lugar de la experiencia, como insumo vital en los procesos de formación de las personas.

Experiencia(s) y formación

Para empezar, me gustaría, entonces, prestar atención a la experiencia, considerándola como algo común al hacer pedagógico y a la creación sensible.

Jorge Larrosa (2006), pedagogo y filósofo español, plantea que la experiencia se da con la capacidad de apertura, afectación y/o ex-posición en el encuentro, es decir, cuando se es capaz de dejar que el otro, o lo otro, aparezca desde su singularidad. Aunque dicha reflexión hace referencia a un campo disciplinar particular, en este caso a la lectura y al lenguaje, pienso que puede ser comprendida en la formación que se da en la vida cotidiana en general, donde cada experiencia es única, irrepetible, invisible y determina, en buena medida, nuestra relación primaria con el entorno.

El interés por la experiencia radica en la capacidad de incidir en la vida de las personas, en aspectos sensibles y transformadores, en la posibilidad de convocar diálogos desde el significado de lo vivido, en dar lugar a lo que nos afecta de manera individual. Esto no depende, necesariamente, de la toma de decisiones ni de una voluntad predeterminada, pues la experiencia se moviliza desde sentires particulares, desde lo íntimo, desde aquello que nos conmueve y nos transforma, ya que el ser humano se reconfigura constantemente y esto implica cambiar sus rutas sensibles y su capacidad de re-crearse.

Una manera de trabajar y darle sentido a la experiencia es a través de ejercicios sensibles de creación. Hay que tener en cuenta el concepto de creación que hemos heredado, pues este ha sido vinculado a una mirada académica tradicional y disciplinar (las prácticas artísticas). La mayoría de veces este concepto se ha propuesto como lugar privilegiado que portan algunos talentosos con habilidades únicas, para representar aspectos de la naturaleza ligados, de manera predominante, a una estética de lo bello y/o de lo infinito trascendental.

Por otro lado, ciertas trayectorias de los procesos de creación en la contemporaneidad han apelado a un sentido más amplio y complejo, rebatiendo la idea de autor, obra y espectador. Al respecto, la perspectiva del pensador

francés Alain Badiou (2013) desmitifica la idea del artista como genio creador en la que ya no es un técnico superior y virtuoso, lo que cambia la noción romántica instalada en el Renacimiento y la Modernidad. Badiou determina que esta facultad, la creación, no necesariamente responde a un campo disciplinar, ni a unas personas en particular, sino a los seres humanos en general que construyen sensibilidades con su entorno.

Lo dicho en líneas anteriores, necesariamente reelabora la noción de creación y amplía su horizonte, que no solo se ocupa del mero hacer artístico y técnico (el arte por el arte), sino que involucra las experiencias que emanan de la cotidianidad y de otros ámbitos, incluyendo el hacer creador como forma válida de conocimiento. Dicho esto, la creación puede ser entendida como la posibilidad de transformar lo existente, desde el accionar individual y/o colectivo, que a su vez construye y devela capacidades co-creadoras.

De este modo surgen iniciativas artísticas de diversa índole, entre ellas la de Óscar Moreno, quien desarrolló el proyecto de investigación/creación *Mi casa. Mi cuerpo. Migración forzada, memoria y creación colectiva*, con la colaboración de tres familias asentadas en las montañas periféricas de la ciudad de Bogotá. Dicho proyecto logró consolidar, a través del tiempo, un equipo de trabajo en el que dejarse afectar fue de vital importancia a la hora de concebir un proceso de intercambio de experiencias y prácticas: «Para este proyecto el *otro* ha hecho parte importante de la conformación de un mundo dotado de significado. El proyecto osciló frecuentemente entre ser para mí, ser para otros, dejar ser y ser juntos». (Moreno, 2014, p. 24)

Por otro lado, para el artista y docente Óscar Monroy «las experiencias en la vida cotidiana son una forma de aprendizaje y generan conocimiento» (Monroy, 2015, p.84). Las acciones que realizamos a diario pueden suscitar nuevas experiencias, sin importar su continua reiteración.

Al respecto, algunos modos de aprendizaje privilegian la repetición como forma de conocer. Con esto no me refiero una repetición automática, sino a una repetición consciente. Cada repetición es, entonces, una experiencia nueva y diferente que contribuye al desarrollo y al pulimiento de la destreza en cualquier actividad. En diálogo con Sennett (2009), «cuando una persona desarrolla una

habilidad, lo que repite cambia de contenido» (p.54). Este tipo de hacer trae consigo una experiencia en la que mora una capacidad comprensiva que invita a interrogar lo cotidiano, a comprender nuestra relación con el mundo.

De manera complementaria a lo expresado hasta este punto, me gustaría orientar la discusión hacia la necesidad de cooperar con los demás para enriquecer los ámbitos cotidianos que configuran la vida social. Esto hace necesario activar los vínculos que dan lugar a diversos intercambios entre nosotros, lo que implica estar atento al deseo del otro y al propio. La cooperación sería entendida como la capacidad comprometida de las personas desde la voluntad y la acción (Sennett, 2012). No tiene que ver con una interacción ligera, sino con un encaramiento y una empatía conjunta y sensible hacia el acontecimiento.

A propósito, la cooperación tiene una relación estrecha con la formación, «la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno, [...] más allá del mero cultivo de capacidades previas» (Gadamer, 1991, p. 31). Ese «cultivo» de capacidades es del que se ocupa la educación, configurada desde la necesidad de transmitir, indicar e incluso adiestrar unos saberes disciplinares y unidireccionales en aras de su reproducción (la enseñanza); mientras que la formación tiene un alcance mayor. Parafraseando al autor mencionado, «ir más allá de la transmisión», significa apropiarse de la experiencia para comprender lo que hay por conocer, como algo latente que está por manifestarse constantemente.

¿Por qué contemplar la experiencia como medio de formación?

Porque en principio la experiencia debería ser un eje fundamental desde el quehacer pedagógico, porque en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes es imprescindible involucrar sus propios saberes y edificar lazos comunicativos y poéticos que posibiliten asumir la vida desde una capacidad de acción sensible y afectiva. También porque es una apuesta a la cooperación como práctica que fortalece el reconocimiento del otro, y de lo otro, encaminada hacia la comprensión del mundo.

De igual forma, y es otro tema que nos atañe, si como formadores contamos con un plan de trabajo flexible, alerta a las distintas experiencias, dinámicas, intereses, momentos y acciones en el aula podremos estar contemplando posibles diálogos

con los diversos saberes puestos al margen, debido al miedo que se tiene de movernos fuera de las certezas disciplinares. En ese sentido, se puede pensar en la apertura de disciplinas como un paso al no aislamiento de los campos del conocimiento; lo cual compromete, en principio, una cooperación entre disciplinas según conceptos comunes, como también la posibilidad de convocar pluralidades cognitivas y dialogar con nuevos actores epistemológicos (Max-Neef, 2004).

De este modo, podremos acceder al repensarse el valor de las perspectivas investigativas y creativas que cuestionan la hegemonía de los conocimientos; sobrepasando la tradicional apuesta por lo específico y lo lineal con la que debemos, supuestamente, operar en nuestros espacios de formación.

Una ventaja de lo interdisciplinario es la superación de cualquier disciplina para abarcar todo el conocimiento. Se supone que cada disciplina debe corresponder a una especificidad cognoscitiva, sin embargo, cada una de ellas podría aportar a otros campos de manera significativa. Por último, estaría el acto de poner en tela de juicio lo dado, para movernos más allá de las propias seguridades.

Cierro esta reflexión con un recuerdo que tengo de la clase de Sociales de grado quinto, en la que el profesor nos invita a salir del salón, mirar al cielo y dibujar las nubes.

Referencias

- Badiou, A. (2013). *Las condiciones del arte contemporáneo*. Recuperado de: <http://brumaria.net/documentos/284-las-condiciones-del-arte-contemporaneo/>
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Larrosa, J. (2006). *Experiencia y narración*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/19060/16283>
- Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Recuperado de: www.max-neef.cl/.../Max-Neef-Fundamentos_transdisciplinariedad.pdf
- Monroy, O. (2015). *Hilvanando la cuarta hoja del trébol*. Conocimiento cotidiano a través del dibujo prosaico. (Tesis inédita de maestría). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno, O. (2014). *Mi casa Mi cuerpo. Migración forzada, memoria y creación colectiva*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

De la clase magistral al taller. hacia la consolidación de currículos emergentes y una pedagogía libertaria

Johan Pedraza Vargas⁵

Resumen

El artículo destaca las diferencias existentes entre la clase magistral y el taller artístico como herramienta metodológica para nuevas pedagogías que subvierten el modelo educativo establecido, que sigue lastrado por enfoques político-religiosos y filosóficos tradicionales de enseñanza y pensado desde la escuela europea.

Es sabido que esta mirada eurocentrista de la educación continúa enfocada en los resultados cuantitativos en nuestro hemisferio, dirigido a resultados cuantitativos que no tienen en cuenta al ser o al individuo como protagonista del proceso. Tras una breve caracterización entre lo propio y lo europeo, en cuanto a procesos de transculturización, es necesario volver sobre nosotros mismos para un inapelable reconocimiento de las necesidades propias.

De igual manera, a partir de la revisión histórica, y desde la mirada de diferentes teóricos, el artículo problematiza las dinámicas de la escuela y muestra luego las posibilidades que se abren al llevar a la práctica las estrategias de las que hace uso el taller artístico en el aula de clase, a través de las que se genera una transformación radical en la forma de concebir al niño y a la niña como seres capaces, agentes de sus propias individualidades, y ya no como simples receptores de conocimientos, mostrando al arte como alternativa para la construcción de mejores sociedades, justas e incluyentes.

5 Comunicador social periodista. Magister en Estudios Literarios. Escritor y poeta. Autor de los libros, en orden de publicación: Exordio 1ª Edición (Cuentos), Lo que alguna vez me contó la luna (Poemas), Pedazos de corazón (Novela), Exordio 2ª Edición. (Cuentos), Mis cartas a la deriva (Poemas), y La otra ventana (Cuentos). johanpedrazavargas@gmail.com

Palabras clave:

Taller artístico, creatividad, modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos *No ha lugar*

La frontera o límite es una línea imaginaria, trazada políticamente, para delimitar el territorio de una nación, de un Estado. Sin embargo, al ser imaginaria, se convierte esta, indefectiblemente, en una zona de tránsito cultural y económico que fluye constantemente entre dos sociedades diferenciadas por escasos detalles.

La referencia a una definición de límite funciona como concepto que mantiene alejadas, o separadas, a ciertas culturas que no hacen parte de los grupos hegemónicos dueños del poder, sino de los dominados; de esos dependientes que no gozan siempre de la legalidad o que por el hecho de ser fronterizos son considerados alejados de lo legal. Mabel Moraña (2010), en la introducción de su libro *La escritura del límite* explica con creces la definición que apropiaremos para este texto del concepto límite, como un conjunto de [...] cuestiones de poder, estrategias de transgresión o resistencia, formas deliberadas, legítimas o fraudulentas de penetración en el campo excluido.

[...] El límite tiene que ver con los conceptos de propiedad y pertenencia. Hace pensar en procesos de producción, en pactos, concesiones o prebendas. Todo límite consolida bienes, espacios y valores propios y remite, por oposición, a la (des)posesión y al (des)amparo. (p. 11)

Sin bien América es un territorio nacido para el mundo como un confín (Moraña, 2010), como el límite más extremo, dadas las circunstancias en que se dieron los procesos de invasión (descubrimiento) de los que fue víctima, así como por la consolidación de repúblicas, junto con sus consecuentes procesos independentistas, la convirtieron en el afuera, en el límite mismo, en el lugar sujeto de transformaciones y de causas civilizatorias, generando históricamente, como resultado, una suerte de copia reproductora de los enunciados dominantes. «Un límite que se identifica con la periferia, la barbarie, el salvajismo, la marginalidad y el subdesarrollo que desde entonces son el afuera constitutivo de la Mismidad imperial» (Moraña, 2010, p.13). Una copia reflejo de los dominantes y sus discursos, personajes que necesitan de los dominados para ejercer su poder.

Un claro ejemplo de esa constante reproducción es la escuela. Escenario en el que muy a pesar de tantas y tan variadas renovaciones, reestructuraciones y cambios de modelos y paradigmas, el ejercicio de la dominación y el autoritarismo prevalecen. Esto se manifiesta en una superioridad de quien posee un saber sobre el que, sediento de conocimiento, aguarda impasible por obtenerlo. Es el lugar en donde hoy todavía resuenan incesantes los discursos de poder que excluyen al que no sabe o al que sabe más, mientras se continúa en la búsqueda por completar a los seres fragmentados que acuden a ella.

Las dinámicas y finalidades de la escuela intentan, todavía, aleccionar a partir de lo sucedido en otro continente, otro tiempo y otra situación histórica, pasando de largo y por alto el violento trasiego americano hasta estos días. Pretenden dejar atrás todas las formas de violencia ejercidas desde el dominio europeo que históricamente nos han considerado bárbaros y bestias analfabetas. Estos imaginarios se tornan realidad en una de las formas más notables de violencia y de desarraigo: el lenguaje y la obligatoriedad de su implantación, como reemplazo de las lenguas maternas que el hombre y la mujer americanos ignoran. Precisamente por esa tarea programada de anulación, de borrado estructural de las raíces lingüísticas de toda una colectividad.

La vieja escuela [...] encerraba las manadas de chiquillos entre muros tétricos y fríos. Nunca un cuadro, ni una flor ni un canto. [...] El grito era la voz de mando; el grito, la férula y el calabozo sus lógicos complementos. [...] Nunca una sonrisa iluminaba la faz de aquel guardián impiamente llamado maestro. El miedo y la hipocresía eran allí normas de vida (Nieto Caballero, 1918, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 3).

Triste señalar que existen todavía esas dinámicas deleznales nombradas por los autores arriba citados. Algunas de ellas siguen ejerciéndose repetidamente y, peor aún, de formas veladas. Son las que llevan a la emergencia de currículos en los que se rescatan nuevas metodologías y nuevos modelos que han sido propuestos antes por pedagogos como Freire, McLaren y Giroux, que por fin son llevados a la práctica por vías del arte como alternativa.

La escuela en el límite

La figura de la escuela, y todo lo relacionado con ella, es en sí misma eso que aún nos deja en el afuera, en los límites de una sociedad y una cultura que solo si la atravesamos, si cruzamos todo su proceso largo y dispendioso nos incluirá en la civilización de la que es dadora universal.

¿Y si se parte del límite para llegar a él en la búsqueda incesante de procesos educativos que reflejen la esencia de quien los protagoniza? O acaso, ¿quién nos preguntó por si era esa la escuela que necesitábamos y no una pensada por nosotros y nosotras y construida según nuestras necesidades? Con relación a estos interrogantes Fals Borda (1989), señala lo siguiente: «Es fundamental conocer el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la sabiduría del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos» (p. 33)

Es a partir de cuestionamientos como esos que surgen pedagogías críticas que privilegian la construcción de ciudadanías desde referentes axiológicos, políticos y socio-culturales en donde cobran sentido las interacciones sociales (Ortega, Peñuela y López, 2009, p. 101). En este lugar, el arte se convierte, si no en referente primario que confronta a las y los infantes consigo mismos, por lo menos en una alternativa. «La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos». (Giroux, 1998, citado en Ortega, Peñuela y López, 2009)

La emergencia del taller como un espacio no convencional para la vivencia y la convivencia, en donde las subjetividades son validadas como elementos fundamentales de las búsquedas de conocimientos y aprendizajes, conforma el lugar atípico que la escuela y sus discursos no terminan de implementar. Primordialmente, el taller no puede ser individual, es, desde sus inicios, una construcción común.

El taller artístico [...] está todavía dominado por el espíritu comunal de los antiguos constructores y del gremio; la obra de arte no es todavía la expresión de una personalidad autónoma [...] Hasta fines del siglo XV el proceso de la creación artística se efectúa todavía por completo en formas colectivas (Hauser, 1969, pp.19-21)

Es el tiempo de la manufactura y la mente factura, que se estructura a partir de los intereses de los asistentes, la suma de las sensibilidades estéticas de cada uno y cada una y de sus habilidades y destrezas. Se constituye este, muy aparte de las clases magistrales, en la cumbre de los intercambios simbólicos en donde la creación personal o colectiva es el único requisito. «Hoy los estudiantes se resisten a colocarse en el lugar que los sitúa la escuela prefiriendo establecer prácticas transgresoras, conformar grupalidades por fuera del orden establecido y crear proyectos alternativos a los estipulados por la organización escolar». (Ortega, Peñuela y López, 2009, p. 104)

Los autores aquí reseñados mencionan los reconocimientos que deja de lado la escuela, refiriéndose a los estudiantes como sujetos sociales con deseos, derechos y saberes propios (Ortega, Peñuela, y López, 2009). Mientras, en el taller artístico se está inmerso en el juego continuo de la alteridad, del reconocimiento del otro y la otra, y de sus peculiaridades que coadyuvan a la construcción conjunta y al continuo diálogo de saberes, que redundan en que los niños, las niñas y los jóvenes puedan reconocerse y valorarse, conscientes de su lugar en el mundo.

Muy lejos de la técnica y la repetición memorística de la escuela, el artista, como renovador constante del entorno en el que se mueve y como auriga de su propio proceso creador, establece su pedagogía en cada espacio. La lleva consigo en una dinámica itinerante que privilegia la experiencia y la sensibilidad estética desde cualquiera de las áreas en las que se desempeña, con lo que, sin desconocer lo dicho arriba, reemplaza la evaluación por procesos valorativos que lo involucran directamente con los niños y las niñas de su taller. «Las prácticas artísticas son “maneras de hacer” que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con maneras de ser y formas de visibilidad». (Rancière, 2009, pp. 10-11)

Por eso es necesario reconocer los contextos nacionales que afectan notablemente a la escuela mientras esta se torna lenta en la comprensión de las transformaciones dadas en ámbitos como el político, económico y cultural de la sociedad (Ortega, Peñuela y López, 2009), y se aleja de las construcciones artísticas conjuntas como aspecto social fundamental generado por la aparición de currículos emergentes, liderados por el arte, para todos y todas, y ya no solo para la «élite culta», sino teniendo presente el propósito de generar un amplio impacto que redunde en una plena justicia social.

Lo anterior, dado que entre más niños y niñas hagan parte de talleres artísticos gratuitos, ejerciendo plenamente su libertad y encontrando dentro de sí las bases de su interacción social presente y futura, serán menos los que deban ser castigados. «Mientras que a un segmento sustancial de la comunidad se le nieguen oportunidades adecuadas para su sustento, cualquier esquema para castigar, será moralmente defectuoso». (Gargarella, 2008, p. 79)

Referencias

- Fals Borda, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Gargarella, R. (2008). *De la injusticia penal a la justicia social*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hauser, A. (1969). *Historia social de la literatura y el arte III*. Madrid: Guadarrama.
- Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Madrid: Editorial Iberoamericana Vervet.
- Ortega, P., Peñuela, D., y López, D. M. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Buho.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 1*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Recorridos del área de teatro dentro del Programa CLAN

Beatriz Carvajal Salazar⁶

Resumen

En el área de teatro, nos hemos visto en la necesidad de emprender un ejercicio que consiste en preguntarnos por el corpus académico del cual provenimos. El objetivo que perseguimos es poder, desde los gestos más pequeños, ya sea en el lenguaje, en los espacios de taller, en los territorios y con los equipos de trabajo, generar acciones que nos permitan entender no solo el cambio pedagógico que se está dando en el país, sino el cambio pedagógico que necesitamos o queremos dar como proyecto de ciudad, que ha asumido la tarea de articular la experiencia escolar con la artística. Este ejercicio nos invita a seguir pensando en torno a la pregunta sobre ¿qué hay de artístico en lo propiamente pedagógico y qué hay de pedagógico en lo propiamente artístico? Una preocupación que asumimos conjuntamente con el programa CLAN

Palabras clave:

Teatro, pedagogía, obra focal.

Después de escudriñar nuestras bases escolares, podemos decir que el sistema académico del cual provenimos todos los integrantes del equipo pedagógico del área de teatro, fue construido sobre unos cimientos técnicos que tenían como objetivo dirigir, inducir, limpiar, borrar si se quiere, las «impurezas» de una experiencia escolar o incluso familiar y cotidiana que raramente podía contribuir a la construcción de una obra de teatro. Este asunto de la experiencia, de las marcas, en una escuela de arte dramático del siglo XX, era visto como un problema que se debía resolver lejos de la academia, pues socavaba toda posibilidad de erigir un programa donde los «alumnos desarrollaran talentos y

⁶ Magister en educación artística (Universidad Nacional de Colombia). Maestra en artes escénicas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes-ASAB). Actualmente es docente universitaria, artista formadora armonizadora (AFA) en el Programa CLAN. Es integrante del grupo Teatro Occidente.

destrezas que les permitiera ingresar profesionalmente en los circuitos del arte». (Academia Superior de Artes, 2001)

Si bien este ejercicio sobre el re-conocimiento no nos resuelve el problema de fondo, nos descubre una maquinaria pedagógica que se extiende a los colegios de nuestra ciudad y que hemos podido ver reflejada en cada uno de los territorios que el programa CLAN nos ha permitido recorrer.

Como partes activas de un programa que siempre está caminando sobre los bordes de la educación formal e informal, inevitablemente este ejercicio nos ha llevado a preguntarnos por la posibilidad de conmutar aquella lógica con la que aprendimos a hacer teatro. Por esta razón se ha hecho urgente, ya que hemos sido testigos de los procesos dentro del programa CLAN, que sí se puede «conmutar aquella noción del alumno-compartimiento “lleno de vacíos”, por la idea del estudiante como ser social que se ha construido a partir de entornos, que ha vivenciado su propia épica personal: una biografía tan rica y valiosa como contradictoria». (Garzón, 2014)

En este punto traemos algunas reflexiones de nuestro colega y amigo Carlos Sepúlveda, surgidas en medio de conversaciones que hemos sostenido en el tiempo: uno sabe que los problemas enormes de la condición humana, no son problemas técnico-mecánicos, como el proceso de aprendizaje que supone recueperar un motor de cuatro pistones, es más complejo, por esta razón nos hemos visto en la necesidad de hacer un recorrido en dos direcciones: la primera de ellas, denominada ruta pedagógica, que analiza y reflexiona a partir de dos de las más importantes perspectivas pedagógicas que se mantienen vigentes: la pedagogía conductual y la pedagogía constructivista. La segunda, es la ruta por la obra focal, una reflexión a partir de textos y experiencias generadas en el proceso piloto del programa CLAN en 2013.

Ruta pedagógica

Aunque la pregunta por el arte y la educación no lleva mucho tiempo golpeando las puertas de nuestras instituciones educativas, se destaca que desde que la pedagogía y la Ley General de Educación de nuestro país (véase: Ley General de Educación, Ley 115, Art. 5, Num. 5) se reconoció al arte como generador de procesos cognitivos importantes y se empezaron a buscar alternativas de enseñanza a través del mismo; los modelos pedagógicos en Colombia han sufrido transformaciones relevantes y positivas, permitiéndole al arte erigirse

cada vez más como «mecanismo para indagar el mundo y las relaciones entre los seres humanos». (Not, 2013)

Esto ha llevado a entender el concepto de pedagogía, y más precisamente de educación, se ha extendido y se ha empezado a contraponer a otras perspectivas pedagógicas ya existentes, en síntesis me atrevería a enmarcar en dos grandes puntos de vista propuestos por Louis Not, que pueden ayudar a definir y organizar, desde lo metodológico esta reflexión. Por un lado, la pedagogía conductista y la heteroestructuración del conocimiento y, por otro, la pedagogía constructivista y la autoestructuración del conocimiento.

Podríamos decir que estos puntos de vista están atravesados por dos elementos importantes desde donde podremos captar sus diferencias más claramente, estos son, la perspectiva epistemológica y la perspectiva antropológica.

Pedagogía conductista / la heteroestructuración del conocimiento

Perspectiva epistemológica

Este es uno de los métodos más tradicionales, en este caso «el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto, en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo» (Not, 2013, p.32). Desde esta mirada, el conocimiento sería como una especie de objeto estático, que se desarrolla a través de la repetición, pero en el que no existe la posibilidad del descubrimiento o de la invención. Es decir, la acción que el maestro ejerce en el objeto (alumno) siempre va a intentar modelar, es lo que Not llama «la educación mediante modelos», siendo el maestro el único que posee y transmite al que ignora, con el fin de transformarlo.

Pertenecen a este modelo pedagógico los métodos tradicionales y coactivos cuyos representantes son Durkheim⁷, Château⁸ y Skinner⁹, entre otros.

7 Para Durkheim, el hombre no puede ser feliz sino en una sociedad que le impone sus normas y obligaciones (...) el hombre recurre a la educación, esta se define como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son, para formarlas en la vida social. Tomado de: Las pedagogías del conocimiento. Louis Not, p. 42).

8 Educar no es facilitar el crecimiento de una planta ya preformada en la semilla. Es crear un hombre. Para ello es necesario que las diversas funciones y, sobre todo, las funciones superiores, sean explotadas, desarrolladas, dirigidas.

Es preciso que tales funciones puedan expresarse en estructuras y estas para la mayoría y en su mayor parte son impuestas por la educación. Tomado de: La cultura general. Château

9 programa de Skinner es desarrollado para que el alumno en lugar de escoger la respuesta entre varias posibilidades, sea él mismo quien la construya, generando vacíos en la materia de enseñanza que aumentan las respuestas, con el fin de hacer que los contenidos se asimilen con más facilidad.



Perspectiva antropológica

De este lado tenemos, entonces, un ser humano que es moldeado por el maestro a través de lo que este deposita en él para poder formarlo, a raíz de esto se produce una interacción vertical, jerárquica entre maestro y alumno, que no le permite al objeto transformarse a sí mismo. Es el sujeto (el maestro en este caso) el que se sobrepone al objeto (el alumno) y de ninguna manera tratarán de igualarse, no hay un individuo que se transforme a sí mismo por sus propias acciones, sino un alumno que es estructurado por las acciones que ejerce el maestro. Lo que ayuda a que él llegue a saber tanto como el maestro es la repetición, lo que significa que el alumno «está privado de iniciativa: en suma, el alumno es tratado como el lugar de una acción que se ejerce en él desde el exterior, por tanto el alumno tiene estatuto de objeto» (Not, 2013, p.33).

Como el alumno seguramente tardará mucho tiempo en llegar al nivel de su maestro, le ocurrirá a menudo que tiene que aprender antes de comprender y no lo contrario.

Pedagogía constructivista/la autoestructuración del conocimiento

Podríamos decir que estos modelos nacieron de las críticas a los modelos heteroestructurantes; sin embargo, se inscriben en una época que se refleja en estas pedagogías, gracias a las particularidades del contexto:

Con la difusión del socialismo hay una toma de conciencia de las relaciones de clase social y la noción de alienación. La reivindicación de la libertad se acrecienta. [Esto permea la pedagogía de la segunda mitad del s.XIX principios del s. XX. La escuela se considera defensora y es avivada especialmente por un militanismo de pedagogos fuerte en el momento] [...] maestros de clases sociales que se sienten dominados y aspiran a su liberación” (Not, 2013, p.125).

Como otro antecedente encontramos la fuerte repercusión de las teorías sobre la evolución en la psicología y, enraizado a la noción de la lucha por la vida, el problema se enfoca en las diferencias entre los individuos, ya que «la acción debe referirse a los procesos de adaptación y por consiguiente a las relaciones vitales que se establecen entre el ser y el medio. Es a través de estos intercambios y con base a la experiencia vivida como se construye el conocimiento» (Not, 2013, p.126).

Otra influencia que se sumaría a esta reflexión sobre modelos pedagógicos, sería el psicoanálisis, buscando en esta materia resolución «de problemas que plantean las relaciones interpersonales en el seno de las colectividades» (Not, 2013, p.126).

Con la influencia de todas estas nuevas ideas y gracias también a la re-evaluación sobre el concepto de pedagogía conductista/ heteroestructurante, se comienza a definir lo que ahora conocemos como autoestructuración del conocimiento, donde van a confluir todos los modelos pedagógicos que se piensan desde el constructivismo.

Perspectiva epistemológica

Este modelo busca conseguir que el estudiante comprenda por sí mismo, haciendo que el conocimiento sea algo dinámico, modificable y en permanente construcción, permitiendo que el estudiante descubra a partir de la observación, más no de la repetición, que sea él y no un agente externo el que asegure la dirección.

El conocimiento se busca a través de la acción propia del sujeto, una acción autónoma, de autoconstrucción, ensayando sucesivamente, así como cuando aprendemos a hablar y a andar, «una experiencia corrige a la otra y plantea nuevos problemas» (Not, 2013, p.132). También hace parte de esta lógica, la individualización de la enseñanza, cimentada en el interés y las necesidades del individuo.

Desde la perspectiva epistemológica de la autoestructuración del conocimiento, se le regresa la palabra al estudiante como una manera de darle libertad (otra forma de construir conocimiento), es decir, que se intentan sustituir los discursos magistrales por ensayos, expresión verbal (de ahí los intereses por las actividades del lenguaje), discusiones, preguntas, diálogos, debates, ponencias, exposiciones, etc.

Perspectiva antropológica

Desde esta perspectiva se considera al estudiante como un sujeto que será el centro del método o, como lo denomina Not, «el autor de su propio desarrollo», de tal manera que su papel sea completamente activo, es decir, en este punto de vista el sujeto es, en tanto sujeto cognoscente, capaz de crear y experimentar para poder crecer. Desde esta postura se registra que, conociendo, el sujeto se puede transformar a sí mismo y por ende a su entorno. El conocimiento, por tanto, es una construcción determinada por el sujeto, pero que también depende de las relaciones con el mundo.

De modo que, con la autoestructuración, se abre camino al reconocimiento y la participación de las artes en el desarrollo cognitivo, es decir, lo que antes solo le incumbía a la ciencia, ahora también le pertenece a la voz, al cuerpo junto con sus posibilidades, fragilidades y enormes grietas.

Fue analizando este recorrido pedagógico, como comenzamos a entender el sentido que puede alimentar la unidad didáctica llamada Obra Focal propuesta en el programa CLAN y todos los documentos escritos sobre este concepto.

Ruta por la obra focal

La obra focal, un juguete: ¿por qué no construir sobre lo escrito?

Luego de nuestras reflexiones y decantaciones sobre las estructuras pedagógicas en las que nos movemos o queremos movernos, comenzamos a recoger materiales y propuestas hechas en años anteriores por otros equipos de trabajo, en las que algunos de los integrantes de área participamos. Con que en el interés de alimentar los conceptos y bases del programa CLAN, se generaron documentos y reflexiones escritas.

Este es el caso de un equipo de profesores y artistas, pertenecientes a diferentes lenguajes del arte, que hicieron parte del programa (desde 2013 hasta 2015) y que como propuesta dejaron un texto que, si bien no está del todo terminado, recoge en síntesis lo que el área de teatro quiere sembrar en los procesos que se avecinan, articulándose a las exigencias pedagógicas y artísticas construidas por Idartes desde sus cimientos, pero sin dejar de hacerle preguntas a los derroteros del programa.

A continuación, compartimos un fragmento de uno de los textos que surgieron gracias a las reflexiones y seminarios del equipo de trabajo que en su momento fue redactado y compendiado por Carlos Sepúlveda, en el año 2014, titulado «La obra focal y sus posibles fugas», en el marco del convenio entre el Teatro Nacional e Idartes.

Se ha insistido permanentemente en que la educación formal homogeneiza y clasifica a los niños y por ello muchos maestros, instituciones y académicos han tratado de modificar completamente los lineamientos generales de la educación, para entender que cada niño,

como sujeto educativo, tiene sus propios procesos de desarrollo, son suyos.

El cambio pedagógico que se está dando en el país, de pasar de una educación basada en contenidos a una educación por competencias y múltiples desarrollos, es un verdadero avance en el tema educativo, porque reconoce a cada niña y cada niño, a cada joven y a cada sujeto educativo como constructor de su propio desarrollo.

Es por ello que sugerimos que el mecanismo que oriente el proceso formativo no sea una obra específica a la que hay que llegar por obligación, sino una búsqueda compleja que le permita al artista formador y a cada uno de los grupos generar un proceso propio de desarrollo. Y sobre todo que no deje caer al artista formador en la tentación de convertirse en director, preceptor o coreógrafo, que le dice al niño o a la niña cómo se tiene que mover, cómo tiene que cantar, cómo tiene que dibujar un árbol, etc.

Ya en un antiguo libro de Viktor Lowenfeld, *El desarrollo de la capacidad creadora* (1947), el autor señalaba muy críticamente el límite que el profesor de arte impone a la imaginación de un niño cuando busca un resultado cerrado en la expresión: «el árbol se dibuja con un color verde las hojas, el tronco marrón, los frutos con rojo y la tierra que lo rodea con color negro».

Como propuesta, se ha venido pensando en la obra focal no como una meta que se debe cumplir como un montaje que se tiene que realizar, sino como una evocación, como un juguete que el niño o la niña puede descomponer, destruir, defender, modificar, darle vida, etc., con plena libertad.

El juguete es un objeto un tanto ambiguo por la forma en que permite acercarse al mundo que nos rodea, en muchas ocasiones su reproducción es una miniatura o tienen una relación con la magia, el rito y la religión. Algunos juguetes, como el trompo, la cometa y los bolos se emplearon en la antigüedad en funciones adivinatorias y de carácter mágico. El juguete posee un fuerte componente simbólico que permite a los niños el desarrollo de su imaginación («el contrato de una niña con su muñeca es

un contrato semiótico, una creación de sentido, sostenida en la tensión de lo verosímil y la fantasía»); pero también depende de la persona que juega con él y su función dentro del juego. En cualquier caso, la motivación más profunda del juego infantil es la lúdica, aunque también se pueda tener en cuenta la capacidad de aprendizaje y la relación social que permite (Antoñanzas, 2006)

Nuestro «juguete» es un rompecabezas al cual le faltan piezas, no es una obra a la que vamos a llegar. No nos parece que debamos presentar cuarenta obras iguales, una por cada grupo. Se trata de asumir la lógica de unas obras focales evocadas con las cuales los niños, las niñas y los artistas formadores juegan a construir conocimiento.

Nos parece prudente, por las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, jugar a hacer un ejercicio y mostrarlo públicamente como resultado de un proceso, pero sin la idea de que el fin justifique los medios (Sepúlveda. 2004. Artículo sin publicar.)

Referencias

- Academia Superior de Artes de Bogotá. (2001). *Instructivo de admisiones*. Bogotá: Academia Superior de Artes de Bogotá-ASAB.
- Antoñanzas, F. (2006) *Artistas y juguetes*. Madrid. [Tesis] Universidad Complutense.
- Garzón, J. (2014). *Sotto voce- Reflexión sobre Voz*. Bogotá: Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional. Artículo no publicado.
- Ley General de Educación, ley 115.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sepúlveda, C. (2014). *La obra focal y sus posibles fugas*. Bogotá: Fundación Teatro Nacional. Artículo no publicado.

La canción y los procesos de iniciación musical en niños, niñas y jóvenes

Ómar Alfonso Duarte Gómez¹⁰

Resumen

La concepción de la obra focal como unidad didáctica que identifica los saberes considerados como fundamentales, reconoce habilidades y destrezas, precisa tiempos y espacios, y prevé las actividades que deben realizarse. Desde la música se inscribe la canción como el vehículo que hace posible la movilización de todos estos elementos.

Desde la perspectiva del artista formador surgen inquietudes que en la cotidianidad del taller apuntan a resolver situaciones que involucran la pertinencia de los contenidos que se trabajan y los alcances esperados al final de los procesos, teniendo en cuenta las variables de la intervención en el territorio y las necesidades específicas de las poblaciones que se atienden.

En esta propuesta no se habla de la canción meramente como repertorio, sino como una forma en la que se integran planos que confluyen y determinan relaciones, tensiones, interfluencias y diálogos a partir de cada uno de los elementos que conforman la música.

Dentro de los planos que confluyen, el desarrollo motriz rítmico dinamiza los elementos métricos de la música, la simultaneidad y la motricidad. El desarrollo vocal auditivo involucra el canto como articulador de todos los procesos auditivos y la práctica vocal instrumental funciona los procesos de apropiación individual y colectiva.

¹⁰ Músico, docente y gestor de proyectos culturales con estudios en música de la Universidad Distrital. En la actualidad Artista Formador Armonizador de Idartes. Se ha desempeñado como docente, director musical y gestor de entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Policía Nacional, Batuta, Música en los Templos y la Fundación Nueva Cultura.



Esta propuesta es una invitación a los artistas formadores a crear y diseñar materiales propios del programa que inciten el pensamiento y la creatividad de sus estudiantes.

Palabras clave:

Obra focal, canción.

La canción, y en particular la de tradición popular y folclórica, es una herramienta sumamente eficaz en la construcción de conocimiento musical en los niños y los jóvenes. A partir de esta se trabaja simultáneamente con recursos técnicos como la afinación, los contornos melódicos, el acompañamiento armónico, la forma, el ritmo, así como con la manera de expresión propia de un territorio desde sus modos de hablar, expresarse, simbolizar y crear.

Es por eso que solo una canción no basta en este proceso de aprendizaje, la obra focal, en este caso, es un conjunto de canciones que aportan desde todos los elementos enunciados un bagaje para que los participantes del taller tengan elementos para construir un discurso musical desde el texto, la métrica y el formato vocal e instrumental, identificando los saberes considerados como fundamentales.

Solo a través de un amplio y variado repertorio se pueden definir alcances en una planeación consciente que nos dé respuesta frente a inquietudes como: ¿un semestre es suficiente para lograr un desarrollo vocal adecuado a partir del uso del mecanismo liviano? ¿Qué se puede montar en cuerdas con niños y niñas que no tienen experiencia? ¿Cuál es la prioridad: el aprestamiento motriz, el desarrollo auditivo o ambos?

Surgen también inquietudes desde el trabajo en territorio que deben ser consideradas desde la concepción de la canción como obra focal, a saber: ¿cuándo hablamos de insumos técnicos–expresivos entendemos todos lo mismo? ¿Tienen los artistas formadores las suficientes herramientas pedagógicas para desarrollar un taller con alcances específicos? ¿Es necesario diseñar materiales didácticos y pedagógicos que apoyen la labor del artista formador en cada área?

Desde el área de música se realizó una primera propuesta que apunta a definir cuáles serían los insumos técnicos expresivos que se deben desarrollar en los talleres desde la mirada de Idartes, que den cuenta de una aproximación precisa y acertada al lenguaje musical partiendo de los criterios de contexto, pertinencia y muestra.

El eje articulador de esta propuesta es «la canción» entendida en los parámetros de obra focal como la unidad didáctica sobre la cual se identifican todos los elementos de la práctica musical y se pueden generar aprendizajes múltiples y simultáneos.

No se habla de la canción meramente como repertorio, sino como una forma en la que se integran planos que confluyen y determinan relaciones, tensiones, interfluencias y diálogos a partir de cada uno de los elementos que conforman la música.

Los primeros planos de esta forma son: el desarrollo motriz–rítmico (todo lo relacionado con la apropiación corporal y de los sentidos del espacio-tiempo) y el desarrollo vocal-auditivo (afectación sensible–cultural [tonal] - corporal del contexto sonoro).

A partir de cada uno de estos planos se despliegan otros que determinan competencias específicas que deberán ser analizadas por el artista formador en cuanto a su nivel de injerencia en el ciclo específico con el que esté trabajando:

Temporal (pulso–acento–división–silencio)

- Simultaneidad (planos sonoros)
- Motriz (fina–gruesa)
- Vocal (técnica–rango–coro)
- Instrumental (percusión, vientos, teclados, cuerdas pulsadas) y
- Gramatical (únicamente evidenciando la práctica vivencial del taller y sus productos)

Todo se ve más claro en la siguiente gráfica:



Figura 2. Ómar Duarte y Candy Vásquez (2016). Insumos técnicos expresivos área de música. (Archivo digital).

Lo primero que se puede observar es que no hay un orden jerárquico entre cada una de las categorías, forman parte de un todo y están integradas dentro de las figuras o planos de acuerdo a las relaciones que tienen entre sí.

El primer plano que se resalta es el vocal. A través del canto y en particular de los textos se generan conexiones con el entorno, el territorio, los gustos y las emociones. Cantar implica el medio más evidente de expresión musical, así como el uso del instrumento primario en la sensibilidad estética y la expresión simbólica que se señala en la introducción del documento Un trayecto (Idartes, 2016). Se invita así a pensar este plano desde tres categorías: la técnica, el rango vocal y el trabajo coral. La primera y la segunda desarrollan en los niños, niñas, jóvenes, y en especial voces cambiantes, el gusto y/o placer por cantar de forma

tranquila, natural, orgánica y acorde con su proceso evolutivo. El trabajo coral desde lo colectivo y con un repertorio progresivo como se sugiere en La voz del CLAN (Arbeláez y Sur, 2016), en su propuesta del canto circular, brinda pautas concretas para resolver la afinación, la aceptación de su propia voz, la escucha y la inclusión en un ensamble de manera rápida, certera y efectiva.

Lo que se canta va ligado directamente a lo que se escucha. El entrenamiento constante en el establecimiento de relaciones entre lo que se escucha y reproduce, genera un estado musical coherente que se refleja en la calidad de la práctica misma como el producto que genera dicho entrenamiento.

Otros elementos que se plantean en un mismo plano son el acento, el pulso, la división y el silencio entendidos en el marco de continuidad rítmica. No hablamos de notación o figuras rítmicas, pues en la práctica vivencial el interés primordial es la comprensión de estos conceptos desde la ejecución misma, el manejo corporal y la escucha colectiva.

Y esa praxis solo es posible desde el aprestamiento motriz que podamos hacer del aparato respiratorio, del sistema óseo muscular y de los sentidos en actividades de juegos y rondas que impliquen el manejo del lenguaje (tanto hablado como corporal), la escucha colectiva, la respiración, las extremidades y los dedos.

Esa conjunción de lo rítmico con lo motriz da la posibilidad de lograr alcances como: cantar solo o con acompañamiento, interpretar un instrumento donde juegan las motricidades fina y gruesa, ser partícipe de un ensamble musical donde todos «vamos al tiempo» porque escucho con todo el cuerpo.

Y, finalmente, se encuentra un plano que no tiene límite definido con ninguna de las categorías antes mencionadas y que se encuentra inmerso en todas ellas: el trabajo instrumental.

Los instrumentos de percusión están íntimamente ligados al desarrollo motriz rítmico donde el modo de ejecución combinado con las alternancias, la lateralidad, los planos sonoros, las dinámicas, las agógicas, el pulso constante, el acento, el silencio y todas las múltiples variaciones entre estos.

Las flautas dulces son óptimas en el aprestamiento de la motricidad fina, tanto de dedos como del aparato respiratorio, útiles en el reconocimiento de las notas musicales y ágiles en el montaje de piezas musicales.

Las cuerdas pulsadas son el reto para traspasar la frontera entre reconocer elementos musicales y dominarlos. Se aplican en ellos todas las categorías motrices, rítmicas y auditivas de manera simultánea en vivo y en directo. Es evidente en quienes superan el dolor de los dedos de la mano izquierda y entonan una canción con acompañamiento la satisfacción y alegría de haber alcanzado una meta y una destreza invaluable. En igual medida sucede con los instrumentos de placa y los teclados.

Los procesos de lecto-escritura musical no son una prioridad en este contexto. Solo se aplicarían en la medida en que sean consecuencia de la práctica espontánea y consciente de los desarrollos motriz rítmico y vocal auditivo, de los intereses de los estudiantes y de la necesidad que surja de implementarlos. Un ejemplo claro es la entonación con nombre de notas del repertorio trabajado o el uso de los gestos Curwen en el trabajo melódico instrumental.

Para tener en cuenta a modo de cierre:

- Estos insumos deben aplicarse acorde con el ciclo en el que se encuentran los estudiantes. Lo pertinente o prioritario al primer ciclo es lo motriz-vocal, al segundo lo rítmico-auditivo, al tercero y cuarto, todo lo instrumental. Siempre prima el trabajo colectivo que se evidencia en el ensamble.
- Si bien es cierto que existe bastante material didáctico en partituras, grabaciones, medios audiovisuales, manuales, antologías y otros, es de vital importancia el diseño y elaboración de materiales propios del programa. Nuestra tarea incluye la sistematización de experiencias exitosas y la composición de nuevo repertorio que evidencie la implementación de estos insumos.
- El taller debe esforzarse por desarrollar en los estudiantes acciones creativas que resuelvan determinados problemas de forma innovadora. «Si los estudiantes no aprenden a pensar con los conocimientos que están almacenando, dará lo mismo que no los tengan» (Perkins, 1995,

citado en De Zubiría, 2010, p. 167). La interacción permanente entre todos los planos de la obra focal incitará a generar nuevos productos de manera creativa consolidando un sentido de pertenencia e interés por la actividad.

- La motivación para la implementación de estos insumos parte de la lúdica, los juegos, las rondas tradicionales, las canciones cortas, rimas y el movimiento en general, articulando de manera continua texto y lenguaje verbal con gesto y lenguaje corporal.
- El rol del artista formador es vital en la implementación de estos insumos en cuanto tiene el criterio de elegir el menú acorde con la caracterización del grupo, las necesidades de los estudiantes y la afectación del taller en territorio.
- La implementación de estrategias usadas por otras áreas artísticas refresca y estimula la comprensión de estos insumos. Son evidentes los resultados que produce el dibujo en la comprensión y aprendizaje de textos, los títeres en la ejemplificación de los elementos técnicos del canto o la danza en la internalización de elementos rítmicos, por mencionar algunos ejemplos.

Consolidar esta propuesta de insumos implica una mediación cotidiana entre los retos que surgen de la convivencia con los estudiantes, así como de la expectativa de cada uno de los colegios y de la experticia de los artistas formadores.

Desde la planeación y la ejecución misma del taller, la invitación es a poner en práctica estos elementos a partir de una mirada crítica, asertiva y propositiva, pensando en las necesidades y expectativas de los niños, niñas y jóvenes de los colegios de la Secretaría de Educación Distrital.

Referencias

Arbeláez J., y Sur, V. (2016). *La voz del Clan*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes.
De Zubiría, M. (2010). *Ser padres hoy II*. Bogotá: Legis S.A.
Instituto Distrital de las Artes (2016). *Un trayecto*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes, Programa CLAN

Reorganización curricular por ciclos en colegios oficiales de Bogotá

La obra focal como propuesta metodológica

María Fernanda Gómez Sánchez¹¹

Resumen

Este texto tiene como finalidad incitar el inicio de un análisis sobre la pertinencia de la organización del currículo escolar a través de la caracterización por ciclos, propuesta por la Secretaría de Educación Distrital y adoptada en el programa CLAN

Palabras clave:

Reorganización curricular, ciclos, obra focal, formas de comprensión.

Howard Gardner (2000) explica que todas las disciplinas se basan en impresiones, observaciones, hechos, teorías y diferentes modelos explicativos, pero cada una de ellas ha desarrollado sus propios modos de comprender los datos.

Sabemos que el artista, el físico y el historiador aportan distintas perspectivas y herramientas conceptuales para entender los fenómenos que forman parte de los fundamentos de su tarea. Sin embargo, el propósito de la educación no debe ser compendiar todos estos saberes en una enciclopedia enorme, sino ayudar a los estudiantes a acceder al «corazón intelectual» o al «alma profesional» de las disciplinas. Así pues, como artistas formadores tenemos la responsabilidad de provocar en el estudiante “la idea de que el mundo que conocen, en realidad es una colección de mundos” (Gardner, 2000).

¹¹ Maestra en Artes Escénicas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Magíster Interdisciplinaria en Teatro y Artes Vivas (Universidad Nacional de Colombia). Representó a la Universidad Distrital en el IV Encuentro Latinoamericano de Escuelas (Guadalajara, México). Integrante del grupo de investigación Mariposas de otras tierras. Actriz, gestora cultural e integrante de la Corporación Artística Polymnia, Danzación y del Semillero y grupo de investigación en teatro y memoria histórica TYMH (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Como artistas formadores nos vemos en la tarea de realizar una planeación para la realización de los talleres de formación que se llevan a cabo con niños de las Instituciones Educativas Distritales; estas planeaciones están atravesadas por la obra focal como instrumento metodológico. Bajo estas circunstancias el área de teatro propone una discusión sobre la pertinencia de estas obras escogidas a través del análisis de los ciclos.

En esta medida iniciamos una pequeña investigación sobre lo que sucede en cada una de las etapas del aprendizaje, tomando como referentes a María Dolores Cáceres (2014), quien escribe el texto sobre Reorganización curricular por ciclos en colegios oficiales de Bogotá y, por otro lado, a Kieran Egan (2000), quien afirma que

Todo conocimiento es conocimiento humano; surge de la esperanza, miedos y pasiones humanas. El enlace de la imaginación con el conocimiento proviene del aprendizaje en el contexto de la esperanza, los miedos y pasiones en los cuales ha crecido y en los cuales encuentra un significado viviente. [De igual manera realiza un análisis sobre las clases de comprensión, en donde cada una de ellas] constituye una forma distinta de pensamiento, el propósito es permitir a cada estudiante desarrollarse lo más completamente posible y preservar los cinco tipos de comprensión a lo largo de su vida. (Egan, 2000, p.54)

En la puesta en diálogo de estos dos investigadores intentamos discernir sobre la elección de la obra focal.

Durante el ciclo I, que comprende la primera etapa de desarrollo, es decir, transición, primero y segundo, se trabajan la exploración y la estimulación. Kieran Egan define esta primera etapa como la comprensión somática, la manera física y pre-lingüística de un infante para conocer el mundo. El niño confiere sentido a sus experiencias a través de la información provista la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato y, principalmente, mediante las emociones que va experimentando a través de cada uno de ellos. También experimenta el mundo y las sensaciones de balance, movimiento, tensión, dolor, placer, entre otras, por medio de la manera en que su cuerpo físicamente se relaciona con los objetos y las personas con las que establece contacto. (Egan, 2000, p.326)

Así pues, a manera de provocación, el artista formador deberá encontrar una obra que potencialice la estimulación de lo sensorio-motriz y además encuentre un vínculo con la creación. Y, a manera de reflexión, ¿qué tan apropiado es trabajar el texto, la partitura, la memorización y la estructura milimétrica en esta etapa?

Durante el ciclo II, que comprende los grupos de tercero y cuarto, se inicia las etapas de descubrimiento y profundización de la experiencia. Kieran Egan la ha definido como la comprensión mítica:

En esta fase de la vida, ya no se encuentra más el individuo limitado para comprender el mundo a través de la experiencia física directa. En su lugar, puede ahora apoyarse en el lenguaje para discutir, representar y comprender incluso cosas que no había experimentado personalmente. (Egan, 2000, p. 329)

Para este ciclo se le propone al artista que trabaje sobre el reconocimiento del cuerpo, el despertar creativo y la indagación sobre los distintos lenguajes.

Durante el ciclo III, que comprende los grupos de quinto, sexto y séptimo, se inicia una etapa de indagación y experimentación. Kieran Egan la ha definido como la comprensión romántica:

Comienza a gestar[se] la conciencia de la independencia y de la capacidad para separarse de un mundo que parece gradualmente complejo. Se tiene la capacidad de relacionar rápidamente los extremos de la realidad, y se busca dar significado al mundo en términos humanos. (Egan, 2000, p. 342)

Al artista formador se le sugiere encontrar mecanismos para indagar sobre la relación con el otro; la escucha y el debate empiezan a resonar durante esta etapa.

Durante el ciclo IV, que comprende los grupos de octavo y noveno, se inicia una etapa de vocación y exploración personal. El autor mencionado la ha definido como la comprensión filosófica:

Comienza el individuo a centrar su atención en las relaciones entre las cosas. Empieza a darse cuenta de que existen leyes y teorías que pueden estar relacionadas y ayudan a dar sentido a lo que inicialmente concebía como detalles y experiencias inconexas. En esta etapa de la vida, se encuentra desarrollando la comprensión sistemática del mundo. (Egan, 2000, p. 354)

Se le sugiere al artista que trabaje en la resolución de problemas, la creación como un reto y la estimulación del liderazgo.

Para finalizar, durante el ciclo V, que comprende los grupos de décimo y undécimo, aparecen la investigación y el desarrollo de la cultura para el trabajo. Kieran Egan la ha definido como la comprensión irónica:

En donde la persona comienza a apreciar que las teorías y que, incluso el lenguaje en el que se apoya, son demasiados limitados y simples para capturar todo aquello a lo que puede darle significado y que puede ser importante en el mundo. También reconoce que la manera en que comprende el mundo depende de su particular historia personal y perspectiva cultural. (Egan, 2000, p. 369)

En esta última etapa, no convencional en el proyecto, se le sugiere al artista encontrar los mecanismos para explotar la capacidad reflexiva e introspectiva del estudiante. En esta etapa es indispensable que generemos en los estudiantes un pensamiento crítico frente a sus procesos de formación.

De igual manera, se le invita al artista, como guía en los procesos educativos, que tenga en cuenta que todos construimos desde diferentes lógicas y que, además, las etapas del aprendizaje no se dan necesariamente de manera sucesiva en todos los estudiantes, somos individuos con procesos particulares; lo importante aquí sería que el artista permita el diálogo permanente, la discusión abierta de las estructuras, la destrucción masiva de los absolutos en el aula. Por otro lado, también es necesario que el artista se pregunte de manera insistente por el lugar de la creación en sus procesos de formación y que tenga claro que la creación, más que una imposición impenetrable, es motor de impulsos creadores en los estudiantes. De esta manera, la obra focal aparece como un juguete, como

el espacio de la libertad, como incitación, como invitación para cuestionar la realidad. La obra servirá no para llegar a un producto o a una representación más, sino para cuestionar, para movilizar.

Referencias

Cáceres, M. (2014). *Reorganización curricular por ciclos en los colegios oficiales de Bogotá*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios-ILAE.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós



