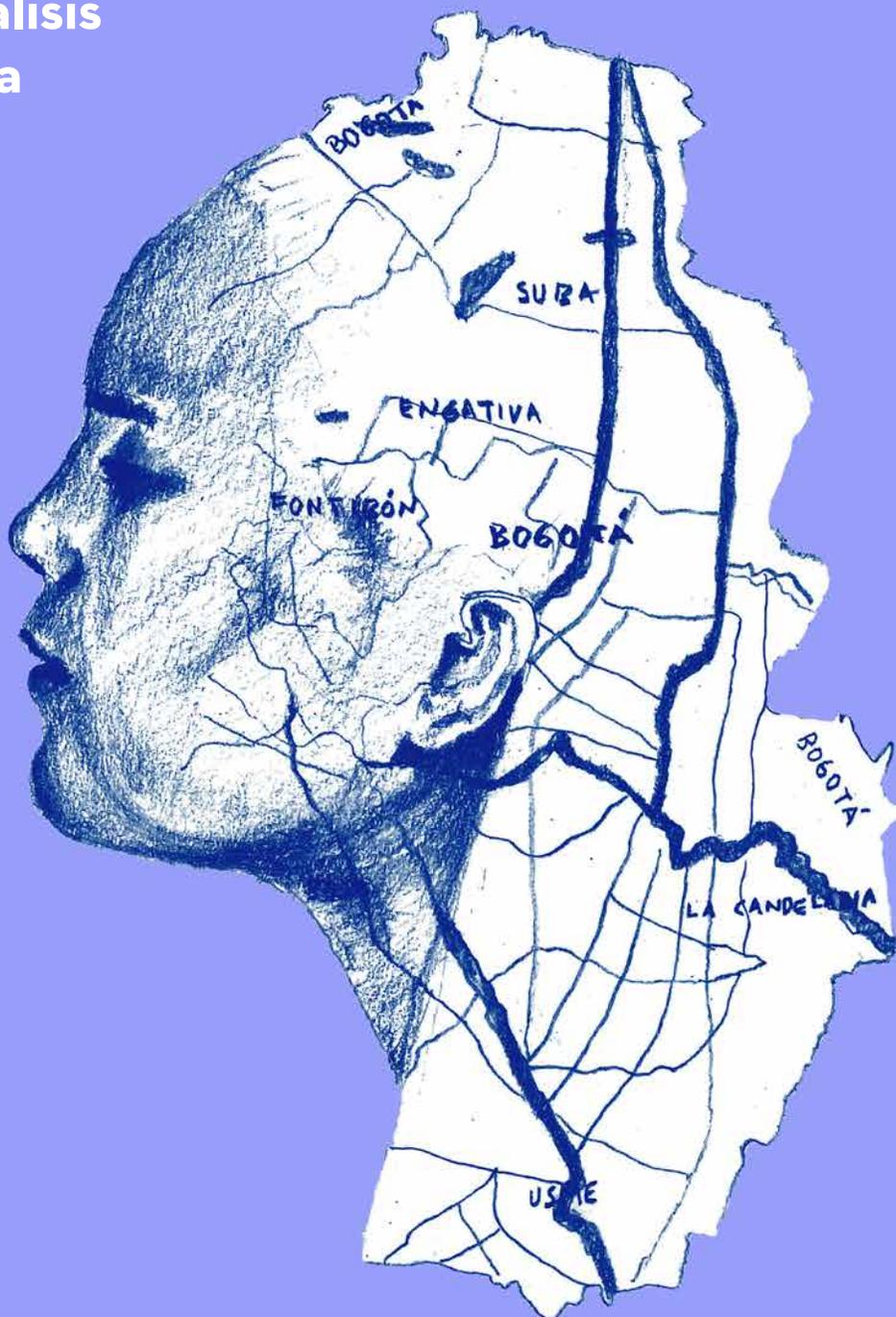


# TERRITORIOS COMPARTIDOS

EL PROGRAMA CREA EN LA ESCUELA Y LA CIUDAD

Resultados de análisis sobre la propuesta pedagógica del programa Crea de Idartes



## ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Enrique Peñalosa Londoño  
**Alcalde Mayor de Bogotá**

## SECRETARÍA DE CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE

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**

Marcela Isabel Trujillo Quintero  
**Subdirectora de Formación Artística**

Liliana Valencia Mejía  
**Subdirectora Administrativa y Financiera**

## PROGRAMA CREA

Leonardo Garzón Ortiz  
**Coordinador General**

Nancy Leyva González  
**Coordinadora Territorial**

Alejandro Quintero Coral  
**Coordinador Administrativo y Financiero**

Miguel Andrés Salas Castro  
**Coordinador de Sistema de Información**

Francisco Tapiero Jiménez  
**Coordinador de Circulación**

Juan Camilo Bautista  
**Coordinador Infraestructura**

Edwin Acero Robayo  
**Coordinador Componente Pedagógico**

María Fernanda Gómez  
**Asesora del Área de Arte Dramático**

William Durán Suárez  
**Asesor del Área de Música**

Jenny Caraballo Camargo  
**Asesora del Área de Danza**

Leonardo Villamizar  
**Asesor del Área de Audiovisuales**

Constanza Martínez Camacho  
**Asesora del Área de Creación Literaria**

Sary Constanza Murillo Poveda  
**Asesora del Área de Artes Plásticas**

Carlos Enrique Pérez Jaramillo  
**Asesor del Área de Artes Electrónicas**

Marcela Jiménez Torres  
**Orientadora de línea Emprende Crea**

Óscar Orjuela  
**Orientador de línea Laboratorio Crea**

Juliana Escobar Cuéllar  
**Orientadora de Publicaciones e Investigación**

Beatriz Carvajal Salazar  
**Equipo Publicaciones e Investigación**

## **Organización y Gestión de Proyectos-DeProyectos SAS**

Omar Pulido Chaves  
Lina María Vargas Álvarez  
Edilneyi Zúñiga Avirama  
Giovanna Ignacia Torres Torres  
Luis Ricardo Gómez Mora  
Heleana Patricia Sastre Jiménez  
Samantha Rodríguez Rodríguez  
Luz Ángela Castellanos Abella  
Tatiana George Ruiz  
Sebastián Pulido Zethelius

### **Equipo de investigación y de trabajo**

Jimena Loaiza

### **Diseño y diagramación**

Mariana Escobar Dangond  
Jessica Alejandra Ramírez Rodríguez  
Carlos Quiroga Correa

### **Corrección de estilo**

Óscar Nossa

### **Diseño e ilustración de carátula**

Hernán Camilo Castro Ruiz

### **Fotografías**

Instituto Distrital de las Artes-Idartes  
Organización y Gestión de  
Proyectos-DeProyectos SAS  
Territorios compartidos: El programa Crea en  
la escuela y la ciudad.  
ISBN: 978-958-52499-0-5  
© Bogotá, 2019

# / CONTENIDO

<b>5</b>	_____	<b>Índice de siglas</b>
<b>9</b>	_____	<b>Introducción</b>
<b>11</b>	_____	<b>Nociones de la propuesta pedagógica de Idartes</b>
<b>17</b>	.....	Análisis de cuerpo
<b>29</b>	.....	Análisis de territorio
<b>45</b>	.....	Análisis de juego
<b>59</b>	.....	Análisis de creación
<b>79</b>	.....	Acogida/resistencia de la propuesta pedagógica de Idartes
<b>91</b>	_____	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<b>93</b>	_____	<b>Referencias</b>

## ÍNDICE DE SIGLAS

<b>AE</b>	Línea Arte en la Escuela.
<b>EC</b>	Línea Emprende Crea.
<b>DCRI</b>	Centro de Rehabilitación Inclusiva del Ministerio de Defensa
<b>DILE</b>	Dirección Local de Educación.
<b>GPT</b>	Gestor Pedagógico Territorial.
<b>Idartes</b>	Instituto Distrital de Artes.
<b>LC</b>	Línea Laboratorio Crea.
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional.
<b>PC</b>	Programa Crea.
<b>SCRD</b>	Secretaría de Cultura Recreación y Deporte.
<b>SED</b>	Secretaría de Educación Distrital.
<b>SIF</b>	Sistema Integrado de formación, Nidos y Crea.





**RESULTADOS DE VALORACIÓN  
DE LA PROPUESTA  
PEDAGÓGICA DE IDARTES**



# I INTRODUCCIÓN

**Los resultados de la investigación** realizada en el 2019, en el marco de la *Medición longitudinal de la investigación realizada en el año 2017, «desarrollos e impactos de los centros de formación artística - estudio en el campo artístico, educativo y social»*, incluyen la valoración de los efectos de la propuesta pedagógica de Idartes, la cual es un producto que no estuvo incluido en la medición realizada entonces. Por la relevancia de este resultado, aquí se publica como documento independiente pero integrante del cuerpo de resultados generales. Se espera que, al presentarlo de esta manera, sirva para estimular la discusión sobre este importante aporte en las líneas del Programa Crea, en Idartes, así como también en el ámbito educativo en general. Sin duda, esta propuesta

constituye un avance planteado desde el campo de la formación artística en la perspectiva de integrar la formación, la investigación y la creación para la producción de conocimiento desde el arte.

Aunque queda formando parte del documento general de presentación de resultados para no alterar lo encontrado en la categoría de *Prácticas Educativas*, en este texto se reproduce en su totalidad el apartado correspondiente al indicador de *acogida/resistencia de la propuesta pedagógica de Idartes* por parte de la Secretaria de Educación Distrital (SED), los colegios y las organizaciones que participan en las líneas de Arte en la Escuela, Emprende Crea y Laboratorio Crea, pues dan una visión de conjunto del estado de la propuesta en esta primera medición realizada en 2019.



# I Nociones de la propuesta pedagógica del Programa Crea de Idartes

**En el documento publicado que resume** la propuesta pedagógica del Programa Crea como resultado de un proceso de maduración y de acumulación de experiencias y aprendizajes, la cual se realizó durante varios años, se presentan las nociones pedagógicas centrales de la propuesta como *nociones teóricas transversales*. Dichas nociones son construidas colectivamente con artistas formadores, coordinadores Crea, coordinadores pedagógicos de organizaciones culturales asociadas, gestores pedagógicos territoriales y asesores pedagógicos. Además, se definen como los “pilares desde los cuales se construye la propuesta pedagógica de acciones en el

aula” (Idartes, 2019), los cuales tienen énfasis especiales que dependen de las disciplinas. Por la anterior razón, los resultados que se consignan en este documento pueden considerarse como la base para hacer seguimiento longitudinal a futuras aplicaciones.

Las nociones transversales son las siguientes:

- **Cuerpo, corporeidad y desarrollo del ser:** da cuenta de la relación entre el ser y el mundo a través de todas las dimensiones corporales de interacción con el mundo desde la experiencia sensible y simbólica.

• **Contexto-apropiación del territorio real y simbólico:** incluye los espacios físicos, simbólicos y sensibles, en los cuales se genera identidad a partir de las relaciones de los niños y jóvenes con el cuerpo, los grupos sociales a los que pertenecen (familia, escuela, comunidad) y los entornos en los que se relacionan de manera particular.

• **El juego como forma de exploración, indagación y aprendizaje:** el juego como medio emancipatorio con capacidad para romper los órdenes jerárquicos, generar autoconfianza, exploración desde el caos creativo, interacción con los pares y desarrollo de vías de comunicación desde los intereses y las intenciones de los participantes.

• **Procesos de creación y desarrollo de la creatividad:** potencia transformadora del individuo, del contexto y de las percepciones del mundo, que se materializan en actos de creación.

Los hallazgos en esta materia son diversos. En una primera aproximación, cuerpo, territorio y juego aparecen como los aspectos más presentes en las vivencias de las personas participantes en el programa. Se consideran nociones polisémicas y de difícil concreción en el trabajo práctico (unas más que otras). Como se verá más adelante, sobre las nociones y sobre la propuesta misma, hay puntos de vista encontrados. De hecho, varias de las personas consultadas no conocen el documento de propuesta pedagógica de Idartes; los mismos artistas formadores, responsables de Centros Crea y gestores pedagógicos territoriales (GPT), expresan puntos de vista diferentes, aunque, en general, conocen las nociones y el trayecto recorrido por la propuesta.

La noción de *juego*, por ejemplo, se entiende en un rango que va desde su uso como recurso didáctico para mejorar los aprendizajes hasta una actividad poco seria que no se compeadece con el rigor de los procesos formativos. En el diálogo sostenido con el coordinador del Programa Crea, se mencionó la posibilidad de ubicar esta noción en el ámbito más amplio de lo *lúdico*; es decir, en el ámbito de lo relativo al juego, el cual incluye el sentido profundo del

disfrute estético, pero se amplía hasta ámbitos como la recreación, el ocio, el entretenimiento y la diversión. Parece que la delimitación del juego como actividad que concreta lo lúdico en condiciones de tiempo y lugar no permite sacar todo el provecho implícito en esta noción. La dificultad aparece en el momento de aplicarla, es decir, de bajarla de la teoría a la práctica, cosa que ocurre con todas las nociones.

La noción de *cuerpo* es altamente significativa en el programa, sobre todo en algunas áreas artísticas. En el marco del indicador de *constitución de sujeto* confluye la noción de *territorio*, en la medida en que el cuerpo es el territorio en el que se realizan los derechos de las personas, se materializa al sujeto de derechos y, por tanto, se da la apropiación de la personalidad. El cuerpo es un “campo” o “ámbito” epistemológico que “atraviesa la construcción de subjetividad” (Garzón, 2019), afirma el Coordinador del Programa Crea. En este punto, se destaca el impacto de la noción de *cuerpo* en la Línea Laboratorio Crea (LC); particularmente, en las personas en condición de discapacidad. La indagación cuantitativa muestra el impacto del programa en el cuidado del cuerpo, aunque con una leve disminu-

ción en el 2019 con respecto al 2017.

Quienes tienen claros vínculos con los territorios –artistas formadores, GPT o responsables de Centro Crea, por ejemplo– enfrentan y resuelven permanentes situaciones complejas de carácter pedagógico, las cuales pueden convertirse en dificultades que deben sortear para el éxito de las actividades formativas. Además, es claro que en este dominio tienen responsabilidades diferenciadas. Responsables de Centros Crea y GPT constituyen casos de particular importancia por el papel que cumplen como instancias de interfaz o zona de comunicación entre los territorios y la dirección de Idartes; es decir, entre dos subsistemas clave del Programa Crea. Por lo general, estos dispositivos de interfaz son críticos en la operación de los sistemas, pues la hacen posible, la dificultan o la impiden. Los artistas formadores están en el último lugar de esta cadena, en la que también hacen presencia las organizaciones vinculadas al Programa y las instituciones como los colegios, la SED y las Direcciones Locales de Educación (DILE), sobre todo para el caso del territorio. Los GPT, por ejemplo, plantean la necesidad de escuchar más a los territorios y a las comunidades locales



para concretar ofertas de programas más pertinentes y adecuadas a sus demandas y necesidades. También insisten, junto con responsables de centros, en la necesidad de hacer mayor difusión al programa dentro de las comunidades (en los territorios). Los avances son significativos; sobre todo cuando se analizan a la luz de lo ocurrido con las transformaciones en los sujetos. En la Línea Arte en la Escuela (AE), son evidentes los casos de apropiación te-

rritorial mediados por los procesos de prácticas artísticas y prácticas educativas. El caso de estudiantes de Usme, el cual fue citado anteriormente por el Coordinador del Programa Crea, ilustra la apropiación del territorio como condición de construcción de subjetividad y de ciudadanía. La estrecha relación entre la directora local de educación de Barrios Unidos con el Centro Crea y con el programa proporciona otra evidencia del avance y de los logros en esta ma-

teria. La vecindad de los centros con los colegios en Santa Sofía y Villemar, para citar solamente dos casos, también es significativa.

El impacto en la transformación de los participantes en AE fue ampliamente reconocido por el rector del Colegio Villemar El Carmen (Salazar, 2019) y por docentes de enlace (Grupo Focal Docentes Enlace, 2019). También es evidente su impacto en las prácticas artísticas y en el indicador de *expresión simbólica* (en danza, música, teatro). Sin embargo, en donde no es muy evidente el impacto es en el ámbito de los derechos culturales. Lo anterior es curioso cuando se piensa, por ejemplo, en las prácticas de matoneo en los colegios y en las comunidades, en donde es importante el componente de convivencia.

Para el equipo investigador, la noción de *creatividad* es central, tal vez más que las otras tres, puesto que está implícita en la práctica artística. En la indagación este asunto aparece claramente: la creatividad es lo más difícil de lograr en los procesos formativos – se diría que es la finalidad de la formación–. Sin creatividad no hay arte y sin pedagogía no hay creatividad. La creatividad, en realidad, aporta a todos los indicadores, aunque de manera distin-



ta. Esta es la que más claramente articula el trabajo de los artistas formadores en las tres líneas –Línea Arte en la Escuela (AE), Línea Emprende Crea (EC) y Línea Laboratorio Crea (LC)–, las cuales tienen participantes diversos e imponen retos específicos.



# | Análisis de cuerpo

**La noción de *cuerpo* se designa en la** propuesta pedagógica de Idartes como *cuerpo, corporeidad y desarrollo del ser*. Esta noción se define como “la relación entre el ser y el mundo, cuando el cuerpo en todas sus dimensiones interactúa con el mundo desde la experiencia sensible y simbólica que le brindan las interacciones” (Idartes, 2019).

Desde la definición de la categoría de *prácticas de ciudadanía y convivencia*, queda clara la íntima relación de la noción de cuerpo con el indicador de *constitución de sujeto*. El cuerpo es el territorio donde se realizan los derechos de las personas, esto es, la materialización del sujeto de derechos. Lo anterior implica tanto la apropiación de la propia personalidad, la construcción

del ser desde sí, como el reconocimiento de los otros como pares en igualdad de derechos y el reconocimiento de su dignidad como seres vivos y humanos.

El coordinador del programa Crea tiene una comprensión amplia de la noción de cuerpo “como (...) un campo o (...) un ámbito epistemológico que atraviesa la construcción de subjetividad” (Garzón, 2019). Este principio es claro para quienes participan en los procesos formativos y ha sido cabalmente comprendido por las personas de las demás instituciones que se relacionan con el Programa Crea. La directora local de educación de Barrios Unidos considera que en la expresión artística, cuando se trabaja en música, por ejemplo, se da lo siguiente:

*Los chicos desarrollan, sin lugar a duda, el conocimiento del cuerpo por la apropiación de sí mismo[s], la percepción no solo del físico sino en lo emocional, en el cómo mantengo yo mi centro para relacionarme con los otros, cómo me conozco a mí mismo, conozco mis emociones y las transmito. (Nocua, 2019)*

El rector de Colegio Villemar El Carmen también destaca la importancia de esta noción en la transformación de los estudiantes de su institución:

*El manejo del cuerpo nos tiene asombrados positivamente; somos una sociedad no acostumbrada al manejo del cuerpo como mecanismo de socialización y comunicación, ni al reconocimiento del mismo. El hecho de compartir en algunos espacios los ha hecho más tranquilos y establecer mecanismos de diálogo, el aseo se ha incorporado en su comportamiento, el hablar en público, el uso de la pantaloneta. (Salazar, 2019)*

Un docente de enlace de uno de los colegios manifiesta cómo:

*El niño puede a través del arte expresar muchas cosas (...) puede dialogar más, [ser] más expresivo, más creativo;*

*o sea eso sí se puede mostrar, cómo un niño que antes se moría del susto para salir ante [el] público ahora lo hace de una manera tan tranquila, tan espontánea ¿Por qué? No es por una nota sino por hacerlo mejor ciudadano más ser humano, por eso es educarlo en el ser, el saber, en el tener, en el hacer varias cosas (Grupo Focal Docentes Enlace, 2019)*

El reconocimiento de sí mismo y de los otros por la mediación del cuerpo genera un impacto fuerte en relación con la sexualidad y el género en los colegios. Así lo manifiesta un GPT:

*(...) hay un crecimiento grandísimo y va más allá sobre todo en el reconocimiento del cuerpo (...) recuerdo mucho que, cuando comencé a dictar clases, que un chico tuviera que acercarse a otro chico, eso era duro en el colegio. Ahorita (...) veo que, después de un proceso (...), hay un acercamiento sobre todo de una diversidad y de entender la sexualidad desde otras formas, (...) la inclusión que ha tenido Arte en la Escuela y el Programa Crea en esa parte, al trabajo de género, se ha hecho un trabajo (...) impresionante. (Grupo focal con GPT Arte en la Escuela, 2019)*

La recuperación del lenguaje como afirmación del ser<sup>1</sup> es un efecto detectado claramente en los procesos de constitución de sujeto producidos por el programa:

*Me han servido mucho las clases de teatro porque de por sí tengo una capacidad de expresión alta, pero esto me ha ayudado a coordinar. Que no es lo mismo hablar abiertamente que hablar abiertamente pero coordinado; entonces me sirve para eso. (Grupo focal con Participantes en Laboratorio Crea, 2019)*

En todas las líneas –AE, EC, LC– abundan los testimonios de autorreconocimiento relacionados con habilidades personales artísticas en las diferentes áreas: por ejemplo, tocar instrumentos, “hacer ritmos”, realizar movimientos. No obstante, en donde resalta más la importancia de esta noción es tal vez en LC, debido al tipo de participantes: “poblaciones con diferentes tipos de marginación, vulneración de derechos, victimización,

---

1 “los seres humanos (...) existimos como tales en el espacio relacional del lenguaje” (Maturana, 2002, p. 44, 186-189, 218).

privación de la libertad, entre otros” (Idartes, 2019). Algunos miembros de estas poblaciones afirman:

*(...) ¡yo puedo hacer muchas cosas! (...) me demoré mucho en entender porque uy, y más me negaba porque duré como ventipico de años que me decían que no podía, que no me podía mover entonces fue difícil volver a creer en mí.*

*(...) ese ser [la artista formadora] que nos hace descubrir que esto no es una silla simplemente, sino que desde esta silla yo puedo hacer muchas cosas ¿sí?, aprender a manejar la silla, es más, si estoy en el piso ella también me puede decir que el piso sirve para muchas [cosas] (...) Y entonces eso hace que la vida nuestra de alguna manera cambie (...) y nuestra vida de alguna manera ha cambiado desde el momento en que estamos aquí. (Grupo focal con Participantes en Laboratorio Crea, 2019)*

No hay mucha evidencia de la presencia de la noción de  *cuerpo* en relación con el indicador de  *derechos culturales*. Sin embargo, la mención encontrada es significativa. La influencia del artista formador en las personas participantes es evidente

tanto en lo estrictamente personal como en lo que significa para su profesión en el ámbito social más amplio. La responsable de un Centro Crea dice al respecto:

*Las chicas ya quieren llegar con ropa para cambiarse, porque ya no quieren estar en su uniforme, porque quieren colocarse la ropa como la usa la artista formadora (...) son un montón de cosas chéveres, que son parte de la disciplina artística y del movimiento cultural en Bogotá en general, (...) aparte (...) que los artistas formadores tengan una vida profesional activa afuera también es muy importante. (Grupo focal con Responsables de Centros Crea, 2019).*

En relación con la categoría de *prácticas artísticas*, la fuerza y el sentido de la relación del cuerpo con el indicador de *expresión simbólica* se refleja en lo que expresa un artista formador de una organización sobre el papel del cuerpo, entendido como totalidad del ser, en el proceso formativo en Arte en la Escuela:

*Yo trabajo el cuerpo mucho, entonces el primer momento que tengo con ellos es de respiración, vemos algunos ejercicios de yoga, de quietud también, para*

*poder tener una plataforma de diálogo, y además porque yo pienso que todo el conocimiento transcurre por el cuerpo que no solamente se aprende con la mente y con el corazón sino con las vísceras, con el dolor del hambre que tienen, con el odio, a veces la rabia que sienten; uno aprende con todo el cuerpo. (Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones, 2019)*

La capacidad expresiva que aporta el trabajo artístico con el cuerpo en condiciones extremas de limitación es también evidente cuando se trata de procesos con personas con necesidades educativas especiales:

*Yo siento que son experiencias exitosas, en el hecho que una niña que está relegada en un salón porque tenía una discapacidad física y estaba en una silla de ruedas, tú la puedas ver en un ejercicio coreográfico dancístico, que la silla de ruedas se convirtió en un elemento simbólico. Ella hace otro tipo de mediaciones con su cuerpo, con la posibilidad de sus brazos, y está visibilizada ¿sí? (Grupo focal con GPT Arte en la Escuela, 2019)*

Un caso similar se observó en Laboratorio Crea:



*Acá hay señoras operadas de la cade-  
ra, señoras operadas del manguito rota-  
dor (...) hay falencias, entonces ella se da  
cuenta de hasta donde uno puede y hasta  
donde no; y no es que 'yo puse esto y se  
reventaron'. No, (...) todo es al ritmo de  
nuestro cuerpo (Grupo focal con Partici-  
pantes en Laboratorio Crea, 2019).*

En los procesos con participantes con limitaciones extremas, como amputaciones de miembros, la formación artística aporta al reconocimiento de sus nuevos esquemas corporales, que son definitivos e irreversibles; la formación aporta a la aceptación de prótesis como partes del cuerpo que mejoran su fun-

cionalidad. Todo esto les permite proyectarse artísticamente mediante la pintura corporal, la movilización en obras de teatro. Lo anterior ayuda al proceso de interiorización de sus nuevas condiciones de vida, hasta el punto de "burlarse inclusive de su misma condición de discapacidad, hacer humor frente a la función de discapacidad [que marca] un hecho de resiliencia muy valioso" (Robles Durán, 2019).

Lo anterior ha sido muy importante también para los artistas formadores, quienes:

*Han aprendido a manejarlo [pues]  
no traían nada de base (...) no tenían ni*

*idea de cómo funcionaba una prótesis, de cómo funcionaba o como era un muñón de una persona con amputación, no conocían fenómenos por ejemplo como el miembro fantasma que es [que] no tienes tu pierna pero te rasca el pie que no existe (...) yo creo que ahorita tienen una concepción mucho más amplia de eso y le apuestan también (...) a que eso haga parte de su intervención artística. (Robles Durán, 2019)*

La experiencia estética que viven los participantes en los procesos artísticos compromete la totalidad del ser. En su comprensión del papel del cuerpo en el proceso formativo, Leonardo Garzón, Coordinador del Programa Crea, cuestiona la visión del Ministerio de Educación Nacional en tanto no comparte la manera como lo restringe a una cuestión de habilidades y destrezas. Al contrario, considera que la práctica artística y el proceso creativo atraviesan todo el cuerpo; implican una *tecné*. Las personas “transforman su corporalidad para disponerse a la práctica artística; involucran lo perceptual, lo emocional y lo psicológico” (Garzón, 2019) atravesados en el cuerpo.

En las áreas artísticas se comprende cabalmente la importancia del cuerpo.

Un participante de Súbete a la Escena manifestó en uno de los grupos focales:

*La verdad, como yo soy cantante, el cuerpo para un cantante es como su mejor arma, con el cuerpo puedes expresar demasiadas cosas que con la voz no puedes, entonces son como una compañía; entonces si tú tienes muy bien trabajado el cuerpo, cómo moverte, cómo hacer ciertas cosas, pues la verdad expresa mejor cómo estas cantando (Grupo Focal con participantes de Súbete a la Escena Crea Castilla - Música, 2019).*

La importancia del cuerpo la evidencian las observaciones realizadas en las sesiones de Arte en la Escuela, en donde “con el cuerpo se tenían que crear artefactos y figuras y tratar de [hacer] (...) lo más visibles estas cosas” (Observación de sesión de audiovisuales en Arte en la Escuela, 2019). También hacían autorretratos con la guía del artista formador que daba ideas a los participantes sobre cómo aplicar el color, dibujar la nariz, etc. (Observación de sesión Laboratorio de Artes Pláticas, 2019).

El cuerpo mismo fue objeto de trabajo mediante ejercicios de movimiento por todo el salón, adoptando metodolo-

gías usadas en las sesiones de teatro (Observación de sesión de audiovisuales en Arte en la Escuela, 2019).

La vivencia de la experiencia estética alcanza mayores niveles de complejidad cuando se refiere a producciones colectivas, como en el caso de presentaciones de una orquesta en donde cada participante aporta al conjunto desde su condición de sujeto específico. En la valoración de la experiencia, entra la calidad técnica en la ejecución de los instrumentos, la disciplina de los músicos, la dirección, el ambiente y la organización de las partituras en los atriles. En este caso, la experiencia es individual (músicos y director), colectiva (la orquesta) y social (el público).

Un artista formador detectó la necesidad grupal del trabajo corporal: “yo sentí que la necesidad en ese grupo era muy corporal, claro si el grupo se lo manifiesta, como, ‘no, nos vamos a quedar sentados, usted mire a ver qué hace’, claro entonces, ¿tú cómo respondes a eso?” (Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones, 2019).

La información obtenida sobre la noción de cuerpo en la indagación cualitativa solamente aporta un elemento significativo en términos del indicador *acogida/*

*resistencia de la propuesta pedagógica de Idartes*. Existe una tensión entre las pedagogías escolares y la propuesta pedagógica de Idartes, la cual contrasta los procesos formativos en los Centros Crea con los de los colegios. Uno de los responsables de Centro Crea expresó este hecho cuando afirmó que:

*Todo saber que se está trabajando, que está circulando en los Crea es un saber que atraviesa el cuerpo, que está por la experiencia del cuerpo (...) por eso la experiencia del taller es tan vital[. No se trata de que] yo me siento en el pupitre a escuchar a alguien que sabe, sino que es que tengo que aprenderlo porque tengo que hacer. [Eso] no pasa en la escuela, la escuela todavía es muy cristalizada, muy estática, poco dinámica (...). Creo que lo más importante que tiene este programa es que tiene una experiencia pedagógica vital, significativa para esos espacios. (Grupo focal con Responsables de Centros Crea, 2019).*

Resulta significativo que en el grupo focal con Artistas Formadores de Idartes “no hubo menciones directas al manejo del cuerpo como noción específica del modelo pedagógico de Idartes” (Grupo Focal con Artistas Formadores, 2019).

Lo anterior contrasta con lo ocurrido en el grupo focal con artistas formadores de organizaciones, en donde

*Hubo menciones directas al cuerpo en cuanto a través de él se aprende; como metodología de trabajo surgieron ejemplos, tanto desde la creación literaria como desde las artes plásticas, de cómo utilizamos nuestros cuerpos para aprender y para concentrar las emociones: 'no sólo se aprende con la mente y el corazón, sino con las vísceras'. Como recurso pedagógico -si es viable interpretarlo así- aparece el cuerpo de manera muy central. (Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones, 2019)*

En el grupo focal con Gestores Pedagógicos Territoriales de AE solamente hubo una mención referida al trabajo y al reconocimiento de las capacidades corporales en la formación dirigida a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales o con discapacidades diversas (Grupo focal con Gestores Pedagógicos y Territoriales de Arte en la Escuela, 2019).

En el grupo focal de Súbete a la Escena Crea Castilla – Música, la expresión corporal es muy importante para la puesta en escena del grupo, sobre todo cuando se hace de manera más



natural, como ocurre con las mujeres que son las cantantes del grupo y lo hacen con gran expresión de sus emociones (Grupo Focal con participantes de Súbete a la Escena Crea Castilla - Música, 2019).

Para los participantes del grupo focal de Laboratorio Crea – Danza Adultos/as mayores Crea Suba La Campiña,

*El cuerpo es la noción más importante (...) Hacen hincapié en que han reconocido grandes posibilidades de su cuerpo y su manejo, que en general es poco reconocido por la sociedad, que incluso desalienta a las personas mayores respecto a las posibilidades de (moverse)” (Grupo focal con participantes de Laboratorio Crea -Danza Adultos mayores - Crea Suba La Campiña, 2019).*

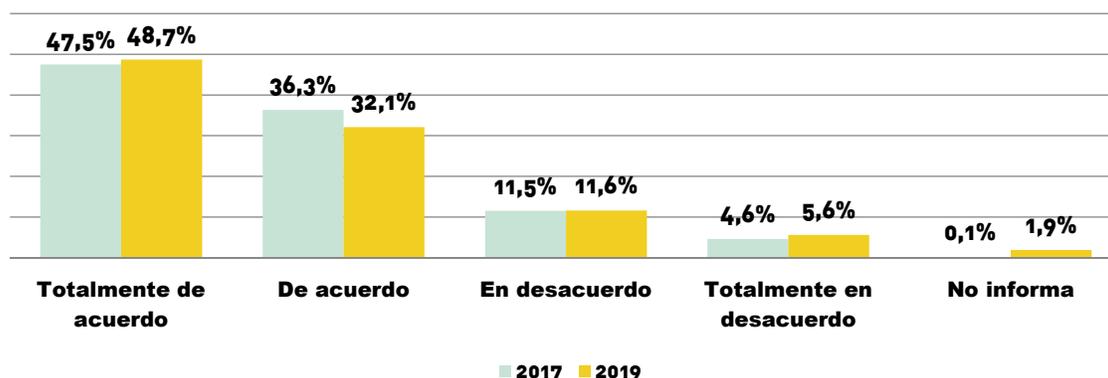
En el análisis cuantitativo se destacan algunos hechos:

En los grupos de AE (gráfica 1), se observa un leve aumento –aproximadamente, de un punto– , en relación con el 2017, de respuestas “totalmente de acuerdo” en las personas

participantes nuevas en 2019 a la pregunta sobre si los talleres de arte les han ayudado a cuidar el propio cuerpo. Esta respuesta supera en más de diez puntos a las de “de acuerdo”, que le siguen, pero en las cuales las respuestas de participantes nuevos y nuevas en 2017 fueron un poco mayores que en 2019. La conclusión es que en el 2019 esa percepción bajó de un 49% a un 32%, redondeado las cifras, aunque es evidente el impacto del programa en este aspecto en las dos mediciones. Las respuestas “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” son minoritarias en las dos mediciones: la segunda está cerca al 5% y la primera ronda el 11%.

### GRÁFICA 1

Arte en la Escuela. P 29j. Participantes nuevos(as). “¿Tus clases-talleres de arte te han ayudado a cuidar tu propio cuerpo?”.

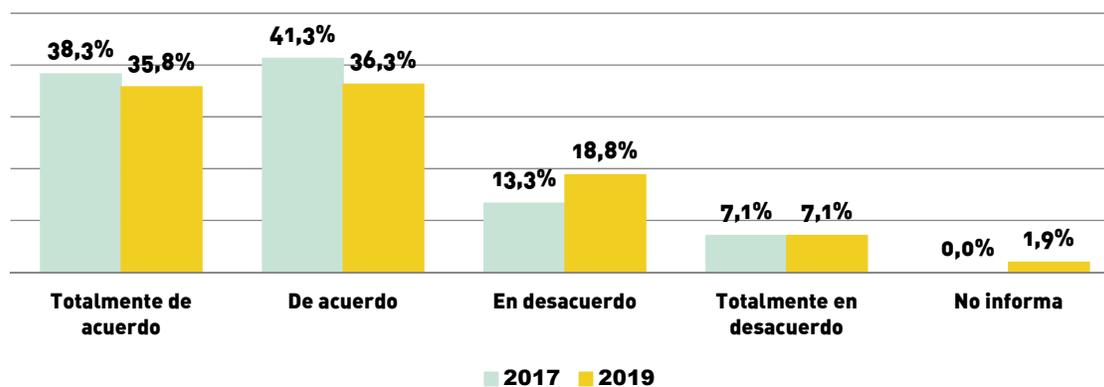


Las mismas preguntas a no participantes del Programa (gráfica 2) en las mediciones para estos dos años indican un leve mayor peso de la respuesta “de acuerdo” en los dos años (36,3% y 41,3% para los periodos de 2017 y 2019, respectivamente) con respecto a la respuesta “totalmente de acuer-

do” (35,8% y 38,3%), la cual ocupa aquí el segundo lugar. En este grupo de no participantes es mayor el peso de quienes respondieron “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, en comparación con los nuevos que sí participaron en los dos años medidos en la gráfica anterior.

## GRÁFICA 2

Arte en la Escuela. P 29j. No participantes. “¿Tus clases-talleres de arte te han ayudado a cuidar tu propio cuerpo?”



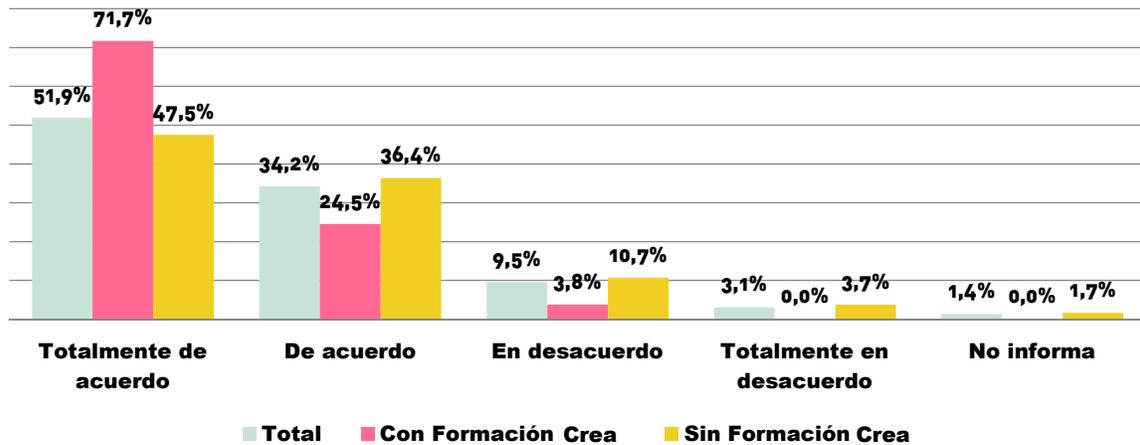
Es evidente que el Programa sí tiene un impacto directo y significativo en el cuidado del propio cuerpo entre las personas participantes.

En las personas participantes en LC (gráfica 3), las respuestas a la misma pregunta muestran un predominio de “totalmente de acuerdo” en una proporción significativa: un 71,7% entre quienes tienen formación Crea y un 47,5 % entre

quienes no la tienen, para un promedio de 51,9%. Le sigue la respuesta “de acuerdo” con mayor peso entre quienes no tienen formación Crea (36,4% sobre 24,5%), para un promedio de 34,2%. Vale anotar, como se dijo anteriormente, que las personas participantes en LC tienen condiciones especiales de vulnerabilidad o de discapacidad en las que el cuerpo ocupa un lugar muy importante.

### GRÁFICA 3

Laboratorio Crea. Pregunta 28n. Participantes con o sin formación Crea previa. "¿Sus clases-talleres de arte le han ayudado a cuidar su propio cuerpo?"

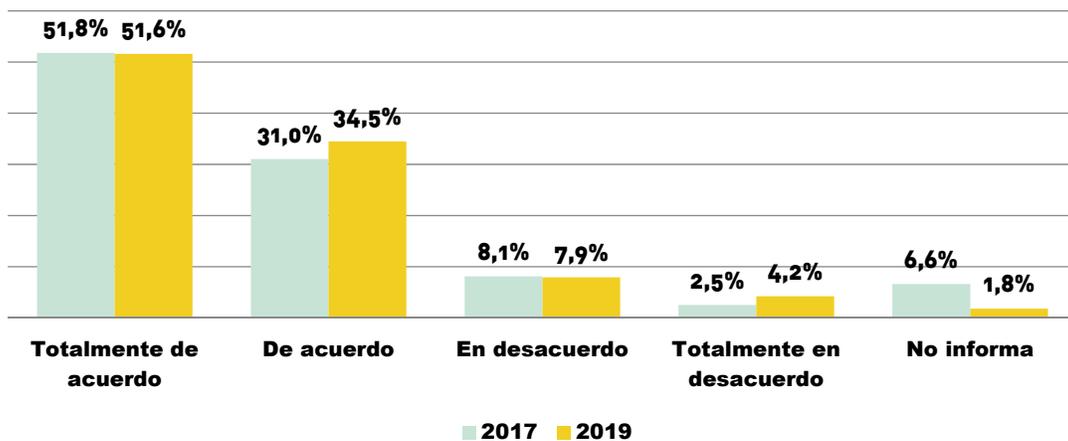


En EC, se presenta el mismo patrón (gráfica 4). Hay un amplio predominio de la respuesta "totalmente de acuerdo" entre participantes antiguos en

2017 y en 2019 (un 51,8% y un 51,6% respectivamente), con el segundo lugar para la respuesta "de acuerdo" (un 34,5% y un 31,6% para cada año).

### GRÁFICA 4

Emprende Crea. P 29j. Participantes antiguos(as). "¿Sus clases-talleres de arte le han ayudado a cuidar su propio cuerpo?"





# I Análisis de territorio

## **La noción de territorio se designa en**

la propuesta pedagógica de Idartes con la denominación *contexto-apropiación del territorio real y simbólico*. La definición de esta noción sostiene lo siguiente:

*Abarca los espacios físicos, simbólicos y sensibles, en los que se genera identidad a partir de las relaciones de los niños y jóvenes con nociones como el cuerpo, los grupos sociales a los que pertenecen (familia, escuela, comunidad), y los entornos en los que se relacionan de una manera particular. (Idartes, 2019)*

En el programa, se reconoce que la noción es compleja pero importante:

*La noción de territorio —dice el Coordinador del Programa Crea— es (...) sumamente polisémica, (...) se asocia a la noción del cuerpo en alguna manera, pero también nos aproxima a un reconocimiento de los contextos y eso es sumamente importante en nuestra propuesta pedagógica. (Garzón, 2019)*

La noción de territorio hace referencia a los contextos en que los participantes construyen su vida y a la forma como deben ser apropiados. Las personas son sujetos situados y diferenciados; esta es una de las tres premisas generales del Programa Crea, que se basa “en prácticas situadas y simultáneas que acontecen en contextos y

territorios específicos” (Romero, s.f., p. 1), en áreas artísticas específicas, con poblaciones beneficiarias específicas.

La idea de base es que no hay territorio sin sujetos que lo produzcan. Monnet (1999) afirma: “no existe ningún territorio en sí, solo existe un territorio para alguien (...)” (p. 66). Sobre el anterior supuesto formula la noción de *territorialidad*, la cual

*Representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto) [con lo que] (...) cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo. (Monnet, 1999).*

Deslizando esta idea, la propuesta pedagógica de Idartes podría sintetizarse en que el Programa Crea se orienta a la producción de *territorialidad*; es decir, de territorios construidos y apropiados por los sujetos que los habitan desde la opción del arte.

La noción de territorio ha ganado contenidos que la apartan de su original significación geográfico, espacial, superficie terrestre, espacio, distancia, localización, para relacionarla con los

aspectos de la subjetividad y de las relaciones sociales. Hoy se distinguen perspectivas éticas (representación que tiene la ciencia social que estudia el territorio) y émicas (representación que hacen los actores o sujetos sociales que lo construyen). Los territorios se relacionan con la afectividad, los sentimientos, el lamento, la nostalgia, el horror, la alegría, la felicidad, la armonía, entre otros. Se ha llegado así a una visión compleja del territorio que supera la dimensión física espacial y pone en el centro la acción social colectiva. Corbetta (2009) incorpora tiempo, contexto y cultura al territorio y lo define como “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (p. 270). De acuerdo con Morin (2006), se puede decir que en el territorio se encuentran y divorcian la acción y la intención; en él actúan la incertidumbre y la contradicción. Así, el territorio impone límites a la previsibilidad en la medida en que “los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar” (Morin, 2006, p. 47). Más que una dimensión física, el territorio “es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna (...) es un

concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación” (Torres et al., 2013)<sup>2</sup>.

En el grupo focal con responsables de los Centros Crea (2019), se dijo que el Centro “funciona como un territorio específico en sí mismo, que es reconocido por la comunidad (...) el Centro Crea es otro “espacio/actor más de la cuadra (...) tiene un reconocimiento como de Casa de la Cultura”. La importancia territorial del Centro Crea es totalmente evidente: “tiene un gran impacto en la formación de públicos, en especial de la comunidad del entorno (...) es un “detonador” de transformaciones, no sólo en sus participantes, sino en la comunidad”. Los responsables de Centro afirman que hay casos de familias enteras que hacen parte de grupos diversos –de EC, por ejemplo–. No obstante, también señalan que a los responsables de los centros les falta autonomía para responder a las necesidades culturales del territorio –por ejemplo, con las organizaciones artísticas y culturales locales– y para

2 Para ampliar la visión sobre la noción de territorio se pueden ver Haesbaert, 2019 y Pulido Chaves, 2015.

formar públicos de manera intencional. También insisten, como se vio en otros grupos focales, en que falta una estrategia de divulgación del Programa Crea en los territorios (Grupo focal con Responsables de Centros Crea, 2019).

En el análisis de la noción de cuerpo, efectivamente este se consideró como el primer territorio de transformaciones generadas por la formación artística, con impacto en los procesos de constitución del sujeto. Por esa razón esa dimensión del cuerpo como territorio no se tratará en este apartado.

Lo anterior permite aproximarse a la potencia de la noción de territorio y a la polisemia a la que se refiere el coordinador del programa. Sin embargo, él también menciona el asunto central del reconocimiento de los contextos:

*(...) no es igual hacer una práctica artística con niños de un contexto rural como Usme, a niños completamente urbanizados, en escenarios muy complejos como la Localidad de Barrios Unidos o la Localidad de Mártires (...) no, las nociones de convivencia son muy distintas, las acciones comunicativas son muy distintas y había que encontrar esa noción que permitiera reconocer y dialogar, con los contextos. (Garzón, 2019).*

Por eso no resulta extraño que en el diseño del Programa Crea se haya incluido la figura de los Gestores Pedagógicos Territoriales (GPT). Su papel es distinto dependiendo de la línea a la que corresponden pero, en general, cumplen una función esencial como punto de articulación dentro de la estructura sistémica de operación del Programa. La importancia de estos puntos de articulación se aprecia mejor si se imagina bajo la metáfora de los puntos de interfaz propios de las estructuras sistémicas o puntos de actividad y/o comunicación funcional entre sistemas y subsistemas. En esta perspectiva, operan como puntos críticos en la operación; median la relación entre Idartes y su estructura administrativa y los Crea ubicados en los territorios.

En el grupo focal realizado con GPT de las líneas EC y LC, quedó claro que los GPT son el enlace entre el nivel central y el territorio y que hacen esa gestión en el nivel pedagógico y en el nivel territorial. Uno de ellos se definió de la siguiente manera: “nosotros también trabajamos con la parte de comunicaciones y digamos que uno es gestor pedagógico territorial y de comunicaciones” (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019).

El Programa Crea cuenta con 29 GPT en la Línea AE, (22 contratados con recursos de Idartes y siete con recursos del convenio con la SED); es decir, Idartes subvenciona a la SED en este aspecto. Hay siete GPT en la línea EC (uno por área artística) y hay uno en la línea LC. Esta distribución ya da una idea del peso de AE al interior del Programa. Las responsabilidades de los GPT son distintas en cada línea: en AE están asignados por territorio; cada uno tiene a su cargo entre tres y cuatro colegios aproximadamente, variando según el caso. En EC, cada GPT es responsable de todos los grupos existentes en el área artística a su cargo, lo que quiere decir que hacen presencia en distintos territorios. Finalmente, en LC, cada GPT atiende todos los grupos existentes en la línea, también en distintos territorios, con funciones distintas a los de AE y EC, pues se entiende con las organizaciones con las que se tienen convenios. Los GPT de AE, por ejemplo, hacen armonización curricular con los colegios, función que no cumplen los de las otras dos líneas (Escobar, 2019).

En el nivel pedagógico, los GPT de EC dan lineamientos en cada una de las áreas artísticas, revisan los procesos y construyen documentos corres-

pendientes. Así, mantienen diálogo permanente con los artistas formadores; están pendientes de las muestras, montajes y festivales; escogen las agrupaciones o los colectivos que van a participar en estos eventos; resuelven las tensiones pedagógicas que se presentan en los territorios; revisan las coberturas y piensan estrategias para aumentarlas; para esto, entran en contacto con otras instancias de la ciudad y generan convenios para fortalecer el Programa. En sus propias palabras, ellos atienden a:

*Toda Bogotá (...) o sea (...) tenemos grupos regados por los 20 Crea (...) lo cual en algunos momentos causa problemas en cuanto a las visitas, en cuanto a los acompañamientos pedagógicos o los acompañamientos territoriales (...) [lo que lleva a preguntarse] ¿Entonces cuántas personas estamos atendiendo? ¿Cuáles son los casos particulares de cada grupo? (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019).*

Por su parte, el GPT de la Línea Laboratorio Crea atiende la interlocución con 43 aliados que tienen sus propias propuestas académicas, y hacen articulación con otras dependencias de

Idartes que trabajan diferentes poblaciones. Es interesante observar que los GPT deben lidiar con todo esto para poder “llevar la propuesta” y “aterrizarla”. Una síntesis de su trabajo fue formulada así: “tenemos un plan que se debe cumplir, tenemos una infraestructura, un equipo humano, unas dotaciones, etc. (...) tenemos unas necesidades de unas poblaciones, entonces el trabajo es triangular todo eso y convertirlo pues en acción, en territorio” (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019).

Un ejemplo de cómo se hace lo anterior en Laboratorio Crea es el siguiente:

*Hoy en día (...) se empieza a hablar de tres premisas: una es la dignificación del ser, otra es el arte para la transformación social y otra fuerte (...) [es] la reparación simbólica. Entonces al darnos cuenta de que definitivamente, de acuerdo con las poblaciones y de acuerdo con las interacciones que se daban en los territorios, había que hacer una propuesta de esas tres premisas un poco más aterrizadas, se habló de la transformación de imaginarios de sí mismo, la transformación de imágenes del entorno y la construcción de sentidos de vida común. (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019)*

Un docente de enlace de uno de los colegios relató que, en la semana de la pluriculturalidad que tienen en su colegio, en la presentación de trabajos artísticos, se destacaron unos cuadros que resultaron ser elaborados por estudiantes que participaban en el Programa (Grupo focal con Docentes de Arte en la Escuela, Colegio Villemar El Carmen, 2019).

En EC están mirando lo que pasa realmente en el territorio, viendo cuáles son sus problemáticas, “buscando cuál es la forma de adaptar una pedagogía que pueda funcionar”. Con eso se responde a la inquietud de uno de ellos sobre la necesidad de preguntar en los territorios qué les gustaría, qué les interesaría de Crea, que no se tratara solamente de una oferta desde Idartes.

Si embargo, los GPT también son conscientes de la ya señalada polisemia de la noción. Anotaron que, si se miran las cuatro nociones (cuerpo, juego, territorio y creatividad), su definición es “un poco maleable” (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019); las nociones se aplican, están implícitas, pero “no se tienen muy claras sus definiciones” (*ibíd.*), lo cual genera dificultades cuando se va a orientar a los artistas formadores.

La estructura del Programa también incluye la figura de los Responsables de Área Artística, uno por cada una de las siete áreas artísticas, quienes manejan la disciplina correspondiente en toda la ciudad para AE y EC. En el grupo focal que se realizó con ellos, manifestaron que el territorio era transversal porque a todos les preocupa. En todas las áreas sienten “una potencia real de transformación en los individuos, desde sus proyectos de vida de cómo se relacionan con la comunidad de cómo busca transformar sus entornos (...) Tener veinte niños que viajan desde distintos lugares de la ciudad para tener formación artística es ver cumplido el sueño de muchos de ellos, en el Programa encuentran un mundo de acogida” (Grupo focal con Responsables de Áreas Artísticas, 2019).

Los artistas formadores de Idartes, por su parte, consideran que el Programa Crea ofrece la posibilidad de comprender:

*Cómo a través de las artes y de la ciencia y la tecnología podemos aportar a la comunidad. Yo pienso que la construcción de comunidad y entender el contexto y el espacio es algo que el programa ofrece, que es totalmente diferente a lo que di-*

*gamos en el colegio podrían ver [los estudiantes]. (Grupo Focal con Artistas Formadores, 2019)*

En ese grupo focal, se mencionó que el Programa ofrece la posibilidad de comprender mejor los contextos territoriales de los participantes a través de la reflexión y de las oportunidades de trabajos colectivos. Sin embargo, también se anotó el caso específico de la falta de mayor apropiación por parte de la comunidad circundante de los Centros Crea por falta de difusión por parte de Idartes (Grupo Focal con Artistas Formadores, 2019).

Una llamada de atención interesante se hizo en el grupo focal con acudientes que participan en un Grupo Metropolitano. Uno de ellos dijo que no ven un cambio tan fuerte en la comunidad. Algunos padres sacan a sus hijos del Programa como castigo porque les va mal en el colegio; incluso, muchos grupos se cierran porque no alcanzan los quince participantes que se necesitan. Lo anterior se debe a que falta información entre la comunidad (Grupo Focal Acudientes de Participantes Emprende Grupo Metropolitano, 2019). Esta falta de información también fue señalada por otro Grupo Metropolitano, complementada con la

idea de que hay poco reconocimiento de la existencia del Programa por parte de los habitantes de los barrios aledaños al Centro Crea. Adicionalmente, aseguran que hacen falta centros Crea en otros barrios de la localidad de Suba, pues los dos existentes están demasiado cerca y hay un gran territorio con muchas personas (en especial adultos mayores), quienes no pueden acercarse a los centros existentes en Suba Centro y deberían contar con una oferta más cercana (Grupo focal con participantes de Laboratorio Crea -Danza Adultos mayores - Crea Suba La Campiña, 2019).

Los directores de organizaciones que operan el Programa con Idartes afirman que con sus artistas formadores:

*Hacen todas esas lecturas [y] construyen lazos de territorio (...) eso es muy importante porque los contextos y esos lazos de territorio que se pueden construir a través del arte [normalmente los dan] los espacios de formación de matemáticas, de español, de ciencias naturales (...) no los tienen, no están articulados dentro de los currículos [a pesar de que] esos lazos de territorio son fundamentales para el crecimiento emocional de los niños. (Grupo focal con directores/as de organizaciones, 2019)*

En contraste con lo que se anotó anteriormente, los participantes de AE del Crea Las Delicias fueron enfáticos en que la reflexión sobre el territorio no era del interés de los y las artistas formadoras. Incluso, hablaron acerca de temáticas que podrían abordarse en el marco de su entorno cercano, pero afirmaron que no serían importantes para sus profesores del Crea (Grupo focal con Participantes en Arte en la Escuela Crea Las Delicias, 2019). Al contrario, en el grupo focal con Gestores Pedagógicos y Territoriales de AE, se menciona que el programa aporta a que los participantes aprendan a “leer” su entorno y a que, a través de la circulación de sus muestras en su entorno, haya una apropiación diferente de su territorio ( Grupo focal con Gestores Pedagógicos y Territoriales de Arte en la Escuela, 2019). Algo similar ocurrió en otro grupo focal en donde no hubo muchas menciones acerca de sus entornos como parte de su trabajo artístico; sin embargo, y con varios ejemplos, los participantes mostraron sensibilidad en relación con los espacios cercanos a sus casas –grafitis en parques y calles de su barrio– ( Grupo Focal con Participantes Manos a la Obra Crea Suba Centro – Artes plásticas, 2019).

Un caso especial que vale la pena destacar es el de los jóvenes privados de la libertad. En el grupo fueron pocas las alusiones al territorio o al barrio, y las que se mencionaron se relacionan con la calle y las experiencias negativas asociadas a los actos por los que están retenidos. La responsable del grupo focal anota que, en algunos casos, los participantes llevan años sin contacto con el exterior y esto implica que no hay un sentido de apropiación con un territorio específico sobre el cual se puedan generar mayores análisis. Sin embargo, no se debe perder de vista que el territorio que es importante es el que se habita y que sus fronteras solamente las establece el sujeto: este es el territorio específico sobre el cual se debe hacer el análisis. En este caso, no es posible hacer una separación tajante entre el territorio antes de la privación de la libertad y el actual. Los dos se conectan en la vivencia y en las emociones de los sujetos y, en tal sentido, son “reales”, presentes y actuantes en la *territorialidad* que construyen en su cotidianidad.

En un ensamble organizado en Súbete a la Escena, este tema se abordó desde una óptica diferente, la cual da cuenta de un grado de involucramiento

mayor con la práctica artística; a saber, la necesidad y el interés de hacer sus presentaciones en lugares de su entorno inmediato, en su barrio o en puntos de su localidad, para mostrar a otras personas, sobre todo a los jóvenes de su propia comunidad, que es muy posible dedicarse a las prácticas que les interesen, ya que tienen acceso gratuito y calidad en la formación (Grupo Focal con participantes de Súbete a la Escena Crea Castilla - Música, 2019).

En relación con los procesos de constitución de sujeto, un GPT dice que los participantes “aprenden a leer su entorno, empiezan a explorar” (Grupo focal con GPT Arte en la Escuela, 2019) y que esa dimensión investigativa “es muy importante en el desarrollo de los niños” (*ibíd.*).

Desde la perspectiva de los derechos culturales, el coordinador del Programa Crea afirma tajantemente que tiene una “postura netamente política frente a esto” (Garzón, 2019); le da “ese tono, esa perspectiva al programa” (*ibíd.*) porque está en juego la posibilidad de transformar la ciudadanía, especialmente de transformar a los niños y las niñas que tienen condiciones de marginalidad, limitaciones de acceso a las opciones que ofrece la ciudad; y esto

lo hace de manera gratuita: “esto es gratuito, llega al territorio, agarra chino que está en la calle y lo mete acá” (*ibíd.*).

Un directivo de organización planteó que el reconocimiento del territorio y de las organizaciones que hacen parte de él también son parte del derecho cultural que “desafortunadamente vemos que se ha venido reduciendo de manera dramática en este programa” (Grupo focal con directores/as de organizaciones, 2019). Es un argumento que se escucha con frecuencia, a veces formulado con la idea de que falta más difusión en las localidades sobre lo que hace Idartes. En contraste, el rector del Colegio Villemar El Carmen dice que “la proximidad con el Crea Villemar ha cambiado el entorno” (Salazar, 2019); le dio un uso deportivo y cultural al parque; “la ubicación física del Crea ha cambiado el entorno, es una parte artística que forma parte de la comunidad, es un servicio que le presta a la ciudadanía” (*ibíd.*).

En relación con la expresión simbólica, ya se señaló el caso de los niños y las niñas de Usme que representan su contexto, su ideal y su sueño a través de una práctica artística. Otros trabajan con el tema de la localidad y la plaza central



(Garzón, 2019; Observación Emprende Artes Plásticas, 2019). Un niño dibujó una olla para responder a la pregunta de uno de los artistas formadores de organizaciones sobre dónde vivía (Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones, 2019). En creación digital, han utilizado Google Maps para ubicar las casas y hacer los dibujos en los cuadernos.

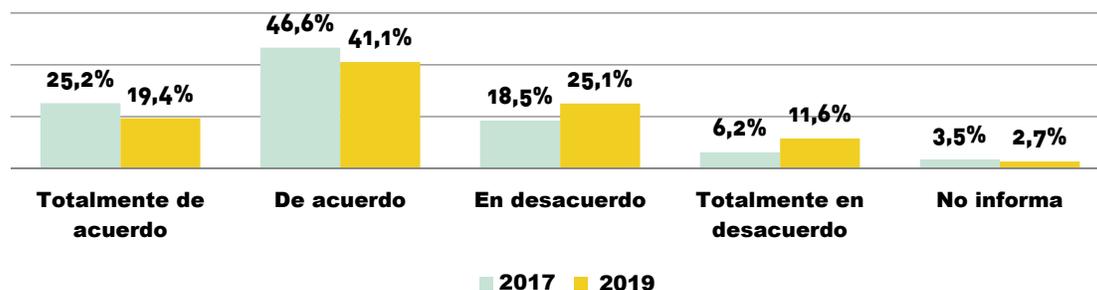
Desde la información cuantitativa (gráfica 5) se destaca que el 46,6% de los participantes antiguos de AE en 2016 está de acuerdo con que los talleres de arte les han ayudado a relacionarse me-

yor con el territorio, frente al 41,1% en 2018<sup>3</sup>. Las cifras de la respuesta “totalmente de acuerdo” son inferiores (25,2% y 19,4% respectivamente para cada uno de esos años), pero las dos respuestas sumadas superan ampliamente el 50%, lo que indica un balance altamente satisfactorio:

<sup>3</sup> Se trata de la indagación en 2017 y en 2019 a los participantes de Arte en la Escuela quienes tomaron talleres del programa Crea el año anterior, y dan información sobre esos talleres.

## GRÁFICA 5

Arte en la Escuela. P 26d. Participantes antiguos(as). "Tus clases-talleres de arte te han ayudado a relacionarte mejor con el territorio."

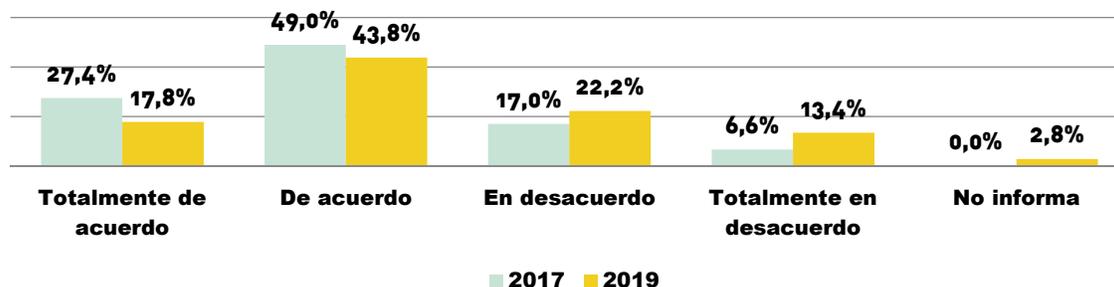


La misma pregunta para los beneficiarios nuevos (gráfica 6) arroja un incremento del 46,6% al 49,0% para la respuesta "de acuerdo" y de 25,6% a 27,4% para la respuesta "totalmente de acuerdo". De nuevo, las dos preguntas sumadas superan el 50,0%,

aunque parece que, en comparación con 2017, los participantes consideran que en los talleres se trabaja menos la relación con el territorio, pues la percepción positiva baja en esta aplicación, tanto en nuevos participantes como en antiguos.

## GRÁFICA 6

Arte en la Escuela. P 26d. Participantes nuevos(as). "Tus clases-talleres de arte te han ayudado a relacionarte mejor con el territorio."



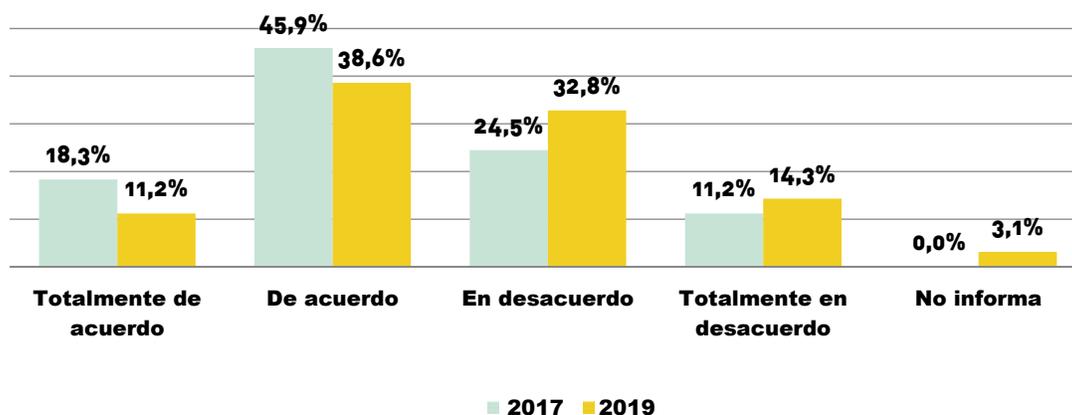


El contraste, para los no beneficiarios o grupo de control (gráfica 7), la respuesta “de acuerdo”, marca una disminución de aproximadamente tres puntos en 2017 y de cinco en 2019, lo que indica el impacto positivo del programa en esta proporción. La

disminución en las respuestas “totalmente de acuerdo” sí presentan una modificación significativa en los dos años que también indica un efecto positivo en quienes participan en el Programa en relación con quienes no lo hacen:

### GRÁFICA 7

Arte en la Escuela. P 26d. No participantes. “Tus clases-talleres de arte te han ayudado a relacionarte mejor con el territorio.”

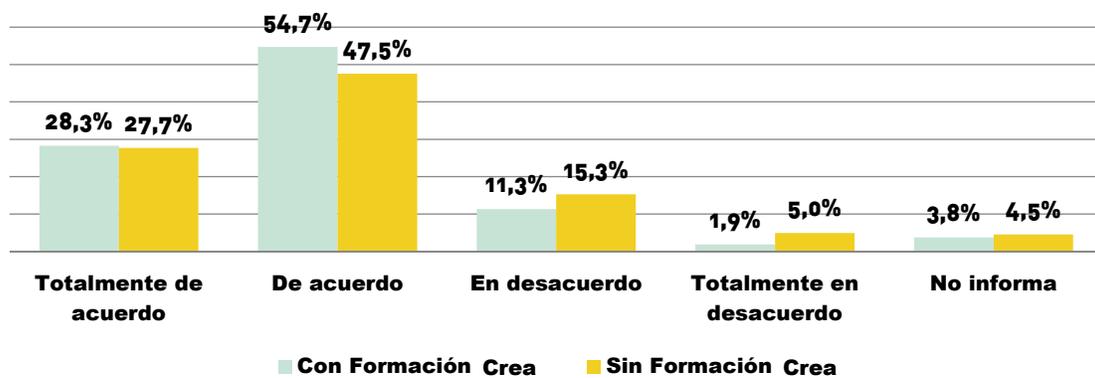


Para el caso de los participantes en LC (gráfica 8), el 54,7% de quienes están de acuerdo con que sus talleres de arte les ha ayudado a relacionarse mejor con el territorio tienen

formación Crea, mientras el 47,5% de quienes responden así no la tienen. La diferencia para la respuesta "totalmente de acuerdo" es insignificante:

### GRÁFICA 8

Laboratorio Crea. P 28d. "¿Sus clases-talleres de arte le han ayudado a relacionarse mejor con el territorio?"

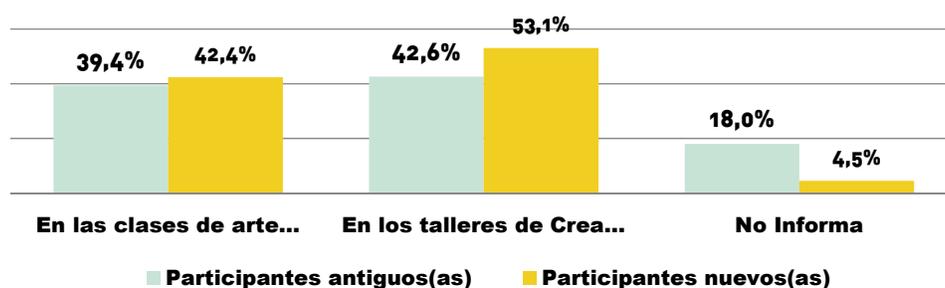


El 53,1% de las respuestas de participantes nuevos de AE (gráfica 9) se siente mejor en relación con temas ligados a la comunidad en los talleres dictados en los Centros Crea, mientras que el 42,4% lo hace en las

clases de arte en los colegios. En la indagación cualitativa, este aspecto fue destacado. Les gusta salir del colegio al Crea, cambian de ambiente, encuentran otro espacio, salen al territorio:

### GRÁFICA 9

Arte en la Escuela. P 21. "Te sientes mejor en relación con: (opción h. La conexión con temas ligados a tu comunidad.)" Indagación 2019.



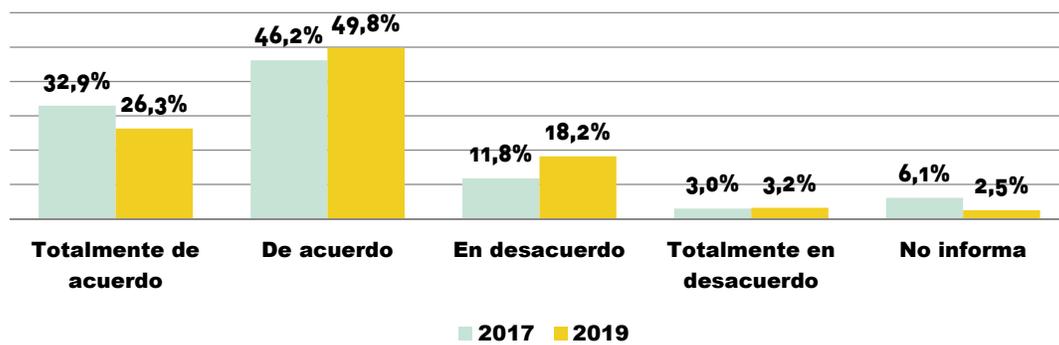
En la línea EC, los participantes antiguos consultados en el 2019 que consideran estar de acuerdo con que sus clases-talleres ayudan a una mejor relación con el territorio llegan a un significativo 50%, en comparación con el 46% que respondió de la misma manera en

el 2017 (gráfica 10). La respuesta "totalmente de acuerdo" presentó variación inversa: en 2017 tuvo el 33% y en 2019 el 26%. Al margen de estas variaciones, la tendencia a considerar que el Programa incide en un mejor relacionamiento con el territorio se mantiene.



**GRÁFICA 10**

Emprende Crea. P 26d. Participantes antiguos(as). "¿Sus clases-talleres de arte le han ayudado a relacionarse mejor con el territorio?"





# I Análisis de juego

**La noción de juego es, quizás, la más** didáctica de las cuatro nociones de la propuesta pedagógica construida por Idartes. Se enuncia como “forma de exploración, indagación y aprendizaje” (Idartes, 2019). En tanto el juego es un *medio-para*, se:

*Asume como un medio emancipatorio al romper los órdenes jerárquicos de relación, generando autoconfianza y posibilitando la exploración de las artes desde el caos creativo, las interacciones entre pares y el desarrollo de vías de comunicación, a partir de la motivación propia y de la sensación de bienestar de sus participantes. (Idartes, 2019)*

No obstante, esta generalidad, como ocurre con las demás nociones, en la práctica adquiere diversas dimensiones, dependiendo de factores como la línea estratégica del programa y sus correspondientes tipos de población. En especial, esta noción adquiere determinadas particularidades de acuerdo con cada una de las siete áreas artísticas. En este sentido, hay una alta coherencia entre el documento que sustenta la propuesta pedagógica, el cual se desarrolla en concreto a partir de las áreas artísticas y no de las líneas estratégicas, y lo observado en la indagación cualitativa en campo –aunque en esta se resaltan bastante

las diferencias entre las líneas y sus propósitos específicos–.

Desde su concepción, y en palabras del coordinador del Programa Crea, el juego “[...] se puede interpretar más como una estrategia de la didáctica, y creo que es ahí donde cobra sentido, [más] que pensar[la] como un contenido específico” (Garzón, 2019). Como estrategia de la didáctica, el juego está incorporado dentro del proceso creativo, aunque también, aclara, algunos/as artistas formadores/as lo incluyen como parte de sus contenidos específicos.

En una versión previa de la propuesta pedagógica de Idartes (Romero, 2018)<sup>4</sup>, en cada una de las descripciones de la concreción de la propuesta

por área artística, se establecen algunos parámetros, en general asociados a la aplicación didáctica del juego en el proceso creativo. En el área de literatura, la propuesta pedagógica acoge el juego desde los aportes del escritor y teórico Gianni Rodari (2018), cuyos postulados se basan en fortalecer los procesos imaginativos, quizás más dirigidos a la población infantil y juvenil. En audiovisuales, el juego se asocia a la exploración como mecanismo de búsqueda y de vivencia de diferentes roles dentro del proceso creativo audiovisual para experimentar:

*[un] juego de roles que se desarrolla a través de la lúdica, no como un medio, sino como un fin, más como un estado relacionado como expresión espontánea y placentera que propicia experiencias y aprendizajes significativos para el desarrollo humano, que como actividad ligada sólo al juego. (Romero, 2018, p. 42)*

En música, el juego funciona como “movilizador de los aprendizajes” (Romero, 2018, p. 53), a través de la didáctica. Para este caso, en uno de los ejercicios de indagación cualitativa, un artista formador en música de la modalidad Súbete a la escena de EC brin-

4 Este documento es un borrador (documento en construcción) escrito a varias manos bajo la compilación y organización de Mónica Romero Sánchez, coordinadora pedagógica del Programa Crea entre 2016 y junio de 2018. Este escrito hace parte del documento oficial sobre los lineamientos pedagógicos de Idartes publicado este año (Idartes, 2019). Hacemos referencia al documento en construcción no publicado, pues en éste se expone con gran detalle el desarrollo de los lineamientos desde cada línea artística.

dó una explicación coherente con esta propuesta específica en su área:

*De pronto sí usamos algo muy lúdico, eso se mostró al principio del proceso, cuando entraban ustedes —dirigiéndose a algunos participantes de Súbete a la Escena— muy pequeños, hace tres años o hace cuatro, que se usaban juegos, para poder interiorizar los ritmos de las costas, entonces se bailaba, se tocaba con el cuerpo (...) pero ya el proceso ha avanzado y llevamos casi cuatro años, otros tres, otros dos, entonces ya es poco, mucho más para ser un poco más profesional, y la idea es que ellos puedan de aquí salir a presentarse a una universidad (Grupo Focal Participantes Súbete a la Escena, 2019).*

La propuesta del área de danza busca aprovechar la potencia del juego como momento expresivo. A partir de la idea del caos, manejado creativamente por el artista o la artista formadora, “aparece *la experiencia del juego*, como aquello que nos implica disfrute, diversión y muchas veces, la transformación de la realidad en lo imaginario para luego permear la cotidianidad real” (Romero, 2018, p. 69). En las artes electrónicas, el juego es, dentro de

las características esenciales del o la artista, un “ensamblador”, un “experimentador”:

*El Artista Formador del área es un creador, amante del conocimiento, que encuentra en toda actividad humana, en cada experiencia vital, la posibilidad de un nuevo aprendizaje, la alegría del descubrimiento, la valentía de la experimentación. Todo conocimiento es para él la posibilidad de un goce, una oportunidad de juego, de creación, de experimentación, de expresión. Esta actitud lo lleva a aceptar la diversidad de pensamientos, de posiciones, de culturas a la que se puede ver enfrentado y más allá a crear a partir de la divergencia y de lo múltiple. (Romero, 2018, p. 93)*

En el caso de arte dramático, el trabajo sobre el juego es excepcional puesto que es el área artística que puede más fácilmente integrar la lúdica en sus contenidos, incluso como parte esencial de su quehacer. Más que desde un sentido recreativo, la propuesta recoge la comprensión del juego que tiene Johan Huizinga:

*El juego es una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de*

*la vida corriente (...) que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, citado por Romero, 2018, p. 17).*

Para el área de artes plásticas no hay un desarrollo concreto del concepto de juego o de lo lúdico. Sin embargo, sí hay una propuesta alrededor de la experimentación, la experiencia, el ensayo y el error (Romero, 2018, p. 78); lo cual podría equipararse a la caracterización, anteriormente mencionada, expuesta por el equipo de Idartes para el área de artes electrónicas.

En resumen, el juego aparece en todas las áreas como una experiencia y una oportunidad para la creación. No obstante, incluso con este común denominador, unas áreas lo utilizan más que otras o en todos los grupos de las líneas del programa (como el caso de arte dramático), mientras otras manejan más esta experiencia como forma de fundamentar las bases de la disciplina artística (como el caso de música). Su uso didáctico prima en todas las áreas, como lo hicieron saber los y las

responsables de área, quienes afirman: “la mayoría trabajamos el tema lúdico con los niños” (Grupo focal con Responsables de Áreas Artísticas, 2019d).

Desde la indagación cualitativa, la potencia vital y práctica del juego se evidenció tanto desde la experiencia de la diversión, a saber, salir de los márgenes de lo rígidamente planeado y dar espacio a la curiosidad y a lo inesperado; como desde la posibilidad del hacer. Como experiencia general, el juego logra atravesar las prácticas artísticas; como afirma el responsable del Centro Crea Cantarrana:

*Cuando yo leo las nociones me parecen importantes y que tienen que ver con el arte; (...), segundo el juego porque en los espacios de formación están ahí y la mayoría de los artistas utilizan el juego todo el tiempo, eso me parece que es muy vital y que transversaliza todas las áreas. (Grupo focal con directores/as de organizaciones, 2019)*

Ahora bien, la presencia del juego es más evidente en algunas líneas estratégicas. En las observaciones en campo que se llevaron a cabo –una a un grupo representante de cada línea estratégica–, se detectaron actividades lúdicas

con mayor frecuencia e intensidad en el caso del grupo de Arte en la Escuela –del área de audiovisuales–. Allí se evidenció que los niños y niñas participantes se divertían durante los ejercicios, fueran detrás o delante de la cámara, y se dedicó tiempo a que jugaran con el espacio, con el cuerpo y con su creatividad (Observación de sesión de audiovisuales en Arte en la Escuela, 2019).

Otro grupo de niños y niñas participantes de la línea AE manifestaron:

*[Los talleres en Crea] son divertidos (...) El año pasado, con el profesor de artes plásticas, cogimos los palos, todo lo que encontrábamos alrededor e hicimos un nido (...) –Pues [a] nosotros nos pone a hacer juegos de escuchar, de ver no tanto (...) más es de escuchar (...)– pues los talleres son divertidos porque el profesor interactúa con nosotros y nosotros con él y podemos interactuar más con las cosas (Grupo Focal Participantes Arte en la Escuela, 2019).*

Aquí aparece un elemento esencial en la vivencia de los participantes del Programa: la posibilidad de hacer cosas, de interactuar con ellas, tocarlas, transformarlas, usar herramientas, modificar los elementos disponibles.

Estas posibilidades no las ofrecen otros espacios tales como el colegio, donde hay pocos elementos fungibles y los equipos y herramientas son muy limitados para el uso práctico de las y los estudiantes. En la modalidad Manos a la Obra de la Línea Emprende Crea, se pueden encontrar experiencias parecidas:

*Siempre es como vamos jugando con las cosas (...) digamos, no sé, una instrucción de la profesora y nosotros vamos jugando con las cosas que nos dice, digamos un robot y les puedes agregar partes de otra cosa, entonces uno le agrega una cabeza de televisor y así vamos a jugar (Grupo Focal Participantes Manos a la Obra, 2019).*

Si para las personas participantes de AE y EC –en Manos a la Obra– el juego está evidentemente presente, la concepción de este no es tan clara como en otras modalidades. En Súbete a la Escena, por ejemplo, quienes participaron en uno de los grupos focales hacen una distinción entre estar en un ambiente relajado o “tranquilo” y jugar en el momento del taller. Al indagar sobre el juego, el concepto no está asociado a la creatividad, sino a la falta de

seriedad en lo que se está haciendo: “Nosotros chanceamos, la verdad es un ambiente como muy tranquilo, pero así que empezamos a jugar, de juego no, se puede chancear, se puede bromear, pero la verdad esto es un proyecto demasiado serio, hay momento para todo” (Grupo Focal Participantes Súbete a la Escena, 2019).

Afirmaciones aún más tajantes, tales como “el juego no es importante en la propuesta pedagógica” (Robles Durán, 2019) o “no se juega nunca” (Grupo Focal Participantes Emprende Grupo Metropolitano, 2019), son evidencia de diferentes formas de asumir el uso y/o potencialidad del juego de acuerdo con las instancias o niveles del programa Crea.

Así, jugar como un elemento de la pedagogía en los talleres artísticos es aceptable en instancias más básicas o generales del programa –como Manos a la Obra y Arte en la Escuela o en algunos casos de Laboratorio–, pero no lo es en las instancias en donde el emprendimiento y la construcción de un puente de continuidad entre lo creativo y lo productivo hacen parte de las posibilidades de los proyectos de vida de los y las participantes.

La indagación cuantitativa muestra otras aproximaciones al tema del



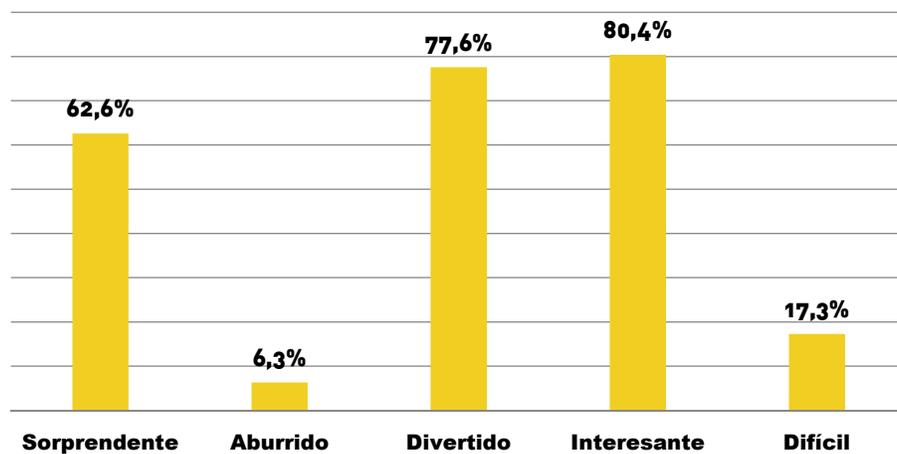
juego. En la encuesta se indagó tanto por el uso del juego como parte de la metodología de su trabajo, como por la forma como los participantes valoran la experiencia de taller en tanto sorprendente, aburrida, divertida, interesante o difícil. Si bien no se correlaciona directamente el juego con lo divertido o sorprendente, sí se considera que los ejercicios lúdicos pueden implicar que los talleres de arte sean valorados como más divertidos, sorprendentes e incluso interesantes.

Las gráficas 11 y 12 presentan la valoración de la experiencia de los y las participantes en cuanto a las metodologías y didácticas de sus talleres de arte. En el caso de los beneficiarios, quienes tomaron los talleres el año pasado (los de EC se muestran en la gráfica 11 y los antiguos de AE en gráfica 12), se evidencia que para los participantes de EC la experiencia fue sorprendente –es decir, en cada ocasión había algo nuevo en más alto por-

centaje (62,6%)– mientras que para los participantes de AE solamente la mitad contestó esto (50,1%). Solo un 23,2% de estudiantes quienes toman talleres de AE en este año y no los tomaron el año anterior (beneficiarios nuevos) consideran que son sorprendentes; cuestión que resalta con los estudiantes quienes responden por las clases de arte de su colegio, pues el 30,7% de ellos y ellas respondieron que sus clases son sorprendentes.

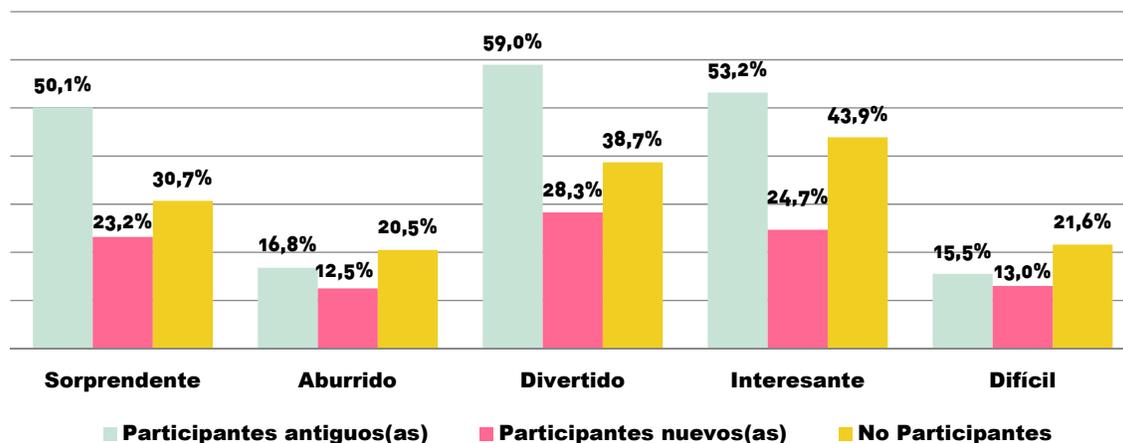
#### GRÁFICA 11

Emprende Crea. P 33. Participantes antiguos(as). Respuesta "Mucho" en: "Tu clase-taller de arte del año pasado fue..."



## GRÁFICA 12

Arte en la Escuela. P 36. Respuesta "Mucho" en: "Tu clase-taller de arte del año pasado fue..."



En general, para los y las participantes de EC, sus talleres son mucho más divertidos e interesantes que para los y las participantes de AE. Además, mientras que solo para el 6,3% de participantes de EC sus talleres resultaron aburridos, para el 16,8% de los antiguos de AE y el 12,5% de nuevos, estos resultan aburridos. Hay que resaltar que para el 20,5% de quienes no toman los talleres de arte en Crea, las clases de arte son aburridas. La percepción de *interesante* es la que presenta mayores diferencias entre las líneas: casi 30 puntos porcentuales entre los participantes de EC (80,4%) y los antiguos

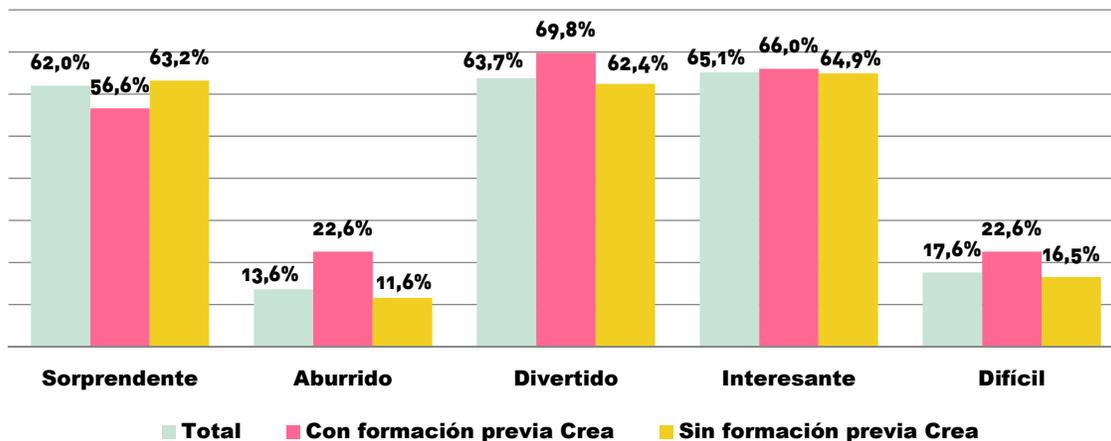
de AE (53,2%). Quienes llevan algunos meses (nuevos) en AE consideran bastante menos interesantes sus talleres (24,7%), incluso menos que los no beneficiarios (43,9%).

Por el contrario, el grado de dificultad es percibido de manera muy similar entre los diferentes grupos encuestados. Claro está que la dificultad no es inversa a la diversión, el interés o el aburrimiento; simplemente es un elemento que valora la complejidad de las actividades.

Por otro lado, con los y las participantes de LC, se indagó por las expectativas sobre el taller que apenas comenzaba (gráfica 13):

### GRÁFICA 13

Laboratorio Crea. P 30. Respuesta "Mucho" en "Considera que su taller de arte será..."



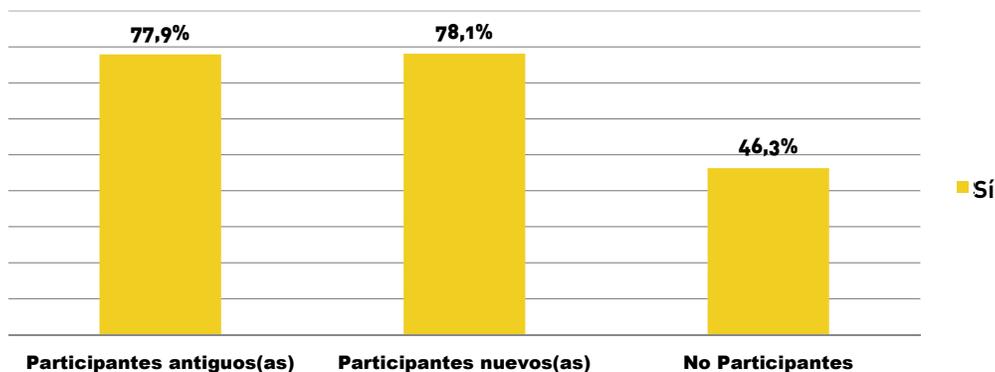
Llama la atención las respuestas de las y los beneficiarios que tienen experiencia previa en el programa Crea. Si bien son quienes más esperan que el taller sea divertido (69,8%), también esperan en altos porcentajes que

el taller sea aburrido (22,6%) y difícil (22,6%).

La utilización concreta del juego en el desarrollo de los talleres de arte es señalada en un alto porcentaje por los y las participantes (gráfica 14):

### GRÁFICA 14

Arte en la Escuela. P 35. "¿El profesor-artista formador realizó juegos para facilitar la elaboración de tus trabajos artísticos?"





En la línea de AE, los ejercicios lúdicos tienen consistencia durante el desarrollo de los talleres del Programa a través del tiempo. Tanto los participantes que dieron su respuesta respecto al año anterior (beneficiarios antiguos), como los beneficiarios que llevan solo algunos meses de 2019 en el programa (beneficiarios nuevos), coinciden en un alto porcentaje (77,9% y 78,1% respectivamente) al afirmar que su artista formador o formadora usa el juego para facilitar la producción artística en los talleres. Resulta interesante aquí comparar tales porcentajes con el indicado por los estudiantes que no toman talleres de Crea y responden sobre la base de las clases de arte ofrecidas por su colegio: poco menos de la mitad (46,3%) considera que su profesor

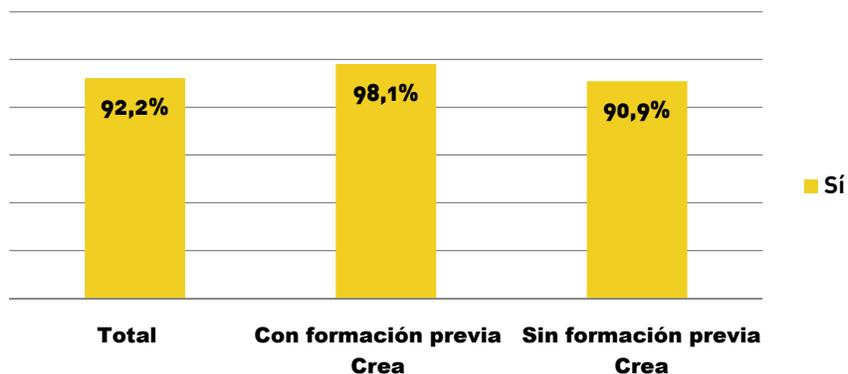
o profesora de arte usa recursos lúdicos para el desarrollo de su clase.

A la misma pregunta, los participantes de EC que tomaron sus talleres el año pasado respondieron afirmativamente en un 81,3%. Es decir, en la línea de EC se usa más el juego como parte de la metodología, aunque la diferencia con la percepción de los participantes de AE no es muy significativa.

Al realizar la línea de base de LC, se indagó acerca del reconocimiento del juego como potencial creador, independientemente de si, en el caso de los participantes que han tenido experiencia en el programa, los artistas formadores lo han usado como parte de su metodología. Como se ve, el juego tiene un gran reconocimiento (gráfica 15):

## GRÁFICA 15

Laboratorio Crea. P 31. "¿Considera que los juegos pueden facilitar la elaboración de sus trabajos artísticos?"



Los participantes con formación previa en Crea son casi unánimes en afirmar que el juego puede facilitar su creación artística, con un altísimo porcentaje de respuestas positivas (98,1%). Quienes no han tenido experiencia previa en algún taller de Crea, no obstante, tienen una alta consideración sobre el potencial del juego en las artes, pues un 90,9% de encuestados y encuestadas respondieron afirmativamente.

Habiendo presentado las generalidades acerca de las experiencias concretas sobre el juego como noción pedagógica del programa, vale la pena resaltar dos elementos importantes que surgieron como parte de la indagación. El primero es la relación entre infancia y juego y

el segundo es la posibilidad de asumir el juego no sólo como parte del ejercicio formativo/creativo, sino también como parte de la circulación y la formación de públicos.

*Los niños, bueno, más que todo en estos contextos [de poblaciones de niveles socioeconómicos bajos] no tienen el chance de ser niños, entonces claro, cuando llegan a la clase a unos les parece muy tonto esto que estamos haciendo ¿Sí? y dicen que es eso, si un niño todavía, y claro entonces también se les arrebatan en ocasiones esas oportunidades por el contexto, lo que uno procura en el taller es que vuelvan a eso ¿Sí? y que no se sientan bobos jugando y que no se sientan*

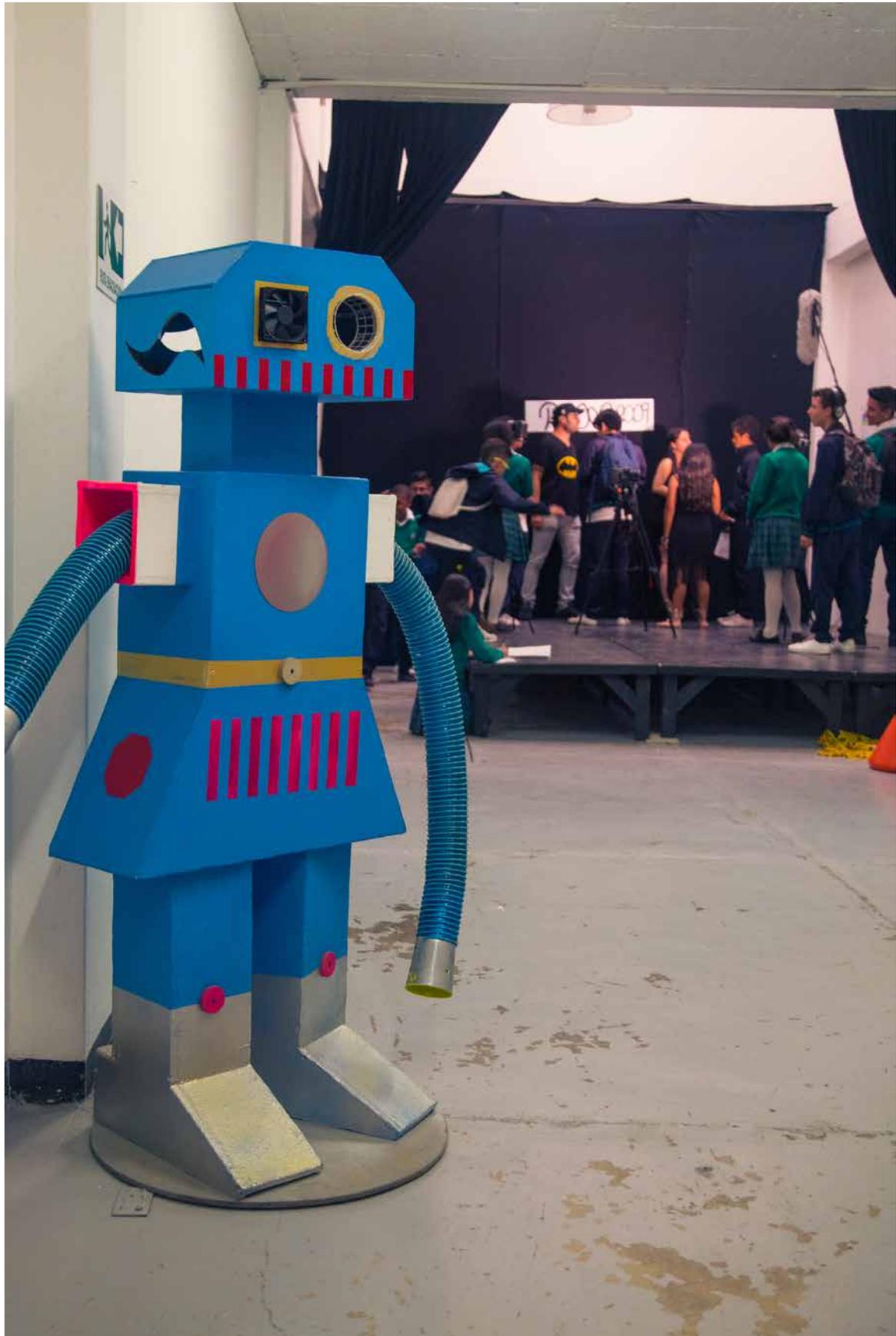
*bobos cantando (...). (Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones, 2019)*

Mientras en unos grupos se considera necesario remarcar aspectos de la infancia –sea perdida, arrebatada o desconocida– desde ejercicios lúdicos, en otros grupos el juego permite volver, de manera más alegre, sobre sus propias memorias. Este es el caso de un grupo de danza de adultos y adultas mayores de la línea LC. Allí, al hablar de juego, los y las participantes se refirieron casi exclusivamente a la importancia de jugar para “volver a ser niños otra vez” o “volver a vivir”, y lograr superar los prejuicios sobre la vejez:

*Con eso que comentaban los compañeros de las rondas infantiles, cuando subimos a un escenario a hacer esa ronda ese momento, que canto y hago de todo como cuando era niña, a mí me gustaba mucho eso cuando era niña y hoy día pues me siento como feliz que uno allá en ese escenario se siente como niño y siente cuanto bien hacen estos programas que hacen cosas así, o sea el adulto mayor a los 50 años ya se arrumaba, a los 60 años ya no podía caminar o era así, pero estos programas realmente si algo yo le agradezco al gobierno, que uno muchas*

*veces reniega porque hay muchas cosas que no son... pero esto para nosotros, el adulto mayor, han sido unos programas espectaculares porque cuando vamos a algo de artes o eso, se siente uno que volvió a ser niño, volvió a vivir. (Grupo Focal Participantes Laboratorio Adultos Mayores, 2019).*

El segundo elemento emergente fue la noción de juego como parte de las instancias de circulación de las obras artísticas o de las expresiones simbólicas. Este no fue un elemento muy desarrollado en la indagación y no se presentó de manera tan manifiesta, pero sí surgió dentro de un grupo focal la importancia de que las personas tengan experiencias estéticas que sean más participativas. Es decir, que tanto los y las creadoras de obras artísticas como sus públicos tengan la posibilidad de jugar con las piezas. Aquí, el juego surge como expresión simbólica, tanto para la creación como para el disfrute y la contemplación de las obras artísticas (Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones, 2019).





# | Análisis de Creación

**Esta noción se designa como** *procesos de Creación y desarrollo de la creatividad*. Esta se define, además, como “una potencia transformadora que permite cambios en el individuo, en el contexto y en las percepciones del mundo. Así mismo hace posible que estas nuevas miradas sean tangibles a través de los actos de creación” (Idartes, 2019).

La noción de *creación* ha sido central en la fundamentación conceptual del programa desde su formulación en 2017. No solo aporta a los nuevos alfabetismos implicados en el mejoramiento de los rendimientos académicos, el incremento del dominio lingüístico y el aprendizaje de idiomas, como plantea

(Bamford, 2000), sino que las artes son por sí mismas productoras de conocimiento: son una propuesta de conocimiento y una mediación cognitiva y de construcción de realidad.

Los procesos de creación hacen posible que estas nuevas miradas se vuelvan tangibles. El desarrollo de la creatividad también diferencia a las artes de otras áreas del conocimiento. Las artes son un lenguaje que vincula todos los sentidos y, desde esta perspectiva, contribuyen a una lectura diferente del mundo y de sus realidades.

Es así como la investigación longitudinal indaga desde una perspectiva transversal acerca de la noción de creación como uno de los pilares de la

propuesta pedagógica del Programa y de Idartes en general. Algunos comentarios de los actores indagados hacen referencia a la creación como parte fundamental del indicador de constitución de sujeto:

*Cuando al niño se le da la posibilidad de ser él, el arte potencia toda la creatividad que está viva en el niño y que es natural, los niños por naturaleza son creativos, por eso preguntan todo, por eso dicen, ¿Por qué esta máquina se mueve? ¿No? pues porque tiene un motor que hace que se mueva, pero el niño pregunta, ¿De dónde viene eso? ¿No? y eso sí lo potencia el arte. (Grupo focal con directores/as de organizaciones, 2019).*

Otra participante dice:

*Yo me acordaba chiquitita como toda tiernita, pero si yo no tenía ningún interés por la danza al principio como en mi colegio sí daban danzas de lejos, me gustaba, pero no pensé que fuera a ser buena, bueno por un lado descubrir ciertas habilidades que uno dice soy buena (risas) no me lo esperaba (Grupo Focal Participantes Emprende Grupo Metropolitano, 2019).*

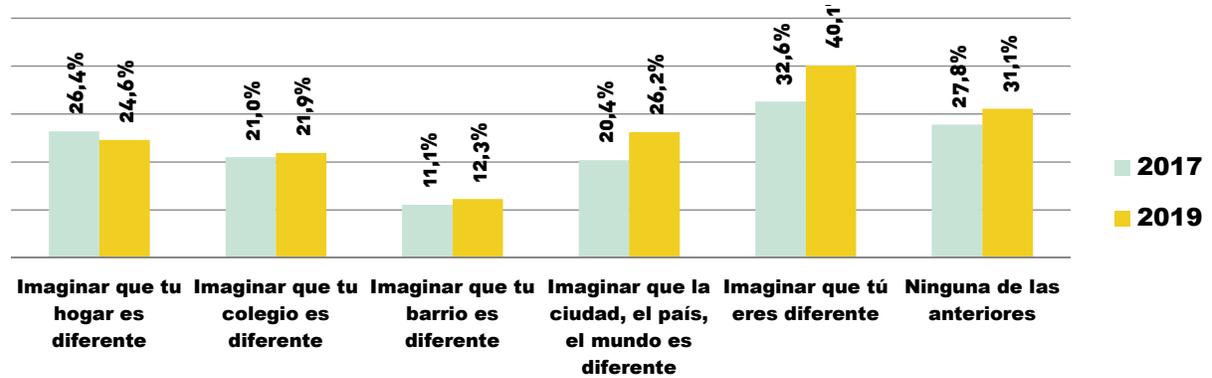
Los resultados cuantitativos muestran cómo los procesos formativos artísticos le ayudan a las personas participantes del Programa a expresar sus emociones, a desarrollar nuevas formas de expresión y a imaginar cómo cambiar sus realidades.

Como se ve en las gráficas 16 y 17, en la línea AE, la creación permite a los estudiantes más antiguos imaginar que son diferentes y que su hogar y la ciudad también lo son. Esta percepción aumenta significativamente para el primero y el segundo caso en 2018 y presenta una leve disminución en relación con el hogar. Entre los participantes nuevos, por el contrario, la respuesta predominante es “ninguna de las anteriores”, pero las demás opciones tienen similar comportamiento. Lo mismo ocurre en el grupo de control o de no participantes (gráfica 18).



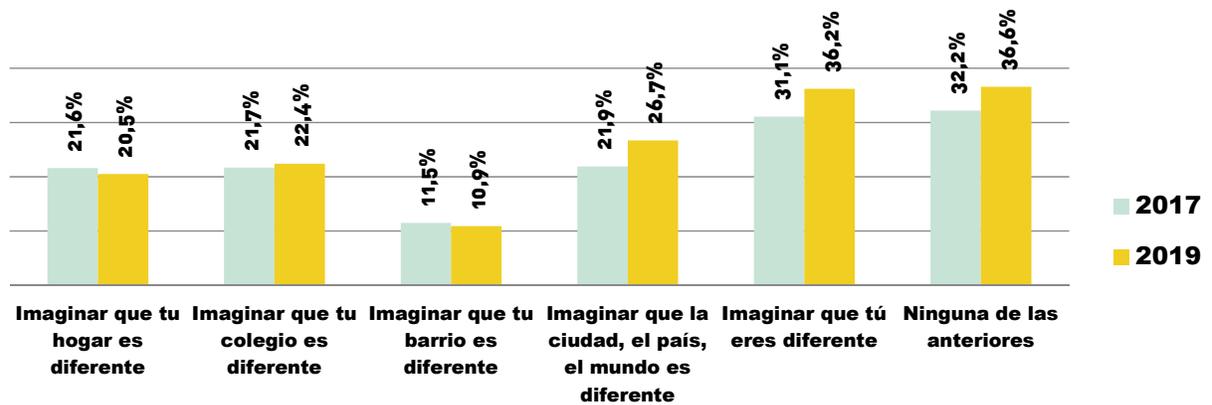
### GRÁFICA 16

Arte en la Escuela. P 24. Participantes antiguos(as). Ayuda de las clases-talleres de arte.



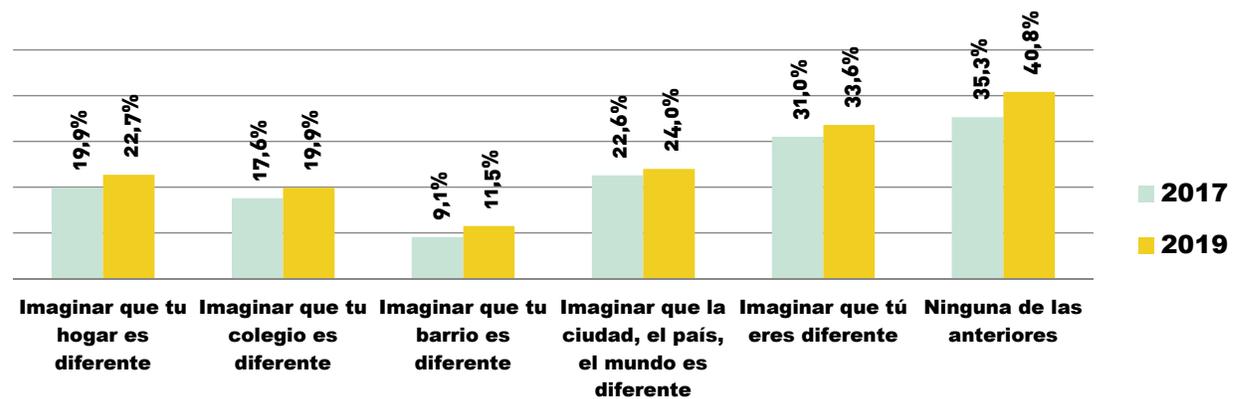
### GRÁFICA 17

Arte en la Escuela. P 24. Participantes nuevos(as). Ayuda de las clases-talleres de arte.



### GRÁFICA 18

Arte en la Escuela. P 24. No participantes. Ayuda de las clases-talleres de arte.



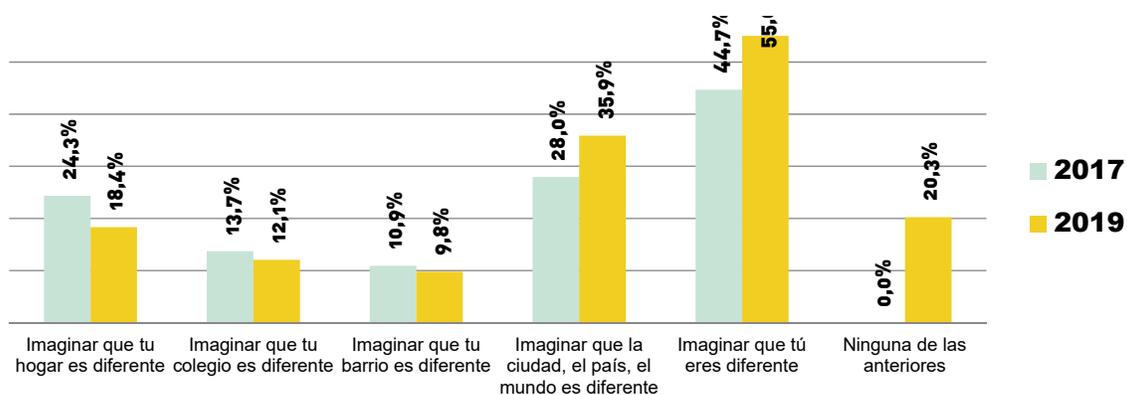


La línea EC (gráfica 19) tiene comportamiento similar, con la particularidad de que el porcentaje es más alto

que en la línea AE con respecto a la percepción de si las clases-talleres les permiten imaginar que son diferentes:

### GRÁFICA 19

Emprende Crea. Participantes antiguos(as). Ayuda de las clases-talleres de arte.

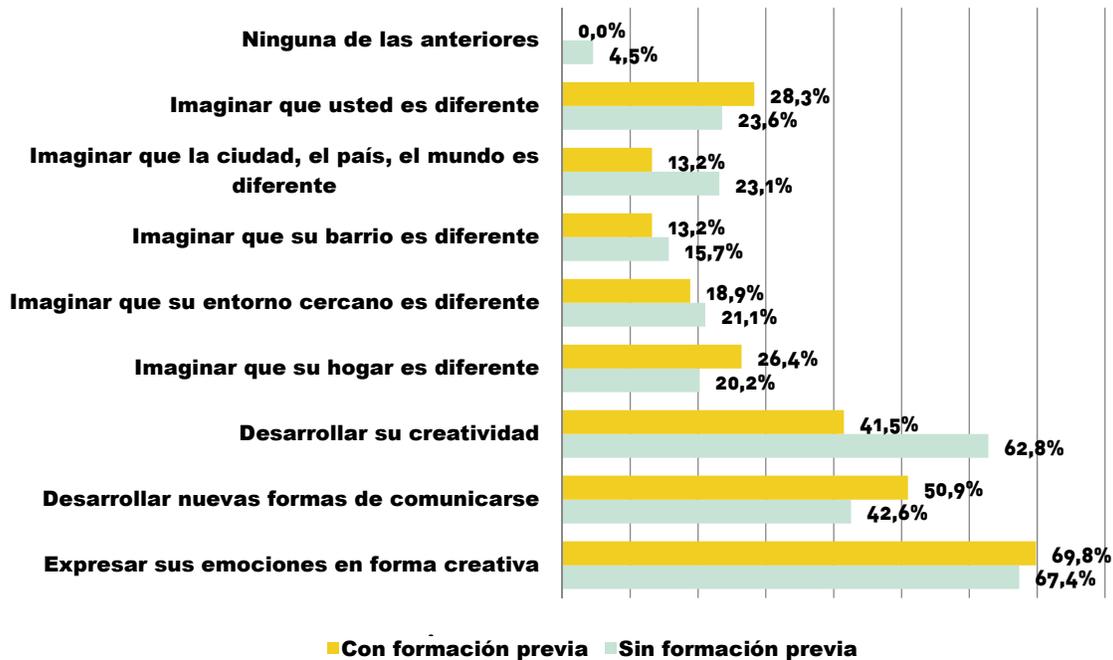


En LC (gráfica 20), el principal aporte de los procesos de formación a través de la creación es el de tener la posibilidad de expresar las emocio-

nes, con la particularidad de que son quienes no tienen formación Crea previa quienes tienen el mayor porcentaje (69,8%):

## GRÁFICA 20

Laboratorio Crea. P 26. Ayuda de los procesos de formación.

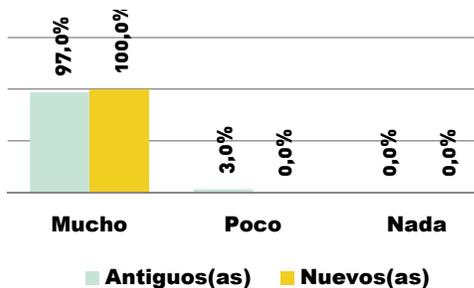


Por otro lado, los/as artistas formadores (gráficas 21, 22 y 23) consideran que sus talleres aportan mucho a la

sensibilidad y la creatividad de las personas participantes de las diferentes líneas del Programa:

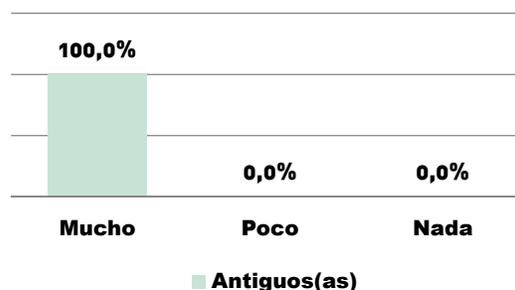
## GRÁFICA 21

Arte en la Escuela. Artistas Formadores(as). P 30. "El taller que realizó le ayudó a sus participantes a ser más sensibles y creativos(as)."



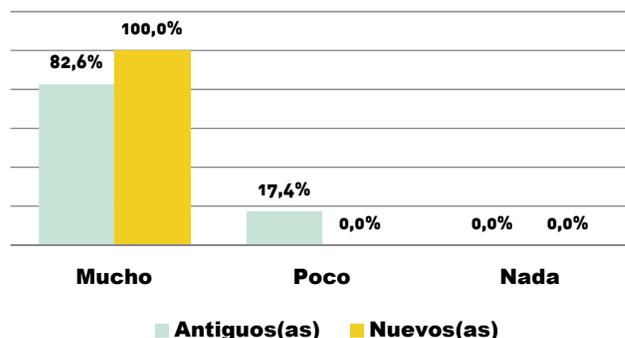
## GRÁFICA 22

Laboratorio Crea. Artistas Formadores(as). P 34. "El taller que realizó le ayudó a sus participantes a ser más sensibles y creativos."



### GRÁFICA 23

Emprende Crea. Artistas Formadores(as). P 27. “El taller que realizó le ayudó a sus participantes a ser más sensibles y creativos(as).”



En relación con los derechos culturales, la creación es vista como un derecho de los artistas y como un elemento que los fortalece, la cual está ligada con el derecho a la expresión, que es un factor intrínseco de la práctica artística, del ser artista y por lo tanto de su formación: “[¿qué derechos pueden tener los artistas?] Pueden ser creativos, tener una libre expresión” (Grupo Focal Participantes Arte en la Escuela, 2019).

El impacto en la *constitución de sujeto* es claro. En el grupo focal con docentes de colegios para AE uno de ellos expresó:

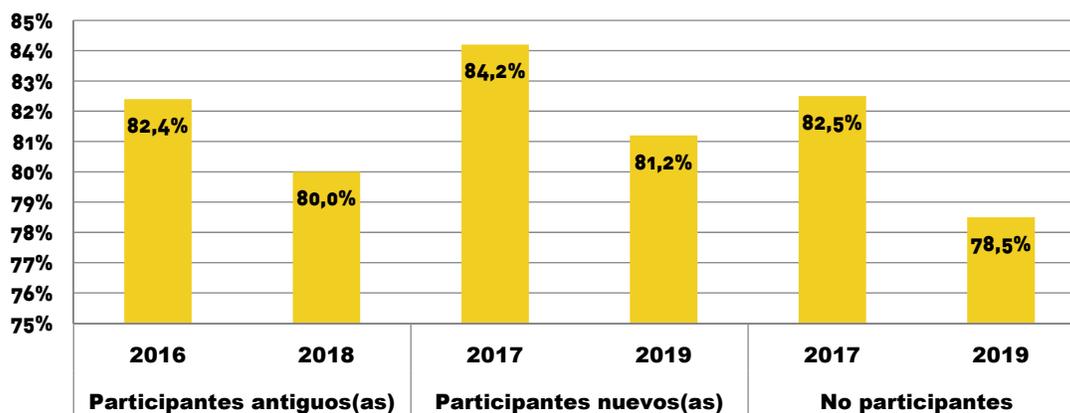
*Y yo pienso que el mayor impacto está en ellos mismos ¿No? El mismo crecimiento de cada uno de los muchachos, ver un muchacho que dentro del salón*

*(...) es de pronto un poco difícil; pero verlo como decía el profesor Javier con un instrumento musical, motivado, o mostrando un cuadro hermoso, un dibujo excelente, o cualquiera de los otros talentos, uno ve [que] el impacto y el crecimiento es en él y eso hace parte del mismo resultado de lo que espera el colegio de lo que estamos haciendo acá (Grupo Focal Docentes IED en Arte en la Escuela, 2019).*

La creación también aporta en la línea AE a que los chicos y chicas participantes del Programa sean más imaginativos e imaginativas con respecto a la solución de los problemas y a que los asuman como retos y posibilidades (gráfica 24). Lo anterior es muy importante en los procesos de constitución de sujeto.

## GRÁFICA 24

Arte en la Escuela. P 29. Respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en “Es imaginativo(a) en la solución de retos o problemas.”



La noción de creación está en el centro de atención para las transformaciones de los sujetos y por eso es decisiva en el proceso formativo. En efecto, incide directamente en el trabajo pedagógico y en la actividad de los Centros Crea. Por esta razón emergieron aspectos para fortalecerla:

*Creo que nos hace más falta [tratar la noción de creación] (...) la formación está muy bien pero sí nos hace un poquito más falta en el tema de creación permitir que estos centros de formación se abran un poco a la comunidad y permitan que personas usen estos espacios para la creación y la investigación, apro-*

*piación, circulación y otro tipo de cosas que pudiesen de verdad hacer que los centros se generen (...) más abiertos a la gente (Grupo focal con directores/as de organizaciones, 2019).*

Dentro de los indicadores de las *prácticas artísticas*, la creación se manifiesta como la forma en la que las personas participantes del Programa Crea manifiestan y representan su situación, su contexto, sus emociones y sus sensaciones, haciendo evidente su *experiencia estética* y su *expresión simbólica*. El coordinador general del Programa relata uno de los múltiples casos emblemáticos que ha conocido:

*Nos pasó con un grupo de exmilitares en discapacidad que entraron a un proceso de creación literaria; comenzamos a escribir, fuimos avanzando y resultó una crónica espectacular. Publicamos el libro porque la calidad artística fue tan interesante y contundente que dio para eso. (Garzón, 2019)*

El anterior testimonio es característico de la línea LC. Uno de los participantes de estos procesos lo reafirma de la siguiente manera: “sí, la verdad sí, no porque uno tiene eso como guardado ahí, entonces no encuentra como la forma de plasmarlo en algo, entonces ya esa es la mejor forma para construir una historia” (Grupo focal con Participantes en Laboratorio Crea, 2019).

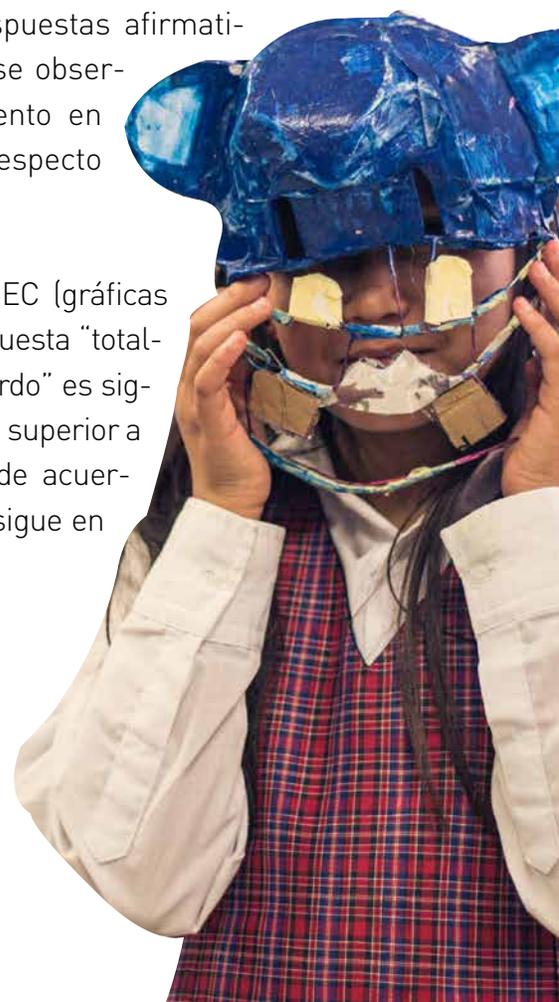
En la experiencia de las personas responsables de Centros Crea también abundan otros ejemplos:

*Yo siempre he diferido en el tema de que, bueno, definitivamente ¿Los niños y las niñas sí viven un proceso de investigación/creación, o definitivamente simplemente viven experiencias artísticas y realizan montajes o productos artísticos (...) Entonces, en algunos casos se ha vi-*

*venciado esta investigación/creación, que parte de una exploración y en donde [se] toman elementos como el juego, el cuerpo (...) pero en otros casos definitivamente sí [se] parte desde la experiencia artística a partir de un género dancístico o un género musical o una técnica de artes plásticas. (Grupo focal con directores/as de organizaciones, 2019)*

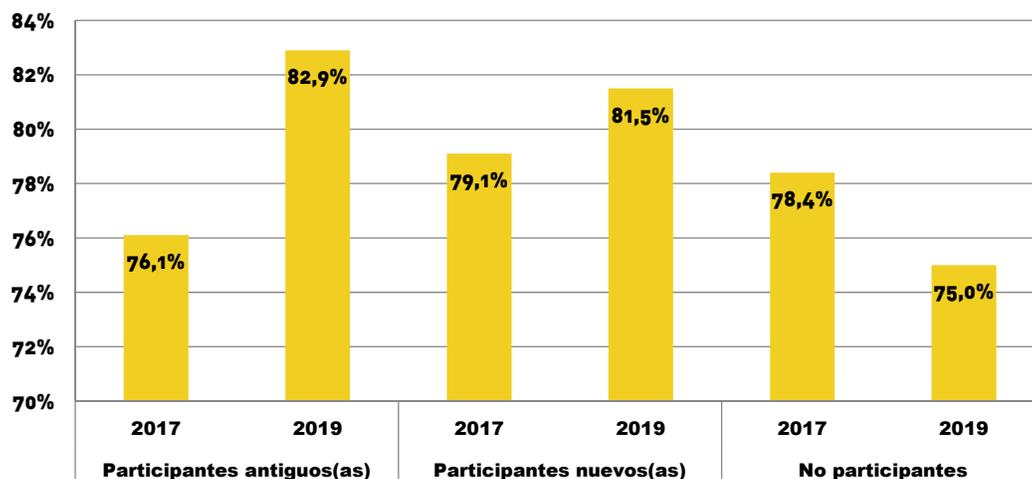
Dentro de los resultados cuantitativos, se puede observar que en la línea AE (gráfica 25) la mayoría de personas participantes del Programa están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se pueden expresar libremente a través de sus trabajos artísticos. Los no participantes muestran un porcentaje inferior de respuestas afirmativas. También se observa un incremento en el 2019 con respecto al 2017.

En la línea EC (gráficas 26 y 27) la respuesta “totalmente de acuerdo” es significativamente superior a la respuesta “de acuerdo”, la cual le sigue en importancia:



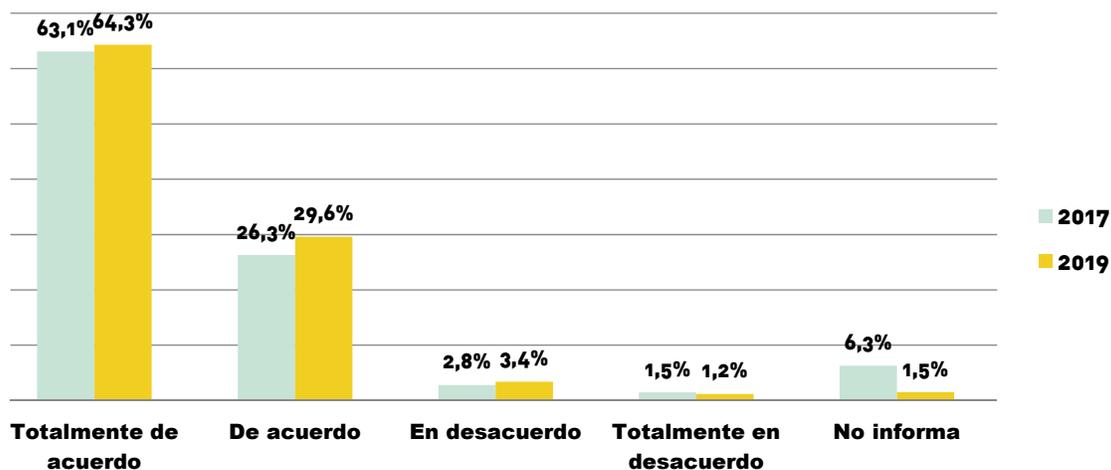
### GRÁFICA 25

Arte en la Escuela. "Se puede expresar a través de sus trabajos artísticos." Suma de "totalmente de acuerdo" y "de acuerdo."



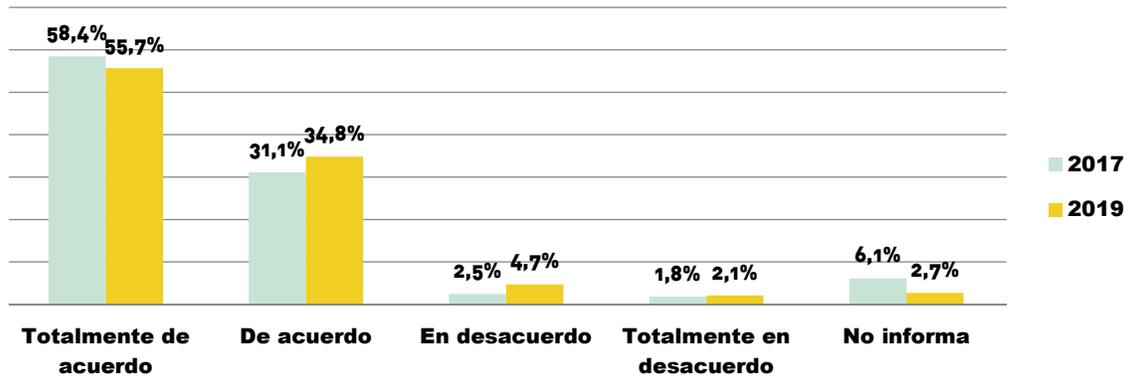
### GRÁFICA 26

Emprende Crea. P 26h. Participantes antiguos(as). "Se puede expresar a través de sus trabajos artísticos."



### GRÁFICA 27

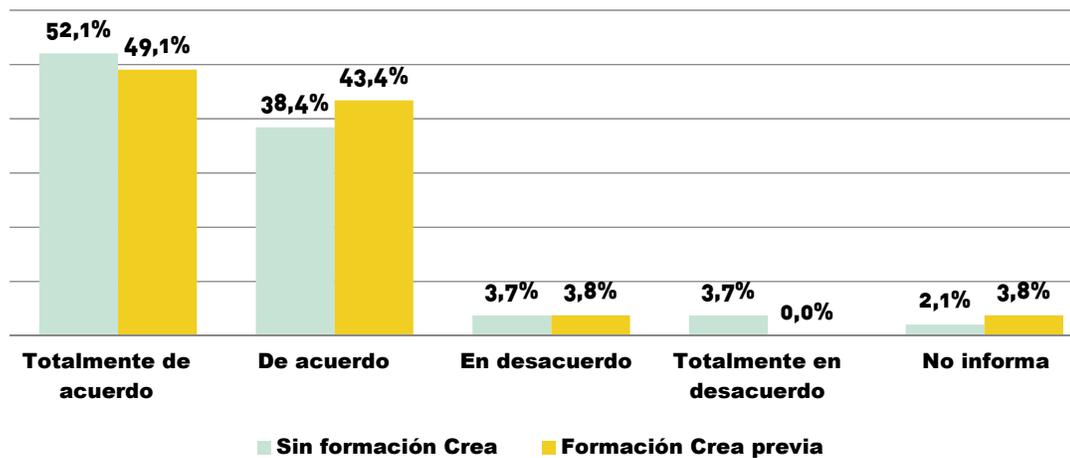
Emprende Crea. P 26k. Participantes antiguos(as). “Se puede expresar libremente a través de sus trabajos artísticos.”



Por otro lado, el comportamiento en la línea LC es similar (gráficas 28 y 29):

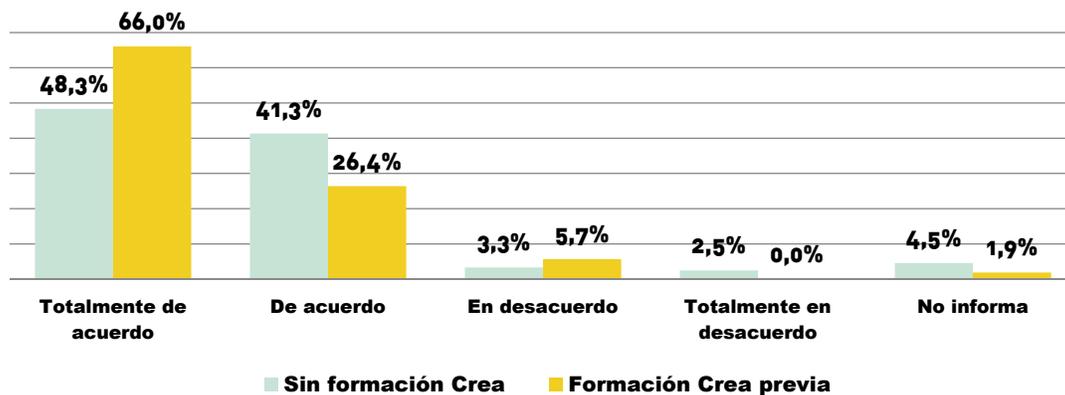
### GRÁFICA 28

Laboratorio Crea. P 27d. “Se puede expresar a través de sus trabajos artísticos.”



## GRÁFICA 29

Laboratorio Crea. P 27g. “Le es posible expresarse libremente a través de sus trabajos artísticos.”



En el contexto de LC y EC, la noción de creación se comporta como una herramienta que muestra lo que se puede hacer diferente para experimentar e investigar hasta dónde los y las participantes son capaces de mostrar e innovar: “son las instrucciones o parámetros que nos da la profe, muchas veces nos deja hacerlo libre y ahí nuestra imaginación vuela, dibujando cosas increíbles (Grupo Focal Participantes Manos a la Obra, 2019). Además:

*Para mí (el emprendimiento) no es solo buscar en el medio solo eso, sino también con el instrumento, cómo haces tú lo que el profe te da para inter-*

*pretarlo, pero dándole tu toque, tu sonido, tu trabajo, como el conocimiento de acá lo transformas en algo propio, entonces también, creo que eso es Em-prende Crea, lo que ellos nos transmiten, hacerlo nuestro, y convertirlo en un proceso diferente, entonces no es lo mismo de nuestros profes, sino ya algo nuevo. (Grupo Focal Participantes Em-prende Súbete a la Escena, 2019)*

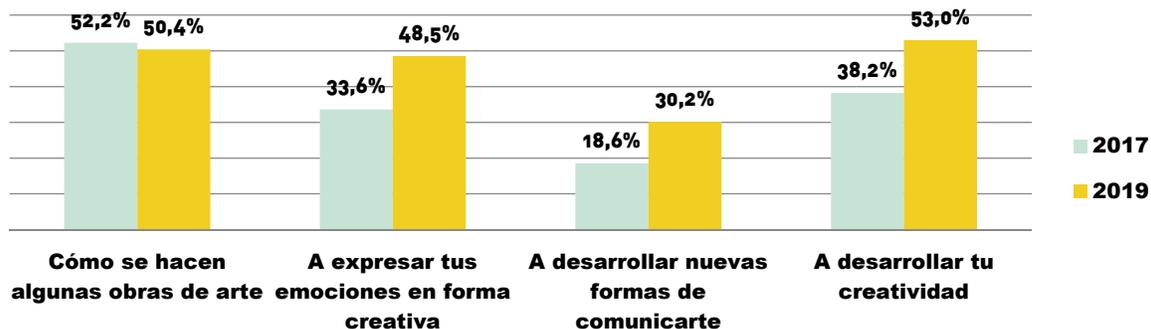
Las gráficas siguientes (gráficas 30 y 31) muestran que la noción de creación es transversal a los procesos de formación artística en AE y lo que esta conlleva en términos de nuevas formas de expresión y desarrollo de la creatividad. El aprendizaje más valorado por

los participantes antiguos es el desarrollo de la creatividad, seguido por el conocimiento más técnico sobre cómo se hacen las obras de arte. Aprender a

expresar las emociones ocupa un significativo tercer lugar. También se destaca el crecimiento de esta valoración en el 2019 con respecto al 2017:

### GRÁFICA 30

Arte en la Escuela. P 25. Participantes antiguos(as). Aprendizajes de las clases-talleres de arte.

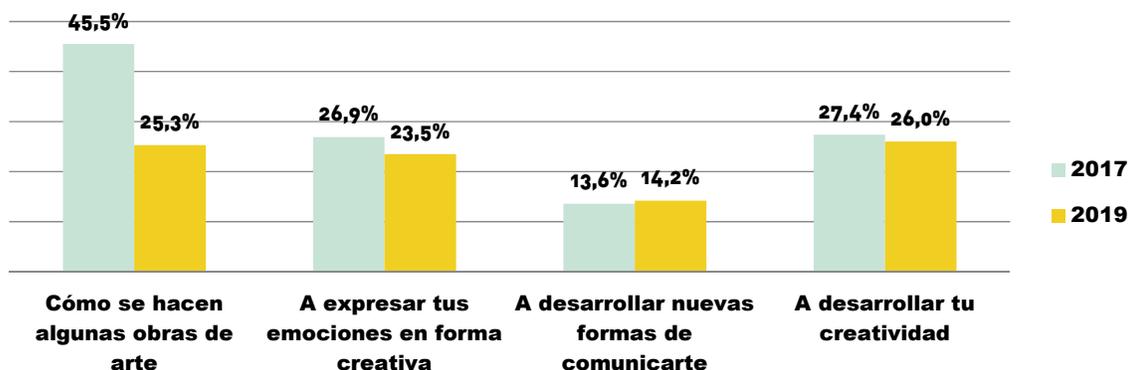


Con respecto a los participantes nuevos (gráfica 31) la valoración es inferior. Además, privilegian los aprendi-

zajes relacionados con la elaboración de las obras artísticas y el de la expresión de las emociones:

### GRÁFICA 31

Arte en la Escuela. P 25. Participantes nuevos(as). Aprendizajes de las clases-talleres de arte.

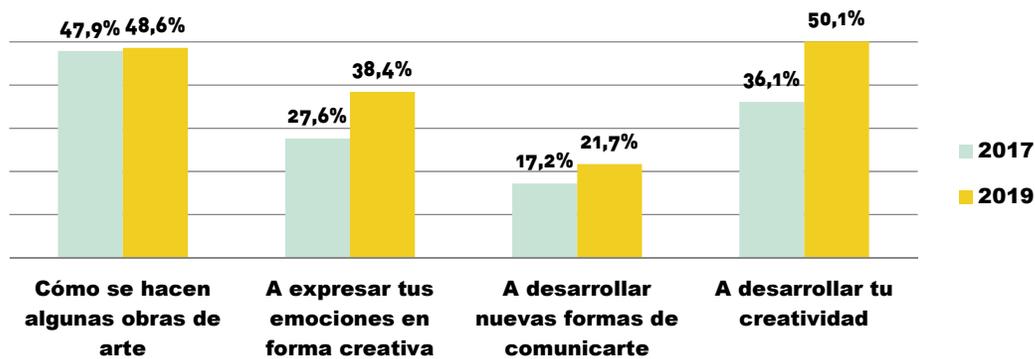


En el caso del grupo control de no participantes (gráfica 32), el desarrollo de la creatividad es el elemento más valorado. Lo anterior indica que,

con independencia de asistir o no al Programa Crea, la creatividad tiene una alta valoración social.

### GRÁFICA 32

Arte en la Escuela. P 25. No participantes. Aprendizajes de las clases-talleres de arte.

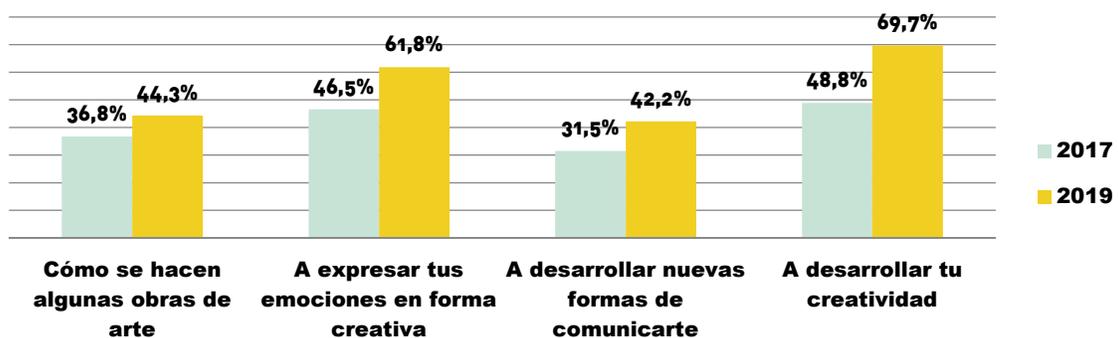


Algo similar ocurre en la línea de EC (gráfica 33). El desarrollo de la creatividad es el aprendizaje más valorado, lo

cual tuvo un incremento significativo en el 2019 (aproximadamente 30 puntos porcentuales):

### GRÁFICA 33

Emprende Crea. P 25. Participantes antiguos(as). Aprendizajes en las clases-talleres de arte.

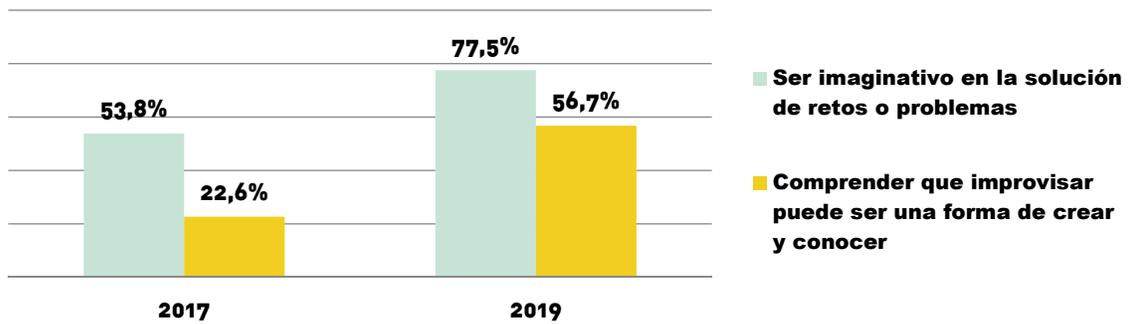


Las gráficas 34 y 35 muestran que los y las artistas formadoras hacen un esfuerzo adicional para lograr que las personas participantes sean más ima-

ginativas en la solución de sus problemas y en la valoración de sus procesos de improvisación para generar la innovación y conocimiento:

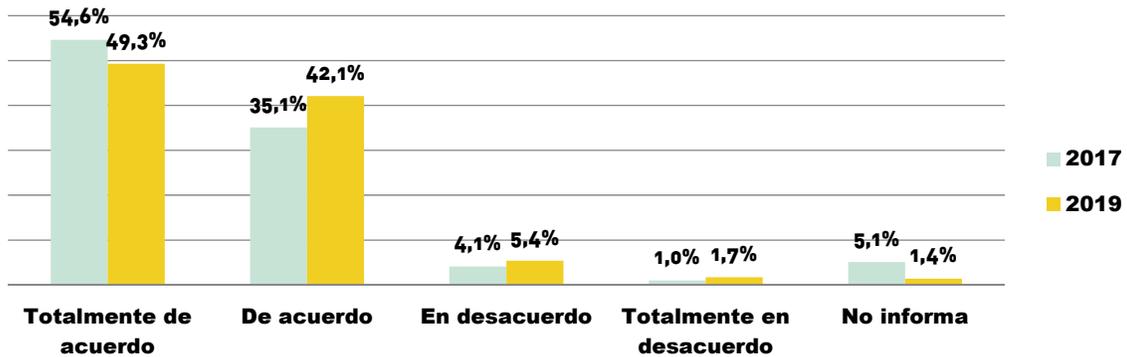
### GRÁFICA 34

Artistas formadores(as) antiguos(as). P 38. “Aspectos que más trabajó en sus talleres del año pasado.”



### GRÁFICA 35

Emprende Crea. P 29. Participantes antiguos(as). “Es imaginativo(a) en la solución de retos o problemas.”





En la *experiencia estética*, la creación permite obtener y abrir posibilidades para expresar e interpretar, es decir, encontrar su propia estética a través de la práctica y la formación artística:

*Lo que más sentido le da al programa realmente es que esto tiene un énfasis en la creación (...) lo que buscamos es que el niño tenga la mayor experiencia posible y que esa experiencia esté enfocada en un proceso creativo. Hay que garantizarle la mejor experiencia posible en un proceso creativo y dar una dosis de emoción de libertad para mí es esencial. (Garzón, 2019)*

En LC hay un énfasis en la comprensión de la práctica artística como campo de conocimiento específico, con densidad, con profundidad; a saber, en trascender las manualidades y llegar a la comprensión del universo artístico:

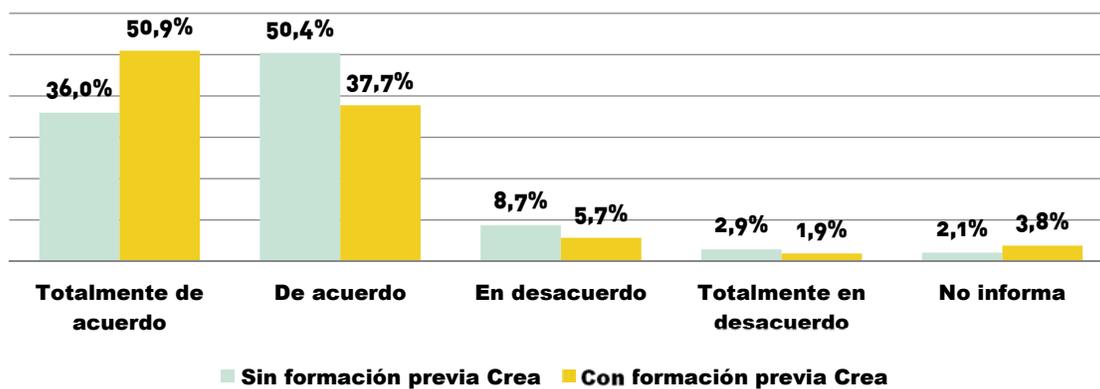
*La creatividad es lo que más cuesta trabajo inicialmente para el usuario, desarrollar esa faceta creativa, porque el usuario piensa que el arte es hacer algo, algo que se vea bonito y ya, o sea que sea simétrico, que tenga colores bien mezclados, que no te salgas de la línea, entonces ya cuando uno salta de eso a decir no es que tú puedes crear algo totalmente diferente, puedes inventarte cosas nuevas, puedes, bueno no sé, proponer cosas diferentes, eso es un proceso muy difícil, pero sí creo que desde el primer momento el artista formador busca eso y lo ha buscado y ha estado clarísimo desde el primer momento, ellos han buscado que los usuarios innoven, creen cosas nuevas, busquen estrategias de, no sé, de contar sus historias, de formas diferentes (...) yo creo que eso ha sido un eje central también para ellos en su estrategia, eso se nota; se nota que lo [que] buscan es que desarrollen la creatividad (Robles Durán, 2019).*

Por otro lado, la creación permite a las personas de LC ser más imaginativas en la solución de retos o pro-

blemas, y encontrar nuevas formas de expresión (gráficas 36 y 37):

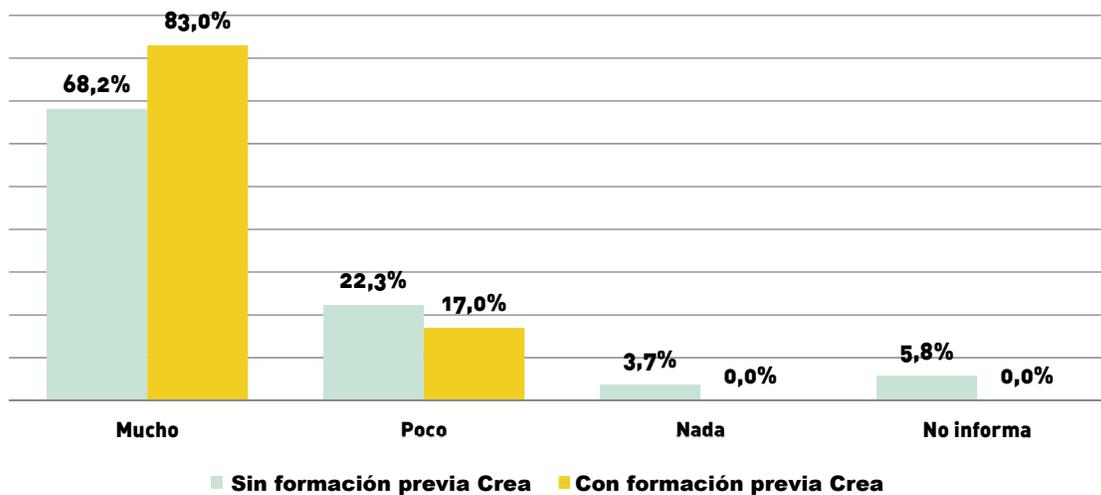
### GRÁFICA 36

Laboratorio Crea. P 28. “Es imaginativo(a) en la solución de retos o problemas.”



### GRÁFICA 37

Laboratorio Crea. P 33. “Encuentra nuevas formas de expresarse.”





En la medida en que la creación es un aspecto que busca romper con lo formal, lo cotidiano, con lo “normal”, puede ser el punto más difícil de concertar en diálogo entre las diversas interacciones de las propuestas pedagógicas de los espacios que el Programa ofrece:

*El ejercicio de la enseñanza es muy diferente cuando se hace en un método tradicional (...) a cuando el espacio se convierte en espacio de laboratorio, de*

*creación, donde el estudiante puede entender otras dinámicas y hace parte de ese proceso acompañado o acompañando también a un artista en ese proceso y que definitivamente esto marque una gran diferencia, con respecto a los sistemas y modelos que se aplican actualmente en la escuela (...) que no tienen nada de innovador. Creo que es el aporte grande que nosotros le hacemos en ese sentido, porque ese pensamiento crítico se está robusteciendo, creo que eso va a tener un gran impacto en un futuro, de*

*entender otras lógicas, de entender el mundo, sí, desde la creación, desde la potencia de la creación (Grupo focal con GPT Arte en la Escuela, 2019).*

Aunque este punto de vista desconoce la creatividad desplegada por los docentes en el aula y las innovaciones y los recursos pedagógicos que utilizan en su práctica pedagógica, el valor al proceso aportado por los artistas formadores es subrayado con pertinencia:

*Uno como artista formador maneja metodologías que son muchas veces completamente disruptivas en lo que es un buen manejo de grupo en los colegios, entonces uno muchas veces puede, incluso, fomentar ciertos tipos de desorden creativos que para un profesor normal de la escuela son absolutamente inaceptables. (Grupo focal con GPT Arte en la Escuela, 2019)*

La creación es una de las nociones que más diferencia la propuesta del Idartes de las otras propuestas y en la que incluso se pueden gestionar las dificultades y potencializar las fortalezas que la formación artística

sugiere. Algunas voces resaltan las fortalezas como:

*En el Centro Crea, uno puede ser más creativo porque tiene las instalaciones, resuelve con el coordinador a ver cómo le hace, sí, (...) en cambio en el colegio no, uno se encuentra a veces muy solo, en el colegio, entonces no sabe cómo (...) toca resolver el taller. (Grupo focal con GPT Arte en la Escuela, 2019)*

Lo anterior llega a las casas y a las familias:

*Pues yo por lo menos mi hijo dice que los libros que les leen y a base de eso lo hacen como en dibujos, por decir mi hijo hizo como un comic de un piojo (...) Y también como muñequitos, o sea que un día llevó como un palito de paletas, o de esos helados, y ahí le pegó muñequitos y que un micrófono, y que el muñequito hablaba y decía, o sea como creando una historia a base de los muñequitos, me parece chévere porque eso, o sea empieza la imaginación. (Grupo Focal Acudientes de Participantes Emprende Grupo Metropolitano, 2019)*





# I Acogida/resistencia de la propuesta pedagógica del programa Crea de Idartes<sup>1</sup>

**La propuesta pedagógica del Programa** se ha venido formulando en un proceso largo que recoge las discusiones y las experiencias de las distintas personas vinculadas a él y ese resultado ha sido recogido en un texto que la sistematiza y ordena (Idartes, 2019):

*Yo estoy desde 2013 en el programa e inicialmente la propuesta era trabajar desde una estrategia pedagógica que eran las obras focales, y tenían otras nociones*

*pedagógicas (...) al siguiente año esa propuesta se iba modificando, al (...) siguiente se modificó muchísimo más (...) cada año tratan de tomar algo de ahí, pero se va transformando. Este año sé que se está trabajando específicamente en poder concretar desde cada área artística, más que un diseño, un modelo de atención de cada una de esas líneas (...) no hay precisamente un modelo estructurado todavía. (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019)*

---

1 Este apartado, traído del documento principal de presentación de resultados que se comparte en la publicación digital, se reproduce aquí para dar cuenta del tratamiento dado al indicador de acogida/resistencia que forma parte de la categoría de prácticas educativas. En su formulación, se define como la “percepción de las interacciones entre diversas propuestas pedagógicas que hacen presencia en el desarrollo del Programa”. Este apartado se deja también en el documento principal para no alterar el tratamiento a los indicadores de la categoría.

El anterior proceso ha sido muy importante para la organización del trabajo en las líneas de atención y en las áreas artísticas. Una persona responsable de Centro afirma:

*Estamos en un muy buen camino (...) ya hay unas premisas, unos modelos de atención, que nos han permitido tomar como unas líneas específicas; ya se ha determinado con el equipo pedagógico que por cada área artística o cada centro de interés (...) se han ido estipulando unos ítems específicos y unos indicadores por ciclos, pero también por proyectos, pero también por líneas transversales. (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019)*

Otra persona responsable de Centro reconoce que:

*Un logro de Idartes es que ha ido creciendo en esa propuesta [pedagógica]. Así no esté consolidada, así no esté ya, ha habido una práctica, unos ejercicios que han dado unas bases (...) creo que es una manera de construcción que se puede dar y que a veces desde lo institucional se evita hacer eso, entonces cuando se lleva una propuesta y se debe llevar todo consolidado, y eso es. Se dan esas prácticas institucionales sobre*

*todo en lo público, y creo que algo que me parece importante es que Idartes sí ha estado en ese diálogo permanente con (...) el territorio, con los que estamos al frente en la parte de gestión. (Grupo Focal Responsables Centros Crea, 2019)*

De manera más precisa y mostrando conocimiento de las nociones transversales, otra persona de este grupo focal sostuvo:

*En el último ejercicio que nos presentaron, me pareció que había una coherencia [en la propuesta pedagógica] (...) fue un poco más riguroso el ejercicio de consolidación, intentar juntar esos ejes de cuerpo, expresividad, creatividad y juego (...) me pareció que bueno, al menos hay algo que nos ata. Y creo que ese no tener un modelo también es ponernos un reto. (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019)*

Sin embargo, al interior del Programa hay ambigüedades y puntos de vista encontrados, incluso entre quienes consideran que ha habido avances. Algunas posturas expresadas en el grupo focal con responsables de los Centros Crea excluyen la existencia de una propuesta pedagógica:

*No hay una propuesta pedagógica propia del programa como un todo integral. Las propuestas están diseñadas por áreas artísticas. Hace falta, así, una "propuesta madre". Desde mi perspectiva no hay un modelo específico, no hay una noción pedagógica, ni un lineamiento ni una propuesta concreta (...) este año sí está mucho más cerca de estar concreto, hay unos conceptos muy definidos, sobre todo en Arte en la Escuela; Emprende Crea está un poco más concreto, y Laboratorio hasta ahora se está construyendo. (Grupo Focal Responsables Centros Crea, 2019)*

Un punto de vista radical que tiene implicaciones más profundas y toca un tema sensible a la autonomía del instituto, en el marco de la gestión global de la administración distrital, es el peso que tiene la línea de AE en relación con EC y LC:

*No sé hasta qué punto efectivamente el Idartes no ha logrado tener un diseño, o un modelo pedagógico propio, cuando lo que está haciendo en este momento es atendiendo una necesidad de un tercero, que es la Secretaría de Educación con los colegios (...) La Secretaría de Educación tiene dentro de su misionalidad y en sus*

*objetivos el tema de procesos de formación en primaria y en secundaria; entonces, con una necesidad que se tiene en la ciudad de que los chicos estén todo el día en procesos de formación (...) hasta qué punto Idartes logra cumplir con esa tarea de atender esos procesos de formación, de crear un proceso pedagógico (...) La misionalidad de Idartes no es esa, la misionalidad nuestra (...) es desarrollar un sector, que es el sector de cultura, desde las prácticas artísticas, pero no necesariamente encasillado en el tema de educación formal. (Grupo Focal Responsables Centros Crea, 2019)*

El anterior es un tema importante, tanto desde el punto de vista estratégico –la política pública distrital– como desde el de la autonomía y la sostenibilidad del Programa, pues la línea AE pasa por el convenio con la SED y está atado a la transferencia de recursos. Este es un asunto de competencia exclusivamente institucional que, sin duda, ha sido analizado internamente y sobre el cual debe haber un criterio comprensivo. Por lo pronto, vale mencionar que la propuesta pedagógica contempla el diálogo entre Idartes y la SED y que “instituye un espacio para los dos lenguajes del arte en las instan-

cias académicas y en los terrenos poco visitados por los artistas: las aulas de clase” (Idartes, 2019). También se considera que las lógicas artística y educativa “implican un proceso complejo entre política pública cultural y políticas de la educación distrital” (*ibíd.*).

Una derivación del anterior punto de vista, señalado por otra persona responsable de Centro, toca otro asunto claramente pertinente:

*[Una falencia es la ausencia] de un Sistema Distrital de Formación y Creación Artística, dado que la sombrilla sobre la cual se para este ejercicio es la Subdirección de Formación y Creación Artística de Bogotá (...) pues digamos eso, ¿Cómo articula con los escenarios de formación del distrito, formales e informales? ¿Cómo articula eso con la educación para el trabajo y el desarrollo humano? (...) eso es una falencia de fondo en el diseño institucional, que impacta en el segundo término con las prácticas pedagógicas, porque en últimas el artista formador termina teniendo que acogerse a esos vaivenes que se van dando dentro de ese diseño institucional; entonces más allá que su saber docente, que su saber pedagógico (...) tiene que negociar con lo que va ocurriendo de camino en términos*

*de políticas públicas, en términos de desarrollos y de diseños institucionales, en términos de ideas de Subdirección, y que en últimas le daría tres alcances distintos al ejercicio de corto, mediano y largo alcance: un corto alcance en términos de Arte en la Escuela, un mediano alcance en términos de los espacios de semillero de formación artística, conocidos como Manos a la Obra, y en términos de largo alcance en Súbete a la Escena, donde se ve materializado ese proceso de formación. (Grupo Focal Responsables Centros Crea, 2019)*

Como se puede apreciar, el anterior tema no es menor. En efecto, se relaciona con la integralidad de la política pública para que la acción estatal sea coherente y articulada y el Instituto participe en ella de manera concertada. Esta participación se da no solo al interior de la administración distrital sino también con los territorios y sus comunidades; como fue señalado en otros grupos focales en donde se indicó la necesidad de consultar sus necesidades específicas para recogerlas en la oferta institucional (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019).

Al margen de lo anterior, lo cierto es que la manera como está formu-

lada la propuesta pedagógica hace que esta no dependa de ese tipo de acuerdos interinstitucionales sino que, por el contrario, brinda herramientas para consolidar un punto de vista propio.

Una visión matizada trata de conciliar ambos extremos:

*Sí hay propuestas pedagógicas (...) pero individuales, desde las áreas, no desde el Programa Crea, como cuando uno va a un colegio [y le dicen]: 'este es mi PEI', entonces uno tiene que articular porque ese es su PEI y no lo podemos cambiar (...) Así mismo es importante (...) [considerar] que venimos trabajando desde perspectivas pedagógicas, proyectos artísticos, obras focales (...) o procesos libres (...) pero sí es importante que haya una "propuesta madre" desde la cual puedan [a]cogerse las áreas y empezar a categorizar y subcategorizar desde su propia área, para que cuando nosotros hagamos esto que se llama armonización, junto con los GPT eso sea evidente (...) llevamos cinco años y nunca hemos ido a un colegio y podido decir: 'esta es la propuesta de Idartes' (...) como sí la tiene la Filarmónica, como sí la tiene el IDR. (Grupo Focal Responsables Centros Crea, 2019)*

Todo lo anterior es curioso porque indica una inconsistencia institucional entre quienes formulan las propuestas y los encargados de implementarlas en los territorios. Esta inconsistencia se debe, tal vez, a lo reciente de su formulación. Esto llama la atención también porque en el trabajo interno del Instituto hay *comisiones* que se ocupan del tema pedagógico en artes electrónicas, literatura, audiovisuales, artes plásticas y arte dramático. El área de danza, por ejemplo, tiene una comisión para cada una de las nociones pedagógicas del Programa y arte dramático tiene propuesta una comisión de *formación a formadores* en donde se deben examinar estos asuntos (Escobar Cuellar & Acero Robayo, 2019).

Un tema emergente en las indagaciones que llama la atención es la consideración de la propuesta pedagógica como un asunto de *modelo de atención*. Este concepto es propio del enfoque de prestación de servicios, proveniente del área de la salud, que se ha incorporado a las políticas públicas, pero que es ajeno al lenguaje pedagógico en perspectiva de derechos:

*Esas dos líneas [lo logístico y lo pedagógico], a pesar de que Nancy siem-*

*pre dice desde la coordinación territorial que nosotros tenemos un conocimiento pedagógico y de que además casi todos somos artistas o que venimos de los procesos culturales, no se nos ha tenido muy en cuenta para esa construcción. Tal vez en el año pasado en la reunión (...) que aportamos para el modelo de atención, pero tanto como esos lineamientos pedagógicos que sí existen desde las áreas, no los tenemos nosotros. (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019)*

De igual forma se puede ver en el siguiente fragmento:

*Creo que efectivamente se trabaja más es en la lógica de modelos de atención, o sea, terminamos creando es un modelo de cómo atendemos una necesidad, más no por tener un modelo de atención quiere decir que tengamos un modelo pedagógico para la ciudad. (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019)*

Cuando la propuesta pedagógica se asume desde las líneas, aparece la necesidad de ajustarla a las características que tiene cada una de ellas, lo cual es, por demás, normal y necesario. En el caso de EC, por ejemplo, se ha introducido el tema del *emprendimien-*

*to*, calificado en un grupo focal como *emprendizaje*, lo cual está amarrado al concepto de *modelo de atención* (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019). Esto mismo, visto desde un GPT de EC y LC, se precisa en términos pedagógicos:

*Pedagógicamente se desarrollan unas tensiones en el sentido en que no podemos generalizar una estructura para todas las áreas, porque el desarrollo de cada área tiene unas particularidades (...) danza [en] algún momento lo manifesté y no sé si en arte dramático (...) porque digamos que es una pedagogía que se ha ajustado más a las otras áreas que no son escénicas y que tienen más experiencia, principalmente el área de artes visuales tiene un poco más de experiencia (...) en el trabajo por proyectos; no sé si literatura también. Entonces eso ha generado cierta tensión en el trabajo de la pedagogía por proyectos, sin embargo, estamos encontrando cómo sacar del lugar común a los artistas formadores que están acostumbrados a hacer áreas escénicas, a hacer montaje y montajes y cómo ponernos propósitos más allá de estos montajes, en el sentido que para los estudiantes se desarrolle la idea de concepto y del ¿Para qué hacemos esto?*

*Más allá de una cuestión del montaje y del disfrute de lo que estamos haciendo. (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019)*

Algo similar ocurre cuando la propuesta pedagógica entra en contacto con las organizaciones o con los colegios. Un GPT de AE ve de la siguiente manera el asunto:

*[hay] unas diferencias de forma que son evidentes desde cómo ejecutamos las propuestas pedagógicas desde cada uno de los espacios, una organización la ejecuta de una manera, un colegio de otra y nosotros de otra, pero yo personalmente creo que el fondo conceptual se parece mucho, en la denominación puedes cambiar palabras, pero la propuesta pedagógica de una organización, el PEI de un colegio y la propuesta Idartes tiene una cantidad de puntos en común, que son inherentes a la formación artística. (Grupo Focal con GPT Arte en la Escuela, 2019)*

Las organizaciones se relacionan de manera diversa con la propuesta pedagógica de Idartes. Hacen efectivas sus propuestas pedagógicas a través de sus artistas formadores, con lo cual Idartes no tiene problema. Sin em-

bargo, algunos expresan desconcierto frente a algunas situaciones, reproduciendo la misma ambigüedad frente a la propuesta que expresan integrantes de los equipos de Idartes.

*A nosotros como fundación nos preocupa muchísimo el tema de ¿a qué le apuesta el Idartes como propuesta pedagógica? Terriblemente, porque sentimos que van como un "pingpogncito" ¿No? Pero sentimos que le están apostando más hacia lo pedagógico entre comillas. En este momento me atrevería decir, de lo que quiere o supone, o presume, yo no sé a dónde quiere llegar la Secretaría de Educación, el SED. Sí, es verdad, yo lo siento así, porque es simpático cuando la semana pasada hicimos reunión con uno de los GPT, y nuestros artistas formadores, entonces bueno, llegamos allá a la reunión, ta ta, y comienzan a desglosarnos todo el cuento de las competencias. (Grupo Focal con Directores/as de Organizaciones, 2019)*

Pero, en el caso de los colegios, el asunto es distinto porque pasa por la mediación de la SED y, en ocasiones, esto incide directamente en el trabajo:

*De lo que me hiciste acordar y tú preguntas tanto qué tan independientes so-*

*mos en nuestra propuesta con relación a la propuesta de la Secretaría y qué tan válida es nuestra propuesta, me hiciste recordar que hace dos o tres semanas, nuestra propuesta dejó de ser pensada o dejó de trabajar en los saberes esenciales para la vida y paso a trabajar en las competencias o con las competencias porque la Secretaría así lo dispuso para los chicos. (Grupo Focal con Responsables de Área, 2019)*

En el grupo focal con GPT de EC y LC, el tema se reseñó de la siguiente manera:

*Lo que he visto en el tiempo que llevo en el programa es que, digamos, lo de las competencias, ejes transversales y todo este tipo de conceptos o parámetros que tiene Idartes, no son creados desde el Programa sino son como adaptados desde La Secretaría de Educación, o digamos que desde otras instancias de educación y lo que han hecho los programas es como coger lo que hay de Secretaría de Educación y tratar de adaptarlo al programa como tal. (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019)*

La independencia de la propuesta pedagógica se juega también en la di-

námica escolar y sus prácticas pedagógicas amarradas al currículo. Una de las personas participantes en el grupo focal con responsables de un Centro Crea planteó directamente el asunto reclamando la necesidad de “un diseño institucional que responda a un proceso de formación artística (...) que no haga curricular lo que no es curricularizable [pero que esté articulado] a un modelo de ciudad, a unas propuestas (...) Bogotá a nivel artístico” (Grupo Focal Responsables de Área, 2019). Esta es una tensión interesante en la medida en que el contraste entre las pedagogías del Programa y las de la escuela afecta tanto a los maestros de los colegios como a los artistas formadores, a los GPT, a los responsables de área y de Centro Crea y, en general, a todo Idartes. Desde el equipo de DeProyectos se piensa que esta tensión es positiva en la medida en que genera retos y reclama alternativas, antes que la necesidad de optar por un enfoque o por el otro pues forma parte del proceso de armonización ya mencionado. El siguiente testimonio da cuenta de lo anterior:

*El diseño pedagógico responde a dos elementos: el primero, institucional, en el que Idartes responde a un plan de desa-*

*rollo y políticas de ciudad; y (...) por otro lado están las prácticas pedagógicas que se dan en el mismo ejercicio de los artistas formadores dentro de los Crea, dentro de la escuela, o en las diferentes líneas en las que se encuentran. (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019)*

Una fortaleza de la propuesta pedagógica en su implementación práctica está dada por el perfil de los artistas formadores. En efecto, en su mayoría son no licenciados de profesión, por lo que no tienen formación pedagógica para la enseñanza escolar sino formación como “maestros”, a la manera de un oficio, y artistas profesionales –que tienen sus propios contenidos pedagógicos ligados a la práctica artística–, lo que genera una atmósfera diferente en el aula y posibilita otros aprendizajes para los y las estudiantes, en la medida en que tienen experiencias artísticas diferentes a las que viven en las clases regulares. En este contexto, por ejemplo, en la práctica artística, no importa tanto el consabido *manejo del grupo* tan valorado por la práctica escolar convencional (Grupo Focal con Responsables de Centros Crea, 2019).

Una variante de esta consideración se presenta de la siguiente manera:

*El proceso de formación artística está necesariamente amarrado, sí o sí, a su artista formador. Yo siento que la línea pedagógica está dada, pero está dada con esas salvedades; el artista es el que termina de darle el complemento. Pero en la práctica, pues el artista cambia, se va de gira, lo rotan, renuncia, no le pagan, no pudo pasar informe (...) entonces (...) eso hace que también las dinámicas cambien. (Grupo Focal Responsables Centros Crea, 2019)*

Con los artistas formadores, el tema de las emociones –tan importante para la educación en la concepción de Humberto Maturana– está totalmente presente. Esta es una diferencia pedagógica fundamental frente al énfasis disciplinario, en el doble sentido del término, el cual hace presencia en la escuela y alude a lo prescriptivo y regulador y a las disciplinas académicas:

*Debido a los problemas de diseño institucional, las emociones terminan transversalizando todo el ejercicio; entonces yo, estudiante, parte de esa bina de lo plural, (...) me caso con (...) lo que hace este profe y no cómo lo hace otro profe, porque es que hubo acá unas emociones, hubo unos valores que fueron compar-*



*tiendo, hubo unos meses o unos años (...)  
¿Sí? (Grupo Focal con Responsables de  
Centros Crea, 2019)*

En las indagaciones apareció con mucha fuerza el tema de la pedagogía por proyectos, la cual está incluida en la propuesta pedagógica. En el grupo focal con GPT de EC y LC se dijo que la pedagogía por proyectos “es un gran avance que se ha desarrollado en EC, que es otra forma de aprender y pues otra forma de pedagogía (...) que motiva un resto [a que] los chicos sean un poco más autodidactas, mucho más autónomos” (Grupo Focal GPT Emprende y Labora-

torio, 2019). Este tipo de pedagogía se considera una forma de producción de conocimiento colectivo.

El caso de LC es especial porque está atravesado por un enfoque diferencial referido a poblaciones que tienen características especiales (habitantes de calle, privados de la libertad, excombatientes, niñas, niños, jóvenes, grupos étnicos, mujeres, LGBTI, adulto mayor, persona con discapacidad, y víctimas del conflicto). Un GPT que participó en este grupo dijo que “eso genera tensiones porque, primero, la propuesta pedagógica está enfocada inicialmente pues a la línea de AE



y entonces hay que hacerle un ajuste a esa propuesta” (Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio, 2019). En segundo lugar, el GPT mencionó otra tensión en la aplicación de la propuesta pedagógica que surge en la “mediación que se da con las instituciones” (*ibíd.*), lo cual ha obligado a la línea a hacer ajustes que conducirán, en lo que queda del año, a “tener una propuesta que se ajuste más a todas estas necesidades y por ende pues que cumple más con las expectativas y con las necesidades de las poblaciones que estamos atendiendo” (*ibíd.*). En la línea LC también se resalta la auto-

mía de los artistas formadores dentro de la metodología específica que se maneja, que es por laboratorios y en la cual no se habla “de una única forma de hacer las cosas” (*ibíd.*), pues “cada población y cada territorio tiene unas particularidades” (*ibíd.*).



# I Conclusiones y recomendaciones

- Los resultados de la investigación arrojan un balance positivo sobre el reconocimiento a la propuesta pedagógica e identifican las tensiones, por demás normales y hasta deseables cuando se relacionan intenciones diversas agenciadas por actores también distintos.
- Todos los actores han sido interpelados por el contacto entre las perspectivas pedagógicas puestas en escena por Idartes, las organizaciones, los colegios, la SED, los y las artistas formadoras, responsables de áreas artísticas y Centros Crea, GPT y, desde luego, los y las participantes de las líneas.
- Una debilidad significativa señalada por las personas indagadas está ubicada en su poca difusión en los territorios entre las comunidades locales. Frente a estas tensiones, Idartes tiene un criterio amplio en el sentido de estar de acuerdo con que las organizaciones agencien sus propuestas pedagógicas mediante sus artistas formadores. Por otro lado, aunque la SED tiene expectativas frente a su enfoque de centros de interés y desarrollo de las competencias, no cierra las opciones propias de Idartes y las organizaciones.
- Para el equipo evaluador de De-Proyectos, es indudable que existe una propuesta y que cuenta con

un importante desarrollo conceptual y metodológico. Sin embargo, también reconoce la necesidad de precisar más las nociones y afinar su implementación en los procesos formativos.

- Las nociones de cuerpo y territorio fluyen con más facilidad entre la formulación conceptual y la implementación práctica y, definitivamente, la noción de creatividad se afirma como noción central de la propuesta.

- Las tensiones entre la propuesta pedagógica de Idartes y las de los colegios son tramitadas adecuadamente y transforman tanto a los artistas formadores como a los docentes y directivos de los colegios.

- La propuesta pedagógica de Idartes se ha consolidado entre las dos mediciones. Del amplio espectro de comprensiones sobre las nociones transversales (cuerpo, territorio, juego, creatividad), la noción que más observaciones críticas obtuvo fue la de *juego*. Se sugiere explorar la posibilidad de

ajustarla, reformularla, articularla o sustituirla por la noción más amplia de *lúdica*.

- En relación con el impacto de la propuesta pedagógica en el desempeño académico de los y las estudiantes vinculadas a la línea Arte en la Escuela, se recomienda centrar la atención en el análisis del impacto de la propuesta pedagógica de Idartes para los y las participantes en todas las líneas, acotando el alcance de la medición a las cuatro nociones transversales.

- El equipo investigador considera que EC es la línea institucional del Programa que expresa su propuesta pedagógica sin las mediaciones que se observan en AE y LC por la presencia de intereses institucionales distintos (SED y organizaciones).

## REFERENCIAS

- Bamford, A. (2000).** *El factor ¡wau! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (F. Jubany, Trad.). Barcelona: Octaedro.
- Corbetta, S. (2009).** Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López. (Coord.), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 263-303). Buenos Aires: II-PE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Escobar, J. (14 de agosto de 2019).** *Consulta por WhatsApp* (O. Pulido, Recopilador). Bogotá.
- Garzón, L. (9 de abril de 2019).** Entrevista por O. Pulido. Bogotá.
- Grupo Focal Acudientes de Participantes Emprende Grupo Metropolitano. (19 de mayo de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Grupo Focal con Artistas Formadores. (2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal Artistas Formadores de Organizaciones. (15 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal con directores/as de organizaciones. (7 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal con Docentes de Arte en la Escuela, Colegio Villemar El Carmen. (13 de mayo de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Grupo focal con Gestores Pedagógicos y Territoriales de Arte en la Escuela. (2019).** *Recopilación por Vargas L.* Bogotá.
- Grupo Focal con GPT Arte en la Escuela. (8 de abril de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal con participantes de Laboratorio Crea -Danza Adultos mayores - Crea Suba La Campiña. (2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal con participantes de Súbete a la Escena Crea Castilla - Música. (2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal con Participantes en Laboratorio Crea. (6 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.

- Grupo Focal con Participantes Manos a la Obra Crea Suba Centro – Artes plásticas. (2019).** *Recopilación por Vargas L.* Bogotá.
- Grupo focal con Responsables de Áreas Artísticas. (2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Grupo Focal con Responsables de Centros Crea. (1 de abril de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal Docentes Enlace. (29 de abril de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Grupo Focal Docentes IED en Arte en la Escuela. (13 de mayo del 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Grupo Focal GPT Emprende y Laboratorio. (23 de abril de 2019).** *Recopilación por O. Pulido y S. Pulido.* Bogotá.
- Grupo Focal Participantes Arte en la Escuela. (13 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal Participantes Emprende Grupo Metropolitano. (11 de mayo de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Grupo Focal Participantes Emprende Súbete a la Escena. (14 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal Participantes Manos a la Obra. (16 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Grupo Focal Participantes Súbete a la Escena. (14 de mayo de 2019).** *Recopilación por L. Vargas.* Bogotá.
- Idartes. (2019).** *Trayecto 2: Narrativas pedagógicas y artísticas.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Monnet, J. (1999).** Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates (ed.), *Territorio y cultura del campo a la ciudad. últimas tendencias en teoría y método. memorias del primer seminario internacional sobre territorio y cultura Manizales, Colombia, octubre de 1999* (1a. ed.). Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizales.
- Morin, E. (2006).** *El método 6. Ética.* Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nocua, A. (6 de mayo de 2019).** Entrevista por O. Pulido Chaves. Bogotá.
- Observación de sesión de audiovisuales en Arte en la Escuela. (12 de junio de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.

- Observación de sesión Laboratorio de Artes Plásticas. (5 de mayo de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Observación Emprende Artes Plásticas. (4 de 05 de 2019).** *Recopilación por G. Torres.* Bogotá.
- Pulido, O. (2015).** *Descripción del proceso y resultados. Estudio territorio, derechos y escuela.* Documento técnico final, *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.* Bogotá: IDEP.
- Robles Durán, M. (1 de junio de 2019).** Entrevista por O. Pulido Chaves. Bogotá.
- Romero, M. (s.f.).** *Formación artística: escenarios y posibilidades de transformación social* [Documento de trabajo]. Bogotá: IDARTES.
- Romero, M. (2018).** *Formación artística: escenarios y posibilidades de transformación social* [Documento de trabajo en construcción].
- Salazar, P. (4 de abril de 2019).** Entrevista por O. Pulido Chaves. Bogotá.
- Torres, C., Triana, M., Gómez, N., Escobar, J., Cristancho, D., Pachón, J. . . . Guerrero, I. (2013).** *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Territorial de Planeación; Universidad Nacional de Colombia; Secretaría Distrital de Planeación.

