

La piedra que rompió la ventana:

perspectivas sobre formación artística



La piedra que rompió la ventana:

perspectivas sobre formación artística

crea

Alcaldía de Bogotá

Alcaldía de Bogotá

Enrique Peñalosa Londoño
Alcalde 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 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
Orientador 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

Comité Editorial Programa Crea: Beatriz Carvajal Salazar, Juliana Escobar Cuéllar y Edwin Acero

Compilación: Juliana Escobar Cuéllar

Instituto Distrital de las Artes-Idartes La piedra que rompió la ventana: perspectivas sobre formación artística

Oficina de Comunicaciones
Yinna Alexandra Muñoz
Asesora de Comunicaciones
María Barbarita Gómez Rincón
Coordinación editorial
Carolina Salazar Mora
María José Díaz Granados
Corrección de estilo
Jimena Loaiza Reina
Diseño y diagramación

Todas las imágenes fueron elaboradas, entre 2016 y 2019, por participantes de los Talleres de Artes Plásticas del Programa Crea cuyos créditos se relacionan a continuación en orden de aparición.

Carátula

Tótem familiar, Ángela Méndez Urrego, 7 años.
Línea Arte en la Escuela, Crea La Campiña.
2019

Prefacio y Mundos posibles

Colectivo Oveja Negra. Línea Emprende, Crea La Pepita. 2016
Diego Forero. Línea Emprende. 2016

Introducción. Un coro de voces diversas y distantes

Colectivo La Línea Emprende, Crea Villas del Dorado. 2019
Colectivo La Línea Emprende, Crea Villas del Dorado. 2019

¿Qué es emprendimiento en el Programa Crea?

Entre el bien y el mal, Sara Lucía Giraldo. Línea Emprende. Crea 12 de octubre. 2017
Colectivo Rattlesnake. Línea Emprende. 2018

Laboratorio como espacio crítico de reflexión

Alejandro Ortiz. Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Diana Marcela Verano Verano, 23 años. Línea Emprende Crea, Crea Lucero. 2019
Futbengers. Línea Emprende. Crea Villas del Dorado. 2019

Máquina para descubrir: la investigación artística

Tridimensional. Línea Emprende. 2016
Malory Caro, 9 años. Línea Emprende, Crea la Pepita. 2016
Juan David Agudelo, 12 años. Línea Emprende. 2016

Un viaje audiovisual

Erick Parrado. Línea Emprende. 2016
Daniel Torres. Línea Emprende. 2016
Camilo Romero. Línea Emprende. 2016
Banano. Cristian Cobos, 9 años. Línea Emprende. 2016
Omar López. Línea Emprende. 2016
Miguel Martínez. Línea Emprende. 2016
Miguel Caro. Línea Emprende. 2016

La danza y el cuerpo como escenarios de transformación

Valeria Suárez. Colectivo Tigre Azul, Línea Emprende. Crea Gustavo Restrepo. 2019
Valeria Suárez. Colectivo Tigre Azul, Línea Emprende. Crea Gustavo Restrepo. 2019
Kainne Espinoza, 7 años. Línea Emprende. 2016
Juan Esteban Yepes, 12 años. Línea Emprende. 2016

El juego musical o la música como un juego

Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Línea Emprende, Crea Villemar. 2019

La enseñanza de creación literaria infantil

Línea Emprende, Crea Villas del Dorado. 2019
Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Ascensión al conocimiento, Miguel Ángel Moreno, 16 años. Línea Emprende. Crea La Pepita. 2019
Juliana Moreno. Línea Emprende, Súbete a la escena. 2016.
Karol Ariza. Línea Emprende, Súbete a la escena. 2016.
María Camila Gaitán. Línea Emprende. Súbete a la escena. 2016
Japonés, Zhaira Juliana Moreno Valero. Línea Emprende. Súbete a la escena. 2016
Natural, Anderson Restrepo Campanella. Línea Emprende. Súbete a la escena. 2016

Una imagen. ¿Para qué?

Mariana Vega. Línea Emprende. 2016
24, Luz Stella Morena Badillo. Línea Emprende. Crea Santa Sofía. 2018.
Línea Emprende. 2016

Sebastián Merchán. Línea Emprende Crea. 2016
Verónica Huérfano. Crea Gustavo Restrepo. 2016
Daniel Valderrama, 9 años. Línea Emprende. Súbete a la escena. 2016

Teatralidad: lugar propicio para la experiencia creadora

Nahuel Amaru Tuntaquimba Espinosa. Colectivo 3 Achiras ½. Línea Emprende. Crea Las Flores. 2019
Julián David Barreto Romero. Colectivo 3 Achiras ½. Línea Emprende. Crea Las Flores. 2019
Leidy Camila Noa Vargas y Juan Diego Mateus Castro. Colectivo 3 Achiras ½. Línea Emprende. Crea las Flores. 2019
Imágenes del Colectivo 3 Achiras ½. Línea Emprende. Crea Las Flores. 2019

La ciudad iluminada: un sueño eléctrico

Santiago Bedoya Buitrago. Línea Emprende. Crea Castilla. 2019
Juan David Sánchez Arévalo. Línea Emprende. Crea Castilla. 2019
Diego Alejandro Gaitán Liñán. Línea Emprende. Crea Castilla. 2019
Línea Emprende, Crea Gustavo Restrepo. 2019
Zapato, Andrés Díaz, 15 años. Línea Emprende. Súbete a la escena. 2016

Glosario

Artista formador: Daniela Ocampo Guzmán. Línea Emprende. Crea Inglés. 2019
GPT: Sebastián Morno. Línea Emprende. Crea Inglés. 2019
Interdisciplinario: Juan Sebastián Moreno. Línea Emprende. Crea Inglés. 2019
Responsable de área: Johan Esteban Aguiar Rojas, 7 años. 2016
Responsable o coordinador: María Camila Lugo Ramírez. Línea Emprende. 2019
Taller: Joel David Morales Martínez. Línea Emprende. Crea Inglés. 2019

© Instituto Distrital de las Artes-Idartes

Noviembre de 2019
ISBN impreso: 978-958-5595-14-9
ISBN PDF: 978-958-5595-15-6
Impresión: Unión Temporal Idartes 2018
Impreso en Colombia

Programa Crea-Centros de
Formación Artística
Cra. 8 # 15-46, piso 3
(57+1) 379 57 50
<http://www.crea.gov.co>
contactenos@idartes.gov.co

Índice

Prefacio

09

Juliana Restrepo Tirado

Sección 1

19

Introducción. Un coro de voces diversas y distantes
Edwin Acero Robayo

Sección 2

61

Un viaje audiovisual
Leonardo Villamizar

81

La danza y el cuerpo como escenarios de transformación
Jenny Caraballo

97

El juego musical o la música como un juego. Ideas, interacciones y tensiones entre lo canónico, lo poco creíble y lo desconocido en la formación creativa y la creación formativa
William Durán Suárez

Sección 3

Mundos posibles

13

Marcela Isabel Trujillo

31

¿Qué es emprendimiento en el Programa Crea?
Marcela Jiménez Torres

39

Laboratorio como espacio crítico de reflexión
Óscar Orjuela García

47

Máquina para descubrir: la investigación artística
Juliana Escobar Cuéllar

115

La enseñanza de creación literaria infantil: una acción para la visibilización de la escritura literaria como un camino de vida
Constanza Martínez Camacho

139

Una imagen, ¿para qué?
Óscar Nossa

163

Teatralidad: lugar propicio para la experiencia creadora
María Fernanda Gómez Sánchez

181

La ciudad iluminada: un sueño eléctrico
Carlos Pérez Jaramillo

201

Glosario
Beatriz Carvajal Salazar



Prefacio



Juliana Restrepo Tirado

Directora General Idartes

Desde su creación, el programa de formación artística Crea de la Alcaldía de Bogotá, liderado por el Instituto Distrital de las Artes-Idartes, ha fortalecido su propósito de acortar la brecha entre el arte y la educación, brindando espacios para la formación artística en más de 79 colegios distritales y 18 localidades de la ciudad de Bogotá. Durante sus siete años de experiencia, el programa ha construido diversas miradas sobre la creación y la formación a partir de la configuración de escenarios para la experimentación sobre las prácticas pedagógicas y artísticas, que reúnen las voces de profesionales de todas las disciplinas del arte, de pedagogos y de algunas organizaciones artísticas de la ciudad. A partir de sus tres líneas de atención: *Arte en la Escuela*, *Emprende* y *Laboratorio*, el programa ha delineado apuestas heterogéneas de formación artística que se tejen en el diálogo con las comunidades, con los barrios y con entidades aliadas, como la Secretaría de Educación de Bogotá.

Atendiendo el desarrollo de la educación y la formación artística, el programa encuentra la necesidad de visibilizar algunas de sus experiencias y perspectivas para incorporarse al debate artístico-pedagógico local, pero también nacional e internacional. A partir de la revisión analítica de los procesos y las apuestas que han tenido lugar en los últimos años del funcionamiento del programa, es posible narrar algunas de las reflexiones que han suscitado las prácticas pedagógicas y artísticas de los artistas formadores, los gestores pedagógico territoriales (GPT) y los responsables o líderes de las áreas en el marco de las interacciones con la diversidad de poblaciones, territorios y contextos que constituyen el mapa de actuación del programa.

Los procesos de formación en artes plásticas, teatro, creación literaria, artes electrónicas, danza, música y medios audiovisuales consideran la exploración como un elemento en común. Ensayar, hacer un boceto, navegar en una posible ruta para llegar, a través de la enseñanza y la creación, a la idea de proyecto como algo que no es, sino que está siendo o que será es una premisa que dialoga de manera contundente con una ciudad que se expande más allá de sus límites físicos. La ciudad es un lugar en continua construcción, nunca termina. Por esta razón, el programa impulsa a los niños, niñas, jóvenes y

adultos a que crean en el poder de su imaginación impulsados por el arte, trazando caminos que empujen la mirada y el criterio a nuevas formas de encuentro, convivencia y posturas frente a la conformación de ciudad.

Creemos profundamente en la construcción de conocimiento colectivo; por eso, una vez más, nos propusimos la labor de narrar algunos de los procesos para leerlos desde las múltiples voces que componen el Programa Crea. Los textos, que aquí se presentan, son ensayos críticos que están a medio camino entre el relato de la experiencia personal, la postura crítica, la memoria y el análisis de las experiencias y la implementación de un programa que ha atravesado la vida de muchos bogotanos.



Mundos posibles



Marcela Isabel Trujillo

Subdirectora de Formación Artística Idartes

La formación artística supone para los niños, niñas y jóvenes, que hacen parte del Programa Crea, una posibilidad transformadora. Esta opción de garantía de los derechos culturales les permite un lugar real en el proceso creativo y no uno meramente asistencial. Allí encuentran escenarios de libertad que en el resto de los espacios sociales les son vetados, pues nuestra ciudad no ha sido pensada para su libre expresión y desarrollo, y los adultos, en la difícil tarea de educar, terminan por imponer patrones de conducta que cercenan ideas y arrebatan la imaginación.

Es así como el Programa Crea, desde sus inicios, ha buscado ofrecer a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, a partir del arte, herramientas que les ayuden a comprender mejor sus contextos, a relacionarse de formas más asertivas con su entorno y a descubrir en ellos mismos potencialidades y talentos que les permitan ser libres a través del ejercicio creativo. Construir mundos a la medida de sus sueños, entender que la vida tiene opciones infinitas, tener más motivos para sonreír y ser felices.

En este camino está el trabajo de una tropa de artistas formadores que todos los días se movilizan a lo largo y ancho de la ciudad, bien sea a las instituciones educativas del distrito o a los centros de formación, para asumir el reto de transformarlos en lugares donde la magia es posible, donde los niños, niñas y jóvenes viven instantes infinitos y trazan rutas con sus propias preguntas.

Dicho quehacer implica la tensión constante entre ensayo-error, propia de la labor pedagógica, la reflexión permanente sobre las metodologías y la observación acuciosa de los efectos que las actividades planteadas tienen en los participantes del proceso de formación.

Esta publicación recoge justamente, a manera de ensayos, las búsquedas, intenciones y subjetividades que suponen el abordaje de un proceso de formación artística con una población diversa y en territorios que, en su gran mayoría, se caracterizan por la desigualdad y las difíciles condiciones de vida.

Estos textos evidencian las búsquedas pedagógicas de los diferentes equipos y cómo se construyen los acercamientos conceptuales desde la palabra, la imagen, el movimiento, la relación entre arte y

ciencia, lo audiovisual, el gesto, el sonido. Cómo el cuerpo es también territorio y cómo, desde el juego, es posible potenciar, no solo la relación entre los participantes, sino entre ellos mismos y su capacidad creativa. Se plantean aquí los retos y desafíos constantes del proceso, al tiempo que se reafirman las condiciones afianzadas en los niños, niñas, jóvenes y demás participantes. Los resultados son contundentes y los escenarios de la ciudad han sido testigos de los frutos de esta transformación.

Los ensayos, autoría de los responsables pedagógicos de cada una de las áreas artísticas y líneas que componen el programa, dan cuenta de un trabajo reflexivo notable con la intención de plasmar posiciones críticas, sin dejar de lado los maravillosos alcances del proyecto. Es este un ejercicio valioso y significativo que da cuenta del proceso que se continúa consolidando y aporta a la gestión de conocimiento y memoria de Crea, al tiempo que señala la construcción de otros mundos posibles para los niños y las niñas de la ciudad.

Sección 1

Introducción. Un coro de voces diversas y distantes

Edwin Acero Robayo

¿Qué es emprendimiento en el Programa Crea?

Marcela Jiménez Torres

Laboratorio como espacio crítico de reflexión

Óscar Orjuela García

Máquina para descubrir: la investigación artística

Juliana Escobar Cuéllar



Introducción

Un coro de voces diversas y distantes



Edwin Acero Robayo

Especialista en Educación Artística Integral, licenciado en Artes Escénicas, docente universitario, actor de teatro e investigador de la relación cuerpo arte y pedagogía. Actualmente es coordinador pedagógico del Programa Crea.

Querido lector, el Programa Crea del Instituto Distrital de las Artes-Idartes es un jardín de sueños y realidades. Construir día a día un programa de formación artística de carácter público para la escuela y la ciudad es un sueño. Es un jardín de realidades porque pertenece a la estructura política y administrativa de la Alcaldía de Bogotá.

En este jardín, los sueños y las realidades se juntan, los sueños dejan de ser sueños y se vuelven realidad y las realidades aparecen como universos paralelos; en otras palabras, tanto sueños como realidades conviven para dar vida a la ilusión de tener una ciudad artísticamente viva con una ciudadanía sensible a los niños y las niñas, que son el futuro de nuestra sociedad. Cuidar la niñez y educar para la libertad de pensamiento, de acción y del cuerpo es el mayor reto pedagógico y artístico.

Hoy, la ciudad goza de un programa de formación artística que ofrece el arte como una posibilidad para desarrollar la sensibilidad y conocer el mundo por medio de lógicas distintas al método científico que ha caracterizado el paradigma de conocimiento del mundo moderno y contemporáneo.

Las lógicas del arte consideran el cuerpo como un territorio de conocimiento, las emociones y sensaciones como lugares de narración y la historia de vida como un insumo para la creación. Todos los sentidos, incluyendo la relación con el tiempo y el espacio, permiten construir sueños y realidades distintos y absolutamente necesarios en una sociedad marcada por el hambre, la violencia y el descuido de la niñez. El arte construye visiones que son las antípodas de esta sociedad.

Nosotros, los adultos, somos seres productivos, aludiendo al lenguaje propio del sistema capitalista. Esa productividad nos ha llevado a descuidar a los nuevos en el mundo y a olvidar a los abuelos, a cerrar los ojos y callar, a apagar el grito como expresión de existencia y a aplacar la acción como revelación de la inconformidad. Es por esto que este programa encuentra su potencia en la experiencia transformadora del arte, idea que arde como una llama intensa, ilumina y calienta las noches frías y lluviosas de la ciudad y anima a reconocer al otro, a narrarse y considerar el perdón como una nueva idea de relación. El combustible que anima esa llama es la creación artística como un espacio de libertad.

La creación y la libertad son acciones que resignifican los sueños para convertirlos en posibilidades y transformar las realidades en lugares donde se expresa la subjetividad. ¡Podemos cambiar los gritos de guerra por gritos de júbilo!

Pensarse como creadores es el reto. Este hecho devela un asunto importante: la creación como acción no le pertenece únicamente al artista, pues es una facultad humana y la dimensión corporal-emocional está estrechamente ligada a la idea de construir conocimiento. Por otro lado, y no por ello diferente, al fortalecer la capacidad de creación desde los procesos artísticos, la sensibilidad se expande como un portal para imaginar mundos y construir realidades concretas.

La idea de pobreza en un niño o niña es compleja y triste y desarraigada de su lenguaje, reconocerla y transformarla, proporciona diversas opciones de vida, pues el mensaje que se envía es que la vida se construye y puede ser moldeada por nuestras decisiones y acciones. Emerge así la apropiación de la vida y la palabra destino se convierte en algo concreto: la creación. Este desafío es enorme para los artistas y profesores. En síntesis, la mediación que hace un artista-formador entre el niño y la niña y el objeto pobreza, o cualquier otro, genera la idea de que la vida no es como está hecha y que la percepción de la realidad es temporal y diversa, es así como el arte se pone a la altura de los niños y niñas.

El Programa Crea está construido sobre dos miradas donde algo nuevo florece. En esas miradas, los sueños se materializan en procesos y obras, son regalos para aquel que los hace y para aquel que los observa y la realidad permite comprender que esos sueños son capaces de transformar la cotidianidad. Esa transformación puede afectar, por un tiempo indeterminado, nuestra percepción del mundo —y quién sabe cuánto duran esa sensación o ese pensamiento—, pero, si se quiere pensar en algo menos relativo que la transformación, se puede pensar en la potencia del instante presente, en el aquí y el ahora del arte, ese instante dota de sentido todo un movimiento de fuerzas colectivas e individuales que, al vincularse, logran crear el mágico instante de dos miradas: la de quien hace y la de quien ve.





Dick's
Simple.

Para lograr esa potencia entre las dos miradas, el desafío que se alza ante nosotros es enorme y se presenta grande y maravilloso, como la mirada de un infante, y tan concreto, como la existencia de nuestro cuerpo. El desafío se viste de capa y sombrero, aunque puede cambiarse todos los días, habla varios idiomas, le gusta el arte, tiene súper poderes y, a pesar de sí mismo, siempre está renovándose. Él, cuyo nombre cambia con el tiempo, se presenta como un reto maravilloso y, como todo reto, trae consigo dificultades que deben superarse.

El desafío se levanta como un gigante. ¿Quién es el gigante? Al alzar la mirada se puede observar que ese desafío personificado en el gigante es la capacidad que tiene el arte de transformar. ¿Qué transforma?, ¿cómo sucede esa transformación?, ¿cómo sabemos qué ocurre? Basta con mirar los ojos del niño o de la niña que acaba de presentar su obra, que acaba de leer su poema, de exponer su experiencia o bien que acaba de encontrar una respuesta a sus imaginarios. Sus ojos reflejan un estado que solo el arte proporciona, expresan un encuentro efímero que dejará una huella imborrable: el reconocimiento en la sociedad y por sociedad se entiende el reconocimiento de los padres, la familia, los amigos, los profesores y, por supuesto, la sociedad que son ellos mismos.

Mientras esto sucede, el gigante se despierta, extiende sus brazos para estirarse y toma un aliento nuevo para continuar. Suspira, vuelve a estirarse, se sirve un café, mira la ciudad, que apenas comienza a despertar, y con su mirada trata de abarcarla toda mientras piensa que, dentro de un instante, el alboroto, el ruido y los afanes propios de cada día empezarán. Piensa también en las dificultades que implica hacerse cargo de los problemas de la sociedad y reflexiona sobre las acciones que podría emprender para fortalecer la idea de que crear es ser libre.

¡Y comienza un nuevo día ante los ojos del gigante!

Los papás se levantan primero. Los niños y las niñas con ojos adormecidos llegan al colegio, otros tristemente no llegan, pues trabajan. Otras personas van a trabajar, otras duermen y otras no sabemos. Los maestros y los artistas salen corriendo hacia sus trabajos, toman bus, corren, llegan en motocicleta o a pie, se preguntan si llevan todo

lo necesario, revisan su teléfono celular, envían uno que otro mensaje. Su maleta es pesada y su fuerza incansable, deben prepararse para el día. Aunque hagan cosas similares, tienen visiones de la educación diferentes, sin embargo, comparten una visión: transformar la cotidianidad, hacer de la monotonía un lugar de creación.

La mayoría de las personas van y vienen por la ciudad, pasan del cansancio al aburrimiento y de este al hastío, atraviesan la ciudad como pueden o como quieren y trabajan para mantener el día que viene. Otros gozan de otra ciudad, pero que es la misma. Todo es cuestión de perspectiva, la ciudad no es la misma para todos los que la transitan, así como los modos en que lo hacen.

Se cree que ser libre está asociado al esfuerzo y al trabajo productivo. La diversión es algo que se gana con esfuerzo. Ser feliz se convirtió en política y no en un estado del ser humano. Trabajo y labor se confunden, acción y pensamiento se disocian, cuerpo y emoción también se separan, hambre y saber son insolubles y *querer ser y deber ser* nunca estuvieron más distantes que en la actualidad. El amor es algo extraño en el aula de clase o en la casa, es tan diferente que se convirtió en un tema poco importante.

Esta ciudad, como cualquier otra, es compleja para la mirada atónita de un niño o de una niña que mira el mundo desde su estatura. No obstante, ese desafío, ese gigante que se levanta todas las mañanas, se hace visible porque habla desde el lenguaje del arte, porque es sensible en medio de la individualidad y del egoísmo. Ese gigante visita el barrio, entra a la escuela y enseña que ser sensible no es signo de debilidad, que ser sensible es entender el mundo para hacer algo por él y el mundo es un niño escribiendo un poema con toda su existencia sobre la hoja.

En las páginas siguientes y en las que encontrarán a lo largo, ancho y hondo de los pensamientos, emociones, acciones y sentires, reconocerán el resultado de horas y horas, días y años de discusiones, debates, disociaciones, silencios, acciones, renunciaciones, risas, tensiones, acuerdos, desacuerdos y consensos. Estas páginas están organizadas en ensayos críticos con trazos diversos y voces singulares. Los trazos de estos ensayos son distantes y cercanos, son el resultado de un

mismo impulso natural: dejarle a las generaciones futuras una línea o un punto en la memoria de lo que fue la vida en el arte y de su relación con una sociedad de carne y hueso.

Todas las páginas contienen algo ineludible y al mismo tiempo inseparable de su escritura: amor y dedicación profunda hacia el arte y sus procesos. Artistas formadores, niños y niñas, jóvenes, adolescentes, adultos, padres de familia, gestores pedagógicos territoriales, asesores pedagógicos y todo un equipo de personas están comprometidos para que el arte transforme esta ciudad en una ciudad imaginada. Cada vez que repasamos estas páginas y las ideas contenidas en los ensayos, nos encontramos con algo inexplicable, revivimos una danza antigua en la que las musas del arte bailan juntas. Estas musas se visten con *jean*, camiseta y tenis, sudan, se cansan y tienen sueños por cumplir. A esas musas de carne y hueso les debemos todas estas palabras; vemos en los ojos de los niños y las niñas una mirada en donde algo nuevo florece.

Los escritos muestran necesariamente una perspectiva, son miradas que reflejan acciones y creencias sobre el arte y sus relaciones. Todos los ensayos tienen un movimiento especial, se pueden agrupar de acuerdo a la cercanía o al roce, dependiendo de la forma como se consideren los procesos desarrollados y los hallazgos, también se pueden agrupar por la cercanía de las voces en su manera de darle lugar a la reflexión y al acontecimiento.

Otra manera de comprenderlos es reuniéndolos en un atlas, es decir, poniéndolos uno al lado del otro, o haciendo el ejercicio de traslaparlos, mezclarlos o distanciarlos, según, por ejemplo, el tratamiento que hagan de temas primarios como la complejidad en la manera de analizar la educación como sistema y la educación artística en su relación recíproca. Sobre esto habría que estudiar y proponer múltiples reflexiones considerando en todas la idea de *que el centro es el sujeto y no la misma institución*. No basta con tomar nuevos alientos frente al cansancio que representan los sistemas o las estructuras de las entidades del arte o de la educación, el aliento debe permanecer inagotable como fuerza para que el arte, en su capacidad transformadora, y la escuela, como espacio de construcción ciudadana, no

se vean afectados por la desesperanza y no nieguen el derecho a la educación y a ser libres y creadores.

Los pliegues, que pueden existir entre los ensayos, corresponden a dobleces que las áreas y líneas estratégicas han creado para dar forma a un programa que responde a las necesidades de los contextos en los que se localiza. Esos pliegues, o mejor despliegues, son la evidencia de un movimiento del programa que procura y sueña con la cobertura de toda la ciudad. No obstante, la institucionalidad, el Idartes y la Alcaldía Mayor, con todos sus aciertos y errores, han depositado en el Programa Crea, también con aciertos y errores, la ilusión que hasta hace más de una década no era posible: que el arte y la escuela se tomaran de la mano y que entidades, como la Secretaría de Educación Distrital, abrieran el espacio para que los artistas entrarán a las aulas de clase. Esto trajo consigo un sin número de situaciones y temas para reflexionar entre los maestros y artistas que hacen parte de los despliegues necesarios en una relación que promete una educación integral.

En esta misma perspectiva, se suman al coro de las múltiples voces las líneas estratégicas *Emprende* y *Laboratorio*, ambas llevando a cuentas la complejidad de sus nombres. Estas líneas han garantizado no solo el acceso al arte, sino la experiencia desde el mismo corazón de sus procesos y han surgido por la flexibilidad del programa bajo una mirada visionaria que le permite escuchar y observar los movimientos de los contextos.

La línea *Emprende Crea* concibe el arte como un proyecto de vida y genera promesas que se cumplen día a día, como se puede ver en la escogencia que están haciendo algunos jóvenes del arte como opción profesional y en la evidente comprensión que surge de que el emprendimiento abre espacios de participación en los sectores artísticos profesionales.

Así como la línea *Emprende Crea* atiende a personas de la comunidad circundante a los centros de formación artística, procurando que sus procesos tengan la importancia de un desarrollo artístico profesional, la línea estratégica de *Laboratorio Crea* completa la imagen del programa trazando procesos diversos en los cuales el arte es un campo donde el sujeto puede ocupar el centro. En coherencia con

lo anterior, la línea de Laboratorio se especializa en atender a poblaciones con condiciones especiales, su objetivo considera la dignificación del ser y la visibilización de las personas que, por motivos y condiciones diversas, han sido afectadas, condicionando sus relaciones personales y sociales. Al reconocer estos procesos, se puede ver la fuerza que representa la imagen de un habitante de calle que se mira al espejo y busca transformar su cotidianidad, así mismo, aquellos olvidados y no visibles tienen lugar y son llamados por su nombre. En medio de estas miradas de reflejos de espejo y de otras que se reencuentran, nuevamente florece algo que nos convoca, una idea de transformación.

En el extenso panorama de múltiples voces que trazan miradas y dibujan perspectivas es preciso mencionar que, sin duda, al escribir estas palabras, se proponen perspectivas de esperanza. Los procesos que se llevan a cabo, desde las líneas estratégicas y desde cada una de las áreas artísticas, así como las múltiples relaciones que se tejen entre estas, han sido posibles gracias a la institucionalidad porque se necesita un músculo gigantesco para poder contratar a más de 350 artistas formadores, organizaciones culturales y personal administrativo, territorial y pedagógico e investigativo. Este músculo institucional le da lugar a cada una de las voces para reflexionar y mirar de una manera crítica las acciones y decisiones.

Sin duda, las acciones pedagógicas y artísticas que desarrollan los artistas formadores con los niños, niñas y adolescentes y las poblaciones diversas que atienden en las tres líneas estratégicas *Arte en la Escuela* (atención niños, niñas y adolescentes de los colegios del distrito), *Emprende Crea* (atención a la comunidad circundante a los centros Crea) y *Laboratorio Crea* (poblaciones en condiciones especiales) representan un esfuerzo realizado por muchas voces y brazos que sostienen el programa desde sus distintas labores.

Un no lugar puede entenderse como una posible escalera hacia la nada, pero ese no lugar es justamente la necesidad que empuja nuestras propuestas pedagógicas y artísticas. Es la necesidad de reconocer la voz, abrir lugares para el otro, visibilizar a aquellos olvidados, narrar la existencia y comprender distintos modos de ver y hacer;

desde aquí, esa escalera se invierte y esa nada, que es desesperanza, comienza a transformarse en una superficie, en tierra, en casa, en lugar, en la experiencia del cuerpo y su relación con ser en el mundo. La desesperanza es un paisaje en blanco y negro, a cambio proponemos un paisaje de colores con todas las dificultades, errores y texturas que eso representa.

Antes de terminar, debo mencionar una línea de investigación y de publicaciones que permite comprender el programa y los procesos. Este reconocimiento se debe al orden que le ha dado a varios procesos y sugiere, a su vez, acciones que complementan la propuesta pedagógica y artística. La investigación, como productora de conocimiento, ofrece un lugar para indagar y pensar el arte, la educación y su relación con los contextos. Es una invitación a considerar las prácticas artísticas y pedagógicas como fundamento de las acciones que demarcan nuestra intención de transformar la cotidianidad, los imaginarios y los sueños para crear una realidad diferente, asible, concreta y anhelada.

Hoy, felizmente, presentamos este gran jardín de ideas, pensamientos, emociones, propuestas y muchas voces como un coro, conformado por las áreas artísticas, que canta dando aliento para continuar con esta maravillosa encomienda: hacer del arte un bosque en el cual perderse para reencontrar el sentido de la vida, la de cada uno de ustedes y la de cada uno de nosotros.

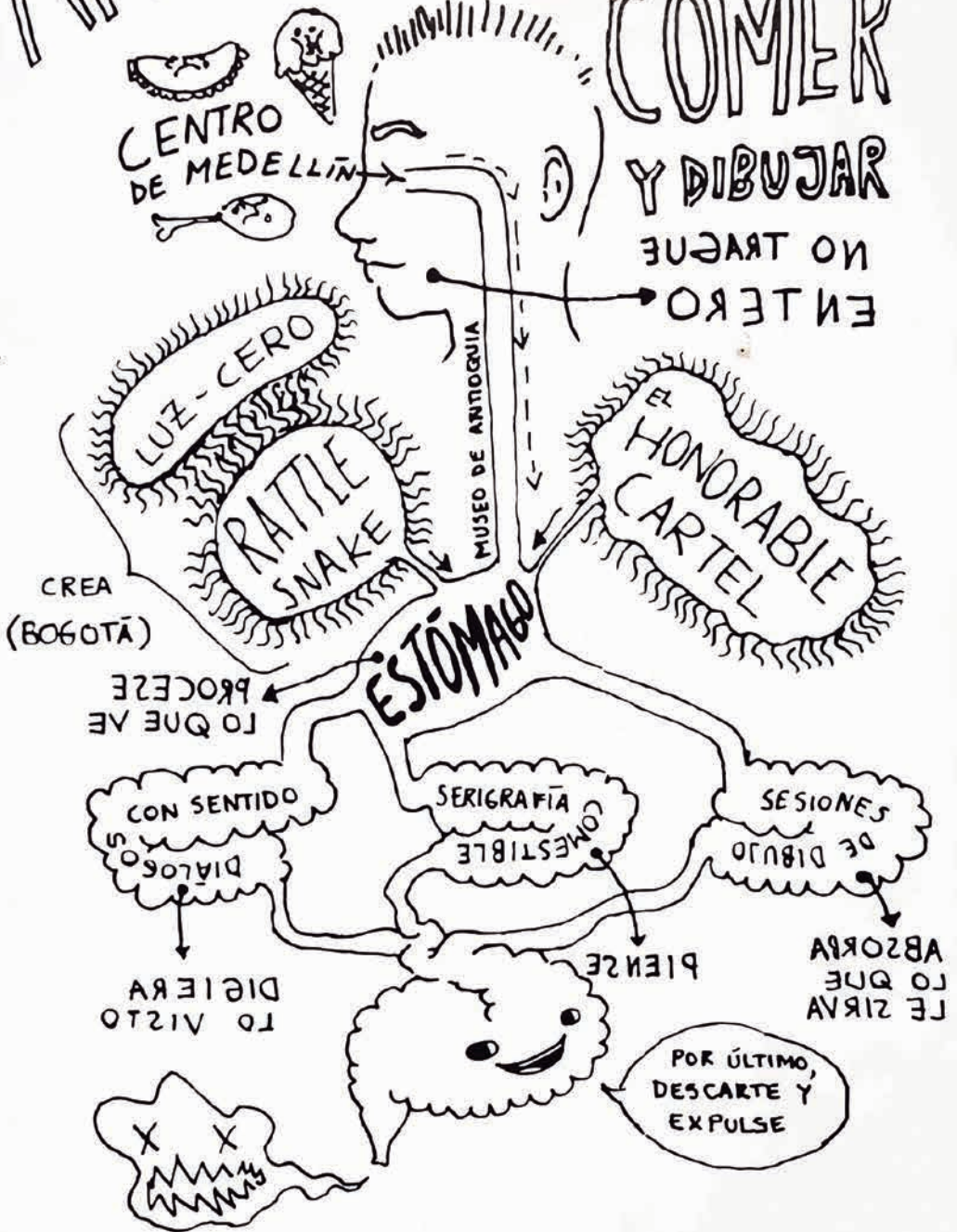
Definitivamente, creer que es posible una transformación por medio del arte es cuestión de todo un equipo y, en últimas, es cuestión de un corazón dispuesto a comprender que la sensibilidad y el amor son posibles en la escuela, en la casa y en los escenarios del Programa Crea.

APRENDER, ENSEÑAR,

COMER

Y DIBUJAR

NO TRAEVE
ENTERO



¿Qué es emprendimiento en el Programa Crea?



Marcela Jiménez Torres

Artista plástica egresada de la Universidad de los Andes con maestría en Industrias Creativas y Culturales del London Metropolitan University. Actualmente se desempeña como orientadora de la línea estratégica Emprende Crea.

Emprender: acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro. Tomar el camino con resolución de llegar a un punto.

Real Academia de la Lengua

La noción *emprendimiento* contiene varias aristas según las maneras de aproximarse a ella. En el campo empresarial, fuertemente influenciado por el capitalismo neoliberal, el emprendimiento se refiere a la acción de iniciar una actividad económica en la que la innovación es el instrumento específico (Ducker, 2007); así mismo, el emprendedor requiere de heroísmo por el carácter de incertidumbre y riesgo que presenta esta actividad, y por ser el éxito la única opción y meta final (Trías de Bes, 2007).

De acuerdo al modelo de las industrias creativas y culturales, el emprendimiento se entiende como una actividad que dinamiza al sector económico de la cultura y la creatividad, generando crecimiento económico. En este escenario, el artista, el programador, el diseñador o el músico se enuncia como un "emprendedor cultural" (Ross, 2010), como un individuo que aprecia la libertad, la autonomía y la posibilidad de elección (Leadbeater y Oakley, 1999).

En campos diferentes a los enunciados, la finalidad del emprendimiento evidencia otras características determinadas por las necesidades, las intenciones, los recursos disponibles en los contextos y los actores que intervienen en ellos:

Actualmente, emprender no es solo el acto de transformar recursos con miras a crear riquezas, sino que ha de entenderse como el arte de transformar una idea en realidad; la aptitud para buscar los recursos; la fuerza necesaria para crear, inventar y descubrir nuevas formas de hacer las cosas; el compromiso empeñado en encontrar soluciones sencillas a problemas complejos; la actitud de plantearse desafíos en los distintos ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y tecnológica. En definitiva, emprender es tener la capacidad de pensar cosas nuevas para llevarlas a la acción (Ferreyra, 2010).

La línea estratégica *Emprende Crea* es la apuesta del Programa *Crea* del Instituto Distrital de las Artes–Idartes para generar y fortalecer

oportunidades para que niños, niñas y jóvenes desarrollen una práctica artística y la consideren una opción de vida. El propósito de esta línea es el impulso a la creación de proyectos artísticos autónomos, partiendo de los procesos de formación, apoyados en proyectos de emprendimiento (Idartes, 2016).

Las experiencias de formación y creación artística de la línea *Emprende Crea* se presentan como una posibilidad de contacto directo con las comunidades donde operan los centros de formación artística. Las personas, que hacen parte de estos procesos, se acercan a los centros *Crea* impulsados por un interés en participar en la oferta de formación en las distintas áreas artísticas: arte dramático, artes electrónicas, artes plásticas y visuales, audiovisuales, creación literaria, danza y música.

Esta es, entonces, una estrategia para ofrecer espacios de aprendizaje y aproximación a diferentes disciplinas artísticas en las localidades, enmarcadas dentro de una intención de formación de calidad, que le permita a los participantes acceder a espacios donde los ambientes de aprendizaje giran en torno a la sensibilidad estética, la comprensión de las artes en sus contextos culturales, las habilidades y destrezas artísticas y la expresión simbólica; esto sumado, a su vez, a la opción de adquirir herramientas para el emprendimiento cultural, lo que permite considerar la práctica de las artes como una opción de vida.

Desde aquí se propone una opción para el desarrollo integral de los ciudadanos directamente en sus territorios. Se trata de una apuesta que busca la inclusión de diversos grupos sociales, familias y miembros de la comunidad en procesos de formación y creación artística, y, así mismo, en dinámicas para la generación y formación de públicos a nivel local.

En el caso de la línea estratégica *Emprende Crea*, el emprendimiento inicialmente está lejos de pretender generar específicamente actividades económicas a partir de las prácticas artísticas en los territorios, ya que el emprendimiento se apropia como acción que va más allá de la praxis de la economía:

El emprendimiento en el Programa *Crea* se entiende como un proceso de formación y creación artística por proyectos, que apunta al

desarrollo integral de los participantes, fomentando el fortalecimiento del pensamiento emprendedor como una herramienta para propiciar prácticas de autogestión. El pensamiento emprendedor favorece las condiciones para gestar proyectos desde una perspectiva creativa e innovadora, definiéndose este en el marco del Programa Crea como la capacidad de identificar necesidades y oportunidades y apropiarse de una serie de valores y conocimientos con el fin de generar ideas y desarrollar proyectos artísticos y culturales.

El desarrollo del pensamiento emprendedor se concibe desde cuatro dimensiones: *desarrollo personal, construcción colectiva, dominio disciplinar y relación con el sector artístico y cultural*. A partir de ellas, se busca generar estrategias para promover la construcción de criterio, el desarrollo del trabajo colaborativo, la destreza en el manejo de una disciplina artística y el reconocimiento de los escenarios profesionales de las artes.¹

De esta forma, el trabajo por proyectos artísticos y sus diversas posibilidades constituye la fundamentación metodológica bajo la cual se desarrolla esta apuesta de formación. “El proyecto se define pues como un conjunto ordenado de decisiones sobre las tareas que realizamos y los recursos de que disponemos, encaminadas a obtener unos objetivos o resultados deseados” (Roselló, 2006) como respuesta a unas intenciones, necesidades o a un problema. Los tipos de proyecto que se trabajan en la línea Emprende Crea pueden definirse como proyectos de creación de una pieza simbólica (creación de productos artísticos como esculturas, manuscritos, composiciones musicales y guiones, entre otros) y de creación de experiencias (propuestas que tienen como propósito realizar acciones que impactan a una audiencia o a un determinado grupo de interés, aquí podemos incluir

¹ Estas definiciones presentadas (pensamiento emprendedor y emprendimiento) son el resultado de un trabajo mancomunado de revisión documental y bibliográfica, de discusiones y de construcción colectiva realizado por el equipo de gestores pedagógicos y territoriales (GPT) de la línea Emprende Crea y la orientadora de la línea Emprende Crea.



proyectos que se enmarcan dentro de *performances*, experiencias pedagógicas y proyectos enfocados en la circulación).

Los proyectos trabajados por los colectivos se originan desde un ejercicio de observación, diálogo e indagación a partir de ejercicios de creación que propone el artista formador durante el periodo de caracterización del grupo que concluye en la segunda semana de formación con el grupo asignado. Dicha caracterización permite obtener información como análisis del contexto del grupo, descripción general del grupo, identificación de los intereses del grupo, descripción del espacio y comentarios sobre aspectos de convivencia.

Esta información se convierte en insumo esencial para propiciar un diálogo con el grupo sobre una pregunta, necesidad, o intención que se identifica como punto de partida para la formulación del proyecto. En este momento se inicia el proceso creativo, el cual implica investigar, proponer desde los saberes y los espacios de expresión que posibilitan las disciplinas artísticas, como también desde otros campos del conocimiento, maneras de responder a la pregunta, suplir la necesidad o abordar la intención. De esta manera, la creación responde a una construcción que es consecuente con esos resultados deseados en el momento de plantear el proyecto artístico y que involucra a los actores identificados desde el proyecto (individuos, el colectivo, la comunidad) para materializar la idea.

Los niños/as y jóvenes participantes en los talleres de la línea *Emprende Crea* generan piezas y experiencias que circulan, en muchos casos, a través de ejercicios de autogestión en los que sus familias y la comunidad también se involucran como parte de un círculo de apoyo para dichos procesos. Los grupos de la línea *Emprende Crea* con más trayectoria,² que tienen proyectos artísticos consolidados, los cuales han tenido contacto o se han insertado en algunas dinámicas de los escenarios profesionales de las artes, son colectivos conformados por *emprendedores culturales* en formación, quienes han comenzado a tener interés en conocer el funcionamiento del sector creativo y cultural.

Para concluir, el emprendimiento en el Programa *Crea* se apropia de otras maneras de abordar esta noción, alejándose de las propuestas del modelo neoliberal, para considerar otras reflexiones, que también hablan sobre el desarrollo integral del ser (actitudes, aptitudes, sensibilidades), las maneras de afrontar y transformar realidades y la construcción de un posible proyecto de vida, originadas en los procesos de creación y formación artística que se adelantan en los centros de formación artística.

² Grupos e integrantes que han permanecido por más de tres años en los procesos de formación y creación del programa.

Referencias

- Ducker, P. (2007). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: Collins.
- Ferreya, H. (2010). Metas educativas 2021. Enseñar a aprender a emprender. *Congreso Iberoamericano de Educación–Metas 2021*, Buenos Aires.
- Instituto Distrital de las Artes. (2016). *Formulación de Proyecto de Inversión 982, Formación Artística en la Escuela y la Ciudad*. Bogotá: Idartes.
- Leadbeater, C. y Oakley, K. (1999). *The Independents, Britain´s New Cultural Entrepreneur*. London: Demos.
- Roselló, D. (2003). *Diseño y gestión de proyectos culturales*. Recuperado de [http://www.bizkaia.eus/descargar_documento.asp?url=home2%2Farchivos%2FDPTO4%2FTemas%2F10%20-%20Documento%20completo%20curso%20\(27\)%20Bilbo%202013.doc¶m=1&idioma=CA](http://www.bizkaia.eus/descargar_documento.asp?url=home2%2Farchivos%2FDPTO4%2FTemas%2F10%20-%20Documento%20completo%20curso%20(27)%20Bilbo%202013.doc¶m=1&idioma=CA)
- Ross, A. (2010). *Nice Job if You Can Get It*. New York: NYU Press.
- Trias de Bes, F. (2007). *El libro negro del emprendedor*. Barcelona: Empresa Activa.

C

O

N

E

C

T

A



T U S

I D E A S

Laboratorio como espacio crítico de reflexión



Óscar Orjuela García

Orientador del Laboratorio Crea, investigador social y
magíster interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas.

Construir una perspectiva pedagógica para la línea del Laboratorio Crea supone algunos retos derivados de la multiplicidad de elementos que componen esta línea. Sus formas de *hacer* se han configurado de manera orgánica de acuerdo con factores determinantes propios de sus dinámicas, tales como el trabajo con poblaciones diferenciales, la necesidad de articularse con diferentes políticas públicas y, sobre todo, la necesidad de realizar acciones encaminadas a impulsar transformaciones en las vidas de los participantes. Las condiciones particulares de los participantes han planteado la necesidad de buscar alternativas pedagógicas que se desplazan del ámbito disciplinar y obligan a (re) pensar las formas tradicionales de realizar procesos de formación artística. Estas alternativas encuentran en el *laboratorio* un enfoque que ofrece las metodologías y herramientas para desarrollar procesos de formación que se adaptan a las necesidades actuales del mundo.

Desde diversas disciplinas artísticas, el concepto de laboratorio ha sido asumido como un espacio para el desarrollo de procesos creativos, teniendo como elemento central la experimentación. Este escenario ofrece la posibilidad de *construir* a partir del diálogo entre diferentes conceptos, lenguajes y técnicas, lo cual es uno de los elementos principales y quizás el más reconocido de las metodologías del laboratorio; sin embargo, existe otro elemento de vital importancia: la posibilidad/necesidad de articular estos lenguajes, conceptos y técnicas con la mirada, los deseos, los intereses y las formas de otro, es decir, un aspecto relacional que propone la idea de construir de manera colectiva y colaborativa.

Este aspecto relacional es especialmente particular dada la dificultad que enfrenta la sociedad contemporánea para reconocer, aceptar y respetar al otro. La fragmentación y la polarización, en las que el mundo parece estar cada vez más inmerso, han llevado a ver al otro como un enemigo y a rechazar su *otredad*¹, esta última entendida en su

¹ La *otredad*, más que un concepto, supone el problema central de algunas disciplinas de las ciencias sociales, comprenderla requiere ubicarla en un periodo y un lugar determinado. Para este texto, supone el reconocimiento de todo aquello que

concepto más básico como el reconocimiento de la existencia de formas de ser, pensar y asumirse en el mundo diferentes de las propias, sin que esto signifique una postura equivocada o errónea. Entender la *otredad* implica reconocer en la *diferencia* un valor fundamental para la construcción de nuevas realidades, en lugar de ver en esa diferencia el elemento problemático causante de las rupturas y distancias: *el otro tiene lo que a mí me falta*. En este sentido, este aspecto relacional del laboratorio ofrece las herramientas para superar estas problemáticas y empezar a construir *a partir de* la diferencia, no *a pesar de* ella.

Si bien estas metodologías ofrecen la posibilidad de articularse con el otro y construir de manera colectiva, esto no significa que esta condición se dé de una manera orgánica. Por el contrario, para ello es necesario realizar un trabajo consciente que implica desplazar la mirada de sí mismo y asumir la otredad: allí radica precisamente el carácter crítico y reflexivo al que invitan las formas de hacer del laboratorio. Por un lado, requiere reconocer los discursos económicos, sociales y políticos vigentes y las formas en las que estos operan en la realidad y determinan la vida, y, por otro lado, poner estas formas en tensión a partir de las prácticas propias que se desarrollan dentro de estos espacios.

Lo anterior implica el reconocimiento del laboratorio como un lugar alternativo, tangible y concreto, en donde se desarrollan actividades de intercambio entre los participantes y se generan procesos reflexivos que buscan identificar los marcos sobre los cuales se construyen las representaciones del mundo contemporáneo y cuestionar las políticas culturales universales y homogeneizadoras. El laboratorio es un lugar que, si bien se nutre de las vivencias del *afuera*, estas se conjugan en el *adentro* de formas alternativas en las que se altera el estado de cosas de la realidad y se encuentran puntos de fuga para (re)construirla. Esta condición requiere una especie de autonomía frente a un *statu quo* y frente a los contextos que habitan sus

es diferente a la especie humana que compone al mundo, todo lo que es diferente o diverso al *sí mismo* que debe ser pensado bajo sus propios términos.



participantes, lo cual, en términos prácticos, se traduce en la configuración de relaciones que surgen dentro de estos lugares. La comunicación horizontal, la construcción de vínculos afectivos, las relaciones de cooperación entre individuos y las formas que se escapan del individualismo, la competencia y la vida reducida al consumo son algunas de las pautas que guían dichas relaciones.

El carácter experimental del laboratorio permite que se alteren los elementos del mundo que quieren ponerse en tensión. Esto se traduce en la necesidad de generar procesos críticos y de reflexión, lo cual, en términos relacionales, implica tanto la adopción de formas de comunicación horizontales que no estén mediadas por estructuras jerárquicas o verticales, como la reflexión acerca de cómo nos relacionamos con lo otro más allá de lo humano, es decir, con la multiplicidad de componentes que tiene la vida; se trata de abandonar la idea especie-centrista de que el mundo le pertenece a los seres humanos y de que sus elementos son *recursos* de los cuales podemos disponer de manera indiscriminada. Este proceso de deconstrucción de las formas de relación que ofrece el laboratorio es cercano al concepto de *communitas*, planteado por el antropólogo Víctor Turner. Este concepto es asumido como una *antiestructura* en la que se cuestionan las jerarquías y se construyen sociedades abiertas basadas en relaciones espontáneas, igualitarias y no necesariamente racionales, sin legislación y sin subordinación a relaciones de parentesco, es una especie de humilde hermandad general (Diéguez, 2007). Asumir estas formas de relación supone abandonar unos lugares comunes, desplazarse de unos modos establecidos para aproximarse a unos bordes que delimitan el final de una cosa y el inicio de otra, acercarse a unos límites que no son en absoluto herméticos, a unas membranas permeables, abiertas, que permiten el flujo y el tránsito de información. En términos de la bióloga Lynn Margulis, "la vida se juega en los bordes" (Margulis, 1998).

Pensar en las relaciones dentro de los laboratorios implica un reto para sus participantes, ya que en muchas ocasiones no se trata únicamente de un lugar de encuentro para la creación de una obra o pieza artística, sino que este enmascara un proceso pedagógico en el que todos se relacionan con el conocimiento de una manera particular: el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye de manera dialógica, independientemente del estatus académico o profesional de los miembros. Se parte de la idea de que todos tienen experiencias y saberes que pueden ofrecer a los procesos de creación colectiva. Todos los participantes de los laboratorios



se encuentran en la capacidad de proponer, promover, facilitar, cuestionar, mostrar, enseñar y, sobre todo, aprender.

El aprendizaje colaborativo aporta elementos que fortalecen las formas de relación que se dan entre los participantes de los laboratorios. El más importante de ellos propone asumir el conocimiento como algo que se construye y no solo como algo a lo que se accede. Esta perspectiva plantea que el conocimiento puede surgir del acercamiento a la experiencia del otro, lo cual implica reconocer y ubicar la experiencia de ese otro en los contextos específicos en los que se desarrolló su vida. Esta condición, además de suponer una comprensión del otro, activa una forma de pensar que trasciende al individuo, una forma de pensamiento colectiva en la que los resultados, ya sean una obra de arte o cualquier otro producto, se asumen como un medio que aporta a la construcción de sentidos de vida que de otra manera no podrían ser producidos.

Las formas de hacer dentro de los laboratorios no solo generan formas de relación alternativas, sino construcciones colectivas más conectadas con un componente social y con las realidades de los participantes. En relación con esto, Nicolas Bourriaud (1998) propone la *obra de arte como intersticio social*, en donde el arte se ubica en la esfera de las relaciones humanas, a la que se le atribuye un valor de uso y comunicación asociado a un contexto determinado, donde los intersticios se presentan como espacios de intercambio diferentes a los que generalmente son impuestos por las estructuras sociales predominantes y que se caracterizan por la emergencia de estados efímeros de encuentro que propician acciones de disidencia y de diferencia en las que nuevas formas de relacionarse y asumir el mundo son posibles.

Referencias

- Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política*. Buenos Aires: Atuel.
- Margulis, L. (1998). *Planeta simbiótico*. Barcelona: Debate.



Máquina para descubrir: la investigación artística



Juliana Escobar Cuéllar

Orientadora de la línea de Publicaciones e Investigación del
Programa Crea.

*En cada trabajo artístico aparece algo que no existía anteriormente,
trabajas desde lo que sabes, hasta lo que no sabes.*

Anne Hamilton, *Making not Knowing*

El germen de las preguntas está instalado de manera profunda en la naturaleza de la creación y la formación artística. Ambas prácticas, la pedagógica y la artística, ocurran de manera independiente o imbricada, albergan como acción constante el planteamiento de preguntas o problemas¹ que estiran los límites de la experiencia y del conocimiento en el recorrido de las rutas que aparecen o son escogidas para encontrar respuestas, debates o nuevos escenarios. Las preguntas pueden ser máquinas de expansión que amplían los campos de percepción y de saber con los que nos acercamos a una situación o a un problema; su impulso podrá llevarnos a construir caminos, inventar herramientas de indagación, que descubrirán otras realidades, experiencias y nuevas preguntas para abrir el flujo de la construcción del conocimiento. Este proceso es una narración análoga a la práctica de “investigar” o “indagar” que habita, de múltiples maneras, el quehacer de la creación y la formación artística.

Las investigaciones en el campo de las artes y la educación artística han sido construidas, en muchas ocasiones, desde las voces de personas ajenas a los escenarios de la práctica con equipos de investigadores externos a las actividades o los proyectos del objeto de estudio (provenientes de las ciencias sociales o humanas, generalmente), que se acercan con paradigmas y metodologías tradicionales que, en ocasiones, no resultan suficientes para nombrar y narrar los procesos y lenguajes propios de la creación y la formación artística. Esto no quiere decir que los estudios de esta clase no sean significativos, por el contrario, la mirada externa y con aparatos metodológicos ampliamente ensayados y formados con la experiencia y el tiempo hace posible el acceso a un conocimiento que es legítimo y necesario,

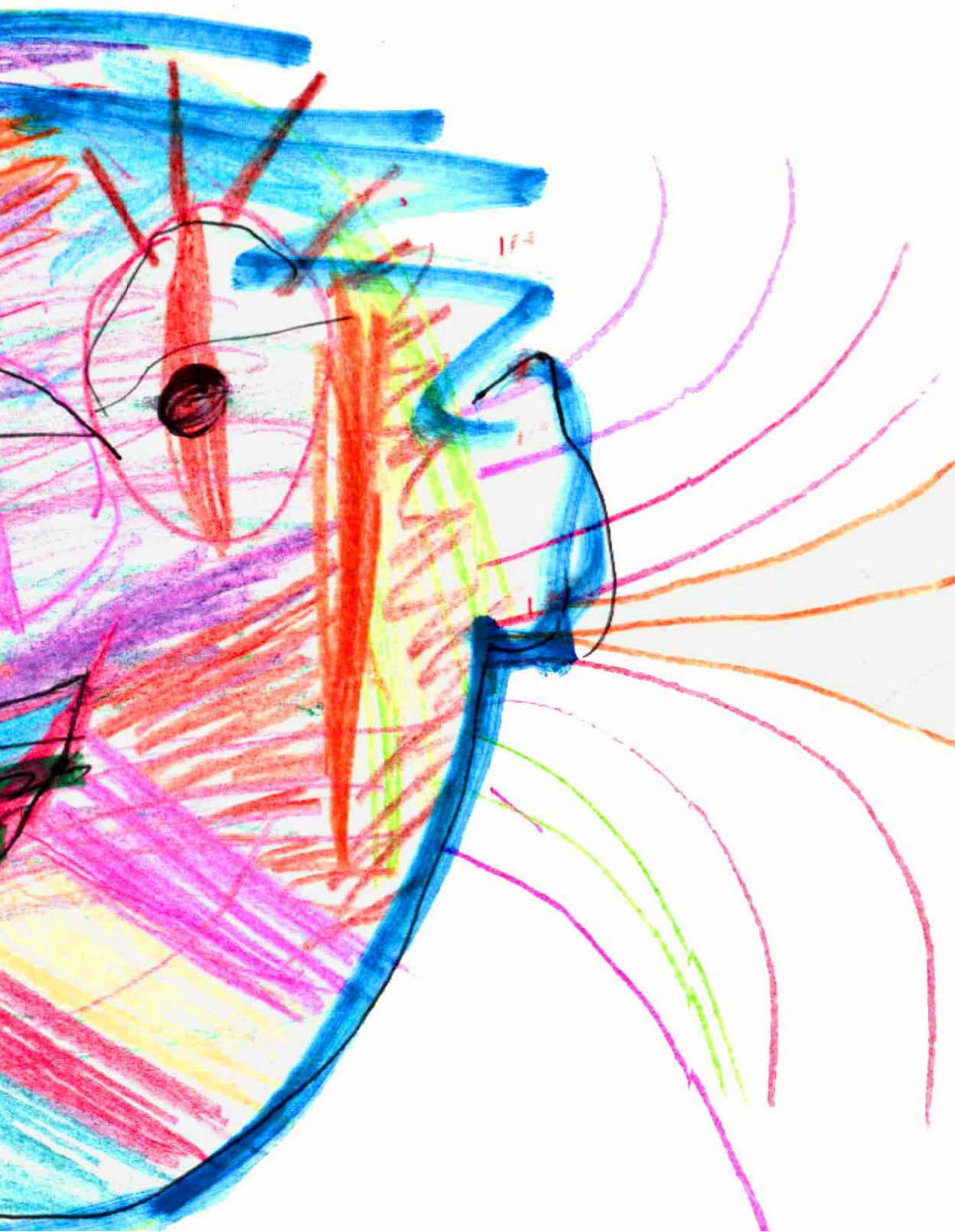
¹ El problema, entendido como la observación de una situación o un fenómeno que plantea retos, necesidad o deseo de ser explorado.

como la construcción de indicadores que permiten leer transformaciones de los participantes en talleres de arte en diversas categorías, y establecen aprendizajes, oportunidades para el diálogo y la cualificación de saberes. En un programa como Crea, que alberga poblaciones tan amplias y diversas, estas investigaciones permiten unificar criterios para medir impactos, desarrollos, cambios en las personas que participan o están vinculadas al programa, que traducen un extenso modelo de formación artística para la ciudad, en datos y conclusiones que admiten leer con mayor cercanía lo que ha significado para un niño o un adulto involucrar las artes en su vida. Esto, en últimas, nos permite leer cualidades de la ciudad que habitamos, expandiendo el mapa de lo conocido a través de las preguntas que propiciaron estas indagaciones, lo que abre territorios tal vez no visitados, no recorridos y que hacen posible que, desde Usme, pueda acercarme a Suba en las palabras que me cuentan de hallazgos y experiencias compartidas.

Desde otro lado, comprendiendo que el arte alberga modos de hacer propios y legítimos que devienen en estrategias, también propias, para construir conocimiento y experiencia, es natural decir que este también cuenta con mecanismos y modelos propios para investigar e indagar afines a sus medios y lenguajes. Sin embargo, la investigación en, sobre, desde el arte, aún suscita controversias que radican en debates variados, los cuales incluyen preguntas como: ¿una pieza artística constituye una clase de conocimiento?, ¿el proceso para realizar una pieza artística cuenta como investigación?, ¿cómo se narra o mide un proceso artístico, si cada uno resulta tan único y subjetivo? Estas son solo algunas de las preguntas que encarnan las discusiones sobre qué significa investigar en las artes y qué constituye producción de conocimiento en este campo. Algunas de estas cuestiones podrán ser trasladadas al ámbito de la educación artística y mudarán de acuerdo al foco de la discusión que se desarrolle.

Entonces, ¿las artes no se investigan a sí mismas? El campo de estudio desde las artes o desde la práctica es reciente. Apuestas como la investigación basada en la práctica (PBR) o dirigida a la práctica (PLR) reconocen el proceso artístico como un ejercicio de investigación donde el efecto de esa práctica: un objeto, *performance*, pieza





sonora, es el resultado de una indagación; la investigación-creación también reconoce la práctica como parte del ejercicio de indagar cercano a la vida cotidiana, y es usada ampliamente por los artistas en nuestro país. Estas modalidades están siendo exploradas y definidas desde hace dos décadas y el debate sobre sus métodos o funcionamiento se ha dado principalmente en el escenario de universidades europeas, en el marco de la profesionalización de los programas de arte, de manera que, en nuestro contexto, su inclusión y reconocimiento son apenas incipientes. No obstante, si eliminamos la legitimidad académica, la investigación siempre ha ocupado a los artistas en sus ejercicios pedagógicos y de creación donde sus preguntas, objetivos o exploraciones han dado origen a nuevos saberes y modos de hacer.

Los procesos de la creación y la formación artística no son siempre lingüísticos

Un ejercicio de creación en danza puede involucrar una larga indagación sobre el movimiento, la memoria y la gestualidad del cuerpo; si alguien se pregunta cómo narrar este proceso en un documento escrito, tal vez se encontrará que resulta insuficiente replicar con números y palabras los resultados y el camino de experiencias y saberes que pasan por el cuerpo. En ejercicios análogos de creación y formación, donde la palabra escrita no es protagonista, es posible pensar en la identificación de transformaciones, cambios de estado: antes, durante, después, aprendizajes o intercambios que posibilitaron que la gaveta del conocimiento se colmara con novedades; a algunos de estos nuevos saberes será posible asignarles nombres o título, a otros no, y quizá, para transmitirlos, se recurrirá al reconocimiento del movimiento del cuerpo, al dibujo de formas coreográficas, o surgirán preguntas: ¿cómo contar, comunicar este proceso artístico o formativo sin palabras escritas?, ¿cómo se expanden los saberes y las acciones de una práctica cuando se mira y se le preguntan cosas que solo pueden contestarse con otra práctica?

Aunque muchos de los procesos de las artes involucran actos “no lingüísticos”, la mayoría de las investigaciones, sobre o desde las artes, se encuentran escritas. Este paradigma del conocimiento, que se

transmite a través de una lógica científica de resultados cuantificables y expresados en textos escritos con estructuras predefinidas, puede resultar corto para las especificidades del tipo de conocimiento que constituye el pensamiento y el hacer artístico y poético. Andrés Sampedro lo manifiesta de esta manera “la producción del conocimiento en las artes tiene, entonces, sus características propias: en general, se origina en metodologías opacas, no lineales; no es mensurable cuantitativamente; no necesariamente nace de hipótesis, aunque sí de intenciones y deseos; no busca dar soluciones a problemas concretos; no conoce resultados de antemano” (Liebre lunar, 2011).

Amplificando saberes y experiencias

Un artista formador escucha las preguntas de los niños en su taller de artes plásticas, unos ojos se posan en los suyos y casi le gritan: “Profe, ¿cómo dibujo el monstruo que soñé anoche?”. Ninguna respuesta de las que navegan en su cerebro parece suficiente. Entonces, el artista le pregunta: “Cuéntame, ¿cómo es el monstruo que soñaste?”. El niño duda un instante y atina a decir: “Era horrible y daba miedo”. El artista, entonces, se sienta con el niño y construyen un retrato hablado del monstruo: seleccionan los colores del ser que apareció mientras dormía, comparan su altura promedio viendo el tamaño de los compañeros, del profesor y del portero; buscan ojos en el celular del profe para encontrar unos como los del monstruo y descubren acciones y más preguntas que van armando el dibujo del personaje del sueño.

En el mundo contemporáneo parece que el acto de investigar le pertenece a la academia; así, los métodos que otorgan legitimidad a un estudio o proyecto de indagación están ligados, en muchas ocasiones, al vínculo con una institución; estos, además, son clasificados y aprobados por otras entidades, como es el caso de Colciencias en Colombia. Si bien investigar es una actividad que promueve la producción de conocimiento y de movilidad de saberes, que resulta primordial en la academia, no es un ejercicio “patentado” por las universidades y también describe las derivas o los senderos que representan una búsqueda, un deseo de amplificar la experiencia. En el libro *El origen de las palabras*, Ricardo Soca se refiere a la etimología de investigar, así:

Los romanos llamaron uestigium a las huellas de pisadas dejadas en la tierra y en la arena. Con la aparición de la V, muy posterior a la época clásica, se pasó a escribir vestigium. Para Cicerón, uestigium facere in foro era poner los pies o sea dejar una huella en la plaza pública. A partir de uestigium se formó inuetigare, que inicialmente significó “seguir las pisadas”, de donde se derivó la denominación de “ir en busca de” y más tarde “buscar hasta encontrar, escudriñar”. En nuestra lengua, investigar significa hoy “hacer lo necesario para descubrir algo”. (Soca, 2016)

Esta acepción de investigar referida a “hacer lo necesario para descubrir algo” se emparenta con la médula de la investigación artística y se aleja de la hipótesis que regla el paradigma de la investigación anidada en el método científico. Como en el taller del artista formador, lo que se quiere descubrir, armar, narrar, requiere de exploración, de indagación. La investigación dirigida por el descubrimiento, más que un camino firme, reglado y seguro, abraza la exploración como parte de su estrategia metodológica, como el dispositivo para hacer crecer el proceso que nace en el deseo, en una pregunta, en un reconocimiento, de esta manera,

el tema de la investigación está incluido, por así decirlo, en el material artístico, o en el proceso creativo, o en el espacio transdisciplinar que conecta las prácticas artísticas con contextos significativos [...] busca explorar el contenido no conceptual que se materializa en el arte, representado en el proceso creativo² (Biggs y Karlsson, 2012).

² Traducción libre de un fragmento de “The production of knowledge in artistic research”, de Henk Borgdorff, incluido en la compilación *The Routledge Companion to Research in the Arts* (2012).

En una investigación que nace y se desarrolla desde esta mirada, las prácticas artísticas y pedagógicas pueden ser el sujeto, el vehículo metodológico, el contexto y el resultado del proceso de indagación.

Parte del debate que enmarca la aparición del término “investigación artística” radica en su posibilidad o no para producir conocimiento y comunicarlo. La investigación en el escenario de las prácticas artísticas o pedagógicas puede nacer con múltiples enfoques o miradas, pero, sin duda, con la intención de amplificar el conocimiento y la comprensión sobre la situación o el problema desde donde germinan preguntas y nace también el proceso. En la creación y en la formación artística existen otras formas de conocer que se distancian de los modos y las estrategias de las disciplinas científicas. Estas formas de conocer y experimentar el mundo se relacionan de manera orgánica con los lenguajes instalados en las múltiples cavidades de lo artístico y lo pedagógico y traen, desde la práctica y hasta ella, saberes y miradas que solo pueden ocurrir en sus recorridos. El conocimiento que nace en las artes, en ocasiones, podrá no ser catalogado, medido o transmitido en un orden lógico, pero guardará desde discernimiento concreto, experiencias sin nombre y preguntas sin respuesta, hasta invitaciones para pensar y ver el mundo con otros ojos.

Referencias

- Barrett, E. (2007). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. New York: I. B.Tauris [Kindle version].
- Biggs, M. y Karlsson, H. (eds.). (2012). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso Books [Kindle version].
- Borgdorff, H. (2013). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts. Recuperado de https://issuu.com/fwalita/docs/henk_borgdorff._el_debate_sobre_la_
- Candy, L. (2006). *Practice Based Research: A Guide. Creativity and Cognition Studios Report. 1*. <https://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>

- Hamilton, A. (2010). Making not knowing. En Jacobs (ed.), *Learning Mind - Experience into Art* (pp.66-77). Chicago: University Press Group.
- Liebre Lunar. (2011). *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Memorias de un encuentro*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Mersch, D. (2017). Arte, conocimiento y reflexividad. *Artnodes*, 20. DOI: <http://doi.org/10.7238/a.v0i20.3152>
- Sánchez, Z. (2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. *Pensamiento, palabra y obra*, 18.
- Soca, R. (2016). *El origen de las palabras*. Bogotá: Rey Naranja.



Sección 2

Un viaje audiovisual
Leonardo Villamizar

La danza y el cuerpo como escenarios de transformación
Jenny Caraballo

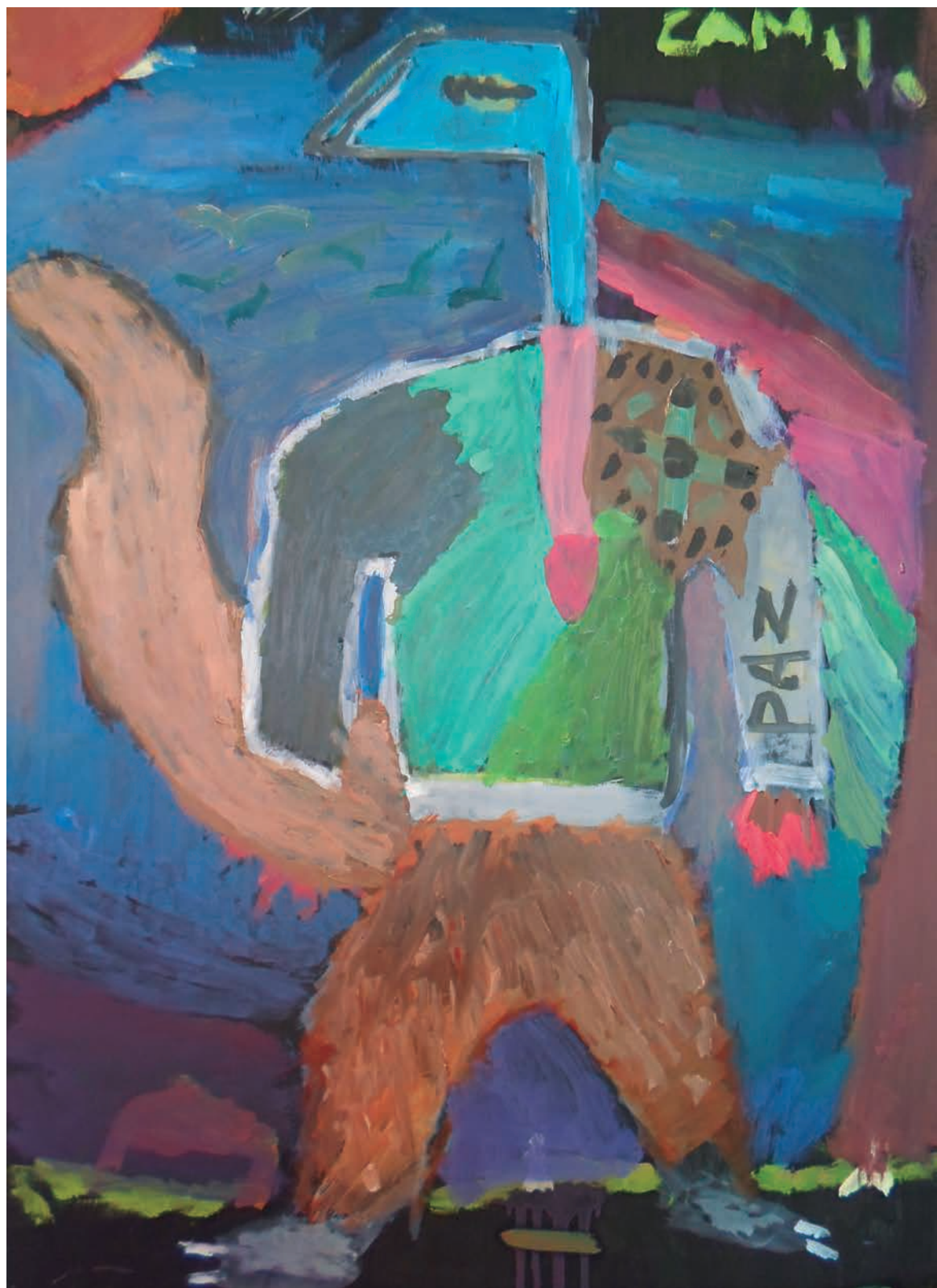
**El juego musical o la música como un juego. Ideas,
interacciones y tensiones entre lo canónico, lo poco creíble
y lo desconocido en la formación creativa
y la creación formativa**
William Durán Suárez

**La enseñanza de creación literaria infantil: una acción
para la visibilización de la escritura literaria como un
camino de vida**
Constanza Martínez Camacho

Una imagen, ¿para qué?
Óscar Nossa

Teatralidad: lugar propicio para la experiencia creadora
María Fernanda Gómez Sánchez

La ciudad iluminada: un sueño eléctrico
Carlos Pérez Jaramillo



Un viaje audiovisual



Leonardo Villamizar

Diseñador industrial, fotógrafo y realizador audiovisual,
especialista en Educación, Cultura y Política y responsable
del Área de Audiovisuales del Programa Crea.

El salto por la ventana

Cielo es una niña que estudia en un colegio llamado Entre Nubes, ubicado en las lomas de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, donde en el mismo día hay neblina, sale el sol y llueve. Cielo asiste a los talleres de audiovisuales del Programa Crea, es la escritora y directora de *El sonido del viento*, un cortometraje experimental de ficción. Cielo y su equipo, otras niñas y niños como ella, en esta historia real aparecen en escenas detrás de cámara, en medio de un caos creativo, desbordados en risas, juegos y búsquedas para la construcción de un relato audiovisual. Muy diferente al orden impuesto en un salón de clases tradicional, aquí se mueven con libertad por el espacio físico e imaginario, exploran planos, movimientos de cámara, bocetos, texturas y colores, para dar vida a un entrañable personaje y realizar un corto hecho con las uñas, los dedos, las manos, los cuerpos y todas las voces. Diseñan cada detalle con pocos recursos: papel, cartón, plastilina, trapos, lanas y dialogan animados sobre cómo dar vida a su pequeño personaje de pelo azul en un escenario fantástico que cabe en un pupitre, en el cual han concentrado su atención durante meses de trabajo. Sin los espacios más adecuados, ni equipos audiovisuales sofisticados logran, al final, un breve relato sobre los sueños y las noches solitarias donde el viento es un amigo y el cielo estrellado un refugio que nos transporta a un instante mágico de encuentro con nosotros mismos donde estamos a salvo.

David, el artista formador que acompañó este proyecto, cuenta:

La mayoría de los estudiantes lograron cruzar el límite invisible que existía entre el aula y sus momentos de descanso, actuar con autonomía y motivación frente a la creación de su proyecto. El sonido del viento es para mí una experiencia en la que una niña llamada Cielo, al compartir una contemplación personal, sensible y reflexiva, logró unir a sus compañeros para trabajar con un propósito en común, haciéndoles olvidar la presión que sentían en el aula de estudio de su colegio, recordándoles sus propias dinámicas de identidad y colectividad,

apartando sus necesidades de aprovecharse del otro o defenderse del otro. Es una experiencia efímera que demuestra la importancia de la formación artística, del trabajo colectivo en la educación frente a la estandarización y el anonimato del individuo.

Esta es una, entre muchas otras historias, de los niños, niñas y jóvenes que participan en los talleres de audiovisuales del Programa Crea que dan sentido a las búsquedas pedagógicas y al trabajo de un equipo de artistas formadores que recorren la ciudad diariamente para brindar esta posibilidad de saltar por la ventana de los salones de clase a través de la curiosidad, la creatividad y la expresión sin fronteras.

En el marco del proyecto de Formación Artística en la Escuela y la Ciudad y de la trayectoria del Programa Crea del Idartes, desde el Área de Audiovisuales proyectamos una propuesta pedagógica que va más allá de un enfoque puramente técnico o disciplinar, a partir de una mirada crítica y consciente sobre el impacto social que las tecnologías de la información y de la comunicación generan hoy en día en el contexto local y global. Abrimos espacios para contar historias desde el reconocimiento de sí mismos y de los otros, para explorar el cine, la imagen en movimiento y el universo audiovisual, apropiándose de medios y tecnologías para la experimentación, la interacción y la construcción de conocimiento. Reconocemos la importancia de llevar el cine y las artes audiovisuales a la escuela para brindar más oportunidades y las herramientas necesarias para que niños y niñas como Cielo salten por la ventana del salón de clases con el viento a su favor, con toda su imaginación y su creatividad a bordo para la creación de nuevos mundos.



El sonido del viento

(<https://talento.crea.gov.co/el-sonido-del-viento/>)



La cámara oscura

El origen del acto de narrar con imágenes en movimiento situaciones reales o ficticias está en el cine y en sus diversas manifestaciones: de lo documental a lo fantástico, del cine como arte o como ideología, como instrumento colonizador o de emancipación.

Aunque se ha vislumbrado el potencial del cine como una ventana al conocimiento, como un medio para vivir otras experiencias y conocer diferentes culturas y contextos, las escuelas no invierten en películas o equipos cinematográficos, como sí lo hacen en libros o pizarrones, desaprovechando la oportunidad de comprender al cine y a los medios audiovisuales como una posibilidad de encontrarse con la alteridad, de cambiar de perspectiva por la del otro, de verlo como un arte que revela otras miradas y realidades.

Históricamente la relación entre el cine y la educación se ha reducido en muchos casos a un medio para la alfabetización, un instructivo de otras áreas del conocimiento, o limitado a enseñanzas, estímulos o aprendizajes considerados positivos por la institucionalidad, pero que no han significado auspiciar una mirada libre, la capacidad de asombro, de cuestionar la realidad, de reconocer al otro y de crear.

Del cine provienen otros géneros y formatos audiovisuales, unos más de la televisión y recientemente de las redes sociales, y su convergencia configura el panorama actual de la cultura audiovisual. La industria del entretenimiento, los medios de comunicación y la publicidad aprovechan al máximo todas las plataformas disponibles, en las cuales los relatos se expanden y se retroalimentan entre sí: contenidos digitales, videojuegos, películas o novelas gráficas convergen e incorporan diferentes formas de contar y de vender. La interactividad juega un papel fundamental, pues permite que los espectadores pasivos pasen a ocupar un rol activo en la evolución de las narrativas, de los contenidos o de nuevos productos. Mientras tanto, muchas niñas y niños siguen confinados en salones de clase, enfrentados a la enseñanza en el sentido más tradicional y encerrados en lógicas disciplinares, currículos y horarios que reducen los alcances de las artes como experiencia y revelación.

Con el auge de Internet y de las tecnologías de la información y de la comunicación, la relación entre la escuela, el cine y lo audiovisual no se ha traducido necesariamente en prácticas pedagógicas que los consideren objetos de estudio, o que propicien competencias para su comprensión y su desarrollo como procesos creativos con múltiples alternativas de interactividad, nuevos modos de relación, de comunicación y de construcción de conocimiento.

Gracias a la masificación de dispositivos con cámaras fotográficas y de video, las niñas, los niños y los jóvenes tienen a su disposición los medios para la producción de contenidos audiovisuales y su difusión gracias a Internet que ofrece una plataforma para el encuentro y la búsqueda de conocimiento, pero que también implica riesgos: quedar atrapados en una realidad virtual manipulada, ser prisioneros hiperconectados en una cámara oscura, versión actualizada de la caverna de Platón, en un mundo de sombras, que consideramos la realidad, abrumados por el bombardeo de información efímera, superficial y mediática.

La formación artística, a través del cine y de las artes audiovisuales, puede aportar a la comprensión de los medios para que los niños y las niñas se cuestionen sobre las relaciones entre comunicación, libre expresión y conocimiento, estimulando, a su vez, la creatividad y reconfigurando la relación de consumidores pasivos para que, más allá de reproducir mensajes y tendencias, puedan construir sus propios relatos desde una perspectiva diferente. Es necesario considerar que en el entorno tecnológico actual surgen nuevos formatos, géneros y maneras de contar historias, más espontáneos y accesibles, en los cuales los niños y las niñas están inmersos cada vez a más temprana edad y que, en la convergencia de esos medios y plataformas, hay también oportunidades de innovación para la educación.

Desde esta perspectiva, la creación artística a través de los medios audiovisuales permite explorar todo lo que hay tras la pantalla y la imagen en movimiento, el universo tecnológico, humano y creativo que da vida a historias y relatos que representan ficciones, sueños o realidades que pueden transformar los espacios de la escuela más allá de sus muros.



Hoy quiero

(<https://talento.crea.gov.co/hoy-quiero/>)

¡Luces, cámara y acción!

A partir de los objetivos y de la experiencia del Programa Crea, desde el Área de Artes Audiovisuales, hemos proyectado una perspectiva pedagógica hacia la reivindicación de la diversidad para la creación de poéticas que generen reflexiones y transformaciones, a través de la exploración de géneros cinematográficos y formatos digitales, reconociendo al cine como arte, técnica y mensaje, pero también a los nuevos medios en los cuales nos encontramos inmersos.

A través de los talleres de audiovisuales, los artistas formadores llevan a sus grupos más allá del lugar de simples espectadores o consumidores de contenidos y de dispositivos tecnológicos con el propósito de brindar experiencias para propiciar la apreciación estética, el desarrollo de la sensibilidad y de la comunicación. El artista formador es un provocador y dinamizador de procesos creativos, propone diversos referentes para el estudio de conceptos técnicos y expresivos y para el fortalecimiento de la capacidad de observar y hacer preguntas, partiendo de los intereses, las vivencias y los contextos de sus grupos.

En un mundo saturado de imágenes y contenidos digitales, estos espacios buscan reconocer, a través de la práctica artística y del lenguaje audiovisual y sus técnicas, otros relatos y narrativas que reflejen la identidad y la pluralidad desde diferentes territorios y perspectivas. Esta exploración transita desde la realización de juguetes o dispositivos ópticos para entender los principios de la imagen en movimiento, hasta el uso adecuado de los equipos de audio, fotografía y video para contar historias, indagar, cuestionar y contribuir con el desarrollo de la autonomía y del trabajo en equipo a través de la creación colectiva en un ambiente lúdico e interdisciplinar.

El juego es un eje transversal del trabajo pedagógico, está enfocado en estimular aprendizajes significativos relacionados tanto con lo disciplinar y lo técnico, como con lo emocional y lo comunicativo, generando un entorno adecuado para aprender cosas nuevas y dejar volar la imaginación.

Es así como las niñas, los niños y los jóvenes de diferentes localidades y contextos de Bogotá encuentran un lugar para vivir una experiencia artística a través de lo audiovisual que les permite desarrollar

habilidades y competencias en el manejo técnico y estético y también afecta su sensibilidad y los lleva a reflexionar sobre sí mismos, sobre su relación con los otros y el mensaje o relato que quieren comunicar.

Un ejemplo de lo anterior es el proyecto de cortometraje *No coma cuento* (2017), obra de un grupo de formación en la localidad de Usme, que refleja la vida familiar y comunitaria en las fronteras rurales del sur de Bogotá, los ritmos del campo y los contrastes con un mundo urbano que se expande sin control. El equipo de jóvenes realizadores logra una historia de calidad técnica, estética y narrativa sobre el conflicto que hay entre lo urbano y lo rural, sobre la importancia de cuidar el campo y a los campesinos y sobre los intereses políticos y económicos que los amenazan. La producción sale a rodar en exteriores, fuera de los muros de la escuela y del mismo Crea, llevando al espectador de viaje por la vereda, por los colores y los sonidos del campo y resolviendo también, de manera recursiva, un relato que va más allá de su territorio, de sus límites geográficos, que podría transcurrir y reflejar el mismo conflicto en otro rincón de Colombia, o del mundo.

Estos procesos de creación y realización audiovisual reflejan la coordinación de un trabajo colectivo donde el juego de roles tiene un papel muy importante, pues, desde la escritura del guion, la producción, el manejo de cámaras, el diseño de arte o la dirección de actores, hasta el montaje, la edición y circulación de la obra, se requieren consensos y responsabilidades en un entorno colaborativo para desarrollar el proyecto.



No coma cuento

(<https://talento.crea.gov.co/no-coma-cuento/>)



Lo interdisciplinar es una oportunidad de confluencia y un despliegue de acciones, intereses y motivaciones diversas. Emerge en la exploración de las relaciones entre el texto, la sonoridad y la imagen para contar historias; entre el cuerpo, el espacio y el movimiento para ponerlas en escena y entre la métrica, el ritmo y el tono para darles estructura y hacerlas una realidad convincente en la pantalla. A partir de la relación con otras áreas artísticas y sus lenguajes, con unidades o conceptos de creación compartidos o complementarios, y de la complejidad para ponerlos en diálogo, se abren caminos también para el reconocimiento de sí mismos, descubriendo más posibilidades, capacidades y motivaciones en esa relación necesaria con los otros para superar todos los retos.

Y, a partir de ese encuentro, explorar los géneros cinematográficos y los formatos audiovisuales, apreciar y deconstruir relatos, indagar en diferentes realidades a través de la cámara para enfrentarse finalmente al reto de darle vida a una historia y a los personajes que la habitan.

Lo audiovisual es también una estrategia para documentar estos procesos, para la retroalimentación desde los testimonios y las evidencias registradas en video y en el detrás de cámaras que develan los caminos creativos, personales y grupales, que también se salen del libreto, y los imaginarios y las transformaciones que constituyen la trama y los giros de esta aventura y experiencia pedagógica.

En palabras de Alejandro, joven que forma parte de uno de los grupos de formación más avanzados: "Más allá de hacer esos productos, es conocerse uno mismo, encontrar habilidades que no creía que tuviera, aprender a moverse y reaccionar en otros campos"; Sofía, integrante de un grupo diferente, dice: "Cuando entré, yo estaba muy perdida, me preocupaba lo que quería hacer cuando saliera de estudiar, y esto fue una ayuda gigante para dejar de matarme la cabeza y ser consciente de que puedo ser buena en algo" y Johan, otro joven realizador, manifiesta: "Cuando entré en audiovisuales fue algo duro porque yo creía que el arte era la pintura o la actuación, lo audiovisual no lo veía como arte, pero, al meterme, me di cuenta que esto es muy difícil, comparado con lo demás, pero también es mucho

más divertido porque te metes en todo, en el teatro, en el baile, en la pintura, en todo, y eso es genial”.

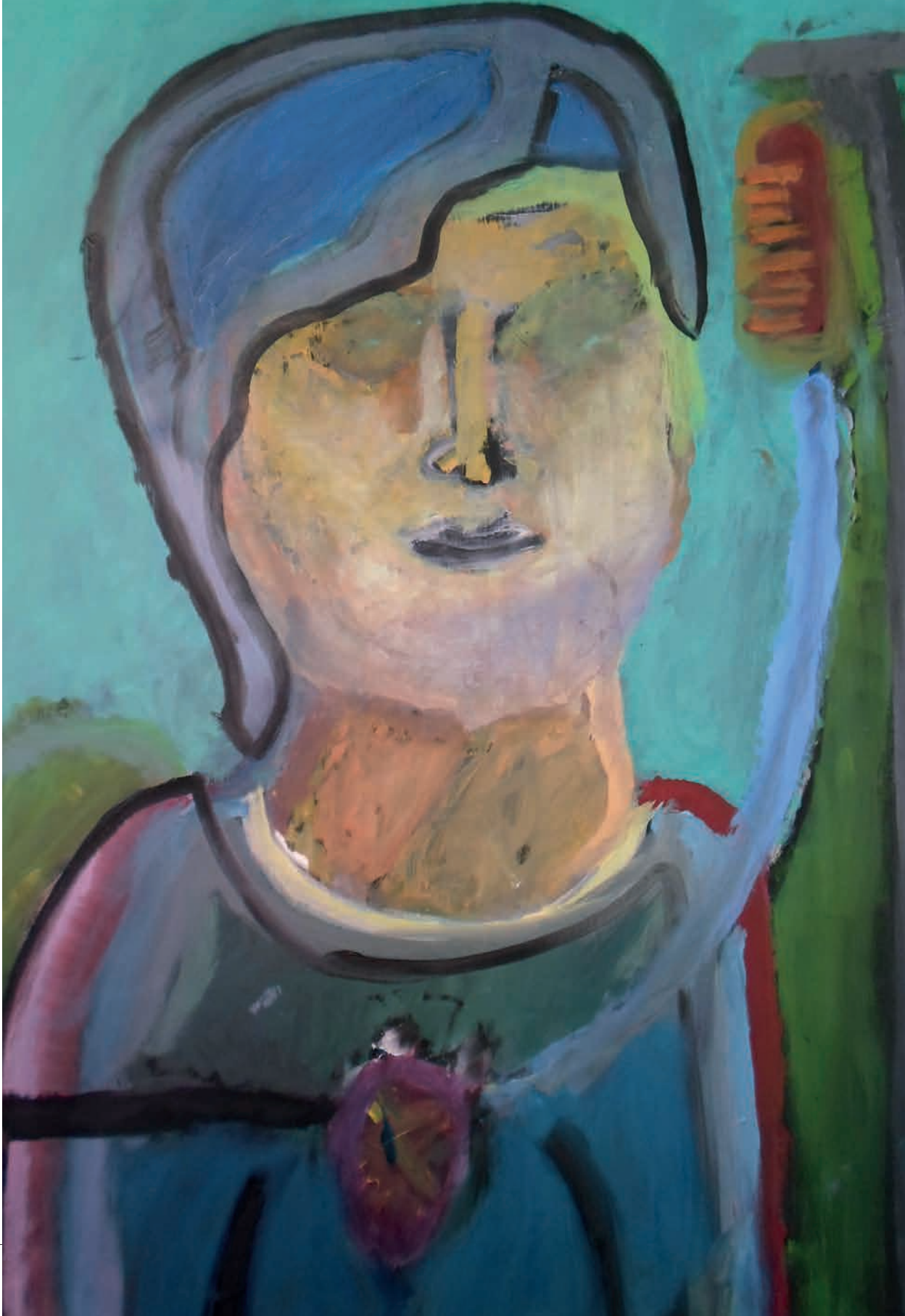


Testimonios 2018

(<https://talento.crea.gov.co/documentacion-colectivos-emprende-2018/>)

El retorno a la sala de cine

Conscientes de la distancia que separa a muchos de nuestros jóvenes realizadores y a sus proyectos de las salas de cine, son fundamentales el trabajo y la gestión para la circulación de sus proyectos en diversos escenarios, que van desde pequeños espacios locales hasta festivales internacionales. La proyección en la pantalla de la obra audiovisual y el diálogo con los espectadores completan el ciclo del proceso, pero no lo finalizan, pues las reacciones del público no solo le dan sentido al trabajo concluido, también lo retroalimentan y son la constatación de la transferencia de un mensaje, de una intención o de una emoción. Regresamos a la sala de cine con la expectativa de las luces que se apagan para proyectar esas historias finalizadas después de muchas semanas o meses de trabajo y sentimos la incertidumbre, ese vértigo escénico, ante la respuesta del público.



Los momentos de circulación permiten no solo el reconocimiento al trabajo creativo y a la realización, sino son también la puesta en escena y la sustentación de una obra que, más allá de los merecidos aplausos por la ardua labor para concluirla, genera reacciones, a veces inesperadas, que también hacen parte del proceso pedagógico y del desarrollo de la sensibilidad, pues, a través de ellas, se reconoce la capacidad de afectarse y de afectar al otro y dan paso al ciclo siguiente de la experiencia artística a partir de la relación de la obra con los espectadores. Durante el tiempo en que apreciamos las obras con el público, con las familias de los chicos y jóvenes, con los artistas formadores, en una sala de cine, nos desconectamos temporalmente para volver a vivir la magia de la cinematografía.

Para lograr lo anterior es necesaria también la búsqueda de alianzas y apoyos que, a través de propuestas de circulación como el Festival de Cortos y Premios Crea, nos permiten acceder a salas de proyección para darle el reconocimiento justo a cada proceso. Insistimos también en la importancia de abrirle espacios a las artes audiovisuales en los colegios, en las bibliotecas y en los centros culturales públicos y comunitarios.

La realización de un festival y la entrega de premios a los colectivos de formación más avanzados, como estrategia de fortalecimiento, crean momentos pedagógicos y lúdicos que generan un acercamiento al ecosistema audiovisual y propician un lugar para compartir las vivencias y asomarse a los grandes escenarios del cine y de las artes audiovisuales en la ciudad. Es imperativo ante todo el gozo durante estos instantes que, con mucho esfuerzo, pretenden dejar una huella en todos y cada uno de los participantes a través de espacios que buscan garantizar la libertad de expresión, la creatividad y el ejercicio de los derechos culturales.

De esta manera, agrupaciones como Cine Xperiencia, de la localidad de San Cristóbal, ganador de los Premios Crea 2017 en la categoría mejor corto documental, logran llevar a la pantalla su proyecto y su mensaje. A través del cortometraje *Vidas sobre ruedas*, en seis minutos nos cuentan la historia de un joven que, a través del *skate*, busca alcanzar sus sueños y aportar a su comunidad.



Vidas sobre ruedas Ganador Premios Crea 2017 a mejor corto documental

(<https://talento.crea.gov.co/vidas-sobre-ruedas/>)

Se articulan entonces los procesos de apreciación, formación y circulación, reconociendo que cada uno de los grupos de participantes tiene unas condiciones y retos diferentes y en cada experiencia hay una oportunidad de retroalimentación.

Reiteramos la importancia que tienen las artes audiovisuales en el panorama actual y su relación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, su potencial para desarrollar iniciativas de alfabetización digital, apreciación crítica y creación interdisciplinar. Con más alternativas tecnológicas para la producción recursiva y la circulación de contenidos audiovisuales, consideramos necesarios estos espacios de formación que articulan diversos recursos y posibilidades para enriquecer la experiencia artística, el encuentro con los otros y la construcción de comunidad.

Finalmente, para fortalecer estos procesos, trabajamos también con otros aliados para abordar líneas temáticas de creación que nos permitan integrar grupos y proyectos con unos propósitos comunes desde diferentes miradas, continuando la búsqueda de escenarios para proyectar el talento, los sueños y las esperanzas.

Este trayecto, que inició hace seis años en la ciudad de Bogotá, vale todos y cada uno de los esfuerzos de un gran equipo humano, pedagógico, territorial y administrativo; esto lo confirmamos cada vez que se apagan las luces en una sala de cine, grande o pequeña, para proyectar las obras que son el fruto del trabajo arduo y colectivo de las niñas, los niños y los jóvenes que, gracias al Programa Crea, encontraron un espacio para el arte, la libre expresión y la vida misma, emprendiendo este viaje por el mundo audiovisual.

Instrucciones para leer Códigos QR

Descargar cualquier aplicación compatible con el teléfono. Algunos ya traen esta opción incorporada en la cámara y pueden, una vez instalada, escanear los códigos para tener acceso directo a los contenidos:



Portal de contenidos de audiovisuales CREA

(<https://talento.crea.gov.co/category/audiovisuales>)

Referencias

- Alegoría de la caverna*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Alegoría_de_la_caverna
- Bácares Jara, C. (2019). *La infancia en el cine colombiano: miradas, presencias y representaciones*. Bogotá: Cinemateca Distrital.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Barcelona: Laertes.
- Marín Díaz, D. y Arbeláez, J. (2016). *Un trayecto: formación artística para niñas, niños y jóvenes de Bogotá*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes-Idartes.

Videografía

- Cifuentes, C. (2018). *Documentación colectivos emprende*. Recuperado de <https://talento.crea.gov.co/documentacion-colectivos-emprende-2018>
- Cine Xperiencia. (2017). *Vidas sobre ruedas*. Recuperado de <https://talento.crea.gov.co/vidas-sobre-ruedas>
- Estrada Gaona, M. A. (2017). *Hoy quiero*. Recuperado de <https://talento.crea.gov.co/hoy-quiero>
- Guatavita, C. (2017). *El sonido del viento*. Recuperado de <https://talento.crea.gov.co/el-sonido-del-viento>
- Monroy Hueso, B. (2017). *No coma cuento*. Recuperado de <https://talento.crea.gov.co/no-coma-cuento>





Preguntas para el futuro del área de audiovisuales



¿Cómo trascender los métodos convencionales de formación en cine y artes audiovisuales, para incorporar la lúdica, la exploración y la deriva con los medios tecnológicos disponibles?

¿Cómo articular en la formación audiovisual los lenguajes, narrativas y conceptos fundamentales de otras áreas artísticas para la creación interdisciplinar y el desarrollo de obras multimedia o transmedia?

¿Cómo poner en diálogo al cine con la nuevas tecnologías y formatos audiovisuales en función de la creación de nuevos contenidos y el desarrollo del pensamiento crítico con las niñas, los niños y los jóvenes?



La danza y el cuerpo como escenarios de transformación



Jenny Caraballo

Licenciada en Educación Artística con énfasis en Danza Tradicional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, candidata a magíster en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Artes ASAB y responsable del Área de Danza del Programa Crea.

El alma es la forma de un cuerpo organizado, dice Aristóteles. Pero el cuerpo es precisamente lo que dibuja esta forma. Es la forma de la forma, la forma del alma.

Jean-Luc Nancy

Con el presente ensayo, propongo hacer un acercamiento a la concepción de la danza y del cuerpo que se ha gestado en el Programa Crea y al estrecho lazo de articulación que tiene con las nociones transversales de la propuesta pedagógica (cuerpo, territorio, creación, juego y lúdica) como puntos fundamentales en los procesos de formación artística.

El cuerpo, pensado más allá de la danza, se puede definir como la sede de la experiencia sensible, es lo que nos permite reconocer que estamos vivos. El territorio podemos entenderlo como el espacio y contexto que define la relación de los sujetos en su corporeidad, pero también es el reconocimiento del propio cuerpo como primer territorio. La creación es un eje central que se aborda desde la experimentación y/o la creación colectiva y se define como una experiencia sensible que involucra el cuerpo, la corporeidad y el movimiento. Por su parte, el juego y la lúdica conducen a los participantes no solo al desarrollo intelectual, sino también a la exploración de sus capacidades creadoras, corporales y perceptivas, posibilitando al mismo tiempo una oportunidad para expresar lo que se siente y piensa, aportando directamente a los procesos de formación.

Podemos evidenciar, entonces, que el cuerpo es ese eje articulador que está presente en cada una de las nociones transversales y cobra vital importancia dentro del desarrollo formativo tanto de los artistas formadores como de los beneficiarios.

Ahora bien, pensando en los procesos de transformación que ha posibilitado la danza en los cuerpos de miles de beneficiarios del Programa Crea, me pregunto ¿cómo se ha gestado el cuerpo a través de la práctica dancística que han desarrollado los artistas formadores del Área de Danza del Programa Crea? Alrededor de la noción de cuerpo discurren diferentes concepciones desde lo biológico, filosófico, antropológico, artístico y pedagógico. Algunas de estas miradas han sido

puestas en tensión y discusión en los espacios de encuentro e intercambio de saberes con los artistas formadores y el equipo pedagógico del Área de Danza del Programa Crea. A partir de este encuentro dialógico entre saberes, experiencias y conocimientos teóricos, se configura este documento con el fin de reconocer elementos en común que orienten el hacer pedagógico y creativo en los diferentes territorios y contextos donde se instalan los procesos formativos.

Algunas miradas alrededor de la danza y del cuerpo

El cuerpo es el primer territorio donde radica la experiencia sensible, “es la exposición infinita de la existencia que en eso se vuelve evidencia. La idea de cuerpo que brota es la, tan heideggeriana, idea de lugar de abertura del ser, o —si se quiere— lugar de existencia” (Barrera Sánchez, 2007), es allí donde nos reconocemos como seres dotados de existencia. Somos porque tenemos cuerpo, a través de él nos comunicamos e interrelacionamos con los otros, haciendo posible vivenciar una experiencia física, de pensamiento, de acción social y cultural y, en el contexto formativo del Programa Crea, de aprendizaje y de creación compartida mediada por los lenguajes artísticos, entre ellos, la danza.

El cuerpo, o mejor, los cuerpos, en reconocimiento de la diversidad que esta palabra encierra, está atravesada por dos dimensiones (cuerpo y corporeidad) que le imprimen unas posibilidades desde lo físico y unos códigos desde lo social que la dotan de sentido. El cuerpo es una substancia dada a un pensamiento finito: “el cuerpo, la piel: todo el resto es literatura anatómica, fisiológica y médica. Músculos, tendones, nervios y huesos, humores, glándulas y órganos son ficciones cognitivas. Son formalismos funcionalistas. Mas la verdad es la piel” (Nancy, 2007, p. 32). Podemos consultar la dimensión de corporeidad en el libro *No tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo* de Nancy.

En relación con lo físico-locomotor, acudimos a la noción de corporalidad para entender el desarrollo propio que las condiciones físicas permiten de manera diferenciada en cada uno de los seres humanos dotados de un cuerpo.

Frente a lo sociocultural, podemos entender, desde la noción de corporeidad, como nuestro contexto, la historia familiar y los códigos culturales y sociales dotan de significado nuestras relaciones corporales: los tabús, prejuicios, formas y maneras de relación y convenciones socialmente validadas.

En esta apuesta por abordar la noción de cuerpo y nuestra práctica dancística han surgido posibles imaginarios que hemos construido a través de los procesos de formación e investigación propuestos por el área, obteniendo como resultado la articulación estrecha que existe entre territorio y memoria con relación a dos nociones importantes para el Programa Crea: el desarrollo de la sensibilidad y la expresión simbólica, que han permitido la exploración y el reconocimiento del cuerpo y el desarrollo del pensamiento, el cual en muchos casos ha estado estrechamente ligado a lo experiencial.

Dentro de los diversos diálogos sostenidos con los artistas formadores y gestores pedagógicos territoriales (GPT) han surgido algunas categorías de análisis que han permitido darle una visión más amplia a los procesos de formación que se han desarrollado desde el Área de Danza: danza, cuerpo, movimiento, ritmo, creación, entorno social y contexto familiar, político y cultural. Se proponen estas categorías, resaltando la importancia del trabajo de la memoria como huella ineludible del cuerpo, donde son visibles las necesidades, las emociones reprimidas y los temores, así como las aspiraciones más íntimas de los niños, niñas, jóvenes y adultos con los que a diario trabajan los artistas formadores.

En medio de estos diálogos también ha surgido la necesidad de intercambiar experiencias y estrategias que han permitido reconocer al cuerpo como un lugar simbólico de comunicación y de narración a través del movimiento en donde se registran representaciones, imágenes y metáforas que evocan más de lo que en realidad se dice. El cuerpo es el vehículo para la acción, un elemento vivo, el territorio donde habita la vida, el reflejo de lo que somos, pensamos, sentimos y hacemos.

La narración sobre los cuerpos puede revelar las historias colectivas que constituyen las prácticas del existir de los niños, niñas,



jóvenes y adultos que se benefician de los talleres de formación. Esta manifestación y construcción del cuerpo tiene un correlato en la percepción social del propio cuerpo. Es decir, a los aspectos puramente físicos, se suman otros de tipo simbólico, poético, políticoestético, los gestos, las posturas corporales, las mímicas, etcétera, que se empiezan a incorporar, se potencializan y transforman a través de los procesos de formación dancística.

El cuerpo a través de la formación en danza

Dentro del proceso investigativo, que venimos adelantando en el Área de Danza, hemos podido reconocer, a través del ejercicio de recopilación y sistematización de experiencias, que los artistas formadores desarrollan procesos de formación que giran en torno al reconocimiento del cuerpo individual, del cuerpo de los participantes y del cuerpo del colectivo, propiciando la construcción y el desarrollo de diversas estrategias metodológicas, herramientas pedagógicas y/o didácticas, que, desde el movimiento danzado, el cual es atravesado por los diversos géneros dancísticos (danza tradicional, urbana, contemporánea, internacional, afro, salsa, tango y ballet, entre otros), propician una experiencia corpórea del aprendizaje: toda experiencia de conocimiento que es atravesada, vivida, sentida y expresada por el cuerpo tiene la potencia de constituirse en una experiencia significativa y duradera.

Los géneros dancísticos, dentro de los talleres de formación, aparecen como excusas para el reconocimiento de las posibilidades propias de movimiento (nivel de la corporalidad), pero, a su vez, comunican formas de conocer y expresar el mundo que corresponden a momentos históricos, políticos, sociales y humanos específicos que han encontrado las comunidades para expresar su vivencia cotidiana, sus intereses estéticos y su visión de mundo.

El hecho de bailar colectivamente, del encuentro con el movimiento que se vivencia de manera compartida, posibilita una experiencia proxémica que resignifica las formas de encuentro con los otros, propiciando un aprecio por la vida y prácticas de cuidado y autocuidado de este territorio llamado cuerpo, lo cual tiene un significado e importancia vital en un contexto como el nuestro que ha validado tantas formas de violencia que tienen como sede final el cuerpo.

Ahora bien, pensar la concepción del cuerpo en los procesos de formación artística, independientemente de que sea en las líneas de Arte en la Escuela, Emprende o Laboratorio, es pensar en territorios específicos e individuales de transformación, donde, en este caso la danza, pasa casi a un segundo plano y se convierte en una excusa, o mejor aún, en un elemento mediador para el diálogo y la comunicación

de experiencias que atraviesan la vida de las personas. El trabajo de exploración corporal desde la danza da cuenta de la individualidad de cada cuerpo como territorio, de cada corporalidad que, a través del tiempo, va asumiendo una posición y una forma específica de acuerdo con las vivencias y los estilos de vida.

A partir de lo anterior y en comunicación transversal con el lenguaje dancístico, se entretajan historias contadas por cuerpos que, según las necesidades y los procesos individuales de cada grupo y por medio de un proceso permeado por el ritmo, por el movimiento, por las sensaciones y por el juego, se van transformando en creaciones artísticas que no siempre llegan a ser obras; aquí es donde cobra vital importancia el proceso de formación.

Todo proceso tiene sus matices, la concepción sobre la danza que tiene cada uno de los beneficiarios, sus gustos, su contexto y sus expectativas son diferentes. De acuerdo con esas características, la metodología puede variar, pero con tres puntos importantes que atraviesan de forma transversal el proceso: el cuerpo, el juego y el territorio. Con algunos beneficiarios, el proceso se da desde la exploración de los orígenes de la música y la danza que les gusta, con otros puede comenzar con el reconocimiento de su árbol genealógico desde los territorios de cada uno de los integrantes y sus costumbres para tejer poco a poco la información de movimiento, reconocer el cuerpo y sus posibilidades y llevar a los beneficiarios por un camino de conocimiento de la danza y del movimiento, tomando algunos elementos que permiten un desarrollo integral y diverso en los participantes de cada grupo.

El Área de Danza propone procesos creativos donde se invita a descubrir las posibilidades expresivas, que, a través de las técnicas propias de cada género, permiten narrar y narrarse, potenciando así las posibilidades de los beneficiarios de asumirse como seres que comunican nuevas realidades que hacen parte de sus mundos internos y también de aquellos creados e imaginados colectivamente en cada centro de interés que se constituyen en colectivos creativos, en nuevos cuerpos sociales que trascienden la individualidad. Este proceso se explora desde el primer momento del encuentro en el taller, abordando las ideas previas, los imaginarios y la memoria colectiva y

buscando algunos dispositivos corporales, verbales, no verbales y del entorno que les permitan a los grupos solucionar, proponer, aportar o articular diversos temas e ideas en un trabajo individual y/o colectivo. En cada actividad siempre se propone un momento en el cual los participantes exploran y desarrollan un proceso creativo y lo socializan, de esa manera también se puede observar la transformación en la información corporal y de movimiento, en su expresión libre.

Es evidente que el cuerpo ha sido un eje fundamental para el desarrollo de los procesos de formación que se adelantan desde el Área de Danza, y es aquí donde cobra vital importancia el proceso de investigación que se viene impulsando desde el área con el apoyo de los AF y GPT, contribuyendo a la construcción de conocimiento en relación con las experiencias significativas de formación, creación y su diálogo crítico con discursos, perspectivas y enfoques teóricos diversos que los artistas formadores han logrado apropiarse e implementar en los talleres y en las diferentes líneas de atención con las que cuenta el Programa Crea: Arte en la Escuela, Emprende y Laboratorio.

En este sentido, considero importante reconocer y visibilizar algunas de estas experiencias narradas por los propios artistas formadores que develan la construcción y relación del concepto de cuerpo y memoria dentro de los procesos formativos.

Quiero resaltar que la memoria como movimiento, como dinámica de acontecimientos que tienen su génesis en momentos específicos, que se convierten en legado de ideas y formas de pensar, es cambiante y se transforma en un proceso de suma importancia para la reconstrucción de las memorias de diferentes cuerpos. Las memorias y las huellas del pasado buscan en la narrativa corpórea un camino de retorno que se conjuga con una escritura de imágenes en movimiento que interrumpen la historia conocida y que propone escenarios de transformación de las realidades a través de los procesos de formación y creación que desarrollan los artistas formadores que se evidencia en cada una de las experiencias significativas recogidas dentro del proceso investigativo.

Danzando nuestra historia

Construcción de un proceso de danza con un grupo de adultos mayores (experiencia tomada del proceso de investigación realizado por el Área de Danza del Programa Crea año 2019, autor-artista formadora Silvia Paredes).

Dentro de este proceso de formación, la visión se concentra en un cuerpo "adulto", en un corazón y unas huellas que claramente permean nuestra corporalidad y movimientos, como lo hemos venido hablando, reflexionando y bailando de diferentes formas; tenemos cicatrices-huellas en el cuerpo y en el alma. Esto afecta entonces, cómo me vi, cómo vi a los demás y cómo nos vimos como colectivo.

En este proceso redescubrimos, nos redescubrimos, de tal forma que nuestro niño interior se hizo presente, jugamos con sonidos y movimientos del recuerdo, entendiendo y valorando, además, que, como adultos mayores, durante esta experiencia dancística, volvimos a reírnos, a movernos y a bailar como una celebración de la vida, de nuestras nuevas formas (del cuerpo y del ser) y ritmos (de danzar, pensar y aprender) y de nuestros amigos y prioridades. Nos permitimos, como este nos ha permeado a todos, ser y disfrutar como niños otra vez, por eso esa figura también está representada.

Dentro de la experiencia presentada por la artista formadora, Silvia Paredes, *Danzando nuestra historia*, se habla del cuerpo como territorio y de la estrecha relación que existe entre los recuerdos, las historias, la memoria que atraviesa cada cuerpo y la historia que lo construye desde la individualidad hasta la relación con el otro y con el entorno.

Durante el proceso de exploración, reconocimiento y creación en el laboratorio del adulto mayor se plantean cuerpos que comunican, que cuentan diversas historias, que manifiestan un sentir, así como emociones, sensaciones y percepciones diferentes de las cuales emanan múltiples posibilidades de concebir el mundo. Se propone la búsqueda de un cuerpo adulto que cada uno representa, con el que se identifica y habita, con la capacidad de aprender y reaprender.





Así somos

Proceso de formación colectivo de la Línea Emprende Crea (experiencia tomada del proceso de investigación realizado por el Área de Danza del Programa Crea año 2019, autor-artista formador Meyer Ayala).

ASÍ SOMOS fue la compañía infantil de danza contemporánea (DC) creada en el 2015-2018 en las instalaciones del Crea Castilla como iniciativa para mostrar cómo funciona un laboratorio experimental de transformación y formación permanente. Durante 3 años y medio, los beneficiarios entre los 7 años y los 14 años, descubrieron, desde sus cuerpos, sensaciones, emotividades y relaciones inter y transensoriales que potencializaron sus capacidades desde la danza, para la danza y también para sus vidas; surgió un escenario que propuso distintas dinámicas al interior del proceso formativo, necesidad que me impulsó a construir recursos metodológicos para resolver el día a día en cada encuentro. Vivimos una experiencia mágica de reflexiones con un alto nivel de profundidad; “con qué inicié”, “que quise buscar”, “hasta dónde quiero llegar” y “qué encontré” fue la línea de tiempo en el proceso, la cual, a su vez, generó una necesidad de dar más y más a mis cómplices en esta travesía. Es muy gratificante ver la transformación que como participantes adquirieron durante su permanencia en el programa a nivel corporal y personal. Lograr que se empoderaran de sus propios hallazgos enmarca una búsqueda incansable y propia para seguir sintiendo lo que en ese lugar se experimentaba; su necesidad de estar día a día en el desarrollo del taller, me demostró que es posible sembrar bases sólidas disciplinares en las que el respeto, la tolerancia y la persistencia constituyan aspectos vitales en sus vidas.

Dentro del planteamiento que realiza el artista formador con el colectivo ASÍ SOMOS DC, se logra evidenciar al cuerpo como una herramienta de exploración y de reconocimiento del entorno y a los pares como pretexto de una comunicación implícita en el movimiento

danzado que tiene que ver con una energía, una forma de proyectarse y ser en un mismo espacio con el otro. El cuerpo surge como una manifestación de la naturaleza y de lo humano, buscando generar en cada uno de los participantes respeto, tolerancia, solidaridad y protección para sí mismos, sus pares y su entorno.

Los procesos de formación en danza no solo han logrado transformar la vida de los participantes, sino también han logrado transformar una ciudad que reconoce en la danza un lugar para pensarse, ser, crear, soñar, imaginar y creer que es posible desde el arte la construcción de territorios de paz porque Bogotá se mueve y vibra con el arte dancístico.

Referencias

- Barrera Sánchez, O. (2009). La excritura ontológica-social del cuerpo en la obra de Jean-Luc Nancy. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IV(8), 148-162.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En J. Varela (ed.). *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1980). *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Nancy, J. L. (2007a). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.
- Nancy, J. L. (2007b). *Ego sum*. Barcelona: Anthropos.



Preguntas o ideas para el futuro del área de danza



¿Cómo generar espacios en la escuela y la ciudad que permitan reconocer la danza como un área artística que va más allá de una puesta en escena y que por el contrario contribuye a la construcción de reflexiones y de nuevo conocimiento?

Desarrollar un trabajo de construcción pedagógica y creativa desde cada uno de los géneros dancísticos con los que trabajamos en el Área de Danza.

Consolidar procesos de investigación permanentes en el área.



El juego musical o la música como un juego

Ideas, interacciones y tensiones entre lo canónico, lo poco creíble y lo desconocido en la formación creativa y la creación formativa



William Durán Suárez

Músico profesional, arreglista, compositor, productor, maestro en Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital, magíster en Músicas Colombianas de la Universidad El Bosque y responsable del Área de Música del Programa Crea.

*El arte es una de las fuerzas más poderosas
en el crecimiento del hombre
y aquel que lo hace accesible a la mayor cantidad de personas
es un benefactor de la humanidad.*
Zoltán Kodály (1882-1967)

El juego musical

Pensar en una formación musical que atienda las necesidades del territorio, relacione a la comunidad con la formación artística y genere procesos de creación que devengan en agrupaciones interesadas en el estudio técnico de un sistema o género musical específico, debe integrar diversas entradas tanto de la formación relacionada directamente con la lecto-escritura musical, como de las relaciones del ser humano con el entorno y sus posibilidades de apropiárselo.

El centro de los procesos de formación en el Área de Música del Programa Crea se fundamenta en el vínculo existente entre la música y el juego. “El juego de hacer como si el juego imitara lo real, que lo arreglara a su manera” (Delalande, 1995, p. 12). Es un juego que apuesta por dos miradas en un mismo camino. Por un lado, está la idea de una formación que se preocupa por lo creativo y permite la expresión, por mínima que esta sea, de cualquier aporte realizado por los involucrados en cada grupo que hace parte del programa: una nota cantada, una nota al aire o pulsada en cualquier traste en un instrumento de cuerda, un sonido percutido, un suspiro. Por el otro, existe la posibilidad de permitirle a la creación instalarse en un lugar importante y fundamental del proceso formativo para imaginar música desde cero, dejándose llevar por la sensibilidad y la emoción, logrando, a través del juego con sonidos, con ideas o con palabras cantadas, proponer un discurso musical que dé cuenta de la afectación creativa que se generó en el grupo, la transformación del estado musical con el que se inició y con el que se avanza y las otras miradas del mundo que se permiten los integrantes del grupo luego de jugar a tocar o cantar.

Desde el juego se pueden obtener una libertad y autonomía que les permiten al niño o la niña creer en su rol de músico y aportar al resultado sonoro del grupo que integra. Se puede lograr que una persona,

sin previo aprestamiento musical, sienta una estabilidad rítmica y la pueda expresar interpretando un instrumento. Se viven momentos de frustración al no poder hacer sonar la guitarra o el tiple por primera vez, pero dichos sentimientos se resuelven jugando con las cuerdas al aire y haciendo diferentes combinaciones de figuras en los trastes para llegar por esta vía al dominio de los códigos establecidos en las cuerdas. Se escuchan las voces de cientos de personas que no se conocían y que, a través del canto, sintieron por primera vez su voz, la aceptaron e hicieron de ella su caballito de batalla en el ajedrez musical.

Dentro del proceso formativo en el ámbito musical de la ciudad de Bogotá confluyen diversas miradas: unas hacen parte de la herencia de cientos de años de formación musical al estilo de los conservatorios, otras son el fruto de las búsquedas de alternativas pedagógicas diferentes por parte de músicos formados bajo el modelo del conservatorio que permiten el entendimiento y la apropiación de los contenidos musicales y algunas son el resultado del talento y la experticia adquirida durante años por personas que se acercan a la música desde otros ámbitos, como el empirismo, y que no necesariamente se enfocan en lo teórico gramatical musical. Todas ellas se encuentran inmersas y se relacionan en el equipo de artistas formadores del Área de Música del Programa Crea. Así, se cuenta con un número de músicos expertos en pedagogía musical que se actualizan periódicamente, con otro porcentaje importante de músicos cuyo título no hace referencia a la pedagogía musical, pero que pasan varias horas de la semana indagando y formándose en ese aspecto, y con otra importante representación de músicos *no* titulados que cuentan con una vasta experiencia en el quehacer y la formación musical desde la observación, la escucha y la imitación.

Esto ha permitido que haya variedad en las maneras del hacer pedagógico, las metodologías y las estrategias que se pueden implementar en cada territorio dependiendo de las necesidades que se identifican o con las que se cuenta. Para un grupo de niños en la localidad de Suba que *no afina*, el artista formador se vale de juegos de imitación de sonidos de animales, de juegos en los que se asemeja lo alto con un sonido muy agudo, lo bajo con un sonido muy grave y de juegos

en los que el grito permite conocer *mi timbre y mi tipo de voz* y progresivamente, a través de estas actividades, se deviene en juegos con melodías sencillas en los que los textos del maestro Alejandro Zuleta nos dan una mano. Para un grupo en la localidad de Bosa que solo tiene entre sus gustos musicales el reguetón, un artista formador se vale de esas formas musicales, armonías y melodías para proponer un cambio de letra que esté enfocado hacia la conciencia ambiental, la solución de conflictos entre los niños o el amor en cualquiera de sus formas.

Esta variedad ha generado una constante retroalimentación y enriquecimiento en los encuentros pedagógicos que se realizan, en los cuales cada artista formador es un protagonista que comparte con sus colegas su postura y sus hábitos pedagógicos y las maneras de abordar o sortear las situaciones particulares, difíciles, angustiantes o precarias que debe enfrentar con cada grupo a su cargo.

¿Y de qué manera podemos convivir si venimos de estadios diferentes?

Desde el juego hemos encontrado elementos importantes. Todos conocemos una canción sencilla que tiene una actividad corporal que la acompaña, pero existen tantas versiones como artistas formadores de dicha canción y precisamente esa posibilidad de encontrar varios juegos desde la misma canción ha permitido generar otros ordenamientos de los juegos corporales y la creación de otras canciones sobre esas melodías. Con el espectro musical que cada artista tiene en su cabeza, nos permitimos encontrar diferentes maneras de jugar a tocar una canción y confirmamos que, así vengamos de escuelas o calles diferentes, todos sabemos hacer algo en la vida: jugar.

Tenemos, como eje para relacionarnos en formas orgánicas, naturales y fluidas, el juego: "El juego constituye, simplemente y durante las fases iniciales, el extremo de las conductas definidas por la asimilación (en tanto que la imitación se orienta hacia el polo de la acomodación), casi todos los comportamientos que hemos estudiado a propósito de la inteligencia son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por asimilación pura, es decir, por simple placer funcional" (Piaget, 1982, p. 9). El juego se elige como cohesor definitivo en las actividades de formación, aludiendo a la libertad que brinda



lo lúdico sea cual sea el rol que cada integrante del grupo desempeñe dentro de una ronda, un canon, una canción, un montaje artístico o una exploración sonora.

El acercamiento de la producción de elementos musicales que aporten al grupo siempre estará mediado por la capacidad de entablar un juego con la intención de "explorar-expresar-construir", acciones directamente relacionadas con el ámbito musical: "La investigación

del sonido y el gesto no es sino un juego sensorio-motor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización es un juego de regla” (Delalande, 1995, p. 9).

... No sé cómo hacer para que el tambor me suene, acerco mis manos a él con miedo y desconfianza, mi profesor me indica que debo hacer una cantidad de sonidos, pero no le entiendo, trato de imitarlo, pero me asusto... Luego, con un juego de imitación de sonidos vocales y movimientos de las manos, logramos que el tambor suene, suena diferente, es la primera vez que lo toco, seguramente con el tiempo me sonará mejor...
(Johan, Ciudad Bolívar)

Se aborda un campo cualquiera desde la inexperiencia, apoyando los pies en un terreno que en ocasiones es desconocido o poco frecuentado. Un artista formador desconoce su grupo o lo está conociendo, se acerca a él con ideas y propuestas que pueden ser aceptadas, o tal vez deba volver a pensarse en ese grupo. Un niño va al taller con deseos de aprender, para cambiar su cotidianidad, o simplemente porque le toca; puede conectarse con las propuestas del formador y creer en su *yo músico*, puede simplemente pasar el rato e ir de nuevo con sus amigos reales e imaginarios, o puede ir a su casa a seguir practicando su instrumento y el repertorio de su grupo. Desde la inexperiencia, los beneficiarios del programa, que acceden a la formación musical, se acercan a la interpretación de un instrumento desde la imitación, desde la lectura de otras formas de tocar, o desde la discriminación de alturas y timbres a través de actividades preparatorias al juego de tocar. Esto sucede, generalmente, debido a que la mayoría de quienes se aproximan al arte en los centros Crea no tiene conocimientos disciplinares previos y es una incógnita para ellos pensar en la música, más allá de los reproductores portátiles o las grabaciones que escuchan a diario en la radio. La música como eje de formación se apropia desde lo repetitivo, la imitación y el juego con los sonidos:

escucho una base rítmica¹, la desgloso, me la apropio, la repito, la desfiguro, la configuro, la comparto y otros pueden apropiársela luego de mi repetición. Desde aquí, es importante hacer un símil en la formación musical con el proceso adaptativo del lenguaje, como ejercicio de una función simbólica, basado en los avances que, a través de la imitación y el juego, se pueden alcanzar (Piaget, 1982). Jugar con palabras, ordenarlas, desordenarlas y reordenarlas. Jugar con sonidos, ordenarlos, desordenarlos y reordenarlos.

La premisa principal es: jugar música, tomando literalmente las acciones presentes en los extranjerismos *to play music* o *jouer de la musique*. Jugar con la música, jugar con los sonidos que cualquier elemento musical y no musical puede emitir: una guitarra, un cuatro, un tambor, una guacharaca, un tarro de pintura vacío, un palo de escoba, una botella plástica, las palmas, los pies, la voz, el cuerpo...

Cada elemento sólido que encontramos en el camino es susceptible de tocarse, de emitir un sonido, de sonar, y se puede relacionar con las posibilidades infinitas de ordenar, desordenar y reordenar los sonidos en un espacio-tiempo, logrando recrear repertorios existentes elegidos con un fin específico, o generar una creación individual o colectiva a partir de actividades que involucren a los asistentes de forma autónoma, mas no automática, sin dejar de lado la intención de jugar a tocar de manera agradable, no para el público, sí para el que juega. Si la autonomía se presenta como el principal escalón que permite sentirse cómodo, queda atrás la intención de automatizar en los niños y niñas una serie de contenidos musicales que deben transmitirse desde el disfrute y la tranquilidad de la repetición, no desde lo cuadrado y cerrado de la automatización de las mentes; esto tal vez hace la diferencia en la forma de enfrentarse a la vida de un niño o una niña que juega a la música guiado automáticamente o con una intención autónoma.

¹ Ordenamiento cíclico y repetitivo de sonidos que pueden ser interpretados por cualquier instrumento musical, que generalmente hacen alusión a los instrumentos de percusión que acompañan rítmicamente a otros instrumentos dentro de una pieza musical.

Disfrute musical, naturalidad para apropiarse

La formación musical centenaria de la que somos el resultado ha estado enmarcada mayormente en el conocimiento de elementos técnicos propios del quehacer musical, alejados en su mayoría de los contextos originarios y desconociendo los procesos personales de cada individuo. Así, se habla en el aula, sin previo aviso y preparación, de figuras musicales, pentagramas, gramática o solfeo y otros contenidos que, para efectos de la creación formativa o la formación creativa en el Área de Música, pueden delimitar el campo de acción de los asistentes a las sesiones de formación musical, si se tiene en cuenta que, más allá de estos contenidos, no se está pretendiendo nada diferente a la automatización de conceptos en cada individuo que no permiten sobrepasar lo aprendido o leído, que dan poco espacio al disfrute y que no plantean puntos de fuga en su camino único y lineal para formarse como músico.

En contraste, a través del juego musical, todos estos conceptos pueden abordarse de manera efectiva y sin generar traumatismos en los artistas en formación. En los espacios y las actividades pensadas desde el juego es importante encontrar los momentos de espontaneidad que el grupo o los individuos manifiestan, incentivarlos y hacer de estos la potencia que generará procesos de creación basados en el interés de los asistentes en los elementos que producen ruido, sus posibles formas de interacción con los mismos y el sonido, y la producción de ordenamientos musicales que permitan hacer parte de un todo artístico (Delalande, 1995). El acontecimiento de jugar a tocar debe ser más importante que la capacidad de entender el nombre de las líneas del pentagrama o de las figuras rítmicas sin ninguna relación que vaya más allá del contenido suelto y desabrido.

Se forma una conciencia musical desde el hacer, desde el compartir y generar vínculos con los otros que hacen parte de mi grupo. Desde el momento en el que permitimos que el error o la equivocación sean vistos como una potencia que le permite al ser humano, que juega a ser músico, repensarse y reencontrarse y, como músico, encontrar los caminos para jugar a tocar de manera adecuada, aprovechar el momento del error y tomarlo como un trampolín que le ayude

a reordenar los pensamientos y las interpretaciones, de manera que se sienta cómodo y, desde ahí, pueda contribuir al resultado y al crecimiento de los demás integrantes del grupo, es posible, a partir del error, crear una serie de actividades y estrategias que convierten al error en un protagonista y le permiten hacer parte del colectivo. El error permite, entonces, que el asistente a la sesión de formación encuentre otras vías para apropiarse los contenidos que se están trabajando. Así, puede pensar en cómo liberarse de la tensión que las reglas musicales imponen y logra, a través de su proceso personal, comprender ese mundo sonoro en el que *se equivocó* y al cual le puede proponer, desde su experiencia, otros resultados sonoros, sea cual sea la apreciación y postura estética en que se encuentre la propuesta del grupo. Para esto es necesario permitirse otras formas de pensar la formación musical, lo cual ha venido fortaleciéndose de manera consciente dentro del área. No es fácil dejar de pensar en el resultado y los juicios de valor que puedan dársele. Un grupo suena *bien o no* desde ciertas miradas. Esta la forma en la que nos referimos habitualmente a los productos musicales, sin embargo, esto debe estar enmarcado en el carácter de cada grupo, los alcances que se puedan obtener y lo que se quiere. Los procesos no deben ser únicamente el camino de llegada a un repertorio aceptado dentro de una estética particular y tampoco el resultado debe ser la camisa de fuerza que no permita apropiarse la música de maneras más tranquilas. El proceso de apropiación de la música es importante también.

Los tiempos musicales de este juego

En el Programa Crea, hay diferentes tipos de grupos dentro del Área de Música y cada uno obedece a una naturaleza diferente. En algunos grupos se le da importancia a los procesos, mostrando un trabajo serio, riguroso, con bastantes dificultades, pero con enormes satisfacciones. Desafortunadamente, para estos grupos, no siempre es posible pensar en formar una banda de *rock* con 40 integrantes, o contar con instrumentos musicales suficientes para jugar a tocar la canción que suena en la radio, a la que le cambiamos la letra entre todos y ese día terminamos hablando del viejito de la tienda de la esquina que



no quiso fiarle a *mi papá* y por eso no pude desayunar. Dejó algo de gracia este infortunio.

Tal vez una solución para esto puede ser pensar en un reconocimiento musical a través de laboratorios de exploración sonora que, desde el juego con elementos no convencionales, permitan el acercamiento de los beneficiarios al repertorio cantado, al ritmo y a los conceptos musicales que elijan para trabajar, superando la dificultad de acceder a instrumentos musicales convencionales. Para los pequeños jugar es natural, y en eso debemos apoyarnos para que la música fluya como transcurren los juegos. Para otros, existe la posibilidad de proponer repertorios y por qué no de entablar relaciones con sus compañeros que devengan en agrupaciones que pongan en práctica

lo que se jugó en el aula. A través de cánones², *quodlibet*³, o repertorio popular, podemos lograr que los beneficiarios se interesen por la música si abordamos cada uno de estos elementos a través del juego.

La exploración⁴ siempre está presente como elemento de indagación de cada uno de los beneficiarios, como herramienta que permite nuevas escuchas y como ruta para llegar a una propuesta personal o colectiva. Sin exploración no hay desarrollo de la postura personal y el espíritu creativo tal vez no hará parte de la formación. Quien indaga y explora propone, así dicha propuesta sea la célula rítmica más pequeña que se le pueda ocurrir, o un sonido emitido por cualquier elemento involucrado en la actividad; aquí todo cuenta en la creación de un ejercicio o una pieza musical.

Otros grupos, con características distintas, buscan definir el camino que cada individuo quiera seguir. Por eso también, la música tiene que hablar de exploración vocacional en algunos momentos. Allí se pretende que los beneficiarios conozcan la música de manera natural, no impuesta, se acerquen a sus gustos y generen productos artísticos que se puedan relacionar de manera directa con sus entornos, la cotidianidad y sus proyectos de vida.

También es un derrotero lograr excelentes niveles de ejecución técnica instrumental que aporten de manera significativa a las

² Pieza musical donde una melodía que comienza más tarde imita de forma idéntica a una melodía que ha iniciado antes. Cada inicio de la melodía se da a distancias regulares en cada uno de los grupos de voces que la interpretan.

³ El *quodlibet* es una pieza musical que se compone cantando o tocando varias melodías conocidas o populares al mismo tiempo. Estas melodías tienen relaciones melódicas y armónicas iguales. Ejemplo: *Arroz con leche* cantado al mismo tiempo que *Tengo una muñeca*.

⁴ Reconocer el silencio, palpar los instrumentos, dejarlos sonar sin pretensiones técnicas, involucrar cada instrumento en el ejercicio, canción, o pieza que se está interpretando en colectivo, reconocer la voz propia, hablada y cantada, la voz de los otros, los instrumentos que interpretan los demás, el cuerpo y las partes del mismo que se involucran en el ejercicio, a los demás, sus cuerpos, su espacialidad, intercambiar sonidos con ellos, instrumentos, espacios, apropiarse de la sonoridad del colectivo, reconocer el aporte propio, el de los demás, cantar, tocar, jugar...

agrupaciones y permitan generar proyectos artísticos en los ámbitos musicales de la ciudad, propendiendo por la autogestión y la consolidación de dichos proyectos a futuro.

Para todo esto es necesario que los conceptos musicales se adecuen y moldeen de acuerdo a las necesidades de cada grupo: deconstruirlos, dislocarlos y reinterpretarlos es tarea diaria en cada metodología. Si el canon indica que primero deben mostrarse las figuras rítmicas antes de tocar, jugamos a tocar varios ritmos, varios géneros, luego hablamos de duraciones y continuamos jugando a tocar, después hablamos de nombres de figuras y continuamos jugando y, finalmente, cuando el proceso termina, escribimos los ritmos no como un código que nos comunica, los escribimos por si alguien quiere saber cómo se escribe musicalmente lo que se está jugando a tocar.

No siempre una actividad, estrategia, metodología o forma de hacer va a ser útil en todos los territorios y no a todos nos va a agradar el mismo repertorio o los mismos instrumentos. En algunos casos, no todos contamos con instrumentos y debemos valernos de otros recursos para involucrar a los beneficiarios en los procesos. Hacemos instrumentos de viento con botellas plásticas de agua, guacharacas y flautas con tubos de PVC, o tambores con galones. Todo debe estar en función de pensar el juego como un método natural que permite aprender a jugar la música. El territorio, la creatividad y el cuerpo tienen su punto de relación y el diálogo en el juego es fundamental. Cada niño o niña trae ideas, alegrías, tristezas, lugares, dolores y búsquedas diferentes; lo mismo ocurre desde con el más inexperto grupo de colegio hasta con el más avezado grupo emprendedor con algún reconocimiento en el medio musical.

Música y relaciones

A partir del juego, nos permitimos involucrar el quehacer musical en cualquier territorio. ¿Quién soy? ¿Dónde me muevo? ¿Con quiénes me afecto? No buscamos las respuestas para todo, preferimos seguirnos preguntando por el cómo poder jugar y abordamos, desde el juego, estas preguntas y respuestas que cada individuo creativamente puede expresar en una canción, un ejercicio de improvisación o una pieza sonora por medio de elementos musicales o no musicales en relación con su cuerpo y su corporeidad desde su sentir y su forma de afectar su cuerpo a través de la música. No solo tenemos territorios referenciados por una línea geográfica, los pensamientos, las sensaciones y las posturas también hacen parte de los pequeños territorios que nos habitan y que habitamos que, a su vez, se relacionan con entornos o contextos en los que jugamos un papel importante y de los cuales somos constructores.

El territorio musical que conformamos debe contar con toda nuestra atención, creatividad y corporeidad. Nuestro cuerpo no solo es el motor de un instrumento musical y los respectivos movimientos que se emplean para ejecutarlo, también es el vehículo que posibilita la transmisión de emociones, ideas, posturas y sensaciones que se legitiman en el sonido, pero que, sin una corporeidad, no pueden hacerse tangibles y hacerse oír. Un punto importante es todo lo que la corporeidad genera en cada integrante del colectivo y las infinitas posibilidades de compartirlo con los compañeros, el artista formador, la familia, el colegio, el barrio y todo el público que logra afectar cada uno con la música que juega en su cuerpo.

El juego de la música debe pensarse como un conjunto de elementos que se relacionan de manera tal que los niños y niñas pueden apropiarse de algo y sentirlo como propio y pueden formar una conciencia musical sin tener que conocer un pentagrama o manejar un lenguaje armónico de manera profunda. La música está en condiciones de generar estados en los que se hace evidente aprender a jugar con ella, con los sonidos y con los elementos cotidianos y dejar que invada, desordene y reordene territorios, creativities y corporeidades.

Referencias

- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Editorial Melos (Ricordi Americana).
- Kodály, Z. (s. f.). *Conceptos de Zoltán Kodály sobre la Educación Musical*. Recuperado de <http://www.arshungarica.com.ar/conceptos-kodaly.html>
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.





Preguntas o ideas para el futuro del área de música



Debemos continuar con la construcción de caminos para inundar de música el territorio, propiciando la tranquilidad y el disfrute.

Sin juego no es posible el goce, sin música no es posible el juego, sin goce no es posible jugar la música.

¿Se nos dará la libertad de creer en nosotros mismos y de seguirnos reinventando?



La enseñanza de creación literaria infantil: una acción para la visibilización de la escritura literaria como un camino de vida



Constanza Martínez Camacho

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia,
especialista en Creación Narrativa, magíster en Creación Literaria de la
Universidad Central y responsable del Área de Creación Literaria del
Programa Crea.

El texto que viene a continuación es una reflexión sobre la escuela y la manera como el ejercicio de la creación literaria puede contribuir a la construcción de una nueva forma de educar, de ser maestro y de pensar el desarrollo humano y artístico de los niños y niñas de la ciudad. Se hace un recuento de las situaciones que enfrentan los artistas formadores del área, así como de las dificultades que la infraestructura del programa genera por varias contingencias crónicas que se han presentado a lo largo de estos cuatro años. Finalmente, se presentan los adelantos realizados por el área, los resultados de la gestión hecha con mucha dedicación y la vocación maestra del equipo.

La escuela: el panóptico

El campo de la educación debería ser similar a un jardín lleno de preguntas en permanente búsqueda de respuestas. Los maestros deberían preguntarse todo el tiempo cómo aprenden sus estudiantes, qué es importante aprender en medio de una realidad como la contemporánea, que destila informaciones a rebosar y que tiende más al autoritarismo que a la libertad, y cuáles serían los espacios dignos del aprendizaje. Digo deberían porque en estos años (2016-2019), en la experiencia cotidiana del trabajo como artista formadora y asesora del Área de Creación Literaria del Programa Crea (antes CLAN), he notado con desasosiego cómo la escuela, en el Distrito Capital, ya no quiere cuestionarse. Se dan por sentados los métodos y las estrategias y se mira a los niños y jóvenes como piezas de un rompecabezas provisto de dos instrucciones a seguir: el control y la quietud. No se les observa en su total humanidad.

Dentro de la institución, cada niño debe estar en su lugar, ya sea la clase o el patio de recreos, según la agenda de tiempos impuesta. Estar en un no lugar institucional¹ supone una falta grave. Hasta la es-

¹ En este caso, el no lugar se refiere a un sitio prohibido institucionalmente, no permitido, cuyo acceso, a ciertas horas del día, está restringido, uno en el que los estudiantes pueden respirar cierta libertad, lejos de la mirada de su maestro, y no a la definición de Marc Auge que sugiere que: "Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni

estructura arquitectónica da la sensación de un panóptico: nada escapa a la mirada de las maestras, del vigilante, del coordinador, de la propia censura, o de cualquiera que pase cierto tiempo manteniendo el llamado *manejo de grupo*, el control de cada situación. En la escuela todos estamos en permanente vigilancia, como si, en lugar de ser un espacio de intercambio y aprendizaje, fuera una prisión para la infancia y la juventud. Se desconfía del niño porque está en formación, se desconfía de los jóvenes porque se encuentran en el momento de desafío del control, de aquella autoridad impuesta por un espacio que ahoga, que delimita en extremo la vida de sus habitantes, pero también se desconfía del maestro porque tal vez, —¿quién sabe?— si no está en el salón siempre, o si no grita permanente instrucciones, no está haciendo su trabajo.

En la escuela se desea controlar lo que en la vida es incontrollable: el movimiento, los afectos, los errores, la situación familiar de los estudiantes, las emociones, las vivencias de las personas que la habitan, como si los maestros o los niños no fueran de carne y hueso. Los espacios de zonas verdes o canchas recreativas, en muchas de ellas, son mínimos y deben compartirse con los diferentes tipos de poblaciones que los habitan. Las demostraciones de afecto son sancionadas en los manuales de convivencia. El error supone castigo y no reflexión, el ejercicio del ser, de habitar con conciencia el cuerpo y la mente, es visto como una serie de actos de *indisciplina*, como desobediencia.

como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de 'lugares de memoria' ocupan allí un lugar circunscripto y específico". (p. 83)

La construcción del lenguaje en la escuela: diagnóstico de los artistas

Cuando los artistas formadores vamos a la escuela, nos encontramos con varias situaciones ocasionadas por una serie de problemas: en primer lugar, los maestros, en el afán de ser eficientes, son forzados a exigirles a los niños a leer y escribir a edades muy tempranas, luego los niños y niñas son presionados para iniciar sus procesos de lectoescritura entre los 3 y los 5 años, muchos de ellos sin haber pasado por el preescolar o sin la debida atención a su desarrollo emocional y físico, los cuales son fundamentales en este proceso. El ansia de cumplimiento de requerimientos de ley de las secretarías y los ministerios genera competencia entre las maestras, así como la presión de las familias.

Según la Unicef, la educación es un derecho.

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez y quizás el más importante de los sociales. Aunque no se puede, en sentido estricto, plantear que existan derechos importantes y otros secundarios, la afirmación anterior se funda en el hecho según el cual es a través, en buena medida, de la educación en sus distintas formas y modalidades como el ser humano, biológico o específico, deviene en ser social, en persona, en hombre o mujer, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social.

Pero, ¿bajo cuáles condiciones mínimas estamos atendiendo este derecho, a qué costo humano de las personas, de los individuos en formación? El afán se centra más en cumplir la ley que en atender las verdaderas necesidades de los niños, niñas y jóvenes que van a las instituciones educativas. La conversación es restringida, debido a las pocas adecuaciones acústicas de las aulas, y la espontaneidad es refrenada por el gran número de niños que hay por metro cuadrado de



salón de clase: no hay tiempo ni energías ni paciencia para permitirles ser. Los niños y niñas pasan de balbucear algunas palabras a escribir largos pasajes, muchos de ellos de manera mecánica porque no hay condiciones y, sobre todo, tiempo para el ser que transita las aulas. Nos encontramos niños y niñas de grado 5° que no saben leer porque no les dieron tiempo suficiente para llegar a la meta y los han jalado hacia un nivel de desarrollo que por muchas razones no tienen aún. Se premia a los niños por aprender a leer y a escribir y se castiga a aquellos que no lo logran, sin tener en cuenta su vida misma.





Así, pues, en la escuela el niño no se ve expuesto únicamente a experiencias destinadas a beneficiarle, sino también a otras que sirven principalmente para beneficiar a la burocracia. Esto crea tensión en el seno de la empresa pedagógica, una tensión de la que se resienten el niño y su educación. Los pequeños acusan estas tensiones, aunque, al principio, sean demasiado jóvenes para darse cuenta de ellas.
(Bettelheim y Zelan, 1983)

Un proceso que debería ser de goce estético, un compartir, una causa de alegría por posibilitar el aprendizaje, termina siendo un estigma para quienes no llegan fácilmente a comprender cómo decodificar y representar en signos el código.

Por otro lado, el acceso al libro, sobre todo, al libro álbum, para la mayoría de los niños de las IED es mínimo: las familias no están en condiciones económicas para comprar libros y las obras literarias adecuadas para su desarrollo son costosas, lo que convierte a la lectura en un oficio posible para quienes tienen dinero. Aunque el Gobierno nacional se ha esforzado en ofrecer programas de fomento de la lectura, de formación de público lector, a través de instituciones cuya labor es titánica (Biblorred, Ministerio de Cultura, Idartes, Fundalectura, etc.), el libro sigue siendo un artículo de lujo en la canasta familiar de los ciudadanos y un objeto distante para los niños y las niñas. Un libro, para un estudiante al que se le dificulta aprender, es un objeto de injuria y daño, y la literatura se convierte para él en un área mortificante, un hecho frustrante como individuo, ya que siente que el acceso al aprendizaje no es posible y su familia se avergüenza de esta situación.

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. Lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento en que se le enseña a leer sólo es una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más

fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje. Si sus anteriores experiencias en el hogar y en la escuela le han dejado mal preparado, el modo de enseñarle a leer puede reparar el daño, aunque no será fácil. Si la escuela le resulta provechosa, todo irá bien. Pero, cuando no aprende a leer como es debido, las consecuencias suelen ser irremediables.
(Bettelheim y Zelan, 1983)

Al parecer, al mundo adulto, administrativo, *productivo y funcional* se le olvidó que, así como las flores para crecer, los seres humanos requieren tiempos naturales de desarrollo y, por querer alcanzar metas más elevadas, de manera acelerada, terminamos lastimando a los niños, a los jóvenes y a los docentes. ¿Cómo llegamos a esto? ¿Qué podemos hacer al respecto?

La formación artística: una opción para repensar la escuela

El Programa Crea tiene como uno de sus objetivos primordiales permitirles a los ciudadanos del Distrito Capital el ejercicio de los derechos culturales. Esto quiere decir que, en sus procesos de formación, uno de los derroteros más importantes es el ejercicio de los derechos culturales de los niños y niñas que se atienden en sus líneas de trabajo, con mayor énfasis, en cuanto a la formación de públicos y de escritores, en Arte en la Escuela y Emprende. El Gobierno Nacional creó la política De Cero a Siempre

De Cero a Siempre es la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia. La Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia busca potencializar la Política De Cero a Siempre, que reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin prestar una verdadera atención integral que haga efectivo el ejercicio de

Los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad. La Estrategia De Cero a Siempre fue aprobada como Ley de la República y sancionada el 2 de agosto de 2016. En consecuencia, la atención integral a la primera infancia deberá ser implementada en todo el país, logrando avanzar en condiciones reales en favor del desarrollo integral de niñas y niños.

Esta política busca garantizar los derechos básicos de la primera infancia y continuar haciéndolo durante la infancia y la juventud. Entre los derechos básicos de aprendizaje, se encuentran la lectura y la escritura, actividades que requerirían que los bibliotecarios, los docentes de lengua castellana y los artistas formadores tuvieran la garantía política de que, gane el partido que gane, sus procesos de formación se mantengan en el tiempo, ya que obedecen a un derecho fundamental de la infancia y la juventud como es poder leer y escribir, generar sentido crítico y analizar la realidad.



A este respecto, los artistas formadores del Área de Creación Literaria llegan a las poblaciones infantiles y juveniles con un primer objetivo que es enamorar nuevamente a los niños, niñas y jóvenes de las obras literarias, es decir, reestablecer el vínculo afectivo con la acción de leer que debería haberse construido, ya fuera al interior de la familia, en la escuela o, en casos maravillosos, en las bibliotecas públicas, vínculo que surge en edades muy tempranas y está ligado a la relación amorosa que se gesta en el aprendizaje de la lengua materna: el primer docente de lenguaje es la madre, la abuela, el padre.

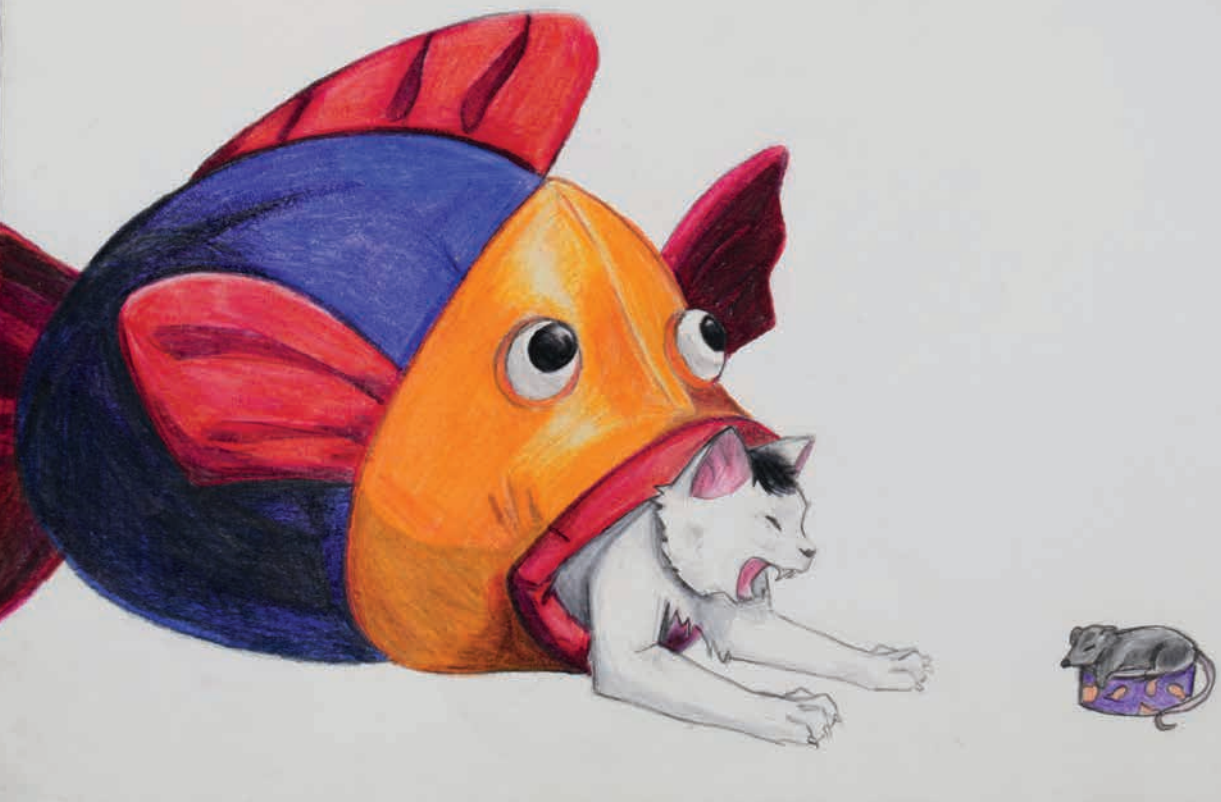
Para que un niño se interese por la lectura debemos ser lectores los adultos primero. La lectura debería ser un acto de acompañamiento y es preciso que las familias, los agentes educativos y cuidadores lo asuman como un momento de disfrute en que se amplíen los lazos afectivos y se despierte el gusto por la palabra escrita. La lectura no es una actividad que deba ser impuesta y el acto de elegir un libro debería ser como elegir un juguete o un amigo. Si nuestros niños pueden recordar el cuento como un momento de placer, tranquilidad, amor y entrega nacerá un lector espontáneo que aprenderá rápida y fácilmente la palabra escrita, pero con un enorme cariño hacia ella.

Si la relación de este primer docente con los libros es casi nula, hay una mayor probabilidad de que los niños y niñas de esa familia no tengan una sintonía afectiva con los procesos de lectoescritura ni con el aprendizaje en general. Si existe un nexo emocional con las historias, los juegos de palabras, los chistes, los trabalenguas, hay una probabilidad mayor de que esos niños y niñas tengan una experiencia positiva en sus procesos de lectoescritura porque el primer nexo con el lenguaje es el amor. Es allí, en ese acercamiento amoroso y afectivo a la lectura y la escritura que el papel del artista formador es fundamental.

El acercamiento al mundo literario: una propuesta de nuevas formas para leer la vida

Para lograr el retorno de los niños y las niñas al mundo de los libros, el artista formador, en primer lugar, debe buscar nuevas maneras de aproximarse a las obras literarias. En la escuela, la obra es tomada como excusa para el aprendizaje de conceptos y temas cercanos a la lingüística y al manejo del código. Pocos conocen el método de lectura natural que aboga por un acercamiento al lenguaje desde las vivencias y experiencias cotidianas de los niños, pocos de los maestros y maestras realizan un ejercicio propio de escritura literaria o de lectura de obras. El artista formador llega a los niños y niñas, que han estado en procesos de educación formal, para deconstruir modelos rígidos de lectura y sugerir libros cercanos a las edades e intereses de los niños y las niñas. El espacio del taller de Creación Literaria ofrece esta oportunidad a los niños y niñas de reencontrarse con el libro no como un agente de estigmatización, sino como un aliado de sus emociones y un espejo de su alma.

El formador de Creación Literaria pasa, a su vez, por una transformación interna, pues en la escuela y la universidad ha sido, igualmente, formado en estructuras rígidas de pensamiento frente a la literatura. Su aproximación pedagógica propende a la reflexión sobre sí mismo y el otro, más que a impartir un tipo de conocimiento. Es un guía en medio de millones de referentes, un compañero de conversación y de reflexiones, un generador de preguntas sobre la existencia. Enseña cómo leer la vida y las acciones de las personas a partir de la obra de un autor, del ejercicio de la propia escritura, es un escritor en potencia o en ejercicio, un protagonista de la vida que actúa frente a ella mediante las palabras. El formador asume el riesgo de la escritura como un itinerario de viaje por la cultura, por las obras en el transcurrir del tiempo, como almas que comunican: su conocimiento como lector y escritor se convierte en un compartir, no en una imposición de verdades, ni de fórmulas o moldes de escritura y, algo fundamental, genera en los participantes de sus talleres empatía con las situaciones que viven o padecen los personajes de sus obras y esta empatía con los personajes se convierte en empatía con la vida de otros seres



humanos. Las palabras son, entonces, una posibilidad abierta de habitar la piel del otro, las sensaciones de otros, los sentires de otros y, por tanto, comprender las situaciones por las que atraviesan sus vidas. Así mismo, la obra literaria revela hechos ocultos de la propia personalidad al ponerlos en la escena de la vivencia de otro. La distancia que hay entre los personajes similares al lector y el lector permite justamente entrar en la conciencia del propio ser. De esta manera, la norma lingüística deja de ser una imposición para convertirse en una necesidad de expresión: deseo conocer la norma para expresar cada vez más claramente quién soy y qué pienso del mundo. La palabra se convierte entonces en un bastión del ser, en una manera como edificamos nuestra personalidad, nuestra conciencia. La voz de los niños va ganando contenido, profundidad, criterio, a medida que, en las reflexiones, los juegos y las conversaciones, va surgiendo un lazo de confianza y reconocimiento de la dignidad mutua. Se escribe por necesidad ontológica, se disfruta de lo que se lee, se reclama el gozo estético de la obra,

se construye la argumentación frente a lo que ocurre, va emergiendo el verdadero ser a través de la voz auténtica del yo.

El cine, la pintura, la música se miran como puertas de entrada al mundo literario: una canción puede generar evocaciones para que surja la voz poética, la lectura de textos no literarios ofrece elementos de construcción de las ficciones, el diálogo entre las imágenes y la palabra puede devenir en obras teatrales, guiones o diálogos en la narrativa. El oído, la vista, la piel aumentan su capacidad de captar impresiones del mundo para ser traducidas en palabras. Las vivencias del cuerpo pasan por el cedazo de las palabras y se convierten en obras cuando, quien las produce, halla la necesidad de una expresión del ser cada vez más profunda, más compleja, más abstracta. La metáfora y el símbolo se convierten en su insignia para elevar su voz a través de los tiempos.

Un ejemplo de estas afirmaciones aparece en *De dientes perdidos y otros sentimientos extraviados*, antología literaria Crea del año 2017, en la cual las niñas del grupo de Manos a la Obra del Crea Rafael Uribe Uribe, bajo la guía de la AF Diana Carolina Daza, escriben cartas destinadas a Frida Khalo en las que muestran su comprensión frente a las situaciones de su vida como mujer, como pintora:

Hola, Frida:

¿Cómo estás? Me pregunto qué harás en el cielo. ¿Comerás de la alegría de Dios? Eso dice mi abuela, cuando alguien muere. Si estuvieras viva me gustaría que me respondieras: ¿tu espíritu está en la casa azul? ¿Tu perro sigue vivo?

Frida, ¿te pasaba que cuando comías te sentías más activa?

A mí me gusta la comida. Cuando mi mamá compra helado, yo voy a la nevera y me como a escondidas tres cucharadas.

Chao, Frida, gracias por escucharme.

(Sarah María Gil, 7 años, Crea Rafael Uribe Uribe, Manos a la Obra)

En esta breve carta, se expresa no solamente el contenido de formación referido a la vida y obra de la pintora mexicana, sino cómo es

percibida su obra por una niña de apenas 7 años, cómo la narradora establece una relación cercana, íntima con la pintora y se apropia de su historia de vida para generar una carta, un diálogo con aquella mujer lejana de los años 20, cuyo sino trágico y maravilloso causó muchas reflexiones en torno a la construcción de la idea de mujer en América Latina.

En la Muestra Distrital de junio de 2017, tuvimos a un grupo de Arte en la Escuela, que me solicitó no revelar su identidad, conformado por estudiantes con capacidades diversas que en principio no amaban la literatura porque leer y escribir les había costado mucho trabajo. Con la intervención de la AF Tatiana Ramos, el grupo no solo se enamoró de las historias, sino que escribió todo un compendio de narraciones sobre los cocodrilos y lo presentó en formato *kamishibai* a una audiencia infantil y adulta conformada por más de cien personas, lo cual fue muy emocionante tanto para ellos como para nosotros como equipo, pues lograr que un grupo de personas, al que la vida le pone retos tan complejos de superar, se enamore de la literatura y llegue a la escena a exponer su experiencia nos enriquece a todos y es un ejemplo admirable. Vale la pena decir que sus textos reposan en la antología literaria de ese año y que volverán a deleitarnos en la publicación de 2019.

Otro ejemplo ocurrió en el Festival Crea 2017, en el cual el equipo de artistas formadores realizó una instalación denominada "La historia de la escritura", la cual consistió en organizar las diferentes tecnologías de la escritura por estaciones para que los visitantes del pabellón pudieran experimentar la escritura creativa desde varios artefactos escriturales. Hubo jeroglíficos escritos sobre plastilina con los símbolos propios del código egipcio, escritos en tinta china y pluma similares a los pergaminos medievales, máquinas de escribir para que los visitantes experimentaran formas anteriores al computador, cabinas telefónicas literarias, en las cuales se podían escuchar las voces de nuestros narradores, y cartas a la luna, estación en la cual, desde un computador, puesto al servicio de los transeúntes, podían escribir mensajes extraterrestres. El pabellón fue visitado más o menos por dos mil personas, contrariamente a lo sucedido en muestras anteriores, en las cuales no habíamos superado las cincuenta visitas

a los espacios establecidos para el área. La misión de estos artefactos era acercar a la gente a la escritura no desde los actos acartonados de la academia, sino desde la experiencia sensible de las personas.

Un ejemplo más de estas maneras distintas de acercarse a las obras literarias fue el desfile literario realizado por los niños y niñas del grupo de Manos a la Obra del Crea Villas del Dorado, a cargo de la AF Sonia González. Los participantes en su taller le manifestaron que querían hacer actividades distintas a las de lectura y escritura convencionales y decidieron realizar un desfile. La AF les propuso hacer un desfile, una pasarela de obras literarias, de libros, en el cual cada uno de los modelos contara sus impresiones y experiencias frente a la lectura de los libros. Los niños y niñas del grupo leyeron obras como *Fernando Furioso*, *Ramón Preocupón* y *Fábulas de Esopo*, entre otras, diseñaron trajes alusivos a cada obra y desfilaron contando sus impresiones sobre la lectura. Esta experiencia fue presentada durante la visita del autor y músico Luis María Pescetti (biblioteca del Parque Nacional, 1 de noviembre de 2018), el cual manifestó su encanto y asombro, su admiración por la labor de nuestra artista formadora. Cabe resaltar que, dentro del grupo de niños, hay uno de ellos con capacidades diversas, lo cual no impidió nunca su participación ni su disfrute de las actividades propuestas por la formadora.

Durante el año 2018, se realizó una instalación en la Muestra Distrital de junio, denominada *Cualquiera puede recitar*, en la que se comparó la escritura con la cocina: el equipo de artistas diseñó una cocina literaria, en la cual hubo platillos devoradores, textos *cocinados* en los talleres de creación literaria, juegos literarios y los visitantes al evento pudieron degustar textos realizados por los niños y niñas de los grupos de Arte en la Escuela y Emprende presentados en formatos no convencionales como platos y dibujos de hamburguesas. Estos textos llegaron a los espectadores de manera divertida y conmovieron con la ternura y con el dolor de la realidad de la vida de sus autores.

En el Festival Crea 2018, se creó un artefacto poético denominado "la fuente de la poesía", en el cual los participantes podían pescar botellas con textos hechos por niños y niñas de los colectivos literarios y crear también nuevos textos para darle la oportunidad a



otro pescador de leer sus creaciones. También tuvimos una máquina poética denominada "máquina de telepatía poética" que consistía en la instalación de dos computadores puestos de tal manera que los escritores no vieran lo que su compañero estaba escribiendo. Estos computadores estaban unidos a una sola pantalla en la que uno de los emisores generaba una pregunta y el otro la respondía poéticamente sin saber cuál era la pregunta. Este ejercicio permitió la creación de nuevos textos literarios, cómicos e interesantes. En ese mismo evento, hubo una estación en la cual los visitantes podían recibir elixires mágicos, poemas en forma de hechizos y crear sus propios conjuros para la felicidad. Cada visitante se llevaba, en una botella con una mezcla de colores, la pócima que había escrito con la promesa de que

la magia conjurada iba a realizar sus deseos. Estas actividades fueron diseñadas por el equipo de artistas del área (Mauricio Yaya, Melissa Gómez, Diego Cote y Ómar Pulido, entre otros) con el fin de acercar y encantar a las personas con el acto de la escritura.

También tuvimos espacios de conversación académica: en la Muestra Distrital Final, tuvimos el placer de hacer un conversatorio en el cual participaron los niños y niñas de los colectivos de Manos a la Obra, los soldados del D-CRI, autores del libro *Pólvora entre los dientes*, y los escritores de narrativa gráfica del taller de los artistas Daniel Rodríguez Ángel y Pablo Guerra, este último asistió como ilustrador invitado, mediante un acuerdo realizado con la Gerencia de Literatura del Idartes, para trabajar en conjunto con nuestro formador. En esta conversación, los escritores más jóvenes respondieron las preguntas y sorprendieron con su actitud frente a la escritura, con el compromiso serio y la vocación al auditorio conformado por padres de familia, artistas formadores y adultos, quienes pudieron ver con grata sorpresa a un grupo de escritores emergentes convencido de su papel en la construcción de país.

Durante estos cuatro años hemos tenido varias comisiones de trabajo en diversidad (diversidad sexual, diversidad en capacidades, diversidad de género, etc.) y en estrategias pedagógicas innovadoras, un comité editorial que se esfuerza por hacer una curaduría juiciosa de los textos de los participantes, una comisión de manejo emocional a partir de la literatura para ayudar a menguar el dolor de la vida y resignificar la existencia y elementos como cabinas telefónicas literarias, cajas para la imaginación, lentes para realidad poética, un carro biblioteca que deambula por las muestras zonales y tarots literarios. Todos estos elementos son hechos con textos e imágenes diseñadas por los niños y niñas participantes en nuestros grupos, son artefactos contruidos con el ingenio de nuestros artistas y el cariño y fiel proceso de creación de nuestros niños y niñas.

Lo fuerte y lo dulce: negociaciones necesarias para la atención de los grupos

Los formadores deben ingeniarse sistemas de lectura en voz alta que desafíen las barreras del ruido al que están expuestos, estrategias

pedagógicas de lectura literaria que permitan la reflexión y compartir en medio de un universo lleno de sonidos y distractores. El momento de lectura silenciosa es clave en el desarrollo de las sinapsis necesarias para generar procesos de pensamiento, de abstracción superiores, pero cada vez hay menos silencio en el mundo contemporáneo.

Y, a pesar de todo lo anterior, soñamos permanentemente y nuevas máquinas poéticas surgen de nuestra imaginación. Se sobrepasa lo cotidiano para lograr lo extraordinario.

Tres propuestas para el próximo lustro

¿Cómo hacerle entender a la sociedad colombiana que la escritura y la lectura no son hechos aislados de la cotidianidad? Cuando la escritura y la lectura se convierten en actos académicos realizados por endiosados maestros, que permanecen alejados de la gente, pierden todo su sentido.

¿Cómo hacerles entender a los artistas de otras disciplinas del arte que la literatura, en efecto, es una expresión artística? Es una de las más antiguas porque el arte de contar historias iluminó las cavernas antes que el mismo fuego.

¿Cómo hacer comprensible a las instituciones culturales que es necesario acercar el arte a la vida de la mayoría de la gente? La cultura se ha convertido en un fortín de elucubraciones ajenas al devenir de las personas. Ejercer los derechos culturales no es solo ser receptor de contenidos o un privilegiado asistente a eventos (obras, exposiciones, conciertos, etc.), sino ser un agente de transformaciones de los cánones de creación, un pensador crítico de las realidades del mundo, un lector de la vida para que la vida se convierta en algo más.

Para finalizar, con los procesos ocurre lo mismo que en la sesión de una gitana pitonisa, pues su destino es semejante al del viajero que deambula por el camino de la vida: depende de fuerzas descomunales y anónimas y, si la rueda gira a favor, será posible que las palabras y sus fieles guardianes movilicemos los cambios sociales que se requieren en este país, colcha de dolorosos retazos ocasionados por el abandono, la radicalización de los discursos y la violencia que ha generado, por más de seis décadas, cantidades alarmantes de muertes y destrucción.

Referencias

- AAVV. *Perfil de Irene Vasco*, en Maguared. Recuperado de https://maguared.gov.co/perfil_irene_vasco/
- AAVV. *Sobre cuidadores y lectura*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/editorial-a-leer-todos-los-dias/>
- AAVV. Presidencia de la República. *Política de Cero a Siempre*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>
- AAVV. (2016). *Las Estaciones del Sol*. Bogotá: Idartes.
- AAVV. (2018). *De dientes perdidos y otros sentimientos extraviados*. Bogotá: Idartes-Crea.
- AAVV. (2019). *De cómo convertir un sapo en un poema*. Bogotá: Idartes-Crea.
- Auge, M. (1992). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1989). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Petit, M. (2001). *Lectura literaria y construcción del sí mismo. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano-Travesía.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Robledo, B. H. y Rodríguez, A. O. (1998). *Al encuentro del lector: biblioteca y promoción de lectura*. Bogotá: Taller de talleres.
- Robledo, B. H. y Rodríguez, A. O. (1998). *Por una escuela que lea y escriba*. Bogotá: Taller de talleres.
- Turbay Restrepo, C. (2000). *Derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política pública*. Bogotá: Unicef Colombia. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/educacion.pdf>





Preguntas para el futuro del área de creación literaria



¿Cómo darle un escenario significativo a la literatura en un mundo que reemplazó a las palabras por la imagen?

¿Cómo convertir acciones, como leer y escribir, en actos de gozo estético en entornos no siempre adecuados para su ejecución?

¿Cómo generar una conexión más cercana entre el mundo de las letras y la cotidianidad de las personas?



Una imagen, ¿para qué?



Óscar Nossa

Magíster en Creación Literaria de la Universidad Central, maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y gestor pedagógico y territorial de la línea Emprende Crea.

Dedicarse a la realización de imágenes desde las esferas profesionales de los artistas, diseñadores u otros roles, en un momento donde la mayoría de las personas son productoras de estas desde sus dispositivos celulares, plantea la pregunta sobre cuáles son las motivaciones para construir una imagen. La imagen está destinada a existir en ese relámpago de visibilidad en el que se ve y desaparece en la inmensa producción de lo visual. Si bien es una reflexión que deberían hacerse los/as profesionales de la imagen, resulta aún más inquietante para aquellas personas que se dedican a enseñar el lenguaje visual para la producción de las mismas. En los espacios de formación artística, después de dar algunas indicaciones, se ve, desde la silla o en las caminatas que se realizan entre los puestos, cómo en una sesión se producen en promedio 30 imágenes nuevas. ¿Qué sentido tuvo esto? Este texto busca reflexionar sobre el sentido que tiene la enseñanza de las artes visuales, la forma en que se ha realizado dentro del Programa Crea y las dificultades que se han observado dentro del proceso.

Uso e invisibilidad

En la novela *La vida instrucciones de uso* del escritor Georges Perec, hay dos personajes en una constante lucha: Bartlebooth, un hombre que se dedica durante años a dominar la técnica de la acuarela para luego realizar viajes alrededor del mundo, pintar paisajes marinos y, una vez concluidos, enviarlos a París donde un experto en realizar rompecabezas, Gaspar Wilker, divide las imágenes en complicados diseños para que su creador, una vez termine de viajar (veinticinco años recorriendo el mundo), se encierre a rearmar las imágenes que tanto lo impactaron. Después de terminar el rompecabezas, sumerge la imagen en un líquido que la borra dejando el papel totalmente en blanco.

Cuando leí *La vida instrucciones de uso*, mis procesos de lectura obedecían a una consigna principal: ¿qué me puedo robar de este libro? Dudaba en exceso sobre la importancia que podrían tener mis experiencias vitales para ser consignadas por escrito. Tardé varios años en comprender que la vida de Bartlebooth, que sentía tan distante de la mía, tanto por la cantidad de dinero que poseía este personaje que

le permitía viajar y pintar, como por la claridad de su destino, hacía guiños de complicidad con la vida actual de la mayoría de los seres humanos en cuanto a la relación con las imágenes: guardamos imágenes para recordar, pero los recuerdos van perdiendo sentido.

En las redes sociales se suben fotografías personales, de espacios, de comida y de sorpresas que se dieron de camino al trabajo o de regreso a casa, entre muchas otras posibles. Estos registros de vida se dan gracias al diseño de los dispositivos celulares que, además de permitir recibir llamadas cuando se está en la calle, tienen cámaras y aplicaciones con filtros para hacer las imágenes más impactantes. La adición de una cámara a un dispositivo móvil obedece a una comprensión de la vida centrada en la acumulación de experiencias. Gilles Lepovetsky, en su libro *La felicidad paradójica*, traza un recorrido histórico del consumo en el que señala cómo se va dando la transición de la necesidad de adquirir un producto a la reivindicación de un tiempo para sí. Muchos almacenes han optado por la generación de experiencias mientras se realiza la compra. Maniqués bailando, corriendo, sentados simulando conversaciones con amigos o la pareja prometen que la compra del producto te va a llevar a situaciones similares a las que estás presenciando. Más que adquirir una prenda se adquiere la sensación de que se va a contar con tiempo libre. ¿Pero qué pasa con la estética del Justo y Bueno, tan desaliñada? Aunque parece completamente opuesta a la de los almacenes deportivos, la promesa, que dan los alimentos expuestos en las cajas donde fueron transportados con letreros de ofertas y descuentos, también apunta hacia la posibilidad de un aumento de experiencias: el ahorro traza caminos a nuevas vivencias.

Las redes sociales ofrecen un sistema organizativo de las experiencias y las fotografías son las pruebas de que se está teniendo tiempo para sí. El tiempo, al ser tan efímero, necesita un medio que lo haga *palpable*, ya sea realizando pinturas de paisajes marinos o registrando con el celular que se está comiendo un helado. La celebración de la cotidianidad o la cotidianización de muchas experiencias, como puede ser un viaje (*low cost*), ha incrementado la cantidad de imágenes que habitan este mundo. En la actualidad las imágenes no necesitan ser sumergidas en líquidos para volverse invisibles, basta

con ubicarlas en el lugar donde pasará la ola que genera las imágenes recientes, ya sean producidas por uno o por su red de amigos.

Si Bartlebooth hubiera tenido un celular dentro de su bolsillo, habría puesto su voluntad a prueba al no tomar el registro de los paisajes que visitaba para facilitar la armada de los rompecabezas. Por suerte, este ilustrador y viajero vivió en otros tiempos, donde la imagen se quedaba en la mente o se desvanecía y la relación comunicativa que tenía con la imagen obedecía a una necesidad interior de hablar con su yo del pasado, no con sus contemporáneos. En las redes sociales las imágenes son postales y no se desvanecen. En Facebook, los recuerdos se levantan del sepulcro de la información y renacen en busca de *likes* nostálgicos: mensajes de la entidad *facebuquiana* sugieren que se vuelva a publicar aquella foto donde una persona se rodó por el tobogán hace una década o se resalte el tiempo que se lleva conociendo a una persona. El pasado retorna hasta que, por una decisión, se eliminan aquellos recuerdos que podrían generar problemas con la vida actual o aquellos que rinden homenajes a momentos y personas del pasado porque, al ser una red social, la imagen, inevitablemente, resalta su cualidad de texto.

Aunque en las políticas para la creación de un perfil en esta red social se sugiere una edad mínima de 14 años, es sabido que hay perfiles de niños y niñas de menor edad que suben con orgullo las imágenes que han realizado dentro de los procesos de formación del Programa Crea. Tal vez, dentro de una década, se recuerde aquella tarde en que se pintó a la mascota.

Algunos de los niños y niñas asistentes a los talleres de artes plásticas cuentan con tristeza cómo en una jornada de aseo general en sus casas se decidió hacer una selección muy exigente de imágenes y el resto se fueron para la basura. Como las marinas que crea Bartlebooth, muchos de los dibujos, pinturas y esculturas de estos apasionados creadores infantiles, sobre todo los que no tienen redes sociales, se van desdibujando hasta dejar la hoja de nuevo en blanco, la creación en el olvido.

Procesos de enseñanza

Cuando se está aprendiendo, todo adquiere sentido: ¿de qué sirve aprender a dividir fraccionarios? Sirve para aprender a dividir fraccionarios. Y ahora que ya sé, ¿qué?

En el libro *La educación artística no son manualidades*¹, la autora, María Acaso, compila varios de los enfoques que ha tenido la enseñanza de las artes visuales a través del tiempo. La imagen, de acuerdo al modelo planteado, cumple una función particular. En la *autoexpresión creativa*² se busca, a través de la creación de imágenes, alcanzar la liberación de la imaginación y el desarrollo de la expresión personal y de la creatividad. Para ello, se evita el estudio de referentes artísticos que puedan condicionar la expresión propia y la enseñanza se centra en las técnicas que brindan un lenguaje más completo para comunicar los sentimientos y la riqueza interior. La *educación artística como disciplina* busca la organización y estructuración de la enseñanza de las artes, de forma que tengan un espacio en el desarrollo integral humano³. Para lograrlo, recurre a la historia del arte como soporte para darle una secuencia y congruencia a los contenidos que se abordan en los espacios educativos. La imagen, bajo este modelo, resalta que no únicamente está compuesta por características formales, como son la composición, el color y la armonía, sino que, en el momento de su creación, los factores sociales y culturales juegan un papel determinante. Al incluir el contexto de la obra, entra el análisis dentro de la enseñanza de las artes. Durante los años noventa, *el multiculturalismo*⁴ se pregunta sobre la relación

1 Especialmente en el capítulo titulado "Manualidades expresivas: propuestas 'antes' del derrumbe", María Acaso detalla los cambios que ha tenido la enseñanza de las artes visuales a lo largo de la historia occidental. Los modelos analizados vienen de los planteamientos realizados en Estados Unidos.

2 Modelo nacido después de la Segunda Guerra Mundial en contraposición con el modelo cientificista que buscaba la aplicación del conocimiento a la *vida real*.

3 Si se esperaba que las artes fueran consideradas como una profesión, la educación de ellas debía ser igual de rigurosa a la de cualquier otra disciplina.

4 Este modelo incluye las prácticas artísticas de poblaciones que no se tenían en



existente entre los contenidos de las imágenes y la comunidad que las analiza, señalando que “el diseño curricular debe conectarse con la realidad concreta donde el proceso educativo tiene lugar” (Acaso,

cuenta en la definición de la identidad norteamericana. A partir de las microhistorias, se incluyen las prácticas artísticas de mujeres, afrodescendientes, homosexuales, pobres, etc.



2014, p. 101). Si la *educación artística como disciplina* había incluido el contexto de las obras, el *multiculturalismo* se pregunta sobre la pertinencia de su estudio y las intenciones que pueden estar detrás de su enseñanza (no se incluían dentro de los programas de estudio obras de las minorías). La imagen en el multiculturalismo se orienta hacia la generación de conciencia social y la educación artística amplía su marco de referencia, pues ya no se centra en las imágenes que han sido creadas a lo largo de la historia del arte, sino que

abarca todas las imágenes, incluidas aquellas que provienen del diseño o de la publicidad.

La educación artística para niños, niñas y jóvenes, va de la mano con el desarrollo de algunas habilidades que se necesitan fomentar a cierta edad. Para ello, pedagogos, psicólogos y expertos en currículos han estudiado los comportamientos, las habilidades, la fisionomía y la genética y han realizado apuestas estadísticas para definir las necesidades a determinadas edades. A partir de estos esfuerzos para comprender el desarrollo humano, se ha sugerido dar enfoques para cada ciclo vital, es decir, mirar las necesidades y buscar la forma de satisfacerlas. Teniendo este camino claro, las artes plásticas y el Programa Crea han decidido sumarse a esta aventura.

La línea de atención Arte en la Escuela, en su trabajo con colegios del distrito, ha realizado procesos de armonización en los que entran en diálogo los dispositivos, que se utilizan en el proceso formativo desde el Programa Crea, y las apuestas pedagógicas de la Secretaría de Educación Distrital. Para llevar esto a cabo, los gestores pedagógicos y territoriales deben leer los documentos provenientes de estas dos instituciones y los textos particulares de cada institución educativa para ponerlos a conversar y trazar rutas que compartan con los/as artistas formadores/as para darles vida dentro de las sesiones de formación.

Con las líneas de Laboratorio y Emprende, también se ha buscado que la creación de la imagen se entremezcle con diferentes áreas como la economía o la psicología social para brindar herramientas que permitan afrontar los retos que presupone la vida actual, se dignifique la existencia y se potencien las habilidades artísticas (para que el arte pueda ser visto como un proyecto de vida).

La "obra focal" fue el dispositivo pedagógico con que el Programa Crea inició los procesos formativos. El proceso era el siguiente: se elegía una obra y se analizaba su composición, color, técnica, momento histórico, etc. para luego realizar actividades que representarían los contenidos que se habían resaltado. La selección de las obras

de la tradición artística se hacía de acuerdo a la edad de los niños y niñas que asistían al proceso formativo: para el ciclo 1, conformado por niños de 6 a 8 años que buscan la exploración y la estimulación, se elegían obras impresionistas o expresionistas, es decir, obras no muy figurativas en las que la mancha y el color fueran los protagonistas. Para el ciclo 3, interacción social y mundos posibles, se escogían obras surrealistas. Este proceso de formación era muy cercano al utilizado en el enfoque de la *educación artística como disciplina*. Se analizaban las obras y sus contextos, pero se desconocían las características sociales, culturales, económicas o de género de las comunidades donde se desarrollarían los procesos formativos. La “obra focal” le permitía a los/as artistas formadores/as contar con un camino claro para la realización de los talleres, sin embargo, fue esta claridad la que generó la mayor cantidad de críticas al enfocar demasiado los procesos creativos. Aunque se podía abrir la lectura de las obras y decidir con el grupo cuál podría ser el desarrollo creativo, por lo general, se obtenían reproducciones o resultados muy similares a los referentes estudiados. Los/as artistas formadores/as podían sentirse como Pierre Menard escribiendo el Quijote⁵.

En el estudio de las obras focales se visualizaba tenuemente el homenaje a los/as artistas que se estudiaban. Se resaltaba la importancia de la historia del arte y se brindaba la posibilidad de relacionar el pasado y lo contemporáneo.

Para ampliar el espectro de posibilidades, se decidió que se trabajaría a partir de temas focales. En este caso la imagen materializaba conceptos abstractos. La posibilidad de que cada formador/a eligiera sus referentes para aproximarse al tema trajo consigo el estudio de artistas vivos. El equipo de artistas formadores/as, que conforman el área, tiene un rango de edad de 25 a 40 años y, al tratarse de adultos jóvenes, muchas de las referencias que les presentaban a los grupos

⁵ En el libro *Ficciones*, del escritor Jorge Luis Borges, aparece el cuento “Pierre Menard, autor del Quijote”, en él se relata cómo Menard escribe capítulos exactamente iguales, incluidas las comas, a los que escribió Miguel de Cervantes.

pertenecían a libros de arte contemporáneo, catálogos del estado actual de la pintura, el dibujo, lo tridimensional, los nuevos medios y la *performance*. Esta nueva manera de enfocar los procesos formativos permitió una mayor participación de los grupos y las realidades existentes fuera de las aulas y, si bien las propuestas plásticas aumentaron la exploración y se diversificaron los resultados estéticos, se perdió el reconocimiento de la tradición artística.

Pensando en el escenario al que se enfrentan los/as artistas en el desempeño de su profesión, en la línea *Emprende Crea*, en el año 2016, se implementó la pedagogía por proyectos para abordar los procesos formativos. Boris Groys (2016) señala “la formulación de diversos proyectos se ha vuelto una gran preocupación contemporánea. En estos días, más allá de que uno se proponga hacer en economía, política o cultura, primero tiene que formular un proyecto para su aprobación oficial o para recibir fondos de una o varias autoridades públicas”. Resaltar las etapas que conllevan a la materialización de las ideas, el análisis de los insumos materiales, técnicos y conocimientos fue la nueva apuesta. Esta manera de abordar la pedagogía tiene en cuenta las experiencias anteriores del programa: la tradición artística y las situaciones fuera del aula se conectan en la elaboración de un proyecto.

En el espacio formativo que brindan los *Crea*, desde el año 2018 se lanzó una convocatoria para que los integrantes de los grupos y colectivos, de manera individual o conjunta, participaran en la obtención de una beca para desarrollar una propuesta artística, aproximándolos al funcionamiento de los estímulos para la creación que brindan diversas entidades estatales o espacios culturales.

Historias para grandes y chicos: la imagen narrativa

Joe Brainard en 1975 escribió *I remember*, un libro construido a partir de un listado de recuerdos. Todas las frases inician con “Me acuerdo” y su lectura se asemeja a observar el álbum fotográfico de un amigo. En el momento en que tomó la decisión de llevar a cabo este proyecto, Brainard tenía 33 años. No era ni joven ni viejo. Había vivido algunas cosas, pero no eran suficientes para

escribir su biografía. Su ejercicio de escritura fue un intento de organizar lo que hasta el momento había vivido, a través del foco de las vivencias personales, construyó la memoria de una generación.

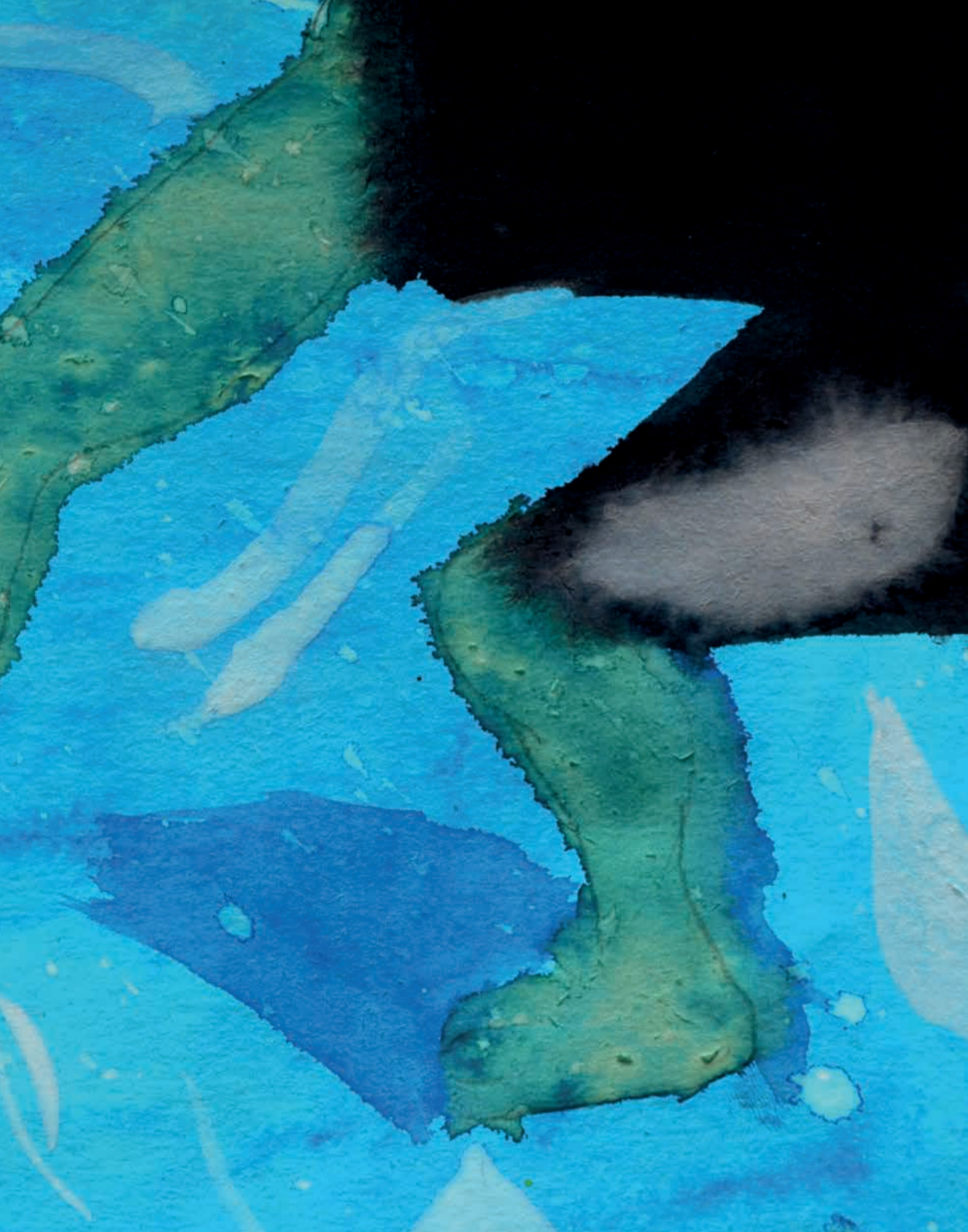
Para organizar los recuerdos, mi familia utilizó los medios tradicionales: álbum fotográfico, cuaderno con recortes y frascos con formol donde reposaban pedazos del cordón umbilical de mi hermana y del mío. En varias reuniones familiares, nos sentábamos mis tías, mis primos, mi abuela y mi familia a conversar sobre algunas de las celebraciones que veíamos en las fotos de los álbumes. Sobre cada una de las imágenes se narraban historias que sufrían pequeñas modificaciones según la persona que las contaba. No había caído en cuenta de las *múltiples versiones* que podía contener una imagen, sino hasta que las historias empezaron a ser muy forzadas: mi tío aparecía junto a Pimpinela o el papá de mi primo era Julio Iglesias.

Las imágenes permanecían mudas hasta estas celebraciones en las que adquirían voz y verdad. Con el álbum cerrado, las fotografías donde aparecíamos eran pedacitos de papel, uno junto al otro, como vagones de un tren.

Cuando un niño o niña te presenta su cuaderno de dibujos, encuentras en esas hojas cuadriculadas a sus mascotas, sus juguetes, su familia o a Yerry Mina. En esos dibujos a veces aparecen grandes hallazgos: un trazo decidido, un buen manejo de la línea, espontaneidad, gran manejo del color, pero, pocas veces, desde el rol de artista formador/a, se observa, en su justa medida, el motivo que representan.

Las imágenes que contienen estos cuadernos no son ejercicios plásticos que buscan mejorar las habilidades para representar, expresar o comunicar de sus autores. Los dibujos están cargados de emociones y proyecciones; son recuerdos, anhelos, visualizaciones de un futuro donde se podrá salvar al mundo. Muchos de los dibujos





compilados en estos cuadernos fueron motivados por programas de televisión, videos de Internet o videojuegos. En los tres casos existe una narrativa audiovisual. En los libros de arte, las imágenes aparecen estáticas y silenciosas.

Al conversar con los/as autores/as sobre las imágenes que hicieron en sus cuadernos, surgen una gran cantidad de historias. Se narran con mucho detalle las formas en que comen los perros, el momento en que casi muere el protagonista de una serie animada o el partido donde gracias a un jugador se consiguió la victoria. Muchas veces la emoción desborda las palabras y la gestualidad aparece para reforzarlas. ¿Qué dibujaba yo a la edad de este niño/a? ¿Por qué lo dibujaba?

Dentro de los espacios formativos parecen habitar dos tipos de imágenes en disputa. Por un lado, la imagen con contenidos vitales, y, por el otro, las imágenes provenientes de la tradición artística. Al analizar las motivaciones de muchas de las obras de arte, se encuentra que la relación entre arte y vida no necesariamente es distante. Por el contrario, al estudiar las biografías de los/as artistas, se puede ver que, en su cotidianidad, concibieron sus imágenes y el papel del formador/a es precisamente transmitir y resaltar estos aspectos para acercar el arte a la experiencia vital, devolviéndole así a sus realizadores/as su cualidad humana.

¿Cómo poner a dialogar a Rápido y Furioso con Frida Kahlo?

Pensar la imagen como contenedora de historias posibilita que el cuaderno de dibujos de un niño/a o el álbum fotográfico adquieran vida. Las historias, que se pueden construir a partir de una misma imagen, son ilimitadas.

Imagen única

Chimamanda Ngozi Adichie, escritora africana, en su libro *El peligro de la historia única*, relata cómo en su niñez leía literatura europea o norteamericana, lo que la llevó a escribir sobre personajes de ojos azules que comían manzanas y hablaban de lo delicioso que era tomar el sol después del invierno, realidad alejada de su experiencia al vivir en Nigeria y nunca haber salido del país. Al conocer la obra de escritores

africanos, descubrió que la literatura podía ser algo más, además, los personajes comían mangos y se parecían a sus vecinos.

En este escrito corto abundan ejemplos de cómo la imposibilidad de aproximarse y generar cercanía con otros seres vivos nos llena de *historias únicas*, de estereotipos, que no necesariamente son falsos, sino incompletos⁶. A nivel social, es muy frecuente escuchar sentencias sobre los géneros, la estratificación económica, el nivel de escolaridad y la nacionalidad, entre muchas otras posibilidades de fragmentar el mundo. Sin embargo, situándonos en el escenario local, trabajar, desde diversos barrios de la ciudad, en la construcción de imágenes posibilita la ampliación de *verdades* sobre un territorio que muchas veces se define en el imaginario colectivo de acuerdo a los hechos noticiosos que se reportan.

En el trabajo con la imagen se debe ser consciente que aprender a hacer imágenes y luego guiar a alguien en el proceso de generación de las mismas conlleva una gran responsabilidad: desentrañar los componentes del texto visual y organizarlos de una forma determinada puede llevar a la generación de creencias. La elección de los referentes y las materializaciones de las ideas, si no son suficientemente variadas, pueden llevar a que se defina de una forma muy precisa qué es el arte y quiénes lo producen distanciándose del propósito central: la inclusión de diversas perspectivas que alejen cada vez más el concepto de pureza.

Una imagen, ¿para qué?

Primero aparece un punto cuando el lápiz toca la hoja, luego crece y se convierte en una mancha gris que va extendiéndose lentamente por la superficie blanca hasta transformarse en un círculo de tonalidades variadas, oscuras y claras: una pupila. Se adicionan el lagrimal y las venas diminutas que revelan una mirada cansada. Las pestañas y las arrugas

⁶ Uno de los colectivos de Súbete a la Escena, el colectivo Rattlesnake, dentro de las publicaciones de la *Revista Empanada*, dibujó y se burló de los estereotipos que existen sobre Ciudad Bolívar.

de los párpados son puro decorado. Alejando la hoja se siente el intercambio, se observa y se es observado. Es solo un dibujo, una manchita de lápiz con forma, un ojo artificial, un dibujo que mira el mundo.

Escritura de imágenes

Compilación de imágenes escritas por niños, niñas, jóvenes y adultos participantes en los procesos formativos del Programa Crea.

La pala de madera está manchada de sangre. / El oso polar tiene a un pingüino emperador. / El gato negro está en su rascador azul. / Las margaritas se marchitaron. / Hay una serpiente en la bota. / La araña se está comiendo a un grillo. / El perro se está rascando. / La piedra que rompió una ventana. / El dibujo se cayó. / Al gato le echaron agua. / Llave de verdad. / El perro que baila sobre las nubes. / ¿Qué hacen un ganso y una gansa? / El meme del gato gruñón: "No te quiero más y punto final". / Conejo de tres ojos y tres cejas. / Cuando monto cicla, mis perros me persiguen. / Mis perros cuando les soplo. / El peluquero se peina. / Perro con la pierna torcida. / El caimán bañado y peinado. / El abrazo de dos amigos que se volvieron a ver después de mucho tiempo. / Un artista callejero que se pone a bailar con los transeúntes. / Unos ojos que miran con melancolía un atardecer azul. / Un gato que se cae en un charco y salpica a una anciana cercana. / Dos tipos peleando por un aguacate. / Una mujer escuchando música en un parque mientras cuida a sus hijos. / Un par de hojas rotas dejándose llevar por la violenta brisa en medio de una autopista. / Niños de carne, carnívoros, carnosos. / Una dieta mortal: sin carne y sin televisión. / Luz Clarita. / Un presidente robot. / La guerra del borrador. / Tiene manos de viejito de 70 años. / Una ciudad de árboles violetas. / Algunas montañas parecen piñas. / Estoy solo en un río, y veo en el río un megalodón tragándose a una ballena. / Una mujer acaba de pisar caca. / Después un hombre se cayó y se ensució la cara. / Un gato se durmió en la ventana. / La casa quemada. / Un marrano inteligente que habla. / Un



tsunami pasaba y se lo tragó un perro. / De un grano salió un bebé. / En una casa embrujada, una serpiente comiéndose a un elefante. / Parido por el ano. / Me cago una paloma en el hombro. / Me comí una mosca. / Se me perdió el zapato. / No me cepille los dientes. / No hice la tarea. / ¿Qué horas son? / ¿Te quedó grande profe? / Pollo, venga. / Se me cayó un diente. / Cuando pequeña, me caí de la cama. / Solo va a calentar el puesto. / Se voló una media. / Pasé raspando matemáticas. / ¿Qué quieres de desayuno? / Tengo un sueño. / Cinco minutos más, por fa. / Gatito de lana. / Árbol caído. / Perro durmiendo. / Habitación negra. / Diamante opaco. / Cabezas de animales. / Cielo gris. / Pelea entre mundos. / Brisa de niebla. / Pastel picho. / Perro baboso. / Cobija rota. / Celular de gelatina. / Fresas azules. / Agua en pastillitas. / Sopa con hielo. / Flores con zapatos. / Peces con piernas. / Flores con ojos. / Un árbol boxeador. / Una boca espinosa. / Elefantes amarillos. / Maleta con brazos. / Sombrero sombrilla. / Flores de fuego. / Corbata

flauta. / Palmera de azúcar. / Piña en gajos. / Atardecer llanero. / La lluvia hace crecer las plantas y se ponen hermosas como mi corazón. / Un señor vivía muy feliz y cuidaba una florecita roja. / Los animales no le hacen caso al rey y se ríen de él porque es chistoso. / Una niña saltaba lazo más arriba del sol. / Una oruga, cuando crece, se convierte en mariposa de lluvia y sol. / Un carro va al Danubio, trayendo alegría y felicidad. / Aprendo, me divierto y juego. / Me gustan las frutas cuando mi mamá me abraza. Una flor, una mariposa y la naturaleza. / Yo patino y mi mamá me quiere, soy feliz porque no estoy sola. / Mis amigos van de paseo a un parque y se encuentran con la princesa de los diamantes. / Una araña va en barco, va por el río, va a pescar... ¿conejos? / Una carta viaja y trae las historias de la lluvia. / Gohan contra Cell. / Una flor crece junto a las piedras y sueña con una semilla. / Una niña espera un barco para irse de viaje, será feliz como una lombriz y una mariposa. / La flor en el mar encontró una estrella. / El gato navegante trajo muchos peces, se mojó su cola y es muy valiente. / Una niña mira como vuela una mariposa, enamorada de una nube. / Los peces nadan en el agua y sobre su sombra vuelan. / Señor león, duerme en tu almohada que yo no te digo nada. / Unicornio sigiloso. / Perrito cansado. / Araña puntuda. / Mariachi borracho. / Martín derritiéndose. / Tennis mojados. / Pulpo miedoso. / Calor de desierto. / Astronauta loco. / Maleta rota. / Cama con cara. / Perro tomando agua. / Sofá dañado. / Bananalápiz. / Un pony salvaje. / Una jirafa morada. / Las iguanas se cuidan de todo. / Perronauta. / Cine para ciegos. / Paloma que no vuela. / Una vaca sobre un árbol. / Un edificio en ruinas.

Zoom

Luz Clarita: Luz Clarita es el nombre de la mascota de Johan Miranda, es una perrita criolla con una alergia en la piel que la hace rasarse constantemente. En el momento de ingresar en los procesos formativos, el grupo estaba trabajando el tema "Como alguien de la familia". Después de conversar con Johan sobre su núcleo familiar,

supimos que está conformado por su padre, él y su mascota. Con el grupo se acordó que se trabajaría la narración gráfica para darle forma al tema de la familia. Analizamos varios tipos de familias de dibujos animados: los Supersónicos, los Picapietra y los Simpsons, entre otros. Representar los comportamientos de los miembros del núcleo familiar fue uno de los ejercicios iniciales. Johan humanizó a Luz Clarita y la ingresó en un hospital psiquiátrico. Ver a su perrita rascándose y corriendo de un lado para otro detrás de una pelota fue el detonante para la creación del cómic *Crazy Family* que alcanzó a tener más de 100 páginas.

Gohan contra Cell: Nicolás va al Crea porque su primo va al Crea. No le llaman la atención el proceso ni los ejercicios que se plantean, lo único que le interesa es Dragon Ball. Mientras el resto del grupo dibuja, él desconcentra a su primo e intenta, en varios momentos de la sesión, fusionarse con él. En ese momento se está abordando la obra de Christian Boltanski para orientar el proceso formativo y el grupo decide que trabajara, a partir de la taxonomía, una propuesta gráfica. Nicolás decide dibujar a Gohan y únicamente a Gohan en combate. Le proponemos que lo dibuje en sus diferentes edades, pero lo representa como un bebé una vez y luego vuelve a dibujarlo en las batallas. En una sesión se colocan, finalmente, los dibujos que ha realizado sobre el piso y se revisa lo ocurrido: un conjunto de imágenes de Gohan sangrando por lo cruento de las batallas y un bebé sin un rasguño. Este proyecto se llamó "Crecer duele".

Atardecer llanero: Cristian Chávez nació en el Llano, pero ahora vive en Bogotá con su hermana y su mamá. Su papá se quedó en la finca. Dentro del proceso formativo se está trabajando la simultaneidad y el tiempo en la pintura. Le preguntamos a Cristian cuál es su intención para este ejercicio y él responde que quiere pintar un atardecer en los Llanos. Empieza el proceso de realización de las imágenes y Cristian logra claramente la definición del paisaje con el sol ocultándose, luego sitúa otras escenas en las esquinas del paisaje, pero después las borra. Continúa sumando imágenes al paisaje que luego desaparecen. Al final, queda únicamente el paisaje llanero donde predominan el rojo y el negro.

Referencias

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Brainard, J. (2009). *Me acuerdo*. Madrid: Sexto Piso.
- Fernyhough, C. (2013). *Destellos de luz*. Barcelona: Ariel.
- Foncuberta, J. (2012). *La cámara de pandora*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Groys, B. (2016). *Volverse público*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Lipovetsky, G. (2014). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Colombia: Planeta.
- Ordine, N. (2015). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Perec, G. (2011). *La vida instrucciones de uso*. Barcelona: Anagrama.
- Rieff, D. (2012). *Contra la memoria*. Barcelona: Debate.
- Sarmiento, M. I., Sarmiento de Morales, M. y González, L. (2011). *Cómo formar niños y niñas con espíritu emprendedor*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.



Casabates tantos no me atajan



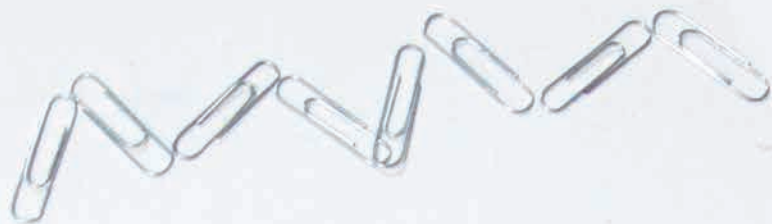
Preguntas para el futuro del área de artes plásticas



¿Cómo detener la mirada frente a una imagen?

¿Cómo permear la imagen de otros lenguajes?

¿Cómo presentar los contenidos con los que se entrelaza una propuesta visual?



Teatralidad: lugar propicio para la experiencia creadora



María Fernanda Gómez Sánchez

Magíster interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas y maestra en Artes Escénicas con énfasis en Actuación. Actualmente es responsable del Área de Arte Dramático del Programa Crea.

El Programa Crea y, en el marco de esta reflexión, específicamente el Área de Arte Dramático (teatro), emanan de la necesidad latente de la comunidad de encontrar un espacio propicio para la formación artística y la instauración de espacios para que los niños, jóvenes y ciudadanos tengan una posibilidad para el encuentro creativo. En este sentido y en el marco de los procesos de formación artística del programa, tanto los artistas formadores del programa como los artistas escénicos de la ciudad se encuentran en una reflexión permanente, desde hace varios años, sobre lo pertinente de las características esenciales del arte escénico, del arte dramático, del circo, de la *performance*, del *happening* y de las múltiples maneras emergentes del teatro y/o teatralidades con el fin de estudiarlas como posibles rutas metodológicas para los procesos de formación y, sin enclaustrarlas, como pretexto único para el encuentro creativo.

En aras de desentrañar lo enunciado, este texto propone a sus lectores una concertación acerca de la discusión existente entre arte dramático y teatro, dado que, debido a su nombre: arte dramático, el área parece que tuviera implícita en su esencia la representación como única posibilidad para la creación. En este sentido, abordaremos los siguientes aspectos que resultan imprescindibles para la problemática que nos convoca: 1. La muerte del autor y, con ella, la relación entre el arte dramático y el texto; 2. La profundización disciplinar y la aparición de lo interdisciplinar como una estrategia activa para el acto creativo, entendiendo las particularidades y aristas del programa, en específico las inherentes a las líneas estratégicas¹ y 3. La emancipación (del espectador, del artista, del participante, etc.) y el descubrimiento del dispositivo.

Es necesario precisar que este texto no pretende arrojar afirmaciones absolutas e inamovibles sobre cada una de las categorías propuestas, así mismo, es necesario clarificar que el programa, al igual

¹ Nos referimos a las líneas estratégicas que se proponen en el programa: Arte en la Escuela, Emprende y Laboratorio. Estas se clarifican desde la concepción del área, más adelante.

que los procesos de formación y de creación de la ciudad, está en una incesante construcción dado que las manifestaciones culturales dependen fundamentalmente de los acontecimientos por los que atraviesan los artistas-creadores-investigadores.

En aras de penetrar y encauzarnos en el tema sugerido, es necesario generar un contexto claro sobre los cimientos del área; así pues, como se clarifica en el texto *Trayecto 2*,

El objetivo principal del Área de Arte Dramático se construye sobre la base de las dimensiones corporales, emocionales y cognitivas. Indica que el horizonte de observación que tenemos presente es aquel en el que se desarrollan nuestras prácticas teatrales y pedagógicas, las cuales pretendemos transformen los imaginarios de mundo, o, por lo menos, brinden herramientas estéticas, poéticas, espaciales, —del acto comunicativo—, sensoriales, sensitivas, emocionales y cognitivas con las que desarrollar, armar, construir y deconstruir las realidades subyacentes, de los contextos de nuestras poblaciones objeto. (Idartes, 2018, p. 48)

Para abordar cada uno de los temas propuestos, es ineludible explicar también las características de las líneas que conforman el programa y cómo se comprenden en el área, sin profundizar en cada una de ellas, pero clarificando sus particularidades:

- **Arte en la Escuela:** centraliza su atención en los procesos que se adelantan con los niños y jóvenes que hacen parte de las Instituciones de Educación Distrital (IED) y tiene como epicentro el refuerzo de la experiencia sensible, la concepción estética y el acto comunicativo a través de la experiencia disciplinar.
- **Emprende:** pretende la apropiación de conceptos básicos del arte dramático y, al mismo tiempo, la resignificación de las estructuras dramáticas, la conciencia disciplinar en los procesos de formación, la contención de lo interdisciplinar inherente al teatro y la búsqueda del desarrollo del pensamiento emprendedor,

señalando posibilidades de reconocimiento dentro y fuera del sector teatral.

- **Laboratorio:** profundiza en las posibilidades que brindan las prácticas artísticas para generar procesos de formación y transformación con población diferencial. La finalidad no es la apropiación disciplinar; es abordar las disciplinas como un medio para la experiencia creativa.

Posterior a la implantación del contexto previo, que lo único que pretende es delimitar el espacio que se propone para la discusión, pasaremos a desarrollar cada una de las categorías propuestas con la pretensión de desentrañar la problemática enunciada para dar vía a una concertación acerca de la disputa entre lo que se concibe como arte dramático y las posibilidades creativas que contiene el teatro y, para ser aún más dardivosos, en el marco de la teatralidad o las teatralidades.

La muerte del autor y, con ella, la relación entre el arte dramático y el texto

Para la cuestión que se pretende abarcar en esta categoría, es fundamental esclarecer el papel del texto dramático y, como consecuencia, del autor o *dramaturgo* en el arte dramático.

En el nacimiento y como cimiento del arte dramático, la obra tenía como propósito la representación, entendida también como lugar inherente de la *mimesis* (imitación-reflejo) de la realidad; para ello, se asentaba el acto creativo en el montaje de un texto dramático, escritura que solo podía ser propuesta por un dramaturgo. Así pues, tanto los directores como los actores, que centraban su idea creativa en el montaje de una obra dramática, se dedicaban fundamentalmente a la interpretación o traducción fidedigna del texto que se materializaba en la puesta escénica. En ese sentido, el estudio del arte dramático se fundamentó en la apropiación de los métodos para el análisis de los textos dramáticos, la propagación de técnicas para la interpretación, propuestas por las academias de formación tradicional (descendientes de las prácticas coloniales), y el estudio de métodos para el desarrollo de capacidades corporales y expresivas.

Profundizar en los métodos que existen para la formación profesional en las artes escénicas, no tiene un lugar protagónico en este escrito², sin embargo, nos interesa clarificar que el área goza de una mezcla generosa entre los perfiles de los artistas que la conforman y, gracias a esto, los procesos de formación tienen múltiples metodologías y el estudio de las distintas técnicas no proviene únicamente de la formación tradicional.

En conversación con estas múltiples experiencias de los artistas formadores y para entrever con una mayor nitidez lo que sucede al interior de los procesos que se adelantan, plantearemos el siguiente escenario: ¿cuál podría ser el resultado de la propuesta que se le hace a un grupo de estudiantes para realizar un montaje que no parta de un texto dramático, es decir, un texto que tenga una estructura definida (inicio, nudo y desenlace) a partir de las vivencias y los conflictos que experimentan a diario en el recorrido de su casa al colegio?

Por un lado, podría resultar una creación basada en la realidad que realmente resignifique la manera en la que interactúan estudiante y territorio desde lo natural, lo común y lo cotidiano; por otro lado, podría incluso lograrse una fiel representación de su día y a día; también podría detonar en un proceso creativo que enfoque su atención en el significado de caminar, recorrer, transitar; o desembocar en la creación de una obra dramática, la cual, gracias a su lugar de enunciación,

² Los artistas formadores del área traen consigo una caja de herramientas metodológicas y técnicas que obedecen a sus propias experiencias. En el área, se utilizan métodos provenientes de distintos lugares, pero sobre todo se fundamentan en los principios de las técnicas europeas de los siglos XIX y XX. Sobresalen el "método interpretativo" y el "método de las acciones físicas" propuestos por Konstantín Stanislavski, la biomecánica teatral o el método del actor biomecánico desarrollado por Vsévolod Meyerhold, la técnica propuesta por Jerzy Grotowski para el trabajo psicofísico en su libro maestro *Hacia un teatro pobre* y una larga lista de referencias como Eugenio Barba, Antonin Artaud y Rudolf Laban, sin dejar de lado la influencia radical que tienen los teóricos colombianos emblemáticos como Santiago García y el método de la creación colectiva.



pondrá como manifiesto los deseos de los creadores. Todas estas hipótesis provienen de la experiencia de los artistas en el territorio.

De esta manera, el territorio propicia la acción creativa cuando se atienden sus particularidades, cuando se entiende no como una casualidad geográfica que no está relacionada con el artista y sus inquietudes, sino como un velo que altera la visión y todo lo que se percibe a través de los sentidos. El mundo de los niños y la percepción sobre el mismo varía gracias a la apertura que genera el arte en sus sentidos y en sus experiencias. El programa ha visto en varios de sus procesos la forma como se despiertan entre los participantes nuevas inquietudes en relación con su entorno y con nuevas rutas para la creación a partir del descubrimiento sensorial de sus cuerpos; el programa ha presenciado la transformación de seres que modifican su entorno para encontrar en él un nicho para la experiencia creadora.

Al igual que la aparición de la noción de territorio como detonante y como lugar para la enunciación del proceso creativo, emergieron otras nociones decisorias para la construcción de la propuesta pedagógica del área. La noción sobre el *cuerpo* o la *corporalidad* encontró un espacio perentorio como herramienta para la confrontación de técnicas que tienen como objetivo el entrenamiento y la preparación de los cuerpos de los artistas escénicos y que, en el proceso de formación del programa, emergió para ofrecer una mirada distinta y pensar el ejercicio de formación-creación como un medio para la instalación de la experiencia de vida.

En consecuencia, a partir de la aparición de estos lugares *distintos*, que actúan como detonantes en los procesos de formación-creación, podríamos afirmar que, al igual que en la historia del teatro del siglo XX, el Área de Arte Dramático ha encontrado otras rutas para la creación gracias al enfrentamiento incisivo por desligar la escena del texto dramático.

Profundización disciplinar y la aparición de lo interdisciplinar como una estrategia activa para el acto creativo

Abordar la profundización disciplinar, podría resultar algo presuntuoso, dado que el programa aborda distintas manifestaciones artísticas que contienen en su naturaleza fundamentos técnicos y enunciaciones para la creación. En aras de delimitar un poco la discusión y con los planteamientos ya establecidos, abordaremos el tema de la profundización disciplinar a partir de las herramientas que brinda el concepto de teatralidad.

Con el ánimo de exponer de manera práctica la discusión que nos convoca, le proponemos al lector un juego escénico donde el conflicto se centra en una dicotomía epistemológica:

Corren los famosos años 90, periodo emblemático en el que ya se encontraba instaurada la lucha libre en América Latina. Entre la multitud, se alcanza a ver el cuadrilátero destinado para el encuentro. La primera campanada retumba en el

espacio para anunciar el inicio de lo que promete ser un gran espectáculo. Se instala en el espacio una atmósfera inquietante e instigadora. Muchas preguntas emanan de los espectadores que aguardan impacientes.

Entre la muchedumbre, el humo, las luces y los estruendos sonoros, emergen, haciendo una entrada rimbombante con una maniobra inigualable, los contrincantes y protagonistas de esta contienda:

“¡En esta esquina, el Arte Dramático (del latín tardío drama)!”

Aparece de manera contundente un hombre viejo, su edad oscila entre los 75 y 85 años. Cuenta con una vasta trayectoria, un tiempo recorrido en procesos de formación artística y un extenso palmarés en la realización de obras escénicas. Su atuendo es desconcertante: viste una gabardina larga, algo engorrosa, utiliza gafas y lleva consigo un bastón. En un inicio, parece ser un ser aplomado y pragmático y se evidencia que goza de una tremenda sabiduría. Sin embargo, cuando llega el momento de entrar en el cuadrilátero, sorprende a los espectadores, quienes reaccionan de inmediato con una tremenda ovación, por la pirueta con la que se presenta. Jamás se habrían imaginado que este hombre presentara tal dominio técnico de su cuerpo.

Defiende de manera inquebrantable los métodos que propone la formación tradicional en donde se privilegian los procesos de creación y formación a partir de un texto dramático.

“¡En esta otra, el Teatro (del griego mirar)!”

Un aro de luz conduce el foco de atención hacia el techo, de allí inicia el descenso de quien parece ser un superhéroe como los que aparecen en las tiras cómicas. Las chicas no dejan de palmotear. Su capa no permite definir con exactitud su edad, se especula que oscila entre los 28 y 35 años. Aunque cree

en la transformación social a partir de las artes y enfoca su saber y su conocimiento en pro de ello, sabe que no depende netamente de su accionar. Es disciplinado, enérgico, idealista y entusiasta.

Cree y protege con vehemencia que los procesos de formación deben ser móviles y que no se pueden encerrar en una única manera de hacer las cosas. Sus métodos se fundamentan en la idea de cuestionar cualquier tipo de estructura que limite las múltiples maneras que existen para la creación y defiende los procesos de formación artística como un lugar para el acontecimiento.

Esta escena se propone más que para la confrontación escueta y desbordada en argumentos y opiniones, para la incitación sobre los puntos de convergencia que se forjan en la desnudez que exige el encuentro sincero y comprometido para, en últimas, esclarecer y des-
enmascarar las pretensiones creativas que acompañan a los artistas y participantes en el Programa Crea, nuestro escenario en cuestión.

Con el ánimo de iniciar esta contienda, se le propone a los contrincantes, la siguiente encrucijada: de los procesos disciplinares y en el marco de las múltiples miradas que provienen de la experiencia de los artistas, ¿deberían tener los procesos de formación artística como cimiento y base fundamental formar a seres disciplinares³ en las artes escénicas?

En consecuencia con la evocación del término disciplinar, los contrincantes en posición defensiva aguardan, se observan en la distancia, respiran apacibles, saben que la discusión puede desembocar en un laberinto sin salida y, aun así, se encuentran ávidos por iniciar lo que promete ser un gran espectáculo.

Tras el necesario ritual para dar inicio a la contienda en donde desfilan de manera desafiante las bacantes y abuchean desde

³ Entendiendo seres disciplinares a aquellos que se forman para el dominio de las técnicas escénicas y que devienen de las escuelas tradicionales.

la gradería los clásicos shakespearianos, nuestro superhéroe se abalanza con un gancho ascendente para dislocar de manera contundente la dicotomía sobre lo que significa ser disciplinar en el programa:

“Lo disciplinar resulta ser una tremenda paradoja si pretendemos aplicarlo sin atender a nuestro contexto, ya que, finalmente, ¿qué tanto debería importarnos cultivar a futuros autómatas consagrados que atienden y siguen al pie de la letra las instrucciones de un manual programático y estéril donde solo se cumple a cabalidad con unos estándares estéticos para la realización de una obra de arte?, ¿por qué seguir trabajando con los mismos autores de siempre?, ¿con qué finalidad se atienden los participantes a estos procesos que se enmarcan en esas estructuras tan definidas?, ¿cuál sería el objetivo de replicar sin cuestionar o proponer?”.

Como maniobra defensiva, el hombre viejo afirma:

“Es imposible negociar la instalación de lo disciplinar en los procesos de formación artística, ya que el verdadero arte existe gracias a la formación especializada en las distintas manifestaciones artísticas que focalizan su aprendizaje en la apropiación de técnicas que sustentan el desarrollo de la creatividad a través de la realización de una obra de arte. Es solo con el dominio de la técnica que se puede generar un proceso creativo para la formación artística, dado que la estructura y metodología que plantean las escuelas tradicionales obedece a la adquisición de herramientas de manera escalonada y absolutamente consecuente”.

De manera abrupta, irrumpe el superhéroe con un golpe directo:

“Por el contrario, deberíamos ver lo disciplinar como una caja de herramientas, las cuales, tras ser escrutadas, escuchadas, entendidas y aplicadas, serán destruidas, cuestionadas, desmenuzadas y lacradas con el fin de ver entre sus intersticios los visos de luz que puedan representar una posibilidad inédita para la expresión y la concepción

propias de lo estético. Es a través de lo interdisciplinar, y con las posibilidades que brinda el teatro, que buscamos la expansión de las formas y los métodos ya definidos, es en la consecución de nuevas maneras que se vislumbran distintos escenarios que le dan cabida a las expresiones propias de cada individuo”.

La contienda se torna cada vez más agresiva e impetuosa hasta que se genera una gran confrontación entre los espectadores que participan en el encuentro y que toman partido. Vuelan sillas, biombos, lámparas y cuanto objeto se encuentra al alcance. El espacio se convierte en una perfecta alusión a las ruinas del coliseo de Roma.

La emancipación (del espectador, del artista, del participante...) y el descubrimiento del dispositivo

En el teatro a la italiana, escenario característico del arte dramático, debido a la disposición del espacio, el público y el actor no pueden establecer un encuentro horizontal; la cuarta pared⁴ delimita con radicalidad la relación entre actores y espectadores y, además, pretende dividir de manera categórica la ficción de la realidad. Esta mirada cierra de manera concluyente la relación que se podría propiciar con el espectador para el encuentro directo y la circulación del sentido.

Por otro lado, vemos en la docencia artística un ejercicio emancipador en donde se le debe garantizar al estudiante un “contacto con el mundo creativo a través de las herramientas que ofrece el arte, para el desarrollo de la personalidad, la configuración de un juicio crítico y la potenciación de facultades perceptivas que le permitan tener lecturas complejas de realidades igualmente complejas” (Albán, 2014, p. 161). En este sentido, cada verdad es cuestionada desde la perspectiva de cada uno de los artistas y participantes en la experiencia sensible.

⁴ Pared imaginaria que tiene como objetivo establecer una división concreta entre el actor y el público.

Es en la búsqueda por la diversidad de sentidos y miradas que emerge la palabra “dispositivo escénico” abordado en un inicio desde el postulado de Deleuze (1990), quien lo define como una “máquina para hacer ver y hacer hablar, que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad”. En los procesos de formación artística, que se adelantan en el Programa Crea, el dispositivo se entiende como una estrategia para encontrar nuevas rutas que sean un medio para la consecución concreta de efectos disímiles que se manifiestan en la puesta escénica. De tal forma que, a través del dispositivo, se puede materializar lo intangible, se abren posibilidades para las múltiples maneras que existen para colocar la obra en la escena sin obedecer a una única estructura del arte dramático, sino respondiendo a las necesidades particulares de la obra en cuestión: el dispositivo puede estar en la palabra puesta en el cuerpo, en el cuerpo ausente de verbo, en la imagen que se instala en el espacio o en el sonido que resuena en la atmósfera, siendo estos solo algunos de los ejemplos en la miríada de posibilidades que abre para nosotros el arte. La apropiación del “dispositivo escénico” encuentra un espacio de enunciación en el marco de la teatralidad gracias a que esta permite la exploración y conjunción de múltiples maneras para la instalación de la experiencia viva. Para la teatralidad, la atmósfera se transforma cuando es abordada a partir de la sonoridad, replanteando el entendimiento de la misma y favoreciendo la relación armónica entre las vibraciones naturales que compartimos; el espacio cobra otro sentido cuando se piensa a partir de la conversación con lo audiovisual, proporcionándole a nuestra comprensión profundidad y contexto, las posibilidades dramáticas se ensanchan cuando se reconoce el movimiento sugerente de la danza entre las palabras.

Es justamente cuando se traspasan las fronteras, cuando se inmolan estructuras inamovibles, cuando se cuestionan los métodos que creíamos absolutos y cuando se eliminan los límites entre disciplinas y lenguajes que se descubre un lugar posible, fértil y enriquecedor para la expresión creadora.

Para concluir, y sin demeritar los múltiples lugares del arte dramático, el cual sigue siendo una estrategia metodológica en algunos de los





procesos que se adelantan en el área, la palabra teatro y específicamente teatralidad le permite a los artistas expandir el espectro creativo, pues envuelve, en sí misma, varias definiciones que pueden ser provocaciones contundentes para los procesos de formación y creación. Puede ser concebida como espacio, edificio, sitio, lugar, estrado, escenario o escena destinada para la representación y concibe la escena como un espacio para la acción con espectadores y participantes para el acontecimiento, el acto vivo, la expresión simbólica, el signo, la exposición disciplinar y la discusión con la misma, la creación como pensamiento, el conocimiento sensible, la expresión poética, el despertar estético, la materialización de quimeras humanas, el cuestionamiento individual, la enunciación política, la interpretación individual de la experiencia colectiva y la interpretación colectiva de la experiencia de cada individuo.

En síntesis, el teatro y la idea de teatralidad abarcan de manera generosa las inquietudes que se plantean los artistas del área y, además, contienen dentro de uno de sus devenires lo que le inquieta a los artistas sobre los lugares de la enunciación del arte dramático.

Referencias

- Albán, A. (2014). Arte, docencia e investigación. En M. E. Borsani y P. Quintero (comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 151-172). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Instituto Distrital de las Artes. (2018). *Trayecto 2: narrativas pedagógicas y artísticas*. Bogotá: Idartes.
- Mignolo, W. (2019). Reconstrucción epistémica/estética: la *aesthesis* decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-32.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Programa Clan. (2016). *Un trayecto—Formación artística para niñas, niños y jóvenes de Bogotá*. Bogotá: Idartes.
- Programa Crea. (2019). *Un trayecto 2*. Bogotá: Idartes.
- Restrepo, J. (2017). *Representación: apuntes sobre teatro, performance y política*. Recuperado de <https://youtu.be/bnKDqTnqpsw>
- Stokoe, P. (1979). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Sztajnszrajber, D. (2015). Derrida. En *8 filósofos* (clase 7). Rosario: Facultad Libre de Rosario.



Ideas para el futuro del área de arte dramático



Ahondar en la profundización y apropiación disciplinar como detonadores para la apuesta real de un proceso interdisciplinar.

Establecer espacios para fortalecer las relaciones con el sector y propiciar el encuentro permanente y constructivo.

Fortalecer la noción de identidad de los colectivos artísticos del área generando estrategias para el reconocimiento local, distrital y nacional.



La ciudad iluminada: un sueño eléctrico



Carlos Pérez Jaramillo

Realizador de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia,
magíster en Teatro y Artes Vivas de la misma universidad y responsable del
Área de Artes Electrónicas del Programa Crea.

Sin que nos diéramos cuenta nació un nuevo humano, durante un intervalo breve, el que nos separa de los años setenta [...] Él o ella ya no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no habita en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio.

Michel Serres

¿Qué hacer?

¿Qué hacer para corresponder a los sueños de un niño en un mundo que cambia?

¿Qué hacer para provocar la emergencia de la creación en un mundo que aceleradamente se transforma?

Colisionadores de partículas, nanotecnología, realidad virtual, microprocesadores, dispositivos móviles, Internet, inteligencia artificial, sistemas de posicionamiento global, *machine learning*, WiFi, redes sociales, videojuegos, fibra óptica, modificación genética, clonación, cirugía láser, mapeo del genoma humana, imágenes de resonancia magnética, energía solar fotovoltaica, impresión 3D; la lista es tan extensa como profunda; estos son los nombres que configuran el atlas de nuestro tiempo.

El mundo cambió aceleradamente, las transformaciones son evidentes, la realidad está ahí y el arte también está ahí para participar de esa transformación, dotar de sentido un universo trémulo y cambiante, jugar un juego crítico, iluminar áreas oscuras y oscurecer lo iluminado.

Fábula x-la ciudad de las máquinas

Fábula y manifiesto. Cada cuerpo conectado, mediatizado, tecnologizado, cada cuerpo habitando un planeta iluminado. Este texto, tejido y documento, habla de un pulso eléctrico, de un fulgor, de un resplandor sin fin provocado por la intensidad de una fuerza, operando sobre un flujo de cuerpos en medio de un torbellino y un temblor.

Este preludeo, esta apertura, es la historia de una comunidad creadora que habita en el sueño de una niña o de un niño, de un x, de una x que desciende las montañas de su barrio para jugar en una ciudad iluminada.

*La ciudad está cerrada, hay que abrirla*¹; Equis se sueña como quien desarma un reloj con el riesgo de parar el tiempo y detenerlo todo.

La ciudad está sorda, produce sonidos, grandes y enormes sonidos, aullidos, graznidos y silbidos en clave de máquina, pero no tiene oídos para el grito, no escucha a un niño; Equis se sueña gritando en el jardín, pero teme que, al hacerlo, le crezcan las orejas y sean orejas sordas, gigantescas e inútiles orejas adultas.

La ciudad está anestesiada, semidormida, la luciérnaga se posa en el cachete de su madre, sobrevuela la casa y se aleja; Equis se sueña prendiendo y apagando las máquinas, escuchando su bramido, contemplando sus destellos, descubriéndolo todo, pero duda cuando imagina una ciudad desnuda.

Al amanecer, Equis despierta de su sueño, enciende la máquina, la luz retroproyectada por miles de diodos orgánicos ilumina su rostro y ella, él, dibuja con su cálido índice en el borde un sueño, un sueño eléctrico.

La noche siguiente tiene un nuevo sueño lúcido y claro: su gata, a quien han conectado a la red eléctrica, habla miles de lenguas, pero solo él, ella, en secreto las conoce. Equis no revelará el secreto, el código oculto en la extraña suerte del felino.

Esa mañana, en su descenso raudo hacia el colegio, se cruza con el ebanista y la costurera de su barrio, reconoce sus gestos, sus tics. A Equis le encanta verlos trabajando, contemplar la transformación de la materia. *¿Son sus manos o sus máquinas?*, se pregunta, o a medio camino, la precisión de una mirada o de una lupa guardada en el bolsillo.

En una noche helada, después de un día de granizo en la sabana, un nuevo sueño se despliega: el barrio se encuentra concentrado en la escombrera, entre residuos y desechos, barro y plástico. En un primer momento nadie se mueve, la niebla cae y entonces, en medio de un vaho blanquecino, una serie de instrucciones meticulosamente organizadas se apoderan de los cuerpos y comienza una

¹ La cursiva señala la voz que sobrevuela el sueño, la reflexión infantil que retumba en la voz adulta, en ese lugar lejano donde la ciudad se oculta.

extraña y perfecta coreografía en la que los danzantes construyen con desechos nuevos mundos: una ciudad arbórea, acuática y eléctrica se abre campo y todos bailan nuevamente. Equis ríe y sueña donde duermen las luciérnagas... al filo de la noche, la retroexcavadora también baila.

Equis es artista y científico, descubridora y traductor, dibujante y botánica, desarmador de relojes y creadora de artefactos y quiere, esta mañana que se aproxima, compartirlo todo: el código y la máquina, el sueño y la niebla.

Fin del preludio, es solo el sueño de Equis, un sueño que nos interpela y nos exige, un sueño que revela la pregunta oculta que ante nosotros se despliega y que de una manera singular hemos querido responder.

¿Qué hacer para corresponder a los sueños de una niña en un mundo que cambia?

Enciende el interruptor

Por un instante dejaremos el sueño de Equis suspendido y la pregunta desplegada y abierta. Ya habrá tiempo para volver sobre sus sueños y ligarlos a esta breve historia, a esta intensa, vibrátil y eléctrica historia.

Hay instantes de cambio acelerado y, así como hay aceleradores del tiempo histórico, hay pasajes que transforman profundamente nuestra realidad y la forma como la concebimos.

La realidad de los hombres y mujeres que habitamos este planeta de ciudades iluminadas se ha transformado de manera absolutamente radical en los últimos 50 años, como resultado de transformaciones científicas y tecnológicas que han afectado nuestros cuerpos, nuestros modos de relación, nuestras formas de producción, las condiciones objetivas de nuestra existencia y las formas de manifestación del deseo y la subjetividad.

Un proceso de cambio tecnológico y transformación ecosistémica avasallante y trémulo avanza con nosotros y sobre nosotros; nuestras máquinas, nuestras prótesis jamás fueron tan poderosas como ahora, nuestros cuerpos jamás fueron tan frágiles como ahora. Nunca antes nuestro planeta vivió un instante de peligro semejante, jamás



nuestra luz brilló con tanta intensidad como esta noche. Este es el desafío vital de nuestro tiempo ante las transformaciones radicales de nuestra realidad.

Ante nuestros ojos se despliega un nuevo mundo, un nuevo mundo que implica nuevas preguntas y nuevos problemas, un nuevo mundo donde todo está por reinventar.

Estas realidades emergentes, las nuevas tecnologías, los nuevos medios, están siendo usados, consumidos, en cada lugar y a cada instante; es así como tres de cada cuatro humanos poseen un dispositivo móvil, 4000 millones de personas usan Internet y 300 millones de computadoras se venden anualmente, mientras Facebook, YouTube y WhatsApp tienen más de 1000 millones de usuarios. En Colombia hay más de un dispositivo móvil por habitante, así como 30 millones de conexiones a Internet de banda ancha y siete millones de hogares tienen acceso fijo a Internet en su hogar. En Bogotá hay registrados aproximadamente siete millones de usuarios de Facebook y nueve millones de líneas móviles y más del 90 % de los usuarios de dispositivos móviles acceden a redes sociales, compartiendo información, imágenes y videos. Estos datos referidos solamente a los aspectos relacionados con telefonía móvil e Internet muestran el impacto y la penetración de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana y este es solo uno de los aspectos en los cuales el cambio tecnológico ha impactado la realidad de los individuos y las comunidades.

Ahora, ante esta realidad, es necesario que el arte, el sistema del arte y la educación artística se las apropie y las reconstruya, ya que solo el salto del consumo a la producción puede revelar sus potencialidades ocultas; este giro poiético² es absolutamente nece-

² Para los antiguos griegos, *poiesis* (de *poiein*, crear) era *producir, traer a la existencia*. Las posibilidades para la traducción del término griego *poiesis* son *fabricación* y *producción*, así como *poesía* y *poema*. En este sentido, *poiesis* es un proceso productivo, un proceso de creación, pero, a diferencia de la palabra *creación*, con la que nosotros aún podemos designar tanto el proceso como la cosa creada, *hacer realidad* indicado por la *poiesis* ya se había diferenciado en la Antigüedad. Platón se refiere

sario para la construcción de ciudadanías libres y de comunidades creadoras.

El giro poiético es una toma de posición que invita a la invención creadora, a obrar desde la sensación, a crear nuevos movimientos y formas de liberación, en este sentido como lo plantea Michel Serres (2013):

Lo disparatado tiene virtudes que la razón no conoce. Práctico y rápido, el orden puede, sin embargo, aprisionar; favorece el movimiento, pero, al cabo, lo congela. Indispensable para la acción, la check-list puede esterilizar el descubrimiento. Por el contrario, en el desorden entra aire, como en un aparato que tiene juego. Ahora bien, el juego provoca el invento. [...] ¿Cómo rediseñar la página? Olvidando el orden, por cierto, pero sin razón. Hay que cambiar de razón. El único acto intelectual auténtico es la invención. (p. 56)

En el ámbito de la educación artística, particularmente en nuestro contexto, los procesos de inserción y apropiación sensible de las nuevas tecnologías, así como los diálogos transdisciplinarios³ en la intersección arte y ciencia aún son incipientes. Un pensamiento escindido y jerarquizado, donde cada forma de conocimiento se piensa de manera aislada, predomina a la hora de construir los proyectos

a la producción de cosas como *tecnología*, mientras que, para él, *poiesis* significa los productos fácilmente disponibles. El término *giro poiético* en este sentido hace referencia a la posibilidad de un giro creador y productor, un proceso que asume una acción afirmativa ante la tecnología situada.

³ *Entre, a través y más allá* de las disciplinas, la transdisciplinariedad es una perspectiva que plantea la comprensión del mundo y la construcción de conocimiento por medio del reconocimiento de la pluralidad compleja y de diferentes niveles de realidad. En este sentido, la transdisciplinariedad es una respuesta contemporánea al pensamiento clásico disciplinar que, sin negar el lugar fundamental de la investigación disciplinar en la objetivación y comprensión del mundo, la complementa a través de un nuevo y complejo entramado de relaciones posibles y abiertas que reconcilian la ciencia, el arte y la experiencia interior.

educativos y sus respectivos currículos, las mismas instituciones reagentes de la educación ahogan en sistemas de saberes o competencias cualquier esfuerzo holístico o de transdisciplinariedad.

El mundo cambió, pero la educación permanece estancada en una interpretación moderna de la realidad que no corresponde con la naturaleza de la contemporaneidad y que no da cuenta de las transformaciones tecno-científicas que han mutado nuestros sistemas, nuestra cultura, nuestros cuerpos y nuestras vidas.

Sumado a esto, la jerarquización del conocimiento continúa situando a las artes en un lugar de subordinación frente a otras formas de construcción de conocimiento y sentido del mundo.

De manera particular, el sistema educativo escolar permanece detenido en el tiempo, mientras el volumen de los gritos aumenta demandando una nueva escuela comprometida con la transformación de las condiciones de existencia de quienes la habitan, donde sea posible desarrollar un diálogo genuino con la realidad que incorpore diversos sistemas y formas de conocimiento, desde saberes ancestrales y tradicionales hasta tecnologías emergentes; una nueva escuela donde el pensamiento artístico y científico potencie la experiencia vital de los individuos y transforme sus comunidades; una nueva escuela que pueda responder a las necesidades de la infancia y las transformaciones estructurales de su realidad.

Artes electrónicas: un nombre para abarcar un mundo y un pretexto para crear

Consciente de la realidad cambiante y de la urgencia de operar en ella, el Programa Crea del Idartes invitó a un grupo de artistas a construir una extraña y bella utopía en el 2017: un área de formación artística interdisciplinar que estableciera un diálogo entre arte, ciencia y tecnología, a la que inicialmente se denominó Creación Digital y posteriormente cambió su nombre a Artes Electrónicas, nombre que aún conserva.

Inicialmente éramos 8, luego 14, ahora 26 quienes nos propusimos responder a este deseo y jugar un juego colectivo, una aventura pública. En un principio, eran 900 y hoy llegan a 3000 los participantes de nuestra aventura, nuestros compañeros de viaje. La mayor parte de

ellos son niñas, niños y jóvenes que han encontrado otras formas de aproximarse a la práctica artística y nuevos lenguajes para su expresión.

El punto de partida para la creación del área era determinar con precisión su propósito de formación, así como comprender el campo disciplinar y el conjunto de prácticas que podrían confluír en un área de formación artística en arte, ciencia y tecnología. Desde un principio resultaba claro que la propuesta del área implicaba un diálogo entre diversos sistemas y formas de conocimiento, un diálogo transdisciplinar, complejo, diverso y múltiple que acogiera la heterogeneidad de modos de observación, registro y construcción de sentido implicados en los sistemas científicos, tecnológicos y artísticos.

En este sentido, la propuesta se fundaba en la posibilidad de un tránsito entre el pensamiento científico, sus metodologías y cultura asociadas, el desarrollo y diseño tecnológico y la creación artística en el que, reconociendo sus heterogeneidades, avanzando más allá de ellas y trascendiendo sus diferencias, se pudiera construir conocimiento y sentido del mundo.

Con el tiempo y por efecto de la praxis, el deseo se fue convirtiendo en realidad y el campo de trabajo, en tanto campo expandido, fue señalando una serie de núcleos de creación que le dieron forma y contorno al área. En este sentido, Artes Electrónicas tiene actualmente seis campos de experimentación concebidos de manera complementaria y concebidos como una gran red de intersecciones entre arte, ciencia y tecnología. Son **arte digital y procesos algorítmicos**⁴, campo en el cual se trabaja a partir de pensamiento algorítmico, lenguajes de programación, escritura de código, criptografía, creación y desarrollo de *software*, modelado y producción de *net.art*⁵; **experimentación tecnológica y procesos electrónicos**, campo

⁴ Un algoritmo es un conjunto ordenado y finito de instrucciones, una secuencia codificada construida con el objeto de solucionar un problema o construir una representación del mundo. Las artes algorítmicas se han apropiado de la escritura del código, el algoritmo, para desarrollar procesos de creación, a partir de sistemas de instrucciones codificadas que pueden producir imágenes, textos y sonidos.

⁵ El *net.art* o *arte en red* es una expresión artística caracterizada por el trabajo

donde se desarrollan procesos asociados a la exploración tecnológica, la creación de artefactos, máquinas y prototipos a partir de la experimentación con alta y baja tecnología, el reciclaje y la reutilización; **desarrollo de videojuegos**, campo donde se construyen y desarrollan videojuegos a partir de procesos de experimentación analógica y digital; **video expandido y cinema-vivo**, campo en el cual se realizan procesos con imagen-movimiento en tiempo real, *video mapping*⁶, video arte y videoinstalación; **arte sonoro**, campo donde se trabaja en la creación y experimentación sonora electrónica, electroacústica y radiofónica, y por último, **bioarte**⁷, campo que trabaja en procesos de experimentación artística, en los cuales se establecen diálogos entre procesos biológicos y la creación artística, dando lugar a procesos de hibridación e investigación transdisciplinar⁸.

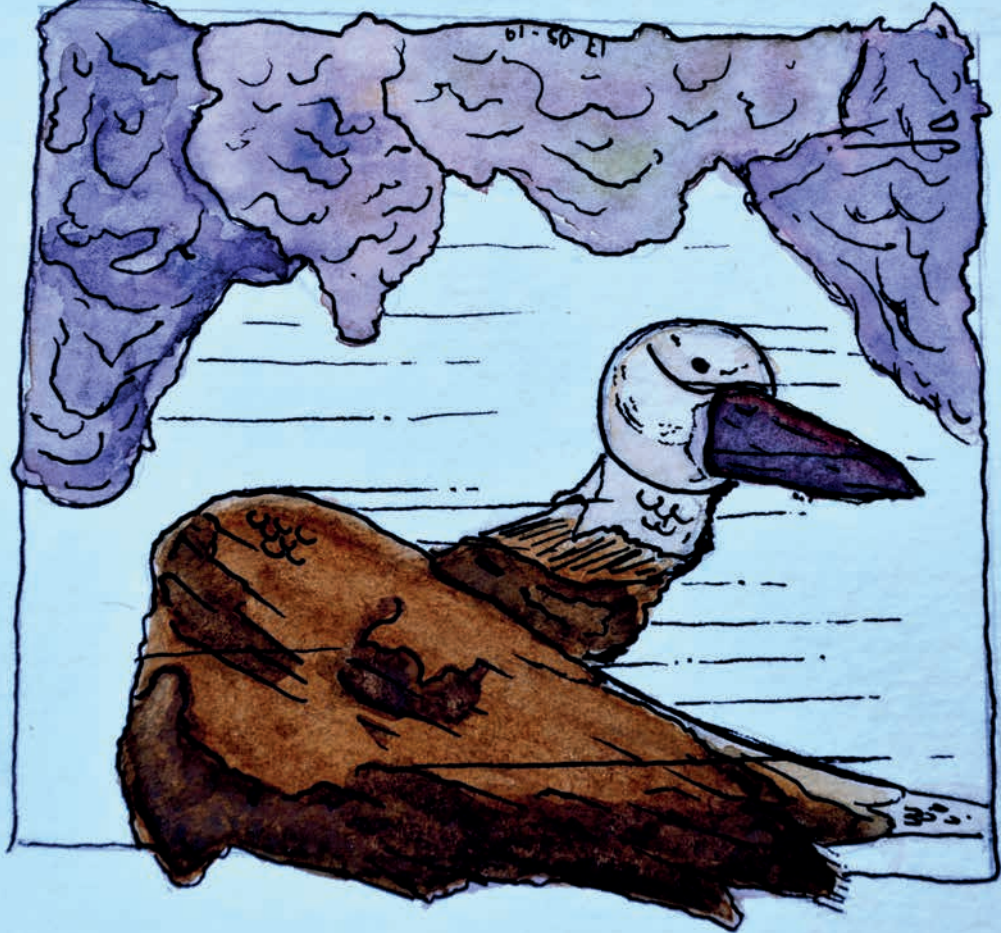
En este sentido, resulta claro qué hacemos, pero no dejamos de preguntarnos: ¿por qué lo hacemos? y ¿cuáles son sus efectos? Es por eso que la pregunta disciplinar, que en un primer momento nos

en y para la red. El término se refiere a procesos digitales que utilizan el Internet como sistema de creación y transmisión, a través del desarrollo de prácticas de apropiación, circulación, manipulación y modificación en la red. En este sentido, el *net art* sitúa al navegante como un actor activo en las transacciones comunicativas y expresivas del ciberespacio. La creación en el campo del *net art* opera como un dispositivo crítico que interroga y decodifica los usos y consumos de la tecnología en conexión.

⁶ El *video mapping* es una técnica de proyección audiovisual que consiste en proyectar señales lumínicas sobre una superficie real, arquitectónica u objetual, creando una interacción tridimensional con la misma.

⁷ El bioarte es una expresión artística cuyo campo de experimentación son los sistemas de vida. Su cuerpo de interrogación implica la interacción entre arte, ciencia y tecnología y sus materiales de trabajo son el material orgánico vivo y los organismos vegetales y animales.

⁸ Los campos de experimentación señalados no intentan configurar un corpus fijo e inmóvil, sino unas posibilidades de tránsito y expansión. Estos campos son infinitos, la praxis del ejercicio formador, en tanto ejercicio creador, los señala de un modo siempre inestable y móvil. Nuestra responsabilidad es leer los signos de nuestro tiempo, las necesidades del territorio y las señales del deseo común.



hacíamos y que se dirigía de manera fundamental a identificar el o los lenguajes artísticos que un área de Creación Digital o de Artes Electrónicas podía situar en el ámbito pedagógico, se fue transformando en una pregunta sobre las dimensiones pedagógicas, poéticas, poéticas y políticas de lo que hacemos.

Como un pretexto para comprenderlo, cambiamos los mecanismos de interrogación y el cuerpo de análisis y, para jugar un nuevo juego, construimos un nuevo texto.

Nuestro texto⁹

“Toda cultura es originalmente colonial [...] Toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna ‘política’ de la lengua. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar apelativos” (Derrida, 1997, p. 57).

Y con el texto retorna la pregunta.

¿Qué hacer?

¿Qué hacer para corresponder a los sueños de un niño en un mundo que cambia?

¿Qué hacer para provocar la emergencia de la creación en un mundo que aceleradamente se transforma?

Por principio y en un primer momento, basta con descifrar los códigos, aislando los signos, compartiéndolo todo, jugando un nuevo juego, descubriendo juntos formas distintas de producción y nuevos dispositivos de creación, protegiendo la libertad creadora de los individuos y estimulando el surgimiento de comunidades creadoras y redes de intercambio.

Entrecruzados, infinitos y delicados hilos de realidad forman la imagen de nuestro tiempo: tendidos eléctricos y ríos voladores, aceleradores de partículas y cianobacterias, pararrayos y cortocircuitos, dispositivos móviles y estatuas vivientes.

La ciudad medieval cerraba sus puertas, levantaba sus puentes y aislaba el castillo, protegía el poder cerrándose en su caparazón. La ciudad contemporánea cierra sus puertas aislando y compartimentando en cajas el conocimiento y los cuerpos, los dueños de las cerraduras son pocos, las cajas están cerradas, la gleba sabe leer solo lenguas arcaicas, las cajas no se abren de un solo golpe, hace falta descifrar el código oculto, su escritura secreta.

Criptógrafos y poetas, esa es la naturaleza radical de nuestra utopía, descifrar un mundo y reconstruirlo en el lenguaje. Lanzarnos en

⁹ Nosotros, nuestro; este texto es colectivo, polifónico, plural, representa la voz de un equipo de artistas formadores que han querido tomar una posición frente a las relaciones éticas, poéticas y políticas que implica su ejercicio pedagógico.

un basurero de escoria y saber que todos los residuos que pisamos pueden servir a la reconstrucción poética del territorio. Ecología, hackeo y cultura libre son los principios éticos de esta operación.

Nuestro lenguaje es un complejo sistema de signos y medios que corresponden a la naturaleza de nuestro tiempo y la emergencia de sentido que las nuevas tecnologías provocan.

La experimentación tecnológica es uno de nuestros campos de acción, sin embargo, para nosotros usar tecnología, en un sentido convencional, no es una opción, no es una alternativa ni ética, ni poética. En este juego pedagógico no se trata de consumir, sino de producir para transformar y al final jugar juntos.

Desde luego dejar de *usar*, en sentido estricto, sería un arcaísmo imposible, pero cambiar el valor de uso de las cosas, las formas de relación con la tecnología y sus modos de apropiación no solo es posible, sino deseable y necesario. Ante la audiencia hipnotizada, es necesario un golpe de sentido, una fuerza que la saque del estado de pasividad porque en este juego todos podemos crear, todos podemos inventar y todos debemos participar.

Pero, ¿por qué participar? y ¿para qué participar?

Para construir una cultura libre y abierta donde el conocimiento es colectivo, donde el texto es de todos, donde todos tejen.

El consumidor pasivo de cajas negras, de sistemas cerrados es, en cierto sentido y al mismo tiempo, un analfabeta contemporáneo y un tecnodependiente de los monopolios tecnológicos.

Es por esto que consideramos fundamental estimular la creatividad colectiva y el pensamiento crítico a través de procesos colaborativos y trabajo en red *usando*, apropiándose, modificando y desarrollando un *software* libre y operando bajo formas de acceso público y gratuito a la producción cultural.

Compartir es, en este sentido, la premisa ética y, por consiguiente, enseñar a los niños y jóvenes a compartir es parte de lo que hacemos.

Porque deseamos, intensamente, jugar nuestro juego y hacer nuestra máquina.

Desde luego en este nuestro territorio físico y virtual, nuestro territorio de creación, nuestra zona de libertad, de lo que se trata es de

explicar la dialéctica del juego. ¿Por qué? Porque los niños se resisten a la hipnosis...

Fábula x-la ciudad de la infancia

La ciudad está a oscuras, hay que iluminarla; Equis se sueña mirando de noche la ciudad, como lo hace con frecuencia desde lo alto de su barrio, de repente el cielo se ilumina y la ciudad se oscurece, es el relámpago que antecede a un nuevo trueno. Un corto circuito ha dejado la ciudad a oscuras...¹⁰

Referencias

Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

¹⁰ Fábula y paradoja, no es posible cerrar el texto sin señalar su abertura. La tarea por ahora solo indica una serie de posibilidades, el sueño de un futuro posible y la necesidad de una política pública que acoja el diálogo transdisciplinar y lo sitúe en el ámbito de la educación artística.



say sdo tayo



Preguntas o ideas para el futuro del área de artes electrónicas



¿Cómo continuar construyendo nuevas visiones de mundo y nuevos mundos posibles a través de la experimentación con arte, ciencia y tecnología?

¿Cómo transformar la escuela y el sistema educativo desde adentro?

Sabemos que una niña o un niño no se pregunta cómo lanzarse al abismo de la complejidad porque la complejidad siempre está ahí, abrazando.

Sección 3

Glosario
Beatriz Carvajal Salazar



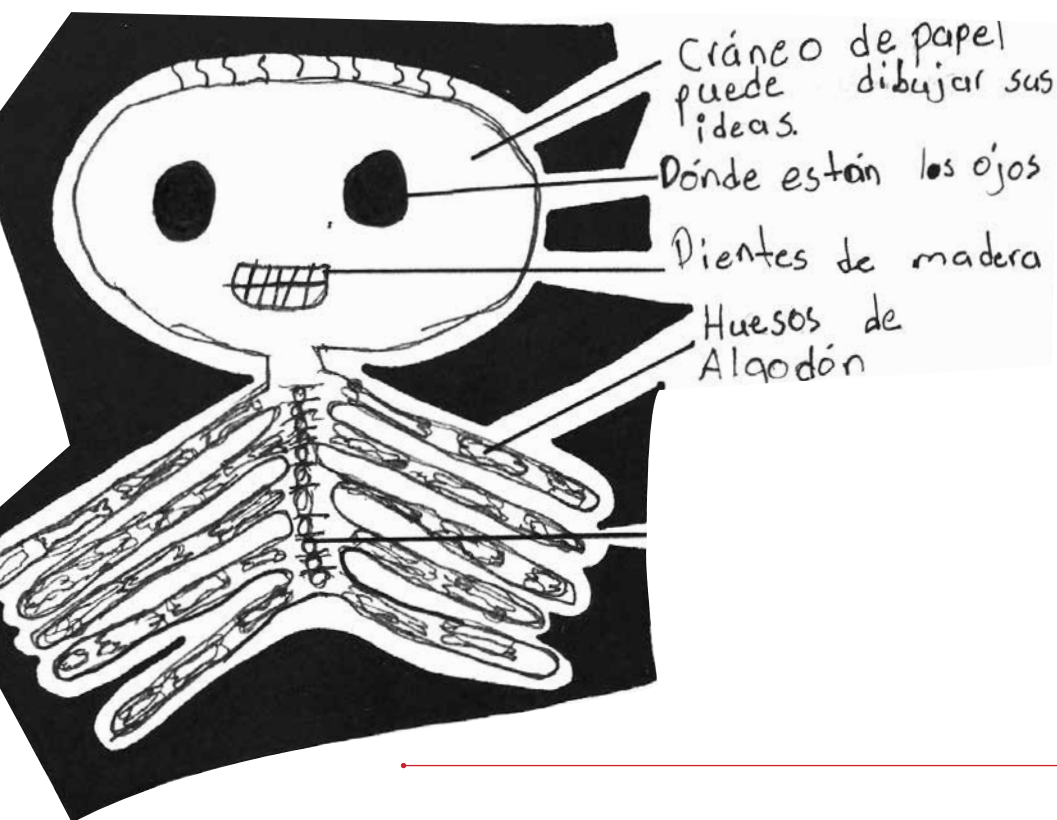
Glosario



Beatriz Carvajal Salazar

Magíster en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia,
maestra en Artes Escénicas con énfasis en actuación de la Facultad de Artes
ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente
pertenece al Equipo de Publicaciones e Investigación del Programa Crea.

► **. Artista formador (AF):** persona encargada de guiar, a través de diferentes herramientas pedagógicas y artísticas, los procesos del Programa Crea. Un AF puede trabajar en distintas localidades y también en una o varias de las líneas que conforman el programa: Arte en la Escuela, Laboratorio o Emprende.



.Arte en la Escuela: es una de las tres líneas estratégicas que conforman el Programa Crea, se centra en la atención de niños, niñas y adolescentes de los colegios públicos de la ciudad. En esta línea se llevan a cabo procesos artístico pedagógicos en las áreas de danza, artes plásticas, música, creación literaria, arte dramático, artes electrónicas y audiovisuales.

.Ciclos: los procesos escolares en Colombia están estructurados por ciclos de enseñanza, los cuales están relacionados con la edad y la etapa cognitiva de los niños, niñas y jóvenes. La Secretaría de Educación de Bogotá propuso en el Plan Sectorial de Educación (2008-2012) cinco ciclos educativos y cada uno de ellos comprende varios grados o cursos:

Ciclo I: integra los grados de preescolar con primero y segundo de primaria.

Ciclo II: integra los grados tercero y cuarto de primaria.

Ciclo III: comprende el último grado de la educación básica primaria (quinto).

Ciclo IV: comprende los grados octavo y noveno de la secundaria.

Ciclo V: involucra los grados décimo y undécimo de educación media en Colombia.

.Componente: el Programa Crea está compuesto por seis equipos de trabajo encargados de aportar, liderar y desarrollar diferentes procesos. Estructuralmente se dividen en los siguientes componentes:

1. Componente territorial: encargado de liderar el equipo de responsables Crea conformado por las personas que coordinan los centros Crea. El componente territorial cumple la función de articular y gestionar con los equipos de los centros Crea acciones que tienen que ver con los indicadores de cobertura, permanencia, calidad y ocupación.

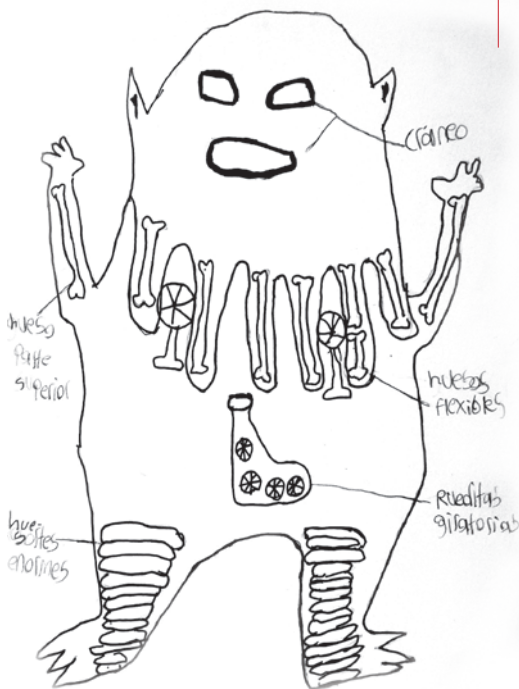
2. Componente pedagógico: lidera el equipo de responsables del área, artistas formadores y GPT y se encarga de acompañar los procesos pedagógicos y territoriales, además, de apoyar la labor investigativa, de producción editorial y documentación del Programa Crea.

3. Componente de circulación: apoya las presentaciones y los procesos de circulación de las líneas Arte en la Escuela, Emprende Crea y Laboratorio.

4. Componente de infraestructura: se encarga de coordinar, junto con los equipos Crea y el componente administrativo, las necesidades y oportunidades de mejora relacionadas con las instalaciones, dotaciones y servicios, y de apoyar al área administrativa en los procesos contractuales.

5. Componente de información: se encarga de hacer uso efectivo y eficiente de la información que suministra el programa, cargar información oportuna y de calidad, seguir los procesos del componente y reportar novedades del sistema.

.Emprende Crea: línea estratégica del programa Crea que ofrece espacios de formación y creación artística en diferentes localidades de la ciudad con la intención de brindar herramientas provenientes de diferentes lenguajes artísticos. Esta línea está integrada por dos componentes: **Manos a la Obra**, donde las acciones creativas y de emprendimiento vinculan a las familias, las comunidades y la localidad, y **Súbete a la Escena**, que se concentra en conformar colectivos para que tengan una proyección no solo a nivel local, sino también a nivel distrital y nacional.



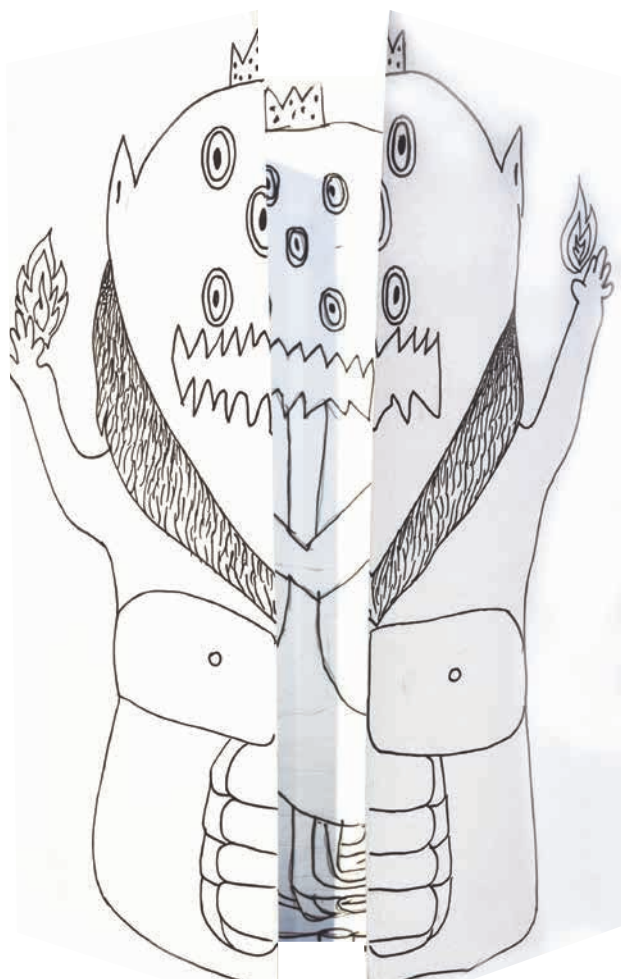
.Gestor pedagógico

y territorial (GPT): persona encargada de realizar la articulación pedagógica con los colegios y de brindar acompañamiento a los artistas formadores durante los procesos de formación que se generen con las comunidades y colectivos artísticos que ingresan al Programa Crea.

.Interdisciplinario, ria: según la Real Academia Española de la Lengua, es la cooperación de varias disciplinas. Desde el campo artístico y educativo, lo interdisciplinario sugiere una manera de conectar diferentes lenguajes (no necesariamente artísticos) ya sea para trabajar sobre un tema, en el caso del arte, o tratar de explicarlo, en el caso de la educación.

.Laboratorio Crea: en esta línea estratégica, participan poblaciones con diferentes necesidades sociales y de restitución de derechos. El objetivo de este espacio es generar procesos de reflexión con las distintas comunidades sobre sus experiencias, territorios y realidades.

.Nociones transversales: son los ejes principales de la propuesta pedagógica del Programa Crea desde donde se construyen las acciones en el aula. Son cuerpo, territorio, juego y creatividad.

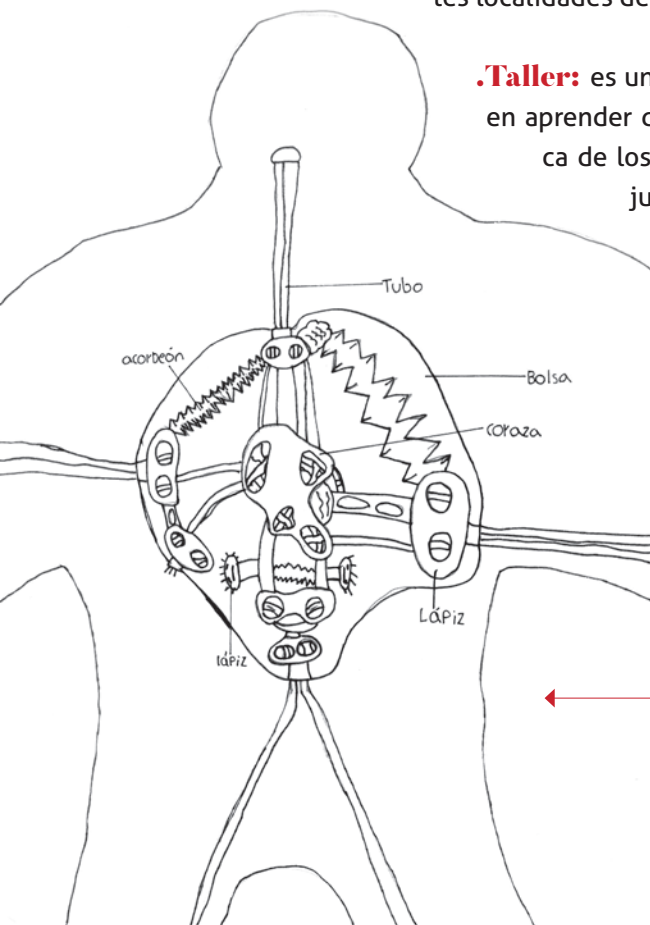


.Pedagogía por proyectos: se basa en la integración de disciplinas mediante un tema en común o la resolución de problemas, pero se distingue por tener en su centro al/la estudiante. El énfasis no está puesto en los aprendizajes disciplinares, sino en las competencias globales.

.Responsable de área o asesor: persona encargada de coordinar el equipo de artistas formadores. En el Programa Crea existe un responsable por cada área artística (música, audiovisuales, arte dramático, artes plásticas, artes electrónicas, creación literaria, danza) y su labor consiste en brindar asesoría en temas concernientes a lo pedagógico, lo artístico y lo administrativo.

.Responsable o coordinador Crea: persona encargada de coordinar los centros donde se realiza la formación artística del Programa Crea. Existen, a la fecha, 19 centros artísticos en las diferentes localidades de la ciudad.

.Taller: es una estrategia pedagógica que consiste en aprender desde la acción o la puesta en práctica de los elementos que se quieren poner en juego durante el proceso. En el caso del Programa Crea, *taller* es la denominación que se le da a una sesión de *clase*, donde el objetivo es aprender mediante la creación a través de diferentes lenguajes artísticos.







La piedra que rompió la ventana:

perspectivas sobre formación artística

Los textos aquí reunidos evidencian las búsquedas pedagógicas de los diferentes equipos del Programa Crea y cómo se construyen los acercamientos conceptuales desde la palabra, el cuerpo, la imagen, el movimiento, el juego, la relación entre arte y ciencia, lo audiovisual, el gesto y el sonido. Se plantean así los retos y desafíos constantes del proceso, al tiempo que se reafirman las condiciones afianzadas en los niños, niñas, jóvenes y demás participantes. Los resultados son contundentes y los escenarios de la ciudad han sido testigos de los frutos de esta transformación.

crea

Alcaldía de Bogotá

