

M E M O R I A S

Diplomado en Investigación y Educación Popular



**Alcalde de Santiago de Cali**

Jorge Iván Ospina

Instituto Popular de Cultura

Carolina Romero Jaramillo

Directora

Dirección y edición:

Luis Eduardo Duarte Valverde

Asistente editorial:

Christian Benavides Portilla

Compiladoras

Leticia Eliana Oviedo Toscano

Paola Clavijo González

Comité editorial:

Carolina Romero Jaramillo

Luis Eduardo Duarte Valverde

Luisa Esperanza Gómez

Nabil Bechara

Raquel Hernández

Diseño, diagramación e ilustración:

Silvia Esperanza Quevedo López

Diciembre de 2022

Santiago de Cali

Edición de 500 ejemplares

Impresión:

Litografía Dinámica

Tipografías:

TT Tricks (Cuerpo de texto)

Roboto Condensed (Titulares)

Papel:

Bond 90 gr. blanco (internas)

Propalcote 300 gr. (carátula)

Todos los derechos de esta publicación están reservados, pero puedes prestarla y usarla con fines académicos. Las reproducciones o distribuciones deben ser autorizadas por medio escrito por parte del Instituto Popular de Cultura.



Sello Editorial IPC

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
--------------------	---

MÓDULO 1: CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO Y PROYECCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL MUNDO, AMÉRICA LATINA, COLOMBIA, CALI, EL INSTITUTO POPULAR DE CULTURA

1.1	CONTEXTO, INICIOS Y DIVERSIDAD DE VERTIENTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR.....	8
1.1.1.	Docente: Olga Lucía Olaya	8
1.1.2.	Principales temáticas abordadas.....	8
	Un recorrido por la Educación Popular. Construcción colectiva	10
	Reflexión sobre las prácticas	16
1.1.3.	Principales aportes de los participantes.....	18
1.2.	MONOCULTURAS, EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y BIOAPRENDIZAJE	22
1.2.1.	Docente: Norma Bermúdez	22
1.2.2.	Principales temáticas abordadas.....	22
	Lo que el patriarcado se llevó:.....	23
	Los imaginarios atávicos en crisis	24
1.2.3.	Principales aportes de los participantes.....	28

MÓDULO 2: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y ESTRATÉGICOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

2.1.	DISCUSIONES PREVIAS EN TORNO A LO POPULAR, LO TRADICIONAL Y LO FOLCLÓRICO.....	30
2.1.1.	Docente: Vanessa Jordán Beghelli	30
2.1.2.	Principales temáticas abordadas.....	30
	Discusiones previas en torno a lo popular, lo tradicional y lo folclórico, desde el concepto de subjetividad.....	31
	Cultura e identidad.....	32
	Las pedagogías críticas	33
	¿Quién es el sujeto y cómo se construye?.....	34
	Necesidad del retorno a la comunidad en Educación Popular.....	36
	Antecedentes del proyecto educativo del IPC	37
	El sujeto popular.....	38
2.1.3.	Principales aportes de los participantes.....	39
2.2.	CRITERIOS METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	42
2.2.1.	Docente: María José Alviar	42
2.2.2.	Principales temáticas abordadas.....	42
2.2.3.	Principales aportes de los participantes.....	48

MÓDULO 3: DISCUSIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EN ARTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

3.	DISCUSIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EN ARTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR.....	50
3.1.	LAS ARTES PLÁSTICAS	50
3.1.1.	Docente: Alexander Buzzi.....	50
3.1.2.	Principales temáticas abordadas.....	50
3.1.3.	Principales aportes de los participantes.....	53
3.2.	LA MÚSICA.....	54
3.2.1.	Docente: Holman Álvarez	54
3.2.2.	Principales temáticas abordadas.....	54
3.2.3.	Principales aportes de los participantes.....	59
3.3.	LAS ARTES ESCÉNICAS.....	62
3.3.1.	Docente: Sandra Karina García.....	62
3.3.2.	Principales temáticas abordadas.....	62
	Lugares metodológicos posibles para la investigación.....	64
3.3.3.	Principales aportes de los participantes.....	66

MÓDULO 4: PROCESOS DE FORMACIÓN, CREACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES POPULARES, EL CASO DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN DE DANZA Y MÚSICA DEL INSTITUTO POPULAR DE CULTURA

4.	PROCESOS DE FORMACIÓN, CREACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES POPULARES.....	68
	EL CASO DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN DE DANZA Y MÚSICA DEL INSTITUTO POPULAR DE CULTURA.....	68
4.1.	Docentes Invitados.....	68
4.2.	Principales temáticas abordadas.....	71
4.3.	Principales aportes de los participantes.....	77

MÓDULO 5: PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y FORMULACIÓN DE PROPUESTAS

5.	PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y FORMULACIÓN DE PROPUESTAS.....	80
5.1.	Docente: Luz Elena Muñoz	80
5.2.	Principales temáticas abordadas.....	80
5.3.	Principales aportes de los participantes.....	85

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA.....	86
----------------------------	----

INTRODUCCIÓN

El presente texto surge de una afortunada coincidencia, la del enorme apoyo a las publicaciones del IPC en el marco de los 75 años y la necesidad de sistematizar y publicar, desde la Oficina Editorial y el Centro de Investigaciones, las memorias del diplomado en Investigación y Educación Popular que se pudo ofrecer principalmente a docentes, algunos estudiantes, egresados y personal administrativo del Instituto popular de Cultura en el segundo semestre del 2021. Muchas han sido las intenciones del instituto por llevar a cabo procesos de formación a manera de diplomados y sistematización de los mismos como reconstrucción y punto de referencia para las necesarias discusiones. En ello, este ejercicio constituye un importante precedente para llevar a cabo procesos formativos y documentación de manera permanente.

El desarrollo de este diplomado se podrá constatar de manera estructural y sus principales aportaciones a partir de estas memorias, fundamentalmente las discusiones en materia epistemológica y metodológica de las cuatro (4) disciplinas artísticas en sentido popular (Danzas, Teatro, Artes plásticas y Música). Esto permitió a los diplomantes establecer diálogos con marcos conceptuales y ampliar las perspectivas de concepciones y posibilidades prácticas experimentales en el quehacer cotidiano de su labor artística y pedagógica.

Es necesario agradecer a todos quienes participaron en la construcción y desarrollo de este diplomado, empezando por el equipo del Centro de Investigaciones, pero fundamentalmente a los importantes asesores y docentes a nivel nacional que acompañaron con sus formaciones, publicaciones y grandes trayectorias las discusiones y reflexiones que se propiciaron en las sesiones de cada semana. De esta manera los docentes del IPC pudieron nutrir los procesos de investigación desde los Semilleros de investigación, por lo que vale destacar algunos de estos asesores del diplomado que acompañaron tales procesos durante muchas horas de trabajo, especialmente a Olga Olaya, María José Alviar, Alexander Buzzi, Holman Alvarez, Cesar Monroy, Karina Garcia y Luz Elena Muñoz, entre

otros docentes a quienes se debe agradecer su dedicación y valioso aporte a las discusiones disciplinares en torno a la investigación y la educación en las cuatro (4) prácticas artísticas que ocupan al IPC.

Finalmente, se debe agradecer a dos grandes profesionales que estuvieron dedicadas a la sistematización de estas memorias: Leticia Oviedo y Paola Clavijo, quienes dedicaron muchas horas de arduo y disciplinado trabajo para poder recopilar, sistematizar y unificar una propuesta que se ve reflejada en este importante documento, que esperamos sea de gran provecho para todos quienes estén interesados en los procesos de discusión en torno a la investigación y educación popular respecto a las prácticas artísticas populares.

Luis Eduardo Duarte Valverde

Docente Universidad del Cauca



MÓDULO 1

**CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO
Y PROYECCIÓN DE LA
EDUCACIÓN POPULAR EN EL
MUNDO, AMÉRICA LATINA,
COLOMBIA, CALI, EL
INSTITUTO POPULAR DE
CULTURA**

1.1. CONTEXTO, INICIOS Y DIVERSIDAD DE VERTIENTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

1.1.1. Docente: Olga Lucía Olaya

Lic. en Bellas Artes, Esp. en Historia y Teoría del Arte, Esp. en Crítica del Arte, Mg. en Educación. Estudios doctorales en Ciencias del Arte. Es asesora, consultora, ha trabajado con el Ministerio de Cultura. Conferencista internacional en el campo de las artes y la educación, desde 1985. Docente universitaria e investigadora, lidera procesos para la formación de docentes y artistas con universidades y procesos de formación artística en diferentes áreas. Coordina el equipo artístico y pedagógico en el proyecto Tejedores de Vida, arte en primera infancia en el Instituto Distrital de las Artes en Bogotá – Colombia. Actual subdirectora del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA).

1.1.2. Principales temáticas abordadas

El primer módulo se sitúa desde la importancia que reviste para el Instituto Popular de Cultura (IPC) la gestión de conocimiento basada en la Educación Popular, de cara a reconocer saberes y establecer un principio donde lo popular adquiere una categoría conceptual. De esta manera, se invita a los participantes al ejercicio permanente de interrogar la práctica, de manera que resuene en el plan de estudios.

Se identifican distintos modelos de enseñanza-aprendizaje, como:

- *Aprendizaje basado en problemas, preguntas o proyectos:* se resalta el rol del investigador que construye preguntas asociadas a problemas reales de la comunidad; sin embargo, suelen ser problemas propuestos por la sensibilidad, el conocimiento o la trayectoria del investigador. A ese universo compartido por los participantes durante la experiencia, hay que adicionarle problematizaciones que le den una impronta específica; en este caso, que refleje lo que ha sido el recorrido del IPC a lo largo de 73 años. En esta labor, el investigador debe estar atento a la confiabilidad de sus interpretaciones.
- *Aprendizaje basado en el pensamiento:* se basa en el reconocimiento de que cada sujeto trae una forma de verdad

y no es el investigador el portador de la verdad. Es en este reconocimiento que se establece la relevancia del diálogo de saberes. El investigador debe garantizar que el conocimiento que va a emerger, será divulgado responsablemente y de cuenta de esa verdad que sucede en el aula. Se trata de la reivindicación de un saber situado y no de la reproducción de un saber transmitido.

- *Aprendizaje basado en la gamificación y/o el juego*: se descentra la mirada de la práctica y del proceso y se ubica en el disfrute, en el pensamiento que se estimula en la relación con el arte.
- *Laboratorios de creación artística como estrategias metodológicas abiertas*: se hace una invitación a documentar lo que emerge en los laboratorios; incluso, es viable hacerlo y socializar estos resultados a través de la imagen. La fotografía está al servicio de un ejercicio casi que etnográfico que permita dar cuenta de los hallazgos, pero también problematizar los resultados obtenidos en la implementación de los laboratorios.

En cualquier caso, el proceso de enseñanza de las artes también implica asumir una postura crítica sobre el rol de poder por parte del maestro y cuidar de no ejercer una *colonización estética* de los estudiantes. El maestro que se siente en la obligación de iluminar a su estudiante con la luz de su saber, corre el riesgo de

oscurecerse. El verdadero empoderamiento del maestro viene dado por su capacidad de reconocer los sujetos, escucharlos y comprender sus singularidades, permitiendo que algo emerja de ellos.

El maestro no puede tener una mirada *neutra*; no busca la filiación de sus estudiantes a sus ideologías, pero sí se interroga todo el tiempo acerca de cómo construir el pensamiento crítico en ellos para que su agudeza y la suma de partes de lo que su contexto le habla, lo deje en la libertad y autonomía de construir su propia postura.

En este sentido, al enfocarse en comunidades marginales o vulnerables, la Educación Popular debe mantenerse atenta a sus verdaderas intenciones, que se expresan en las diversas formas que podría tomar la oferta artística, algunas de ellas desconocedoras de la capacidad intelectual y creadora de los sujetos. La noción del *oprimido* puede ser la concepción del poder que aplasta al sujeto. Si el otro es un mero receptor de aquello que es la *verdad*, se pierde la perspectiva dialógica y se entra en el campo de la colonización de la escuela. Se trata, pues, de activar el pensamiento artístico, el pensamiento estético, la metáfora, lo simbólico, la agudeza del pensamiento en todas sus posibles miradas espectrales.

Un recorrido por la Educación Popular. Construcción colectiva

Si bien se ha enfatizado en una crítica al eurocentrismo, se ha de reconocer que somos producto también de su legado, al cual se le han realizado transformaciones y múltiples adaptaciones; sin embargo, en este punto se hace pertinente la pregunta: ¿dónde emerge lo popular? Ya que no solo se trata de realizar adaptaciones al saber hegemónico, sino de producir un conocimiento propio, pues *si uno no genera conocimiento, el conocimiento lo generan sobre uno*.

Es en este contexto que emerge la discusión alrededor del concepto de *colonialismo*, práctica que interviene las visiones del mundo y las construcciones de los sujetos, de los cuerpos. Este concepto interpela al maestro de la formación artística y lo conmina a cuestionar los referentes desde los cuales vive su rol, estableciendo puentes de comunicación entre lo propio y lo ajeno.

En coherencia con uno de los principios de la Educación Popular, el cual es *partir de la realidad, para tener una lectura crítica de esa realidad*, el autor colombiano Marco Raúl Mejía se propone rastrear la construcción de pensamiento propio, desde la creación de las Repúblicas en América Latina hasta más o menos la mitad del siglo pasado, un momento importante para la Educación Popular. Para ello, recoge algunos planteamientos críticos a las epistemologías clásicas de la educación; por ejemplo, una idea de Mariátegui sobre el marxismo en América Latina, la teología de la liberación, el teatro del oprimido, el trabajo de Fals Borda para la educación popular, la IAP, la ética del cuidado o el desarrollo a escala humana de Max Neef y, por supuesto, el trabajo del pedagogo Paulo Freire con su iniciativa de construir una versión distinta, una

alternativa, un pensamiento pedagógico particular para nuestro contexto.

Un trabajo similar al de Mejía (2011), emprende Alfonso Torres Carrillo, quien analiza las cuatro décadas de la Educación Popular en América Latina, en el contexto venezolano. Su texto es una invitación a construir una propuesta pedagógica consecuente con el contexto sociocultural y político.

En su conceptualización sobre la Educación Popular, Torres (2011) nombra unos núcleos comunes: es un proceso colectivo que busca la construcción del sujeto histórico como un gestor y protagonista; plantea un proyecto liberador que parte de las clases sociales; es una práctica social; plantea un movimiento popular; genera conciencia de la realidad y fomenta la organización popular desde el ámbito del conocimiento con una intencionalidad política. La Educación Popular surge en los sectores populares (clase obrera, movimiento popular, movimiento social), hace un reconocimiento de sus necesidades e intereses, busca la liberación y contribuye a que estos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico.

Adriana Puiggrós (citada por Torres, 2011) señala que, desde la Colonia, se ha usado la expresión “*educación popular*” como instrucción elemental dirigida a las capas pobres y sectores dominados; sin embargo, también expone una mirada crítica a la evangelización a través de las misiones, que utilizaron las músicas para acercarse a las comunidades y evangelizarlas, bajo la idea de que quien no se alfabetizaba, era salvaje.

Van de Velde (2008), en su contextualización de la Educación Popular en América Latina, propone a Paulo Freire como el padre, a partir de la Teología de la Liberación –en los años 70–, desde la cual se empieza a teorizar la marginalidad. En América Latina, la Educación Popular surge

en el contexto de las dictaduras, motivo por el cual se le ha asociado con movimientos políticos de izquierda, cuando es una propuesta que no obedece a ninguna filiación política. Para Freire, la educación es un acto político, en tanto promueve la libertad; va más allá, al plantear que no existe neutralidad política en educación.

El pensamiento de Freire en relación con una educación emancipadora ha sido malinterpretado en algunas esferas, como una única perspectiva pedagógica, cuando se trata de una perspectiva plural, que surge en oposición a la llamada *educación bancaria*. Paulo Freire se convierte en sinónimo de concientización del sujeto y habla sobre la integración del individuo con su realidad, que corresponde a reconocer el contexto, lo cual fortalece las habilidades del *pueblo*, particularmente en su nivel organizativo. Su finalidad esencial es contribuir a la formación de una sociedad más humana y más justa. De hecho, este autor define la Educación Popular como una educación práctica que reconoce la democracia, educa para una democracia y propende a tener seres libres y partícipes de la democracia, ya que busca fomentar la libertad y el pensamiento crítico, a partir del análisis de su propia realidad.

Cabe anotar que la Educación Popular también ha sido criticada por considerarse clasista, al interesarse solamente por las necesidades y las exigencias de una sola clase social –en este caso, los *oprimidos*–; idea que ha sido debatida, al ampliar el concepto de lo *popular* más allá de los límites de lo *marginal*.

Para Freire (1971), existe una diferenciación entre el amo y el esclavo (*opresor* y *oprimido*) y atribuye a cada uno de estos actores unas características específicas. Del lado del *oprimido*, expresa que valoran más su vida; admiran al opresor; son deshumanizados y se autodeshumanizan; son fatalistas, convencidos de ser menos; incapaces, asistencialistas, dominados,

obedientes y conservan el anhelo de ser *opresores*. Por su parte, los opresores: valoran más la libertad; creen saberlo todo, desean dominar, generan temor, piensan, razonan; limitan la opinión, se creen superiores; deshumanizan y se deshumanizan; crean inconsciencia, crean nuevas formas de poder. Concluye que *todos llevamos un opresor por dentro*.

Es importante reconocer que la Educación Popular no se opone a lo formal, pero reconoce que la educación no se reduce solo a la escuela. Más que los escenarios donde ocurre el proceso pedagógico, se plantea una relación educativa más horizontal, su esencia como sistema metodológico es la concepción dialéctica del aprendizaje.

La Educación Popular busca afectar la subjetividad, entendida desde la conciencia, el saber, el conocimiento y la cultura que traspasa la idea de la escolaridad e involucra los escenarios de la vida cotidiana; desarrolla acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar los sectores populares; promueve la apropiación y generación de saberes pertinentes para la construcción de esos sujetos populares y el proyecto político liberador, desde el reconocimiento del saber cultural/social construido históricamente por las clases populares y desde la apropiación crítica de los saberes generados por los sujetos y prácticas sociales (saberes científicos y tecnológicos).

Por lo anterior, el fin de la Educación Popular se define en la relación de la formación de un sistema de imaginarios, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades.

Fueron Pestalozzi y Rousseau quienes sentaron las bases para pensar el derecho a la educación como una categoría universal, bajo el ideal de que la educación producirá mejores seres humanos.

La Educación Popular propone transformar aquellas construcciones que históricamente se han hecho sobre educación, comprendiendo que no son estructuras cerradas. Es por ello que se hace necesario promover la gestión del conocimiento, a través de la investigación en educación, ya no a través de los lugares comunes que conllevan la idea de un saber absoluto, sino mediante preguntas que no estén en el devenir habitual y que permitan deconstruir muchos de los haceres y saberes que portamos.

La búsqueda metodológica de la Educación Popular se basa en la construcción colectiva del conocimiento y el diálogo; parte de la realidad y los saberes de los educandos, con la participación y la articulación entre teoría y práctica. En definitiva, la Educación Popular es una gama de posibilidades que se vuelve realidad en la medida en que exista una comunidad dispuesta a ponerla en marcha.

Uno de los rasgos característicos de la Educación Popular, son las técnicas que utiliza, herramientas didácticas que generan participación, dinamismo y análisis, lo cual deriva en la construcción colectiva de conocimiento. Se reconoce el gran valor pedagógico que tiene el juego, al aportar al desarrollo psicomotor, cognitivo, social y emocional. Incluso, con adultos el juego tiene la bondad de rescatar la capacidad de fantasear y liberar el potencial creativo; sin embargo, es importante diferenciar el valor de las técnicas, del propósito de la Educación Popular, por lo cual una buena planeación se centrará en los objetivos, más que en las actividades a desarrollar.

La Educación Popular no es estática ni inamovible; se transforma a cada minuto porque el contexto en el que se mueve, así lo hace. El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha posibilitado que los educadores hayan podido acceder a nuevas y novedosas formas de realizar su labor; sin embargo,

también se ha encontrado con entornos empobrecidos que no poseen dispositivos ni conectividad para poner en marcha nuevas estrategias pedagógicas en torno a ellas. Sumado a esto, la ausencia de procesos de formación para los educadores lleva, en ocasiones, a la repetición y no actualización de conceptos y metodologías. Por sus características, la Educación Popular ha generado variados discursos que atienden a determinadas líneas definidas, respondiendo a necesidades específicas de temáticas o grupos poblacionales. Lo anterior podría leerse como una atomización de la Educación Popular o, por el contrario, como una manera de llegar a más personas y comunidades y ofrecer respuestas a inquietudes precisas de determinado sector.

Quizás sea esta también la oportunidad de fortalecer el trabajo en red para compartir los logros y dificultades que subyacen en la construcción del discurso y el estudio de casos particulares que también se manifiesten en otras geografías.

La Educación Popular acoge, a través de sus prácticas, el conocimiento científico y el saber popular, los recibe y los ubica en una mesa de diálogo permanente que posibilita la confrontación y el debate, tratando de construir las soluciones que se ajusten a las necesidades de cada sector. Hablamos, pues, de procesos incluyentes y participativos que atienden y respetan las diferentes fuentes de conocimiento. No se puede contemplar la Educación Popular como un producto terminado, así recoja la problemática, las posturas éticas y políticas del momento de una comunidad, ya que las necesidades, voces y expresiones de los sujetos sociales varían de acuerdo a las diferentes geografías, culturas y sociedades. Incluso los cambios contextuales asociados a la macroeconomía, son desafíos para la Educación Popular, la cual difiere ampliamente de las prácticas

neoliberales, desde su búsqueda por la emancipación y la democracia política.

La Educación Popular debe diferenciarse de las prácticas discriminatorias y los actores que hacen parte de ella, tanto en sus prácticas como en sus discursos, deberían tener una condición crítica, una orientación ética y una orientación política emancipatoria.

Ante la copiosa emergencia de nuevas pedagogías, una institución como el IPC debe pensarse su lugar de enunciación, toda vez que se trata de una escuela que trabaja con saberes situados y con grupos de todas las prácticas artísticas. Del mismo modo, el acervo histórico del IPC debe servir como insumo para la sistematización de experiencias relativas a la formación de artistas, contemplando la recuperación de las tradiciones inmateriales de distintas épocas y regiones.

Las dinámicas de aula, las tensiones y las distensiones, los lugares de enunciación de un participante o incluso cuando el maestro propone un tema y de ese tema abre o cierra una posibilidad de creación, está interpelando concretamente, no solamente su modelo pedagógico, sino también qué tipo de proceso de pensamiento está activando en el sujeto; es decir, el nivel de los resultados, logra una disciplina de repetición y de ejecución, y de habilidad, destreza y desarrollo, incluso a veces hasta conceptualmente legítimo, pero todavía no pasa por la persona, sino que se convierte en un elemento externo que lo lee, que lo legitima, pero es necesario lograr ese otro elemento que movilice, que pulse más la otra verdad del sujeto.

La falta de acuerdo en cuanto a la especificidad misma de la Educación Popular es problemática, en la medida en que cada manera de entenderla, además de tener distintas consecuencias prácticas, dificulta (y a la vez enriquece) el diálogo y el establecimiento de consenso.

Por mucho tiempo, los referentes de la educación artística fueron claramente eurocentristas; es recientemente cuando se abren las posibilidades de incorporar las dimensiones étnicas, folclóricas, tradicionales o ancestrales, esos otros saberes que no tenían lugar en la academia. La práctica cotidiana se erige como un saber donde sobresale el cuidado del otro. Esta producción de saber, conocimiento, imágenes, símbolos desde lo local empieza a generar cierta curiosidad en el mundo del Norte. Se trata de lo popular que reivindica el tema decolonial y hace contrapeso a la directa asociación de este significativo con la pobreza.

Todos estos referentes socio-históricos interrogan el quehacer del IPC y sus lugares de enunciación. Se sugiere una mirada que trascienda la instrumentalización de las artes y la cultura. Más que un modelo pedagógico, se propone la asunción de perspectivas pedagógicas críticas que permitan ver todo el horizonte desde donde se realiza la intervención y crear una cartografía conceptual propia. Se hace necesario cuestionar qué es lo formal, qué implica formalizar un conocimiento, puesto que se podría caer en la certeza de que existe una única verdad y un proceso gradual para acercarse a la formación artística, desde la postura de superioridad del maestro. Desde esta perspectiva, lo que se aprende no es una certeza, sino que moviliza al sujeto hacia algún punto. En este sentido, la política pública ofrece un lugar de tensión y abre el reto de establecer formas posibles de diálogo entre lo formal y lo no-formal.

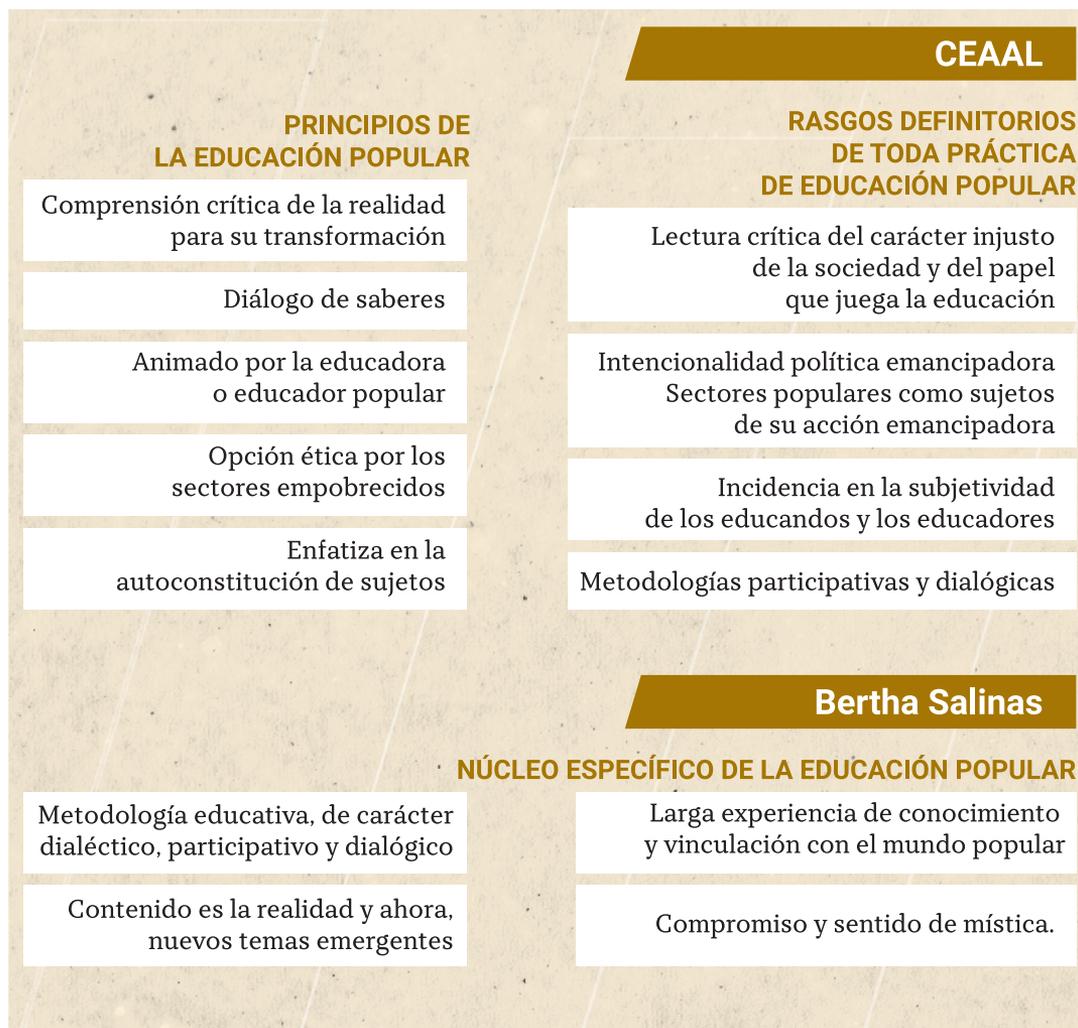
La triangulación de experiencia, significación y sentido es el desafío. Los trayectos de la formación artística no pueden ser de repetición y de repertorio. Muchos espacios de la escolaridad formal, o incluso a veces de los colectivos o grupos no formales o informales, están más centrados en el repertorio que en esta

triangulación. No estamos hablando de una competencia A, B o C, sino de estructuras de aprendizaje que tengan otras lógicas en relación con el conocimiento, otra episteme de poder reconocer al sujeto, una forma situada de poder seguir sintiendo que es posible construir otras formas de conocimiento frente al arte.

«Muchas veces la construcción rígida de currículos con métodos y problemas muy preestablecidos controlan la necesaria fluidez y líneas de fuga que habitan la experiencia artística». Que no sintamos que el currículo no se puede mover; hay que saber desde dónde uno estabiliza

el currículo, por eso hay orientaciones y no indicadores de logro; por eso no hay estándares de calidad en las artes, pero sí hay en ciencias sociales y en lenguaje, se debe identificar qué palabras son las que nos desacoman y problematizarlas, no porque seamos problematizadores por naturaleza, sino porque reducirlos nos puede afectar más la comprensión y las experiencias de formación a presente y a futuro.

En la formación artística el centro es el Ser y Hacer Cuerpo, ya que se hace conciencia del cuerpo como primer territorio, en conexión con el hacer, pues es desde este que se puede dar sentido



a la experiencia, a la vivencia cultural y desde donde se dinamizan los procesos de autoagenciamiento del aprendizaje.

No solamente se hace cuerpo y se es cuerpo desde la construcción de la experiencia estética, sino desde una estética relacional; es decir, no por la estética del gusto donde hay alguien que le tiene que decir qué le debe gustar, sino que es un conocimiento sensible que, a través de la experiencia estética, va generando nuevos conocimientos. La exploración es un camino desde la percepción. La apreciación también, la forma de valoración de lo otro y del otro y del sujeto mismo.

Finalmente, es importante dar una mirada crítica a la propuesta de las pedagogías del Sur. Si bien no existe el sur sin el norte ni el norte sin el sur, se hace necesario reconocer cuándo se impone el norte como destino o como universo de sentido. Lo relevante de esta discusión es cómo permea las prácticas de aula, marcando una pauta con elementos diversos y comprensivos de la diversidad cultural y las particularidades poblacionales.

CARLOS ZARCO

ASPECTOS DEFINITORIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Crítica a la educación formal como parte del sistema de dominación

Educación orientada a concienciar

Vinculación a los movimientos sociales

Contenidos son análisis de la realidad

Métodos participativos

CARACTERÍSTICAS QUE CONSTITUYEN LOS CIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Propiciar participación

Contribuir a la construcción de sujetos

Promover la relación comunidad, organizaciones, movimientos, gobiernos locales y otros actores

Desarrollar propuesta política liberadora

Buscar articular práctica, teoría, práctica

Construcción colectiva de conocimiento

Diálogo de saberes.

FELIPE RIVAS

LA EDUCACIÓN POPULAR TIENE DOS ENFOQUES

Político-social
(lectura crítica de la sociedad; opción y alternativa política; ética por los grupos empobrecidos; crear vínculos con movimientos sociales)

Educacional-metodología
(participación, diálogo, concientización, formación de sujetos)

Los conocimientos son el resultado, el acontecer del sentipensar, la interacción, la intercorporalidad, la colaboración, la escucha y la conversación de las personas entre sí y de estas con la naturaleza (su entorno biofísico). No concebimos la naturaleza como un objeto pasivo, mudo, insensible, saqueable, incendiable, explotable o inagotable fuente de recursos y energía dispuesto para ser conocido. La naturaleza es concebida siempre de manera positiva como cuerpo-mundo senti-pensante y fundante; condición primera de derechos y sujeto de derechos, madre sintiente que habla, interpela y hace posible que la vida acontezca y, en ese acontecer, revela sus modos de ser, de aparecer, de estar y de existir. Es una manera de concentrarnos en que toda esta epistemología, esta teoría del conocimiento, no puede hablar de UN conocimiento como cierto, sino que desde la perspectiva y la matriz decolonial, se habla de conocimientos con estos atributos.

Para los estudios artísticos, conocer no es interrogar, violentar, constreñir o disponer de un objeto como correlato de un sujeto que conoce. Conocer son modos no violentos de relación, de creación, de conservación, de escucha, de sanación, de hacer, de estar, de ser, de sentir y de pensar con, capaces de iluminar la convivencialidad social y cultural fundada en la inter-dependencia integrada de los seres humanos con y en la naturaleza.

Reflexión sobre las prácticas

La Educación Popular incide en procesos pedagógicos de investigación-creación o de creación como investigación o de investigación para la creación. Hay unas apuestas sobre las cuales el campo expandido de la formación artística ha ido sumándose a muchas de las reflexiones que se vienen construyendo en todas las pedagogías críticas, particularmente porque es uno de los campos de conocimiento en donde toda esta perspectiva eurocentrista ha instalado paradigmas de formación artística, lugares de enunciación o formas de construcción del conocimiento y de saber artístico que es necesario problematizar.

El presente diplomado tiene un enfoque que está asociado al pensamiento pedagógico y de la Educación Popular. Muchos de nosotros estamos en ámbitos de la formación que diferencian no solamente el quehacer docente o el quehacer como estudiante (o, incluso, como inquisidor por el campo del arte y la formación), sino también por la investigación en las ciencias sociales, humanas o, particularmente, en las ciencias del arte, como les llaman los alemanes o, en algún caso, los cubanos. Se trata de generar un marco de reflexión desde las posibilidades que nos ofrecen tanto el arte contemporáneo como las posturas críticas que podemos llegar a construir desde las formas de reflexión del hacer pedagógico situado.

A veces hay tensiones entre quienes hablan de la educación o de las licenciaturas o de las formaciones artísticas de dominio y manejo de las artes. Ese escenario de tensión y de encuentro ha sido muy provechoso en el sentido de que, por un lado, el campo pedagógico ha sido una dinamización constante de las reflexiones que fundan el quehacer en el diálogo estudiante-maestro, pero por el otro lado también está el lugar de enunciación de una

disciplina artística que se instala como un saber que se desea conocer. Desde el imaginario de lo que se desea conocer, existen unas representaciones de lo que se espera del maestro o unas representaciones de lo que el maestro espera del estudiante. Y, en esas tensiones, el maestro podría quedarse con lo que sabe, con aquello para lo cual considera que fue contratado (garantizar que se difunda un pensamiento cierto), o propiciar un ejercicio de construcción en el que la voz del estudiante y la voz del maestro se ponen en un punto de diálogo y de co-creación en el aula y en el circuito del arte.

Estar en el centro o en la periferia, estar en lo hegemónico o en lo que está visto como un poder instalado o desde la resistencia o lo que emerge como una nueva verdad o como una nueva certeza o como un camino posible, hace que todos empecemos con otra relación con el conocimiento.

El IPC no comprende lo popular en términos del pueblo, sino en términos de un campo de conocimiento que hace parte, hace resistencia, hace una comprensión de un todos, un otro y un singular que hace que entre todos podamos pensar en estas formas de deconstrucción, o de ciertos relatos que vayan acompañándonos a ir situando cada vez más estas construcciones, en este caso, de la formación artística.

Se trata de un intercambio entre sujetos, con lo que porta un sujeto; implica una desacomodación o descentramiento de la realidad en la que no es menester tener necesidades comunes, o idénticos intereses. Por el contrario, es la curiosidad sobre lo que porta el otro, la que habilita procesos de investigación, co-creación y mutuo reconocimiento.

Lo interesante de todo este nuevo lenguaje que implica la Educación Popular, el pensamiento crítico o el pensamiento pedagógico decolonial, es que estamos en

este elemento en el cual el sujeto, a la vez que tiene activado su sistema de sensibilidad múltiple, está también en una activación de generar pensamiento crítico y analítico y que en ese tipo de senti-pensar, cuando se habla de la interacción, o de la interculturalidad, o el diálogo de saberes, no hay una perspectiva unidireccional de certeza y de saber.

¿Dónde vamos a establecer esta ruptura, o esta fisura, o esta pequeña herida decolonial sobre la que nosotros hablemos no solamente de que es una herida, sino que somos conscientes en dónde es que sucede esta reacción o estas formas de salir de la subordinación a una formación artística que cada vez asuma, más allá de lo institucional, esta perspectiva comunitaria de incidencia y de transformación social en la que nos hemos inmerso?

¿Cómo generar pedagogías y modalidades de recepción que vayan articulando otras maneras de pasar de la pedagogía de la certidumbre a la pedagogía de la incertidumbre, que tiene otro tipo de relato?

Que incluso la palabra “modelo” nos haga cierta resistencia. Que no nos comprometamos con el modelo (en términos del modelo ipeicano), pero sí con la posibilidad de generar, siempre en plural, diferentes maneras de organizar, problematizar, resignificar, ver las posibilidades, los sentidos, lo inédito, el coautor, las rutas inesperadas que siempre pueden aparecer.

1.1.3. Principales aportes de los participantes

La educación no debe encargarse de hacer gente sumisa (pedagogía del oprimido) sino generar unas posturas críticas desde ellos mismos hacia afuera, porque pareciese que nosotros tenemos que construir el mundo como hacia afuera, cuando allí hay un postulado implícito de devolverme, cómo estoy yo parado en esto, cómo me relaciono con el otro y cómo construyo, desde ese espacio educativo, una realidad externa. **Alba Yulieth García**

Desde la educación popular y alternativa hay tres enfoques: la comunidad educativa, el estudiante y la familia. Cuando promovemos los resultados de aprendizaje y los llevamos mucho más allá de la infraestructura curricular, transformamos los salones, los currículos, hacemos las didácticas mucho más amenas para un aprendizaje del ser, logramos que ese aprendizaje sea mucho más a largo tiempo y sea aplicado en sus procesos de vida (. . .) La enseñanza es un diálogo en el que no solo aprende el estudiante, sino también el educador y también hay que llevar esos diálogos a escenarios comunitarios y el estudiante reaprenda todo eso que había aprendido de forma equívoca y pueda ser mucho más fructífero en su proceso de aprendizaje. **Jairo Caicedo**

¿Dónde empieza nuestra oscuridad?: de querer llegar a imponer, a colonizar, a no permitir que sea el contexto de quien está compartiendo con nosotros el conocimiento el que permita emerger incluso las herramientas de creación. Es valioso generar una compañía, no pretender que voy a llegar a iluminar la vida de otro ser y la voy a arreglar porque simplemente estamos interviniendo en su rutina o generándole otro tipo de dinámicas a partir de las cuales también va a poder problematizar y generar su creación con su sello propio, con su identidad y con todos los preceptos que ya carga desde su propia experiencia. En esa relación de respeto está verdaderamente la práctica relacional de las artes. **Claudia Marcela Sánchez**

¿Cuáles son las poblaciones con las que nos relacionamos en el IPC, y de qué manera? A veces los negamos y replicamos la colonización y olvidamos esos saberes que incluso en el arte tenemos. La palabra alfabetización es un agenciador potente para pensar la relación con la realidad, con la educación y con lo comunitario. No es cualquier cosa. No es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura. No es un problema solo de aprender a leer y a escribir, sino una lectura del mundo, una reconstrucción del mundo humano, la posibilidad de decir, de narrar, de contar. El diálogo es consigo mismo en el mundo, el lugar en él y en el acontecer. ¿Cuál es nuestro lugar de enunciación?. **Jesús Mina**

En danzas folclóricas tradicionales, nosotros trabajamos desde la idiosincrasia del sujeto en su territorio, sus formas, sus costumbres y la relación que tiene con la naturaleza. También se divide territorialmente en zonas y se trabaja desde el ritmo y la relación con la naturaleza. Cómo su diario vivir se une con el arte, que él danza y canta en una cotidianidad. No desdibujar al sujeto y no imponer cuestiones que no son del territorio. **John Jairo Quiñones**

El teatro es muy amplio. Hay tantas formas de hacer teatro como seres humanos hay. Es muy importante que conozcan las técnicas existentes, pero que en el camino tomen una decisión (teatro gestual, teatro musical, clown, teatro infantil, etc.) Es importante empezar a apropiarse una técnica. Invertir en ahondar más en esa técnica, que puede venir de adentro o de afuera, pero que yo encuentre mi camino en la formación teatral. Partir del sujeto siempre ha sido una persecución para nosotros; el teatro no solamente te da un lente con el cual mirar la vida, sino también un territorio donde pararse en el mundo y también te hace pensar sobre tu propia existencia. La técnica aparece para reforzar un poco desde dónde estoy yo parado ante el mundo y también como ser creador. **Karol Tatiana Cardona**

Una cosa es educar para el arte y otra cosa es educar con el arte. Cuando educamos para el arte, estamos basados en una técnica y una implementación de unas competencias para ser artista, pero si educamos con el arte está más basado en el desarrollo de las competencias o logros que pueden desarrollar un triángulo axiológico, desde unos valores, desde unas competencias motoras, psicomotoras y a través también del desarrollo en la comunidad educativa. El saber es solamente un pretexto para que el estudiante desarrolle las competencias del hacer con su parte práctica y el saber hacer con la parte de las competencias ciudadanas y las orales. **Jairo Caicedo**

Lo importante de las competencias es que sirvan para la vida, no tanto para lo académico, sino cómo las practico en mi vida cotidiana, en la vida familiar, en la vida del barrio. Es muy difícil evaluar una competencia desde la parte cuantitativa, desde la parte académica. ¿Cómo llevamos la experiencia de la vida a la formación artística? La experiencia sería como la base de la formación artística. Lo técnico no tendría ningún sentido si no se liga con la experiencia. Lo técnico quedaría subordinado a la experiencia. **Juan Fernando Noreña**



1.2. MONOCULTURAS, EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y BIOAPRENDIZAJE

1.2.1. Docente: Norma Bermúdez

Trabajadora social, magister en Educación. Con amplio recorrido profesional trabajando desde la perspectiva de género en entidades como MAVI.

1.2.2. Principales temáticas abordadas

En un ejercicio de reconexión con la vida, se hace necesario hacer *lecturaleza*. Olvidamos que el conocimiento es más que cazar citas y dejamos la vida afuera; es momento de reencantar la educación. Entre el *Eros* y el *Tánatos*, la educación le hace el juego al segundo cuando impone la quietud y la rigidez de los cuerpos. Es la vida la que aprende y nos corresponde a nosotros volver a erotizar el acto pedagógico.

Las culturas son como cuencos donde el sujeto empieza a construir y crear los límites de creencias, de imaginarios, de maneras de relacionarse, de costumbres... y ese cuenco a veces también se va agrietando y muchos de los cambios soñados ocurren dentro del mismo cuenco. Ni siquiera son las grandes grietas que planeamos, les ponemos indicadores y presupuestos, sino las que ocurren gracias a los otros caminos *culebreros* que tiene la vida.

Lynn Margulis, desde la biología, muestra que en la vida hay competencia y colaboración. La vida es una danza donde hay unos sujetos que compiten, que se devoran, pero también colaboran. La Tierra es un organismo vivo que se sana a sí mismo; tiene inteligencia.

En el capitalismo tenemos una idea de *progreso*; sin embargo, los procesos de la vida y de otras especies muestran que a veces avanzan y otras veces retroceden. Es la incertidumbre la que permite que avancemos (en la zona de confort no lo haremos), aunque la cultura nos invite a evitar la incertidumbre.

Entonces, vamos a partir de obviedades, como decir que *la educación se trata de la vida*. La vida todo el tiempo está en este juego entre adaptarse, permanecer, cambiar. Siempre existen muchas fuerzas que acompañan a ese camino de la vida, a esa deriva evolutiva. No son caminos lineales –¡nunca!–; así es que hay que aprender a moverse con la incertidumbre, aprender qué nos dice, cómo haríamos para aprender cosas nuevas de cada momento. Nos sirven mucho más miradas que son más envolventes y dialogantes, que las miradas finales o dicotómicas.

Siempre hay que partir del contexto, dice Freire, así el contexto esté echado a perder. No es del contexto ideal, es del contexto en el que uno llega con hambre, otra llega abusada sexualmente, otro llega con esta historia, otro llega con esta castración. Es importante el contexto, pero no con una mirada acostumbrada, no con una profecía de fracaso. Mirar ese contexto, aunque esté echado a perder y desplegar el poder que cada uno tenga. Este sistema está diseñado para reproducir la desigualdad, el racismo, el machismo, el clasismo, las homofobias, pero aunque sea un metro cuadrado nos queda para estar aquí ¡Pues ocupémoslo! No ocupamos el metro cuadrado porque estamos mirando para arriba: es que el sistema, es que este Ministerio, en eso nos pasamos la vida y se nos olvida que en este metro cuadrado podemos hacerle más grieta,

que podemos mirar a los ojos, conectar con esa emoción, agradecer...

En este marco, vamos a revisar cuál ha sido el papel del patriarcado en lo que estamos experimentando actualmente. Coral Herrera ha mostrado que el sistema patriarcal contiene a muchos otros sistemas:

¿Qué tienen en común los ataques terroristas islámicos, el terrorismo machista, la explotación y violencia contra los animales, el destrozamiento medioambiental, la violencia sexual contra mujeres, niñas y niños, la trata de personas migrantes, la trata de esclavas sexuales, las mutilaciones genitales de niñas, las desapariciones de mujeres, y las guerras en todo el mundo? La violencia patriarcal.

Lo que el patriarcado se llevó:

- La relación sujeto-sujeto con la naturaleza. Vemos la naturaleza como un recurso a devastar y no como la ven nuestros pueblos ancestrales, como un Sujeto, con mayúscula, que contiene a los otros sujetos.
- La ética del cuidado de la vida y los ciclos de la vida como necesarios.
- La diversidad (biológica, sexual, cultural) como celebración. El patriarcado instala una mirada de la diversidad como amenaza, como algo no

deseable. Todas las diversidades son las estrategias que tiene la vida para fortalecerse.

- Los cambios y revoluciones sin violencias.

Los cambios culturales suponen esfuerzos conscientes y sostenidos de mediano y largo plazo, porque pretenden transformar el pensamiento de las personas y plasmar miradas alternativas cuestionadoras de los modelos culturales que han sostenido a la humanidad, así como los imaginarios que sustentan sus creencias.

Los imaginarios atávicos en crisis

- *Crisis de la obediencia:* Enseñar y practicar la obediencia, ha generado cosas muy graves. La vida se alimenta de obediencia y desobediencia; necesitamos de esas dos posibilidades. Hay cosas que se repiten y que está bien que se repitan, pero la vida se va transformando lentamente.
- *Crisis de las fronteras, los límites y la construcción del enemigo:* Construir al otro como enemigo, ha sido una estrategia poderosa para destruir tesoros de la humanidad, etnias enteras que son *enemigos*. Incluso sustenta “*el arte de matar*”, ya que deshumanizar al otro le quita los derechos. Construir al enemigo funcionó para la estabilidad, pero ha traído problemas enormes. Hoy en día, las mercancías no tienen fronteras, ni el dinero, pero la gente sí.
- *Crisis del paradigma de los iguales:* La humanidad ha buscado siempre a los iguales (misma creencia, mismo partido, misma edad, mismo color de piel). Pensamos que la igualdad nos va a fortalecer, cuando es la diversidad la que nos mueve de la zona de confort.
- *Crisis de la verdad única y absoluta y de la centralidad como única forma de ejercicio del poder:* La verdad y el poder están íntimamente relacionados. Toda la verdad provenía de Dios (solo los de las altas jerarquías eran poseedores de esa verdad); luego, se desplazó hacia otra clase social: dirigentes, monarcas. Creemos que saben más ciertas élites y que tienen la verdad.
- *Crisis del chivo expiatorio:* La sociedad deposita el mal en ciertos sectores y ya quedamos todos libres de culpa. El “monstruo” es el malo que debería tener pena de muerte, mientras las violencias sexuales cotidianas

no se castigan. Aparece el “vándalo” como el generador del problema en Colombia y no como el síntoma que pasó cuando todo hizo crisis.

- **Crisis del miedo como mecanismo de control social. Hacia una justicia de la restauración:** La violencia se vale de ponernos a temer para vender más. El miedo al otro ha sido importantísimo para la economía y también porque controla más fácilmente a los sujetos; se trata de mecanismos de biopoder. Vamos interiorizando el peligro de salir, el peligro de contacto, y ese miedo ha sido muy efectivo para el control social.
- **Crisis de la división de la realidad entre bien y mal, y de la preponderancia de la fuerza física:** Para defenderme del mal, el mejor mecanismo es la fuerza: “*hacerte sufrir más de lo que tú me harías sufrir a mí*”.
- **Crisis de la violencia como método:** La violencia ha sido el método para disuadir. Ese método siempre ha logrado ganar. Al mismo tiempo que la violencia mostró ese repertorio, hay mil acciones no violentas que están generando cambios: solidaridades, enamoramientos, huertas, cosas que están creciendo en esos lugares de depredación también. Siempre la vida está renovándose.

Con las biopedagogías, se comprende que no se trata de luchar contra un sistema externo, sino de reflexionar sobre el sistema interiorizado, en lo que todo el tiempo reproducimos de él: guerras, discriminaciones, racismo, todo el sistema, pues somos hijos del sistema. Para ello contamos con tres inspiraciones: *feminismos, educación popular y no-violencias*. Aprendemos de la vida cotidiana, en las decisiones cotidianas, ya que lo personal es político; en esas pequeñas decisiones repetimos el sistema o desobedecemos:

en lo que comemos, con quién nos relacionamos, con quién nos acostamos, con qué resonamos y con qué no. En la alimentación, en la sexualidad, en el trabajo, las espiritualidades. Cada uno tiene unas raíces tan grandes que dejarlas por fuera es también un desperdicio de la experiencia.

Entonces, realicemos unos esfuerzos “*trans*”:

- **La mirada transita:** del individualismo o estructuralismo, a las interacciones y los vínculos, las energías que se mueven, la potencia que anida y se despliega.
- **Las relaciones transitan de adulto/a-infante, o de salvador/a-animador/a de la vida en cada instante:** En la educación se ve mucho el iluminismo, pasar de ser salvadores a esa potencia que en cada instante anida.
- **La metáfora transita de cosechador/a por la de sembrador/a:** No siempre veremos los frutos de nuestro esfuerzo, pero hay que sembrar lo mejor; puede que sea insignificante (un abrazo a un niño puede que le cambie la vida a él/ella y al grupo). Cada uno de nosotros siembra y la vida alimenta y cosecha.
- **La confianza transita:** De los planes inflexibles y los indicadores tradicionales, a la confianza en los círculos de palabreo, en los diálogos, tertulias, exploraciones, en la espiral de la vida.
- **El poder transita:** De liderazgos autoritarios y sacrificiales a cada proceso vital que requiere todo el cuidado como lo que es: una expresión única y maravillosa de la vida, incluyendo la propia, la de ustedes, que prestan sus manos y sus empeños a sanar las historias.
- **La comprensión transita:**
 - De la igualdad a la diferencia.
 - De la igualdad, la diferencia a la diversidad.

- De las tres anteriores a la unicidad y la totalidad: somos una, somos lo mismo. Inlakesh, Ubuntu.
- Del perseguir el orden y espantar al caos, a la autoorganización. No es que la planeemos, es que la vida se autoorganiza.

Siempre se aprende desde conocimientos previos, desde marcos de referencia previos que todos y todas tenemos y en la vida tratamos de reducir la incertidumbre y traerla al terreno conocido.

Quien forma, se forma y reforma al formar y quien está siendo formado se forma para posteriormente formar al ser formado. Es en este sentido que enseñar no significa solo transferir conocimiento, contenidos, tampoco formar en la acción a través de la cual un sujeto creador de forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y acomodado. No existe docencia sin discencia, ambas se explican a sí mismas y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto, a la relación del uno con el otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. (Pedagogía de la autonomía, p. 25)

La sociedad de consumo nos dice que podemos ser felices haciendo una cantidad de cosas y, al mismo tiempo, nos va haciendo que la experiencia sea mucho más precaria. Esa fractura enorme no necesita solo nuevos conocimientos, sino pensar cómo fue la manera en que llegamos a esas lógicas, cómo es que llegamos a pensar como pensamos ahora.

Boaventura de Sousa habla de cinco monoculturas, siendo la primera de ellas la *monocultura del saber*, la cual propone un solo tipo de saber deseable, importante, que viene del paradigma de la ciencia y tiene un único método: el método científico. Frente a este, los otros conocimientos pierden valor. Es un gran epistemicidio porque quedan por fuera todos los otros saberes emocionales, ancestrales, intuitivos, carnavalescos, eróticos. Surgen en este contexto dos conceptos: *la ignorancia* y *la incultura*. Pero entonces, ¿cómo se deconstruyen las ausencias? No se trata de imponer ahora una monocultura de la Educación Popular para derrocar el saber científico, sino de instaurar una ecología de saberes. No es decir que entonces hay un solo otro camino, un solo otro poder, que sería el de los saberes populares, sino que nos toca armar hermenéuticas distintas, que salen de la interdependencia, del diálogo, de cruzar métodos.

La segunda monocultura es la del *tiempo lineal*. Nos han enseñado que solo hay una manera de medir el tiempo y es la del tiempo lineal, de la historia que va como una flecha para una sola dirección, para el desarrollo. Existen muchas otras temporalidades, pero con esto se crean muchos conceptos: se crea la idea del progreso y se construye lo residual, lo pre-moderno. Es una manera de contraer el presente y crear otra ausencia. Solo aquello que se va renovando rápidamente, vale. Cada monocultura apuntala a la otra.

La tercera monocultura es la *naturalización de las diferencias como desigualdades*. Esta es muy poderosa porque todas las clasificaciones son muy persistentes, pero tienen la misma razón que las sostiene a todas: pensar que lo diferente es inferior. Naturaliza las violencias, desigualdades sociales, desigualdades de oportunidades. Se naturalizan las jerarquías.

Desde la *monocultura de la escala dominante* se ha construido un término que es el *universalismo*. ¿Qué es lo *universal*? Se buscarían ideas, teorías que fueran válidas en cualquier contexto y, en este sentido, lo local es percibido como inferior. Hay una crítica a un camino único o a un camino jerárquico que ha sido este de imponer qué es lo importante, qué sería lo universal, lo culto, el progreso. Es reconocer cómo ha sido instalada esta posición para criticarla; sin embargo, no es para erigir otra hegemonía.

La quinta monocultura es la del *productivismo*. Se aplicó al mismo tiempo a la naturaleza y a la historia de la gente: aparecen al mismo tiempo los fertilizantes y las teorías de la productividad (círculos de calidad, taylorismo, maquila), cómo hacer para que rinda más, gastando menos. Surgen otras dos categorías: *lo improductivo* y *lo estéril*.

La sociología de las ausencias observa qué ha quedado por fuera del discurso hegemónico para hacerlo nuevamente presente, a través de cinco *ecologías*:

- a) Tratar de hacer un uso contrahegemónico del saber hegemónico. Poder hacer diálogo con los saberes de los sectores. Hacer hermenéuticas distintas.
- b) Recordar que existen muchos tipos de temporalidades.
- c) Descolonizar las mentes para producir algo que distinga qué sería jerarquía y qué no.

- d) Trans-escala: articular en nuestro proyecto las escalas locales, nacionales y universales. Analizar todo lo que funciona en cada escala y no pensar que solo es importante si se puede aplicar a lo universal.
- e) Ecología de las productividades: revalorizar todos los sistemas distintos que existen (de producción, de intercambio, de consumo, las economías populares, las economías del regalo, los trueques), todo eso que se ha sabido y se ha conservado y ha logrado hacerle el quite a la lógica del mercado de que todo es importante si se puede poner en la bolsa de valores.

Es vital que el futuro no lo demos por sentado, lo tomemos como limitado y frágil. Dependerá más de qué hacemos ahora para gestionarlo, cuidarlo. Esta perspectiva nos puede inspirar para hacer cambios ya.

1.2.3. Principales aportes de los participantes

La educación es un camino posibilitador de otros mundos posibles, pero muchas veces en el camino nos extraviarnos en esas búsquedas que perseguimos en los espacios en los que somos formadores. No nos podemos desligar de esos procesos de aprendizaje junto con el otro y entender y validar los saberes que están en esos otros espacios y poder hacer de ellos una herramienta de trabajo y también una búsqueda significativa y permanente, porque pareciera que las situaciones y los ambientes de aprendizaje se median desde una expectativa de un contexto que no me pertenece y desde una gran dificultad para poder validar al profesor como un generador de conocimiento y no como un subordinado de algo que alguien más trae. **Gyna Viviana Aguilar**

Las artes -que es lo que a nosotros nos ocupa en el Instituto- se definen históricamente a partir de la alta cultura, como por ejemplo las Bellas Artes, que son criterios europeos ligados a toda manifestación de la sensibilidad comunitaria atravesada por la academia; es decir, por un comité de expertos, porque esos criterios sobre los cuales se atraviesan las prácticas sensibles de las comunidades pueden ser tan arbitrarios como cambiar de una comunidad a otra o de una época a otra. El problema es que, en la definición de arte, por ejemplo, no entraría el arte popular, entonces las artes populares surgen, políticamente, como una oposición porque lo que se ha hecho es justamente un epistemicidio y eso habría que tenerlo muy en cuenta, porque hoy sabemos que incluso instituciones como Bellas Artes están mirando a las artes populares. **Luis Eduardo Duarte**



MÓDULO 2

**FUNDAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS Y
ESTRATÉGICOS DE LA
EDUCACIÓN POPULAR**

2.1. DISCUSIONES PREVIAS EN TORNO A LO POPULAR, LO TRADICIONAL Y LO FOLCLÓRICO

2.1.1. Docente: Vanessa Jordán Beghelli

Psicóloga Clínica y Educativa de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Psicología con énfasis en Investigación Interpretativa de la Universidad Nacional de Colombia. Doctorante en Música, campo de Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiplista de la Estudiantina del IPC.

2.1.2. Principales temáticas abordadas

A partir de las *representaciones sociales* -entendidas como las imágenes que hemos construido y podemos compartir entre dos o más personas y a partir de las cuales podemos reconocer las diferencias y similitudes en las formas de comprensión-, es posible reconocer las narrativas que sirven para ayudar a ordenar y organizar las estructuras subjetivas.

Existen diversos métodos para aproximarse al sujeto; entre ellos: la *autobiografía* (construcción de conocimiento de sí mismo a través de ideas comunicables y estructurantes que permiten tomar conciencia de cómo se han significado ciertas experiencias); la *autoetnografía* (relato autobiográfico que tiene como objetivo la comprensión de la cultura, haciendo énfasis en la experiencia del investigador. Siendo un estudio de introspección individual y narrado en primera persona, el cual conecta lo personal con lo cultural) y la *historia de vida en formación* (es una de las entrevistas en profundidad, que parte del diálogo con uno mismo y cumple una triple función en investigación: es un método de investigación, un instrumento de formación, en tanto ayuda a hacer conciencia de la propia historia y un testimonio socio-histórico donde el investigador actúa como instrumento de investigación e induce intencionalmente el relato autobiográfico para dar cuenta de la historia formativa; es decir, de la educación y cómo esta se va significando).

Discusiones previas en torno a lo popular, lo tradicional y lo folclórico, desde el concepto de subjetividad

Lo *popular* es un término polisémico que reúne diversos sectores, generalmente en situación de subordinación y con identidades aparentemente compartidas; sin embargo, lo popular no siempre se corresponde con sujetos o situaciones nítidamente identificables en la realidad. Más bien resulta una construcción ideológica cuya consistencia teórica aún está por alcanzarse.

Desde la antropología, lo popular está relacionado con la etnicidad, la clase social, el territorio y formas de producción y se refleja en las prácticas y el sincretismo cultural, en tanto que las teorías de la comunicación entienden lo popular como un modo de actuar masivamente, lo cual se refleja en la acción homogeneizadora de las industrias culturales (masificación, exotismo, extractivismo cultural, carnavalesización de la cultura, mercantilización de la cultura).

La cultura popular no se define por el origen, las tradiciones o lo masivo, sino por la perspectiva que se construye frente a lo hegemónico. No se concentra en los objetos sino en las experiencias, procesos o interacciones culturales que les dan sentido; tampoco es monopolio de los llamados *sectores populares*.

Lo popular no es vivido por los sujetos populares como complacencia melancólica con las tradiciones. Por el contrario, muchas veces estos “aguantan la tradición”.

El concepto de *tradicción* es diferente al de costumbre porque una costumbre no está necesariamente ligada al pasado y no necesariamente tiene que ser social. Cuenta con la presencia de un discurso simbólico que se representa materialmente. Lo tradicional sirve para establecer diferencias entre naciones y, del mismo modo, sus prácticas tienden a diferenciar clases sociales, razas, etnias y territorios, y encuentran una relación entre la invención y la generación espontánea, con tendencia a ser aceptadas tácitamente. Las tradiciones cumplen con intenciones de control y manipulación porque intentan inculcar límites, valores, normas y comportamientos reconocidos socialmente.

Lo *popular*, por su parte, se contraponen a lo no popular que, generalmente, es la élite. Reúne distintos sectores, comúnmente en situación de subordinación¹, con identidades aparentemente compartidas. Así mismo, el sujeto popular está muy diferenciado del sujeto ciudadano. Se mira más como un sujeto colectivo y pasivo, que viene de todas partes, pero no tiene una identidad individual, sino colectiva, entonces se pierde en una masa.

1. Que no tienen acceso a ciertos poderes.

Por su parte, lo *folclórico* es a la vez disciplina y objeto de estudio. Los proyectos folcloristas se ligan desde un comienzo a proyectos nacionalistas: se tiende a idealizar el pasado donde reside la esencia de la identidad nacional. El folclor tiende a “cosificar” y “objetualizar” la cultura popular, fijando sus condiciones y requisitos para ser reconocida y son justamente los folcloristas los fijadores de las prácticas (no la cultura, esta es dinámica).

Lo *folclórico* se vincula con la pureza o de lo genuino en constante peligro de contaminación o extinción, que solo puede conservarse protegiéndolo, separándolo, aislándolo. Corresponde con un proceso de uniformización de la cultura popular, con tendencia a condenar su creatividad y negar su diversidad y dinamismo, sin ofrecer respuestas satisfactorias a los complejos procesos culturales de la actualidad. Presenta lecturas nostálgicas, museográficas, rígidos esteticismos, generacionocentrisms, considerando las identidades como estáticas y ahistóricas. Ha sido un paradigma canónico de investigación y promoción cultural en festivales, escuelas, medios y hasta en intelectuales. La cultura popular tradicional no es actual, es una “supervivencia” del pasado. En investigación se centra más en la categorización de los productos que en la comprensión de los procesos.

Cultura e identidad

Clifford Geertz define la *cultura* como un conjunto de “pautas de significado” (artefactos, prácticas, representaciones) que son compartidas y organizadas socialmente, algunas con más estabilidad y vigencia que otras, aunque todas históricamente específicas; mientras que Giménez la reconoce como la organización social de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos, en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricos específicos y socialmente estructurados.

Es por esto mismo que para Geertz (1991), la investigación cultural o etnografía está en función de la construcción de una descripción densa, que no se limita a describir pormenorizadamente acontecimientos, sino que se orienta a la reflexión para comprender, desentrañar y hacer accesible el mundo de sentido del que se está estudiando.

La *identidad*, por su parte, se relaciona con la pertenencia social y con aquello que individualiza a los sujetos; en este sentido, también se relaciona con los límites y no tanto con los contenidos culturales. Está compuesta por los “repertorios” culturales disponibles en un grupo social o sociedad interiorizada de manera subjetiva, siendo los grupos de pertenencia más importantes para este propósito: la clase social, la etnicidad, las colectividades territorializadas, los grupos de edad y el género y los atributos particularizantes, aquellos que derivan de un estilo de vida asociado con los hábitos, la red de relación social del sujeto (familia, amistades, colegas), los objetos (las posesiones) y su biografía personal.

La identidad no es algo que le es impuesto al sujeto, sino algo que le falta: nos convertimos en algo que queremos

ser; nos encontramos en una búsqueda constante de aquello que no somos, pero que nos gustaría ser y empezamos a guiar nuestras concepciones y experiencias con ello que nos queremos identificar.

La identidad es dinámica. Al hablar de “*pérdida de la identidad*” nos estamos viendo como determinados por algo. Pues sí, están los procesos de aculturación (de imposición de una cultura sobre otra) y de *inculturación* (donde hay una transmisión de una generación a otra), pero esto de la *pérdida de la identidad* quizás no sea tanto como una pérdida, sino que también el sujeto tiene la posibilidad de identificarse con algo diferente a lo impuesto.

Las pedagogías críticas

La Educación Popular se inscribe dentro de las llamadas *pedagogías críticas*, caracterizadas por hacer lecturas de la

sociedad, desde el contexto educativo; una crítica inmanente que surge de los criterios de una comunidad.

Las pedagogías críticas reconocen el capitalismo y la modernidad como fuentes de problemáticas sociales que conllevan disconformidades que causan sufrimiento y malestar. Es en este marco, en el cual surgen dos preguntas: **¿cómo los propios actores sociales perciben a la sociedad?, y ¿cómo encausar la solución de estas disconformidades y asimetrías a través de la educación, según los recursos propios?** Para intentar dar respuesta a estas –y otras– preguntas, por lo general se llevan a cabo espacios de microanálisis en el aula o en el contexto particular, con la finalidad de producir transformación social y de la realidad de los sujetos, en favor de su bienestar individual y colectivo.

Esta perspectiva involucra un reposicionamiento de los sujetos: de un sujeto a cambiar, a un sujeto transformador. Para Alfonso Torres Carrillo, el sujeto es la clave para la transformación social; para potenciarlo, se deben desarrollar acciones educativas de tipo dialógico, donde el otro se conciba como un interlocutor válido, que llega con conocimientos y puede aportar a la dinámica de aprendizaje.

La Educación Popular, en sus inicios, encuentra su sentido en la marginalidad y la concepción de *sujeto histórico*², manteniendo, en cierto modo, las diferencias sociales impuestas. Sujetos que están al margen, pero que hay que incluir. Esta visión trata de resignificarse en las versiones más actualizadas de la Educación Popular.

Se evidencia un desfase entre la realidad teorizada y la realidad de las experiencias sobre la historia vivida: se idealiza al sujeto revolucionario, minimizando las

2. Cuando se habla de sujeto histórico, se asume una posición determinista, donde el sujeto es definido por su historia, con muy poco (o ningún) margen de cambio.

posibilidades de las fuerzas contrarias, lo cual limita las posibilidades de transformación social. Por ejemplo, el heroísmo de aquel que nunca ha sido héroe, pero que empieza a hacer resistencia contra fuerzas que lo podrían superar.

Surge la necesidad de consolidar una conciencia histórica como conciencia de la potencialidad de las prácticas históricas de los sujetos, para reconocer las transformaciones posibles según las dinámicas de las realidades y de los sujetos, desmarcándolos de determinismos y de relaciones de poder. He aquí la importancia de hacer un rastreo del origen y las posibilidades de los sujetos, así como un análisis de qué se hizo antes y qué podemos hacer para cambiarlo con los recursos disponibles. Desmarcarnos de las relaciones de poder y determinismos sociales aún sigue siendo algo idealizado, pero es importante tener la idea para poder llegar a lo concreto. Es así como la subjetividad juega un papel dentro de lo microsocioal, donde el sujeto no solo es producto sino un transformador de la historia.

La construcción del sujeto social surge por un desafío político, pedagógico, ético, epistemológico y gnoseológico, partiendo de la necesidad de mirar a los sujetos desde sus prácticas y proyectos en realidad, entendida como una construcción de las voluntades sociales.

En resumen, se busca que ya no se mire al sujeto histórico como un sujeto que está determinado por sus condiciones de clase, por sus recursos económicos, por su procedencia, por su etnicidad, por sus convicciones impuestas, sino que un sujeto que desde lo micro se pueda ver como transformador y poder crear historia. La historia hay que reconocerla, pero también cómo se puede transformar.

¿Quién es el sujeto y cómo se construye?

El sujeto y su construcción han sido un desafío permanente e inacabado para las ciencias sociales y para las humanidades en general. Para Edgar Morin, es una entidad necesaria de problematizar y corresponderla con su lógica del ser vivo, donde la subjetividad y la intersubjetividad se constituyen como base para su comprensión, tanto en su faceta individual como colectiva. Esto sin reivindicar dualismos, pues la subjetividad no es la no-objetividad, ya que el objeto resulta en una construcción intersubjetiva (acuerdos).

En la ciencia clásica, la subjetividad aparece como contingencia, fuente de errores (el ruido que es absolutamente necesario eliminar). Por eso, la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador -el que construye conceptos- de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta. Más tarde, en el siglo XIX, hemos asistido a la invasión de la cientificidad clásica en las ciencias humanas y sociales. Se ha expulsado al sujeto de la psicología y se lo ha reemplazado por estímulos, respuestas, comportamientos. Se ha expulsado al sujeto de la historia, se ha eliminado de las decisiones, las personalidades, para solo ver determinismos sociales. Se ha expulsado al sujeto de la antropología para solo ver estructuras, y también se lo ha expulsado de la sociología [...] No obstante, ha habido algunos retornos de los sujetos, retornos a veces tardíos, como en Foucault o en Barthes, coincidiendo con un retorno del Eros y un retorno de la literatura. Pero he aquí que en la Filosofía el sujeto se encuentra nuevamente problematizado (Morin, 2002).

Según esta perspectiva (la que excluye al sujeto), lo que importa en el arte son

los productos como cuadros, esculturas, libros, edificios, composiciones musicales, representaciones, películas y videos, sobre cuya objetualidad ninguna duda es posible. El objeto constituye lo esencial. El proceso productivo y las ideas del artista, las intervenciones del historiador, del crítico, del conservador, del filósofo, así como la respuesta del público, constituyen algo secundario y accesorio... de hecho, existe un núcleo duro del arte, (y pareciese que) no hay que buscarlo en el sujeto, en el artista, en su deseo de expresarse y de comunicar, sino en la obra, en su singularidad radical, en su irreductibilidad a una única identidad, en su carácter esencialmente enigmático (Perniola, 2002, p. 29).

Desde Morin, la subjetividad es la estructura organizadora de la experiencia, que acciona sentidos y produce significados con los que se interpreta la realidad y se orientan las intenciones. En pocas palabras, es la manera como cada uno organiza su experiencia vivida. La subjetividad también es mirada como el mundo interior que es atravesado por el mundo exterior, intersubjetivo y cultural con el que se interactúa. Hay una clara diferencia donde está el mundo interior, pero está el mundo exterior, que encuentra una relación dentro del lenguaje: el sujeto es hablado por el otro o, antes de nacer, una lengua me antecedió. El lenguaje es el contenido del pensamiento (Vigotsky), es el que empieza a estructurar la propia historia que yo puedo hacer de mí mismo.

La *intersubjetividad* es la clave para pensarse el sujeto social, ya que de forma individual o colectiva, nunca dejamos de ser sujetos sociales. La intersubjetividad es la característica constitutiva del mundo social donde se expresan las relaciones de los sujetos entre sí, permitiéndole al individuo percibir su realidad a través del otro. Yo soy a través del otro, me empiezo a identificar a partir del otro, empiezo a reconocer quién soy, a partir del otro. Es ese

otro que empieza a decir quién soy yo y, a partir de eso, yo también empiezo a construir quién no soy y quién quiero ser. La subjetividad es siempre intersubjetividad.

La *transmisión cultural* ha sido satanizada dentro de las pedagogías críticas porque se ha visto como un pasaje generacional a otro. Estamos inmersos en una cultura, expuestos al lenguaje, expuestos al otro, a cumplir horarios, hacer tareas, cumplir contenidos, normas que están en el ámbito educativo o social y van formando nuestras percepciones del mundo y la forma de organizar nuestra experiencia. Dentro de la transmisión cultural lo que hacemos es pasar el mundo para poder familiarizarnos con él y hacernos humanos. De la mano de Natalia Fattore y Paula Caldo (2011), diremos que la educación tiene una dirección, un objetivo de lo que va a ser educado y ahí está presente la transmisión. Está presente en lo *real*, lo *oculto* y lo *nulo* del currículo. La transmisión cultural es un fenómeno histórico, social y subjetivo que está presente siempre.

Reconocer esas influencias que tenemos en la forma como organizamos nuestras experiencias nos ayuda a transformar nuestra propia realidad y a lograr una mejor narrativa posible de lo que somos y lo que queremos ser o lo que pretendemos ser, siendo conscientes un poco más de cada determinismo social y estructura dominante y organizadora que a veces nos es impuesta y de la cual es muy difícil escapar.

La cultura siempre nos está permeando. La forma de relacionarnos con el otro está mediada por lenguajes, gestos, normas, condiciones culturales que van ayudándonos a organizar nuestra experiencia y a concebir las nociones que tenemos del mundo. En la medida en que tenemos ciertas nociones del mundo, también nos vamos a comportar, a confrontar y tener oportunidades de reconocer qué recursos tenemos para poder transformar

el mundo, o nuestra propia realidad en un principio y la realidad compartida. Dentro de la trasmisión cultural estamos viviendo muchas concepciones y depende de la conciencia que tengamos de ello que podamos ser transformadores de nuestra propia historia, y organizadores conscientes de lo que somos.

Necesidad del retorno a la comunidad en Educación Popular

Se comprende aquí la *comunidad* como una forma de vida social donde prevalecen rasgos, intereses y fines comunes. Entre sus características están que todos se conocen y acogen unos a otros bajo la solidaridad y el respeto. Su significado está ligado a un bien común y a la buena voluntad mutua. El sujeto social se convierte en el principal actor social de la comunidad, donde está presente el trabajo colaborativo como catalizador de cambios sociales y donde se reconoce tanto el sujeto individual como el sujeto colectivo y los dos como parte de un sistema.

Para Stramiello (2005), una manera de volver a la comunidad es la *pedagogía del ágape*. El ágape es un término griego que describe un tipo de amor incondicional y reflexivo (irreflexivo), donde quien ama tiene en cuenta solo el bien del ser amado. En este caso, se trata de un amor universal o amor a la humanidad. Ágape también significa una comida en común, compartida, grupal y con alimentos en abundancia. La pedagogía del ágape pretende crear comunidad a partir de la convivencia, y la comida convoca.

Se busca indagar en lo que ya tienen las comunidades, pues no se le dice a las prácticas y expresiones artísticas de la comunidad cómo ser lo que son, sino que a lo sumo se enriquecen tales prácticas abriendo incluso posibilidades de experimentación y diálogos transdisciplinarios, históricos y también académicos sin que estos últimos ya se erijan como los poseedores de una verdad que no existe en artes (Duarte, 2020, p. 121). Es una situación que requiere la tarea de establecer coincidencias conceptuales sobre la noción de lo *popular* en el IPC. Esto con el fin de reestructurar el sentido y la razón de ser de esta institución, que a lo largo de su

historia se ha relacionado con los *sectores populares* a los que se han orientado sus procesos formativos, con la misión de preservar la *cultura popular* como manifestaciones de la vida cotidiana y tradiciones de un pueblo, así como con la formación en las *artes populares* como expresiones y prácticas específicas procedentes de una comunidad, las cuales han hecho parte del proyecto educativo del IPC a lo largo de su historia.

Antecedentes del proyecto educativo del IPC

Ha habido dentro de estos antecedentes un fortalecimiento de las asimetrías sociales. Aunque no lo hayamos pensado desde allí, puede que haya fuerzas externas a nosotros -o culturales- que nos estén marcando estas asimetrías:

- Proceso de colonización en el suroccidente colombiano:
- La independencia y nacionalismo en Colombia:
- El bipartidismo y la época de la violencia en Colombia:
- La economía colombiana a mediados del siglo XIX y primera mitad del siglo XX:
- Santiago de Cali y el Valle del Cauca:
- La relación de la Academia y las artes en Colombia, sobre todo haciendo énfasis en los Centenaristas:
- Antonio María Valencia y su proyecto de educación musical y artística para el suroccidente colombiano:
- Creación del Instituto de Cultura Popular (1947):
- Creación del Instituto Popular de Cultura – IPC (1961):



Escanee el Código QR y conozca más sobre los antecedentes del proyecto educativo del IPC

El sujeto popular

La noción de *sujeto popular* que dio origen a este proyecto, se ha transformado. Ha tenido la capacidad de reunir a grupos diversos y dinámicos, cuya situación de *popular* no se redujo únicamente a lo común según lo étnico, los sistemas de producción, el territorio, la expansión o amplitud de sus prácticas, el tipo de rituales o la particularidad de las artes que creaban, hacían, promovían o preservaban. Lo *popular* se vio complejizado no solo en el *sincretismo cultural*, sino también en sus preguntas desarrolladas a través del *sentido de comunidad* y de la *construcción colectiva de saberes*, permitiendo la *integración* de las experiencias subjetivas con las de los demás (intersubjetividad, culturas), otorgando identidades compartidas a los grupos que participaban de esas dinámicas.

Sujetos que se preocuparon por hacer preguntas sobre lo popular, cuyas manifestaciones siguen propiciando las culturas y las artes que pueden ser leídas desde lo tradicional, lo folclórico, lo procesual, lo contemporáneo, etc. Un sujeto activo y transformador que, al participar de la complejidad de lo popular, se convierte en referencia y sujeto de aquello que participa. En otras palabras, este descubrimiento de la historicidad y complejidad de la cultura lleva a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la subjetividad social (intersubjetividad) como simple reflejo supraestructural de lo que pasa en la base económica; también a abandonar las posturas románticas que veían en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona de todos los valores emancipadores del pueblo (Torres, 2013, p. 48).

Necesitamos una mirada más humana en educación artística. Lo que al final de cuentas importa, no es el producto final, ni el nivel de perfección técnica que se

pueda alcanzar, sino las posibilidades de encuentro humano que se despliegan al participar de la actividad artística, culturalmente significativa, sea como creadores, ejecutantes, escuchas u observadores. Un “producto de calidad” es parte de ese proceso. Esto es el valor de las artes se encuentra en las experiencias humanas que estuvieron involucradas en su creación y que permitieron compartir valores comunes y elementos identitarios, fundamentales para la comunión y fortalecimiento de los vínculos humanos de un grupo (Palacios, 2018, p. 51).

Lo popular es una construcción constante que está dinamizándose y, hasta ahora, depende mucho del marco de referencia. Es importante mirar qué esquemas tenemos, con qué nos enfrentamos de lo que están diciendo otros pensadores y qué vamos a construir a partir de eso. Hay otra cosa relevante dentro del PEI y es la libertad de cátedra y eso también abre las puertas a diferentes concepciones de lo que es la educación y ahí entra también en parte lo popular, es una amplitud, diversificar las opciones que tenemos.

2.1.3. Principales aportes de los participantes

Creo que lo autobiográfico tiene unas formas en términos de ese individuo que se reconoce en unas polifonías que están ahí dentro de ese relato. Y lo interesante precisamente es que las formas de hablar de lo autobiográfico son múltiples porque finalmente se recrean en las diferentes formas de lenguaje que existen. Entonces uno puede generar autobiografías desde la música, desde la imagen, diferentes formas autobiográficas que van mucho más allá de la palabra o que involucran también la palabra y creo que eso, en términos del relato, es una posibilidad de construir historias y otras formas de hacer historia que se descentran de esos universalismos, que son muy interesantes. **Lina Marcela Sánchez González**

La idea de una cultura global lo que nos plantea es una inclusión falsa porque, al meternos a todos, al darnos un lugar a todos, lo que hace es excluirnos la diferencia. Entonces nos sentimos democráticamente incluidos de tal manera que el gran éxito del capitalismo dentro de la globalidad y su relación con sistemas de creencias como la tradicional en occidente, lo que hace es volverlo todo un objeto de consumo, destruir la alteridad. **Luis Eduardo Duarte**

“Uno de los conflictos que ahora hay en las instituciones educativas está relacionado con la pandemia y cómo esa pedagogía de compartir con el otro se ha fracturado. Por eso, a veces los estudiantes y los profesores sienten que no están aprendiendo igual. Lo que sucede es que hemos encontrado otras formas de hacer ese ágape y no hay unas pérdidas, sino cambios, en el compartir de la mesa que es el alimento y el alimento no solamente es la comida; el alimento también es la mirada del otro, el abrazo, el contacto, la voz, poder ver, poder alimentar desde nuestros sentidos una experiencia de hacer con el otro y creo que una de las cosas que nos toca inventarnos es cómo hacer otros ágapes con todas estas nuevas dinámicas y variables que tenemos que considerar. **Gyna Viviana Aguilar**

Para mí, la identidad es un concepto de construcción y se toma no desde una postura individual, sino colectiva, pero a la misma vez se toma de una colectividad para llegar a una individualidad. Estamos en una búsqueda incesante entre lo que quiero ser y lo que quiero hacer. En las lecturas hay unos conceptos de identidad como no ser algo acabado y se va construyendo en el devenir, paso a paso. A mí, como folclorólogo, me trunca. Es que yo me identifico con el negro del Pacífico, es que yo me identifico con el baile el abozao, es que yo me identifico con la tradicionalidad y cuando nos colocan ese tema de que la identidad es impuesta, o es sobrepuesta, es un concepto de dominio, de manipulación, entonces ahí uno queda como pensando, como entre la cuerda floja. **Jhon J. Quiñonez**



2.2. CRITERIOS METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

2.2.1. Docente: María José Alviar

Doctora en Música en el área de Etnomusicología por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Artes Musicales (Piano) por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá. Actualmente es docente de la Universidad de Córdoba, con sede en Montería.

2.2.2. Principales temáticas abordadas

El concepto de *colonialidad* del saber ha tenido auge en Latinoamérica, aunque su origen se reconoce en la India. Se comprende como un punto de contacto entre

Europa y Latinoamérica, a partir del cual se establecen jerarquías en el sistema de pensamiento, que impactan la organización general de la vida. Si bien la relación de Europa con Oriente pudo haber estado marcada por la misma imposición del poder, no se presentó el desequilibrio de fuerzas que permitió la dominación de Europa sobre América Latina.

La *matriz decolonial* se crea sobre la idea de que existe una escisión profunda entre dos polos (europeo y latinoamericano); sin embargo, el pensamiento decolonial se ha ido transformando hacia la comprensión de que se trata de elementos mutuamente constitutivos, idea que resulta más productiva que el mero establecimiento de la dicotomía existente.

El pensamiento decolonial propone tres conceptos básicos:

- *Colonialidad del poder*: se definieron instituciones y formas de organización que hicieron que se universalizara³ la visión jerarquizada que establecía como centro hegemónico del poder a Europa, desde donde se observaba todo lo que hubiera afuera; desde aquel momento, cualquier cosa que se pareciera al centro de poder estaba en un nivel alto de la jerarquía y todo lo que estuviera cada vez más lejos estaba en lugares inferiores. Esto en términos políticos, económicos, del control del medio ambiente,

3. Que todas las personas que participaran en el sistema-mundo estuvieran convencidas de lo mismo.

en términos religiosos y en asuntos de cultura.

- *Colonialidad del ser*: El *proyecto de modernidad*, que nació en el momento del contacto colonial, consistió en separar a la sociedad de las ciencias; estaba planteado sobre la tecnificación y la industrialización, con la posibilidad de dividir el conocimiento en disciplinas; de esta manera, los lugares de estudio permiten hacerse experto en una cosa y no en más que eso, desconociendo los diversos intereses de los sujetos. La separación de las disciplinas fue tan radical -y parece tan natural- que ahora es necesario pensar en la *interdisciplinariedad*.
- *Colonialidad del saber*: el conocimiento académico reduce el valor de otros saberes que quedan excluidos de los *centros de conocimiento*, especialmente de las universidades. En la actualidad, los centros de conocimiento se están preguntando cómo incluir esos otros saberes que empiezan a ser considerados valiosos para la academia.

El pensamiento moderno colonial se sostiene, según Lyotard (1987) en dos grandes versiones del relato de la legitimación del conocimiento: por una parte, la idea de que todos los seres humanos tienen derecho a la ciencia y, por lo tanto, deben buscar acceder a ella como parte de su condición humana, con el fin de encaminarse hacia el progreso; por otra parte, la comprensión de que la ciencia

es el mecanismo que asegura la consolidación de las naciones como promotoras del progreso. En este orden de ideas, la Universidad apoya a quienes se inscriben en ella para que dirijan el destino de las naciones.

Del mismo modo, el discurso *desarrollista* favorece la creación de un nuevo orden global, donde es posible hablar de *Primer Mundo* (Estados Unidos, Europa y Australia), *Segundo Mundo* (Asia) y *Tercer Mundo* (países del sur global). En este marco, se crean instituciones para medir el *desarrollo* y la *pobreza*, se construyen rutas por las cuales estos países deberían transitar para estar mejor, pero, finalmente, se determina que ese *Tercer Mundo* nunca va a dejar de serlo porque sus condiciones de *pobreza* y *subdesarrollo* son muy difíciles de superar. Esto se sostiene desde la *colonialidad del ser*, desde donde se convence a los sujetos de que ese es el orden que está establecido y es como *debería ser*.

Si bien se reconoce que el *colonialismo* tuvo un inicio y un fin (con los movimientos independentistas), la *colonialidad* no ha terminado todavía, sigue organizando el mundo y la forma en que los sujetos se conciben a sí mismos.

En cuanto a la educación en artes en Colombia, en el siglo XIX se establece bajo el modelo de Historia del Arte, pensando que todo lo que había que enseñar era a conservar las formas del pasado europeo, idea que sigue vigente aún hoy en día, tanto en lo que respecta a la teoría como a las prácticas artísticas.

En el siglo XX se da entrada a las vanguardias pedagógicas al mundo de las artes, por lo cual los artistas eran formados para ser profesores y no tanto para ser artistas. Con el surgimiento del concepto de la infancia, se introduce la importancia de las artes para su educación, principalmente las artes plásticas y la música. Emergen también vanguardias artísticas que abren cuestionamientos relacionados con el desprendimiento de esos cánones tan estrictos en las artes y ponen en crisis la enseñanza del arte, sin desplazar totalmente la preocupación por la historia. Finalmente, con el proceso de industrialización, se da lugar al uso de la tecnología en el arte y se empieza a discutir si el diseño gráfico y el diseño industrial podrían ser consideradas artes.

Las artes se ven presionadas a alcanzar el estatus de lo *científico*, para poder ingresar a los lugares de formación donde se valida el conocimiento y, para ello, se inscriben en las lógicas académicas y cartesianas

Se observa cómo desde los siglos XIX y XX existe una preocupación por definir la *identidad nacional*, con la intención de buscar la particularidad, la diferencia y, al mismo tiempo, lograr una unidad a lo largo de todo un territorio constituido como nación, de manera bastante arbitraria.

Es a partir de la Constitución Política de 1991 cuando Colombia se reconoce como una nación pluriétnica y multicultural y se establece la educación artística como obligatoria en todas las escuelas. Se permite la entrada de ciertos repertorios o de ciertas prácticas culturales a los centros de conocimiento, pero desprovistas de la carga simbólica y social que tienen en los territorios y en los grupos sociales.

En esta nueva visión de lo *colombiano*, los grupos racializados encontraron, en el discurso de la multiculturalidad, espacios para reivindicar los lugares de enunciación que les habían sido negados, lo cual

conllevó el afianzamiento de ciertos grupos en el concepto de *raza*.

Desde esta perspectiva, se promueve la discusión hacia los centros de conocimiento acerca de lo que implica la inclusión de estos otros saberes. Ciertamente, incluir ciertos repertorios no resulta suficiente; por otra parte, habría que cuestionarse acerca de los procesos pedagógicos por medio de los cuales se trabajan esos repertorios, ya que están cimentados en una base epistemológica y metodológica eurocéntrica.

Para los pensadores latinoamericanos decoloniales, el concepto de *raza* es sumamente importante y sostienen que se trató de un constructo colonial, elaborado a través del pensamiento religioso, como mecanismo para separar a unas personas de otras. La iglesia católica intervino en el reconocimiento de los sujetos indígenas como humanos, por lo cual recibieron un trato "humano" (no esclavista), a diferencia de lo ocurrido con las personas provenientes de África a quienes no se les concedió dicho estatuto.

Alrededor del concepto de *raza* y de las mezclas raciales, se creó un sistema de *castas*, según el cual deberían pasar tres o cuatro generaciones para que los *mestizos* adquirieran nuevamente el estatus del *blanco*. Por su parte, desde la perspectiva de Wade (2003), las poblaciones negras e indígenas siempre han estado presentes en la identidad nacional y se reconoce su contribución cultural, bajo el sesgo de inferioridad.

Cuando se empezó a construir la República, se consideró a Colombia como un país *mestizo* y, aunque se reconocieron tres raíces (europea, indígena y africana)⁴, desde el centro del país se consideró que se trataba de una población homogénea, sin considerar los desafíos que impone la distribución geográfica de la población.

4. Colombia es reconocido como un país "tri-híbrido".



La dificultad de comunicación entre unas regiones y otras, propició que en Colombia se desarrollaran prácticas culturales bastante diversas y muy divididas.

El país se divide en regiones desde la perspectiva del folclor; sin embargo, esta regionalización incluye también aspectos de clase y raza (incluso de género), donde la pertenencia étnica se asociaría con la conformación de las élites. Esta distribución encubre la idea de que existen personas más inteligentes en ciertas regiones del país, lo cual induciría la valoración de unas prácticas culturales como mejores que otras.

Igualmente, se construye una organización temporal jerárquica donde estas poblaciones que se consideran “incapaces de progreso” se considera que tienen una relación con el pasado y se les niega la contemporaneidad, pues harían parte de un estadio evolutivo anterior.

La forma como la antropología ha retomado estas prácticas culturales consideradas inferiores, es mediante la *entextualización*; es decir, tomando elementos de esas prácticas, recortándolos y recontextualizándolos en otras prácticas, para alimentar la construcción de la *identidad nacional*, por considerarse *suficientemente diferentes* a las prácticas europeas.

En medio de esta construcción de *identidad nacional*, es muy interesante notar cómo se nombran las cosas y cómo somos nombrados. En este sentido, vale la pena hacer un recorrido por los términos: *folclórico*, *tradicional* y *popular*, para reconocer cuáles son los sentidos que se han instaurado a partir de cada uno de ellos. Siguiendo con el orden jerarquizado, podría pensarse que lo *tradicional*, lo *folclórico* y lo *popular* están de un lado, en oposición a lo *académico*, lo *moderno* y lo *contemporáneo*.

En los siglos XVIII y XIX, por ejemplo, se hablaba de “*antigüedades vulgares*” o de “*tradiciones populares*”, para referirse

a lo que más adelante se denominaría lo *folclórico*. El término *folk-lore*⁵ apareció por primera vez en un artículo en la revista *The Atheneum*, el 22 de agosto de 1846. Una primera encrucijada que se encuentra para definir el término *Folclor*, es que se refiere tanto a la disciplina como al objeto de estudio de dicha disciplina. Por esta razón, se ha optado por denominar *Folclorología* a la disciplina (y *folclorólogos* a quienes practican esta disciplina), para distinguirla del objeto de estudio *Folclor* (practicado por los y las *folcloristas*). En Colombia⁶, el auge de la *Folclorología* se dio entre los años 70 y 90, del siglo XX, con la pretensión de estudiar el folclor en forma sistemática y organizada, desde la idea de la rigurosidad.

Si bien se hace referencia al “pasado”, lo *folclórico* no corresponde una época específica; es un pasado idealizado, construido, en el cual se fincan las prácticas folclóricas para defender su ideal de autenticidad. De esta manera, los portadores del folclor están reducidos a un tiempo sin historia.

El concepto de los *folclorólogos* se devuelve a las prácticas y a las personas que son portadoras de esos saberes y, aunque las prácticas se han caracterizado por su dinamismo, la *Folclorología* devuelve una mirada estática que se convierte en un estándar de “autenticidad”, que influye en las formas como esa práctica se desarrolla. Esto tiene su base en las llamadas *epistemologías de la purificación*.

El concepto de *tradición*, por su parte, surge desde el mismo *folclor*, como forma de investigación de ciertas culturas; se enmarca en una visión memorialista que pretende trazar relaciones con unos pasados que no siempre son muy claros. No

5. Alude a la etimología de la palabra anglosajona: *folk*, que significa lo popular y *lore*, que se refiere a lo tradicional.

6. En México los estudios de *Folclorología* se realizaban ya desde los años 40 y 50.

todas las tradiciones tienen una historia tan clara, al punto que Hobsbawm (2002) plantea que existen *tradiciones auténticas* y *tradiciones inventadas*. Lo cierto es que no todo el pasado transita de una generación a otra y, del mismo modo, existe un contenido mítico que también alimenta la transmisión.

La *tradicición* se ha reconocido como lo invariable, lo que no tiene permiso de cambiar, lo que se establece desde la repetición. Del lado de las Bellas Artes, de lo moderno, se observa con un cierto halo histórico todo lo que sucede, se reconoce que hubo unas épocas, se reconoce que hubo unos periodos para cada cosa, se trata de los pueblos con historia. Del otro lado, están entonces los pueblos sin historia, porque la tradición no varía, permanece estática, no tiene posibilidad de construir todo un discurso temporal por medio del cual se pudiera observar ese dinamismo que tiene.

Por último, encontramos el concepto de lo *popular*, que se presenta a veces como opuesto a lo tradicional y otras veces como si fueran lo mismo. Ana María Ochoa (2003), marca una distinción entre lo *popular-tradicional* y lo *popular-urbano*. El primero estaría más del lado del folclor, mientras que el segundo estaría más del lado de la masificación de la cultura.

Se concluye que los conceptos de *folclor*, *tradicición* y lo *popular* se encuentran a tal punto entrelazados, que es muy difícil delimitar sus fronteras. Incluso, surge un nuevo concepto que es el de *patrimonio*, como otro nicho de estudio. En este sentido, las construcciones epistemológicas dependen en gran medida de los intereses disciplinares. Lo importante es reconocer en qué medida los ideales formulados desde una disciplina organizan, separan, clasifican y excluyen; en otras palabras: *performan la realidad*.

2.2.3. Principales aportes de los participantes

La práctica se plantea como un lenguaje; en las plásticas, la música, e incluso la poesía que con las guerras se plantea que no es posible poesía después de Auschwitz. De lo que se trata es de replantear la realidad, no de celebrarla; por lo tanto, la perfección, el orden, la simetría, la armonía, todo esto que nos habla en términos canónicos de las prácticas, pasa a un segundo o tercer plano. No es la concepción de la realidad que importa plasmar a las artes. Ese momento, que sigue siendo una discusión, me parece muy valioso que lo hayas traído porque todavía pensamos muchos que en Europa se sigue hablando de lo canónico; pues no es así, por el contrario, esto es una reverencia que hacemos nosotros a quienes ni siquiera lo hacen con ellos mismos y eso es clave tenerlo en cuenta. **Luis Eduardo Duarte**

Me llama la atención el concepto de “corazonar”. Suena muy elegante, pero muy fantasioso. Me parece muy valioso revivir o retomar las emociones del individuo, eso que nos hace especie humana, que nos diferencia de las otras especies y de los otros animales, esa capacidad de corazonar y de vivir de las emociones. Sin duda alguna, una de las tareas que tenemos nosotros, es poner los ojos otra vez en las emociones. Poner el corazón en primer lugar, para nosotros que hacemos investigación, ponerle el corazón a la investigación, ponerle el corazón a las prácticas culturales y artísticas, no tan estructurada como en 1850 cuando se crea la primera escuela en Colombia sobre arte. **Mónica López**

La educación ha empezado a trabajar en este sentido cuando se abre la pedagogía por proyectos. Comienzan a instaurarse aquellos saberes que vienen por tradición, con la posibilidad de que los padres llegaran al aula con sus propios saberes. Eso enriqueció mucho la escolaridad. Se planteaban espacios donde los abuelos eran muy importantes. El abuelo entraba al aula, generaba otras experiencias y se valoró mucho la oralidad. En el campo del teatro, desde bellas artes, la apertura ha sido más amplia. **Alba Yulieth García**



MÓDULO 3

**DISCUSIONES EN TORNO A
LA INVESTIGACIÓN EN
ARTES DESDE LA
EDUCACIÓN POPULAR**

3. DISCUSIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EN ARTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

3.1. LAS ARTES PLÁSTICAS

3.1.1. Docente: Alexander Buzzi

Artista plástico y docente investigador. Magister en Crítica y Difusión de las Artes, por la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Maestrante en Estudios sociales latinoamericanos por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; Especialista en Medios y Tecnologías para la Producción Pictórica (UNA), Buenos Aires, Argentina. Maestro en artes plásticas y visuales, por la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia. Miembro del grupo Filosofía de la Liberación (AFyL – UNAM-UAM-México) orientado por el Dr. Enrique Dussel; interesado en procesos de investigación – creación – acción relacionados temáticamente con artes plásticas y visuales populares, arte contemporáneo, global, glocal, arte y ciencia, estéticas “otras”, estudios culturales – decoloniales – situados, teoría – crítica de las artes, pedagogías de las artes y prácticas curatoriales, orientados a procesos que den cuenta de las transformaciones culturales de *Nuestra América*.

3.1.2. Principales temáticas abordadas

Las artes populares, a través de su acción, permiten la apertura a nuevas discusiones en contraposición con las posturas eurocentradas. Es el caso del Land Art de los años 60, con sus ponentes Robert Smithson, Donald Judd y Robert Norris, pioneros de los recorridos por el espacio que serían frecuentes a finales de 1990 y comienzos del 2000.

Puede reconocerse a las artes populares como prácticas y saberes comunitarios, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos. Tal y como lo plantearía Jean-Marie Schaeffer, puede establecerse una diferenciación entre las artes y el Arte (con mayúscula), significando la distancia que toman las artes populares de las Bellas Artes.

Gran parte de lo que se ha construido acerca de las artes populares ha surgido en otros contextos y se ha desarrollado a partir del pensamiento del norte. La escuela más grande que alberga los textos del pensamiento latinoamericano es la Universidad de Austin (Texas) y es ahí donde se considera que inician los estudios populares, los cuales se configuran como estudios multidisciplinarios.

Nos asiste el propósito, entonces, de construir nuestras propias epistemes. En la creación artística se pueden reconocer huellas significantes que evidencian lo propio y que nos ubican en el campo de la semiótica, siguiendo a Peirce y a De Saussure.

Los museos han tomado posturas más convenientes a la historia occidental; desde el idealismo alemán se acuñan términos como primitivo, etnográfico o afrodiaspórico, que resultan remarcando las diferencias que, para Dussel, son violentas. Igualmente, Wittgenstein insiste en que el lenguaje confunde, engaña y es violento.

Es en 2004 cuando surgen las curadurías en Colombia, lo cual les da otro abanico a los saberes regionales y un lugar a las artes populares.

No es sencillo establecer la frontera entre lo que es arte y lo que es popular. Dependerá, en buena parte, de quién lo legaliza. Lo más relevante en esta discusión es ver hacia dónde nos conduce, especialmente como una construcción de lo propio y lo que se puede representar de esto a través del trabajo artístico. Esto se vuelve particularmente relevante en la periferia, donde se parte de la valoración de lo que se tiene y la consolidación desde el quehacer. En este sentido, la ruta no sería la Investigación – Creación – Acción, sino la Creación – Acción y un ejercicio de sistematización de experiencias que permita que lo popular, que no ha sido reconocido, o que genera tantas tensiones, se visibilice y ocupe un lugar no solamente en la academia, sino en el mundo de las artes.

Lo popular es mucho más libre. En la academia se estudian los conceptos, pero hay otros saberes más ligados al hacer. Hay que sacar las artes populares de los territorios y difundirlas a través del ejercicio curatorial; sin embargo, es necesario

considerar que, cuando el arte popular se lleva a los museos, perdiendo de vista el contexto, se instaure de nuevo un ejercicio de colonización.

Esta perspectiva se ejemplifica claramente a través del paralelo entre la obra de Carlos Jacanamijoy y la de Picasso. El primero, un artista del Putumayo que realiza un ejercicio de aprendizaje y recuperación de los símbolos propios de su tradición cultural, los cuales eran transmitidos exclusivamente a los chamanes. El segundo, un artista que tomaba las culturas africanas del Níger y se apropiaba de sus símbolos (para algunos, plagio; para otros, virtuosismo europeo).

Si bien se requiere reconocer ciertas metodologías, didácticas y diseños que permitan la enseñanza de las artes y la generación de procesos creativos dentro de las artes plásticas (pintura, grabado, escultura, modelado, fotografía, artes del cuerpo, entre otras), es desde el cuerpo desde donde se construye la experiencia sensible. Por ello, se debe tener en cuenta en las artes populares el lugar que ocupan las prácticas y saberes comunitarios en las encarnaduras que permiten hablar de ese cuerpo que siente.

En las Bellas Artes, por su parte, existe una gran valoración del canon y de las ciencias, desde donde el cuerpo es representado. Es en los años 60, o en la época de la posguerra, donde se comienza a pensar la subjetividad y el cuerpo que se habita. De esta manera, se da paso a otras maneras de hacer arte, aprendiendo de los saberes que no están en las universidades.

Basándose en la propuesta de Malinowski, los artistas comienzan a hacer trabajo de campo en comunidades. La modernidad, en las ideas de Dussel, Quijano o Bernstein, plantea lo humano desde una perspectiva egoísta, rescatando solo lo que le sirve para su composición de la "verdad"; una verdad que no existe y que se está debatiendo.

Toda la reflexión anterior, debe conducirnos a deconstruir nuestra práctica plástica, nuestra práctica pedagógica y emerger en otros cambios, en otro renacimiento, en otra magia.

3.1.3. Principales aportes de los participantes

En ese ejercicio de explorar el cuerpo desde el dibujo anatómico, creo que hay una necesidad de representación que se distancia a veces de la misma corporalidad de quien desarrolla esa producción y esa creación. Es casi como una experiencia en donde la corporalidad de quien pinta, desaparece. Interesante ver cómo los procesos desde el dibujo y anatomía siembran esas discusiones en relación con la propia corporalidad y que considero que bien podrían comenzar desde ahí porque el contexto empieza con un primer territorio y ese primer territorio es uno mismo y es el cuerpo de uno. Eso me causa mucha impresión cuando yo veo las prácticas de dibujo y pintura fusionadas con anatomía porque creo que se alejan a la percepción propia de la corporalidad y se acercan a unos cánones de unas bellezas que no operan. **Lina Marcela Sánchez González**

Me gustó mucho la palabra senti-pensante; el sentimiento no lo deja a un lado. Es el respeto por lo que está haciendo. Habla de esos pueblos que no dejaron que se adentrara el proceso colonial y es importante el valor del investigador. El conocimiento se transforma y el saber dentro de ese conocimiento debe tener varios rumbos y el investigador debe dedicarse solo a escuchar porque eso produce un conocimiento. Todo eso que está escuchando lo puede convertir en una acción y de ese conocimiento se puede llegar a una producción. El conocimiento nunca debe estar por encima de la vida. El conocimiento intelectual es muy diferente del conocimiento del territorio a donde llega. **Silvia Mena**

3.2. LA MÚSICA

3.2.1. Docente: Holman Álvarez

Pianista, compositor e improvisador. Maestro en música con énfasis en composición de la Universidad del Valle. Magister en composición de la Universidad Javeriana. Ha tocado con reconocidos músicos nacionales y acompañado a músicos internacionales. Compositor de música para largometrajes, cortos, instalaciones y documentales nominado en 2018 a los premios Macondo por la música de la Película SAL de William Vega. Profesor de planta en el énfasis de jazz de la Universidad Javeriana de Bogotá y coordinador del área teórica de dicho énfasis. Realiza talleres, conferencias y ponencias sobre improvisación y pensamiento ecológico aplicado a la música.

3.2.2. Principales temáticas abordadas

En ocasiones, acercarnos a las músicas propias puede ser más difícil y exigimos un mayor pudor, que hacerlo a las culturas ajenas.

Las categorías podrían distanciarnos de aquello que nos atraía de esas músicas y de lo que nos permiten expresar. De las culturas que se han estudiado, en todas había música; se ha encontrado que en unas no había lenguaje, en otras no había arte pictórico, pero la música estaba en absolutamente todas las culturas que ni siquiera habían tenido un contacto entre sí. Parece que la música es uno de esos lugares netamente humanos. A través de la música podemos descubrir lo poderoso que es tener un cuerpo.

La investigación en artes y la Educación Popular deben iluminar las discusiones en torno al análisis crítico de la realidad de los grupos implicados a través de la construcción colectiva y activa de conocimiento para la transformación y el cambio social.

La investigación-acción se considera un proceso predominantemente pragmático, que parte de la vida cotidiana en la búsqueda de soluciones inmediatas. Se enfoca principalmente a la solución de problemas educativos con base en la evaluación de necesidades, limitaciones y posibilidades de una comunidad, para forjar un plan de acción y revisión continua en conjunto con los actores sociales. Es un procedimiento de investigación centrado

en la búsqueda de mejores comprensiones, procesos y resultados, ayudado por la participación de los actores sociales, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas. No está destinado a la elaboración de productos, sino al reconocimiento propio de una comunidad.

La investigación + creación busca responder una pregunta o problema de investigación a través de una experiencia creativa y participativa que dé lugar a obras, objetos, productos o procesos con valores estéticos y culturales, y cuya naturaleza temporal puede ser efímera, procesual o permanente. Los proyectos de investigación + creación son el resultado de actividades que impliquen aportes a la cultura o al comportamiento de las comunidades participantes.

Desde la perspectiva de la investigación + creación, se trata de flexibilizar las condiciones de investigación a través de las músicas populares, donde los recursos académicos se dispongan al servicio de las necesidades artísticas de los sujetos participantes en sus contextos. Para tal propósito, se plantea, como eje articulador, la conciencia del discurso musical reflexivo desde la improvisación, con base en el pensamiento ecológico, según los procedimientos y aproximaciones de las músicas populares y tradicionales colombianas.

Por otra parte, se hace un llamado a la reflexión acerca de la manera como se han configurado divisiones sociales y raciales en Colombia, las cuales conducen a prácticas violentas. Cada sujeto busca

encajar en la categoría en la cual se siente más cómodo y hace todo lo posible por permanecer en ella. Incluso en la música se presentan divisiones de acuerdo con los roles, representándose una distribución casi industrial donde cada persona se dedica a una labor específica y, entre todos, se construye algo más grande. Estas divisiones (producto de una organización jerárquica), no obstante, han desencadenado rupturas en la comunicación; cada quien, en su arte especializado, se sentía bien, pues creía siempre tener la razón.

Estos principios jerárquicos los podemos encontrar en prácticas musicales donde los roles de los participantes están claramente definidos y separados: compositor, director, intérprete y público. El pensamiento asertivo se puede identificar en todas aquellas manifestaciones musicales existentes en nuestro país donde la preparación, el estricto cumplimiento de un rol y la perfección técnica son indispensables: música orquestal, banda sinfónica, bandas militares, música de cámara, música comercial entre otras.

Una perspectiva diferente es la que ofrece la ecología, que Capra (1996) define así:

La ecología -del griego oikos (“casa”)- es el estudio del Hogar Tierra. Más concretamente, es el estudio de las relaciones que vinculan a todos los miembros de este Hogar Tierra. El término fue acuñado en 1866 por el biólogo alemán Ernst Haeckel, quien la definió como “la ciencia de las relaciones entre el organismo y el mundo exterior que le rodea”. (p. 52)

Hablar de sistemas, de ecología y de redes es hablar de lo mismo. Por consiguiente, un pensamiento ecológico es un pensamiento sistémico. «El pensamiento sistémico es “contextual”, en contrapartida al analítico. Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior» (Capra, 1996, p. 49).

Ahora bien, el principal peligro de interpretar un acontecimiento social como el hacer música desde la perspectiva de una ciencia, radica en el hecho de asumir que las relaciones sociales entre seres humanos se rigen por las mismas reglas y de la misma manera que lo hacen todos los organismos vivos. Maturana y Varela (1984) enfatizan en que los seres humanos no somos solo organismos con funciones específicas en beneficio de un sistema; vivimos para nosotros mismos y para relacionarnos con nuestro entorno creativamente como individuos; en esencia, somos libres de elegir nuestros propósitos. El pensamiento meramente

naturalista ya fue usado en los regímenes totalitarios con nefastas consecuencias para la humanidad.

En contraste, la improvisación es ese lugar donde se pueden experimentar varias cosas al mismo tiempo. Requiere un conocimiento de lo que se está interpretando, de los caminos que se están transitando y confianza para poder tomar decisiones en el instante en que se está creando la música. Podemos imaginar que toda la música se origina en la improvisación, pero esta se fue relegando de la academia, quedando como una habilidad de unos pocos.

Entre las prácticas musicales asociadas a tendencias integrativas encontramos como elemento común la práctica de la improvisación, no como un estado previo o precario de la composición, sino como una actividad que integra las actividades de componer, interpretar y escuchar en un mismo individuo, con toda la autonomía de elegir su propio camino teniendo siempre presente la relación con los otros individuos y con el entorno. En Colombia esta tendencia es evidente en prácticas como las músicas tradicionales campesinas, la música de raíces africanas, el jazz y la improvisación libre.

No significa esto que la composición tradicional y la improvisación libre sean exponentes radicales de tendencias aparentemente antagónicas; los procesos pueden ser a veces los mismos, pero la adaptación al contexto es la que crea la diferencia. Por ejemplo, podemos encontrar un pensamiento asertivo analítico cuando el improvisador trata de tomar una decisión que sea coherente con el momento que transcurre, para lo cual debe ser muy consciente de lo que tocó y, al mismo tiempo, tener una idea de cómo esto afectará el acontecimiento en el futuro, como lo hace el compositor en el papel.

Si pensáramos la mente del músico como un ecosistema de ideas

interconectadas en forma de red, entenderíamos que entre más prácticas asertivas e integrativas realice el individuo (componer, improvisar, investigar otras tradiciones musicales), mayor será su comprensión del acontecimiento musical; estableciendo progresivamente más y más conexiones neuronales y sociales que le permitirán ser creativo y responder con mayor eficacia a las necesidades de su entorno.

Esta aproximación a la música desde la ecología no es una idea nueva; el autor inglés Christopher Small la propuso bajo el concepto de “Musicar” o “Musicking”, el cual define de la siguiente manera:

La defino así. Es bastante sencillo. Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar -lo que llamamos componer- prepararse para actuar -practicar y ensayar- o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los ‘roadies’ que arman los instrumentos y comprueban el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos -y ellas- también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical. (Small, 1997)

Entre las ventajas que un pensamiento ecológico nos puede ofrecer, encontramos:

- Reconoce que los músicos son sistemas complejos en sí mismos, vulnerables y sensibles a los estímulos interiores (mente, cuerpo) y exteriores (entorno).
- Se cuestiona sobre la importancia y el efecto que la música tiene en determinado contexto local, regional y universal.
- Demuestra que la experiencia de la composición, la improvisación, la interpretación y la dirección son complementarias y se potencian unas a las otras, promoviendo la participación activa de los músicos en todos estos procesos musicales, proporcionando un medioambiente musical sano, original y creativo.
- Identifica los roles de determinado acontecimiento musical pero no los categoriza en jerarquías de poder, en este tipo de pensamiento todas las partes integrantes del proceso son de vital importancia para la armonía del ecosistema musical.
- Reconoce de igual valor a todos los rituales musicales (géneros, estilos, tradiciones), por considerarlos como manifestación auténtica de una identidad social.

Incorporar este pensamiento a nuestra actividad musical constituye una alternativa de reconciliación entre los saberes especializados que a menudo trabajan por separado sin una conciencia amplia de su entorno. Estos saberes especializados dividieron el acontecimiento musical en roles jerarquizados, acomodándose a las necesidades de una sociedad industrial, respondiendo a las necesidades de su época y demostrando su pertinencia. La pregunta que debemos hacernos es si la

época en que vivimos necesita continuar con la primacía de las tendencias asertivas sobre las integrativas, tal vez una distribución equitativa entre ambas podría beneficiar nuestro ecosistema musical.

Según el diccionario de la Real Academia de la lengua, un rol es un papel o función que algo o alguien desempeña. En todas las prácticas musicales los participantes asumen un rol temporal y específico para cada representación. El problema radica cuando experimentamos el acontecimiento desde el mismo rol una y otra vez, sin asumir ningún otro, sin intereses por ningún otro. Al dividirse el ser musical en creador o intérprete o público, cada ramificación toma su propio rumbo adquiriendo una vida propia al margen de las otras, el rol se convierte en algo tan importante que comienza a confundirse con la personalidad del individuo. El principal problema de la especialización de los roles por individuos específicos radica en la incomprensión de la importancia del otro como parte fundamental del acontecimiento musical. Algunos de los problemas que surgen debido a esta incomprensión, pueden ser:

- La composición idealiza el objeto demeritando algunas veces el papel del intérprete.
- Los intérpretes reniegan de la falta de conocimiento de los compositores acerca de la idiomática de sus instrumentos.
- Los directores imponen su idea sin tener en cuenta las opiniones de los intérpretes, lo que genera una lucha de poderes sólo conciliada por el acuerdo jerárquico.
- Los improvisadores estallan en discursos a menudo incomprensibles para el público que los considera de alguna manera egocéntricos, falsos o faltos de rigurosidad e integridad.

- El público especializado, en la figura del crítico o el aficionado, juzga en términos de bueno o malo, teniendo en cuenta solo sus propios referentes o expectativas.

Estas afirmaciones de ninguna manera pretenden definir negativamente estas actividades, solo pretenden enunciar algunos de los problemas de relación que se dan constantemente en el medio musical; por fortuna, estos comportamientos no son síntomas generalizados, para nadie es un secreto que muchos músicos y artistas a lo largo de la historia han sabido que una mejor comprensión de los diversos roles es beneficioso para el acontecimiento musical.

3.2.3. Principales aportes de los participantes

Nunca vamos a tocar como lo hacen estas personas y yo creo que principalmente es porque hay un tema con los saberes y los oficios que, por ejemplo, quien toca tambor es quien va y lanza la atarraya al mar y tiene un movimiento cadencioso de su ser, que le da su oficio, que lo trasmuta directamente al instrumento. El vivir hace parte de esa ejecución musical y creo que, en ese sentido, tienen todo el derecho a sentir que yo no hago parte de acá y estoy intentando reproducir estas músicas, pero no he vivido lo mismo que ellos, ni sus mismas situaciones, ni su mismo vivir, para tratar de aproximarme allí. Hay dos validaciones: la primera es muy étnica, muy racializada; la segunda es de los festivales; la parametrización está haciendo que sea una doble validación. Primero, no tengo validez de tocar por mi condición, pero al mismo tiempo hay otra validación si la toco o no en un festival. Me parecen dos barreras muy grandes. **Santiago Castiblanco**

Rodolfo Llinás dice que el sistema nervioso se estimula por la información que hay en la memoria. Si yo incorporo la información de una forma ordenada, mi cuerpo va a responder también por reflejo a esa información. ¿Cómo representar gráficamente un sonido? Eso también se ha mencionado en la enseñanza de otros idiomas. Si hago una representación gráfica con movimiento, el proceso de reconocimiento es mucho más rápido. **Diego Germán Gómez**

En poesía se estudia cómo se produce la musicalidad en el lenguaje. En poesía, la que fue absolutamente rimada, aunque no sea la que ahora se escribe, le aporta al verso libre, que es una musicalidad más abierta. Ellos tenían unas reglas que permitían generar una musicalidad, si a partir del acento (el acento en las palabras, entendido no solo como las tildes sino como esas marcaciones que hacemos en cada palabra) y también en el número de sílabas que compone cada verso; por eso en poesía hay formatos como el soneto, por ejemplo, que tiene ya establecida una estructura de número de sílabas y número de estrofas que debe tener, porque el soneto escrito desde esa estructura produce una musicalidad muy definida. En contraposición, por ejemplo, con el haiku, que es una modalidad de poesía mucho más corta, es Oriental (ahí viene lo de la cultura y como el lenguaje parte a expresar esa cultura; el arte termina siendo un reflejo de la cultura siempre). En Oriente la poesía, por provenir de una cultura que es más de la observación, de la contemplación, es de un tamaño supremamente corto. **Luz María Chavarro**



3.3. LAS ARTES ESCÉNICAS

3.3.1. Docente: Sandra Karina García

Lic. En Artes Escénicas, cuyo fuerte es la investigación alrededor de las pedagogías de la danza, trabaja actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional y en Universidad Distrital en Bogotá, Colombia.

3.3.2. Principales temáticas abordadas

La investigación no se da de una sola manera o atendiendo una sola forma, porque la investigación es meramente contextual: todo radica en poder observar un fenómeno, poder identificarlo y poder empezar a transitar las diferentes formas que facilitan la elaboración de la pregunta y, posteriormente, hacer todo el proceso para que esta pregunta sea resuelta, que es lo que pasa en la investigación.

Cuando vemos montajes, hay que tener en cuenta que detrás de ellos hay una cantidad de elaboraciones, propósitos, dinámicas de pensamiento y, sin duda, hay un proceso de investigación y formación. Adicionalmente, detrás de todo eso hay unas metodologías de indagación que exploran realidades vividas, que van dándole lugar y principio a este proceso escénico. Ahora, muchos de los procesos formativos de las artes escénicas sin duda están permeados por procesos comunicativos, como lugares de apreciación, lugares de expresión que posibilitan nuevos significados, pues esa es la búsqueda de la dinámica del arte y atienden a los contextos que quieren comunicar realidades vividas.

Es por ello que existe una tríada fundamental: investigador-creador-formador (o formador-investigador-creador o investigador-formador-creador). Es decir que un profesor tiene toda la posibilidad de promover dinámicas, revisar de tránsitos metodológicos investigativos, reconocer cómo se constituyen sus desarrollos

significativos como proceso de formación y empezar a resignificar todos esos procesos de su experiencia formativa.

Desde las artes, es posible desarrollar procesos de investigación más territorio/artísticos, comunidad/artísticos, formativos/territorio/artísticos, pedagógico/artísticos/comunitarios, estableciéndose diálogos de la experiencia viva in situ; metodológicamente hablando, hay una infinidad de maneras que combinan las metodologías desde el arte para investigar, la recolección de datos desde lo comunitario y dinámicas de la pedagogía.

Existen tres perspectivas en investigación:

- a. El enfoque cuantitativo, entendido como la medición exacta. En la educación artística, estaríamos hablando de clasificación de documentos, periodos o etapas, líneas del tiempo, estudios demográficos, comparaciones entre grupos para conocer cómo funciona una metodología implementada. Se trata de analizar las variables, de enunciarlas y analizarlas; es un trabajo que no pasa tanto por una comprensión subjetiva.
- b. La investigación descriptiva tiene que ver con lo que está ocurriendo en el momento, los fenómenos de aprendizaje y cómo se aprende. Aquí se contempla todo lo experimental: trabajar con grupos de personas en contextos, hacer laboratorios, experimentos de cómo varían las dinámicas artísticas y cómo funcionan las metodologías en diferentes contextos.
- c. El enfoque cualitativo, que es meramente hermenéutico, tiene que ver con la contextualización, la revisión de relatos, narrativas territoriales, historias orales. Aquí hay un giro para las artes escénicas, pues la fenomenología da la posibilidad de comprender lo corporal como construcción de conocimiento, mediante narrativas corporales, corpografías y una cantidad de técnicas de recolección de experiencias que entran a hacer parte de la investigación.

En cualquier caso, es importante definir el lugar de indagación. Es posible para el investigador en artes, ubicarse desde el YO y hacerse preguntas en relación con su propia experiencia sensible, creadora o docente. También es posible extrapolar esas preguntas a la comunidad.

Lugares metodológicos posibles para la investigación

1. Biográfico Narrativo:

El centro de la indagación es el profesor, quien puede hacer un recorrido por sus itinerarios corporales, lo que lo hace un método fenomenológico, interpretativo y subjetivo. Los estudios corporales están actualmente aportando metodologías para la recolección de información, a través de ejercicios autobiográficos. De esta manera, los profesores pueden comprender y posibilitar maneras de transmisión a partir de la descripción de lo que pasa por su propio cuerpo.

La recolección de datos aquí pasa por rutas creativas, narrativas de clase, corporrelatos, coreografías didácticas, autobiografías corporales, diarios docentes, donde se da cuenta de que la secuencia de movimiento se creó con unas características que tienen que ver con la experiencia del docente. Desde este lugar, normalmente no se producen informes de investigación y la estructura de investigación atiende más a narrativas. Estos formatos están siendo validados por la academia actualmente.

2. Investigación Acción Educativa:

La práctica pedagógica de las artes se convierte en objeto de investigación desde la planeación de las sesiones, su implementación, la retroalimentación y el cumplimiento de su propósito. Esto involucra la participación de la comunidad, a través de una pregunta que va asumiendo, por lo que implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la propuesta pedagógica. Si bien esto es algo que hacen los profesores de manera constante, aquí se formaliza.

3. Etnografía Educativa:

La etnografía involucra la observación de comunidad, lugares y fenómenos, así como reflexiones acerca de lo que está

pasando con ella. Se realiza normalmente en tercera persona, desde el punto de vista del observador, quien describe el contexto, lo que está pasando alrededor, pero también lo que le ocurre en ese ejercicio de observación; se interpreta, se comprende y se revisan los procesos educativos que transcurren. La recolección de datos se realiza a partir de las planeaciones de clase -o de la experiencia-, la observación del participante, los diarios de campo, entrevistas, sesiones grupales, a partir de las cuales se construyen conclusiones en relación con la pregunta que guio la observación.

4. Investigación-creación-formativa:

Se estructura, se analiza y se implementa el proceso de creación, concebido en este caso como una experiencia formativa, donde hay consciencia de que la creación no es solo creación in situ como obra, sino que los participantes van a estar tramitando una experiencia de formación de unos elementos, temas y reflexiones que la misma creación impulsa. Lo que se entrega es la obra con un diario de artista o un informe de investigación (si así lo requiere), que recoge el porqué de la toma de decisiones, las reflexiones que se suscitaron, el porqué del tema. Se cuenta con fichas de observación, registros de diarios, de videos, encuestas y entrevistas grupales. También se contemplan las corpografías.

En relación con los referentes epistemológicos, es muy importante que el investigador defina claramente su lugar de enunciación, especialmente en cuanto a conceptos polisémicos y difusos, como folclor, tradición, contemporáneo, popular, entre otros, tomando respaldo de los autores relevantes en la perspectiva elegida. Para el caso que nos atañe, también es menester reconocer el lugar del Instituto Popular de Cultura y cuáles son las preguntas que han atravesado su labor misional.

La Investigación Basada en Artes (IBA) se hace partiendo de metodologías que da el arte en sí mismo, con dinámicas de investigación y formación que atienden a las características del contexto. La investigación, desde las posibilidades exploratorias que brinda el arte, legitima la producción de obra, lo cual podría no ocurrir en la investigación ortodoxa.

La IBA permite cruzar metodologías; por ejemplo, es posible recolectar datos a partir de la etnografía y triangularlos con una metodología de apreciación del arte y otra desde la pedagogía, toda vez que existe una progresión de elementos formativos dentro de esta creación, todo esto en función de la investigación + creación. Esto nos da un parte de tranquilidad para entender que la investigación es viva, dinámica, que tiene una rigurosidad, pero que permite tomar varias rutas metodológicas simultáneamente, siempre y cuando sean enunciadas con claridad.

Las artes pueden ser utilizadas como un medio para ayudar a comprender la imaginación, lo emocional, los problemas y las prácticas en los procesos de creación. Es necesario establecer el procedimiento, como base para la propuesta metodológica.

Desde el rol como docente-artista, se diseña una experiencia para que el estudiante comprenda e incorpore el saber; luego, como profesor, se arma la experiencia; como artista, se posibilita la sensación, la percepción y la incorporación desde el ser sensible y como investigador, se escribe, se comprende y se formaliza toda la experiencia.

El investigador debe conocerse a sí mismo e identificar cuáles son sus intereses, pues de esa misma manera habitará la investigación y realizará las elecciones metodológicas coherentes con su sentir.

El proceso de indagación pasa por las preguntas: ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Por qué?, ¿Cómo? Y ¿Quiénes? De esta manera,

todo se va tejiendo; nada está fuera de lugar de lo que está pasando para este propósito.

La primera pregunta, ¿Qué?, remite al horizonte de sentido; se trata de un lugar de enunciación respecto a un fenómeno. Luego nos preguntamos: ¿Para qué?, pregunta que dará origen a los objetivos de la investigación; es decir, la meta. Después viene el ¿Por qué? Que expone las razones por las cuales se considera importante realizar la investigación; la sustentación es esencial. El ¿Cómo? Hace referencia al procedimiento; de esta pregunta se desprenden las decisiones del investigador con respecto a la metodología a utilizar. ¿Quiénes? Es una pregunta fundamental, pues demarca el tipo de relación que se va a establecer con la población; involucra también el contexto (perspectivas epidemiológicas, sociales, culturales, políticas, entre otras).

En últimas, la investigación debe ser un ejercicio dinámico y de disfrute, donde el investigador realice las elecciones epistemológicas y metodológicas que le permitan transitar por sus intereses y construir respuestas a las preguntas que son comunes a la institución, a la comunidad y a sí mismo, con la mediación de las artes.

3.3.3. Principales aportes de los participantes

Dentro de los procesos que llevamos de creación y de investigación en el folclor, es partir de un hecho que sucede en un contexto de un pueblo. Podemos hablar de un proceso de las lavanderas, por ejemplo, que es un proceso que ellas hacen, pero resulta que en cada región y en cada pueblo lavan diferente y utilizan elementos diferentes. Entonces hacemos el trabajo de investigación y nos basamos en un contexto que es ese de lavanderas. Después, nosotros, corporalmente, adoptamos unos movimientos que ellas hacen y a partir de ello hacemos creación de otros movimientos que nosotros hayamos visto. **Ricardo Cosme**



MÓDULO 4

**PROCESOS DE FORMACIÓN,
CREACIÓN E INVESTIGACIÓN EN
LAS ARTES POPULARES, EL
CASO DE LOS SEMILLEROS DE
INVESTIGACIÓN DE DANZA Y
MÚSICA DEL INSTITUTO
POPULAR DE CULTURA**

4. PROCESOS DE FORMACIÓN, CREACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES POPULARES

EL CASO DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN DE DANZA Y MÚSICA DEL INSTITUTO POPULAR DE CULTURA

4.1. Docentes Invitados

César Monroy

Es maestro, realizador audiovisual, productor artístico y gestor cultural. Se ha interesado por investigar la Lúdica y la Danza. Ha sido director del Área de danza del Centro de Investigaciones de Cultura Popular ICBA, en la ciudad de Tunja. También trabajó como Gerente del área de Danza del Instituto de Cultura y Turismo de la Alcaldía Mayor de Bogotá, y se destacó por la creación de eventos como *Ballet al Parque*.

Actualmente es presidente fundador de la Industria Creativa y Cultural Los Danzantes, entidad con la que creó la Red Internacional Danza en Pareja. Ha sido fundador de festivales internacionales como la “Muestra Latinoamericana de Baile Folclórico por Pareja”, el “Foro Expertos en Danza”, la “Cumbre Latinoamericana Maestros de Danza Folclórica”, “Estilos, Danza en Pareja”, “Los Niños de Colombia Bailan”, “Niños y Adolescentes de América Bailan” y “Los + Pequeños Bailan”. Igualmente, ha sido reconocido por el programa Danza Virtual, que es una serie audiovisual con la que pretende construir un legado para el arte danzado.

Hanz Plata

Es docente de planta, investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Está adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación en Licenciatura de Educación Artística de Bogotá. Hace parte del grupo de investigación intercontexto y es director del grupo Entramado, Investigación y Creación del semillero de investigación de Danza Tradicional. Realizó una maestría en Creación de Guiones Audiovisuales, es especialista en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual, licenciado en danzas y teatro, y técnico profesional en fotografía y camarografía. Se ha desempeñado en el campo de Educación y las Artes Escénicas en contextos escolares y universitarios. También ha desarrollado procesos de investigación en Didácticas para la Danza y ha desarrollado nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje de este lenguaje artístico para la escena.

Angélica del Pilar Nieves

Se ha desempeñado como docente e investigadora de la Universidad Antonio Nariño de la ciudad de Bogotá. Es líder del grupo de investigación Didáctica de las Artes Escénicas, dirige la Fundación Cultural y Artística Acto Capital de Bogotá. Se especializó en la dirección de procesos de formación, investigación y proyectos de circulación en el área de las Artes Escénicas, posicionando su compañía de danzas en el ámbito de la danza infantil y juvenil nacional e internacional. También, es doctoranda en Ciencias sobre el Arte de la Universidad de las Artes de la Habana, Cuba. Realizó una maestría en desarrollo educativo y social en la Universidad Pedagógica Nacional, es especialista en docencia de Arte Dramático y licenciada en Danza y Teatro de la Universidad Antonio Nariño de Bogotá.

Luis Fernando Sarmiento

Es diseñador de vestuarios, investigador sobre la Historia del Traje, bailarín, artista, productor y coreógrafo. Ha diseñado los vestuarios para diferentes compañías de danza de Colombia, entre las más destacadas, está la Corporación Cocha Vivas y Compañía Artística Andares. Ha sido ganador cinco veces del Festival Ascún Cultura con la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia y fue ganador de las becas de Proyección y Tradición Folclórica de la ciudad de Bogotá. También, ganó seis veces el premio de Modalidad Coreográfica del Festival del Pasillo en Aguadas, Caldas. Ha sido conferencista nacional e internacional y actualmente es director coreográfico de su propia compañía, la Corporación Surrungueo Montañero.

Mario Alejandro Monroy

Se ha desempeñado como bailarín en danza teatro, realizó estudios en Artes Escénicas con énfasis en Dirección en la Academia Superior de Artes de Bogotá. Obtuvo títulos de licenciado en Educación Básica, con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital de Bogotá. También realizó una maestría en Gestión Cultural de la Universidad de Valencia, España. Es doctorando en Industrias de las Comunicaciones Culturales en la Universidad Politécnica de Valencia, España. Es gestor cultural, productor especializado en la concepción, formulación y ejecución de proyectos artísticos y culturales. Actualmente trabaja como productor ejecutivo en Los Danzantes Industria Creativa y Cultural de la Ciudad de Bogotá. Lidera el proyecto danza.co que brinda herramientas para la visibilización de agentes, productos y actividades de danza de Colombia

Carlos Alberto Vásquez

Es director artístico, docente universitario, especialista y comunicador social. Su trabajo ha buscado rescatar las danzas tradicionales de los pueblos ribereños y ha tomado como referencia Los Cantos de la Tambora que representan a la región del Río Grande del Magdalena. Uno de sus grandes logros ha sido participar en creaciones como Las Fiestas del Corpus Christi que se han convertido en un referente para las identidades de los pueblos campesinos. A lo largo de su carrera ha tomado la danza como base fundamental de sus obras que son el resultado de un sentir agudo hacia la música. También se ha interesado en el movimiento como expresión y en las costumbres que reflejan la cotidianidad de los pueblos. Realiza aportes significativos a la perspectiva metodológica de investigación/creación, y se ha convertido en un maestro que le apuesta a la memoria, la identidad, la pedagogía del cuerpo, la construcción de sociedad desde lo académico y a rescatar las culturas tradicionales.

Lila Castañeda

Es licenciada en pedagogía musical del conservatorio de la Universidad Nacional, se ha especializado en Pedagogía y realizó una Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, y actualmente adelanta estudios de doctorado en Educación. Pertenece al grupo de investigación INVAUCOL, dirigido por el Doctor Andrés Perafán e igualmente ha trabajado con el grupo de investigación Pedagogía Musical y Ciudadanía, liderado por la Maestra Gloria Valencia. Ha sido docente en la Academia Luis A. Calvo de la Universidad Distrital y en el Conservatorio de la Universidad Nacional. Trabajó durante doce años en la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia y como docente de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.2. Principales temáticas abordadas

¿Son las danzas tradicionales contemporáneas?

A lo largo de este módulo se abordaron diferentes temáticas con las que se reconceptualizó el acto de crear e investigar sobre las Artes Populares, especialmente, aquellas relacionadas con Las Danzas. Estas temáticas pusieron en escena las discrepancias conceptuales acerca de lo considerado tradicional y contemporáneo, y los retos que estos conceptos significan para la producción, la experimentación, la creación artística y los procesos de formación y de producción de conocimiento sobre las Artes Populares.

El Acto Dancístico como un hecho cultural aparece dentro de esta discusión como un concepto que busca distanciarse de prácticas inspiradas en representaciones dogmáticas sobre el folclor, buscando que la experiencia del cuerpo en relación con las danzas folclóricas (y con su interacción con el movimiento, con el tiempo), ponga en escena a unas danzas llamadas a la transformación, que logren enlazarse con las demandas del presente. Esta perspectiva de las danzas tradicionales se enmarca en una tradición que se entiende contemporánea y se retroalimenta de las formas tradicionales actuales. Los cuerpos danzan y escenifican una historia, una coreografía, que está cargada de significados vigentes, y no atrapados en el tiempo. Es fundamental que las instituciones encargadas de formar para Las Danzas, puedan empezar a poner en cuestión el acto de repetir figuras, movimientos que limitan la capacidad expresiva y creativa del Acto Dancístico y propongan metodologías circulares de formación, que exploren las posibilidades de la cotidianidad de cada cuerpo; exponerle a la improvisación, estableciendo pretextos

emotivos, expresivos, que permitan jugar con los Cánones Folclóricos y cuestionar su imposición.

El Acto Dancístico es posible a través del presente, de la cotidianidad, de las fiestas familiares, del colegio, del barrio, de lugares de encuentro en los que se tiene por primera vez acceso al baile, al movimiento como expresión de nuestra cultura. Estos espacios se convierten en lugares para la memoria de nuestras tradiciones y ayudan a que se cuestione la concepción romántica del folclor en la que este solo se encuentra en ciertos lugares alejados, provocando una experiencia externa y ajena a nuestras culturas.

Los conceptos como *cultura, folclor y tradición* que atañen al Acto Dancístico, tienen su origen en la historia moderna occidental. Mediante estos conceptos se intentaba dar cuenta de las expresiones, símbolos, lenguajes y objetos que cumplían la función de identificar grupos o sociedades determinadas. En un principio se concibió que aquello que podría ser entendido como una cultura tradicional o folclórica, correspondía a las prácticas y creencias de grupos que se situaban en la periferia y contaban con una forma de organización comunitaria enlazada, sobre todo, por aspectos étnicos. Las tradiciones culturales, de acuerdo con esta concepción, se ubican por fuera de las ciudades, por fuera de la civilización.

En años recientes, esta perspectiva de los conceptos mencionados anteriormente, se ha transformado; la tradición ha sido tomada como series de prácticas y símbolos que se transmiten de una generación a otra y que son modificadas de acuerdo con fenómenos migratorios, cambios en las relaciones de producción, transformaciones sociales y políticas que fisuran la idea de los nacionalismos y del centro y la periferia.

La danza tradicional, como un hecho cultural, emerge dentro de los tejidos

sociales y hace parte de escenarios que están en procesos de creación permanente, que dialogan tanto con las generaciones pasadas como con las presentes. El hecho dancístico pone en escena identidades y memorias colectivas que denotan lo significativo de la experiencia, aquello que carga de sentido la vivencia humana, sus rituales, sus encuentros, su manera de experimentar la música, el baile, el encuentro con el otro.

La Narrativa de las Danzas: Vestuarios y objetos

Cada vez se hace más evidente la necesidad de cuestionar el hecho dancístico y aquellos elementos que lo conforman. En los años recientes, la pregunta sobre el vestuario y su rol dentro de las danzas ha generado diferentes disputas en torno a qué constituye una práctica de danza tradicional o folclórica y qué elementos o símbolos interactúan en ella. Usualmente, se encuentra en las instituciones educativas y grupos interesados en las danzas tradicionales, el impulso a realizar recuperaciones ahistóricas de vestuarios y elementos que convierten las representaciones dancísticas en actos impositivos y alejados tanto del contexto actual como de quienes interpretan las danzas.

Estas discusiones han ampliado las posibilidades del vestuario y de los objetos en las danzas. Hoy en día se piensan el vestuario y los objetos como una extensión de los cuerpos que los llevan consigo, rompiendo la extrañeza habitual entre quienes danzan y aquellos artefactos que hacen la danza. Se promueve la exploración de los objetos, entender su historia y su rol dentro de ella. Se les concede una voz y una vida propia que comunica algo, hace algo mientras está en el escenario. Rescata la importancia del diálogo entre las personas danzantes y los objetos de la danza para crear una sincronía y darle una función activa y creativa en el escenario.



Desde esta perspectiva, se afianza la idea de sujetos y sujetas que danzan y tienen también una libertad propia que se extiende mediante los símbolos que llevan consigo, de tal manera que las prendas dan una visión de quienes danzan.

Los vestuarios y los objetos que se usan para representar diferentes danzas tradicionales son el fruto de movimientos geopolíticos e históricos que han influido en la diversidad de materiales, de colores y de formas, por lo que la idea de trajes autóctonos o que pertenecen a una sola región, se desvanece y permite comprender que el destino de estos artefactos es el de mutar indefinidamente de acuerdo con las dinámicas y las transformaciones de cada territorio.

La investigación es una de las partes fundamentales que crea el Acto Dancístico y permite que se ponga en cuestión qué significa un traje o un objeto autóctono o representativo de una región, a diferencia del romanticismo del folclor que construye estándares, formas representativas de cada ritmo, negando las realidades desde donde estos emergen, como ocurre con el caso del Currulao, cuyo ritmo se extiende por varias regiones del país y en cada región adopta una forma distinta de representación; sin embargo, cuando este es representado en un escenario se recurre a un folclorismo carente de representatividad.

El escenario es un espacio que está en interacción y movimiento con los artistas, el público y el lenguaje. Las representaciones en él, implican un ejercicio de introspección en el que cada persona intérprete se esfuerza por encontrarse con aquello llamado a representar. Cada persona danzante busca en sus propias experiencias, sentimientos e interpretaciones, formas de complementar el proceso coreográfico, por lo que, si bien existe un proceso de formación, también hay un fuerte componente popular que pone su énfasis sobre

las memorias colectivas y las prácticas sociales de un territorio, que inspiran a quien danza.

La Danza, el Cuerpo y los Espacios para la Memoria: entre el cuerpo intérprete y el cuerpo identidad

Las fiestas populares, los encuentros lúdicos sociales como lo son las fiestas familiares, las salidas entre amigos y amigas a espacios de baile, las fiestas de celebración popular como el Petronio Álvarez, están estrechamente ligados con las danzas populares y cómo nuestros cuerpos responden culturalmente a ellas. Actualmente, se debate si este cuerpo, que usualmente está permeado por la música y los movimientos incorporados culturalmente, debe ser adiestrado al momento de presentarse en escena y participar de lo que podría ser considerado una interpretación institucionalizada. Esta discusión pone a circular nuevamente la pregunta ontológica sobre qué son las danzas populares y cómo se logra acceder a ellas, a partir de qué estrategias pedagógicas. ¿Es fundamental poner en escena el bagaje cultural de quienes danzan, o la técnica aparece como una tecnología que debe estar exenta de los procesos de aprendizaje que se dan por fuera de la academia?

Esta pregunta abre el espacio para concebir el cuerpo, la técnica y los lugares en los que se gestan las danzas populares desde sus complejidades y diversidades. Teniendo en cuenta que, tanto en el escenario como por fuera de él, se construyen formas que van a hablar sobre las identidades y formas de vivir de cada región.

La crítica hacia las instituciones que promueven técnicas y movimientos basados en la repetición, consiste en que carecen de reflexión y crean artistas, bailarines y bailarinas que son ajenos a aquello que interpretan. Los danzantes en el escenario se convierten en actores y actrices que no

hacen parte de las memorias colectivas de las regiones que pretenden representar.

El cuerpo, como centro de la técnica y del escenario, le entrega vida al Acto Danzístico y pone en escena lo festivo de las regiones, sus identidades y sus artefactos. Crea una representación, una simbología como escenario semiótico de los acontecimientos culturales y de lo sensible. El cuerpo toma el valor de la historia y de sus memorias que reafirman las identidades de los habitantes de los territorios.

Los maestros en danzas tradicionales adquieren un rol fundamental para la permanencia y promoción de las danzas populares de los territorios, al ser mediadores de estos conocimientos y tener la labor titánica de reconstruir las prácticas culturales; en este sentido, el desafío está en lograr construir un puente entre el acontecimiento del escenario y el acontecimiento popular, entre el cuerpo intérprete y el cuerpo identidad.

Bailar de a dos

Usualmente el baile de a dos o el baile en pareja no tiene la misma acogida en las instituciones dedicadas a la pedagogía de las danzas populares. Los bailes grupales, históricamente, han tenido una mayor acogida, debido a que estos aparentemente implican mayor complejidad que los bailes en pareja; sin embargo, es fundamental que -cuando se ha propuesto representar las danzas populares de las regiones- se tenga en cuenta la importancia que tiene para estas el baile en pareja. Es conocido que, en los diversos tipos de encuentros festivos como lo son las fiestas familiares, las fiestas nocturnas, este tipo de baile funciona como una modalidad mediante la cual se repiten y preservan movimientos, gestualidades y formas de llevar el cuerpo dentro de nuestras culturas. Por ello, en los últimos años se le ha empezado a dar mayor importancia a esta práctica y se han establecido

ciertas pautas para que las danzas en parejas puedan ser enseñadas dentro de las instituciones.

Estas pautas consisten en: decidir el ritmo y la danza que se va a trabajar; conocer la danza que se planea montar, sus antecedentes históricos y sociales; construir una dramaturgia escénica que organice y cuente el conflicto; establecer el rol de las personas intérpretes, pensar el espacio desde dos personas que van a interactuar en él, crear la relación de pareja a partir de un hilo conductor que permita que cada participante conserve su rol en la danza y establecer el mensaje que se desea transmitir, y por último, este debe crear una relación con el público.

Con estas directrices se pretende que los institutos, como el Instituto Popular de Cultura, empiecen a crear escenarios de a dos y se siga promoviendo este tipo de representación de lo popular.

La investigación en las Artes Populares

Problematizar el objeto de estudio es una labor que hoy se plantean las instituciones interesadas tanto en la investigación de las artes como en la producción de obras artísticas. El acto creativo aparece indisoluble de los procesos de indagación que ponen en cuestión aquello que se desea producir y, a su vez, cuestionan el rol de quien produce. Esta concepción del acto creativo pone en evidencia la lucha por la representatividad y la legitimidad de lo representado, sobre todo, cuando se trata de las Artes Populares. Si bien las concepciones sobre lo que es popular y lo que no lo es, son vastas, se coincide en que cada vez se hace más necesaria la búsqueda de epistemologías, formas teóricas y metodológicas que permitan que los institutos interesados en las creaciones artísticas populares puedan avanzar en el fortalecimiento de sus estrategias pedagógicas, investigativas y creativas.

Los Semilleros de investigación cumplen un rol esencial dentro de este contexto al invitar a los estudiantes, profesores y profesoras, a complejizar los conceptos e ideas sobre las artes populares y a iniciar un proceso de desnaturalización del acto de crear y de conceptos como folclor y popular. El Instituto Popular de Cultura, encuentra en estos espacios la oportunidad de construir herramientas y estrategias de investigación que puedan dar cuenta de las sociedades habitadas.

Es fundamental rescatar que las discusiones actuales sobre las investigaciones en Artes Populares buscan distanciarse del pensamiento occidental moderno, positivista, desde el cual las sociedades son enmarcadas mediante ontologías en las que se mide filosóficamente el ser del no ser, instaurando relaciones dicotómicas y excluyentes como: negro/blanco, positivo/negativo, falso/verdadero. Las epistemologías contemporáneas se alejan de este tipo de planteamientos y complejizan el objeto de estudio de las Artes Populares al expandir sus universos metodológicos y teóricos.

Uno de los filósofos que se destacan dentro de este proceso epistemológico de reinención del objeto de estudio, es el filósofo Jürgen Habermas, quien se propone mediante la Teoría de la Acción Comunicativa, salir de los paradigmas modernos de la investigación y establecer que los seres humanos se enlazan y crean sociedades a partir de tres inquietudes cognitivas: técnico, práctico y emancipatorio y a través de tres medios sociales: trabajo, interacción y poder. Estos planteamientos revolucionan las ideas modernas en la que desaparecen los sujetos, e invitan a pensar en la acción social, en el rol de los actores sociales dentro de sus territorios, dentro de sus culturas. Asimismo, sugiere un replanteamiento metodológico crítico desde el cual se fisura la distancia entre quien investiga y el objeto investigado y

establece que, tanto objeto como investigador, hacen parte de aquello que se desea investigar.

Estas herramientas teóricas y metodológicas se convierten en las premisas para problematizar y darle continuidad a los procesos de investigación llevados a cabo por los semilleros de investigación y fortalecer sus hallazgos, sus conclusiones y sus procesos creativos.

La Perspectiva Histórico Cultural y las Artes Populares

Los estudios de las Artes Populares hoy en día buscan implementar perspectivas histórico-culturales que permitan relacionar el objeto de estudio con las particularidades del contexto en el que emerge. Romper con los paradigmas universalistas del teatro, de la música y de las artes plásticas, ha provocado la aparición de nuevas formas de entender y estudiar las Artes Populares; por ejemplo, para el caso del Instituto Popular de Cultura, el semillero de música ha tomado la Onomatopeya como una herramienta que, al igual que el Pentagrama, permite estudiar y conocer los diferentes ritmos de las regiones del país. También el adoptar conceptos como el Musicar, ha fomentado exploraciones metodológicas que han generado una apertura a nuevas experiencias de la música y al diálogo entre sus diferentes lenguajes.

El tomar la Onomatopeya como una herramienta mediante la cual se accede al mundo musical, trastoca las formas tradicionales en las que se ha concebido el acceso al conocimiento musical. La Onomatopeya sugiere que el aprendizaje se adquiere por medio de la improvisación y en el ejercicio autónomo; es decir, es una metodología que se emplea en el hacer, que no implica una preparación previa estructurada, sino que exige poner en juego todos los sentidos para avanzar hacia el conocimiento musical.

4.3. Principales aportes de los participantes

Hablar de identidad y no de identidades, hablar de cuerpo y no de cuerpos; el hablar de folclor y no de tradición. Una tradición como un concepto que muta, que va cambiando, que se va actualizando dentro de los contextos, es lo que nos impide revisar y encontrarnos con ese cuerpo en la cotidianidad. **Hanz Plata**

No se integra, ni retroalimenta la teoría con la práctica, dando como resultado a coreógrafos y bailarines, reproductores de coreografías, copiadas fielmente por preconcebidos conceptos de la folclórica romántica que impone una definición de lo que es y no es auténtico, clasificando la danza solo por su forma externa. **César Monroy**

La expresión como criterio de construcción pone en cuestión si realmente nosotros somos artistas que se expresan o que representamos. **María Alejandra**

La tradición encierra patrones culturales que se heredan, se entregan de una generación anterior a la presente y en ese transcurrir intergeneracional se transmite, en ese transcurrir esas tradiciones se omiten, se borran, desaparecen o se amplían y de ella nacen otras formas, otras transformaciones, otros hijos. **Angélica del Pilar Nieves**

Ningún traje popular es autóctono, ni eterno al final. El desarrollo de la industria, los cambios socio culturales van modificando los atuendos. **Luis Fernando Sarmiento**

En danza las historias se cuentan a partir de una sucesión de movimientos y podríamos decir que el hecho fundamental de la danza es el movimiento. Cada movimiento es un hecho, cada figura hace parte de esa historia que se está contando, historia que en sí misma tendría que tener una carga emocional, de transmisión hacia el público. **Alejandro Monroy**

Es muy importante entender que la fiesta es el lugar en el que se construye la danza y la danza es el principio de lo simbólico. Es la representación de lo social, de lo comunitario, de lo colectivo, no se puede seguir entendiendo la danza como un hecho aislado de un contexto de lo festivo, y de la representación que los participantes hacen de la vida misma de la cotidianidad. **Carlos Alberto Vásquez**

La Onomatopeya está ligada a las metodologías vernáculas, a cómo se enseñan las músicas en sus contextos reales. Hay improvisaciones y floreos, y más autonomía para la creación. Es una herramienta didáctica para la pedagogía. **Lila Castañeda**



MÓDULO 5

**PRODUCCIÓN INTELLECTUAL
Y FORMULACIÓN DE
PROPUESTAS**

5. PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y FORMULACIÓN DE PROPUESTAS

5.1. Docente: Luz Elena Muñoz

Licenciada en Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes, se especializó en lúdica educativa, realizó una maestría en Neuropsicología y Educación, y actualmente está terminando su doctorado en Pensamiento Complejo. Coordina el Departamento de Investigación en Educación Artística de Bellas Artes y hace acompañamiento general a los docentes y semilleros de investigación. También acompaña la dirección de la revista Papel Escena y es profesora de metodología de la investigación en Bellas Artes, y se dedica al entrenamiento investigativo.

5.2. Principales temáticas abordadas

¿Para qué se investiga? ¿Por qué se investiga?

El interés por la producción de conocimiento en Occidente tiene sus inicios en la prehistoria, en donde los grupos poblacionales transmitían sus experiencias de manera oral; luego, en la Antigüedad (a partir del siglo V, con la aparición del papel y de la imprenta), el conocimiento empieza a transmitirse de forma escrita. Durante esta etapa hay un interés cultural por explorar y conocer el universo, y este conocimiento se comprendía a través de la filosofía.

En el Medioevo, las premisas sobre el universo desaparecerían con la llegada del teocentrismo y el cristianismo que le daría prioridad a la hermenéutica, al determinismo histórico y al hecho religioso como base del conocimiento del mundo y del universo. A comienzos del siglo XV y finales del siglo XVIII, con la Modernidad, este panorama cambiaría, la proliferación del conocimiento gestaría la revolución científica. Durante este momento se destacan dos formas de producción del conocimiento: el empirismo, cuyo énfasis está en los experimentos y la observación, y el racionalismo que está centrado en el análisis y la lógica. Por primera vez, aparece la palabra ciencia, el antropocentrismo se impone al teocentrismo y se desarrolla el método científico basado en la evidencia, el análisis, la deducción, la síntesis y la comprobación, como única forma de estudiar y entender lo real.

La Contemporaneidad, comprendida entre los siglos XVIII y XXI, marca una ruptura importante con la Modernidad y los métodos establecidos para la producción del conocimiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, a mediados del siglo XX, empiezan a cuestionarse los principios éticos sobre la ciencia y la investigación y aparece una de las preguntas más importantes hasta el día de hoy: ¿Para qué producimos conocimiento? Esta pregunta cuestiona el método científico tradicional y crea un distanciamiento de la estructura rígida de la simplificación.

El pensamiento complejo se instaura como una forma de conocimiento que posibilita un híbrido entre las teorías clásicas de investigación y las contemporáneas, y es usado para la investigación sobre las Artes.

Las etapas propuestas por este tipo de pensamiento son: seleccionar y definir el problema de investigación, planificar la investigación, ejecutar el proceso de investigación e informar los resultados.

Los semilleros de investigación del Instituto Popular de las Artes, actualmente se encuentran en las etapas iniciales de investigación, estableciendo a partir de qué epistemologías van a trabajar y construir su objeto de estudio. Intentan desmarcarse de las formas tradicionales de investigación con el fin de problematizar y expandir sus propuestas investigativas y evitar sesgos y determinismos en las etapas de investigación.

La Escritura Creativa y la Formulación de Propuestas de Investigación de Alta Calidad

Existe un paradigma en el que la escritura creativa se establece como una forma de escritura opuesta a la académica, como si el ejercicio académico no implicara per se un acto de creación. La herencia del positivismo en la investigación, ha llevado a pensar que quienes escriben están por fuera de sus textos y que se adscriben a un narrador omnisciente que no tiene un rol y una voz literaria; sin embargo, los estudios contemporáneos de Guilford, Torrance, de La Torre, Garaigordobil y Pérez, revelan que, detrás de cada texto escrito, hay un sujeto que piensa, crea y escribe, y hace uso de figuras literarias para producir y comunicar su conocimiento, por lo que las monografías, reseñas, tesis, artículos e informes, también hacen parte del género creativo en la escritura.

La creatividad es la capacidad humana de generar ideas nuevas y exponerlas en un contexto específico. Tanto en los géneros literarios como en el género académico se producen ideas, independientemente de sus estructuras o formas narrativas.

La creatividad tiene cuatro características fundamentales:

- Originalidad: la respuesta menos repetida.
- Flexibilidad: la capacidad de emplear un texto escrito y darle una nueva visión.
- Fluidez: la capacidad de pasar por diferentes estilos escriturales.

- Imaginación: capacidad de generar ideas que no están realizadas previamente.

Del mismo modo, se reconoce la existencia de cuatro tipos de creatividad: motricia, verbal, gráfica y sonoro musical.

Los productos de los Semilleros de investigación del IPC pueden ser considerados productos escriturales, creativos y académicos que generan ideas nuevas y producen un impacto en la producción de conocimiento. Este hecho es crucial, sobre todo, con el proceso que ha iniciado el IPC para adscribirse a la Educación Superior y empezar a participar en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (MinTic) y acreditar sus producciones académicas y artísticas.

Desde el año 2014, el MinTic realizó cambios en lo que históricamente se había considerado producción científica y/o académica y expandió sus indicadores para que aquellas obras que se alejaban de las formas clásicas de investigación, pudiesen también ser acreditadas y consideradas como producción académica. Estas obras, para participar y ser incluidas, no necesitan de un sustento teórico o escrito, sino que son valoradas como producto, cumpliendo con los siguientes requisitos:

- Que la obra participe en un evento nacional y que el espacio tenga 8 o más años de trayectoria.
- Que esta obra participe en este evento nacional y obtenga un reconocimiento dentro de ese evento.
- Que participe en un evento internacional que tenga más de 10 años de trayectoria.
- Que en este evento tenga un reconocimiento.

La tipología de productos que son considerados en referencia a la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, deben estar

enmarcados en las siguientes características, según el MinTic:

1. Generación de nuevo conocimiento.
2. Desarrollo tecnológico e innovación.
3. Apropiación social del conocimiento.
4. Formación de recurso humano.

Específicamente para las artes se destacan los tipos 1, 3 y 4. Estos productos pueden ser presentados mediante: capítulos de libro, producto de resultados de investigación, artículo de investigación publicado en revista indexada, libros resultado de investigación u obras o productos resultados de la investigación-creación en artes.

Deben cumplir con un proceso de socialización del conocimiento que se puede generar a partir de documentos de trabajo, espacios de participación ciudadana, apropiación social del conocimiento, producción de contenido digital, eventos artísticos, otros artículos publicados, talleres de creación y redes de conocimiento especializado.

La generación de productos que deriven de las investigaciones desarrolladas permite que:

1. La investigación sea un proceso vivo y que se vuelva una espiral de generación de nuevos conocimientos.
2. Optimizar el recurso humano y aprovechar las habilidades del grupo.
3. Entre mayores sean los productos, es mayor el impacto.

Los productos de investigación-creación que surgen a partir de los procesos llevados a cabo en los semilleros de investigación, están definidos por 6 tipos de productos y cada tipo le otorga un valor o un puntaje según las políticas establecidas por el MinTic. Estos son: creación efímera, permanente o procesual; registro de acuerdo de licencia, las empresas creativas,

consultoría en arte, arquitectura y diseño; eventos artísticos y talleres de creación.

La propuesta de investigación

La propuesta de investigación debe contener el camino recorrido por la persona que investiga, para dar respuesta a su problema de investigación contenido en los objetivos, la justificación, los antecedentes y la metodología.

A continuación, se enuncian pasos y recomendaciones para llevar a cabo una propuesta de investigación en el campo de las Artes Populares:

- La pregunta de investigación debe estar redactada en forma de pregunta; debe tener una respuesta diferente a sí o no; su verificación se da en la práctica; debe poner en relación mínimamente dos variables del campo de las artes populares y la cultura popular y la respuesta a esa pregunta no puede haber sido respondida previamente.
- La pregunta se formula mediante un signo de pregunta, pronombre de pregunta, tema o variable principal; verbo que exprese un objetivo de investigación o un deseo de conocimiento; variable secundaria, contexto y debe cerrar con un signo de pregunta. Si la pregunta de investigación está lo suficientemente clara y recoge las variables de la propuesta de investigación, puede convertirse en el objetivo general, antecedido por un verbo en infinitivo como: analizar, describir, identificar. Es importante resaltar que, tanto el objetivo general como los específicos, deben representar un logro de conocimiento que se identifica con las variables de la investigación.
- Los objetivos específicos deben estar redactados con un verbo en infinitivo, deben expresar cada uno de los pasos a seguir para el alcance del objetivo

general y, bien planteados, deben corresponder cada uno a un capítulo del informe final del proyecto.

En cuanto a la justificación, el estado del arte, fuentes secundarias y metodología se establecen los siguientes parámetros:

- La justificación de la propuesta debe argumentar mediante ejemplos, analogías y referencias a otros autores por qué es relevante y pertinente que se lleve a cabo este problema de investigación, cuáles son sus aportes y su impacto en el estudio de las Artes Populares.
- El Estado del Arte o los antecedentes de la investigación, fortalecen la estructura del proyecto al inscribirlo en un contexto y demostrar que, hasta el momento, a pesar de que ha habido autores que se han interesado en el tema, el problema específico expuesto no ha sido tratado previamente.
- Fuentes secundarias: Trabajos de grado, tesis, artículos de investigación, entre otros. Estos se encuentran en bibliotecas físicas, bibliotecas virtuales, bases de datos, repositorios, buscadores web, revistas especializadas, centros de documentación, repositorio de revistas. Repositorios de artes nacionales e internacionales.

La metodología es el cuerpo de la propuesta, la estructura que va a indicar el diseño mediante el cual se va a desarrollar el problema de investigación. A través de ella se conoce la perspectiva con la que la persona investigadora se relaciona con su problema de investigación. Esta metodología puede ser cualitativa, cuantitativa o híbrida:

- Enfoque cuantitativo: Único y objetivo, puede separarse en variables

medibles; explicación mediante el estudio de relaciones entre variables; hipotético-deductivo.

- Enfoque cualitativo: Múltiple y holista, puede separarse en variables observables, filtradas por el investigador y los implicados; comprensión de la realidad para su transformación mediante un método inductivo. El Diseño cualitativo, usado frecuentemente en las investigaciones sobre las artes, cuenta con las siguientes herramientas de investigación:
 - Etnográficas, investigación-acción, narrativas, y específicamente para el estudio de las artes se usa el proceso creativo de Graham Wallas (1926), Modelo de Parnes, Nollery Biondi (1977), Modelo de Amabile (1983), Modelo Guilford (1967); la creación colectiva de García y Buenaventura (1960) y el Teatro del Oprimido de Boal. La investigación-acción es la que más se acerca al campo de la investigación en Artes Populares. Este tipo de diseño de investigación aborda preguntas sobre problemáticas o situaciones de un grupo o comunidad, da un diagnóstico sobre problemáticas sociales, políticas, laborales, económicas, y de naturaleza colectiva.

Algunas estrategias para recoger información para investigaciones relacionadas con las Artes son: grupos focales, sociogramas, mapas cognitivos, observación participante, entrevistas y grupos de discusión, las técnicas biográficas y *photo voice*.

5.3. Principales aportes de los participantes

El pensamiento complejo desde la teoría de Morin lo que hace es una integración desde el sistema que simplifica con el sistema que amplifica, crea un modelo flexible que sirve como herramienta investigativa para las ciencias sociales y humanas. **Luz Elena Muñoz**

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Álvarez, H. E. (2017). *El pensamiento ecológico como herramienta de relación entre los saberes musicales*. [Tesis de maestría].
- Álvarez, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Ed. Paidós Educador. Barcelona.
- Amabile, T. M. (1987). The Motivation to be Creative. En: Isaksen, S.G. (Ed.). *Frontiers of*
- Arenas, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. *En Revista de la Facultad de Artes UPN, No. 15*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3680/3232>.
- Arrieta, C. R. P. (2015). Danza tradicional en el aula.
- Basagoiti Rodríguez, Bru Martín, P., & Lorenzana Álvarez, C. (2001). *Investigación-acción participativa* [Recurso electrónico] : IAP (de bolsillo)/ Manuel Basagoiti Rodríguez, Paloma Bru Martín, Concha Lorenzana Álvarez. ACSUR.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. [Pasos hacia una ecología de la mente]. New York: Chandler Publishing Company. New York: Chandler Publishing Company.
- Bendix, R. (1997). *In Search of Authenticity the Formation of Folklore Studies*.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boal, A. & Schmilchuk, G. (2013). *Teatro del oprimido*. Alianza Editorial.
- Borgdorff, H. (2010). *El debate sobre la investigación en las artes*. *Cairon: revista de ciencias de la danza*. Ejemplar dedicado a: *Práctica e investigación*. ISSN 1135-9137, N° 13, 2010, pp.25-46.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural. Escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*.
- Carreño, A. M. y Martínez, A. (1995). *La prisión del vestido: aspectos sociales del traje en América*. Planeta.
- Cartón, C. y Gallardo, C. (2001). *Educación musical «Método Kodály»*. Castilla Ediciones.

- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iasco-Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- _____. (2011). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*.
- Chevallard, Y. & Gilman, C. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique.
- Chiantore, L (2016). *Escribir sobre música*. Musikeon Books: Barcelona.
- Coronil, F. (1997). El Estado mágico: Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela.
- Danermann, M. (1985). Libros de profesores de la facultad. *Revista Chilena De Humanidades*, (7), 115-118.
- De Carvalho, J. J. & Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico.
- De la Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica. Octaedro.
- De Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes.
- _____. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: Ediciones TRILCE.
- Diker, G. (2004). *Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?* En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Buenos Aires: Novedades educativas, 2004.
- Duarte, L.E. (2019). *Qué es el arte y cómo se investiga*. Revista Páginas de Cultura. Vol. 14., pp. 8-16. Instituto Popular de Cultura. Cali: Editorial Departamental.
- Dussel, E. (1994). 1492. El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Bolivia: Plural Editores.
- _____. (2015). Filosofías del Sur. *Descolonización y Transmodernidad*.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad*

- Latinoamericano. Bogotá: Tabula Rasa, Colegio Mayor de Cundinamarca.
- _____. (2010). Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes.
- _____. (2014). La invención del desarrollo.
- Fanon, F. (2001). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid: Ediciones Akal.
- Fattore, N y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 8, 9 y 10 de agosto de 2011. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Ed. McGraw Hill. Colombia.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del Oprimido.
- _____. (2001). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (s.f.) La educación como práctica de la libertad.
- Freitag, V. (2014). *Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad*. El Artista, núm. 11, diciembre, 2014, pp. 129-143. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- Fried, D. (2002). *Ciencia, cultura y subjetividad*. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Dora Fierd Schnitman et al. Traducido por Leonor Spilzinger et al. 1ra ed. 3ra reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- García Canclini, N. (1987). Ni folklórico ni masivo, ¿qué es lo popular?
- Gómez, E. (2014). Decolonizar la educación universalista. En: *Decolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Ed. Thomson. México.
- _____. (2009). *Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad*. Universitas Psychologica. Vol. 9. No. 1. Enero-Abril, 2010. Pp. 241 - 253.
- _____. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Rev. CS No. 11, 19-42, enero-junio 2013. Cali, Colombia ISSN 2011- 0324

- Green, L. (2002). How popular musicians learn. Great Britain: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.
- Grosfoguel, R. (2006). La decolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Colombia: Revista Tabula Rasa.
- Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences*. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.), pp. 191-215. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia.
- Guilford, J. P. (1991, 1 septiembre). Creatividad y educación / Creativity and Education. Ediciones Paidós Iberica.
- Habermas, J. (2011, 13 junio). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos (6.a ed.). Cátedra.
- Hall, S. & Du Gay, P. (2003). Cuestiones de identidad cultural.
- Henaó y Arrubla (1967). Historia de Colombia.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación.
- Hernández S. O. (2020). *Arte, cultura y conocimiento*. Propuestas del foco de Industrias Creativas y Culturales.
- Iniesta, R. (2009). Una relación dialógica improbable: Edgar Morin / Heinrich Schenker. *Hacia una teoría de la complejidad para el sistema tonal*.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.
- Lao-Montes, A. (2013). Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura*.
- López, R. (2014). *Investigación artística en música. Problema, métodos, experiencias y modelos*. ICM Grupo Recerca, Investigación y Creación Musicals. ESMUC, Escuela Superior de Música de Cataluña. Barcelona: Conacolta Funca.
- Lugones, M. (2010). *Toward a Decolonial Feminism*.
- Maldonado-Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Dulce University: Centro de estudios de la globalización en las humanidades.
- Marín, R. (2006). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*.

- Martenot, G. y De Larrocha, A. O. (1957). *Método martenot : solfeo: Entonación transporte y fraseo. Ricordi.*
- Mesa, L. G. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de "músico profesional" en Colombia: Antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología.* Tesis para optar al título de Doctor en Historia y Ciencias de la Música. Universidad de Granada.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la Educación Popular.*
- Méndez, G. (2015). *Pensar lo pedagógico decolonialmente y lo decolonial pedagógicamente.* Bogotá: Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Mignolo, W. (1996). *Herencias coloniales y teorías postcoloniales.*
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia.* Colección Séneca. Universidad de los Andes. Bogotá: Digiprint Editores S.A.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.*
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes para una educación del futuro* (coautoría con la UNESCO, Paidós).
- Morin, E. (2002). *La noción de sujeto.* En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad.* Dora Fierd Schnitman et al. Traducido por Leonor Spilzinger et al. 3ra reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. y Pakman, M. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.
- Ochoa, A.M. (2003). *Entre los Deseos y los Derechos. Un Ensayo Crítico sobre Políticas Culturales.*
- Ortiz, A. (2016). *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación.* Bogotá: Magisterio Editorial.
- Ortiz, M. T. A. S. (1996). *El proceso de la creatividad.* Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Palermo, Z. (2014). *Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial".* En Borsani, M.E. y Quintero, P (comp.) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.* Neuquén: educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- _____. (2014). *Para una pedagogía decolonial.* Argentina: Ediciones El Signo.
- _____. (2015). *Arte y estética en la encrucijada decolonial.*
- Parnes, S.J.; Noller, R.B. y Biondi, A.M. (1977). *Guide to Creative Action.* New York: Scribners.
- Pennac, D. (2007). *Mal de escuela.*

- Perniola, M. (2002). *El arte y su sombra*. Colección Teorema. Madrid: Cátedra.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, Y. L. y Loaiza, Y. E. (2017). *Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX*. Revista de Investigaciones UCM, 17(29), pp. 150-167.
- Quiceno, H., Saenz, J. y Vahos, L.A. (2004). *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903 – 1997*. En Zuluaga O.L. y Ossenbach, G. (Eds.) *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos*. Siglo XXI. Bogotá: Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Universidad de Antioquia y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante*.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rizo, M. (2007). *Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología*. Razón y Palabra, núm. 57, junio-julio, 2007 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador
- Rizk, B. J. (2008). *Creación colectiva, el legado de Enrique Buenaventura*. Atuel.
- Sanjinés, J. (2005). *El espejismo del mestizaje*.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. Traducción de Georgina María Esther Aguirre Lora. México: UNAM, CESU – Miguel Ángel Porrúa.
- Santos, J. (2010). *Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas*, 31–44. Stein (eds.), *Handbook of Multisensory Processing*. Cambridge, MA: The MIT Press.

