

industria cultural transnacionalizada ha vuelto a Miami el centro de producción musical por excelencia y coloca a nuestras músicas como músicas del mundo o como el *Ethnic* exótico que se vende en el mercado mundial. La película *La Habana Blues* es un testimonio fehaciente de este proceso.

Pero también hay otro elemento que la educación artística debiera considerar en relación con el tema patrimonial. Yo planteo que las artes escénicas profesionales forman parte del patrimonio cultural intangible ya que, en muchos casos, la construcción de los lenguajes artísticos sufren las mismas condiciones de vulnerabilidad, dada la falta de nichos ecológicos saludables.

¿Cuánto invierte una familia y un país para formar a un bailarín, a un músico a un cantante de ópera? Años y felices días. A veces esos días incluso ni son tan felices porque implican sacrificios, privaciones, cuando no rupturas familiares porque el arte no está considerado una profesión digna.

Cuánto tarda una compañía de danza o de teatro en formarse o en consolidarse en comparación con el tiempo que lleva su fracaso debido a que el “mercado” artístico del cual las propias instituciones forman parte, les exige producciones de estreno mundial cada vez que se suban al escenario y porque, ante la ausencia de públicos para las artes, los espectáculos duran una exhalación o bien se mantienen porque están subsidiadas, pero no porque

cumplan con una función social.

Alfabetizaciones en las culturas visual y digital

Si la educación artística tiene como sentido dotar de elementos para la creación de nuevas prácticas culturales, no se puede dejar de lado la formación en comunicación, en los lenguajes audiovisuales y en las tecnologías digitales o electrónicas, menos aún en la sociedad de la información y de la imagen.

La lectura del mundo contemporáneo ya no puede estar limitada a la cultura escrita. Estoy a favor de que los niños y los jóvenes escriban, incluso de que tengan buena letra, vocabulario y lectura del libro impreso, pero también necesitan ahora nuevas capacidades lectoras para relacionarse con la sociedad de la imagen, para que aprenden a discernir y a dar diferentes usos a las herramientas electrónicas, al diseño e incluso a la publicidad y al espacio urbano.

De otra forma, nos seguimos manteniendo dentro de los límites de la cultura del siglo XX, cuando el cine hizo que el ojo humano pudiera entrar en el mundo más recóndito de lo real o de lo imaginario, cuando a fuerza de pantallas, la/los videojuegos y las computadoras han propiciado entre muchos sectores, la construcción de identidades culturales mediadas por los



Foto: J.D. Garzón

pixeles.

Nuestros niños, niñas y jóvenes son especialistas en “darnos el avión”, es decir son capaces de parecer interesados en lo que nosotros, las generaciones del siglo XX, hemos consagrado como cultura, pero esta cultura parece no estar preparada para vivir en el desorden, en la fragmentación, en el eclecticismo, en el placer, en la recuperación del cuerpo, el juego, el reconocimiento y la capacidad de expresar los sentimientos, con el deseo y el derecho a ser feliz. Por ellos y por nosotros mismos tenemos que repensar el vínculo educación artística y cultura. ●

Bibliografía

Agirre, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística*. Universidad Pública de Navarra, Octaedro, 2005. 378p.

Arellano Duque, Antonio (coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Bogotá, Anthropos Editorial, Convenio Andrés Bello, 2005. 382 p.

Berardi Bifo, Franco. *Generación post-alfa; patología e imaginario en el semicapitalismo*. México, Bajo Tierra Ediciones, 2008. 272p.

Dewey, John. *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós, 2008. 405p.

The Museum of Modern Art. *Design and The Elastic Mind*. 2008. S.P.

LUCINA JIMÉNEZ. Especialista Mexicana en Educación Artística y Políticas Culturales. Maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Fue Directora General del Centro Nacional de las Artes. Es autora de *Teatro y públicos, el lado oscuro de la sala; Democracia Cultural; un diálogo a cuatro manos entre Sabina Berman y Lucina Jiménez; Políticas Culturales en Transición; retos y escenarios de la gestión cultural en México*, entre otros títulos colectivos. Actualmente, dirige el Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C., un organismo de la sociedad civil que ha logrado incorporar la educación artística en la educación básica en escuelas del Centro Histórico de la Ciudad de México. Es consultora internacional para la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y para la Organización de Estados Iberoamericanos. lucinajimenez@gmail.com

Lugares comunes o
apuestas para las

políticas públicas en la Educación Artística

Un acercamiento desde la modalidad de educación para el
trabajo y el desarrollo humano (ETDH)

Jorge Sossa Santos



El texto propone establecer nexos entre los sectores educativo, cultural y productivo, siempre desde la perspectiva de la hoy denominada Educación Para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Indaga por esas dos dimensiones presentes en el decreto 2888 de 2007 preguntando ¿de qué desarrollo humano estamos hablando cuando nos instalamos en la dimensión de lo artístico y cultural? y ¿por qué la prevalencia de un trabajo visto en términos de la productividad económica, de las lógicas del mercado?

Y, de manera crítica, señala cómo en las relaciones entre los sectores descritos se dan dos suertes de subordinaciones; por un lado la del sector cultural respecto del sector educativo y por el otro del paradigma estético respecto del paradigma científico.

Desarrollo humano, sector cultural y educación artística



COMMONPLACES OR WAGERS FOR PUBLIC POLICY IN THE ARTISTIC EDUCATION AN APPROACH FROM THE EDUCATION FOR WORK AND HUMAN DEVELOPMENT (EWHHD)

The article proposes to establish links between the educational, cultural and productive sectors, from the perspective of the currently called Education for Work and Human Development. It inquires by these two dimensions in the 2888 edict of 2007, and question about: What kind of human development are we talking about when we installed ourselves in the artistic and cultural dimension?, And Why the predominance of a work seen in terms of economic productivity, from the logics of the market?.

Finally, from an analytic point of view, it shows how in the relations between the described sectors there are two sorts of subordination: on one side of the cultural sector with regard to the education sector, and on the other's, the aesthetic paradigm regarding the scientific paradigm.

Human development, Cultural sector, Artistic education

LUGARES COMUNS OU APOSTAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. UMA APROXIMAÇÃO DESDE A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO (ETDH)

O artigo propõe estabelecer nexos entre os setores educativo, cultural e produtivo, sempre desde a perspectiva da recentemente denominada Educação para o Trabalho e o Desenvolvimento Humano. Indaga por essas duas dimensões presentes no decreto 2888 de 2007, e pergunta: De qual desenvolvimento humano estamos a falar quando nos instalamos na dimensão do artístico e cultural? E, Por que o predomínio de um trabalho entendido em termos da produtividade econômica segundo as lógicas do mercado? Finalmente, de uma maneira crítica, assinala como nas relações entre os setores descritos, acontecem duas sortes de subordinações: De um lado, a do setor cultural com respeito do setor educativo, e pelo outro, do paradigma estético com respeito do paradigma científico.

Desenvolvimento humano, Setor cultural, Educação artística

Precisiones iniciales

Una aproximación crítica a los desarrollos que viene teniendo en el país la educación artística en los últimos años exige, a mi juicio, la definición de algunas cotas importantes. El tema es amplio y complejo. Por ello tomaré como referentes temporales el año 2003 con la emergencia del PNMC y lo que se movilizó en torno a las *Jornadas Regionales de Cultura* adelantadas en la gestión de la Ministra Consuelo Araújo Castro, la configuración de la Mesa Sectorial de Música que coordina el SENA y la discusión que se adelantó en torno a la reformulación del decreto 114 de 1996 principalmente en los años 2005 al 2007, fecha en la que se emite el decreto 2888 de julio 31 de 2007 y que plasma la mirada institucional acerca de la denominada educación para el trabajo y el desarrollo humano. Pasaré de contera por aspectos que muestran los impactos de algunas políticas que sobre la materia se han dado en ese período, hechos que coincidieron con mi designación como presidente del Consejo Nacional de Música CONAM para el período 2003-2007. Todo lo haré teniendo como foco la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Y, finalmente, me situaré en acciones que en los actuales momentos se vienen dando y que son, de alguna manera, expresiones del pensamiento que ha venido gestando el sector de la educación artística en los años recientes. Es decir, que en algunos aspectos mi contacto con los movimientos y procesos señalados, es ahora tangencial, no obstante acepto el reto de problematizar y compartir debates del presente panel.

Promulgación del Decreto 2888 de 2007:

movimientos, búsquedas y miradas

Esta disposición normativa movilizó, como nunca, al sector de la educación artística; y lo hizo por las expectativas que generaron las discusiones dadas en las jornadas regionales de cultura en varias regiones del país y por la positiva vinculación de muchos artistas al proceso. El decreto definió la educación para el trabajo y el desarrollo humano como

...la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal. (Artículo 2).

La norma está acorde con lo dispuesto en la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que establece en el artículo 36 la definición de la educación no formal como

...la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de esta ley.¹

También definió los requisitos a cumplir por parte de las instituciones educativas del trabajo y el desarrollo humano, para su organización y funcionamiento y en particular lo que se refiere a la licencia de funcionamiento.

En las discusiones para la configuración del decreto participó el sector de la educación artística y lo hizo de manera activa. Infortunadamente, dado que la expedición de estas normas es fuero del MEN, muchas de las inquietudes que se planteaban desde la perspectiva del campo del arte no fueron tenidas en cuenta. Aquí, a pesar de que al Ministerio de Cultura le corresponde coordinar lo referido a la Educación No Formal, vuelve el sector cultura a estar a la zaga del sector educativo.

Si se revisan con detalle y de manera comparativa las dos normas (114 y 2888), parece que se desaprovechó una importante oportunidad histórica de abrir mucho más las posibilidades flexibles e innovadoras, con sus necesarias condiciones de pertinencia y viabilidad, de una educación que, contrastando con los cánones de lo formal, interpreta la dinámica móvil y cambiante de sectores sociales que se benefician de programas igualmente dinámicos y transformadores propios de lo que se ha llamado -y aún se denomina en muchos países- lo no formal.

¹ Título II, capítulo II, artículo 36; ley 115 de 1994.

Señalaré solo algunos aspectos que creo deben ser debatidos y apropiados por el sector. En primera instancia hablaré de las articulaciones entre las diferentes modalidades de la educación.

En el párrafo 2º del artículo II se establece que las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano no podrán ofrecer ni desarrollar, directamente o a través de convenios, programas organizados en ciclos propedéuticos, o del nivel técnico profesional, tecnológico o profesional. De entrada, podría parecer inocuo que se hable que los programas de ETDH se puedan estructurar a través de créditos académicos. Con esta medida se limita la búsqueda de articulaciones entre los componentes de lo que debería ser un adecuado sistema de educación, en este caso jalonado desde lo no formal.

Sin embargo, el decreto de marras, en su artículo 22, cuando enuncia la articulación con la educación superior, plantea que los programas ofrecidos por las instituciones de ETDH podrán ser reconocidos por las de educación superior como parte de la formación por ciclos propedéuticos. Esto, si cumple con lo dispuesto en el artículo 7 de la ley 1064 de 2006 que dispone que le será posible a las instituciones que ofrezcan certificados de aptitud ocupacional, y cuyos programas estén debidamente reconocidos y certificados, ser acogidas por las instituciones de educación superior. Se abre un intersticio que debemos trabajar, a pesar de que la aparente apertura se haga



poniendo a la ETDH a depender de la educación superior, de sus condicionamientos y propósitos. Una distorsionada jerarquía entre los ámbitos educativos vuelve a manifestarse en detrimento de las articulaciones que deberían construirse desde las autonomías de cada ámbito y modalidad.

En segunda instancia comentaré que muchas entidades artísticas y culturales que vienen adelantando programas de educación no formal e informal plantearon la necesidad de que el decreto asumiera la vocación formativa que es propia de compañías de danza o de teatro o de las mismas agrupaciones musicales. Se proponía que las entidades culturales y artísticas pudiesen prestar el servicio educativo en ETDH sin que tuviesen que adherirse a la secretaría de educación, sometiéndose así a sus controles y regulaciones. La norma, a la postre, exigió que todas las entidades que presten ese servicio deben solicitar su licencia de funcionamiento a la Secretaría de Educación de su jurisdicción. Fijémonos que la petición se orientaba a racionalizar los procesos organizativos ya existentes. Es el caso de compañías que están reguladas por la cámara de comercio y que desarrollan procesos formativos artísticos derivados de su hacer creativo. ¿Deberán ahora constituirse en entidades educativas, constituir nuevas entidades? Esta es una circunstancia que, en las condiciones de poco apoyo y estímulo escaso a la organización, podrá desestimular acciones formativas en el terreno artístico, aspecto que hemos señalado como vital en las actuales condiciones de nuestro país.

A pesar de ello, vale la pena comentar cómo una política educativa y cultural puede potenciar vínculos dinamizadores entre los dos sectores, expresado en las relaciones Arte y Escuela.

En Bogotá, en la administración Garzón -y se ha continuado en la actual administración, ignoro con qué alcances y mecanismos- se adelantó un importante proceso de articulación entre los sectores cultural y educativo. Se trató de la experiencia Escuela-Ciudad-Escuela. Si bien el propósito parece interesante en cuanto se propiciaba romper la idea de clase de artes para permear con el hecho artístico la relación viva con el estudiante, la realización del propósito parece no haber tenido las mejores realizaciones, ni la asignación de los mejores presupuestos. Con todo, esta estrategia inauguró una manera de fisurar la rigidez curricular que impide al arte estar en la vida cotidiana de las escuelas. Esta política genera la participación de los artistas en los procesos de formación en la educación artística.

Se reconoce la importancia de involucrar a los artistas como actores fundamentales en esos procesos;



Foto: J.D. Garzón

parece conveniente hacerlo ya no desde la relación enseñanza-aprendizaje, sino desde posturas pedagógico-artísticas que tengan en la mediación, transferencia y traducción de conocimientos, la base creativa de esos encuentros, tanto más, hablando de artistas vinculados a estos procesos sin el rótulo institucional de pedagogos. El énfasis en vincular a los artistas en los procesos educativos tanto formales como para la ETDH no puede desconocer un elemento de la práctica de la educación artística consistente en reconocer que los artistas participan en la práctica en procesos docentes, lo que supone superar la vieja dicotomía artista-pedagogo, connotación que separa los ámbitos de la acción creadora de la acción pedagógica.

De otra parte, vale la pena tener en cuenta la consideración hecha por Miguel Huertas en cuanto a que ...la figura del artista no es necesariamente la del pacificador, y de conciliador, el artista nos enfrenta con aquello que no hemos visto, que no hemos pensado, aquello que muchas veces incluso preferiríamos no ver. Por lo tanto es importante reconocer el papel del artista, como el de alguien cuya experiencia y proceso son interesantes en sí mismos. De manera que el diálogo que se desarrolle con él, pueda aportar en la medida en que plantea el debate permanente, la mirada crítica y la problemática de lo observado. Entendiendo problemática, como una forma de cuestionar cada cosa experimentada, en la búsqueda de asignarle sentido y de acercarse a ella para conocerla.²

La participación de los artistas es fundamental y así se ha reconocido por parte de las instituciones, pero es importante establecer paralelos entre las prácticas artísticas y las prácticas pedagógicas, que permitan pensar ambos espacios, sus coincidencias, diferencias y el fortalecimiento que la educación artística puede obtener de estas reflexiones.

Hacia una resolución que reglamente lo específico de la educación artística en la ETDH

Si bien el nuevo decreto constituye un avance importante, a pesar de las falencias señaladas, no es sufi-

² En el texto *Las artes en la educación escolar: introducción teórica y visión del panorama internacional. ¿Son aún posibles otras lógicas?* Citado por TRIANA, Clara Patricia. Características específicas de calidad para la creación y funcionamiento de programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de la educación artística. [Documento de trabajo] Ministerio de Cultura – Ministerio de Educación, 2007.

ciente. Es imperioso que el sector se movilice para exigir la promulgación de la resolución reglamentaria específica para el campo de la Educación Artística; recordemos que el decreto es general y que otros sectores como el de la salud y el de los idiomas lograron, a través de fuertes procesos de participación, normas particulares para la aplicación de sus enfoques y maneras de hacer. Por eso es oportuno preguntar aquí: ¿Qué pasó con el proceso adelantado por el MC y el MEN para ese propósito? Tal como se enuncia en los considerandos de la versión del proyecto de resolución que se venía trabajando en diciembre de 2007

...se hace necesario reglamentar las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el Campo de la Educación Artística y Cultural debido a que el arte y la cultura deben determinarse o caracterizarse de manera diferente, en razón a la heterogeneidad y diversidad y para dar pautas y guías para el desarrollo de los programas.

La discusión avanzó en los principios que se enuncian en la versión mencionada y que, en síntesis, plantea:

Generar para los colombianos oportunidades de formación laboral y académica con programas, eficientes, flexibles y pertinentes para los diferentes contextos; desarrollar y fomentar prácticas de articulación entre el sector educa-

tivo, el sector artístico y cultural y el sector productivo; propender por el fortalecimiento y diversificación de las competencias laborales específicas, y de las competencias específicas de la formación académica en el Campo de la Educación Artística y cultural.

Si bien, a pesar de la múltiples versiones elaboradas en construcción colectiva, aún la versión referida mostraba algunas inconsistencias, se pone de presente la importancia de que la reglamentación específica acote y precise los alcances de un decreto reglamentario que es pensado para los múltiples subsectores de la ETDH.

La resolución, en todo caso, deberá incorporar otros elementos más propios del carácter flexible de lo no formal, integrando las particularidades derivadas de la experimentación, de la búsqueda presente en enfoques como las pedagogías del acontecimiento, por ejemplo. Ampliar la mirada respecto de la calidad que puede medirse también por los niveles de coherencia entre lo planteado en los propósitos e intencionalidades formativas, así como en los resultados de los procesos: montajes, creaciones, ensambles, grupos musicales, puesta en escena, entre otros. La mirada desde la coherencia y concreción de prácticas artísticas es una posibilidad que no aparece en la resolución y que debería retomarse con fuerza en nuevas discusiones.

Parece ser que los Ministerios de Cultura y Educación vienen consultando con el sector el documento *Norma Técnica Sectorial norma de calidad de programas de formación para el ETDH en el área de formación artística*. Aunque no se observa que éste sustituya la resolución, puede ser un avance respecto a la discusión señalada. Estaremos atentos. He aquí otra apuesta.

Dos componentes, una sola norma

Pero veamos ahora las implicaciones de los elementos que componen la nueva denominación: trabajo y desarrollo humano. En las discusiones que se adelantaban en el sector se decía que lo no formal debería denominarse por sus aspectos positivos y no por lo negativo o por lo carente respecto a lo formal. Se decía que decir No Formal sin definir su contenido, de alguna manera señalaba esa inferioridad o subordinación que secularmente se concedía a este tipo de educación, con sus imaginarios de falta de rigor, de superficial y de prescindible.

De pronto, y sin la discusión por parte del sector de la educación artística y a expensas de los sectores que dentro de la educación no formal manejan los aspectos técnicos y laborales, se propone y se aprueba en el congreso la ley 1064 de 2006 por medio de la cual se reemplaza el nombre de Educación No Formal establecida en la Ley General de Educación y en el decreto reglamentario 114 de 1996, por el de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. La nueva nominación encierra contradicciones y dificultades. ¿Cuál puede ser la educación que no forme para el trabajo? ¿Cuál sería aquella que no tendría en cuenta el desarrollo humano? Partimos entonces de asumir que el legislador quiso enfatizar el aspecto productivo en una educación que se

espera y piensa como funcional y utilitaria.

Por eso, para imaginar de qué estamos hablando, cuando aludimos a lo que se ha llamado no formal, es imprescindible trabajar las relaciones entre trabajo y desarrollo humano. Para el caso de la música esta tensión es clave. Cuando se alude al trabajo parece ser claro que se privilegia la dimensión productiva, la acción económica para el logro del sustento material; será necesario entonces problematizar el concepto de desarrollo humano como territorio en el cual será básico asumir la dimensión estética y creativa del hacer artístico musical. El reto estará en saber dar cuenta de estas articulaciones para no caer en el imperio economicista y productivista de un emprendimiento que nos pone en la lógica de la empresa, del excedente económico de las leyes del mercado. ¿De qué maneras será posible plantearse programas de educación no formal que piensen el sentido del hacer artístico, que apuesten por la configuración de subjetividades y en los que, sólo como uno de sus componentes, se pueda hablar de emprendimiento, de sostenibilidad económica, de salarios, de puestos de trabajo, de eficiencia, de productividad? Y cómo hacerlo sin desconocer la dimensión económica del hacer musical, lo que se evidencia en el trabajo cotidiano de músico de oficio y profesión, pero también en actividades de músicos de profesión de cuño académico. Y, claro, teniendo en cuenta la complejidad de entrecruces que se dan en el ejercicio de las diversas prácticas

musicales. Ver, por ejemplo, la participación de integrantes de orquestas de formato sinfónico integrando grupos de mariachis u orquestas de música tropical. En un ámbito son empleados estatales y en el otro, músicos independientes.

Esta complejidad de relaciones encuentra en el ámbito de la educación para el trabajo y el desarrollo humano un terreno de flexibilidad y libertad pues se reconoce su valor experimental y su condición proclive a la búsqueda y a la invención de nuevas posibilidades de hacer, pensar y sentir.

Resonancias y convergencias

entre el sector cultural y el sector productivo

Otra apuesta en la que venimos trabajando con ahínco es buscar las articulaciones entre el Sistema Nacional de Cultura y el Sistema Nacional de Aprendizaje para el Trabajo, hasta hace muy poco denominado de formación para el trabajo -¿por qué el cambio de denominación? El matiz parece significativo-. Una articulación necesaria que ha venido abordando la dimensión político-cultural que tiene el sector musical, asumiendo la concepción de campo artístico. Se trata de fisurar normatividades que, rígidas en principio, pueden permitir al sector, a partir de intervenciones éticas y culturalmente responsables, ganar espacios de dignificación para los músicos populares y potenciar su incidencia sociocultural.

Se trata de consolidar la Mesa Sectorial de Música consti-

tuida en agosto de 2005 y que, de manera inédita, establece, para una expresión como la música, la posibilidad de instaurar procesos de normalización y certificación de Normas de Competencia Laboral. El reto ha sido adentrarse en las lógicas de concepciones y metodologías que el SENA como entidad coordinadora del SNAT, plantea con propiedad para sectores de la producción, de la industria y de los servicios, pero con dificultad cuando se trata de expresiones y manifestaciones que si bien tienen, como se ha dicho, una clara dimensión económica, tienen también la característica de ser manifestación del arte y expresión del universo de lo estético.

Tengamos en cuenta que el decreto 2888 expresa directamente el vínculo con el SNAT cuando en su artículo II señala que:

...los programas de formación laboral tienen por objeto preparar a las personas en áreas específicas de los sectores productivos y desarrollar competencias laborales específicas relacionadas con las áreas de desempeño referidas en la Clasificación Nacional de ocupaciones que permitan ejercer una actividad productiva en forma individual o colectiva como emprendedor independiente o dependiente.

Esta condición invita a las instituciones de ETDH a prepararse para presentar programas estructurados por competencias laborales específicas siguiendo como pauta las Normas de Com-

petencias Laborales elaboradas por las mesas sectoriales que lidera el SENA. Para nuestro caso, la Mesa Sectorial de Música ya aprobó diez normas y adelan-

tó un proceso de certificación a músicos populares de los Llanos Orientales. En Bogotá, venimos adelantando un proyecto piloto de evaluación y certificación a músicos de cuerda pulsada (bandola andina, tiple, guitarra, tiple requinto) y de percusión popular y tradicional. Se requieren programas flexibles y pertinentes que acojan la necesidad de formación en competencias musicales específicas de cara a estos procesos de reconocimiento del *saber hacer en contexto* de muchos músicos que ejercen el oficio y profesión de la música sin que necesariamente, hayan apropiado esos saberes a través de títulos académicos. La discusión entre normas de un lado y títulos de formación por el otro, es otro reto que el sector de la educación artística debe mirar abiertamente. Hasta el momento, la academia, representada en ACOFARTES, ha sido renuente a participar y, por el contrario, ha mostrado su desacuerdo -y diría yo incompreensión- sobre estos procesos que no riñen con, sino que complementan, los propósitos formativos musicales de la universidades.

La triada anunciada arriba va entonces tomando cuerpo real, no sólo en las políticas sino también en normativas que, de alguna manera, han recogido las iniciativas y demandas del sector cultura, a pesar de las asimetrías y subordinaciones presentes en-

tre los sectores educativo, cultural y productivo.

Tensiones entre los sectores educación y cultura: autonomías y articulaciones

A pesar de la importancia que tiene la formalización de espacios para el trabajo mancomunado de los dos ministerios, fue efímero el Convenio 455 del 21 de diciembre de 2005 suscrito entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, que se firmó con el objeto de aunar esfuerzos para la formulación de políticas y acciones que impulsen la educación artística en Colombia y con el propósito de *“elaborar una propuesta de esquema institucional que, de conformidad con los principios y reglas básicas de la organización y funcionamiento de la administración pública, sea la instancia permanente de investigación formulación, ejecución y seguimiento y evaluación de la política en materia de educación artística”*. Así mismo se propuso *“identificar estrategias conjuntas para fomentar la calidad y cobertura de la educación artística en Colombia, así como los mecanismos para su implementación”*.

El convenio jalonó algunos procesos importantes pero el hecho de no haberse prorrogado seguramente explica el que la resolución reglamentaria de educación artística de la que ya hablamos, aún no se haya promulgado y que la discusión y retroalimentación del Plan Nacional de Educación Artística que comenzó a formularse en 2006, no haya tenido aún el aval concertado entre los dos ministerios.

Debo comentar que la percepción que algunos tenemos de lo que fue la relación de los ministerios en el marco del convenio es que el Ministerio de Cultura no asumió un papel protagónico tratándose de un ámbito que le compete directamente como es el de la educación artística, pero, fundamentalmente, el de la ETDH.

Otra apuesta será exigir la suscripción de un nuevo convenio que sirva también de marco para convenios regionales y locales entre las autoridades educativas y culturales. Pero deberá hacerse teniendo en cuenta que la Ley 397 de 1997, o Ley General de Cultura, en el artículo 64 establece que corresponde al Ministerio de Cultura la responsabilidad de orientar, coordinar y fomentar el desarrollo de la educación artística y cultural no formal como factor social, así como determinar las políticas, planes y estrategias para su desarrollo. Este aspecto es crucial pues define los roles y competencias de los sectores Educación y Cultura sobre el tema. Preocupa entonces, vale la pena reiterarlo, la poca definición de políticas de parte del Ministerio de Cultura que durante el desarrollo del convenio y en la actualidad parece haber estado a la zaga de los lineamientos del Ministerio de Educación.

Por esa razón, vale la pena interpelar aquí aquellos lugares comunes que se repiten cuando se habla de las relaciones del sector cultura con el sector educativo. Que el MEN incluya la Educación Artística en la educación formal, que nombre maestros en artes y que les proporcione recursos para trabajar, o también, que se constituyan redes, sistemas, canales de intercambio de información y de fomentar

las organizaciones que permiten el intercambio, la interlocución entre instituciones y comunidad.

¿Y... qué pasó con el SINFAC?

El Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, SINFAC, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 64 de la Ley 397 de 1997, tiene como objetivos fundamentales estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación y la transmisión del conocimiento artístico y cultural.

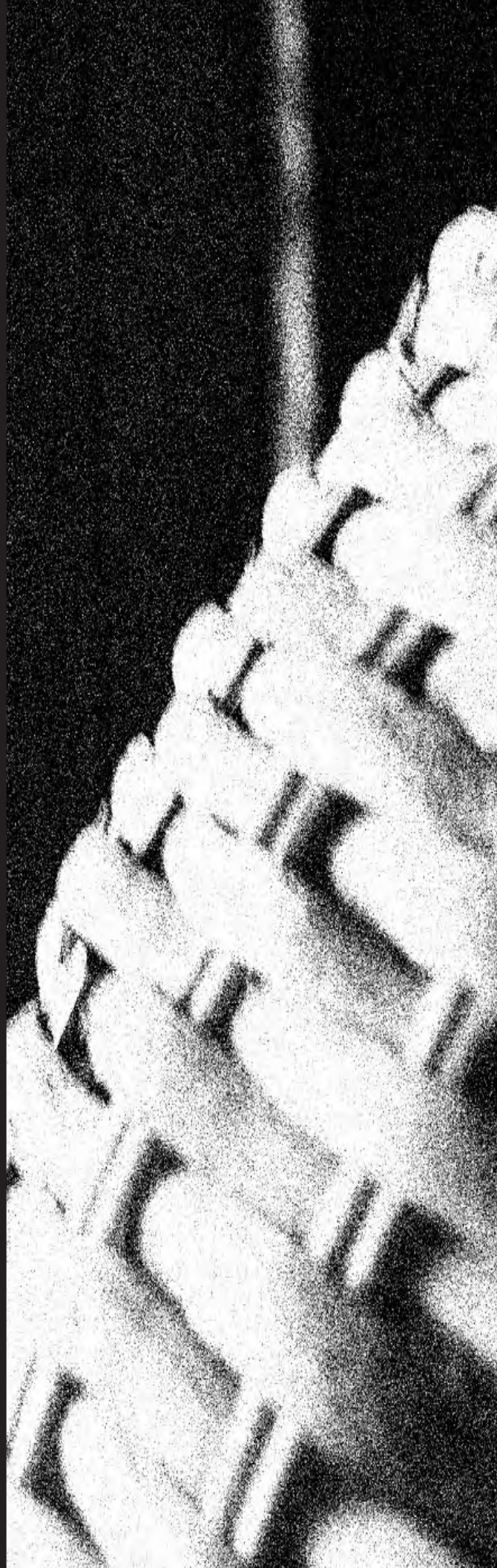
Sin embargo, el SINFAC no ha funcionado. Salvo algunos intentos de conceptualización documentados en el Seminario de Educación Artística realizado por el Ministerio de Cultura en 1998 y el intento de normatización a través de decreto adelantado casi hasta la sanción presidencial en 2006. ¿Qué pasó con este proceso? ¿Por qué se congela una disposición que, sin duda, podría coadyuvar al fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano y a la consecuente articulación con el ministerio de educación?

El proyecto de decreto enunciaba en su artículo 1º que el SINFAC hace parte del Sistema Nacional de Cultura y está conformado por el conjunto de entidades públicas, instituciones privadas y mixtas, las instancias de participación, las políticas, las normas, los procedimientos, los recursos, los planes, los proyectos, los programas de formación artística cultural formal y de educación para el trabajo y el desarrollo humano, las metodologías, los sistemas de información y, en general, por todas las actividades e iniciativas relacionadas con la formación artística y cultural. Lo descrito muestra la dimensión que tendría un sistema necesario para la regulación de la educación artística en general y, llamo la atención, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, aspecto que, como se ha dicho, le corresponde coordinar al Ministerio de Cultura.

¿Y qué ha sucedido con el Plan Nacional de Educación Artística?

Un elemento importante que demanda la articulación entre los dos ministerios lo ha constituido este plan, que después de mucho trabajo en el que participó el sector, se presentó al Ministerio de Educación pero no fue avalado. Tal vez, como se ha sostenido aquí, tenga sentido seguir trabajando arduamente desde el campo del arte y de la cultura. Por eso valdrá la pena reconocer los desarrollos e impacto que vienen logrando políticas y acciones del PNM y tenga mucho sentido enunciar, *grosso modo*, los propósitos y acciones que se han derivado del Plan Nacional de Educación Artística que, ahora sin convenio, deberá seguir impulsando el Ministerio de Cultura. En la perspectiva del anterior Plan, se ha definido la educación artística como aquel

...campo de conocimiento, práctica y emprendimiento, que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experimentación estética, el pensamiento creativo y la expresión comunicativa, a partir de la manifestación simbólica, material e inmaterial en contextos inter-



culturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario; teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio.³

Dentro de ese contexto me quiero referir de manera tangencial al programa Colombia Creativa que se ha orientado a la profesionalización de artistas en el país, adelantando programas en convenios con diferentes universidades y recogiendo una necesidad sentida enunciada en la Ley General de Cultura y que, hasta el momento, había sido atendida de manera episódica. Acciones como ésta muestran la importancia de que el sector se manifieste y que las organizaciones que hacen parte del ámbito de la Educación Artística estén más sintonizadas con lo que está pasando a nivel institucional. Igualmente vale la pena reclamar al Ministerio de Cultura una mayor información sobre estos aspectos y una divulgación de sus sentidos y alcances. Por su parte corresponderá a los espacios de participación como el Consejo Nacional de Música, CONAM, asumir lo pertinente.

El Plan Nacional de Música para la Convivencia: aperturas, realidades y contundencias

En Colombia las músicas populares y tradicionales no habían sido objeto de una política pública. No ahondaré en las razones que pudieron explicar el nacimiento del PNMC en el que, de manera inusitada, aparecen las músicas tradicionales como una de las prácticas colectivas de la mirada estratégica del Plan. Novedoso y culturalmente trascendental. Por supuesto, una política de este calibre no surge por la voluntad personal de un gobernante o por la ocurrencia espontánea de un funcionario diligente. No. Es el resultado de tejidos que, desde las regiones, se vienen construyendo en años y que emergen en circunstancias históricas y políticas particulares. El Plan, entonces, nos concita para interactuar desde la sociedad civil en un diálogo creativo, constructivo y respetuoso con el Ministerio de Cultura, en particular con el área de música orientada por el Maestro Alejandro Mantilla.

Para ver las inmensas posibilidades que el PNMC ha venido trazando, respecto de los que podemos asumir como ETDH enunciemos su objetivo:

Ampliar y fortalecer la práctica, el conocimiento y el disfrute de la música, mediante la consolidación de escuelas no formales en los municipios del país, en perspectiva de construir ciudadanía democrática, promover convivencia y fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural.⁴

En el contexto de la práctica de las músicas tradicionales, se ha resignificado la noción de Escuela. Ya no es la escuela escolástica o la formación rígida, vertical, de visiones academicistas. No se trata de Escuelas en las que el profesor sabe y los “alumnos” escuchan y aprenden.

den. Se ha cuestionado la hegemonía del poder-saber academicista, entonces, ¿cómo poner en escena el diálogo de saberes? ¿De qué maneras establecer una relación dinámica en los procesos de formación en músicas que oscilan en la tensión oralidad-literalidad?

En síntesis, desde la Fundación Nueva Cultura como entidad formadora del PNMC, tomamos la Escuela como un espacio de socialización, de convergencia, de construcción de subjetividades como territorios existenciales, como ámbitos de la creación y experimentación. Y culturas regionales como escenarios de vida-música, del universo sonoro colectivo, expresión de un rico capital social y cultural.

Resonancias del Plan Decenal de Educación

Es conveniente tener en cuenta las discusiones que en torno al Plan Decenal de Educación se dieron durante 2007 y el lugar que en esas discusiones ocupó la educación artística. A pesar de la voluntad de varios agentes del sector, y a pesar de haberse configurado una mesa que situó el tema, los desarrollos de la discusión mostraron en diversos documentos y actas cómo se evidencia la existencia de un criterio de subordinación del arte respecto del paradigma científico.

El plan decenal de educación se desarrollará impulsando sus lógicas en las que predominan los logros de ampliación de las coberturas y la asunción de competencias y de estándares de calidad. Entre tanto, será necesario que el sector cultural y el campo del arte apropien y profundicen su propio paradigma, el paradigma estético, para desde allí, establecer, paso a paso, las articulaciones con otros sectores y campos. Quizá falta otra década -y por ende otro plan decenal- para que propósitos como el aporte de la educación artística a los diferentes tipos de pensamiento (relacional, crítico, formal, entre otros) se valoren en toda su dimensión. Igual sucederá con el reconocimiento que la educación artística hace de hecho al fortalecimiento de dimensiones humanas como la psicológica, la valorativa, la afectiva y la estética, entre otras.⁵

Mientras sigamos demandando que la lógica del sector educativo incluya, a manera de concesión, a la educación artística y cultural, continuaremos en una actitud mendicante, desconociendo que en la base de la problemática está la moralización que establece que las ciencias duras son el fundamento de la educación y que las actividades lúdicas, recreativas y artísticas -puestas además en el mismo registro- son accesorias y por tanto prescindibles.

El enunciado expresado en la mesa de trabajo referida así lo manifiesta: “Garantizar las condiciones para que la educación artística se reconozca como un campo de conocimiento, investigación, creación, prácticas, profesiones que integran modos y lenguajes”. Así también lo testimonia el documento Unesco cuando enuncia que

...constatado el hecho de que las capacidades humanas para la creación son susceptibles de desarrollarse, se hace un imperativo de

³ Citado por TRIANA, op. cit.

⁴ Colombia. Ministerio de Cultura. Documento base del Plan Nacional de Música para la Convivencia. Junio 2003.

⁵ Actas de reuniones de la Mesa de Educación Artística en el marco de las discusiones del Plan Nacional de Educación Artística. Abril 16 de 2007.

la educación rectificar la visión fragmentaria que ha colocado a las artes en la periferia de los procesos cognitivos y abrir los modelos educativos hacia diseños curriculares integrales, que ofrezcan al individuo las más amplias posibilidades de descubrir procedimientos, recursos y métodos de acción que lo capaciten para explorar e innovar, adaptarse al medio social o modificarlo.⁶

El reconocimiento de la educación artística, entonces, va más allá de la mera inclusión en el sistema educativo; supone un cambio de paradigma radical donde la formación del cuerpo sea la base de todo lo demás; donde la estética asumida como expresión y sentido para capturar el mundo, donde el arte se acoja como forma del pensamiento, permita, proponer y asumir la educación artística de una manera integral, es decir, que deje de tomarse como un complemento del saber y se involucre dentro de los procesos formativos, como una forma de construcción de conocimiento, como una manera de construir subjetividades, lejos de la moralización que señaló que la matemática, el lenguaje y las ciencias son más importante que la apropiación del mundo a partir de los gestos, de los sonidos, de las texturas, de los sabores, de los olores, en fin, del mundo de los sentidos que nos devela la mirada transgresora de la estética y la intervención en el mundo desde las expresiones artísticas.

Tal vez desde allí -y quizá ocurra pronto- tengan sentido los llamados de recientes encuentros internacionales sobre el tema y que se han situado “...a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela, con vistas a que se ofrecieran todas las garantías en el proceso de hacer obligatoria esta enseñanza desde el jardín de infantes hasta el último año de secundaria...”⁷

Con todo, el panorama de la educación artística y la ilusión de que los clamores y llamados al MEN darían como posible resultado la inclusión de las artes en los pensums y currículos generales de formación en la básica y en la media, nos muestra lo distantes que estamos de comprender la base de la problemática.

Si miramos como referente deseable la realidad del sistema de educación artística en Cuba vemos cómo en ese país, a pesar de las condiciones sociales económicas y políticas complejas y difíciles, la educación artística es considerada como área fundamental de los currículos de los programas de nivel preescolar, básico y medio, que lleva a que el acceso a la educación superior en artes sea el resultado del tránsito de los educandos por un circuito continuado que empieza desde el nivel preescolar. Esta política, que expresa una concepción bien diferente a la que expresa nuestro Ministerio de Educación, se complementa con la existencia del Centro Nacional de Cultura Comunitaria, que busca potenciar la creación de la comunidad, apoyando los movimientos de artistas aficionados que tienen sede en las casas de la cultura y otros espacios comunitarios que fomentan la educación

artística no formal.

No habría por qué enunciar, para Colombia, limitaciones de recursos e infraestructuras de los sectores educativo y cultural. Quizá se trate de configurar políticas públicas concertadas que estén vehiculadas por voluntades políticas y por sectores fortalecidos y apropiados de normatividades y compromisos políticos y culturales claros, y fundamentalmente basado en concepciones que renueven la idea de accesorio y prescindible de una educación artística que si “...es entendida correctamente, es en el espacio educativo donde el niño se apropia de su cuerpo, y en esa medida se le abren infinitas posibilidades de acción, realidad que posibilita futuros avances conceptuales, éticos y políticos en el mismo niño, y sobre todo el desarrollo de lo que entendemos por creatividad”⁸

Para sólo tomar un aspecto hasta ahora no abordado en Colombia, parece urgente desarrollar la elaboración de programas formativos dirigidos a los aficionados orientados a la necesaria estrategia de fortalecer el desarrollo y la apropiación de las prácticas musicales para la formación de públicos. Mostrar el papel decisivo que en este propósito pueden cumplir las entidades de ETDH parece evidente. Se tratará de superar la tendencia marcada que existe en el país en cuanto a profesionalizarlo todo. Desde el presupuesto equívoco que la academización es sinónimo de avance, de logro de prestigio, de reconocimiento social y de superioridad, se ha creado el imaginario distorsionado de que saber música será entonces el resultado de haber pasado por las academias y haber aprendido a leer música. ¡Vaya perversión!

Y en el Distrito Capital ¿qué ha pasado?

Este planteamiento me permite hacer una digresión y tocar algunas referencias acerca de algunas decisiones que han impactado la dinámica de la educación artística en Bogotá, tanto en la modalidad de ETDH como a nivel de la educación superior. Pienso en el cambio de políticas que llevó a la recientemente creada Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte a suspender el programa *Jóvenes Tejedores de Sociedad* y a entregar a la Universidad Distrital tanto la Academia Superior de Artes como la Academia Luis A. Calvo. Los impactos de estas medidas están aún por evaluarse. Con el criterio de que a la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte no le corresponde ejecutar acciones formativas sino proponer políticas, se deja a la ciudad sin un ente estatal que asuma, como corresponde, la coordinación de tales actividades. Si a nivel nacional corresponde al Ministerio esta función, se desprende que a nivel distrital lo debe hacer la secretaría. ¿Por qué no se ha discutido el tema? ¿Es suficiente con endilgar a las localidades la problemática de las Escuelas Locales de Arte? quizá no es tan simple.

La ALAC tiene un énfasis fuerte en el estudio de las músicas tradicionales, sin embargo, lo he planteado en diversos escenarios, sus programas acusan un sesgo formalista en tanto se estructuran de manera parecida a los programas formales de educación musical. Una aca-

⁶ Documento elaborado por la UNESCO a partir de la I Reunión del grupo iberoamericano de especialistas en educación artística, cultura y ciudadanía Madrid España noviembre 15 -16 de 2007.


⁷ Ibid

⁸ Maldonado, Jorge Francisco. La formación artística en la educación básica en: Revista Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2004. P.122

demia que esté de cara a las necesidades cambiantes de la ciudad debería tener como nicho la Secretaría de Cultura y no la universidad. ¿Será posible sobrevivir al cúmulo de demandas formales de la extensión universitaria?

De otra parte, de los más de treinta programas de pregrado en música existentes en la actualidad en el país, sólo uno, de reciente creación en el Chocó, se plantea como objeto de estudio las músicas tradicionales. Otro que existió hasta hace pocos años y que planteaba el estudio de las músicas caribeberoamericanas, sucumbió ante el peso normalizador del dispositivo pedagógico y se convirtió en un conservatorio más. Hablo del programa de Artes de la Universidad Distrital, donde, de manera paradójica, quienes fueron formados en el espíritu de un programa alternativo no son vinculados como docentes del programa; se los invita a ser profesores del preparatorio o del programa de extensión de la Academia Luis A Calvo. Se configura, así, una suerte de formación vergonzante donde la marca de la normalización está en que los concursos docentes y la selección del cuerpo de profesores se resuelve vinculando docentes egresados de otros programas universitarios con los que, antaño, se planteó un debate académico interesante respecto a la necesidad de asumir nuevos objetos de estudio acordes con la realidad sociocultural del país y del continente. Se decía que definir un objeto de estudio específico y singular trascendía la pretendida universalidad de la música y proponía no sólo nuevos contenidos sino maneras inéditas de intervenirlos. Pero eso, también por ahora, parece ser cosa del pasado. Pienso que es quizá desde los espacios que genera la educación para el trabajo y el Desarrollo Humano donde puedan sugerirse las transformaciones que el contexto demanda. ¿Podrá la ALAC, ahora como parte de la extensión universitaria, cumplir con ese reto? La discusión está abierta considerando, claro, las tensiones entre lo formal -manifiesto como tendencia en currículos lineales, jerárquicos y rígidos, con objetos de estudio discutibles en su viabilidad y pertinencia- y la ETDH donde las capacidades de observación, simbolización, imaginación, percepción y representación, se espera, se expresen en muchos de sus programas cuyos propósitos e intencionalidades deben orientarse a la generación de procesos de creatividad, de originalidad y de flexibilidad, de sinergias, de trabajo en equipo, y de valores solidarios.

Retos y perspectivas



Vienen nuevos retos. En la actualidad se discute la Ley General de Música que será presentada por el Ministerio de Cultura a consideración del legislativo. Será necesario que el sector se exprese en la formulación de dicho instrumento legal, necesario para hacer converger, con una filosofía de sistema integrador, los diversos componentes del campo que aparecen dispersos y desarticulados. En ese proceso es preciso seguir teniendo en cuenta que en nuestra legislación al Ministerio de Cultura aún le corresponde la coordinación de la educación no formal y parece conveniente que así sea. La pregunta es de qué manera el MC se posiciona con más fuerza partiendo de acciones tan importantes y culturalmente contundentes como el PNMC, dimensionando su impacto y mostrando que, en particular en el ámbito de las músicas populares y tradicionales, es posible articular acciones, instituciones y agentes para llevar a cabo programas de ETDH de gran importancia cultural para el país.

Será necesario entonces, proponer apuestas que consideren la necesidad de avanzar desde el diálogo entre la institucionalidad cultural pública y la sociedad civil.

En ese contexto se plantea la necesidad de salir de los lugares comunes, entendiendo que no será posible revertir la actual situación de la educación artística en el país si no se entiende que la base de la construcción de subjetividades -y por ende de la formación artística- es el cuerpo como lugar y sentido de apropiación del mundo.

Sigamos, la tarea es grande. ●

JORGE SOSSA SANTOS. En 1976 fundó el Grupo de Canciones Populares Nueva Cultura en el que se desempeñó hasta 2003 como director, arreglista, intérprete e investigador de músicas regionales colombianas. En 1986 recibe el título como Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública. De 1980 a 1983 adelanta estudios de Pedagogía Musical en la Universidad pedagógica Nacional. En 1981 fue miembro Fundador de la Fundación Nueva Cultura y en la actualidad -2008- se desempeña como su representante legal, Coordinador de Gestión y director de la Escuela de Formación Musical Nueva cultura. nuevacul@aolpremium.com

Ponencia presentada al IV Encuentro Nacional de Educación Artística “Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia”, Bogotá, 6 al 8 de noviembre de 2008, convocado por la Universidad Pedagógica Nacional, el Ministerio de Cultura a través de la Dirección de Artes, el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, la Orquesta Filarmónica de Bogotá y Acofartes.