

**Una mirada a la práctica educativa del Programa Crea  
del Instituto Distrital De las Artes - Idartes**

**Lizett Camila Castillo Uscategui  
Edna Marisol Masmela Bermúdez  
Sandra Johanna Murcia Rojas**

**Trabajo de grado para optar el título de  
Pedagoga**

**Tutora:  
Yeimy Cárdenas Palermo**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación Departamento de Psicopedagogía  
Programa en Pedagogía  
Bogotá  
2024**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
¿QUÉ ES EDUCACIÓN? ¿QUÉ ES ACCIÓN EDUCATIVA? .....	8
CAMBIOS EN LOS FINES DE LA EDUCACIÓN ¿LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ORDEN SOCIAL?.....	12
EL DISCURSO DE LA UNESCO SOBRE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA .....	17
ENTRE EDUCACIONALIZACIÓN Y APRENDIFICACIÓN: ¿EL FIN-FINAL DE LA EDUCACIÓN?.....	26
<b>CAPÍTULO II. PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA .34</b>	
PEDAGOGÍA ESCOLAR, PEDAGOGÍA SOCIAL, PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL ¿TRÁNSITOS O COEXISTENCIAS? ¿PEDAGOGÍA EN SINGULAR O EN PLURAL?.....	34
¿CÓMO ANALIZAR UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA? .....	39
<b>CAPÍTULO III. LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA CREA DEL INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES (IDARTES) .....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO IV. SABERES, MATRICES NORMATIVAS Y FORMAS DE SUBJETIVACIÓN QUE CARACTERIZAN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROGRAMA CREA DEL INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES (IDARTES) .....</b>	<b>53</b>
FORMAS DE SABER .....	55
MATRICES NORMATIVAS .....	63
FORMAS DE SUBJETIVACIÓN .....	68
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado se gestó en el Seminario de Investigación y Profundización I denominado “¿Qué es lo educativo en las prácticas educativas no escolares? Conceptos, alcances y experiencias”, propuesto por el profesor Gustavo Parra en el año 2023-2. En este marco, el ejercicio de investigación se enfocó en la pregunta por la práctica educativa del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

El Programa Crea tiene como antecedentes los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud (CLAN), que se crearon en el año 2013 como una respuesta a la necesidad de mejoramiento de las condiciones de calidad de las instituciones de educación del Distrito. Dichos centros exigieron la adecuación de infraestructura y posibilitaron hacer una oferta de formación artística para niños y niñas de los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, que entraban en la política de la jornada única (CLAN-Idartes, 2015), bajo el propósito de fortalecer los proyectos educativos institucionales, mediante “procesos de formación”, que atendían “tanto los fines de la educación contenidos en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) como las condiciones locales de las comunidades educativas” (CLAN-Idartes, 2015, p. 17).

Actualmente, el Programa Crea de Idartes opera mediante estrategias de formación en el campo de las artes, orientadas a potenciar el ejercicio de los derechos culturales de los ciudadanos y fortalecer las políticas públicas en el campo del arte y la formación. De este modo, actúa como gestor de las prácticas artísticas en Bogotá, al incidir en las diferentes dimensiones de la vida cotidiana de cientos de habitantes de la ciudad, al reconocerlos como seres creativos, sensibles, solidarios y corresponsables con los otros seres vivos que les rodean (Instituto Distrital de las Artes, 2024).

El programa Crea, responde a las directrices políticas locales, nacionales e internacionales que buscan la transformación del sector cultural desde procesos educativos, por lo que fue interpretado como una práctica paradigmática para entender la lógica de la educacionalización de la sociedad, en la perspectiva expuesta por Tröhler:

La palabra educacionalización, concepto nuevo en el actual debate internacional de los estudios culturales y educativos, se refiere a un reflejo cultural que se sitúa en el centro de unos fenómenos que, en su conjunto, se suelen llamar "la modernidad". Es un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales (que en sí mismos no son educativos) en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación (2014, p. 9).

Las propuestas formativas de este programa se entendieron bajo el concepto "educacionalización", no solo porque sitúan la formación artística como un problema social que pasa a interpretarse y asumirse como una cuestión educativa, sino también porque reflejan el tránsito o la tensión con un énfasis en las lógicas del aprendizaje permanente como responsabilidad de cada ciudadano.

De manera general, en el presente análisis se reconoce el Programa Crea como el resultado de políticas que buscan influir en las crecientes necesidades culturales que encuentran en la educación una respuesta a dichas exigencias. Una lógica que no es nueva, pues propia de los procesos de modernización que abren la educación a escenarios no formales. Coombs y sus colaboradores (1973), definen estos procesos como: "toda actividad educativa organizada fuera del sistema de educación formal establecido y destinada a servir a una clientela y a alcanzar unos objetivos de instrucción que pueden determinarse" (Citado en Hamadache, 1991, p. 125).

El programa Crea, funciona especialmente en entornos no formales y se ha convertido en un referente importante en el ámbito cultural y educativo de la ciudad, al ofrecer oportunidades de desarrollo artístico y personal a una amplia gama de participantes, mediante tres líneas estratégicas que promueven la formación artística: "Arte en la Escuela", que atiende estudiantes en colegios públicos; "Impulso Colectivo", que se enfoca en la creación y acompañamiento de proyectos artísticos y "Converge Crea", que genera procesos de transformación social, con poblaciones vulnerables o marginales.

En tanto que, el Programa Crea sustenta su propuesta de formación en una pedagogía de la creación artística centrada en el ser, la construcción sensible y la transformación de imaginarios

en beneficio de las personas que habitan los diferentes territorios de la ciudad, en el presente ejercicio de investigación se pretendió ahondar en el análisis en perspectiva pedagógica, desde la pregunta acerca de: ¿Qué caracteriza la práctica educativa del Programa Crea del Instituto Distrital De las Artes (Idartes), al ser analizada desde los saberes, las matrices normativas y las formas subjetivación que se enuncian en algunos documentos institucionales, publicados en el periodo 2020-2023?

Esta pregunta se respaldó con la revisión de antecedentes que permitieron identificar trabajos investigativos sobre los programas de Idartes. Se identificaron trabajos realizados desde la sistematización de experiencias, indagación por las orientaciones metodológicas para la formación artística y el arte como un mecanismo de formación en niños. Sin embargo, esta revisión también evidenció un vacío en el análisis de las prácticas desde una perspectiva pedagógica (Ver Anexo 1).

En coherencia, el objetivo general del ejercicio de investigación fue, caracterizar la práctica educativa del Programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), desde los saberes, las formas normativas y las formas de subjetivación, que se enuncian en los documentos institucionales.

Los objetivos específicos consistieron en identificar los documentos institucionales del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), producidos entre el año 2020 y 2023, delimitar la muestra documental; y analizar los discursos, los saberes, las matrices normativas y las formas de subjetivación que caracterizan la práctica educativa de la propuesta del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

La ruta metodológica del ejercicio de investigación fue de carácter cualitativo, en tanto que los objetivos trazados suponen la descripción y análisis de aquellos rasgos que caracterizan el programa Crea en su dimensión pedagógica. Es un trabajo de investigación de tipo documental, que se basó en los textos publicados en los últimos años (2020-2023), en tanto son documentos que dejan ver el balance de la trayectoria del Programa Crea. Para sistematizar la información y analizarla se diseñó una matriz de análisis de contenido, construida en atención a la definición y estructura de la práctica propuesta por Noguera y Marín (2017), para quienes:

Se trata de una práctica que es compleja, no porque sea la sumatoria de una serie de elementos que pueden ser mejorados independientemente y por la voluntad de los individuos, sino porque en ella se articulan unas con otras por lo menos tres dimensiones fundamentales que son el resultado histórico de las maneras en que se practica la educación: “primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamientos para los individuos y, por último, [los] modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2009, p. 19). La práctica pedagógica es, entonces, el resultado de la relación inmanente de estas tres dimensiones que, al mismo tiempo, se configuran como campos de análisis, a través de los cuales es posible tanto la caracterización de las experiencias particulares, siempre que reconozca que ellas son superficies de inscripción de una forma históricamente localizada de esa práctica, como las formas de pensamiento y racionalidad que orientan los modos de vida en un momento histórico determinado (Noguera y Marín, 2017, p. 40).

En este sentido, las tres dimensiones, fueron rastreadas a través de una lectura de once documentos institucionales del Programa Crea. Cada dimensión fue entendida y analizada en los siguientes términos:

1. Formas de saber: se identificaron los conocimientos y saberes que definen, justifican y orientan los procesos educativos, las actividades y las metodologías; que permiten establecer fines determinados para la educación; que fundamentan las propuestas educativas.
2. Formas de jurisdicción o normas: en esta dimensión, se examinaron los aspectos que se enuncian en relación con las normas, políticas y directrices de gobierno, que regulan las disposiciones, comportamientos y procedimientos que dan un orden y sentido a las acciones educativas.
3. Formas de subjetivación: esta dimensión permitió reconocer técnicas y tecnologías que evidencian el lugar de cada individuo en relación consigo mismo, con los saberes y las normas de la práctica pedagógica.

Los desarrollos del ejercicio de investigación se presentan a continuación. En el primer capítulo, se presenta el marco teórico, en el que se exponen algunas las discusiones teóricas y conceptuales, primero, la relación entre educación y la acción educativa; segundo, los cambios

en los fines de la educación en la sociedad actual y su relación con la construcción de un nuevo orden mundial; tercero, el discurso de la UNESCO en relación con la educación cultural y artística; cuarto, las tensiones entre educacionalización y aprendificación como horizonte de la educación contemporánea.

En el segundo capítulo, se aborda la práctica pedagógica desde los preceptos de la pedagogía social y educación no escolar y se presenta el marco de análisis de una práctica pedagógica escolar (Marín, Noguera y León, 2018), pero que resulta útil para el análisis del dispositivo pedagógico en independencia de los escenarios.

En el tercer capítulo, se realiza la contextualización y la propuesta de formación del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis centrado en los discursos, saberes, normativas y formas de subjetivación de la propuesta de formación del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), como una práctica educativa en espacios no formales.

Finalmente, se dan las conclusiones del análisis respondiendo a la pregunta problema del trabajo de investigación, por tanto, se caracteriza el Programa Crea desde las lógicas de la pedagogía social y sociocultural, inmersas en orientaciones de políticas públicas que reflejan las lógicas del aprendizaje permanente, promoviendo procesos de aprendificación en espacios de educación no formal e informal.

## CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Para caracterizar la práctica educativa del Programa Crea del Instituto Distrital De las Artes (Idartes), según la lógica de los saberes, las matrices normativas y las formas subjetivación enunciados en los documentos institucionales del Idartes (2020-2023), fue necesario configurar un marco teórico centrado en el concepto educación, sus fines y las discusiones contemporáneas, a la luz de nociones como la educacionalización y la aprendificación.

En este sentido, fue necesario aproximarse a los discursos sobre educación, de los organismos internacionales, específicamente de la UNESCO, en tanto lidera y ratifica el establecimiento de idearios transnacionales sobre la educación y sus fines. En particular se revisaron planteamientos sobre educación artística y cultural, que dejan ver los efectos de un nuevo orden mundial en educación, en el que se complejizan las relaciones entre lo global y lo local y en el que se comprende el sentido del despliegue de programas de formación de gobiernos locales, como Crea de Idartes.

### ¿QUÉ ES EDUCACIÓN? ¿QUÉ ES ACCIÓN EDUCATIVA?

Según Diker (2016), definir educación implica superar dos obstáculos fundamentales. El primero es diferenciar la educación de otras prácticas sociales como la socialización, transmisión, crianza e instrucción. El segundo obstáculo es la diferenciación histórica entre educación y escolarización, pues según Diker (2016) hay una identificación que surgió en el siglo XVII, cuando Vincent (1994) describió el surgimiento de lo que él denominó la "forma escolar de socialización", que se asocia a la expansión de los sistemas educativos nacionales, que ha hecho que la escuela sea la experiencia educativa común para toda la población. También, una identificación que se ha alimentado de la influencia que lo escolar tiene en otras áreas de la vida social, pues "la forma escolar ha superado ampliamente los límites de la escuela" (Vincent, 1994, p. 40, citado en Diker,

2016). De hecho, “nuestra sociedad escolarizada es incapaz de concebir la educación de otra manera que no sea a través del modelo escolar, incluso en ámbitos ajenos al currículo establecido por las escuelas” (Perrenoud, 1984, p. 73, citado en Diker, 2016). De manera que la forma escolar ha extendido su alcance más allá de la educación formal.

La separación entre los conceptos de escolarización y educación es difícil, ya que la escuela ha sido valorada como el único mecanismo de educación, lo que resulta problemático. Según Diker, la pedagogía, como campo de conocimiento sistemático sobre la educación, se ha configurado en torno a la tecnología de la escolarización, limitando el concepto de educación y los análisis pedagógicos a las coordenadas escolares e invisibilizando otras prácticas educativas. Sin embargo, en la actualidad, época en que las ciudades se definen como “educadoras”, con la multiplicación de fuentes de conocimiento y la emergencia de nuevos mecanismos de educación, no es posible conceptualizar la educación únicamente en términos de escolarización moderna, porque se desestimaría el carácter educativo de nuevos dispositivos, iniciativas y modalidades, como la educación en casa o los procesos educativos propuestos por empresas multinacionales.

Para Diker (2016), no se trata de encontrar una definición que capture la "esencia" de la educación fuera de sus formas históricas, pues, como institución fundamental para la formación de la condición humana y del vínculo social, –la educación– siempre se manifiesta a través de grupos y organizaciones específicas en el tiempo y en las sociedades. De lo que se trata es de superar las ideas de educación que la circunscriben a la escolarización, para desarrollar un enfoque conceptual que pueda abarcar las formas actuales que adopta la educación y develar la multiplicidad de las prácticas, acciones y relaciones sociales.

De conformidad con ello, la autora precisa que una acción es educativa cuando involucra, por lo menos, tres operaciones:

- 1) Transmitir, distribuir un “fondo cultural común” de conocimientos, saberes, valores, reglas, etc. (Antelo, 2005, citado en Diker, 2016). Esta acción se circunscribe a la enseñanza, en tanto relación en la que alguien que posee este fondo cultural transfiere sus conocimientos a otros. Según la definición clásica de educación de Durkheim, esta relación se ha interpretado principalmente como intergeneracional. El aspecto intergeneracional, o más bien transgeneracional, se aplica al fondo cultural en sí mismo, no necesariamente a las posiciones individuales. Se trata de una lucha

política, tanto en lo que respecta a la selección de la herencia cultural, como la imposición del valor universal de dicha herencia (Diker, 2008, citado en Diker, 2016), así como la designación de los herederos. En esta lucha, se precisan dos cuestiones: 1) el carácter universal de lo transmitido no es preexistente, sino que se pone a prueba en el acto de transmisión (Meirieu, 2001, citado en Diker, 2016), y 2) la educación se convierte en una acción política cuando el destinatario es "el colectivo" (Frigerio, 2005, p. 17, citado en Diker, 2016).

- 2) Orientar o ayudar a extraer lo que alguien ya posee. Educación es un concepto que combina dos significados del latín *educere*, que significa 'hacer salir' o 'extraer', y *educare*, que implica 'conducir', 'guiar' u 'orientar'. En la pedagogía moderna, se enfatiza en la idea que la naturaleza infantil debe ser guiada sin ser alterada por la acción educativa. En palabras de Diker (2016), Rousseau lo expresó claramente al afirmar que "si el hombre es bueno por naturaleza [...] seguirá siéndolo mientras nada ajeno a él lo altere". No obstante, se ha aclarado que el desarrollo no interferido de la naturaleza infantil no implica un abstencionismo pedagógico; por el contrario, requiere una serie de operaciones específicas que se denominan acciones educativas, según Rousseau. Este enfoque pone énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza y ha dado lugar a las pedagogías activas, que se centran en el desarrollo psicológico infantil y en la actividad del niño. Aunque hoy se cuestiona la idea universal de la naturaleza infantil y el concepto de educación como desarrollo de esa naturaleza, sigue presente la idea de que la educación se concreta cuando el educando interactúa activamente con lo que se le transmite (lo acepta, lo modifica, lo incorpora; en resumen, actúa sobre ello). De manera similar, la concepción de educación emancipadora de Rancière (2003, citado en Diker, 2016), se aleja de enseñar o explicar y, en su lugar, impulsa a los individuos a utilizar su propia inteligencia. Además, la pedagogía de la liberación de Freire y las pedagogías críticas subrayan la importancia de la actividad del educando, enfocándose en su proceso de concientización.
- 3) Realizar una acción con alguien, desde alguien, o como señala Antelo (2005, citado en Diker, 2016), intervenir o "inmiscuirse" en la vida del otro. Diker retoma los planteamientos de Meirieu (2001), quien analiza las diversas metáforas asociadas a esta acción, como la fabricación, el modelado, la creación, la producción y el control de individuos y poblaciones. Estas metáforas tienen sus raíces en el empirismo del siglo XVII, reflejadas en la tabula rasa de Locke y en la

imagen de los “cerebros blandos” de Comenio, que sugieren la posibilidad de moldear al sujeto a través de la acción educativa. Como señala Meirieu, “el educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra”. Sin embargo, la intervención educativa, entendida como una operación sobre el otro, está condenada al fracaso en su intento de alcanzar resultados perfectos. Justo por ese fracaso, retoma Diker a Antelo, quien afirma que “una característica distintiva de la intervención educativa es su inadecuación, su carácter desmedido, inapropiado y no correspondido; es una intervención que siempre está en deuda con el resultado y que requiere, en algún punto, omitir la determinación plena del mismo” (Antelo, 2005, p. 174, citado en Diker, 2016).

Se trata de una inadecuación que es parte esencial de la acción misma, pues “es precisamente cuando la educación falla en algún aspecto que puede surgir una verdadera educación” (Cerletti, 2008, p. 182, citado en Diker, 2016). En ese intento fallido de hacer algo con alguien o sobre alguien es donde la acción educativa juega un papel importante, al contribuir a formar “un otro [...] reconocido tanto como semejante como sujeto diferenciado” (Frigerio, 2005, p. 30, citado en Diker, 2016), y al permitir la incorporación de novedades en la cultura.

Diker (2016), afirma que la acción educativa tiene efectos simultáneamente subjetivos y políticos. Entre los efectos subjetivos, desde la mitología hasta la psicología moderna, se encuentra el impacto de completar una carencia inherente, operar sobre la incertidumbre que caracteriza a la condición humana. La tradición moderna ha enfatizado este efecto en términos de humanizar, moldear al ser humano, como lo expresaron Rousseau, Kant y Comenio, la educación es fundamental para formar y desarrollar al individuo en tanto ser humano. El efecto subjetivo de la educación es también un asunto político, porque integra a los individuos en una cultura común y una historia compartida que abarca lo individual, familiar y social. Se reconoce su papel en la producción de sujetos sociales y su capacidad para alternar entre conservación y cambio, pues es con la cultura acumulada transgeneracionalmente que puede producirse algo nuevo; y es gracias a esa falla constitutiva de lo educativo que tiene lugar la emergencia del sujeto, ese otro diferenciado por el cual el mundo se renueva.

Este movimiento entre conservación y cambio, que es efecto de la acción educativa, exige la puesta en juego de tres condiciones. En primer lugar, el ejercicio de lo que Laurance Cornu

(2002, citado en Diker, 2016), llamó la “responsabilidad educativa”, que debe proteger tanto la novedad que trae la infancia como el mundo que se presenta a los recién llegados, asegurando que la sociedad se renueve sin destruirse.

En segundo lugar, la acción educativa y el ejercicio de la responsabilidad educativa sólo son posibles en el marco de relaciones asimétricas, donde el poder y el conocimiento se distribuyen de manera variable entre adultos y niños. Esto no debe confundirse con una desigualdad fija. Las relaciones pueden ser asimétricas a favor del adulto o del niño, a veces pueden ser de "igual a igual", o incluso de indiferencia (Diker, 2009). La asimetría no implica desigualdad; es una relación temporal (Tavoillot, 2003), basada en el reconocimiento de la autoridad y no en una jerarquía fija de posiciones "superiores e inferiores"(Rancière, 2003, citado en Diker, 2016).

Finalmente, la autoridad constituye la tercera condición que hace posible la acción y el efecto de educar, debe ser reconocida y aceptada por ambas partes en la relación educativa, permitiendo que el educador guíe y el educando pueda aspirar a una futura posición de autoridad. La educación, así, es una forma de autorización para ocupar un lugar en el mundo y transformarlo (Diker, 2016).

Entender la educación y la acción educativa bajo estas precisiones teóricas, si bien, abre el espectro de las prácticas, también permite advertir que no todo lo que se adjetiva como educativo, cumpla con las condiciones de la educación. En ese sentido, cobra relevancia indagar también los planteamientos teóricos acerca de los fines de la educación y la diferenciación con otras lógicas contemporáneas.

#### CAMBIOS EN LOS FINES DE LA EDUCACIÓN ¿LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ORDEN SOCIAL?

Sin duda, en un mundo globalizado, la educación ha cambiado su sentido y sus fines. Según Represas (2015), “la interconexión de las sociedades actuales a raíz de la globalización, la proliferación de los organismos internacionales y su implicación en acciones educativas, suponen una serie de cambios como la redefinición de los fines de la educación y su sentido en el contexto actual” (p. 283). Es decir, la globalización y el aumento de organismos internacionales han

generado una interconexión entre las sociedades contemporáneas, que ha llevado a redefinir los objetivos nacionales y locales de la educación. Para Durkheim (1974), el objetivo de la educación es formar al individuo como parte de la sociedad. Esto significa que la educación ayuda a que las personas adquieran las ideas, sentimientos y hábitos que caracterizan a los grupos sociales a los que pertenecen, como la moral, las creencias y las tradiciones (Durkheim, 1974, citado en Alfonso, Arbeláez y Herrera, 2019). Sin embargo, la UNESCO sostiene que el objetivo principal de la educación no es únicamente la formación del individuo o de las nuevas generaciones dentro de la sociedad. Dado que, este aspecto es un resultado secundario de un proceso continuo de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida (Alfonso, Arbeláez y Herrera, 2019, p. 60).

Según Delors (1996), en su informe presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la finalidad de la educación a lo largo de la vida se fundamenta en cuatro pilares que se centran en el individuo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con otros y aprender a desarrollarse como persona.

Aprender a conocer, tiene un doble propósito: es tanto un medio como un fin. Como medio, permite a las personas entender el mundo que las rodea, vivir con dignidad, comunicarse efectivamente y desarrollar habilidades profesionales. Como fin, busca la satisfacción que genera comprender, descubrir y conocer el mundo. La relevancia del conocimiento radica en su aplicabilidad y en el dominio de las herramientas que proporciona. Por lo tanto, es crucial que la educación escolar se enfoque en ejercitar la memoria, la atención y el pensamiento crítico. Para Delors, implica adquirir una cultura general amplia y, al mismo tiempo, tener la oportunidad de profundizar en un número reducido de materias. Además, enfatiza la importancia de aprender a aprender, lo que permite aprovechar al máximo las oportunidades educativas a lo largo de la vida (Alfonso, Arbeláez y Herrera, 2019).

Aprender a hacer, se relaciona con la necesidad de adaptar la educación a las demandas actuales y futuras del mercado laboral. Esto implica que el conocimiento debe estar orientado a beneficiar la economía, fomentar el empleo y enriquecer a las empresas. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje debe evolucionar a la transmisión de conocimientos prácticos y concretos, incluir habilidades cognitivas y emocionales. Lo que para Delors implica no solo obtener una calificación profesional, sino desarrollar competencias que permitan al individuo enfrentar diversas

situaciones y trabajar en equipo. Además, se refiere a adquirir habilidades a través de diferentes experiencias sociales o laborales que se brindan a los jóvenes y adolescentes, ya sea de manera espontánea por el contexto social o nacional, o de forma estructurada a través de programas de educación alterna (Delors, 1996, citado en Alfonso, Arbelaez y Herrera, 2019, p. 60)).

Aprender a vivir juntos, se basa en dos enfoques para la educación. Primero, la educación debe facilitar que los niños descubran y comprendan a los demás. Segundo, es esencial que la educación ayude a resolver conflictos y promueva una sana convivencia mediante la propuesta de proyectos comunes. Para comprender a los demás, es fundamental que cada individuo se conozca a sí mismo, ya que solo así podrá empatizar con los otros. En este sentido, los proyectos educativos deben centrarse en fomentar la cooperación y la tolerancia a través de iniciativas culturales, actividades deportivas y participación en eventos sociales. En suma, Delors afirma que, aprender a vivir juntos implica fomentar la comprensión hacia el otro y reconocer la interdependencia entre las personas, lo que implica realizar proyectos comunes y estar preparados para resolver conflictos y respetar valores como el pluralismo, la empatía y la paz (Delors, 1996, citado en Alfonso, Arbelaez y Herrera, 2019).

Aprender a ser, resalta el aspecto individual de la educación moderna (Alfonso, Arbeláez y Herrera, 2019, p. 61). La Unesco sostiene que el desarrollo busca el pleno despliegue del ser humano en toda su riqueza y complejidad, abarcando sus roles como individuo, miembro de una familia, parte de una comunidad, ciudadano y creador. Este desarrollo, que se extiende desde el nacimiento hasta el final de la vida, es un proceso dialéctico que comienza con el autoconocimiento y se expande hacia las relaciones con los demás. Así, la educación se concibe como un viaje interior que sigue las etapas de maduración de la personalidad. En un contexto de experiencias profesionales positivas, la educación se convierte en un proceso altamente individualizado y, al mismo tiempo, en una estructura social interactiva. Para Delors, aprender a ser, significa desarrollar plenamente la propia personalidad y adquirir una mayor capacidad para actuar de manera autónoma, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Para lograr esto, es fundamental valorar en la educación todas las potencialidades de cada individuo, incluyendo la memoria, el razonamiento, el sentido estético, las habilidades físicas y la capacidad de comunicación (Delors, 1996, citado en Alfonso, Arbeláez y Herrera, 2019).

Los cuatro pilares, sirven como base para una educación que busca el desarrollo humano, lo que a su vez contribuye al progreso económico, social y cultural de la sociedad. La educación debe adaptarse a las necesidades individuales y a las características particulares de cada persona. Esto implica que la educación debe ser vista como un servicio que responde a lo que cada individuo necesita para crecer y desarrollarse plenamente en diferentes aspectos de su vida (Alfonso, Arbeláez y Herrera, 2019, p. 61).

Según Delors, “importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas” (1996, p. 34). Delors sostiene que el concepto de educación a lo largo de la vida es esencial para afrontar los desafíos del siglo XXI. Este enfoque trasciende la clásica distinción entre educación inicial y educación continua, vinculándose a la noción de una sociedad educativa que brinda oportunidades para aprender y desarrollar habilidades. En este nuevo contexto, la educación permanente ofrece accesibilidad a oportunidades educativas para todos, con diversos propósitos: desde proporcionar segundas o terceras oportunidades de aprendizaje, hasta satisfacer el deseo de conocimiento, la apreciación estética o el desarrollo personal. Además, busca mejorar la formación relacionada con las demandas del ámbito profesional, incluyendo la formación práctica. Así, la educación a lo largo de la vida debe aprovechar todas las oportunidades que la sociedad tiene para ofrecer (1996, p. 35).

Para algunos analistas críticos, los fines se han compasado a un proceso de mercantilización de la educación al servicio del mundo empresarial. En palabras de Fernández et al. (2017), “hay toda una serie de instituciones al servicio de los intereses del capital internacional empeñadas en convertir todo el sistema educativo en un negocio rentable” (p. 60). Desde su perspectiva, a partir de la década 1970 se viene preparando el terreno para la mercantilización de los sistemas escolares. Asimismo, los autores, declaran que, en relación con la imposición de la mentalidad empresarial en el mundo educativo, se ponen las instituciones educativas «al servicio de la sociedad», entendiendo por «sociedad» las necesidades del mundo empresarial. De este modo, las políticas educativas se convierten en un intento desesperado por adaptar la educación pública a las exigencias del capitalismo (p. 65). Así, los fines que se le asignan al sistema

educativo se subordinan a funciones económicas, tales como la formación de la mano de obra competente, para optimizar la productividad, entendiendo el desarrollo de la personalidad en términos de «capital humano». Para Fernández et al. (2017):

Las personas son consideradas exclusivamente en tanto que fuerzas laborales y la educación se concibe en términos de inversión inmaterial en capital humano, entendido este como «el conocimiento, las destrezas, competencias y otros atributos pertenecientes a los individuos y los cuales son relevantes a la actividad económica», que debe producir tasas de retorno aceptables (p. 68).

Esto significa que las personas tienen que adaptarse al ritmo acelerado de una circulación de capitales, en un contexto de permanente innovación tecnológica, a través de un mercado laboral, lo que requiere sistemas de formación a lo largo de toda la vida, para reproducir y adaptar el capital humano, para optimizar los beneficios del capital privado.

Esa lógica explica que, en los últimos cuarenta años, el debate educativo se haya caracterizado por términos como: "innovación", "nuevo paradigma", "flexibilidad" y "éxito"; y que desde mediados de la década de los noventa, las políticas educativas, a nivel mundial, se hayan centrado en la noción de "competencias básicas". Por tanto, para Fernández et al. (2017):

Las políticas educativas impulsadas por la UE, la OCDE, el Banco Mundial e, incluso, la UNESCO, coinciden en que el camino para adaptar la educación a los nuevos retos que plantea la llamada «sociedad del conocimiento» pasa por «educar en competencias» y «evaluar por competencias» (p. 24).

Ante ello, en todos los sistemas educativos, se introduce de forma sistemática el «modelo educativo basado en competencias», el cual pone la educación al servicio de las necesidades del capital y un modelo productivo, al tiempo que la educación tiene el reto de funcionar más allá del sistema, de las instituciones formales y de las lógicas convencionales, pues, bajo el énfasis en el aprendizaje se fortalece la idea del individuo como responsable de un aprendizaje que se puede dar en cualquier lugar, en cualquier momento, lo que lo hace productivo. En términos

generales se trata de “la concepción mercantilista de la educación que emana de instituciones como la OCDE, la Comisión Europea o el Banco Mundial, con la cobertura de la UNESCO, que proporciona la legitimación moral de un proyecto marcadamente neoliberal con alcance mundial” (Fernández et al., 2017, p. 18).

Esta última institución como organización especializada en educación dentro del sistema de Naciones Unidas, deja ver la ampliación del sentido y alcance de la educación desde el mandato que abarca la cultura y la educación como dos pilares fundamentales del desarrollo que se focaliza en el logro individual. Desde su inicio, la UNESCO ha promovido el papel de las artes en la educación general.

Los Estados Miembros han respaldado medidas concretas y prácticas para integrar las artes en la educación. Informes de educación como "Aprender a ser" (1972) y "La educación encierra un tesoro" (1996), junto con conferencias mundiales como las de México (1982) y Estocolmo (1998), han enfatizado el impacto crucial de la cultura en el desarrollo sostenible. Estos dos informes coinciden en la alusión a una supuesta perspectiva humanista de la educación, que promueve la idea de que la educación no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades prácticas, individuales y colectivas, cognitivas y emocionales.

En estos documentos se destaca la evolución de lo que se entiende por desarrollo y se enfatiza en que los criterios económicos, por sí solos, no pueden constituir un programa para la dignidad y el bienestar humano. Al mismo tiempo, la noción de "educación de calidad" se transforma para incluir el respeto, la dedicación y el compromiso hacia las comunidades y culturas locales. Con el trascurso de los años se evidencia como el afinamiento de los sentidos y fines de la educación en los discursos de la Unesco, va dando lugar a la dimensión artística un papel relevante para el fortalecimiento de la calidad de la educación, así como para potenciar el desarrollo social, cultural y el disfrute de los derechos de los ciudadanos.

## EL DISCURSO DE LA UNESCO SOBRE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA

La UNESCO realizó dos reuniones mundiales sobre educación artística, en las que se adoptaron líneas de acción: la “Hoja de Ruta para la Educación Artística”, en Lisboa en 2006 y la

“Agenda de Seúl”, en 2010. Estos documentos marcaron el rumbo de la educación artística en los años posteriores. El objetivo principal fue mejorar la calidad educativa, promover la diversidad cultural y fortalecer el papel de la educación artística en la defensa de los derechos humanos y la participación cultural.

La “Hoja de Ruta para la Educación Artística”, surgió de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, en el año 2006 en Lisboa, Portugal. Su propósito fue explorar cómo la educación artística puede satisfacer las crecientes necesidades de creatividad y sensibilización cultural del siglo XXI, y definir estrategias para su integración en entornos de aprendizaje.

Con este documento se buscó resaltar la importancia de la educación artística y su impacto en la calidad educativa. Define conceptos e identifica buenas prácticas en el ámbito de la educación artística, por lo que se constituye como un referente, de las medidas y cambios concretos que se necesitan para la implementación y la promoción de la educación artística, tanto en contextos formales como no formales.

La Hoja de Ruta no solo expone una visión, sino también construye un consenso sobre la relevancia de la educación artística para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada con la cultura y plantea acciones, reflexiones y compromisos que deben asumirse por los estados. Por último, define los recursos humanos y financieros necesarios para la integración efectiva de la educación artística en los sistemas, las políticas y las dinámicas sociales en los diferentes países.

Además, aborda debates sobre los objetivos de la educación artística, tales como su función en la apreciación del arte, en el aprendizaje interdisciplinario, su valor intrínseco frente a los conocimientos y valores que transmite y su accesibilidad para todos.

La Hoja de Ruta subraya que el desarrollo creativo y cultural debe ser un objetivo fundamental de la educación y concluye que desarrollar la creatividad y la conciencia cultural en el siglo XXI es una tarea desafiante, pero esencial, para que toda la sociedad trabaje unida para garantizar que las nuevas generaciones adquieran los conocimientos, habilidades, valores, principios éticos y orientaciones morales necesarios para ser ciudadanos globales responsables.

En este sentido, se entiende que una educación universal de calidad debe integrar la educación artística, fomentar la creatividad, la reflexión crítica y la capacidad de iniciativa ya que se configuran como competencias fundamentales para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Por

tanto, esta hoja de ruta está diseñada como una guía para introducir y promover la educación artística en los países miembros, por lo que se reconoce que debe adaptarse y ajustarse según el contexto de cada sociedad, para maximizar su efectividad.

Con respecto a la “Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística”, fue la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística, celebrada en el año 2010, con la colaboración de la UNESCO y el Ministerio de Cultura de Corea del Sur. La conferencia reunió a más de 650 expertos y funcionarios de 95 países e incluyó mesas redondas, discursos, talleres y debates. Las revisiones finales reflejan las contribuciones y prioridades de los participantes, presentadas en la clausura de la conferencia.

Los miembros del Comité Consultivo Internacional y los expertos de la Conferencia coincidieron en que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, adaptándose a un mundo con rápidos avances tecnológicos y desafíos sociales y culturales. Entre los temas considerados por el Comité Consultivo, se incluyeron, entre otros, la paz, la diversidad cultural y el entendimiento intercultural, así como la necesidad de que las economías post-industriales cuenten con una fuerza laboral creativa y adaptable.

En la Agenda de Seúl, se destacó que la educación artística puede resolver problemas sociales y culturales y que su éxito depende del logro de altos estándares en la concepción e implementación de sus programas. También se respaldó la Hoja de Ruta de 2006, al promover su implementación, estableciendo un plan de acción con tres objetivos globales y estrategias específicas.

De esta manera en la Agenda de Seúl se compromete a los Estados miembros de la UNESCO, a la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y a las comunidades, a reconocer los objetivos clave, implementar las estrategias propuestas y llevar a cabo las acciones necesarias a fin de maximizar el potencial de la educación artística de calidad para revitalizar los sistemas educativos, alcanzar metas sociales y culturales esenciales y, en última instancia, beneficiar el aprendizaje de todas las personas, a lo largo de su vida. En concreto se estructuró un plan de acción con tres objetivos globales y las siguientes estrategias para el desarrollo de la educación artística:

Objetivos	Estrategias
Velar porque la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ratificar la educación artística como base del desarrollo integral de las personas que aprenden a lo largo de toda la vida.</li> <li>b. Fomentar la transformación de los sistemas educativos a través de la educación artística.</li> <li>c. Establecer sistemas de aprendizaje intergeneracional y a lo largo de toda la vida.</li> <li>d. Aumentar capacidades para el liderazgo y la formulación de políticas en educación artística.</li> </ul>
Velar porque las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Establecimiento de normas de calidad en educación artística.</li> <li>b. Formación sostenible en educación artística al alcance de educadores, artistas y comunidades.</li> <li>c. Intercambio entre investigación y práctica.</li> <li>d. Colaboración entre educadores y artistas en las escuelas y los programas extraescolares.</li> <li>e. Iniciativas conjuntas en educación artística entre los copartícipes y sectores interesados.</li> </ul>
Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Fortalecimiento de la creatividad e innovación.</li> <li>b. Reconocimiento y desarrollo del bienestar social y cultural de la educación artística.</li> <li>c. Promoción de la responsabilidad social la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.</li> <li>d. Respuesta a problemas globales desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información de Unesco, recuperada de:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa)

Por otra parte, iniciativas recientes coinciden en transformar la educación, colocando en el centro una idea más integral de los seres humanos e instalando el arte y el patrimonio como alternativa y responsabilidad de los gobiernos. En los documentos "Los futuros de la educación" y la "Cumbre sobre la Transformación de la Educación" (2022), la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible -MONDIACULT (2022), así como el documento de "Recomendación de la UNESCO sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo" (2023), se refuerza la integración del trabajo en cultura y educación para sociedades más inclusivas, resilientes y transformadoras.

Considerando los desafíos y oportunidades globales actuales que requieren sociedades más flexibles, inclusivas, orientadas y preparadas al futuro, en las últimas décadas, la UNESCO ha

tomado medidas decisivas para responder a través del compromiso con la educación y la cultura, enfatizando principalmente en la resignificación de la educación, el aprendizaje y sus fines. En el informe "Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación" (2021), de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, subraya la necesidad urgente de cambiar de dirección y reimaginar nuestro futuro mediante una educación centrada en los valores humanistas. Se exhorta a que la educación debe considerar el aprendizaje como un bien común, asimilando y entendiendo los diversos estilos de vida, conocimientos, prácticas y tradiciones culturales, además de valorar las expresiones artísticas y las prácticas asociadas.

En la declaración de la "Cumbre para la Transformación de la Educación" (2022), el Secretario General de las Naciones Unidas destacó que la educación está en crisis, que se requiere un enfoque renovado hacia una educación que transforme, que garantice a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes que los preparen para enfrentar con resiliencia y adaptabilidad un futuro incierto. Este enfoque no solo se orienta al bienestar humano y planetario, sino también a contribuir al desarrollo sostenible global.

Por su parte, la declaración de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible - MONCIACULT, adoptada en 2022 en la Ciudad de México por los ministros de cultura, reconoció la necesidad urgente de una educación que se adapte al contexto, incluyendo el patrimonio cultural, la historia y los conocimientos tradicionales con el objetivo de ampliar los resultados del aprendizaje y mejorar la calidad de la educación y valorar la diversidad cultural, el multilingüismo, la educación artística y la alfabetización digital. También se enfatizó la importancia de fortalecer las conexiones entre cultura y educación para integrar de manera sistemática la cultura en los sistemas educativos formales, informales y no formales, apoyar la formación técnica y profesional (EFTP) en el sector cultural, y promover el papel educativo y social de los museos y otras instituciones culturales.

Por último, la recomendación de la UNESCO sobre "Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible" (2023), destaca que la educación debe promover el respeto por la diversidad cultural como parte fundamental de las sociedades, y equipar a los

estudiantes con los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para ser agentes de cambio.

Evidentemente, para la UNESCO es cada vez más importante fortalecer la coordinación y la cooperación entre los ámbitos de la cultura y la educación. Una lógica de articulación, arte y educación, que como se ha expuesto, está presente desde inicios del siglo XXI, como un paso indispensable para promover sociedades inclusivas, resilientes, pero también flexibles y adaptables. Así mismo, los Estados miembros de la UNESCO han asumido el mandato de la organización en los ámbitos de la cultura y la educación para integrarlos como pilares del desarrollo, ahora adjetivado como: sostenible.

Esto implica acciones más integradas para responder a los desafíos presentes y futuros. Por esta razón, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO (Decisión 211/EX 39), solicitó a la Directora General de la UNESCO, en abril de 2021, la elaboración de un marco actualizado para la educación cultural y artística, considerando la expansión del campo cultural, la transformación digital y los desafíos complejos que enfrentan las sociedades modernas. Además de integrar tanto la «cultura» como la «educación artística», se plantea la importancia de abarcar diversas formas de educación, formal, no formal e informal, en estos campos, reconociendo su impacto en el desarrollo económico, social y medioambiental. Para la elaboración de este marco, los sectores de cultura y educación realizaron conjuntamente un proceso consultivo inclusivo y participativo, incorporando perspectivas variadas, en el ámbito de la cultura, desde el patrimonio cultural hasta la creatividad, y en el ámbito de la educación, desde una visión de aprendizaje permanente, que exige la contribución de una amplia gama de actores.

Como parte de los preparativos para la elaboración del marco, en marzo de 2022 se llevó a cabo una consulta global. Esta iniciativa comenzó con la distribución de un cuestionario a todos los Estados miembros y miembros asociados de la UNESCO, así como a otras partes interesadas como cátedras UNESCO, redes UNITWIN (asociación entre la UNESCO y una red de instituciones de educación superior o de investigación de al menos tres instituciones en diferentes países) y organizaciones de la sociedad civil asociadas. El propósito era doble: primero, evaluar el estado actual de la educación cultural y artística a nivel nacional; segundo, identificar las áreas de necesidad, las oportunidades y las prioridades. El cuestionario tenía como objetivo determinar

cómo se estaban implementando a nivel nacional, tanto en términos políticos como operativos, los marcos existentes de la UNESCO sobre educación artística, incluyendo la Hoja de Ruta de Lisboa y la Agenda de Seúl., . También se buscaba identificar los desafíos y prioridades en cultura y educación artística para los países en diversas regiones del mundo, especialmente desde la perspectiva de la Agenda de Seúl. Los encuestados resaltaron varios cambios significativos en la educación cultural y artística durante la última década: (i) un creciente reconocimiento de la diversidad cultural, influenciado por migraciones y avances en tecnologías y medios digitales; (ii) la expansión de los currículos hacia enfoques más multidisciplinarios e interdisciplinarios, incluyendo nuevas formas de arte y aprendizaje facilitadas por tecnologías digitales; (iii) un aumento en la atención hacia la educación sobre el patrimonio cultural, especialmente en sus diversas dimensiones; y (iv) una mayor colaboración con diversas partes interesadas, a través de iniciativas de educación tanto formal como informal.

Sin embargo, los encuestados identificaron desafíos persistentes en todas las regiones, como la falta de compromiso ministerial y planificación estructural, limitaciones presupuestarias y financieras, así como la baja prioridad asignada a la educación artística y cultural en las políticas educativas, las escuelas y la comunidad en general. Sobre la base de estas conclusiones, en mayo de 2022, la UNESCO fortaleció el proceso global de consulta con los resultados clave de la Reunión internacional de expertos sobre cultura y educación artística en Seúl. Participaron veintiún expertos de diversas disciplinas, como educación artística, patrimonio cultural, industrias creativas, los museos, las culturas indígenas, el diálogo intercultural, la educación y formación técnica y profesional, y los medios y tecnologías digitales, allí discutieron necesidades y prioridades, proponiendo recomendaciones preliminares para el marco revisado. Destacaron puntos como la cooperación interministerial, el acceso equitativo a la educación cultural y artística, el papel transformador de los procesos creativos en la educación, la capacitación de docentes y profesionales, la integración de habilidades laborales en la educación artística, y el desafío de la expansión digital. También enfatizaron la importancia de la investigación, el intercambio de conocimientos, y la evaluación basada en criterios sólidos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Evidentemente, la pandemia mundial de COVID-19 también tuvo efectos en la proyección de desafíos específicos en los ámbitos de la cultura y la educación, influyendo en las prioridades establecidas durante las consultas regionales. Se ha enfatizado la necesidad de una educación que abarque la salud y el bienestar, el aprendizaje social y emocional, la ciudadanía activa (incluida la digital), la economía creativa, la conservación del medio ambiente, resaltando el papel crucial de la educación cultural y artística en fortalecer la cohesión social y la resiliencia en tiempos de crisis. Por la pandemia también se destacó el creciente papel de las tecnologías digitales en las artes, la cultura y la educación, al tiempo que se subrayaron las dificultades de acceso digital, las disparidades entre comunidades rurales y urbanas, así como entre grupos desfavorecidos, debido a inequidades subyacentes en infraestructuras y recursos.

Además, los países compartieron la necesidad de reforzar la gobernanza y la cooperación en el ámbito de la educación cultural y artística. Se mencionó que, a pesar de tener políticas establecidas, existe una desconexión entre la formulación de políticas y su aplicación, lo cual requiere una cooperación más estructurada entre los ministerios. Incluso, se identificó como desafío integrar la educación cultural y artística en los sistemas educativos generales y establecer un enfoque unificado entre las entidades gubernamentales. Igualmente, se destacó la importancia de promover alianzas entre gobiernos locales y nacionales para mantener y mejorar programas en educación artística y cultural, involucrando a la sociedad civil. A su vez, se señaló que la educación informal y no formal son un ámbito que requiere una mayor inversión, especialmente a través de la mejora de la educación y formación técnica y profesional. De esta manera, los países enfatizaron la necesidad de una cooperación más integrada y coordinada para desarrollar políticas más coherentes y adaptadas a diversas necesidades.

También se destacó la perspectiva de derechos de la educación cultural y artística, por lo que se reconoció la importancia de fortalecer la defensa global de estos derechos culturales, promoviendo el derecho a la cultura y la educación artística.

Con ello, se ha instado a los países miembro a tomar medidas que resalten la relevancia de la educación artística en un enfoque de derechos humanos que reconozca la diversidad cultural como un recurso valioso y esencial para orientar los programas culturales y educativos que propendan por el desarrollo de las capacidades humanas.

Sin embargo, en los balances de los países miembro, se identifica que persisten las mismas problemáticas, pues a pesar de que cada vez se reconoce más globalmente los beneficios de la educación cultural y artística, estas áreas siguen siendo relegadas en las políticas, sistemas educativos y comunidades, lo que obstaculiza sus enfoques transversales; en la educación formal, se tiende a pensar que ofrece menos oportunidades laborales en comparación con disciplinas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM); es difícil la contratación y retención de profesores. Todo esto, limita el potencial de la educación cultural y artística para ofrecer experiencias educativas de alta calidad y oportunidades laborales sostenibles y cualificadas. La educación no formal enfrenta desafíos adicionales en términos de visibilidad, validación y certificación de educadores, profesionales de la cultura y artistas, así como problemas de sostenibilidad general.

En todo caso, se reconoce que desde los medios de comunicación se aumenta la conciencia sobre la importancia de la educación cultural y artística, especialmente desde la infancia, lo que promueve la valoración social de la educación artística y cultural como parte esencial del aprendizaje a lo largo de toda la vida, maximizando su capacidad para impulsar un desarrollo económico sostenible e inclusivo.

En suma, aunque todas las regiones defienden el acceso a la cultura y a la educación artística, se recomienda fortalecer esfuerzos de formación para el acceso a la cultura y a la educación artística en regiones como África, América Latina y el Caribe.

Regiones donde las iniciativas, si bien existen, se han obstaculizado por deficiencias en infraestructuras, escasez de recursos (incluidos los digitales), y limitaciones en la conectividad en muchos centros educativos y espacios creativos comunitarios. Incluso, los países enfatizan que la inclusión no solo se trata de acceso, sino también de representación y compromiso con la diversidad a través del arte, la curaduría y la interpretación en museos, donde la cultura y la educación artística juegan un papel crucial.

Por otra parte, como dificultad común que enfrentan países de todas las regiones es la formación del profesorado y su retención en la educación cultural y artística, por ello, desde los organismos internacionales se resalta la necesidad de aumentar la inversión en la formación inicial y continua de los docentes, así como de mantener actualizaciones regulares según las

estrategias de desarrollo profesional. Esto aplica tanto a los profesores especializados en cultura y arte como a los educadores generales. De esta manera, los países subrayan que los profesores desempeñan un papel fundamental en la promoción de la educación cultural y artística y en el fomento de la inclusión a través de métodos pedagógicos, una contribución que a menudo se menosprecia (UNESCO, 2024, pp. 9-10).

También, se reconoce que una falencia común es que muchos profesores carecen del conocimiento necesario para integrar tecnologías digitales en sus enseñanzas, mientras que los estudiantes suelen tener mayores habilidades en este ámbito. Así, se sugiere la colaboración con instituciones culturales, organizaciones de la sociedad civil y grupos artísticos en la perspectiva de ofrecer formación especializada en artes, métodos pedagógicos, tecnologías, estimulando la participación de profesores y estudiantes y atrayendo nuevos talentos y abriendo nuevos campos de desempeño profesional.

En las orientaciones a nivel internacional, mencionadas anteriormente, es evidente la importancia del derecho a la cultura y la educación artística (reconocidos y protegidos por instrumentos internacionales). En el caso de Colombia, es evidente el compromiso y el cumplimiento de las directrices internacionales, pues mediante el Acuerdo 257 de 2006 se estableció y organizó el Sector de Cultura, Recreación y Deporte, con la misión de promover y garantizar los derechos asociados a estas áreas, y también definió mecanismos para la implementación de políticas y programas en el sector, así como para la evaluación y seguimiento de su efectividad. “El Sector está integrado por la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte -SCRD-, una entidad vinculada: Canal Capital, y cinco entidades adscritas” (Arjona, 2011, p. 63). Entre estas entidades se encuentra el Instituto Distrital de las Artes -IDARTES- (creado mediante el Acuerdo Distrital 440 de 2010); para el caso de Bogotá, entre sus programas se encuentra el Programa Crea, una iniciativa del gobierno local, orientada a la formación artística y cultural de niños, niñas, jóvenes y adultos en la ciudad, implementa varias prácticas pedagógicas que buscan garantizar la educación artística y cultural, a través de la participación activa entre el sujeto y el colectivo y la creatividad por medio de diversas disciplinas artísticas.

**ENTRE EDUCACIONALIZACIÓN Y APRENDIFICACIÓN: ¿EL FIN-FINAL DE LA EDUCACIÓN?**

Noguera (2019), plantea que la educación fue el más ambicioso y entusiasta proyecto de humanidad. Su mejor versión, se remite la República platónica en la antigüedad, a la pampedia comeniana, hito de la “modernidad” y del proyecto de educación de la humanidad.

En la modernidad, se fortalece la idea de que es necesario educar a todos los seres humanos, de formas sistemática. En la historia humana nunca se había considerado que todos los humanos debían ser educados de manera metódica. Frente a esta necesidad de educación, son claros los planteamientos de los pensadores más representativos de la modernidad, Kant, por ejemplo, enuncia que la humanidad sólo es posible por medio de la educación, para Erasmo la educación es una fuerza más eficaz que la naturaleza y para Locke somos lo que somos por la educación (Noguera, 2019, p. 197).

Para Comenio, en el siglo XVII, la gran mayoría de los seres humanos, a lo largo de toda su vida habían vivido como las bestias sin alcanzar la condición de humanidad. La humanidad como proyecto (moderno) es impensable sin educación, pero los procesos evolutivos y culturales como la hominización y la humanización pudieron llevarse a cabo al margen de la educación. Así, como lo afirma Freire, el acto de enseñar es fundamentalmente humano, y con esta idea freiriana Noguera señala que, “la acción de enseñar fue condición para la hominización y es necesaria en el proceso de humanización” (p. 198).

Tal como se ha mencionado los historiadores llamaron “modernidad” al proyecto de educación de la humanidad, es así un proyecto para construir humanidad, siendo la educación una enseñanza sistemáticamente organizada, orientada por unos propósitos cognitivos, éticos y estéticos. Como proyecto fue formulado como una utopía, por ello se afirma que la modernidad fue la utopía de la educación de todos los seres humanos (p.198), lo que recapitula aspiraciones como las de Platón, Moro, Campanella y Bacon (Noguera, 2019), aunque Comenio lo planteó de forma paradigmática:

La gran utopía de la modernidad fue formulada con el proyecto pampédico de Comenio: una educación universal, la educación de todos los seres humanos basada en un saber sobre todas las

cosas del mundo. Con la pampedia se dio inicio a la educacionalización del mundo y la actual sociedad del aprendizaje es su límite, su frontera. (Noguera, 2019, p.199)

Educacionalización es una noción importante, pues permite vislumbrar como se atribuye a la educación la posibilidad de resolver todo los problemas sociales y culturales. Daniel Tröhler acuñó este concepto de educacionalización para referirse a:

un reflejo cultural que se sitúa en el centro de unos fenómenos que, en su conjunto, se suelen llamar “la modernidad”. Es un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación. (2014, p. 9)

De acuerdo con Noguera, se trata de un concepto clave para pensar los asuntos contemporáneos, no sólo en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía, sino para los estudios culturales y las ciencias sociales en general (2019, p. 199).

Para Trölher, el surgimiento del proceso de educacionalización del mundo se localiza hacia 1800 como resultado de un particular cambio cultural cuya principal figura fue el pedagogo suizo J. F. Pestalozzi, “quien encarnó y aplicó la idea de que los problemas sociales son, de hecho, problemas educativos” (Bruno-Jofré y Trölher, 2014, p. 2).

Como característica central de ese cambio cultural —producido en Europa del Norte, Europa Occidental y los Estados Unidos de América entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX—, se tiene que diversos problemas sociales pasaron a interpretarse como problemas educativos, motivo por el cual puede considerarse como un verdadero “giro educativo”. El resultado de tal giro fue, según Trölher, la fundación de:

la escuela moderna en el contexto de las naciones-Estado del siglo XIX. Hoy, el fenómeno sigue vivo y encuentra su expresión en el marco del Banco Mundial, las Naciones Unidas, la Unesco y la OCDE. Parte de la premisa de que los problemas fundamentales del presente y la planificación del futuro, de hecho, son fundamentalmente cuestiones educativas (2014, p. 14).

La educacionalización se produce cuando los Estados-nación empiezan a interesarse en su futuro, bajo una lógica de progreso, por medio de reformas educativas y un proceso de escolarización.

Es así como la educación se convierte en la clave de resolución de cuestiones sociales y culturales, por lo que los tránsitos de las acciones educativas y su sentido toman fuerza, también, fuera de contextos escolares, por ello, “se podría entender la educacionalización no solo de los problemas sociales, sino también del mundo moderno y de la propia modernidad, como sistema de razonamiento ( Apple, 1992), o discurso o lengua que actúa como el amplio contexto ideológico de las percepciones, las manifestaciones (hablas) y las prácticas” (Tröhler, 2018, p. 9). Así, lo educativo se fue adaptando, con el transcurso de los años a los procesos culturales y políticos dominantes que construyen los Estados-nación, pero con transformaciones particulares desde la segunda mitad del siglo XX, por cuenta de las dinámicas de las lógicas globales y mundiales en educación. Según Bruno-Jofré y Tröhler (2014):

para la cultura educacionalizada de hoy que tuvo una influencia global después de la Segunda Guerra Mundial –a través de las organizaciones transnacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE (Tröhler 2009, 2010)– estableciendo e implementando un nuevo lenguaje en el que la educación está siendo negociada e implementada en todo el mundo. (Tröhler, 2012, p. 2)

Para algunos autores la cultura educacionalizada tuvo una influencia global después de la Segunda Guerra Mundial con influencias globales económicas, que establecen un nuevo lenguaje promovido por las organizaciones transnacionales, que impacta los sistemas gubernamentales y educativos, a través de políticas mundiales que inciden en el orden de los Estados nacionales. En palabras de Tröhler, “los efectos de esta gobernación global son bastante tangibles. Los sociólogos describen este proceso como la “institucionalización mundial de la educación” (Meyer y Ramírez, 2000, citado en Tröhler, 2009, p. 1). Noguera (2019), contradice estas ideas, al plantear que se trata de un giro que debilita la educación como centro de los procesos sociales. Noguera sostiene que “no estamos en el esplendor o en el momento de mayor intensidad del proceso de educacionalización del mundo; por el contrario, nos encontramos, justamente, frente a su ocaso”

(2019, p. 201). Noguera señala que la época actual está marcada por la “aprendificación” de la vida (Biesta, 2016), y al igual que Simons y Masschelein (2013), señala que los análisis se deben enfocar en el “dispositivo de aprendizaje”, no en la educación.

Para Noguera, aprendificación no es educacionalización: el aprendizaje no es la educación, pues si bien toda acción educativa requiere de aprendizajes, no todo aprendizaje implica educación; podemos aprender sin ser educados. Como lo advierte desde otros campos, uno de los recientes premios Nobel de Economía, el mundo contemporáneo es una “sociedad del aprendizaje” (Stiglitz y Greenwald, 2014), lo que incide en la concreción de las prácticas.

En relación con el dispositivo de aprendizaje, para Simons y Masschelein (2013), se caracteriza por que no se liga con la educación y la enseñanza, por ser una forma de capital personal. El aprendizaje es visto como una responsabilidad individual, donde cada persona es autónoma de su proceso, así como en su propia empleabilidad. Para estos autores, el aprendizaje ha llegado a cumplir un papel central en el actual régimen gubernamental, por lo que es necesario, primero, prestar atención a las formas de problematización, del siglo pasado, en las cuales el aprendizaje apareció como un asunto importante para la reflexión y el pensamiento, por ejemplo, la “emergencia históricamente condicionada de nuevos campos de experiencia” relativa al aprendizaje (Burchell, 1996, p. 31, citado en Simons y Masschelein, 2013). Desde la emergencia de estos campos de experiencia se racionalizaron problemas como los de aprendizaje y se consideró el mejoramiento del aprendizaje como la solución (Foucault, 1984a, p. 577 citado en Simons y Masschelein, 2013, p. 94).

En este sentido, como formas de problematización, Simons y Masschelein (2013) destacan la capitalización del aprendizaje, el aprendizaje como una responsabilidad individual, la transformación del aprendizaje en un objeto de autogestión y autoespecialización y la empleabilidad como un resultado directo del aprendizaje. Estas problematizaciones se relacionan con una comprensión del conocimiento en la sociedad.

En el contexto de la llamada sociedad del conocimiento, se tiene que “a finales de los años sesenta hubo un considerable interés en el desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento y economía del conocimiento. En esta economía, el conocimiento funciona como capital central, “el medio principal de la producción” y la “energía de una sociedad moderna”

(Drucker, 1969, p. xi, citado en Simons y Masschelein, 2013, p. 94). Lo que quiere decir que, dentro de la lógica de la economía del conocimiento —que abarca el desarrollo y la aplicación tecnológica del conocimiento— se reconoce la necesidad de una educación permanente para los trabajadores del conocimiento, quienes requieren una sólida base de conocimientos. En este contexto, Drucker (1969) señala que "en una sociedad del conocimiento, la escuela y la vida ya no pueden estar separadas. [...] Deben estar conectadas en un proceso orgánico que permita que una influya en la otra. Y eso es precisamente lo que busca la educación permanente" (citado en Simons y Masschelein, 2013, p. 94)

De esta manera, Simons y Masschelein (2013) señalan que, la educación permanente es considerada como una solución a la necesidad de una base de conocimiento útil y los problemas económicos se ubican en un marco educativo. En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje es considerado como potencia productora de valor agregado, porque permite actualizar conocimientos y habilidades, fundamentales para el desarrollo económico y la productividad, a medida que se aprende, se incrementa el valor del capital humano que ya se posee.

Como segunda forma de problematización, se plantean las ideas sobre la responsabilidad del aprendizaje, el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación permanente, estrechamente relacionadas con la preocupación por la autoactualización y la autorrealización comprometiendo la autonomía, pues "considerada como autorrealización y autoactualización, la autonomía significa aquí ser capaz de satisfacer nuestras necesidades y cómo estas cambian constantemente, se requiere un aprendizaje permanente" (Simons y Masschelein, 2013, p. 95).

Así, en una sociedad cambiante, en la se debe ser capaz de enfrentar a los cambios, se da importancia a la autorregulación hacia el propio aprendizaje, lo que Simons y Masschelein consideran como una responsabilización de la vida personal:

La idea de base es que el aprendizaje no debe limitarse a la escuela ni a otras instituciones educativas tradicionales, sino que debe tener lugar durante un tiempo favorable para la vida de una persona. Lo que se necesita es un sistema (educativo) integrado o infraestructura que ofrezca oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y prepare "la humanidad para adaptarse al cambio, característica predominante de nuestro tiempo" (Faure, 1972, pp. 104-109, citado en Simons y Masschelein, 2013 p. 95).

Con ello, se entiende tal como señalan Simons y Masschelein, citando a Knowles (1970) que el aprendizaje en el adulto requiere una autodirección, en la cual el aprendiz toma la iniciativa para llevar a cabo un diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, formular propósitos, identificar recursos humanos y materiales, elegir e implementar estrategias adecuadas y evaluar los resultados del aprendizaje (2013, p. 95).

La tercera forma de problematización, alude a que “el aprendizaje es concebido como un tipo de proceso cognitivo, es decir, como una clase de proceso interno para quien aprende y que ocurre tanto de manera incidental como de forma planeada. Como proceso central se tiene el cambio, “esto significa que comprender estos procesos y obtener un control sobre ellos, le permite al aprendiz influir en el cambio” (Gagné, 1970, citado en Simons y Masschelein, 2013 p. 95), en el entendido que el aprendiz es conducido como alguien que ocupa un ambiente y un contexto social. De manera que para los autores:

Dentro de este campo de problematización, en que el aprendizaje se objetiva como proceso de construcción en un ambiente, es posible centrarse en las habilidades del aprendiz para controlar esos procesos: metacognición o conocimiento sobre la propia cognición y regulación activa de los propios procesos de aprendizaje (Flavell, 1976, citado en Simons y Masschelein, 2013, p. 96).

Lo que implica que el aprendiz tome conciencia de los procesos de aprendizaje, relacionándose así de una forma activa y regulada.

Como cuarta y última forma de problematización se plantea que, en una economía del conocimiento, el problema de la empleabilidad toma forma, lo que significa que no solo hay una creciente preocupación por el desempeño de los trabajadores, sino también por su empleabilidad. Así, “la empleabilidad se transforma en un asunto central para el desarrollo de políticas activas de empleo” (Pochet y Paternotre, 1998, citado en Simons y Masschelein, 2013, p. 96) y, en este contexto, se fortalecen las ideas acerca de competencias y gestión de competencias (Simons y Masschelein, 2013).

Por ende, el crecimiento y el mantenimiento de la empleabilidad fortalecen las lógicas de la adaptación y de la flexibilidad para responder a las condiciones cambiantes, como

competencias, capacidades y actitudes que hacen posible que una empresa u organización sea dinámica y orientada hacia el futuro. En consecuencia, en la perspectiva de una empleabilidad permanente, la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias y orientado por competencias es una condición para todas las áreas. Para Simons y Masschelein (2013):

Las competencias se refieren de hecho al punto de cruce entre el aprendizaje y los requerimientos de empleabilidad, lo que significa que representan resultados de aprendizaje empleables. La empleabilidad del aprendizaje no es solamente un asunto del mercado laboral sino también del propio aprendiz. El aprendiz de por vida hoy tiene que preguntarse permanentemente si posee las competencias necesarias o los resultados de aprendizaje empleables (p. 96).

Lo expuesto anteriormente, permite comprender que esta perspectiva ha influido en cómo los problemas educativos se abordan a nivel global, con organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE enfocándose en la educación como solución para desafíos sociales centrados en la empleabilidad y asumiéndola como un proceso centrado en el aprendizaje, distanciándose de las lógicas modernas.

Así, mientras la educacionalización ha llevado a tratar los problemas sociales como cuestiones educativas nacionales, convirtiendo la educación en determinante de la estructura social y las orientaciones políticas, los discursos de los organismos internacionales viran hacia el aprendizaje, pues este se entiende como el proceso clave para la adaptación al entorno y a las exigencias de la sociedad del conocimiento, porque produce las actitudes necesarias, adaptación y flexibilidad para la competitividad y porque garantiza el aprendizaje permanente, a cargo de cada individuo.

Estos planteamientos ofrecen indicios para entender el despliegue de programas que, aunque se presentan como educativos o formativos, están orientados por las lógicas del aprendizaje alineadas con los discursos del nuevo orden mundial en educación.

## CAPÍTULO II. PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA

Para avanzar con el desarrollo de la investigación, fue necesario fundamentar la perspectiva analítica de los procesos educativos que encarnan modos de relación “de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo”, es decir, la perspectiva analítica de las prácticas.

Si bien, las prácticas del Programa Crea son experiencias educativas que no se circunscriben totalmente a la escuela, se asumió como perspectiva de análisis un esquema que parte de pensar la práctica pedagógica escolar, por lo que fue necesario hacer algunas adaptaciones y diálogos con los aportes de la pedagogía social y sociocultural.

Aportes que permiten comprender las formas como lo educativo se despliega de diversas maneras, configurando procesos que se adjetivan como escolares, sociales y socioculturales y que abren la pregunta por la definición misma de la pedagogía como práctica.

PEDAGOGÍA ESCOLAR, PEDAGOGÍA SOCIAL, PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL ¿TRÁNSITOS O COEXISTENCIAS? ¿PEDAGOGÍA EN SINGULAR O EN PLURAL?

Durante el siglo pasado la escuela se vio como la máquina de producción del sistema educativo, pero también se problematizó su incapacidad de cubrir las necesidades y cambios que demandaba la sociedad industrializada.

La pedagogía pensada con un énfasis más social, coincide con la emergencia de la educación no formal, educación informal o no reglada. Estas nuevas prácticas de la pedagogía social, pueden asociarse a las transformaciones económicas, en el sentido que “las sociedades capitalistas e incipientemente neoliberales generadas a partir de la sociedad industrial, dieron lugar a nuevas pedagogías en la segunda mitad del XX” (Úcar, 2019, p. 17).

La pedagogía social se construye a partir de las especificidades de cada contexto, pero para algunos autores no es una cuestión nueva, en Europa del siglo XVIII se identifican las primeras teorizaciones de estas pedagogías, enfocándose en poblaciones marginadas o vulnerables, luego de las consecuencias de la revolución industrial, cuando ciertos sectores sociales quedaron en el margen de un trabajo educativo no escolar, de aquí su relación con el trabajo y la educación social (Adams y Santos, 2019).

Adams y Santos (2019) identifican algunas etapas que caracterizan la pedagogía social en Europa: la idealista empírica que va de 1850 a 1920, la de tradición historicista y hermenéutica entre 1920-1933 y la pedagogía social crítica, que aparece en los años cincuenta del siglo XX, para la escuela y sus prácticas. También evidencian la influencias de tres corrientes en la acción y pensamiento de la pedagogía social, en los inicios del siglo, la corriente alemana que brinda un enfoque teórico y filosófico, que ubica la educación en el marco de la vida comunitaria; la corriente francófona que aparece entre la década de los años cincuenta y los años sesenta y se inclina hacia lo práctico y sociocultural, es decir, la resolución de problemas sociales y comunitarios con influencias de la Escuela Activa; y la corriente anglosajona a partir de los años sesenta, en la cual se “aportó un nuevo enfoque inspirado en ideas de John Dewey, empezando con las ideas de ciencias de la educación” (Hidalgo, 2017, citado en Adams y Santos, 2019, p. 68).

Los autores también precisan que las concepciones y la denominación profesional de la pedagogía social varían según el país, por ejemplo, en Italia se considera como una educación informal más que formal, donde se distingue una educación producida en sociedad, en Francia se enfoca en las necesidades sociales, en España se configura por tres ejes, la educación de adultos, la inclusión y la inserción y la acción socioeducativa en dicha población.

La producción del campo de conocimiento de la educación social se caracteriza por tener una relación con estrategias metodológicas enfocadas en la prevención, inclusión y reinserción social, caracterizándose como una práctica educativa, mientras la pedagogía social “se refiere al saber que tiene por objeto formal, material y abstracto, la educación social” (Caride, 2015 e Hidalgo, 2017, citados en Adams y Santos, 2019, p. 69); por dar cuenta de un campo profesional, “dinamizador de estrategias educativas en torno a lo social, político, económico y cultural. Así, se defiende el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico que genera contextos

educativos y acciones mediadoras y formativas de personas y grupos sociales” (Caride (2015) e Hidalgo (2017), citados en Adams y Santos (2019), p. 69) y, por último, por aportar a la pedagogía social como el campo disciplinar que tiene como fin la formación de profesionales de la educación social, con intentos de mejorar esta práctica educativa de inclusión social.

En la segunda mitad del siglo XX, la pedagogía social se acoge a los planteamientos de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, teniendo como horizonte “ejercer una crítica que ayudará a romper aquella funcionalidad que los poderes podían seguir imponiendo a los sujetos individuales y colectivos” (Úcar, 2019, p. 17).

Es claro que la pedagogía social, en su configuración como campo de estudios y desempeño profesional ha estado encaminada, especialmente, hacia poblaciones y colectivos vulnerables, en riesgo o marginación, por lo que se ocupa de lo social y educacionalmente problemático por cuestiones de exclusión. Actualmente, no se ocupa solo en estas necesidades o problemáticas, sino de situaciones comunes de la cotidianidad. Úcar (2019) destaca tres comprensiones y escenarios en donde tiene lugar la pedagogía social y sus prácticas educativas:

1. La aplicación variada de ideas sobre educación en contextos socioculturales como la escuela, la comunidad, la familia, la calle, centros cívicos etc.

2. La separación de la perspectiva cognitivista, acogida por los contenidos de aprendizaje de orden escolar y la promoción de la idea de libertad al momento de planear una intervención socioeducativa, pero también de aprender.

3. La posibilidad de acogerse a situaciones informales de aprendizaje desarrolladas en el marco actual de sociedades complejas.

Lo anterior permite reconocer que la pedagogía social da un lugar protagónico al sujeto, individual o colectivo, y lo entiende de manera interdisciplinar e interprofesional.

También, puede entender que, en la pedagogía social, el singular de la pedagogía denota el campo y concepto, mientras el plural se relacionan con los despliegues prácticos en los diferentes escenarios. Así, la pedagogía social reconoce nuevos y múltiples conocimientos mediante sus prácticas.

La pedagogía social como campo disciplinar construye conocimientos y sistematiza saberes a partir de las prácticas, relaciones interpersonales situadas que se producen en el marco

de la vida cotidiana entre los profesionales y los sujetos, individuales o colectivos, que constituyen las comunidades (Úcar, 2019, p.22).

Es evidente que estas pedagogías están directamente comprometidas con la democracia participativa que contextualiza y media las relaciones socioeducativas, por lo que suelen relacionarse con valores como la creatividad, la crítica, la equidad, el compromiso, el diálogo y la cooperación. En suma, el campo de la pedagogía social tiene como factores principales (Úcar, 2019, p. 23):

1. Los sujetos personales o colectivos singulares.
2. La relación socioeducativa de ellos.
3. El contexto físico, virtual y sociocultural en el que se actúa.
4. Las acciones implementadas en el marco de la relación socioeducativa.
5. Los marcos normativos, ayudando a articular y regular el campo de acción.
7. La mejora de la calidad de vida.

Para los analistas hay un paso de lo social a lo sociocultural, pues “con el concepto de sociocultura” se alude a “las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarios en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico” (Úcar, 2019, p. 25). En general estas prácticas pedagógicas se ocupan de todo lo que se involucre en el aprendizaje, ya sea por medio de la enseñanza, facilitación, capacitación y creación de entornos, refiriéndose a las funciones que se realizan o pueden realizarse en el marco de los procesos y los resultados de aprendizaje individual o colectivo.

De este modo, se habla de las nuevas pedagogías de la sociocultura, las cuales son situacionales y adaptadas para dar respuesta a contextos específicos de aprendizaje; se ocupan principalmente y específicamente del aprendizaje de los sujetos ya sean colectivos o individuales, por lo cual, el aprendizaje se ajusta a las características y situaciones concretas del sujeto que aprende, posicionando la enseñanza como subordinada a las necesidades y características de cada situación de aprendizaje (Úcar, 2019, p. 25).

Para algunos teóricos, el objetivo de estas “nuevas” prácticas pedagógicas no es, en exclusiva, ni la formación de personas que sean funcionales para el sistema, ni defenderse del mismo buscando la emancipación. El foco de las prácticas pedagógicas de la sociocultura, es la pedagogía de la elección, de la autoconstrucción del sujeto sea individual o comunitario y la formación de los criterios que permitan al sujeto desarrollarse en los contextos socioculturales físicos y virtuales en los que habita. Se trata entonces de prácticas que reconocen un sujeto que se mueve en unas sociedades y unos contextos permanentemente cambiantes y fluidos en los que las reglas de la interacción pueden ir cambiando en sintonía o no con aquellos mismos contextos (Úcar, 2019, p.26). Evidentemente, ideas que coinciden con las lógicas que enuncian y exigen los organismos internacionales a la educación en la contemporaneidad.

La pedagogía sociocultural busca que el sujeto se involucre de manera gratificante con el entorno sociocultural que habita, el vínculo con el mundo y con los otros; articulaciones que “nos ayudan a construir, por último, las narrativas que fundamentan y sostienen las identidades personales y comunitarias” (Taylor, 2006, citado en Úcar, 2019 p.31). En este marco, la pedagogía de la elección se construye mediante prácticas y experiencias colectivas o individuales de resistencia a la exclusión cultural e institucional.

En América Latina la pedagogía social tiene la herencia de la pedagogía de la liberación, los procesos desescolarizados y la educación popular, por ello, a veces, “se ha utilizado también la designación de educación no formal, no escolar o popular” (Adams y Santos, 2019, p.72), de tal manera que se entrelaza con una perspectiva humanizadora, con horizontes de emancipación social y humana. En Colombia, la pedagogía social tiene una estrecha relación con la pedagogía popular, comunitaria y la pedagogía para la paz, cada una con características diferentes.

Del Pozo (2019), explica que “la pedagogía social especializada”, se relaciona con “acciones socioeducativas vinculadas a entornos o situaciones de vulnerabilidad, amenaza o vulneración de los derechos y de la dignidad de las personas” (p. 38).

La pedagogía social en Colombia, presenta cuatro fenómenos relevantes en su campo de acción; el primero tiene que ver con la prevención hacia distintos tipos de violencias, a partir de prácticas socioeducativas que promuevan actitudes y valores socioculturales; el segundo, las situaciones de amenaza y vulneración en la infancia, la adolescencia y la juventud, desarrollando

en ellos el interés por la formación, las prácticas socioculturales y comunitarias partiendo de la inclusión social y la participación activa; el tercero, se enfoca en la in/reinserción social y laboral por medio de acciones socioeducativas que reduzcan factores de riesgo delictivos; y, por último, el aprovechamiento de prácticas socioculturales para la inserción de población de estratos socioeconómicos bajos o de alta vulnerabilidad acompañando la inclusión sociolaboral (Del Pozo, 2019, p.39).

Por otro lado “la pedagogía comunitaria desde la animación sociocultural, el desarrollo comunitario y la educación popular, se vincula esencialmente a la promoción de un tipo de educación que favorece siempre la dimensión social y la cultural” y se entiende desde dos aspectos (Del Pozo, 2019, p.39):

- (a) Social: el interés de potenciar las relaciones sociales y las interacciones, con el fin de desarrollar una socialización a partir de la educación crítica para la ciudadanía y la convivencia.
- (b) Cultural: favorecer y permitir la participación y la democracia cultural en las distintas expresiones individuales y/o colectivas.

Lo anterior, permite comprender como la pedagogía social como campo teórico se ha nutrido de prácticas educativas que han sido lideradas por las comunidades, pero hoy en día acogidas por los organismos y encargados de las políticas públicas, responsables de liderar procesos educativos orientados a las poblaciones vulnerables, favoreciendo la dimensión social y cultural, como el componente personal. De allí que los programas de educación, desplegados por los gobiernos para impactar a las comunidades y a las poblaciones más vulneradas, tengan un referente paradigmático en las prácticas educativas de lo que como campo se denomina “pedagogía social”.

### ¿CÓMO ANALIZAR UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?

La práctica pedagógica es un objeto de investigación que, según Marín (2018), se conforma como un núcleo de experiencia. Para el análisis, la autora propone la descripción y caracterización de “las formas particulares que toma en la experiencia [...] en espacios y también

en tiempos concretos”. En este sentido es necesario el reconocer lo que caracteriza las técnicas que se utilizan y los fines que orientan una práctica (Marín, 2018, p. 57).

La práctica puede ser analizada desde tres dimensiones, a partir de las configuraciones discursivas: “primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamiento para los individuos y, por último [los] modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2009, citado en Marín, 2018, p. 58), en tanto son estos componentes los que hacen posible la caracterización de una experiencia que es histórica, particular, social y localizada culturalmente.

Según Marín (2018) la articulación entre técnicas y fines establecería la relación entre lo contextual y lo particular, así, “la vinculación entre técnicas y *telos* definen un modo de ser de la práctica pedagógica en una época, con gestos particulares en las experiencias” (p.62).

Con estas tres dimensiones es posible el reconocimiento de una práctica pedagógica en su configuración, en tanto producción, lo que implica el reconocimiento de los modos de conducción, reglas que orientan una experiencia y las técnicas y fines que producen modos específicos de ser sujetos y estar en los escenarios sociales. También, permiten analizar las formas en las que se configura una práctica por medio de acciones y modificaciones, principalmente colectivas. Estas dimensiones se asumen de la siguiente manera.

En primer lugar, los modos de saber o formas de veridicción, alude a dos tipos de saber, el conocimiento, que se refiere a aspectos antropológicos, en cuanto a las variantes del comportamiento humano individual o colectivo que puede ser revisado por diferentes disciplinas, así como las reflexiones sobre educación, conducción y formación brindada por tradiciones pedagógicas (puede interpretarse como cultura) y filosóficas. En segundo lugar, las formas de saberes comunes, las construcciones particulares o comunes que no están sistematizadas en teorías o conceptos, pero que constituyen un saber práctico y funcional que se deriva de las experiencias de vida y el ejercicio profesional que configura formas de practicar la enseñanza y la formación.

Así mismo, se hallan las relaciones que los maestros, educadores, formadores, establecen entre sí. Es decir, los saberes específicos, que surgen en la formación o la atención de poblaciones particulares, se asumen como saberes pedagógicos que se refiere a aquellos que se producen y

hacen válido el ejercicio profesional en educación. En este sentido, pueden entrecruzarse en las ideas, conceptos y teorías o términos, orientaciones y lineamientos que orientan las prácticas (Marín, 2019).

En segundo lugar, Marín propone las reglas y normas que orientan, limitan y dirigen ciertos modos de conducción en un individuo o colectivo. Alude a las normas que permiten delimitar la práctica en instituciones gubernamentales locales, distritales o nacionales, en el ejercicio profesional del maestro/ educador. En palabras de la autora, en la práctica “hacen cuerpo las reglas que modulan la actividad profesional y que sirven para definir, valorar y orientar el actuar propio y de los otros” (Marín, 2019, p. 60). No se alude específicamente a lo legislativo, sino en general a los regímenes que permiten hacer, decir o actuar de determinado modo.

Noguera (2018), profundiza acerca de la práctica pedagógica y las matrices normativas, plantea que no solo deben ser pensadas en un contexto escolar, sino que deben pensarse, parafraseado a Foucault, como “aquello que hace que ciertas cosas se hagan o no: como un conjunto de reglas que rigen el hacer” (p.67), replantea así el sentido de la norma y rescata su sentido productivo y posibilitador antes que coactivo.

Adoptando las prácticas a “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2011, citado en Noguera, 2018, p. 67), se entiende que se rigen a reglas comunes e implícitas que las orientan. Reglas en el marco de las dinámicas institucionales, que despliegan y obedecen a reglamentaciones jurídicas definiendo la estructura, funciones y propósitos de toda institución, al mismo tiempo que define saberes y maneras particulares que constituyen una condición. De este modo Noguera (2018), apunta que “en esta dirección puede afirmarse que toda institución es la materialización de determinadas relaciones de saber y de poder” (p. 67).

Esta dimensión no está desarticulada de la dimensión del saber. La transformación de una práctica está vinculada al cambio del sustrato de saberes de un dispositivo, entendido como “la red de relaciones que pueden ser establecidas entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas [...] lo dicho y lo no dicho” (Castro, 2011, citado en Noguera, 2018, p. 68), pues la práctica pedagógica no será algo que modifique la conducta, sino que compromete dimensiones institucionales con determinado orden de saberes y poderes que serían ajenos a un individuo.

Las normativas institucionales pueden ser explícitas o implícitas, porque obedecen a una matriz que cruza saberes y conocimientos con formas de ejercicio de poder. Una matriz normativa es susceptible de transformaciones, en algunos casos, puede verse cambiada notablemente, esto por las dinámicas de las relaciones de saber y poder a las que se acoge.

Esta dimensión de análisis según Noguera (2018) tiene un régimen de jurisdicción, que se refiere a “los comportamientos, a las acciones, a los procedimientos; se trata de un régimen que establece lo que es permitido y lo que es prohibido, pero también se refiere a aquello que permite establecer diferencias, comparaciones, capacidades, metas” (p.69). Este régimen es prescriptivo y se manifiesta en reglas implícitas que harían parte de lo correcto o adecuado, en determinada área social y tiempo histórico y constituye un régimen de veridicción que “tiene que ver con los criterios a partir de los cuales un discurso se califica como verdadero, por lo tanto, como válido y legítimo, pero también como pertinente, adecuado o conveniente” (p.69). -Este se constituye de nociones, conceptos o teorías que se cumplen y responden a reglas particulares que establecen los funcionamientos y las estructuras donde actúan los sujetos, las instituciones o los procesos.

En tercer lugar, están los modos de existencia o las formas de subjetivación. Se refiere a “la manera en la que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 2009, citado en Marín 2018, p. 60). Esta dimensión se basa en el modo de ser o la posición temporal de un sujeto en una práctica. Aquí se distinguen el conjunto de técnicas o tecnologías que se establecen y definen las relaciones consigo mismo y con los otros en una práctica.

Así, las formas de ser sujeto de una práctica, aunque se actualicen con la presencia y algunos modos concretos de actuar de los individuos, no dejan de estar regidas y definidas por las condiciones que la posibilitan y que se transforman con la participación de los individuos que se objetivan con ella, independiente de su voluntad de transformación o cambio de sí mismos y de la propia práctica (Marín, 2018, p.61).

Los modos de existencia o formas de subjetivación se producen por medio de lo que Foucault (2009) denominó las técnicas que

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo, y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2009, citado de León, 2018, p. 88).

Estas tecnologías permiten actuar sobre sí y con los otros, siendo modos particulares que transforman las prácticas de la vida con diversos fines y medios que reflejan la asimetría con el saber y la experiencia social.

De este modo, se definen los modos de ser y la relación pedagógica de una práctica, lo que quiere decir la interacción entre el maestro y el alumno, para el caso de la escuela, aunque los escenarios pueden ser múltiples. Aquí se reconoce la producción histórica que configuran dichos vínculos y las tensiones que pueden emerger en los modos de relación, entendido desde un marco normativo y de las posiciones de sujetos expresados en el saber, en la experiencia social y en los fines formativos en tanto a definiciones sociales e individuales.

Una relación pedagógica [...] se define por el tipo de interacción entre alguien que enseña, alguien que aprende algo de alguien y algo que es objeto de enseñanza [...] es importante diferenciar las prácticas educativas, aquellas que ocurren en diversos escenarios, son realizados por diferentes actores y con objetivos educativos diversos de las prácticas de enseñanza, un tipo de educación que exige un ejercicio sistemático, organizado, y metódico en la perspectiva de acceder a una tradición –lo que algunos llaman cultura- o mejor aún, un modo particular de practicar la vida (León, 2018, p. 81).

A lo largo de la historia la relación pedagógica ha ido cambiando sus aspectos, se veía en sus inicios la figura del maestro como el que poseía un conocimiento legítimo objeto de enseñanza inscribiéndose en lo tradicional, en la actualidad esta idea ha ido opacándose, pero también generando confusiones, pues no se necesita ningún aspecto específico para ejercer como maestro, por lo que cualquiera puede serlo, una segunda idea tenía que ver con la figura

del maestro como un guía que se enfoca en lo infantil, lo que llevaba la acción a centrarse en el alumno.

Actualmente pareciera asistirse a una relación pedagógica que se inclina en la elección y no en la selección, es decir, que se deja atrás lo que se pretende enseñar para que el alumno elija según sus intereses basados en gustos, en consecuencia, pareciera darse una “ausencia de fines educativos, pues “cada individuo hace lo que le apetece con aquello que aprende y ello marca la desaparición de un enseñante, pues tanto alumno como maestro se tornan en aprendices permanente” (León, 2018, p. 83). Sin embargo, como se ha mostrado en los apartados anteriores, hay redireccionamientos en las prácticas educativas de acuerdo con variaciones históricas, pero también por los cambios de actores, especialmente, organismos internacionales que ponen el foco en cuestiones económicas como determinante del orden mundial.

### CAPÍTULO III. LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA CREA DEL INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES (IDARTES)

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo principal analizar la propuesta de formación del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), entendida como una práctica educativa

El programa Crea, es una propuesta del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), en tanto ejecutor de “políticas, planes, programas y proyectos para el ejercicio efectivo de los derechos culturales de los habitantes del distrito capital, en lo relacionado con la formación, creación, investigación, circulación y apropiación de las áreas artísticas” (Idartes, 2010, p. 1). En atención a sus responsabilidades, Idartes generó en el 2012 el Proyecto de Inversión 915, denominado “Promoción de la formación, apropiación y creación artística en niños, niñas y adolescentes en colegios de Bogotá”. Como resultado se crearon los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud -CLAN-.

Los CLAN fue una iniciativa transformadora que se ha mantenido y ha evolucionado en los diferentes planes gubernamentales de Bogotá. Desde su implementación en el 2013, en el Plan de Desarrollo (2012-2016), del Gobierno de la “Bogotá Humana”, de Gustavo Petro, el programa se enfocó en llevar las prácticas artísticas al contexto escolar, particularmente a las instituciones educativas distritales, en el proyecto “Currículo para la excelencia jornada escolar 40x40”, creado para vincular el acceso a la cultura por medio del arte y la educación –como se expone en la Constitución Política y en la Ley General de Educación–. Este currículo buscó proporcionar herramientas que impulsarán la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, manifestada en los lineamientos de políticas culturales del Estado. De esta manera:

Se planteó la necesidad de articular todos los sectores e instituciones, políticas y acciones. En este ejercicio, la Secretaría de Educación Distrital y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte emprendieron, en 2013, la construcción de los Lineamientos Generales del Sistema Distrital de Formación Artística, cuyo objetivo es “contribuir a elevar la calidad de la educación y de la práctica y disfrute de las artes en el distrito capital mediante la garantía del derecho a formación artística de excelencia” (Idartes, 2023. p. 42).

La propuesta contribuyó a mejorar la educación pública por medio del desarrollo de prácticas artísticas para niños, niñas y jóvenes, a través de la educación artística en los colegios, con el objetivo de complementar la política de jornada única, y proporcionar a los estudiantes un espacio para completar las cuarenta horas requeridas, asegurando un proceso de formación integral y continua en el ámbito artístico. La implementación de los CLAN incluyó la adecuación de infraestructura y una oferta formativa diversificada que abarcaba seis áreas artísticas principales: música, arte dramático, danza, literatura, audiovisuales y artes plásticas, estructuradas bajo lineamientos conceptuales y metodológicos<sup>1</sup> que garantizaban el acceso a una formación de calidad para los estudiantes de Bogotá (Idartes, 2015, p. 25).

En el desarrollo de estas prácticas de formación artísticas se promovieron nuevas formas de encuentro y participación ciudadana, estos procesos se caracterizaron por fomentar la exploración como elemento fundamental, invitando a los participantes a ensayar, esbozar y trazar posibles rutas creativas, reconociendo que el proceso de creación es fluido y dinámico, siempre en un estado de devenir. Esta filosofía dialoga con el contexto urbano en constante evolución, donde la ciudad se percibe como un ente en construcción permanente, cuya garantía se basa en el cumplimiento de los derechos formativos de sus ciudadanos y, en particular, al desarrollo de una ciudad que reduce la segregación y la discriminación<sup>2</sup> (Idartes, 2015, p. 5).

Con el tiempo se evidenció el interés creciente por los participantes del Programa y la colaboración que hubo entre las cuarenta organizaciones artísticas y culturales bogotanas, que

---

<sup>1</sup> Establecidos en un documento expuesto por la Secretaría de Cultura, Recreación y deporte “Orientación y seguimiento de los procesos de desarrollo de los lineamientos conceptuales y metodológicos de la intervención del sector en la formación de estudiantes”

<sup>2</sup> Estor por medio del: Acuerdo 489 de 2012, por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016

fueron vinculadas por Idartes y que participaron en la formación de los estudiantes, se subraya la importancia de la colaboración público-privada en la promoción del arte y la cultura en el ámbito educativo, además, de las posibilidades que se fueron ampliando en esta propuesta formativa que fueron cambiando y expandiéndose a distintos territorios poblacionales.

El programa inauguró los procesos de formación artística que, poco a poco, se han extendido a las diferentes localidades de la ciudad. Uno de sus propósitos iniciales fue llevar la formación artística a los colegios públicos de Bogotá, que hoy se expanden para brindar atención a niños, niñas y jóvenes que no pertenecen al sistema educativo público de la ciudad y a diversos grupos poblacionales (Idartes, 2018, p. 15).

Por medio de los distintos planes de Desarrollo distritales se plantean necesidades que llevan a las diferentes alcaldías a crear propuestas en torno a lo educativo y cultural, que se han ido transformando.

El Programa Crea ha tenido transformaciones significativas en el tiempo. Su propuesta pedagógica presta atención a lo que sucede en los territorios, a sus habitantes, a las formaciones de los artistas que se vinculan al programa y a los requerimientos institucionales y de política (Idartes, 2018, p. 34).

Posteriormente, durante la alcaldía de Enrique Peñalosa (2016-2020), el programa experimentó transformaciones significativas, entre ellas el cambio de nombre de CLAN a Programa Crea- Formación y Creación Artística-, a partir del proyecto de inversión 982 de 2016, denominado “Formación artística en la escuela y la ciudad”, el cual hacía parte del plan de desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, en el que se amplió formalmente el ámbito de acción, para que llegara no solamente a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los colegios públicos de la ciudad, sino también a la ciudadanía en general.

En el marco de esta nueva propuesta, en el 2016, se abordan necesidades culturales y educativas específicas, por medio de nuevas líneas estratégicas. Se incorporan espacios como Emprende Crea (actualmente Impulso Colectivo) y Laboratorio Crea (actualmente Converge Crea). que potenciarán el ejercicio libre de los derechos culturales de los ciudadanos y ciudadanas, fortaleciendo los desarrollos de las políticas públicas en las dimensiones del campo

educativo, cultural y artístico. Estas líneas estratégicas representan facetas importantes del programa: *Emprende Crea* promueve el arte como un proyecto de vida, facilitando el acceso a este e impulsando el desarrollo profesional en el sector artístico, mientras que *Laboratorio Crea* se enfocó en atender a poblaciones con condiciones especiales, buscando dignificar al individuo y visibilizar a aquellos que han sido marginados (Idartes, 2023, p. 32).

Los aspectos pedagógicos, humanos, administrativos, de operación, de investigación, de visibilización o planeación están relacionados, entre sí, para el pleno desarrollo de las propuestas estratégicas del Programa.

De este modo, el programa *Crea* es construido desde una lógica ecosistémica<sup>3</sup>, en la que se establece e intervienen elementos y espacios distritales que lo conforman, estos vienen siendo: los participantes, las líneas estratégicas, las áreas artísticas, los artistas formadores, los enlaces pedagógicos, los gestores de espacio, los articuladores zonales, el personal operativo y los orientadores—, quienes están determinados no solo por las relaciones que se dan entre ellos, sino también por las interacciones que ocurren con los entornos.

Las líneas de atención del Programa *Arte en la Escuela*, *Emprende Crea* y *Laboratorio Crea* se construyen con la experiencia de los artistas formadores y un equipo pedagógico que piensa el arte y la educación como un espacio para revivificar la condición humana, cuyo derrotero es resignificar la existencia a través del reconocimiento del cuerpo, el juego, el territorio y la creación (Idartes, 2018, p. 28).

Para el primer periodo del 2020 y con el cierre del proyecto de inversión 982, se alcanzó la meta de veinte centros de formación, que impactaron 25.646 participantes en los procesos formativos por medio de las líneas de atención en 11 localidades de Bogotá. También se realizó una investigación sobre las transformaciones de las prácticas artístico pedagógicas de los artistas formadores y los gestores sociales. En esta investigación se identifica que:

---

<sup>3</sup> “Ecosistema *Crea* “es una estrategia para visibilizar los procesos de formación en cuatro momentos del año. Comprende desde los diálogos que se dan en los centros *Crea*, hasta la socialización que se realiza en diferentes espacios de distrito, y que incluye los procesos pedagógicos y artísticos de las diferentes líneas” (Idartes, 2023, p.18).

hay una percepción generalizada de que el programa gravita más en el componente formativo que en el artístico. Esto significa que el artista formador siente que es visto más como un formador que como un artista. En el caso de los AF [artistas formadores], 53,9% se perciben como formadores y 29,1% como creadores (Idartes, 2020, p. 86).

En este mismo periodo, artistas formadores y gestores pedagógicos se acogieron a guías y cursos diseñados por cada área bajo la estrategia llamada Crea en Casa, con el fin de mantener las intervenciones de las líneas de atención durante la pandemia por el COVID-19.

En el siguiente periodo gubernamental el Programa Crea se enmarca en el Proyecto de Inversión 7619, "Fortalecimiento de procesos de formación artística a lo largo de la vida", que se vincula con la propuesta de la alcaldía de Claudia López, en el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, "Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI". En este proyecto de inversión se incorporaron metas específicas para cada una de las líneas estratégicas, ello implicó el reto de adecuar las acciones del Programa con mayor rigurosidad a la normativa y las políticas públicas vinculadas al ciclo vital, a la discapacidad, la pertenencia étnica y al enfoque de género, enfoque diferencial, enfoque de cultura ciudadana y enfoque territorial (Idartes, 2023, p. 47).

El proyecto consiste en vincular los saberes artísticos de los participantes con sus contextos locales, promoviendo experiencias significativas que fomenten la exploración, creación e investigación, a través de las diversas áreas en cada una de las líneas estratégicas. En 2021, en la línea de acción "Arte en la Escuela", se beneficiaron un total de 25,243 estudiantes de colegios distritales focalizados, gracias a los recursos directos del programa. Además, se atendieron 8,153 estudiantes de colegios incluidos en el convenio interadministrativo entre la Secretaría de Educación Distrital y el programa Crea, "con 8.153 beneficiarios sobre un total proyectado de 8.000 niños y niñas de los colegios acordados, es decir un 101 por ciento de la meta pactada" (Idartes, 2021, p. 16). Así, se benefició a 33,396 estudiantes de colegios públicos en la ciudad. Además, la línea "Impulso Colectivo" brindó formación artística a 6,604 beneficiarios, superando el total proyectado de 6,530 para el período correspondiente. Por otro lado, la línea "Converge Crea" atendió exitosamente a 2,615 personas con su enfoque diferencial característico. De este modo, se lograron alcanzar satisfactoriamente las metas de cobertura del programa.

Al reconocer la formación artística como un medio para el desarrollo integral del ser humano, el Programa Crea busca mantener una formación centrada en el individuo, que trascienda lo ocasional para convertirse en una constante oportunidad de conexión con el arte y sus lenguajes, lo que garantiza el cumplimiento de la Constitución que,

En su artículo 70, consagra que “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad [...] De este modo, la carta política vincula la educación y las artes como parte de las responsabilidades del Estado en lo que respecta al acceso a la cultura (Idartes, 2023, p. 35).

Es así que el Programa expone en sus diferentes publicaciones que la educación artística contribuye al desarrollo integral del ser humano, de esta manera, el Programa Crea apuesta por una formación artística que pone al ser humano en el centro, reconociendo que el arte es más que una habilidad técnica: es una herramienta para el crecimiento integral. A través de la creación, se busca desarrollar todas las dimensiones de la vida: desde lo físico y emocional, hasta lo cognitivo, cultural, social y político. De esta manera, “el contacto con el arte no se limita a un evento ocasional en su vida, sino que se convierte en una posibilidad constante para acercarse a su práctica y disfrute” (Idartes, 2023, p. 14), lo que le da la oportunidad, a los participantes, de apreciar y apropiarse de los lenguajes artísticos.

Inicialmente, el programa se propuso alcanzar 190,000 atenciones de niños, niñas y jóvenes, realizar 25 alianzas estratégicas, mantener 20 centros de formación artística operativos y generar productos de investigación y documentos de lineamientos y orientaciones técnicas. A pesar de no cumplir completamente con estos objetivos, los logros obtenidos fueron considerables. En términos de atenciones, se logró impactar a 43,044 niños, niñas y jóvenes. Además, se establecieron 7 alianzas con entidades públicas y privadas, se mantuvieron en operación 18 centros de formación artística y se produjeron parcialmente documentos de lineamientos y productos de investigación. En el ámbito de la visibilización, se realizaron 22 actividades y se atendieron 6,319 personas con enfoque diferencial y 11,865 en procesos de formación artística (Idartes, 2020, p. 22-23).

Uno de los logros más destacados del programa fue la operación de 20 centros de formación CREA, los cuales estuvieron abiertos a la comunidad gracias a alianzas y convenios con la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y el Instituto Distrital de Recreación y Deporte. Estos centros permitieron organizar grupos de atención de acuerdo a las necesidades de los colegios, estructurar mallas horarias y asignar artistas formadores en siete áreas artísticas. Además, se realizaron caracterizaciones de los grupos para identificar intereses y potenciales, asegurando una atención más personalizada y efectiva (Idartes, 2020, p. 23).

En cuanto a las actividades de visibilización, se alcanzó el 100% de las programadas, destacándose las estrategias de Ecosistemas, Circuito Arte en la Escuela y comunidades CREA. Esto demuestra el compromiso del programa con la difusión y promoción del arte y la cultura en diversas comunidades. La atención a la primera infancia también superó las expectativas, logrando alcanzar a 89,279 niños y niñas, superando la meta programada. Se llevaron a cabo actividades significativas como la I Bienal Internacional de Arte para la Primera Infancia de Bogotá y la apertura de nuevos laboratorios artísticos en varias localidades, lo cual enriqueció la oferta educativa y cultural para los más pequeños (Idartes, 2022, p. 12).

El programa también se destacó en el ámbito de la inclusión social, brindando acceso a prácticas artísticas a habitantes de calle, personas privadas de la libertad, grupos indígenas y adolescentes del sistema de responsabilidad penal, entre otros, a través de la línea Converge CREA. Esto permitió que diversos sectores de la sociedad pudieran beneficiarse de las actividades artísticas, promoviendo la inclusión y la equidad (Idartes, 2022, p. 16).

En cuanto a la cobertura acumulada en el proyecto Impulso Colectivo, hasta noviembre se registraron 11,865 participantes con más de cuatro asistencias, superando la meta de 11,800. Este logro refleja la efectividad y el alcance del programa en involucrar a la comunidad en sus actividades (Idartes, 2022, p. 12).

Los indicadores de gestión muestran que el programa cumplió el 100% de su meta anual de atender a 250,000 personas, con 61,228 participantes en experiencias artísticas en áreas como danza, música, teatro, artes plásticas, literatura, audiovisuales y artes electrónicas. Además, 32,456 personas se beneficiaron de actividades de circulación de experiencias y obras artísticas, superando ligeramente las expectativas programadas. Esto incluye la entrega de contenidos

físicos y actividades asincrónicas para facilitar el acceso de los niños a través de la virtualidad, asegurando que todos los participantes pudieran beneficiarse de las ofertas del programa, sin importar sus circunstancias (Idartes, 2022, p. 20).

Hoy en día el Programa Crea se distingue por sus tres líneas estratégicas, cada una dirigida a diferentes poblaciones y con objetivos específicos.

La primera línea de atención “Arte en la Escuela”, en colaboración con la Secretaría de Educación Distrital a través de convenios interadministrativos se enfoca en estudiantes de colegios públicos de Bogotá. Su propósito es extender la jornada escolar para brindar una formación integral que incluya las artes.

La segunda línea “Impulso Colectivo”, dirigida a las personas que se acercan de manera voluntaria a los centros Crea, quienes muestran un interés personal por acercarse a las disciplinas artísticas a través de los procesos formativos ofrecidos. En esta línea se busca fomentar la sensibilidad estética, mediante el trabajo en equipo y el fortalecimiento de colectividades críticas.

La tercera línea “Converge Crea” atiende a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, grupos étnicos, mujeres, personas con discapacidad, privadas de la libertad, habitantes de calle y personas LGBTIQ+. Su propósito es recuperar los derechos culturales de estas poblaciones mediante la formación artística, trabajando en conjunto con entidades como la Secretaría de Integración Social, el ICBF y otras organizaciones aliadas (Idartes, 2023, pp. 53- 54).

Dado que se trata de un Programa que tiene un importante impacto en las acciones distritales orientadas a la formación artística, el presente ejercicio de investigación se preguntó por la práctica educativa. En este sentido, el trabajo de investigación se propuso analizar la propuesta de formación del Programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) desde una perspectiva pedagógica, caracterizando los discursos, saberes, normativas y formas de subjetivación presentes en los enunciados en los documentos institucionales producidos entre 2015 y 2023.

## CAPÍTULO IV. SABERES, MATRICES NORMATIVAS Y FORMAS DE SUBJETIVACIÓN QUE CARACTERIZAN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROGRAMA CREA DEL INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES (IDARTES)

Para caracterizar los saberes, matrices normativas y formas de subjetivación que configuran la práctica educativa del Programa Crea, se analizaron los discursos contenidos en la documentación oficial del programa, en las declaraciones de misión y visión, los objetivos educativos, las metodologías de enseñanza y los resultados de los procesos de formación. Este análisis permitió identificar las ideas y valores subyacentes que orientan la práctica del programa Crea.

Se revisaron los lineamientos institucionales y las políticas públicas relacionadas con Idartes y la educación artística y cultural en Bogotá. Se identificaron las leyes y regulaciones relacionadas con los procesos de educación artística en el Distrito y se examinaron las directrices y políticas internas del Idartes que guían el desarrollo y ejecución del programa Crea.

La revisión documental incluyó el análisis de 11 documentos producidos entre 2020 y 2023, categorizados como documentos institucionales del Programa Crea:

1. Membra No. 0, publicado en el año 2020
2. PRIMAS. Memorias de encuentros con las capacidades diversas, publicado en el año 2020
3. Membrana No. 1, publicado en el año 2020
4. Membrana No. 2, publicado en el año 2020
5. Membrana No. 3. Sentir colectivo, publicado en el año 2021
6. Cosas que pasan, publicado en el año 2021
7. Saltar el mapa. Miradas diversas y caminos encontrados desde la investigación en educación artística, publicado en el año 2021

8. Membrana No. 6. Nacho lee, Nacho juega, Nacho Crea, publicado en el año 2022
9. TERRITORIO CREA: Formación artística en expansión, publicado en el año 2023
10. Las voces del Crea, publicado en el año 2023
11. Entre hallazgos y derivas, perspectivas pedagógicas del programa Crea, publicado en el año 2023

Estos documentos fueron la base para la caracterización de los discursos, saberes, normativas y formas de subjetivación presentes en la propuesta formativa del programa. Los documentos seleccionados para el análisis incluyeron informes anuales, que proporcionaron una visión general del funcionamiento y logros del programa, con datos cuantitativos y cualitativos sobre participación y resultados.

Para la organización y sistematización de la información, se construyó una matriz de análisis<sup>4</sup>. Esta matriz permitió categorizar y estructurar la información en categorías específicas: formas de saber, formas de jurisdicción y formas de subjetivación, facilitando la identificación de patrones generales en los enunciados de los documentos, desde la perspectiva teórico-metodológica planteada por Noguera y Marín, explicada en el marco teórico.

Adicionalmente, se realizó un análisis de contenido de los documentos institucionales del programa Crea, siguiendo algunos aportes de Ruiz (2004), para sistematizar la descripción, clasificación, ordenamiento y comprensión de los documentos.

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se presenta a continuación la caracterización y análisis de la práctica educativa del Programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), con base en la revisión de los once documentos seleccionados.

Se expone a continuación la caracterización de las formas de saber, matrices normativas y procesos de subjetivación. El presente capítulo se estructura en tres apartados. En el primer apartado, se presentan las formas de saber identificadas en los documentos, en el segundo apartado se exponen las matrices normativas y en el tercer apartado alude a las formas de subjetivación, a través de los relatos, voces y percepciones de los participantes y artistas formadores.

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 2.

## FORMAS DE SABER

Las formas de saber se entendieron como los referentes, ideas, aspectos que orientan reflexiones y posturas acerca de la educación, la formación y la conducción. El saber, puede entenderse como un saber práctico y funcional de la enseñanza y la formación, por lo que permite también hallar los saberes que hacen válido el ejercicio profesional de los educadores -en este caso los artistas formadores del programa-, en las diferentes áreas de las líneas estratégicas, de la misma manera, que las experiencias que pueden ser leídas por conceptos, orientaciones o teorías.

Las formas de saber identificadas en los documentos del Programa Crea, se producen desde nociones derivadas de la experiencia en los espacios de formación y la cotidianidad. El enunciado más repetido en las voces de los artistas es el reconocimiento de los vínculos y relaciones como medios y fines del proceso pedagógico (Idartes, 2021, p. 18). Es decir, para los artistas formadores, la construcción de vínculos y relaciones es fundamental. Estos lazos no solo son los medios para facilitar los procesos educativos, sino que también son los fines en sí mismos.

En los documentos, se percibe que las interacciones entre artistas formadores y participantes son esenciales para el desarrollo pedagógico dentro del Programa, ya que enriquecen la experiencia educativa y fomentan un ambiente colaborativo. Las relaciones pedagógicas entre quienes enseñan y quienes aprenden, según se lee en los documentos, se fundamentan en la concepción emancipadora de la educación, siguiendo aportes de Rancière, en la que la acción educativa consiste no en enseñar ni explicar, sino en forzar al otro a utilizar su propia inteligencia, lo que implica que las relaciones pedagógicas entre artistas formadores y participantes sean propuestas como relaciones horizontales y se de valor a la autonomía del alumno, pues, se reconoce su capacidad para comprender y participar activamente en su proceso formativo-creativo.

Asimismo, se plantea en los documentos que los saberes específicos del artista formador surgen de una realidad recíproca, en la cual, todos aprenden de todos mediante el reconocimiento propio, la disposición a compartir, el diálogo, el juego, el debate, la creación colectiva y el trabajo colaborativo (Idartes, 2021, p. 24). Estas lógicas convierten las prácticas en

un proceso de aprendizaje que responde a la comunicación y creación como horizonte de los procesos de formación. Algunos enunciados que dejan ver estas lógicas son asociados a las mismas técnicas de formación. Así, por ejemplo, “la comunicación que ofrecen los juegos, son elementos a partir de los cuales los niños y las niñas conectan las realidades de sus territorios con la imaginación” (Idartes, 2022, p. 13). También, se entiende así, la música y los ejercicios de creación:

Las composiciones que la integran dan cuenta del trabajo adelantado y liderado por el equipo de artistas formadores en los espacios de formación, que surgieron a partir de ejercicios de improvisación, exploración y creaciones individuales y colectivos. En este repertorio se abordan temas como la cotidianidad, la familia, el entorno, la convivencia, el territorio, los valores y la amistad, entre otros. En estos temas, los participantes y los artistas formadores encontraron puntos en común para contar y relatar historias mediante canciones (Idartes, 2023, p. 13).

Como ya se ha mencionado, el Programa Crea se desarrolla mediante líneas estratégicas. En la línea Impulso Colectivo, se identifican formas de saber específicas, tales como:

- Dimensión personal: desarrollo del reconocimiento propio y la inteligencia emocional a través de valores y actitudes durante el proceso formativo (Idartes, 2021, p. 81). En cercanía con los postulados de la pedagogía social, las configuraciones de las prácticas y teorías se acogen a las relaciones interpersonales en el marco de la cotidianidad de los sujetos y los profesionales (Úcar, 2019, p. 22), que constituyen los contextos culturales y poblacionales de las líneas.
- Dimensión disciplinar: reconocimiento del aprendizaje desde un saber artístico, que presenta las nuevas relaciones socioeducativas en las formas de relación (Idartes, 2021, p. 81). En el horizonte de lo que se puede inscribir en la pedagogía social, se identifica la posibilidad de actuar en espacios informales de aprendizaje (Úcar, 2019), por medio de distintas áreas como danza, música, teatro etc.
- Dimensión colectiva: trabajo colaborativo y desarrollo colectivo, generado por el encuentro comunitario de identidades culturales, personales y grupales (Idartes, 2021, p. 81). Una lógica cercana, como lo refiere Del Pozo (2019), a la pedagogía social y sociocultural, orientada al desarrollo de prácticas enfocadas en la formación de poblaciones caracterizadas por la

vulnerabilidad, amenaza o vulneración de los derechos, pero también particularizadas por aspectos socioculturales y comunitarias que promueven un tipo de educación que favorece la dimensión social y cultural de los participantes.

Con respecto a los fines de la educación, en los documentos del programa se enuncia que, a partir de la interacción con el arte, los participantes son artífices de su propia creación desde su experiencia, dando un lugar central al aprendizaje en las prácticas, al ser entendidas desde la dimensión creativa, y al ser definidas de la siguiente manera:

Las prácticas creativas entendidas como vivencias de aprendizaje son las experiencias que acumula el sujeto en pro de construir significados, adoptar o crear símbolos, interiorizar o exteriorizar emociones, generando percepciones de sí mismo desde lo cognitivo y afectivo en un ciclo ininterrumpido de construcción del yo (Idartes, 2020, p. 19).

También se identifica que en las prácticas específicas los desarrollos superan las dimensiones individuales:

La experiencia termina sobrepasando las expectativas, mediante las manifestaciones simbólicas que giran alrededor del campo de acción, y que se logran entretener entre las pretensiones del artista formador en el escenario de formación-creación, de los estudiantes y la comunidad, que no sólo movilizan las intenciones artísticas, emocionales y culturales de un proyecto que logra causar un impacto en el territorio donde se materializa, sino que interactúa en el proceso de realización (Idartes, 2021, p. 32).

En el Programa Crea, la noción experiencia es muy importante. Se trata de un concepto pertinente en el campo de la educación, pues es cercano a los aportes de Dewey y de toda una “tradición pedagógica renovadora que pretendió modernizar a las instituciones educativas de los EEUU, la educación progresiva. Dicha tradición tenía un fuerte contenido de carácter social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y del desarrollo de la economía de la época (cabe recordar la fundación en 1919 de la Progressive Education Association)” (Ruíz,

2013, pp. 121-122). Un concepto que pervive, desde los postulados de Dewey, bajo planteamientos que destacan el aprendizaje y el lugar del aprendiz:

La valoración positiva del aprendizaje por descubrimiento. Así es que promueve la incorporación entre los contenidos de la enseñanza de objetos manipulables y visitas a museos, por citar dos ejemplos, como estrategias para estimular la exploración de los estudiantes. La promoción e incorporación del debate entre los dispositivos didácticos en todos los niveles de enseñanza. La inclusión de los medios y actividades para que los estudiantes trabajen en proyectos individuales o en grupos. La atención a los resultados de los estudios empíricos sobre el aprendizaje, el desarrollo y la motivación de los niños. El ajuste de la enseñanza y de los currículos para que se adapten a los resultados de investigación. La concepción del docente no como una autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en el que aprenderán los estudiantes (Ruíz, 2013, p. 122).

El Programa Crea, permite evidenciar en sus documentos el interés de fomentar experiencias significativas denotando el lugar central del individuo y su aprendizaje, pero justificando la perspectiva en lógicas territoriales y comunitarias. Así, el Programa Crea alude a “la importancia de abordar las prácticas artísticas y pedagógicas desde una perspectiva enriquecedora y significativa, que promueva experiencias, vínculos y conexiones de la comunidad del Programa con los territorios y comunidades” (p. 10).

Se refiere entonces a una comprensión de la educación como una práctica que sitúa al individuo en el centro, lo que puede interpretarse, como un proceso de aprendificación, esto es, que basa la acción educativa en el aprendizaje, el cual no se desvincula de lo comunitario y lo territorial. La alusión al aprendizaje involucra también las ideas de aprendizaje a lo largo de la vida y de educación permanente, que no se limita a la escuela, ni a instituciones educativas tradicionales, sino, que se establece como un aprendizaje que hace parte de la vida de la persona. Se trata de un discurso paradójico, pues al tiempo que busca dar un lugar al individuo, deja ver que la experiencia está cargada de un sentido comunitario, que también es pragmático.

Este enfoque del Programa Crea, se distancia de los procesos de formación tradicionales, al igual que los movimientos progresistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tal como

se describe en uno de los documentos: “La propuesta del Programa hace un énfasis en la pedagogía de la creación artística, lo que implica tomar distancia de los procesos de formación basados en la repetición, la imitación o la réplica” (p. 28).

De esta manera, la creación aparece como una categoría que se utiliza, en el Programa para exponer el resultado de los procesos educativos con los participantes, en el entendido que “la creación potencia la capacidad de las personas para intervenir en su mundo y ejercer el derecho de comprenderlo, habitarlo y enriquecerlo con sus propias visiones”, por ello, se reconoce que “este elemento, es esencial en el programa” (Idartes, 2023, p. 28).

La creación se asume en el Programa como una posibilidad para que el participante, en tanto individuo, desarrolle sus capacidades expresivas, en tanto se le reconoce como ser creativo, cognitivo, imaginativo y con capacidad de incidir en la sociedad, es decir, en tanto es un ser crítico. Así, se entiende que “la construcción artística tiene una relación simbiótica entre razón y creación. Dentro del proceso creativo, se encuentra la participación implícita del sentir y es allí donde la emoción juega un papel fundamental, puesto que puede servir como fuerza de creación” (Idartes, 2020, p. 19).

Por lo tanto, en el Programa se asume que, “la creación potencia la capacidad de las personas para intervenir en su mundo y ejercer el derecho de comprenderlo, habitarlo y enriquecerlo con sus propias visiones” (Idartes, 2023, p. 18).

Se infiere en los planteamientos del Programa Crea, que el individuo cuenta con esa “forma de capital personal”, que Simons y Masschelein (2013), reconocen en el concepto de aprendizaje que se viene desligando de un sentido de educación y de enseñanza. Una idea interesante, porque se reconoce la capacidad individual, pero también la responsabilidad individual y la autonomía para la propia empleabilidad y emprendimiento, como lo sugieren autores críticos (Noguera, 2019; Fernández-Liria, 2017 y Simons y Masschelein, 2013), que relacionan la fuerza de los discursos que centran el individuo y su aprendizaje como un régimen gubernamental, propio del mercado.

Tal como se aprecia en el documento titulado “Entre Hallazgos” (Idartes, 2023), en el Programa Crea, los procesos de educación artística, más allá de impartir saberes, se orientan al acompañamiento de procesos individuales, que propenden por la expresión emocional:

“acompañamos de manera consciente cada trayecto para propiciar la creación como posibilidad de expresar ideas, emociones, o experiencias por medio de diversas manifestaciones inéditas y los diferentes lenguajes artísticos” (p. 77).

Por tanto, en el Programa se busca apropiarse los lenguajes y las prácticas mediante los procesos de formación artística que están relacionados con el contexto de cada participante, asumiendo como nociones transversales el cuerpo, el ser, el territorio, el juego y la creación:

La noción de cuerpo es un saber importante para el programa dado que, el cuerpo se convierte en un lugar esencial para el conocimiento y el reconocimiento, lo que amplía nuestras miradas acerca de la individualidad y la capacidad de encontrarnos y socializar con otros. Hablar del cuerpo, así como hablar del ser, implica ir de un lugar a otro, tener una mirada móvil y abierta a las múltiples dimensiones del mismo. [...] hemos reconocido el cuerpo como temática de reflexión y de creación que nos ayuda en la reconstrucción de nuestras memorias simbólicas y físicas, en los momentos de pausa y de juego comunes entre artistas y participantes (Idartes,2023, pp. 71-72).

Por otro lado, la noción de territorio como saber trasciende desde las perspectivas pedagógicas del programa, esta idea se forma a partir de relatos, experiencias y expectativas relacionadas con el contexto en el que se desarrolla la experiencia vital.

El territorio es un espacio activo y dinámico que se transforma mediante la intervención y relación con los procesos de formación, en los cuales se reflexiona acerca de cómo se constituye el territorio, qué agentes y elementos podemos identificar en él, cómo se comprende, y lo que representa para las y los artistas formadores, las y los participantes y las comunidades (Idartes,2023, p. 73).

Asimismo, la noción de juego como saber, según el Programa Crea, es estratégico por la relación con las posibilidades de creación y creatividad:

El juego tiene un lugar fundamental en los procesos de formación artística, ya que es una fuerza creadora y una potencia vital que tiene, por su condición, una enorme capacidad para imaginar,

cuestionar, posibilitar el germen de nuevos mundos o la transformación de lo existente (Idartes,2023, p. 75).

Por último, la noción de creación como saber del programa Crea busca que cada ambiente de formación facilite a los participantes desarrollar sus habilidades expresivas, ayudándoles a reconocerse como individuos creativos, imaginativos, críticos e históricos. Así, el programa Crea acompaña de forma intencionada cada proceso para fomentar la creación como una forma de expresar ideas, emociones o experiencias, de manera libre, a través de nuevas manifestaciones y diversos lenguajes artísticos que permiten, también interrogar el mundo.

Desde nuestra perspectiva, los procesos de creación pueden ser una fuerza emancipadora que se manifiesta en diversas formas de libre expresión y representación que no necesariamente se ajustan a paradigmas académicos o a las convenciones de la circulación artística. La búsqueda constante desde diversas perspectivas pedagógicas que emergen de las áreas artísticas, de las prácticas y de la indagación constante es también la búsqueda de una pedagogía que libere la fuerza creadora y su potencia vital, tanto en el plano individual como en el colectivo, mediante una aproximación en la cual el consenso, pero también el disenso, sea posible. La creación representa múltiples formas de comprender e interrogar la realidad y la sociedad en la que vivimos, y esto implica enfrentar los desafíos de procesos creativos que buscan encontrar sus propios espacios y momentos de expresión (Idartes,2023, pp. 77-78).

Estos saberes transversales hallados en las líneas estratégicas, configuran referentes, técnicas y objetivos de las acciones del Programa que son coherentes tanto con los discursos que organismos como la UNESCO plantean sobre la educación en general y la educación artística en particular, como con los planteamientos que develan el giro de la educación al aprendizaje y el énfasis de prácticas de pedagogía social que realzan el valor de los contextos y la inclusión de poblaciones vulnerables.

En la propuesta Converge Crea, por ejemplo, se busca movilizar procesos de transformación social en poblaciones específicas y vulnerables, como habitantes de calle,

personas privadas de la libertad, grupos indígenas y adolescentes del sistema de responsabilidad penal (Idartes, 2021, p. 8).

En el Programa Crea, la fuerza de prácticas pedagógicas propias de la pedagogía social, se evidencian en el trabajo con poblaciones marginadas o vulnerables, que merecerían mayor análisis, pues pueden llevar a un paternalismo o a una práctica de tipo terapéutico. La yuxtaposición entre lógicas educativas y terapéuticas se puede ver a continuación:

En ocasiones, las experiencias artísticas ligadas a lo terapéutico exhiben resultados que dejan avistar transformaciones en las personas y los colectivos, pero también, en otros casos, el paisaje completo no es nítido, al menos uno que muestre cómo ocurren estos cambios o nos cuente por qué el arte se convierte en un índice o una herramienta que propicie movimientos entre un estado y otro, o se asocie a un grado más alto de bienestar emocional o físico (Idartes, 2020, p. 4).

La musicoterapia podría apoyar en las líneas del Programa Crea de acuerdo con las necesidades que se identifiquen en cada una de ellas, de tal forma que sea posible plantear procesos específicos y personalizados dirigidos a participantes implicados, bien sea los artistas formadores, los estudiantes de colegios públicos o los participantes que se inscriben a la línea de formación artística (Idartes, 2020, p. 13).

Evidentemente, la yuxtaposición entre procesos educativos y terapéuticos se posibilita, en buena medida, por el componente artístico, en tanto se le reconoce como un proceso de realización personal y de desarrollo social.

Con estos enfoques enmarcados dentro de las prácticas de la pedagogía social, puede afirmarse que el Programa Crea es una propuesta de educación artística, que se despliega mediante prácticas educativas en la que coexisten lógicas de aprendizaje y realización individual; de relaciones interpersonales producidas en la cotidianidad de la comunidad participante de Crea: orientadores, artistas formadores, participantes, gestores de espacio en las diferentes áreas y territorios; y de vínculo con el territorio y la comunidad. Cuestiones que resultan muy cercanas a los planteamientos de organismo internacionales que aluden a la educación artística como un componente que aporta a la integración social y realización

individual, pero que también deja ver el potencial de la educación cultural y artística en tanto se considera que son experiencias educativas de alta calidad, en las que la creatividad se asocia a las posibilidades de formación de sujetos con mayores condiciones de empleabilidad, por ser flexibles, adaptables e imaginativos y también, sujetos más formados en el saber ser y saber hacer.

## MATRICES NORMATIVAS

Las matrices normativas se refieren a las reglas, normas y directrices que guían, regulan, restringen y controlan ciertas formas de comportamiento en individuos o grupos. Estas normas establecen un marco, límites para las conductas, los enunciados, las formas de operar de quienes participan en actividades dentro de cualquier tipo de institución y organización social. Son particularmente visibles en las instituciones gubernamentales, ya sean locales, distritales o nacionales, así como en la práctica de sus profesionales, donde son explícitas las “reglas que regulan la actividad profesional”, “para definir, evaluar y orientar tanto la acción personal como la de los otros” (Marín, 2019, p. 60). Reglas que orientan el comportamiento de los individuos, que permiten poner a disposición los modos específicos en que se configura y determina un modo de proceder por medio de acciones y reglamentaciones que son formadas colectivamente, tal como lo denomina Foucault “aquello que hace que ciertas cosas se hagan o no: como un conjunto de reglas que rigen el hacer” (p.67).

Crea como programa del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) fue concebido a partir de los lineamientos generales del Sistema Distrital de Formación Artística, bajo para mejorar la calidad de la educación y de la práctica y permitir el disfrute de las artes en la ciudad capital, asegurando el derecho a una formación artística de los ciudadanos. También, guarda relación con los esfuerzos aunados entre la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) y la Secretaría de Educación Distrital (SED), para ofrecer oportunidades para asegurar y promover los derechos y libertades en el ámbito educativo, artístico y cultural (Idartes, 2023, p.16).

El Programa Crea en sus once años de existencia, se ha consolidado como una propuesta para fortalecer el proceso de democratización y descentralización de la formación artística en la

ciudad de Bogotá, mediante la ampliación de las condiciones de acceso a miles de personas, así como la expansión de posibilidad del disfrute de experiencias artísticas y del derecho a la cultura (Idartes, 2023, p. 13).

Específicamente, para el caso de los derechos culturales, es evidente en los planteamientos del Programa Crea que “tienen una imbricación tan fuerte con otros derechos, como la educación, el libre desarrollo de la personalidad y la libertad de expresión” (Uprimny y Sánchez, 2011, p. 56). Tal como señalan los analistas y teóricos, los derechos culturales son una categoría asociada a los derechos humanos, “como un derecho fundamental, individual y colectivo” (Mena y Herrera, 1994, p. 7), que bien puede entrecruzarse en los postulados de la educación artística del Programa.

Tal como se aprecia en el libro “Entre hallazgos y derivas” (2023), esta imbricación es reconocida en el Programa Crea, en tanto se retoma que “la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948, la Organización de las Naciones Unidas posicionó la educación, el arte y la cultura como derechos fundamentales e indispensables para el desarrollo integral del ser humano” (p. 23). En este horizonte de sentido, en el Programa se interpreta que se ha cumplido con la responsabilidad institucional, normativa, al facilitar que miles de personas en la ciudad accedan a la educación artística. En cifras “ más de 515.000 participantes”, han tenido la “posibilidad de disfrutar de experiencias artísticas y pedagógicas como parte de la vida cotidiana” (Idartes, 2023, p. 8), para el ejercicio efectivo de sus derechos culturales.

En efecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos subraya la obligación de los Estados de asegurar que el ejercicio de los derechos cuente con condiciones de realización para todas las personas, sin distinción alguna. Frente a ello, Colombia asumió esta responsabilidad desde la Ley General de Cultura, en desarrollo de “los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y [de otras] normas sobre patrimonio cultural, fomento y estímulos a la cultura [y creación del] Ministerio de la Cultura...” (Ley 397 de 1997).

Un marco legal en el que la cultura se asume como el “ el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” y en el que se compromete el Estado con el respeto de los

derechos y con el impulso y estímulo de “los procesos, proyectos y actividades culturales en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad y variedad cultural de la Nación colombiana” (Artículo 1, Ley 397 de 1997).

El Programa ha hecho parte de tres gobiernos locales de Bogotá y, por ende, ha hecho parte de tres planes de desarrollo distrital distintos. En este sentido, se ha regido desde un marco local, nacional e internacional/global, de normas relacionadas con la cultura, la educación y las artes en el que está presente la perspectiva de los derechos culturales, la legislación relacionada con el sector cultural y educativo. Cuestiones que, como ya se explicó, dan cuenta de agendas y compromisos internacionales en tanto que la cultura y la educación, son el foco de los organismos internacionales, en particular de la UNESCO, que según Fernández et al. (2017, p. 18), tiene más intereses económicos que humanos.

De hecho, como ya se mencionó, la UNESCO ha promovido el conocimiento sobre el papel de las artes en la educación, por lo que los Estados miembros han asumido responsabilidades concretas y prácticas para que las artes tengan un lugar en las agendas educativas formales, no formales e informales, desde la década de los años setenta, como se aprecia en sus informes y conferencias (“Aprender a ser” (1972), “La educación encierra un tesoro” (1996), conferencias mundiales como las de México (1982) y Estocolmo (1998), entre otras). Documentos que, en general, reconocen el impacto de la cultura en el desarrollo sostenible, esto es económico y social en todos los países, especialmente, en los países donde hay más pobres y más poblaciones vulnerables.

Es decir, el Programa Crea implementa una política Distrital en materia de formación artística, dando respuesta a los compromisos con la ciudadanía, los sectores artísticos, laborales y educativos de Bogotá, pero también con una agenda de Estado que responde a compromisos internacionales en los que la cultura y la educación se imbrican como derechos, que guardan relación con el desarrollo económico y social, pero también con las responsabilidades de individuos competentes, que se deben hacer cargo de su aprendizaje a lo largo de la vida.

De este modo, al leer las particularidades locales, de programas e iniciativas como Crea, es necesario no perder de vista las imbricaciones globales de las agendas sociales y educativas actuales.

El Programa Crea tiene una articulación con el Plan Decenal de Cultura de Bogotá (2012-2021), en el apartado “Apuestas centrales del plan”, se enfatiza en la “implementación de las políticas de formación artística para la ciudad, buscando fortalecer las relaciones con el sector educación y en la ejecución de estrategias más concretas de apropiación” (Idartes, 2023, p. 24).

De este modo, el programa hace parte de los mecanismos de democratización de la formación artística en Bogotá y se responsabiliza de la adaptación a los cambios y necesidades de las poblaciones y de las políticas, así como a la expansión de su campo de acción para atender no solo a la población escolarizada, sino a un amplio espectro de comunidades.

En los documentos analizados, también es claro como el Programa Crea se mantuvo en el Plan de Gobierno de “Bogotá Humana”, promovida durante la alcaldía de Gustavo Petro y diseñada en el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, el cual “planteó la necesidad de articular todos los sectores e instituciones, políticas y acciones” (Idartes, 2023, p. 42), con el objetivo de abordar diversos aspectos sociales, económicos y ambientales para mejorar la calidad de vida en la ciudad. También, hizo parte del Plan Decenal de Cultura 2012-2021, el cual apostó por “la implementación de políticas de formación artística en la ciudad, con el objetivo de fortalecer la colaboración con el sector educativo y aplicar estrategias más efectivas para la apropiación” (2011, p. 19).

De esta manera, desde de los distintos Planes de Desarrollo Distritales, el Programa Crea ha operado como propuesta en torno a lo educativo y los cultural, pensando en la ciudadanía en general, aunque se ha ocupado también de las prácticas artísticas en el entorno escolar, llevando así la formación artística a los colegios públicos de Bogotá.

Con el Proyecto de Inversión 982, como parte del Plan de Desarrollo “Bogotá mejor para todos” (2016-2020), en la alcaldía de Enrique Peñalosa (2016-2020), cuyo eje central fue el fortalecimiento de la Formación Artística en el Distrito, para mejorar y expandir la educación artística en Bogotá –mediante la implementación de diversas acciones y estrategias, orientadas a implementar proyectos artísticos, desarrollar programas de capacitación para artistas y educadores, favorecer el acceso e inclusión, fortalecimiento de espacios culturales, evaluación y seguimiento–, se aprecian las estrechas relaciones con las orientaciones y políticas de la UNESCO. Esto es, con los llamados a la implementación de estrategias centradas en los derechos

educativos, artísticos y culturales, que permitan avanzar en una verdadera apropiación y ejecución a través de procesos educativos y culturales.

Una perspectiva desde la que la educación debe adaptarse al contexto, al patrimonio cultural, a la historia y a los conocimientos tradicionales, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje y la calidad educativa. De este modo, una educación cuyo enfoque debe incluir el arte para garantizar a los estudiantes el desarrollo de habilidades, conocimientos, competencias y actitudes necesarias para contribuir al desarrollo sostenible, desde el respeto por la diversidad cultural como un aspecto esencial de las sociedades y de la formación de los estudiantes, en tanto deben convertirse en agentes de cambio.

Asimismo, entre las normativas más recientes del Programa Crea se encuentra el Proyecto de Inversión 7619, titulado “Fortalecimiento de procesos de formación artística a lo largo de la vida”. Como forma concreta de ejecución financiera e implementación del Programa, en este proyecto se precisa que se trata de una iniciativa que busca mejorar y ampliar la formación artística continua para los ciudadanos, en cumplimiento de lo establecido en el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, titulado “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, el cual fue presentado por la alcaldesa Claudia López, que tiene como objetivo fortalecer la educación artística en diversos momentos de la vida de las personas, contribuyendo así al desarrollo cultural y social de la ciudad.

Lo anterior da cuenta que el programa Crea está alineado con el conjunto de directrices, recomendaciones y planes estratégicos planteados en la Hoja de Ruta de la UNESCO, para la Educación Artística, con miras a la mejora de la calidad, a la relevancia de los programas y currículos y a su alineamiento con las necesidades y expectativas de los individuos en la sociedad. Orientaciones que se ratificaron en la Agenda de Seúl (2010), que da importancia a los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida por medio del potencial de la educación artística.

Es decir, si bien en los documentos de Crea enuncian un compromiso local en Bogotá, es evidente que sus líneas estratégicas, las formas de nombrar sus estrategias y logros como programa se articulan al propósito, perspectiva y discursividad de la UNESCO, al enunciar la preservación de la cultura, tanto para los individuos como para las sociedades, mediante la generación de ambientes de aprendizaje y de formación continua o permanente, propicios para

la formación artística dentro y fuera de la escuela, en los que estén involucrados los artistas y las organizaciones artísticas, pero sobre todo las personas en su dimensión individual.

Comprender que las prácticas educativas del Programa Crea, opera en el marco de matrices normativas globales, lideradas a nivel internacional por organismos internacionales, es coherente con las afirmaciones de autores críticos como Fernández et al. (2017), para quienes, la idea del “aprendizaje para toda la vida”, ha sido implantada por los “amos de la globalización haciéndolo pasar por el cumplimiento del derecho a la educación” y quizás, también, del derecho a la cultura.

En el Programa Crea se reconoce la densidad de la educación artística, al afirmar que “la construcción, y sobre todo la ejecución de políticas públicas orientadas a la implementación de estos enfoques en los programas estatales, se ven atravesadas por un vaivén de intereses, orientaciones y formas de nombrar” (Idartes, 2021, p. 12) el arte y la educación.

El hacer pedagógico de las distintas líneas estratégicas del Programa Crea, se han implementado a través de los años, siguiendo políticas globales, pero también reconociendo a los actores y sus territorios específicos, lo que las puede constituir como referentes de producción de saber de prácticas pedagógicas socioculturales que se alejan de formas tradicionales, pero que simultáneamente responden a las lógicas de los aprendizajes individualizados.

Cabe resaltar que esto ha sido un punto de crítica para las formas de ejecución del Programa Crea, pues, “estas condiciones dificultan aún más la implementación de los planes y proyectos, y reafirman la brecha que existe entre la visión que las instituciones tienen acerca de la realidad y la forma en que esta se vive en los territorios” (Idartes, 2021, p. 12).

## FORMAS DE SUBJETIVACIÓN

Los modos de existencia, o formas de subjetivación, se comprenden como “la forma en que los individuos atribuyen significado y valor a su comportamiento, deberes, placeres, sentimientos, sensaciones y sueños” (Foucault, 2009, citado en Marín, 2018, p. 60), como efecto de las formas de saber y las matrices normativas. Esta dimensión permite reconocer cómo la

subjetividad se produce en una práctica o es, si se quiere, el efecto de los métodos y herramientas que configuran las relaciones con uno mismo y con los demás en la práctica pedagógica.

En el texto del Programa Crea, “Entre Hallazgos y Derivas”, se halla un capítulo en el que se exponen los propósitos, los compromisos y las formas de asumir el proceso de formación. Se centra en la idea de “desobligarse”, es construido por los artistas formadores, en primera persona y de titula “*Manifiesto Desobligante*”.

Se trata de un documento relevante para el análisis de las formas de subjetivación, porque allí se narran los sentidos frente a la práctica pedagógica, es decir los modos de asumir los procesos educativos. Son enunciados de los formadores, que evidencian una apuesta decidida por impactar formativamente a quienes participan en el Programa Crea. Refleja una postura pedagógica que se relaciona con la necesidad de los artistas formadores de ser flexibles y receptivos ante las diferentes identidades y diferencias con las que trabajan. Una cuestión que más allá de la lógica de la educacionalización, que vuelve los problemas sociales cuestiones educativas (Noguera, 2019, p. 199), se enfoca en el individuo, pero sin desligarse del reconocimiento de un acento social y comunitario, al servicio de una lógica identitaria.

Esta perspectiva permite vislumbrar como las prácticas artísticas del Programa Crea, por un lado, se refieren a la importancia de empoderar a las comunidades y fomentar procesos de transformación social, pero, al tiempo, radicalizan el papel de la educación artística en la exaltación de la individualidad, la diversidad, la diferencia y la identidad. Esta lógica puede llevar a una simplificación de problemas sociales complejos, al dejar la sensación de que la educación artística, por sí sola, puede resolver las desigualdades sociales desde la satisfacción individual, sin la construcción de vínculos, alianzas y proyectos colectivos concretos.

En el “Manifiesto”, con una apuesta no binaria, pues no se demarcan las cuestiones de género, sino se utiliza la letra x, se evidencia una narrativa en primera persona, que explícita la postura de los artistas formadores del programa Crea:

...comprometidxs con la apropiación de procesos transformadores / empoderadores / emancipatorios en medio de un mundo móvil, nos obligamos a actuar de acuerdo con nuestro pensamiento, con nuestras formas de hacer. Y, sin embargo, la movilidad, el flujo de transformaciones, la maravillosa multiplicidad y diversidad de otredades con las que nos

encontramos para trabajar / construir / jugar / ser / habitar en colectivo nos obligan a desobligarnos..., a despojarnos de nuestras concepciones, planes y presunciones para responder con armonía a cada uno de esos encuentros. Así, desobligarnos es obligarnos a estar ligerxs, atentxs, despiertxs, para que nuestras acciones pedagógicas sean diálogo profundo y poético con lxs otrxs (Idartes, 2023, p. 163).

El ser humano se pone en el centro y se aborda desde una perspectiva integral y adaptable, como se menciona en las dimensiones personal, disciplinar y colectiva. La movilidad y el flujo de transformaciones de los que habla el texto se vinculan en las acciones pedagógicas que deben responder a las particularidades del contexto y de los sujetos involucrados, transformando a los participantes y a los formadores a través del diálogo y el juego.

Para los artistas formadores es importante la priorización de los procesos formativos, el diálogo con el otro, el constante aprender y desaprender, y la construcción del conocimiento por medio de la creación artística. Así como la desobligación a encarnar el saber y la verdad absoluta, ellos reconocen que para aprender se necesita desaprender, ello implica mantener la disposición de aprender de quienes ellos pretenden formar.

Para el programa Crea el ser y el hacer son elementos fundamentales en la intersección del arte y el proceso educativo. Esto implica que, en el ámbito artístico, no solo se trata de crear obras (hacer), sino también de explorar y comprender la identidad del artista y su contexto (ser). Tal como se afirma en Idartes (2020):

Ser y hacer son categorías comunes a la relación entre el arte y la formación, al universo de la educación artística. Más allá de las técnicas y las habilidades, las artes – en tanto proyecto – configuran en la educación un campo preciso en lo que se refiere a los saberes del ser, en otras palabras, a los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte se les reconoce ampliamente su potencial en la construcción de sujetos, subjetividades y subjetivaciones [...] , el hacer está fuertemente vinculado con la expresión y la creación, y encuentra un lugar consistente de sincronía entre el arte y la educación en el taller (Idartes, 2020, p. 28).

Desde esta perspectiva, en coherencia con las declaraciones de la UNESCO sobre el arte y la educación como pilares fundamentales de la formación artística, se destaca en los documentos de Crea la valoración de los saberes relacionados con el ser, en los que el aprendizaje del arte se valora, en gran medida, por la capacidad de construir identidades y desarrollar experiencias personales. Esto, junto con el acto de crear, está estrechamente vinculado a la expresión y la creación individual.

Lo anterior se expresa en afirmaciones que exaltan el valor de lo individual, de la interioridad, en cercanía con los discursos de organismos internacionales que resaltan el ser.

estar, en últimas, significa existir y resistir frente a una serie de mandatos impuestos sobre el ser y sus extensiones –ser en sí mismo, deber ser, poder ser y desear ser; y estar en colectividad, conlleva a un hacer de las artes propio y situado en el cual encontrar un lugar de representación (estar representado) como creador o como espectador (Idartes, 2020, p. 29).

En todo caso, se reconoce que los procesos de creación no solo reposan solo sobre el artista formador, pues se hace evidente un ser, estar y hacer colectivo desde los participantes, enlaces, orientadores, gestores de espacio y otros artistas formadores.

Se expone así una síntesis de formas de saber que se enmarcan en una dimensión colectiva y de normas implícitas que expresan los comportamientos y las posiciones de los diferentes actores del programa, los cuales asumen criterios que los unen en un sistema de relación pedagógica que se enfoca en lo individual, pero apela el reconocimiento de lo social y lo cultural.

En el Manifiesto se alude a la libertad al momento de planear las intervenciones con los participantes y la posibilidad de acogerse a nuevas situaciones ya sean formales e informales, se menciona la importancia de los distintos territorios y, por ello, se habla del desobligarse a “entender que el Programa funciona en un solo espacio de la ciudad: estarás en varios lugares, transitarás por una diversidad de territorios” (Idartes, 2023, p. 174), lo que lleva a favorecer las prácticas de la pedagogía social y comunitaria, llevando al reconocimiento de aspectos culturales que favorecen y permiten la participación desde diversas expresiones e interacciones territoriales (Del Pozo, 2019, p.39).

De este modo, es evidente que en las prácticas del Programa Crea, las subjetividades y las relaciones pedagógicas se valoran desde el ser, el hacer y el estar, no solo de los participantes, sino también de los artistas formadores. Es claro, que las experiencias a las que están exhortados los sujetos y participantes de las distintas líneas estratégicas, tienen un importante componente identitario de los formadores, que se caracteriza por el llamado a la transformación y el pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento crítico y complejo se evidencia en los procesos formativos, en las prácticas que involucran los sentidos y la sensibilidad, y permite la reflexión y la transformación de las y los participantes con respecto a su contexto. Un pensamiento crítico y complejo es esencial para intensificar la comprensión del mundo circundante, y es el germen para la transformación de la realidad, una transformación en la que el arte participa de manera esencial (Idartes, 2023, p. 69).

El desarrollo del pensamiento crítico y complejo, deja ver que se da por hecho que el arte y la educación artística son suficientes y aunque se insiste que la visión formativa del Programa Crea, va más allá de la adquisición de habilidades técnicas, y propende por una transformación integral que implica sensibilidad, reflexión y contexto, no se explicitan rutas formativas o propuestas concretas.

Así, tal como se señala en el marco teórico, la UNESCO ha enfatizado en múltiples ocasiones la importancia de la educación artística como una herramienta clave para el desarrollo integral de los individuos y las sociedades y esa idea se asume en el Programa Crea.

Documentos como la Hoja de Ruta para la Educación Artística (2006), subrayan que la educación artística es esencial para el fomento de la creatividad, la sensibilización cultural, y para la construcción de sociedades más inclusivas y diversas. El Programa Crea, con su énfasis en la creatividad y la autoexpresión, encaja en esta lógica al incentivar a los participantes a participar activamente en su propio desarrollo, de modo que el programa expone: “Definimos alcances como aquellos aspectos que deseamos potenciar en los participantes mediante los procesos de formación artística, y que están relacionados con el ambiente pedagógico del Programa, constituido por las nociones transversales y las premisas artísticas” (Idartes, 2023, p. 81).

Las voces de los formadores y los relatos de los procesos formativos reflejan modos de experiencia en los actores, desde saberes transversales, genéricos que aluden al cambio individual:

Entre vuelos, pienso en Mónica, que, a sus doce años, y en el fragor espontáneo de las sesiones, permitió a su cuerpo experimentar nuevas formas de habitar el espacio. También en Juliana, a quien veo superando temores para mostrar sus capacidades elásticas, rítmicas y creativas; la comunicación entre cómplices de la virtud llenó de confianza aquel cuerpo y aquella mente, e hizo que se desatase del molde estereotipado para reconocer como válido su cuerpo, hasta entonces no aceptado (Idartes, 2021, p. 29).

Puede entreverse que el Programa Crea analiza sus alcances desde el impacto en el desarrollo individual, las relaciones y el intercambio cotidiano de experiencias, en los grupos de trabajo:

Por medio del intercambio de experiencias y formas de hacer del grupo, la escucha atenta y la relación horizontal entre participantes y artistas formadores, se fomenta el diálogo, la reflexión constante sobre los procesos de formación y la manera de relacionarse entre quienes conforman el grupo. En este punto se generan vínculos entre las y los participantes que posibilitan construir un tejido, una red de interacciones dirigidas a compartir, a fortalecer el trabajo en equipo y los intereses artísticos del grupo (Idartes, 2023, p. 115).

Aunque pareciera que se trata de procesos de educación artística que responden a los desafíos sociales y culturales contemporáneos, que fomentan la responsabilidad social y el respeto por la diversidad cultural, lo que se identifica en los documentos del Programa Crea es que el diálogo y la construcción colectiva de experiencias artísticas se circunscribe a la red de interacciones cotidianas entre los participantes y artistas formadores, quienes “han logrado impactar positivamente en la vida de las comunidades a través de diversas estrategias educativas” (Idartes, 2020, p. 8).

Las relaciones y el diálogo, también se destaca como el resultado de la integración de diferentes disciplinas artísticas, que dinamizan el hacer cotidiano y el aprendizaje. En palabras de los formadores:

Como artistas formadores podemos ratificar que todos acudimos a la relación interdisciplinar en nuestro ejercicio diario de los talleres de arte, se acude a las artes plásticas para poner en juego la literatura, se llega a la narrativa para jugar a pintar imágenes de un cuento, se toman elementos de las artes escénicas para proponer ejercicios y movimientos en la danza y así las artes se van fundiendo en un infinito aprendizaje como profesores y estudiantes (Idartes, 2020, p. 16).

Para lo formadores de Crea, también es importante el análisis crítico de la sociedad, y según se lee en sus afirmaciones, es uno de los aspectos en los que la enseñanza se realiza de forma explícita:

es imperativo enseñar a nuestros estudiantes a pensar en forma crítica sobre las distintas problemáticas en las que están inmersos, en una sociedad como la nuestra, analizar cada situación, cada evento o cada imagen que se les presenta, de una forma consciente, desde diferentes puntos de vista (Idartes, 2020, p. 16).

Se reconoce también que para los artistas formadores los participantes presentan una variedad de “condiciones socioeconómicas y socioculturales, ello implica a su vez, aspectos relacionales (participación en los procesos de formación), aspectos socioemocionales e intereses y pensamientos” (Idartes, 2020, p. 17). Evidentemente, para los artistas formadores es importante reconocer estas condiciones y estos aspectos del contexto y del entorno de los participantes al hacerlos partícipes de su práctica, lo que confirma una vez más su inclinación por las formas individuales acogidas bajo un proceso de aprendificación en sus prácticas.

Más aún, las prácticas se basan en el reconocimiento de la dimensión subjetiva como foco de los procesos educativos. En palabras de los artistas formadores, "por subjetividades entendemos los puntos de vista de los sujetos, basados en los intereses y deseos particulares. Las subjetividades permiten reconocer la voz propia y la experiencia de las personas" (Idartes,

2023, p. 66). Esta idea permite reconocer, el valor que dentro de los documentos se da al reconocimiento de las necesidades de los participantes para que puedan expresar y materializar sus intereses y realidades sociales y culturales. En esta perspectiva, al tiempo que se constata en los modos de subjetivación de la práctica, el énfasis en la dimensión individual, también se vislumbra lo social y lo cultural, como un reconocimiento del “contexto” del individuo.

Así, entonces, los criterios que definen las acciones educativas se cumplirían parcialmente, si nos acogemos a lo planteado por Diker (2016) al precisar que son acciones condicionadas por tres operaciones: transmitir, distribuir un “fondo cultural común” de conocimientos, saberes, valores, reglas, etc. (Antelo, 2005, citado en Diker, 2016); orientar o ayudar a extraer lo que alguien ya posee; y realizar una acción con alguien, intervenir o “inmiscuirse” en la vida del otro.

## CONCLUSIONES

Para abordar la pregunta problema planteada en esta investigación, el trabajo de grado se centró en la caracterización de la práctica educativa del programa Crea del Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

Se caracterizaron saberes, normativas y formas de subjetivación presentes en sus documentos institucionales. Esto permitió reconocer la propuesta de formación del programa Crea como una práctica educativa en sí misma, que está cercana a lo que se denomina como pedagogía social y pedagogía sociocultural.

De esta manera, la caracterización permitió identificar el programa Crea como una práctica social que por medio de sus tres líneas estratégicas (Arte en la Escuela, Impulso Colectivo y Converge Crea) apropia propuestas formativas en el campo de las artes, que, si bien puede leerse como un proceso propio de las lógicas de la educacionalización de la sociedad en el contexto de la modernización, también deja ver la fuerza de las lógicas del aprendizaje, que coinciden con el llamado a procesos formativos que realzan la individualidad en escenarios no formales e informales.

El programa se enfoca en fomentar la formación artística en Bogotá, especialmente en contextos no escolarizados, pero sin abandonar la escuela.

De esta manera se encuentra inmerso en orientaciones políticas que buscan la transformación del sector cultural desde procesos educativos, que mediante la implementación de reformas educativas se refleja el interés por lógicas de aprendizaje permanente. Conforme a ello, el programa ha promovido la democratización y descentralización de la formación artística, en concordancia con las leyes colombianas sobre cultura y derechos humanos que se adscriben a los lineamientos de la UNESCO.

El Programa se basa en matrices normativas que guían sus prácticas pedagógicas y la organización de sus acciones, en atención a los llamados a mejorar la calidad educativa, a

democratizar la cultura, a permitir el disfrute del derecho a la cultura, así como la formación de individuos adaptables, flexibles y competentes por medio de la educación artística.

El Programa Crea se ha mantenido en varios planes de desarrollo distrital, enfocándose en la colaboración entre sectores educativos y culturales que responden a compromisos del Estado colombiano con la UNESCO. Es así como, el modo de operar del Programa es pensado en el marco de estos discursos. Se enmarca bajo reglas comunes que reflejan dinámicas jurídicas y organizativas que sostienen la educación artística y cultural de la ciudad, conectando lo local con el contexto de un mundo globalizado.

Los proyectos de inversión de los que ha hecho parte el Programa Crea, se inscriben en un marco legal que promueve la educación artística como un derecho cultural esencial para el desarrollo social y económico. El programa refleja también un compromiso con la educación inclusiva y con la adaptación a las necesidades locales, alineándose con las orientaciones globales sobre la educación artística y el aprendizaje continuo, a lo largo de la vida.

Por otro lado, el Programa Crea se fundamenta en nociones pedagógicas propias que respaldan sus perspectivas, principios y enfoques que guían la enseñanza y la formación vinculándolos con el saber pedagógico, que guían su práctica.

En los documentos se evidencia que en el Programa es fundamental la construcción de vínculos y relaciones. Se da prioridad a la creación como herramienta esencial para la formación de los individuos, desde saberes como cuerpo, territorio, juego y creación, que actúan como ejes fundamentales del proceso educativo.

Estos saberes permiten a los participantes explorar su creatividad y potenciar su identidad, lo que favorece su desarrollo integral y evidencia la fuerza de la perspectiva individual, del aprendizaje. De esta manera, el programa enuncia transformaciones sociales en la comunidad y en poblaciones vulnerables, en atención a las condiciones contextuales, socioeconómicas de los participantes.

Esta perspectiva nos invita a reflexionar sobre la tensión entre educación y aprendizaje como dimensiones de una práctica formativa que, aunque conectadas, tienen efectos distintos sobre los sujetos y sus relaciones con el entorno. Simons y Masschelein (2013) destacan que la creciente “aprendificación” transforma la educación en un proceso individualizado y

autorresponsable, en el que los logros personales son vistos como resultado exclusivo de la propia iniciativa y gestión. Este enfoque, que tiende a trasladar la responsabilidad al individuo, genera lo que los autores llaman el “dispositivo de aprendizaje”, una estructura que enfatiza la autogestión y el autoconocimiento como mecanismos de adaptación a las demandas de la sociedad, particularmente en términos de productividad y empleabilidad (p. 98).

En este sentido, el Programa Crea, aunque persigue la democratización del acceso al arte y la cultura, podría también reflejar esta lógica en la que el aprendizaje se presenta como una herramienta de transformación social, desde el esfuerzo individual. Tal como lo plantean Simons y Masschelein (2013), este dispositivo genera la expectativa de que la educación artística pueda, por sí sola, ser un factor de movilidad social. No obstante, al centrarse en el “emprendedorismo de sí mismo” y en la que se obtienen competencias individuales.

Esta tensión evidencia el riesgo de que los procesos educativos, en lugar de convertirse en un medio para abordar colectivamente las desigualdades terminen reforzando la idea de que el cambio social depende exclusivamente de la responsabilidad personal. Así, aunque el Programa Crea busca ir más allá de la transmisión de conocimientos y fomentar una educación inclusiva, sigue operando bajo un sistema en el que los sujetos son llamados a verse a sí mismos como proyectos individuales de éxito, lo cual podría desviar las condiciones de atención que obstaculizan una igualdad de oportunidades reales. El desafío de la educación artística en contextos de desigualdad radica en mantener un equilibrio entre el desarrollo personal de los sujetos y la necesidad de intervenir en el contexto social que limita dicho desarrollo, de manera que la educación se convierta en una práctica emancipadora, no solo en lo individual, sino en lo colectivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, J., Arbelaez, L. y Herrera, L. (2019). SOBRE LOS FINES Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN: UNA LECTURA DE LOS DOCUMENTOS DE LA UNESCO (1970-2015), 60-61.
- Álvarez Gallego A., Barragán Castrillón, B., Noguera Ramírez, C., Rubio Gaviria, D., Marín Díaz, D., Martínez Boom, A., Fayad Sierra, J., Sáenz Obregón, J., Echeverri Sánchez, J. y Orozco Tabares, J. et al. (2019). Notas sobre el fin de la educación. En: Genealogías de la pedagogía.
- Alzate, L., Herrera, A. y Escobar, J. (2020). Membrana no. 1. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Membrana\\_01.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Membrana_01.pdf)
- Apple, M. W. (1992). Educación y poder (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Arroyo, J., Morales, M., Galindo, M. y Rodríguez, J. (2023). TERRITORIO CREA, Formación artística en expansión. Idartes. Recuperado de: <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2023/04/TERRITORIOS-CREA-VERSION-WEB-28-03-23.pdf>
- Bruno-Jofré, R. y Tröhler, D. (2014). Introducción Sección Especial: el viaje peripatético de la educación en un mundo globalizado y “educacionalizado”. Pensamiento Educativo, 51(1), 1–5. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.1>
- Calderón, C., Cárdenas, Y., León, A., Marín, D., Noguera, C., Salgado, F. (2018) Práctica pedagógica y formación de maestros. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cifuentes, C., Sierra, J., Vanegas, A., Cortes, P., Niño, E., Duarte, O., Bejarano, J., Merchan, I., Morales, L., Bautista, J. et al. (2021). Saltar el mapa. Miradas diversas de caminos encontrados desde la investigación en educación artística. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/07/final\\_saltar\\_mapa\\_corregido.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/07/final_saltar_mapa_corregido.pdf)
- Coombs, P. H., Prosser, R. C. y Ahmed, M. (1973). New Paths to Learning for Rural Children and Youth. Nueva York: International Council for Educational Development.

- Cote, D., Sanchez, A., Garcia, C., Toledo, I., Rubiano, A., Racero, J., Cifuentes, C., Ruiz, L., Nossa, O. et al. (2021). Cosas que pasan. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2022/06/Cosas\\_quepasan\\_completo\\_2021.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2022/06/Cosas_quepasan_completo_2021.pdf)
- Contreras, M., y Contreras F. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Revista digital de la Historia de la educación.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Obtenido de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Depaepe, M., y Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 18, 101-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800005>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103.
- Diker, G. (2016). "Definición de Educación" en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. (Castro, Ana María, Reyes, Blanca y otros (coord.) México: FCE. <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=diker>
- Escobar, J., Alzate, I., Morales, L. y Moreno, L. (2020). Membrana no. 0. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/07/Membrana\\_00\\_last.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/07/Membrana_00_last.pdf)
- Fernández, C., García, O., Galindo, E. (2017). Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Madrid: Akal.
- Gil, Y., Galindo, N., Rojas, A., Alvarado, F., Gomez, M. Jara, J., Jaramillo, D., Gomez, P., Mahecha, C., Ruiz, L. et al. (2022) membrana no. 6. Nacho lee, Nacho juega, Nacho CREA. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2022/09/Membrana\\_06\\_agosto-2022.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2022/09/Membrana_06_agosto-2022.pdf)
- Gomez, M., Ortiz, L., Medina, N., Sandoval, L., Vergara, A. y Peña, N. (2021). Membrana no. 2. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/04/Membrana\\_02\\_final\\_compressed.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/04/Membrana_02_final_compressed.pdf)
- Hamadache, Ali (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. En: Revista tridimensional de educación. UNESCO.

- Idartes. (2015). UN TRAYECTO: formación artística para las niñas, niños y jóvenes de Bogotá. PROGRAMA CLAN IDARTES. Bogotá. Idartes. Recuperado de: <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/1.UN-TRAYECTO-Programa-.pdf>
- Idartes. (2018). Un trayecto 2: Narrativas pedagógicas y artísticas. Idartes. Recuperado de: <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/Trayecto2NarrativasPedagogicas ProgramaCREA Digital.pdf>
- Idartes. (2020). Informe de gestión y resultados: Vigencia 2020. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/2022-01/CBN-%201090%20INFORME%20DE%20GESTI%C3%93N%20Y%20RESULTADOS%202020.pdf>
- Idartes. (2020). Membrana No. 0. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/07/Membrana\\_00\\_last.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/07/Membrana_00_last.pdf)
- Idartes. (2021). Informe de gestión y resultados: Vigencia 2021. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/2022-03/INFORME-DE-GESTION-Y-RESULTADOS-2021.pdf>
- Idartes. (2021). Membrana No. 3. Sentir colectivo. Idartes. Recuperado de: [https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/06/Membrana\\_03\\_paro\\_final.pdf](https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/06/Membrana_03_paro_final.pdf)
- Idartes. (2022). Informe de gestión y resultados: Vigencia 2022. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/2023-03/CBN%201090%20INFORME%20DE%20GESTIO%CC%81N%20Y%20RESULTADOS.pdf.pdf>
- Idartes. (2023). Entre hallazgos y derivas. Perspectivas pedagógicas del Programa Crea. Idartes. Recuperado de: <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2024/02/ENTRE-HALLAZGOS-Y-DERIVAS-DIGITAL-1.pdf>
- Idartes. (2023). Informe de gestión y resultados: Vigencia 2023. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: [https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/2024-02/20241200023121\\_cbn%201090%20informe%20de%20gestion%20y%20resultados.pdf](https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/2024-02/20241200023121_cbn%201090%20informe%20de%20gestion%20y%20resultados.pdf)

- Idartes. (2023). Las voces del Crea. Bogotá D.C., Colombia. Idartes. Recuperado de:  
<https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2024/02/LAS-VOCES-DEL-CREA-DIGITAL-.pdf>
- Murillo, S., Obando, J., Forero, L. y Castañeda, L. (2020). PRISMAS. Memorias de encuentros con las capacidades diversas. Bogotá D.C., Colombia. Idartes. Recuperado de:  
<https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/08/PRISMA.pdf>
- Noguera, C y Marín. D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. Universidade Federal do Paraná. Brasil.
- Noguera-Ramírez, C y Marín-Díaz, D. (2020). La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. En: Cadernos de História da Educação, v.19, n.2, p. 360-376, mai. -ago.
- Pachón, G. E. (2011). Derechos culturales en el mundo, Colombia y Bogotá. Guía virtual de las regulaciones internacionales, nacionales y distritales en materia de derechos culturales. Recuperado de:  
[https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/derechos\\_culturales\\_en\\_el\\_mundo\\_colombia\\_y\\_bogota.pdf](https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/derechos_culturales_en_el_mundo_colombia_y_bogota.pdf)
- Represas, N. (2015). Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: análisis de carácter supranacional. Recuperado de:  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667470/JOSPOE\\_3\\_17.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667470/JOSPOE_3_17.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rojas, M., y Castillo, M. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. Rastos y rostros del saber.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2013). 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. Pedagogía Y Saberes, (38), 93-102.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN-e 1989-6395, ISSN 1138-414X, Vol. 13, Nº 2, 2009 (Ejemplar dedicado a: La experiencia del PISA en Alemania), 167- 182.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>

Tröhler, D. (2012). Del pasado al futuro: cambio de agendas en la educación docente entre los siglos XIX y XXI. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* Vol. 13, 2012, 43 – 70

Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO. (2006) *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa*. UNESCO.

UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística*.

Recuperado de:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692\\_spa?posInSet=1&queryId=f46eb543-3be4-4ce3-8029-cdf6c8825593](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa?posInSet=1&queryId=f46eb543-3be4-4ce3-8029-cdf6c8825593)

UNESCO. (2024). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística*.

Recuperado de

[https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/03/WCCAE\\_Background%20document\\_ES.pdf](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/03/WCCAE_Background%20document_ES.pdf)

Úcar, X., Del Pozo, F., Adams, T., Santos, K., Severo, J., Pérez, V., Bas-Peña, E., Rodríguez, J., Félix, J., Ibañez, M., et al. (2019). *FUNDAMENTOS E TEMAS EM PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR*. UFPB.

## ANEXO 1

### MATRIZ DE ANTECEDENTES

Tipo de documento	Referencia bibliográfica	Datos relevantes	Objeto de estudio	Enfoque metodológico	Fuentes de información
Trabajo de grado	Riveros, L. J. (2021). La experiencia artística como potencializadora de prácticas educativas.. Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/13561">http://hdl.handle.net/20.500.12209/13561</a> .	Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA	La experiencia artística como potencializadora de prácticas educativas. La autora se cuestiona el por qué es indispensable comprender la construcción de experiencias artísticas relacionadas con la práctica educativa, ya que genera procesos de aprendizaje en los individuos a partir de la capacidad creadora de los mismos. Esto genera una reflexión acerca de la potencialidad de la experiencia artística en la práctica educativa. A través de diversas prácticas educativas íntimamente ligadas a espacios-tiempos concretos, que posibilitan y movilizan otros modos de ser, de pensar, de saber, de conocer, se reconoce que el carácter inacabado de la educación, en tanto acción, no puede ser universalizable, más bien persiste en la potencia de ser creada y recreada.	En esta investigación se despliega la conceptualización y noción de experiencia, seguida de la noción de experiencia educativa y experiencia artística, y se reconoce el carácter político de su articulación, ya que a partir de estas se configuran prácticas educativas, que desenvuelven lapotencia transformadora y creadora de la educación - con una revisión documental con un carácter interpretativo-, que aportará a la reconstrucción de las relaciones alrededor de estas nociones, donde se identifican unas categorías de análisis que permiten comprender el entramado en la construcción de la noción de experiencia artística.	En cuanto a las fuentes primarias, la autora emplea en su análisis diferentes trabajos en relación al concepto de experiencia, experiencia educativa, - Larrosa, 2006, p. 91 para referirse al concepto de experiencia - Dewey (2010) para referirse al concepto experiencia educativa - Lowenfeld (1968) - Corredor (2012) -(Foucault, 1995, p. 12 en Espinel y Pulido 2017, p. 131). - Louis Althusser (1971: 142-144) para referirse a la educación tradicional -Paulo Freire (2011) Las fuentes secundarias analizadas en el artículo corresponden a: - Caicedo y Espinel (2018) para Noción de escuela en la comunidad Kamëntzá
Trabajo de grado	Alcalá, C. A. (2017). <i>Educación artística y cultura visual en Colombia : políticas en educación artística en Colombia de cara a la posmodernidad cultural.</i> . Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/9611">http://hdl.handle.net/20.500.12209/9611</a> .	Trabajo para optar por el título de Licenciado en Artes Visuales, que se apoya en un análisis documental.	Educación artística y Cultura Visual en Colombia: Políticas en educación artística en Colombia de cara a la posmodernidad cultural. Es pertinente hacer un análisis de la normatividad colombiana, en la que se logre rastrear la presencia de la cultura visual dentro del campo de la educación artística.	Estudio de carácter documental que se centró en el análisis de los textos producidos por el gobierno Colombiano, más precisamente la legislación sobre el modelo en educación vigente y sus disposiciones para la educación artística. Todo ello para lograr identificar cuál es el lugar de la cultura visual en la normatividad para la educación artística en Colombia. Lo anterior, por medio de un estudio de carácter exploratorio, en el que se haga una revisión cronológica comprendida desde la Ley General de Educación (1994), hasta la publicación de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010), todo ello con el fin de revisar, actualizar, contenidos y tendencias de pensamiento filosófico posmoderno como ejercicio permanente desde la reflexión pedagogía de la Educación Artística. Incluso, esta exploración documental se hizo en búsqueda de posibilidades entre los propósitos para la educación artística y cultural con reflexiones de los estudios visuales al igual que en su campo de estudio; esto permite explorar nuevas posibilidades para emplearse como horizonte metodológico, propuesta educativa, línea de investigación en la enseñanza y comprensión de las artes como manifestación cultural.	Como fuente primaria, el autor utiliza los siguientes tipos de documentos: -Análisis de la normatividad que comprende desde la Ley General de Educación (1994), Plan Nacional de Cultura (1994), Lineamientos en Educación Artística (2000), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006), hasta las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística Básica y Media MEN (2010).

Tesis de maestría	Martínez, L. F. (2019). <i>El artista como educador. Un abordaje sobre los procesos de creación en el campo de la educación en artes</i> . Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/10645">http://hdl.handle.net/20.500.12209/10645</a> .	Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social.	El artista como educador. Un abordaje sobre los procesos de creación en el campo de la educación en artes. Como análisis del problema de estudio se pretende la aproximación al abordaje del problema de los modelos de educación en artes desarrollado en la teoría relacional que explica las relaciones existentes entre arte y sociedad, como nuevos espacios para el diálogo y la construcción del conocimiento. Esto supone una revisión de las fuentes de experiencias que configuraron la reflexión del autor acerca de los procesos de abordaje triangular en la práctica pedagógica de la educación artística.	El enfoque metodológico, se enmarca en un análisis descriptivo de tipo crítico-interpretativo. La escogencia del mismo, viene dada por las características del fenómeno de observación, el cual es el resultado de un conjunto de factores de orden histórico y contextual desde el cual se reflexiona sobre los procesos de formación tanto en el contexto hondureño, como colombiano.	Las fuentes primarias analizadas en el artículo corresponden a: -Imanol Aguirre (2005) citando a Wolf y Gardner - Martín Heidegger (1996:2) -(Delgado, 2018). Benjamín(1936)
Trabajo de grado	Mora Mendez, J. M. (2016). <i>La lúdica y el arte como estrategias para la construcción de experiencias significativas en procesos de aprendizaje no formal con niños y niñas</i> . Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/11349/24948">http://hdl.handle.net/11349/24948</a> .	Trabajo final de grado	La lúdica y el arte como estrategias para la construcción de experiencias significativas en procesos de aprendizaje no formal con niños y niñas. Se reconoce que el arte y la lúdica son ejes transversales en el aprendizaje como fomento a la creatividad desde la dimensión estética en el desarrollo integral de la infancia	Enfoque: metodológico del proyecto psicosocial y artístico realizado por la Corporación Creando Huellas en el municipio de Soacha y sus aportes metodológicos en la creación de experiencias significativas, como óptimas prácticas pedagógicas que sensibilizan y fomentan la creatividad en niños y niñas en alto grado de vulnerabilidad.	Entre las fuentes primarias, analiza autores tales como y de ellos extrae algunas ideas: - Smitter, Y. (2006) - Hallak (1991) - López de Maturana.(2014) - Huizinga, J. (1978) - Pérez- Yglesias, M.(2010) - Solovieva, Y., Quintanar Rojas, L. (2014)

Artículo	Romero Sánchez, M M. (2012). Habitar los laboratorios de investigación creación. Apuntes desde la experiencia. Praxis & Saber, 3(6), 89–103. <a href="https://doi.org/10.19053/22160159.2004">https://doi.org/10.19053/22160159.2004</a>		<p>Habitar los laboratorios de investigación creación. Apuntes desde la experiencia. Las prácticas artísticas se constituyen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.</p> <p>Entendiendo los laboratorios como espacios para el diálogo, la conversación y la confrontación, aspectos comunes a la actitud pedagógica; la práctica artística se transforma en un escenario en el que el objeto se desplaza y cobra relevancia la relación con el otro.</p>	<p>Enfoque: Experimental.</p> <p>La autora intenta ser precisa y centrada en las reflexiones en la relación con los aspectos pedagógicos de los laboratorios y su vínculo con la educación partiendo del principio de la experiencia. Ella no pretende acercarse de manera estrecha la práctica artística con la práctica educativa, pero sí encontrar la manera de hallar encuentros y relaciones que posibilitan el diálogo entre estos ámbitos.</p>	<p>Fuentes primarias: cita algunas ideas de autores para sostener sus argumentos, para ello utiliza a los siguientes autores: -Larrosa, 2003 -Vignale (2009) -Barthes, 1984 -Bourriaud, 2006 - Connelly &amp; Clandinin (1995)</p>
Trabajo de grado	Impacto sociocultural de los procesos de educación en artes plásticas, por la "Corporación Cultural Nueva Era, Arte y Cultura" del municipio de Amagá, Antioquia, entre los años 2010 y 2020.	Trabajo de grado de pregrado	Impacto sociocultural de los procesos de educación en artes plásticas, por la "Corporación Cultural Nueva Era, Arte y Cultura" del municipio de Amagá, Antioquia, entre los años 2010 y 2020. Este estudio busca visibilizar el impacto sociocultural de los procesos de educación en artes plásticas por la corporación cultural Nueva Era, Arte y Cultura del municipio de Amagá entre los años 2010-2020.	Para la visibilización de este impacto socio cultural, generado por la Corporación Nueva Era, se tendrá como marco de referencia la metodología de la investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico-descriptivo. Es decir, se van a describir las formas de apreciación, experiencias y efectos significativos de los procesos educativos y socioculturales percibidos y recibidos por parte de los sujetos, personas y grupos participantes en los mismos.	<p>Fuentes primarias: cita algunas ideas de autores para sostener sus argumentos, para ello utiliza a los siguientes autores: -Trilla, 1993 - MEN, 1997 -Tedesco ,2009 -UNESCO, 2006 - Cedeño,2001</p> <p>Por otra parte, la autora describe los antecedentes de la Educación no Formal en Colombia, los conceptos de educación formal e informal que encontramos en la ley 115, Artículo 10 (1994)</p>

Trabajo de grado de especialización	García, C. M. (2019). Reflexiones pedagógicas de los profesionales no licenciados en su ejercicio profesional en la educación informal en la ciudad de Bogotá.. Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/11376">http://hdl.handle.net/20.500.12209/11376</a> .		El rol docente y la reflexión pedagógica que se da en 4 profesionales no licenciados en el sector de servicios de consultoría HSEQ, un espacio que utiliza la educación informal como un mecanismo de trasmisión de conocimiento.	Se desarrolla bajo una metodología cualitativa: Se realizan entrevistas semiestructuradas, con características específicas en cada entrevistado, con el fin de identificar las experiencias y reflexiones pedagógicas con las que los profesionales no licenciados llevan a cabo su ejercicio en la educación no formal.	Algunas fuentes primarias observadas son: Fernández Arbeláez, O. L. (2012). Formas Educativas. Educación No Formal y Educación en Caldas. Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje Invisible, Hacia una nueva ecología de la educación. Ministerio de Salud. (2002). Capítulo 1 La educación no formal en Colombia. En las fuentes secundarias se puede ver que el autor nombra trabajos de grado realizados que le permitieron distinguir componentes de reflexión pedagógica de docentes en la educación informal.
Trabajo de grado	Huertas, A. V. & Vanegas, L. V. (2018). <i>Investigación Acción - Creación Artística (IACA). Orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades.</i> . Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/9387">http://hdl.handle.net/20.500.12209/9387</a> .		Por medio del arte desarrollar posibles metodologías que fomenten la creación e investigación en la formación artística en espacios no formales analizado desde una perspectiva comunitaria.	Se utiliza una metodología cualitativa con análisis documental que permitió la comprensión del arte en comunidades específicas	Se observan fuentes primarias como: Boggino, N., & Rodekrans, K. (2004). Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Gómez, P., & Mignolo, W. (2012). Estéticas y opción decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals Borda, O., Zamosc, L., Park, P., . . . Rahman, A. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías

Trabajo de grado	Carrero, A. Hurtado L. Gutiérrez L. Parrado, A. (2022). Diálogos entre pedagogía y experiencia artística: Una mirada desde la propuesta "Laboratorios en el programa Nidos-Idartes" [Trabajo de grado]. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <a href="http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18087">http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18087</a>	Trabajo de grado para optar el título de Licenciatura en educación infantil	Se tiene un interés de analizar y visibilizar las experiencias a propósito de arte y pedagogía que se han configurado en el programa Nidos.	*Metodo cualitativo, permitiendo analizar las característica y problemas del fenómeno a evaluar *Enfoque Hermenéutico *Se desarrollaron tres entrevistas con la finalidad de recolectar información para realizar los análisis entre la relación de arte y pedagogía.	Se desea analizar la relación entre educación inicial y experiencia artística, como también se quiere hallar la relación que tiene a propósito de arte y pedagogía se configura en el programa Nidos,
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (CINDE-UPN)	Ibáñez, K. O. & Plata, A. M. (2019). <i>La educación artística como medio dinamizador de calidad de vida</i> . Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/10865">http://hdl.handle.net/20.500.12209/10865</a>	Trabajo de grado	Desea comprender los cambios que se perciben en los niños, niñas y jóvenes sobre la calidad de vida, el aprendizaje significativo en las practicas de educación artística, comprendiendo el horizonte pedagógico que se utiliza en el programa Crea para el desarrollo de las actividades artísticas.	*Cartografía social *Método cualitativo, que tiene como propósito interpretar, comprender y describir los significados de una realidad. *Como instrumentos el mapeo y la entrevista semi-estructurada.	Se abarca en este trabajo las percepciones que tienen los niños, niñas y jóvenes que participan en los talleres del programa Crea, con categorías como: calidad de vida, desde los autores Martha Nussbaum y Amartya Sen, educación artística se contempla la teoría de Juan Carlos Araño y aprendizaje significativo desde David Ausubel, Joseph Novak y Halen Hanesian.
Trabajo de grado	Moreno, H. A. (2021). <i>La educación artística en ciclo inicial y ciclo 1 en los programas de IDARTES implementados en las IED.</i> . Recuperado de: <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/16758">http://hdl.handle.net/20.500.12209/16758</a>	Trabajo de grado para obtener el título de especialista en pedagogía	Se quiere reconocer los programas desarrollados por Idartes desde el año 2012 para la educación artística en las IED en el ciclo inicial, para analizar las fortalezas y dificultades.	*Análisis documental que se lleva a cabo para identificar los programas desarrollados por Idartes. *Haciendo un análisis de la evolución, implementación, fortalezas y debilidades. *Enfoque histórico – hermenéutico, buscando reconocer la diversidad, comprender la realidad.	Se realiza una revisión de la educación artística dentro los lineamientos y políticas del ministerio de educación. Identificando las fortalezas y debilidades encontrados en el análisis del planteamiento y desarrollo de los programas, encontrando los lenguajes artísticos que son el eje central de los programas desarrollados por parte de Idartes.

## ANEXO 2

## MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

TEXTOS	AÑO	FORMAS DE SABER	FORMAS DE JURISDICCIÓN	FORMAS DE SUBJETIVACIÓN
Membrana No. 0	2020	<p>“El confinamiento ha expuesto nuestros cuerpos a nuevas relaciones ambientales, ha modificado nuestras interacciones con el otro. La ciudad se experimenta distinta, no la recorremos como antes, el cuerpo limita su movimiento y tal vez, la coyuntura nos pide mantener posturas restringidas de manera prolongada. El cuerpo también puede ser una metáfora orgánica de las emociones y experiencias que nos atraviesan, de los tipos de movimiento y quietud que nos pide, en ocasiones, la exacerbada virtualidad [...]” (p. 10)</p> <p>“El confinamiento ha posibilitado que un porcentaje grande de artistas formadores (64,8 %) se identifique con una ampliación de la conciencia y el conocimiento corporal. Para un porcentaje menor (35,2%), su conciencia corporal es la misma. (p. 13)</p> <p>“Para el programa Crea, la noción de territorio es entendida como las relaciones que se establecen con los espacios (físicos y virtuales), simbólicos y sensibles donde se entretrejen las prácticas artísticas y pedagógicas.” (p. 16)</p> <p>“En gran medida los AF mencionan que, han podido identificar algunos aspectos relacionales del lugar que ocupan las familias en los procesos formativos. Una percepción generalizada evidencia el rol participativo y presente de las familias, por ejemplo: “se alcanza a vislumbrar la cercanía con las personas que habitan el espacio, el acompañamiento en algunos casos y el apoyo o trabajo en dupla con los padres o acudientes (...)”.(p. 17)</p>		<p>“El 68.9% de los Artistas Formadores (199 AF) considera que en los procesos de formación virtual se modifican radicalmente las relaciones entre cuerpo y espacio con los participantes; mientras que el 30% (86 AF) manifiesta que se identifican algunas modificaciones en las relaciones entre cuerpo y espacio y sólo un 1% (3 AF) expresa que no percibe ninguna modificación en dichas relaciones. (p. 14)</p> <p>“Quienes agregaron información adicional (Otros), mencionan dificultades a nivel de la comunicación en el intercambio de saberes y en la retroalimentación de los procesos, lo que genera desafíos para hacer un seguimiento más individual y también grupal donde se hace evidente una “limitación de la creación de espacios de convivencia” y donde se dificulta un “trabajo grupal que implique el contacto con el otro, el aprender y comprender al otro”.”(p. 15)</p> <p>“También se menciona la limitante para planear actividades dada “la escasez de recursos existentes en las casas de los participantes”, por ejemplo, los hogares suelen contar con espacios físicos reducidos para el movimiento y para la práctica artística, y particularmente para las áreas escénicas, se dificulta el desarrollo de los procesos donde la relación del cuerpo con el espacio físico resulta fundamental. Por último, se señala como un aspecto positivo y negativo a la vez, la presencia de adultos acompañantes que potencia o condiciona los procesos de los estudiantes, modificando las relaciones de cuerpo, espacio e interacción de los participantes con su AF.”(p. 15)</p> <p>“El 49.3% de los artistas formadores (145) considera que, es posible reconocer algunos aspectos de los participantes a través de la</p>

	<p>“La construcción artística tiene una relación simbiótica entre razón y creación. Dentro del proceso creativo, se encuentra la participación implícita del sentir y es allí donde la emoción juega un papel fundamental, puesto que puede servir como fuerza de creación o como catalizador emocional.”(p. 19)</p> <p>“A su vez, las prácticas creativas entendidas como vivencias de aprendizaje son las experiencias que acumula el sujeto en pro de construir significados, adoptar o crear símbolos, interiorizar o exteriorizar emociones, generando percepciones de sí mismo desde lo cognitivo y afectivo en un ciclo ininterrumpido de construcción del yo.”(p. 19)</p> <p>“El 94% (250 AF) considera que la percepción sí ha cambiado frente a la planeación y creación en los procesos de formación artística, mientras que el 5% (14 AF) considera que su percepción es la misma frente al mismo proceso, y solo el 1% (3 AF) considera que su percepción no se ha visto modificada por la contingencia.”(p. 19)</p> <p>“El panorama que nos muestra las respuestas de los artistas, permite pensar en las posibles características que deberían agregarse a la construcción de la planeación de los procesos de formación artística, comprendiendo cuando es posible el desarrollo de acciones que propicien el trabajo conjunto o cuando es necesario dirigir las apuestas formativas a prácticas más individuales.”(p. 30)</p> <p>“Por otra parte, el 16% menciona problemas del</p>	<p>virtualización de los procesos de formación; mientras que el 42.2% (118 AF) manifiesta que, es posible reconocer varios aspectos del contexto del entorno de los participantes; y un 8.5% (25 AF) expresa que no es posible reconocer aspectos del contexto del entorno de los participantes.”(p. 16)</p> <p>“De esta manera, los AF (93.3%) que manifiestan poder reconocer algunos o varios aspectos del contexto del territorio real y simbólico del entorno de los participantes a través de sus procesos de formación virtual, destacan los siguientes aspectos:</p> <p>1) Características del contexto (condiciones socioeconómicas y socioculturales), 2) Aspectos relacionales (participación de los estudiantes y rol de las familias de los participantes en los procesos de formación), 3) Aspectos socioemocionales y 4) Identificación de intereses y pensamientos de los participantes.”(p. 17)</p> <p>“[...]El 71.1% de los artistas formadores (202) manifiesta que logra reconocer algunas características identitarias de sus participantes mediante la interacción a través de los procesos de formación virtual; mientras un 19.6% (59 AF) considera que es posible reconocer varias características identitarias de sus participantes; y un 9.3% (28 AF) expresa que no logra reconocer ninguna característica identitaria de sus participantes en la formación virtual.”(p. 18)</p> <p>“Del 74% (171 AF) que manifestaron percibir cambios emocionales en sus participantes: Un 18,13% menciona aspectos de carácter positivo como sentimientos, elementos que influyen en la creatividad y participación. Un 46,49% menciona aspectos de carácter negativo que afectan sentimientos, creatividad y participación. Un 15,50% relaciona problemas del entorno.” (p. 20)</p>
--	--	---

entorno, que se catalogan en dificultades humanas que dan cuenta de elementos que afectan la experiencia de formación como lo es la sobrecarga académica y algunas dificultades en las relaciones familiares y dificultades materiales que indican dificultades de tipo económico que afectan la adquisición de los elementos que permiten una experiencia de formación virtual satisfactoria, esto sumado a las falencias en la conectividad que terminan afectando la participación de los estudiantes.”(p. 32)

“Resulta relevante pensar los tiempos que implican cada modelo, si bien el programa históricamente ha funcionado de forma presencial, la transición al modelo virtual implicó acciones inmediatas y una inversión de tiempo adicional, que puede verse reflejado a su vez en la percepción de modificación del cuerpo durante el aislamiento”.(p. 33)

“Los artistas formadores identificaron las transformaciones del paso de lo presencial a lo virtual así:

El 90% de los AF considera que cambian las formas de interacción entre los participantes (entre pares). Manifiestan que la comunicación entre los participantes y el AF se modifica.

El 86,9% de los AF señala que cambia la forma de hacer el seguimiento y evaluación de los procesos de formación (considerando nuevos instrumentos para acompañar los procesos y valorar

el desempeño de los estudiantes. Sobre esta situación, algunos artistas señalaron que es difícil identificar si los participantes comprenden las actividades cuando estas son prácticas.

El 86,1% de los AF señala que surgen formas de enseñanza asincrónica (en tiempo diferido).

El 77,2% de los AF considera que cambia el énfasis práctico de algunas de las dinámicas en las actividades (calentamientos, juegos).”(p. 28)

“[...]cambios en la planeación pedagógica y de creación, la interacción entre roles, el acceso a materiales y recursos y la carga laboral. De acuerdo a algunas opiniones, la virtualidad ha implicado que los tiempos de planeación aumenten y se establezca la necesidad de modificar las estrategias y los dispositivos pedagógicos, por ejemplo, en la escritura de guías, la inclusión de material visual, entre otros.”(p. 28)

“En las relaciones entre cuerpo y espacio con los participantes en los procesos de formación virtual se percibe cambios notorios evidenciados por casi el 100% de los artistas formadores. Podemos entonces afirmar que, los modelos de atención de formación a distancia (entornos virtuales o a través de guías), propician formas diferenciadas de aproximación del cuerpo y el espacio, donde cambia la relación corporal en el contacto personal e interacción con los estudiantes, en el seguimiento y en la manipulación de materiales y recursos y por supuesto, cambia el dominio físico del espacio.” (p. 30)

“Resulta pertinente destacar algunas particularidades de dicha relación entre cuerpo y espacio, donde se menciona que el seguimiento se hace más individual y más unidireccional entre el AF y cada estudiante, lo que puede afectar las dinámicas de grupo o el trabajo donde infiere la participación de una colectividad.”(p. 30)

“dicha posibilidad de identificar algunos aspectos contextuales e identitarios de los entornos de nuestros participantes mediante el modelo de atención virtual, puede resultar un insumo valioso para la construcción de instrumentos pedagógicos que favorezcan la caracterización de las poblaciones que atendemos, permitiendo además, sugerir apuestas formativas a prácticas más individuales.”(p. 31)

“La gran mayoría de artistas formadores, un 94% manifiesta que sus prácticas artísticas y pedagógicas han cambiado debido a la situación actual, viéndose modificado el quehacer del artista en su adaptación referente al cambio de modalidad presencial a virtual.”(p. 32)

“En cuanto a la experiencia de formación virtual, los artistas formadores relacionan en un 91% que no tiene el mismo impacto positivo de aprendizaje frente a la modalidad presencial, principalmente por factores del contexto relacionados con el contacto físico y la experiencia sensorial mediadas por el espacio, sumado a dificultades en el aprendizaje; adquisición y uso de recursos tecnológicos; y dificultades en la comunicación que va desde el contacto con las instituciones hasta el contacto con los participantes. Sin embargo, tan solo el 5% relaciona experiencias de aprendizaje significativo ya que los participantes se han valido de nuevas herramientas y medios para tener experiencias de aprendizaje significativas.”(p. 32)

			<p>“la coyuntura actual ha llevado al artista a reinventarse tanto en su práctica artística como pedagógica, manifestando en un 66% el uso de elementos intangibles tales como, espacio, tiempo, experiencia, reflexión, emoción e investigación en sus prácticas actuales mientras que un 34% manifiesta el uso de recursos del hogar y tecnológicos como novedades en sus prácticas”(p. 32)</p>	
<p><b>Prismas. Memorias de encuentros con las capacidades diversas.</b></p>	<p><b>2020</b></p>	<p>“La línea Arte en la Escuela del programa Crea ha contribuido en la formación artística de los niños, niñas y jóvenes del Distrito, que han hecho parte del convenio con la Secretaría de Educación Distrital. Lograr hacer parte del currículo escolar ha sido esencial en la articulación interinstitucional, ya que se abre un espacio para el arte como campo de conocimiento, que reconoce en los lenguajes no verbales, la capacidad para expresar y comunicar pensamientos, ideas y emociones.” (p. 8)</p> <p>“Estos procesos de formación artística se han posicionado en los colegios mediante actividades de armonización que privilegian a la comunidad educativa y fortalecen los lazos de confianza.” (p. 8)</p> <p>“En un análisis de los procesos educativos y artísticos para la población con capacidades diversas, es necesario ubicarnos en universos de pensamientos distintos.” (p. 15)</p> <p>“Preguntarnos sobre las principales necesidades o retos en la formación artística para personas con capacidades diversas, resulta un gran reto de intervención desde las artes plásticas, las necesidades, todas. Son pocos los docentes, en el sistema educativo, preparados para trabajar con esta población; se parte más desde el interés, el afecto y la disposición de muchos maestros que asumen estos procesos educativos.”(p. 15)</p>	<p>“Los colegios del Distrito de Bogotá, dentro del marco de atención para inclusión, han fortalecido la educación de la población con discapacidad, a partir de la cualificación de servicios, espacios, estrategias y recursos, igualmente, reconocen en las artes un gran potencial que brinda bienestar y progreso en sus estudiantes, [...]” (p. 9)</p> <p>“Desde la Comisión de estudios artístico-pedagógicos del área de artes plásticas del programa Crea, se trabajó con el interés de apoyar e indagar sobre los procesos que artistas formadores vienen realizando con grupos de capacidades diversas. Durante este proceso, se pudieron identificar características que se pueden hacer visibles en el quehacer de la formación artística de estos grupos. Durante los encuentros se pudo identificar la necesidad de continuar fortaleciendo programas de formación a formadores: generar encuentros que posibiliten compartir experiencias significativas, tanto en lo referente a buenos resultados como a experiencias que inviten a</p>	<p>“[...]los artistas formadores (AF), mediante la implementación de diversas estrategias pedagógicas, han logrado cautivar a las poblaciones beneficiarias aportando a la transformación de sus vidas. Asimismo, en el desarrollo de los procesos de formación artística, algunos formadores y gestores pedagógicos han visto la necesidad de profundizar en su práctica artística y pedagógica, para el desarrollo e implementación con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales1(NEE).” (p. 8)</p> <p>“la docente coordinadora Licenia Pineda Ochoa del colegio Carlos Arturo Torres menciona: “Hemos privilegiado el ser artístico de nuestros estudiantes con discapacidad cognitiva porque creemos que, a partir del arte no solamente desarrollan ese ser artístico, ese ser interior, sino que también potencian sus procesos cognitivos, hemos visto que, a través de la expresividad en artes plásticas, en teatro, en literatura, ellos muestran a veces ese ser interior que tienen, y que nosotros no hemos despertado”.” (p. 9)</p> <p>“El reto es entonces mantener la sensibilidad a flor de piel para entender, percibir y entrar en el mundo de esta población, sin agresión alguna y sin truncar sus procesos educativos desde el arte.” (p. 15)</p> <p>“Es muy importante cuestionarnos como artistas formadores para proponer nuevas metodologías de enseñanza de las artes plásticas y visuales, para la población con</p>

“El aprendizaje que se propone desde la diferencia, consiste en brindar el espacio para desarrollar procesos de análisis, plantear a la comunidad educativa la necesidad de interactuar con los niños, niñas y jóvenes con capacidades diversas como pares y no como diferentes, entre muchas otras bondades.”(p. 15)

“Ya que, al crear una obra de arte, una puesta en escena, se comunica siempre algo y el público toma lo que quiera de la escena o de la obra y lo interpreta de acuerdo al contexto en el cual se presenta, esa obra perdura en su memoria en muchas formas y la hace suya desde su cosmovisión.” (p. 16)

“En ocasiones, el primer acercamiento que podemos tener sobre la diversidad surge tras observar una historia que nos revela una pequeña parte de lo que puede ser vivir en un universo diverso.”(p. 21)

“Tal vez, los procesos que se han realizado desde las artes para aproximarnos a estos universos nos han permitido conocerlos mejor y así comunicarlos desde otros medios diferentes a los que usualmente manejamos. Así el arte, con su mística y enigmáticas formas de comunicar, hace que transformemos el espacio/tiempo que rodea al ser; se convierte en una gran alternativa para construir habilidades y destrezas, tanto artísticas como de autoconocimiento.”(p. 22)

“Entonces, ¿cuáles son las principales necesidades o retos en la formación artística para personas con capacidades diversas?  
El programa Crea es reconocido por su ardua labor para disponer las artes al servicio de la

oportunidades de mejoramiento. Esto contribuirá a fortalecer el gremio de formadores que trabaja enfocado en esta población. Asimismo, el informarnos sobre organizaciones locales y nacionales que desarrollan su trabajo con otras metodologías, nos permitirán ampliar el campo de investigación e información para favorecer y contribuir en la atención a esta población, teniendo en cuenta que, así como el arte está en continuo movimiento, los procesos con esta población también son dinámicos.” (p. 22)

“En nuestro país, los lineamientos curriculares del área de educación artística en las instituciones educativas son difusos frente a tematizar contextos como el social, el cultural, el geográfico, el económico y el político. No hay pistas que permitan a los docentes distinguir estas particularidades para que, desde ahí, se puedan crear procesos de educación artística. Por eso la necesidad de reconocer el trabajo que realizan las fundaciones y/o instituciones independientes que se han dedicado a trabajar profundamente desde las artes con esta población.” (pp. 22-23)

“Ahora bien, adentrarnos en la relación entre la educación artística y las necesidades diversas

capacidades diversas. Asumiendo un sin número de variables: el contexto social, el contexto educativo, el saber profesor, el estudiante en un contexto de aula regular y apoyándonos en la enseñanza alternativa. Todo ello entrelazado, además, por el interés del estudiante por aprender y el apoyo de su familia; situación que se observa más propiamente en ambientes adecuados.” (p. 15-16)

“Las artes en su conjunto son estrategias muy potentes para llegar a los niños, niñas y jóvenes con capacidades diversas, como ya se mencionó, es desligarnos del papel del profesor tradicional y proponer espacios más cercanos a los estudiantes, poner en juego las posibilidades narrativas, expresivas del artista formador en el salón de clase, tener la posibilidad de crear una escena en cada exposición sobre un tema, cambiar el universo del profesor que dicta clase, por el profesor que comparte un cuento con el tema de la clase.” (p. 16)

“Proponer a esta población escenarios de imaginación y exploración de mundos distintos, juego con imágenes, reconocer creaciones y obras de arte, narrar desde la palabra adecuada a su lenguaje; son todas ellas, estrategias adecuadas. Por el contrario, las palabras técnicas nos alejan de los participantes sin ponerlos en un contexto adecuado.” (p. 16)

“Es allí donde debemos acudir a las artes en su conjunto, como se reconoció desde las experiencias contadas, charladas y aprendidas. como artistas formadores podemos ratificar que todos acudimos a la

comunidad, de diversos grupos poblaciones en la ciudad de Bogotá. El acompañamiento de Artistas formadores es importante, pues desde sus saberes planean acciones que permiten explorar el fenómeno artístico con la comunidad.”(p. 22)

“En la actualidad, también se hace patente la necesidad de plataformas tecnológicas incluyentes pensadas para esta población, en un ambiente actual de interconexión. Esto contribuiría con la cantidad y calidad de los acompañamientos. La labor de los artistas formadores favorece los vínculos hacia contextos culturales, sociales y políticos, incluidos los vínculos de estas poblaciones hacia esos ámbitos.” (p. 22)

“Ahora bien, ¿cómo aportan los procesos pedagógicos de las artes plásticas al desarrollo de los procesos educativos de la población en condición de discapacidad? Si bien la pedagogía artística es un primer acercamiento para la sensibilización hacia el arte, se tiene como objetivo favorecer la expresión y conocimiento desde un medio, trabajado desde un orden, ya sea visual, táctil, auditivo o corporal, y que se conjugue con la percepción sensible de cada ser.” (p. 22)

“Actualmente, podemos ver que el arte se preocupa por generar procesos artísticos con distintos grupos poblacionales. Este interés resulta ser un gran apoyo en los procesos de enseñanza artística con la población de capacidades diversas, pues permite que se sigan explorando creativamente otras formas de contribuir

implica hablar de lugar y, por tanto, de estar en ese lugar; esto en tanto un enfoque en la población con capacidades diversas tiene como propósito la inclusión, que converge en el aula cuando se habla de educación. El reto está en garantizar una inclusión que, como categoría compleja, implique al menos: la participación plena y efectiva, lo que se ha llamado adaptación o ajuste y la justicia social, es decir, una serie de aspectos de la relación sobre un territorio de encuentro entre personas que se acercan e interactúan como pares de manera horizontal, colaborativa y equitativa. En este sentido, encuentro preciso sumar, al ser y al hacer, el estar.”(p. 29)

“Estar implica un espacio, un entorno habitado, un lugar en el tiempo que contiene seres que se relacionan entre sí, a través de su materialidad, es decir, de su cuerpo y de su accionar o su hacer. Estar implica pertenecer a ese lugar ocupado. Estar en lo finito es concurrir, relacionarse, dialogar, acercarse(se). En esto radica la inclusión, en que al estar se pueda participar, expresar y cohabitar al interior de un entorno amable, flexible y real, pensado desde la diferencia, pero no desde la diferenciación: “La idea de inclusión supera a la de accesibilidad entendida como solidaridad con determinados colectivos. De

relación interdisciplinaria en nuestro ejercicio diario de los talleres de arte, se acude a las artes plásticas para poner en juego la literatura, se llega a la narrativa para jugar a pintar imágenes de un cuento, se toman elementos de las artes escénicas para proponer ejercicios y movimientos en la danza y así las artes se van fundiendo en un infinito aprendizaje como profesores y estudiantes.” (p. 16)

“Se plantean dos nuevas premisas:  
- Proponemos proyectos colectivos Interdisciplinarios [...]  
-El cómo abordar el trabajo de las artes con la población con capacidades diversas, no solo materializado en las presentaciones finales del cierre de semestre, sino, por el contrario, comenzar con intercambios en el salón de clase y proponer acciones colectivas en la enseñanza diaria.”(p. 16)

“Como artistas formadores sabemos que estamos comprometidos en una época de grandes avances tecnológicos, de transformación social, pero, a su vez, con la necesidad de quien cuente de otra forma y conceptualice sobre qué pasa en la sociedad y en el mundo actual. Es por ello, que propiciar espacios de desarrollo de pensamiento creativo y desarrollo estético en los estudiantes con capacidades diversas es primordial desde el paradigma socio-crítico cuyo enfoque se centra en los niños, niñas y adolescentes, propendiendo por un cambio social desde el interior de la comunidad escolar y, por ende, desde los escenarios de creación en las artes plásticas.” (p. 16)

en su inclusión social y en la diversificación de actividades que los artistas formadores proyectan.

Estos siguen trabajando, sobra desde la sensibilidad

que nace de la experiencia afectiva con este grupo

humano, con el afecto como herramienta central,

pero también nutriéndose de las experiencias del arte actual, cada vez más interesado en relaciones

antropológicas

y sociopolíticas..” (pp. 23-24)

“Ser y hacer son categorías comunes a la relación entre el arte y la formación, al universo de la educación artística. Más allá de las técnicas y las

habilidades, las artes – en tanto proyecto –

configuran en la educación un campo preciso en lo

que se refiere a los saberes del ser, en otras palabras, a los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte se les reconoce ampliamente su potencial en la

construcción de sujetos, subjetividades y subjetivaciones. (p. 28)

“Ahora bien, sobre la idea del hacer, la trayectoria se presenta incluso más sólida. Si bien la materialidad y materialización se han

transformado de manera radical, aún más en estos

tiempos de confinamiento y aislamiento, el hacer

está fuertemente vinculado con la expresión y la creación, y encuentra un lugar consistente de

sincronía entre el arte y la educación en el taller.”(p. 28)

“El reconocimiento de las capacidades diversas en su máximo esplendor resulta entonces clave para la construcción de lugares para estar en la formación artística y, por tanto, para estar en la individualidad y en la pluralidad.”(p. 29)

“Es entonces clave que las artes sean un acontecimiento en el que,

hecho, cuando se actúa de forma aislada sobre necesidades específicas suelen crearse nuevas barreras

que afectan no solo a grupos con dificultades sino, también, al grueso de la población” (Gómez del Águila, 2012, pág. 87). Estar en un ambiente de inclusión es entonces el despliegue pleno del ser y el hacer con otros, en colectividad.” (p. 29)

“Cuando las artes se abren a la participación y a la inclusión se potencian las expresiones y, en esa misma medida, la creación. El proyecto de las artes se transforma y enriquece como bien común “al reconocer el derecho de las personas con

discapacidad a participar en igualdad de condiciones con las demás y (cuando) se considera importante el desarrollo de su potencial creativo,

artístico e intelectual, no solo en su propio beneficio sino también en el enriquecimiento de la sociedad”

(Pérez Delgado, 2014, pág. 236).” (p. 29)

“¿Cómo se ha dado el proceso de evolución de la educación para la comunidad con capacidades diversas, en el país?

Bibiana:

Este proceso ha sido lento porque es gracias a la constitución de 1991 y con la ley 115 de la educación de 1994 se comienza a hablar de los derechos para

“Es imperativo enseñar a nuestros estudiantes a pensar en forma crítica sobre las distintas problemáticas en las que están inmersos, en una sociedad como la nuestra, analizar cada situación, cada evento o cada imagen que se les presenta, de una forma consciente, desde diferentes puntos de vista.” (p. 16)

“nuestra misión como artistas formadores debe construirse, desde la educación afectiva y desde el amor.”(p. 16)

“Durante el trabajo realizado en este primer semestre del 2020 en la Comisión GEAP, se pudo comprobar como la sensibilidad que los artistas formadores adquieren tras interactuar con esta población, permite desplegar una serie de acciones en pro de su necesidad expresiva, mediadas por el cariño generado en la relación del docente, mediador de los logros artísticos de esta población.”(p. 23)

“También, resulta importante mencionar el interés que actualmente ciertos artistas tienen por concebir sus procesos artísticos desde las metodologías pedagógicas de las artes, enfocados en crear puentes de retroalimentación entre su obra y el público, fundamentales en procesos comunicativos de algunos tipos de arte actual.”(p. 23)

“De acuerdo con las experiencias compartidas por diferentes artistas formadores del programa Crea que, en diálogos entre pares y

encuentros interdisciplinarios, el rol de la educación se vincula fuertemente con el sentir. Desde los diversos relatos compartidos este semestre, se encuentra como común a las prácticas de formación el lugar privilegiado de la afectividad. Lo que se busca es una

“actitud de aceptación y comprensión del ethos del otro sin pretender subsumirlo y acordar que su subjetividad se evidencia en pensamientos y acciones diferentes y, desde esta comprensión, la ontología de la diferencia pueda ser verdaderamente enunciada” (Betancourt Sánchez, 2008, pág. 13).”(p. 29)

además, visibilizar “aquellas experiencias que desde la discapacidad interrogan a la normalidad en el arte” (Pérez Delgado, 2014, págs. 236-237). Estar, en últimas, significa existir y resistir frente a una serie de mandatos impuestos sobre el ser y sus extensiones –

ser en sí mismo, deber ser, poder ser y desear ser; y

estar en colectividad, conlleva a un hacer de las artes propio y situado en el cual encontrar un lugar de representación (estar representado) como creador o como espectador.”(p. 29)

“El rol de Idartes es muy importante con su línea de

Arte en la Escuela pues las artes enriquecen el

desarrollo cognitivo, desarrollo humano, desarrollo emocional.

El conversatorio con los artistas formadores evidencia las propuestas del trabajo arduo de los docentes y de los artistas formadores. Las artes son el medio para que los niños descubran sus capacidades y comprendan otros procesos cognitivos,

otros saberes. Al trabajar el arte y la lúdica las

capacidades se pueden llevar luego a otras áreas. El arte propone mecanismos para

el autodescubrimiento, para saber hasta dónde puedo llegar, qué quiero hacer. Con el arte todos seríamos más felices.

Hay que darle su lugar al arte en los currículos de los colegios. Viendo las fallas de los modelos educativos, es necesario preguntarse cómo transformarlo, es

necesario transformar los modelos.” (p. 52)

esta población. El decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 establece la reglamentación para que se ponga

en ejecución en pro de la educación Inclusiva, es importante mencionar los antecedentes de este decreto, en este caso todas las niñas y los niños tienen derecho a la educación, acceso, permanencia y producción. Pero hay algo y es que, por un lado, está la edad cronológica de las niñas y niños y, por el otro lado, su edad cognitiva, esto ha derivado a que se cuestione ya que esta ley solo cubre hasta los 18 años de edad.” (p. 49)

“En el 2013 surge la ley estatutaria sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad esta ley

es el garante del decreto para cambiar el modelo educativo del país, esta ley dice que las personas con características diversas tienen derecho a la salud, educación, vivienda y la cultura. Por eso, la ley y el decreto son fundamentales y se debe procurar trabajar en pro de una manera colectiva con todos los actores.” (p. 49)

“La ley estatutaria surge en el 2006 en la convención de discapacidad y Colombia pasa a ser parte de los países miembros de la convención, es decir, que al Colombia ser miembro de esta convención debe cumplir con la normativa en materia de educación, que la Organización de las

“El rol afectivo del artista formador debe estar mediado también por su participación en igualdad y como garante de acciones que no conduzcan a la “invasión, exclusión, asimilación y paternalismo” (Betancourt Sánchez, 2008, pág. 13), o en últimas a la reproducción de espacios que, bajo una metáfora de “incluir a lo mismo”, configuren esencialismos ya sean de patologización o de

revictimización (Ocampo González, 2016, pág. 75). Es entonces clave actuar y reconocerse a sí mismo (ser, hacer, estar y sentir) también desde la diferencia.”(p. 29)

“Que si un niño no puede estar en un círculo educativo incluyente con compañeros el niño no tendrá la posibilidad de un desarrollo humano efectivo. Al niño se le reducirá la oportunidad de un desarrollo cognitivo, porque la interacción es lo que le da la garantía para que evolucione su proceso.”(p. 50)

“El acompañamiento que se hace es importante para las niñas, los niños y sus familias con el fin de empoderarse en sus decisiones en relación a su proceso y en relación a las leyes que les protege.” (p. 50)

“De ahí que es importante tener en cuenta un cambio en la mirada con relación a las personas con características particulares, es decir, re-significar que ellos tienen los mismos derechos que tenemos todos nosotros, la condición de ser humanos nos da la calidad y nos da el derecho de disfrutar de los derechos colectivos, entonces es importante hacer ese cambio de mirada y perspectiva.” (p. 50)

“La ley está escrita y materializada en un documento, pero somos nosotros quienes debemos hacerla real en un trabajo colaborativo para no retroceder en el tiempo de ahí la importancia de mantener ese decreto activo para que no se caiga. El decreto facilita y establece unos parámetros, por ejemplo, habla de la financiación y es necesario hacer la exigencia.” (p. 50)

Naciones Unidas establece a través de su condición.” (p. 49)

“En este sentido, es importante saber que actualmente las personas con capacidades diversas necesitan tener un certificado de dicha condición para acceder a sus derechos. Cabe también resaltar los procesos que se están haciendo en los Consejos

Locales de Discapacidad en la ciudad de Bogotá, allí reciben unos presupuestos que quizás es importante tener en

cuenta, para enfocarlos en programas que se puedan también articular con las instituciones educativas.” (p. 50)

“La acción gubernamental es necesaria, pero esto es una acción colaborativa de hacer valer este decreto, hacer ver a la sociedad y al gobierno que las personas con capacidades particulares tienen los mismos

derechos, porque como seres humanos ninguno debe

luchar por la garantía de sus derechos. Existen

barreras sociales, la agenda gubernamental es muy importante, pero desde la sociedad hay que presionar al gobierno para el cumplimiento de derechos de las

personas.. Son las acciones, el cumplimiento, el apoyo, la no discriminación, el acercamiento a los espacios escolares, es acercarse a las familias:

“Uno se apoya desde la diversidad de las artes, en este caso me apoyé en la música, pero luego entendí que no a todos les gusta la música, luego me apoye en la literatura y en especial en los cuentos infantiles y la ilustración. En este caso, el color, la forma y la danza como una forma de soltar el cuerpo.

Es importante anotar que es indispensable el trabajo en equipo para lograr resultados significativos. Es decir, contar con la disposición de todos los actores que hacen parte de estos procesos es fundamental, desde la persona que abre la puerta en el colegio, pasando por el rector, coordinador académico, docentes, compañeros y familia, juegan un gran papel en el trabajo con la población” (p. 51)

“Las actividades surgen del interés de los niños, fue un proceso de estar pendiente, conocer sus respuestas, sus opiniones, sus expresiones – por ejemplo, de una palabra – esto se puede transformar en una muestra visual.”(pp. 51-52)

“Desde una asignatura que se llama el observatorio de la discapacidad se llega, a través de Mario al colegio, y con el apoyo de Alejandro Sabogal, gestor pedagógico. Fue un trabajo colectivo que, inicialmente, se pensó para el trabajo de investigación y por eso se convocaron actores institucionales y actores sociales para contar experiencias desde sus quehaceres con relación a la educación inclusiva, a la discapacidad, a la rehabilitación, etc. Esto se ha ampliado, por los compromisos adquiridos, por escuchar las voces de los actores, especialmente de los colegios, donde se necesita el apoyo dentro de las aulas, para el desarrollo de los programas de los profesores.” (p. 52)

“El arte es una necesidad vital para reconocernos. Es necesario el compromiso y el amor para transmitir a los estudiantes. El arte es tan importante y tan necesario como otras áreas del conocimiento; nos lleva al disfrute, a la felicidad, esto es necesario en la educación, la presencia del

			<p>estas son las acciones colaborativas." (p. 51)</p>	<p>arte. Yo creo que puede dar muchos frutos el arte en lo práctico, en las realidades de los niños. Los procesos artísticos permiten un enfoque y un acogimiento de sí mismo que van adquiriendo los niños y niñas para lograr sus resultados." (p. 51)</p> <p>"Los retos van hacia el sostenimiento como política pública y su materialización certera, en todos los sectores de Bogotá, del país. Los niños y niñas lo necesitan y lo requieren." (p. 52)</p> <p>"El reto más importante es construir con ellos y no pensar en que estamos construyendo para ellos. Hay que vincular a los niños, padres, profesores, artistas formadores y otros actores, pero siempre construir con ellos." (p. 52)</p>
<p><b>Membrana no.1</b></p>	<p><b>2020</b></p>	<p>"La palabra Arte es un concepto que alberga una serie de definiciones y relaciones complejas. Al igual que un ser vivo, el vocablo ha mutado con el paso del tiempo, cambiando su piel conceptual dependiendo del período y el lugar donde se encuentre. Así, como un animal histórico y territorial, el Arte muda el color de su pelaje cuando camina de una región a otra y cuando salta de esta era a una más antigua." (p. 4)</p> <p>"Las prácticas terapéuticas, en las que el arte se constituye en mediador para la expresión, transmutación u otras acciones, no son ajenas de convertirse en focos de debate, donde se pregunta y discute por sus usos, aproximaciones y por el potencial real que tienen para conseguir cambios benéficos en la salud mental y corporal." (p. 4)</p> <p>"En ocasiones, las experiencias artísticas ligadas a lo terapéutico exhiben resultados que dejan avistar transformaciones en las personas y los colectivos, pero también, en otros casos, el paisaje completo no es nítido, al menos uno que muestre cómo ocurren estos cambios o nos cuente el porqué el arte se convierte en un índice o una herramienta que propicie movimientos entre un estado</p>		<p>"Es importante resaltar que como musicoterapeutas, trabajamos con Organismos y sistemas VIVOS, apoyamos la integración de diferentes áreas, para lograr la participación del Otro en lo Común, la inclusión de nuevas narrativas en lo que es común y universal" (Herrera, 2019, p.109)." (p. 12)</p> <p>"La musicoterapia facilitó la expansión y enriquecimiento de la identidad individual, generando en los niños más autonomía y sentido de pertenencia. En los adolescentes fortaleció la autoestima y la autoeficacia, así cómo fomenta la singularidad, donde proponían sus propias ideas. En los adultos contribuyó a la coherencia y sentido de lo que se hacía, así como permitió mayor apertura a los lenguajes creativos y expresivos. La musicoterapia a nivel de la identidad grupal promovió la creación del grupo Crea Music, donde se co-creó un espacio seguro, respetuoso, horizontal y creativo, para encontrarnos desde lo humano, lo emocional, lo musical y lo corporal. En suma, aportó a la construcción de la identidad, como individuo, como grupo,</p>

	<p>y otro, o se asocie a un grado más alto de bienestar emocional o físico.” (p. 4)</p> <p>“Quizás, la palabra Arte hoy connota significados tan amplios y a veces contradictorios, que el uso que adquiere en las prácticas contemporáneas nos lleva a olvidarnos de sus orígenes ligados a las experiencias de la cotidianidad, y de pronto, como decía Joseph Beuys, “todo ser humano es(era) un artista”. Tal vez, en la organización y taxonomía social y cultural que ha delineado el mundo en que actuamos hoy, perdimos, en el camino de nombrar, poner etiquetas y construir disciplinas separadas, eso que las prácticas del arte fueron alguna vez: una manifestación orgánica de la vida cotidiana expresada en símbolos, o una expresión simbólica para mediar con los fenómenos de la naturaleza y el ser humano.” (p. 5)</p> <p>“Teoría y práctica se complementan en los ejercicios de musicoterapia, en los que es posible observar el desarrollo de habilidades sociales en los grupos. El conocimiento artístico (musical) y el terapéutico (musicoterapia), a la luz de un seguimiento riguroso, revelaron elementos que emergen en este tipo de procesos y que se presentaron como resultados en su tesis de maestría.” (p. 8)</p> <p>“La musicoterapia facilita la construcción de un escenario de relación a través de la música y sus expresiones, para promover las relaciones humanas, desde un lugar de equidad, seguridad, autenticidad y presencia” (Herrera, 2019, p.109)” (p. 9)</p> <p>“Una de las grandes fortalezas del programa Crea es que tiene participantes de todas las edades, lo que permite un intercambio intergeneracional que enriquece el trabajo y las posibilidades de aprender de los más pequeños y de los adultos en un ambiente amigable, donde</p>	<p>como artistas y como colombianos, a través de la expansión creativa y flexibilización de los relatos de sí, es decir, se diversificaron y ampliaron las historias de “quién soy” y “quiénes somos”, desde lo verbal y lo no verbal (musical, corporal, instrumental).” (p. 13)</p> <p>“La musicoterapia incluye la música como un medio de autoconocimiento; independientemente de si el participante sabe o no tocar un instrumento, permite que los diferentes contextos que interactúan en un solo espacio entren en diálogo. Es decir que aporta al proceso de formación artística brindando un espacio creativo de confianza y apertura para reconocer su musicalidad (y lo que se desprende de ella), construir lazos de grupo, mejorar sus relaciones interpersonales, aceptar la diversidad y a la vez mejorar la disposición de los participantes para aprender el instrumento.” (p. 13)</p> <p>“Es en las relaciones humanas que nos reconocemos, nos descubrimos, nos despertamos y crecemos. Es a través del arte que logramos encontrarnos con el otro en nuestra humanidad, con nuestro más auténtico, puro y brillante ser. La música, el movimiento, la emoción, la musicoterapia, la danza, el humor, nos elevan, nos aterrizan, nos conectan y nos regalan vivencias transformadoras que quedan en el ser como semillas, plantas y frutos que perdurarán y se multiplicarán. [...]” (Herrera, 2019, p.iii).” (p. 19)</p> <p>“Sin duda, uno de los aportes más grandes de trabajar con terapias expresivas es que apelamos al componente más humano, al arte, que se expresa como un lenguaje diverso, para entrar en conexión con otro ser humano, que también es artístico y así posibilitar la co-creación de significados y la comunicación sensible entre contextos diferentes”(Herrera, 2019, p.111).” (p. 19)</p>
--	--	--

el punto en común más grande es el gusto por la música y el arte.” (p. 11)

“La identidad es el relato de sí, la narración que la persona hace de sí y que surge de un proceso de construcción en la relación con los otros; al ser de origen social, existe y se desarrolla gracias a la interacción social; es alterable, modificable y dinámica, transformándose en las características de las relaciones sociales. Se explora en la interacción misma y los contextos interactuantes donde se manifiesta ”(Gálvez, 2002; Gergen & Gergen, 2007; Duero, 2006; Gómez & Carrasco,2011), (citado en Herrera, 2019, p.27).” (p.11)

“La musicoterapia podría apoyar en las líneas del Programa Crea de acuerdo con las necesidades que se identifiquen en cada una de ellas, de tal forma que sea posible plantear procesos específicos y personalizados dirigidos a participantes implicados, bien sea los artistas formadores, los estudiantes de colegios públicos o los participantes que se inscriben a la línea de formación artística.” (p. 13)

“Las expresiones artísticas también son un lenguaje y desde una mirada del Construccinismo Social la realidad se construye a través de los lenguajes y los discursos con los que vivimos cotidianamente. El arte entonces nos permite expandir las posibilidades de expresión y comunicación, nos permite comunicar de otras maneras lo que necesitamos y poco a poco, también puede empezar a transformar las formas como nos relacionamos, porque enriquece nuestro lenguaje. El arte permite además construir puentes entre los seres, ya que brinda un espacio seguro de expresión donde la diversidad es parte.” (p. 15)

“Para posteriores intervenciones, se podría considerar la posibilidad de incluir la Musicoterapia como parte de la oferta de los centros Crea, especial

		<p>Mente para la línea de sus laboratorios que pretenden la promoción de procesos de reparación simbólica, construcción de tejidos sociales, restitución de derechos, entre otros objetivos, para la población vulnerable” (Herrera, 2019, p.111).” (p. 16)</p> <p>“La musicoterapia permite abrir el campo de investigación a los lenguajes expresivos y dar cuenta de cambios evidentes desde la música, el cuerpo y la emoción a lo largo del proceso; este aspecto entra a complementar los resultados que se pueden dar entre arte-educación.” (p. 17)</p>		
<b>Membrana no.2</b>	<b>2020</b>	<p>“En diferentes discusiones relacionadas con la apuesta pedagógica del área, hemos entendido que la primera misión tiene que ver con instalar un pensamiento poético en todos los participantes, del cual emergerá un sinnúmero de creaciones literarias de forma natural. La apropiación de herramientas técnico-expresivas que permitan desarrollar cualquier apuesta escritural, suele ser el segundo peldaño de todo el andamiaje, pero la construcción no estará completa si no la sometemos a la lectura y al reconocimiento colectivo que permite consolidar nos como grupo e ir aproximándonos a la conformación de una generación de escritores y lectores que perdurará en el tiempo.” (p. 7)</p>		<p>“Espacios como la tertulia, los talleres de escritura, las conversaciones en librerías o encuentros casuales con otros autores proporcionan un buen material de práctica que nos demuestra lo valioso de nuestro ejercicio.” (p. 7)</p>
<b>Membrana no. 3. Sentir colectivo</b>	<b>2021</b>	<p>“Al interior de los procesos de formación artística se han posibilitado espacios para escuchar las voces de los niños, niñas y jóvenes y sus percepciones y sentires sobre esta realidad compartida.” (p. 6)</p>		<p>“Los artistas formadores acogen los sentires de los niños, niñas y jóvenes participantes de los procesos de formación y junto a ellos crean un diálogo colectivo.” (p. 19)</p>
<b>Cosas que pasan</b>	<b>2021</b>	<p>Se trató de un recorrido largo, en el que hubo nuevos aprendizajes motivados por los diálogos entre las diferentes áreas, así como por la interlocución con el equipo de Publicaciones e Investigación del Programa (p. 12)</p> <p>En la línea estratégica de atención Impulso Colectivo se plantea Permitir la posibilidad de explorar, experimentar y profundizar en las diferentes disciplinas artísticas y el quehacer mismo que se desprende de ellas en términos de creación, edición,</p>	<p>En la actualidad, en el marco del Plan de Desarrollo 2020-2024, Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo xxi, el Programa Crea fortalece los procesos presenciales de formación artística, y con motivo de la actual contingencia sanitaria, también los desarrollados para escenarios virtuales. (p. 9)</p>	<p>En la lectura particular de cada uno de los textos se podrá tener, por ejemplo, un acercamiento a las formas de entender la formación desde cada una de las disciplinas artísticas, y la manera en la que se construyen los vínculos en el Programa a partir del arte. (p. 14)</p> <p>Por su parte, las narraciones de las áreas de Danza y Literatura, cada una a su modo, nos acercan a los vínculos y formas de relación que se van tejiendo en los procesos de formación, así como a las posibilidades de</p>

publicación y circulación. A su vez, estas acciones, que siempre tienen un enfoque de formación, están dirigidas a que los participantes de los talleres puedan tener como referente de sentido y entendimiento el arte, y a que este sea también una opción palpable en sus proyectos de vida. (p. 13)

Con la red de apoyo institucional se busca llevar dichos proyectos al circuito artístico profesional. En este sentido, cuando los artistas formadores desarrollan su actividad como orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la línea Impulso, se convierten en sujetos con características poéticas (del griego poiesis: creación) que les permiten a ellos mismos, y a otros, transformar sus habilidades con el entrenamiento técnico y el desarrollo de una visión de mundo particular y propia. (p. 28)

**Dimensión disciplinar:** Se reconoce en el aprendizaje de un saber artístico (historia, técnicas y contexto actual) dirigido a la construcción de conocimiento (creatividad, innovación, destreza, entre otros componentes). (p. 81)

**Pensamiento emprendedor:** Cuando la línea de atención se llamaba Emprende comenzó a buscarse, como un fin pedagógico, el desarrollo del pensamiento emprendedor en los participantes: generar la capacidad de identificar necesidades y oportunidades, y también asimilar una serie de valores y conocimientos, con el fin de generar ideas y desarrollar proyectos artísticos y culturales desde una perspectiva creativa e innovadora. (p. 83)

**Súbete a la Escena (se):** Es un espacio de formación artística para individuos y grupos de personas con conocimientos previos en la disciplina artística que han elegido, e interés en los procesos y oficios ligados con la creación y consolidación de colectivos artísticos o artistas particulares. (p.84)

La línea Converge Crea busca movilizar procesos de transformación social en

La línea Converge del Programa Crea se encarga de los procesos de formación artística con enfoque diferencial, es decir, busca desarrollar acciones específicas para grupos poblacionales que han sido discriminados, marginados, excluidos y vulnerados, con el propósito de brindarles una atención adecuada y garantizarles sus derechos. [...] la construcción, y sobre todo la ejecución de políticas públicas orientadas a la implementación de estos enfoques en los programas estatales, se ven atravesadas por un vaivén de intereses, orientaciones y formas de nombrar. Estas condiciones dificultan aún más la implementación de los planes y proyectos, y reafirman la brecha que existe entre la visión que las instituciones tienen acerca de la realidad y la forma en que esta se vive en los territorios. (p.12)

conocer el mundo a través de las artes.(p. 14)

**Dimensión personal:** Expresión que se refiere al desarrollo de la inteligencia emocional intrapersonal desde una perspectiva intelectual, ética y del autocuidado. Está muy vinculada con el reconocimiento propio y una serie de valores y actitudes que se van adquiriendo durante la formación (p. 81)

**Dimensión colectiva:** Concepto que alude al reconocimiento y resignificación del lugar de enunciación del otro. Para ello hay que identificar las intenciones en común con el objeto de alcanzar una interacción constructiva y participativa. Tiene incidencia en dos campos: el trabajo colaborativo en grupo y el desarrollo del colectivo artístico (p. 81)

**Proyecto de vida:** Es un principio pedagógico de la línea de Impulso Colectivo que busca que los participantes conciben el arte como parte de su existencia, reconociéndolo como una opción de vida o parte importante de ella. (p. 83)

**Piezas simbólicas:** Obras artísticas resultantes de los procesos de formación y creación realizados por los diferentes grupos e individuos. (p.83)

**Proyecto artístico:** Consiste en la conceptualización y ejecución de una idea o concepto por medio de un conjunto de actividades concretas interrelacionadas entre sí, que se llevan a cabo con el fin de realizar piezas simbólicas o emprender experiencias artísticas capaces de satisfacer intenciones, necesidades o resolver problemas identificados por los participantes de los grupos de Impulso Colectivo en el Programa Crea. (p. 83)

**Proyecto de vida:** Es un principio pedagógico de la línea de Impulso Colectivo que busca que los participantes conciben el arte como parte de su existencia, reconociéndolo como una opción de vida o parte importante de ella. (p.84)

poblaciones diferenciales: habitantes de calle, personas privadas de la libertad, grupos indígenas y adolescentes del sistema de responsabilidad penal, entre otros (p.8)

Si bien el Estado y sus instituciones deben ser garantes de los derechos de todas las personas, tomar estas posiciones puede traducirse en un paternalismo que, además de reforzar unos estereotipos que asocian la carencia con la incapacidad, reproducen relaciones hegemónicas que anulan su autonomía y su capacidad de agencia. Esto ha implicado que en las acciones de la línea, algunas personas involucradas en los procesos de formación –no solo los 14 artistas formadores guiados por estos imaginarios– asuman con vehemencia el papel de guías y crean conveniente o adecuado dirigir sus acciones a ciertos lugares, tratando así de encauzar la formación por caminos en muchos casos terapéuticos y atribuyéndole a la práctica pedagógica responsabilidades que no le corresponden. (p. 13-14)

La crítica se dirige a que dicho cambio debe surgir, de manera autónoma, de los participantes. Vale la pena cuestionar, en este punto, no solo aquellas particularidades que le competen a la formación artística con poblaciones de estas características, sino a las prácticas pedagógicas en general, sobre las cuales no pierde vigencia la pregunta planteada por Paulo Freire en el sentido de si la educación en general está orientada a reproducir un orden social o a transformarlo. (p. 14)

Las reflexiones realizadas por Jacques Rancière a propósito de los “órdenes explicadores” en el aprendizaje y los procesos pedagógicos son un ejemplo de las formas en que la educación reproduce y reafirma las relaciones que se tejen en un modelo específico de mundo. En este tipo de relaciones pedagógicas, que lastimosamente son la mayoría, se asume que la tarea que tienen los profesores y docentes es la de transmitir su

La línea Converge del Programa Crea se encarga de los procesos de formación artística con enfoque diferencial, es decir, busca desarrollar acciones específicas para grupos poblacionales que han sido discriminados, marginados, excluidos y vulnerados, con el propósito de brindarles una atención adecuada y garantizarles sus derechos. (p.12)

La recursividad, la resolución de conflictos y la tolerancia a la frustración son las principales virtudes que se valoran en las hojas de vida de aquellos que aspiran a vincularse laboralmente a una entidad pública cuya misión se desarrolle en los territorios. (p.12)

El encuentro con las personas que hacen parte de los procesos de formación, sumadas en unas condiciones de vida específicas y determinantes, en muchos sentidos, tan diferentes de las nuestras. Encontrar una forma de aproximarse a las realidades de los otros es siempre el paso más difícil. En este caso no solo se trata de la incertidumbre ante lo extraño, sino ante nuestra distancia respecto a las condiciones de vida de quienes participan en estos procesos, personas cuya vida está atravesada por discriminaciones y vulneraciones tales que se las agrupa en la categoría de diferenciales. (p. 13)

... estar preparado para un acontecimiento significa estar en la capacidad subjetiva de reconocer la nueva posibilidad. (Badiou y Tarby, 2010, p. 25) [...] En este sentido, los procesos de formación artística propuestos desde la línea tienen como finalidad propiciar las condiciones subjetivas, de manera que las personas que participan en ellos estén más prestas a reconocer los acontecimientos que surjan en su vida. Este fue el punto de partida para proponer unos objetivos de la línea que debían ser leídos en términos de las transformaciones en los imaginarios y las formas de relación que los participantes tenían frente a sí mismos y frente a los otros. (p. 17)

El concepto de imaginario y las formas en que este se ha instalado como un elemento

	<p>conocimiento para que los estudiantes alcancen de forma gradual los mismos conocimientos, conduciéndolos de manera progresiva y unidireccional por el mismo camino hacia la luz que el maestro una vez recorrió. (p. 14)</p> <p>El aprendizaje más significativo que ha dejado este recorrido, y el que más se repite en las voces de los artistas: el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones como medios y fines del proceso pedagógico. (p. 18)</p> <p>Comprender que el artista formador no es un maestro provisto de genialidad artística, que llega a insuflar su luz al alumno para transmitirle su saber, es indispensable si buscamos reconocernos como parte de una realidad recíproca en la cual todos aprendemos de todos mediante el reconocimiento propio, la disposición a compartir, el diálogo, el juego, el debate, la creación colectiva y el trabajo colaborativo. (p. 23-24)</p> <p>Los artistas formadores se han cuestionado en este recorrido, por medio de las propias ideas y acciones a las que conduce el ejercicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y esto los ha obligado a buscar de manera constante estrategias didácticas y metodológicas que respondan a las necesidades e intereses propios de las y los participantes. (p. 24)</p>	<p>determinante en los procesos de subjetivación del mundo y de construcción de identidad. La idea del imaginario surge de la reflexión sobre las posibilidades de la imaginación, tanto como forma de trascender las posibilidades físicas como de planear y proyectar la vivencia de lo cotidiano. El imaginario se establece en la mente y se concreta en la actuación. La imagen y lo imaginado moldean el mundo. (p. 22)</p> <p>En la sociedad contemporánea están muy bien definidos los estándares de lo que debemos ser los sujetos.[...] Este acto de domesticación, impulsado por fuerzas que configuran una forma específica del mundo, busca que seamos dóciles, manejables y, sobre todo, que nos dirijamos hacia un mismo lugar. Estas formas de control facilitan el desarrollo de intereses que, en la mayoría de los casos, responden a un orden económico en el que los sujetos solo tenemos la posibilidad de ser en función de lo que valemos; nuestro valor se reduce a la capacidad que tenemos de producir y consumir. Cualquier cosa que se escape a esos parámetros o que ponga en riesgo este proyecto es inmediatamente rechazada, estigmatizada, marginada y excluida. (p. 42)</p> <p>El objeto de la resistencia inmunológica es la extrañeza como tal. Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parta ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad. (Han, 2010) [...] El objeto de la resistencia inmunológica es la extrañeza como tal. Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parta ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad. (Han, 2010) (p. 43)</p>
<p><b>Saltar el mapa. Miradas diversas y caminos encontrados desde la investigación en educación artística</b></p>	<p><b>2021</b></p> <p>Un artista, en particular un artista formador, es un investigador (incluso cuando las denominaciones o adjetivos que usemos para designar nuestras acciones no incluyan esta palabra). Así, un proceso de creación y de formación es un proceso de indagación e investigación, donde experimentar y perderse en los caminos usuales son factores primordiales (p. 13)</p>	<p>Nombrar este lugar que podemos habitar y recorrer es uno de los retos que muchas veces, como artistas, encontramos al revisar nuestra práctica y los modos de hacer afiliados a esta. Así, el reto se multiplica: ¿cómo nombramos y narramos el paisaje de la investigación como un todo, pero también sus elementos constitutivos? Este reto implica, entonces, poner de manifiesto metodologías intuitivas y estructuras del pensamiento y de la práctica que en</p>

En una operación similar, los artistas formadores y enlaces pedagógicos del Programa acudieron, mediante sus indagaciones, al encuentro del reto de reconocer y nombrar aquello que se piensa y experimenta, pero a veces no se reconoce hasta un grado en que pueda comunicarse y transmitirse a otros. (p. 15)

La acción de permanecer nos familiariza con el paisaje de la investigación para identificar la naturaleza de sus relieves, la profundidad y las preguntas que alberga esta tierra desconocida.[...]. La idea de permanecer nos invita a profundizar en las preguntas, a diseccionarlas hasta que se conviertan en otras, a abrir un cuestionamiento hasta ramificarlo. (p. 15)

Muchos caminos se han recorrido, y la lógica racional occidental nos ha acompañado durante la última parte de este proceso, pero antes del pensamiento y el saber científico existieron diversas formas de entender el conocimiento. [...] En el caso de las artes, que apoyadas en el nacimiento de las repúblicas modernas se conformaron como academias para la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de conocimiento, surgió la necesidad de adaptarse a un lenguaje que superara el del artesanado y que dialogara en un horizonte adecuado a ese momento particular. Para ello tomó prestada de la historia, entendida como ciencia, su manera de trabajar y comunicar el saber. Con el avance de las prácticas y la emergencia de nuevos lenguajes artísticos fue necesario acercarse a la sociología y, en casos más recientes, a la antropología, para dar cuenta de los procesos contemporáneos que parten de las artes. Nuevamente, compartiendo elementos de estas formas de conocimiento, el arte ha emprendido un camino para compartir su manera particular de ver el mundo, explicarlo, presentarlo y representarlo. (p. 22)

ocasiones repetimos en el aula o en un proceso de creación, pero ante la posibilidad de narrar o transmitir estas experiencias, el camino en ocasiones no es tan claro o explícito. (p. 14)

La investigación en artes, como se acaba de comentar, se ha valido de otros lenguajes y de algunas ciencias para dar cuenta de su accionar, pero surgen estas preguntas: ¿De qué manera el arte construye conocimiento?, ¿tendrá acaso una manera particular de recopilar y presentar sus propios hallazgos? Estos cuestionamientos y otros han motivado procesos que, entendiendo las formas en que opera el arte, logran transmitir esta singular manera de conocer el mundo. Dichos procesos se han estructurado mediante la investigación-creación o la investigación basada en la práctica, más cercanas a la modalidad de trabajo aplicada en las artes, y no pretenden negar el pensamiento científico o atomizar como único cada uno de sus hallazgos; por el contrario, parten de reconocer que algunos elementos que conforman el pensamiento científico hacen parte fundamental del quehacer artístico. (p. 23)

Estos interrogantes, acompañados de inquietudes sobre la enseñanza y la práctica de las artes, son el motivo de la actual investigación. En el Programa Crea, del Idartes, se ha puesto en marcha el proyecto de formación en artes para la ciudad de Bogotá, labor que, en al menos siete años, ha puesto en práctica diversas formas de enseñar y aprender a partir del arte. (p. 23)

Atendiendo a las necesidades de cada línea, cada área artística realiza propuestas que contemplan las características de las poblaciones, y también las prácticas artísticas y pedagógicas. (p. 24)

Para el ejercicio de construcción del presente libro se realizó un proceso que los equipos de investigación de cada área iniciaron en el 2019. En cada apartado se puede observar cómo se realizó este trabajo. En el año 2020, el proceso de escritura tuvo una particularidad determinada por la contingencia de la

			<p>pandemia de covid-19. En este caso, el acompañamiento realizado por el Componente de Publicaciones e Investigación del Programa Crea consistió en hacer un seguimiento virtual que respondiera a las nuevas formas de trabajo derivadas del confinamiento: encuentros por plataformas en línea para socializar los avances, revisión de imágenes en carpetas compartidas, grupos en WhatsApp, estrategias de trabajo colaborativo, entre otros, fueron un reto adicional para concretar esta publicación. (p. 24)</p>
<p><b>Membrana no. 6. Nacho lee, Nacho juega, Nacho crea.</b></p>	<p><b>2022</b></p>	<p>Sí, Nachito, cómo olvidar cuando te conté eso tan importante para mí. Ven con tus amigos y les voy a explicar: la metodología es la herramienta que elegimos para enseñar muchos temas y, en este caso, el juego es una de las estrategias que nos permite enseñar a través de retos y diversión, diferentes temas. Lo importante siempre será entender las reglas y ser muy espontáneos. Pero, ven, preguntémosle a Isa cómo considera esto del juego. (p. 12)</p> <p>Desde lo pedagógico, en las etapas tempranas del desarrollo de los niños, se establece al juego como una actividad "seria" que propicia conocimientos, habilidades y aptitudes, y esto nos permite encontrar una ruta donde se piensa el cuerpo como inherente a esta actividad que propende a ir más allá. El movimiento, la coordinación, la expresión y, como lo decía Clarita, la comunicación que ofrecen los juegos, son elementos a partir de los cuales los niños y las niñas conectan las realidades de sus territorios con la imaginación. (p. 13)</p> <p>Nunca había caído en cuenta de todo lo que esta - mos aprendiendo sobre nosotros, sobre los demás, y sobre el territorio, mientras jugamos a través del teatro. Qué chévere todo eso que ustedes hacen con el juego para enseñarnos cosas. Es importante nunca dejar de jugar, porque mientras lo sigamos haciendo siempre podremos crear y crear en mundos distintos que se vuelvan posibles. (p. 15)</p>	
<p><b>TERRITORIO CREA:</b></p>	<p><b>2023</b></p>		<p>El fin de democratizar los medios de acción cultural, la</p> <p>El gestor de espacio es quien lidera cada centro Crea, coordina las acciones</p>

<p><b>Formación artística en expansión</b></p>			<p>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en la Recomendación Relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural, adoptada en 1976, define que el acceso a la cultura es “la posibilidad efectiva para todos, principalmente por medio de la creación de condiciones socioeconómicas, de informarse, formarse, conocer, comprender libremente y disfrutar de los valores y bienes culturales” (p.35)</p> <p>En la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y en la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobadas en 1948 por la Organización de Estados Americanos (oea) y la Organización de Naciones Unidas (onu), respectivamente, se manifiesta que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Declaración Universal de Derechos Humanos, p. 56) (p. 34)</p> <p>La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 70, consagra que “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, 35 por medio de la educación permanente y la enseñanza</p>	<p>logísticas, operativas y administrativas, organiza los espacios y horarios de los artistas formadores que son asignados para atender los grupos correspondientes, e implementa los procedimientos, procesos y protocolos del Programa y de la entidad. También se encarga de coordinar el relacionamiento a nivel territorial con los diferentes agentes, tanto comunitarios como institucionales, y de realizar acciones dirigidas a visibilizar la oferta disponible de los talleres abiertos a la ciudadanía.</p>
--	--	--	--	---

científica, técnica, artística y profesional”, y en el artículo 71 añade que “La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura”. De este modo, la carta política vincula la educación y las artes como parte de las responsabilidades del Estado en lo que respecta al acceso a la cultura. (p. 35)

El artículo 15, numeral 7 de la Ley General de Educación de Colombia (1994, p. 2) declara como fines de la educación “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”. (p. 35)

La Ley General de Cultura (1997, p. 7) manifiesta en su artículo 17 que el Estado “fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas, [...] como expresión libre y primordial del pensamiento del ser humano”. En su artículo 64, esta misma ley habla de la creación de un sistema nacional de formación artística y cultural con el objetivo de “estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación y la transmisión del conocimiento artístico y cultural” (p. 2) p35

los Lineamientos de Políticas Culturales Distritales 2001-2004, Bogotá en Acción Cultural, y

			<p>posteriormente en la publicación de las Políticas culturales distritales 2004-2016, que consideran la organización del sector cultural, artístico y del patrimonio “como un campo donde se articulan de manera variada actividades, profesiones, instituciones y agentes culturales” (2005, p. 34) (p. 38)</p> <p>El Plan Decenal de Cultura 2012-2021 se hace, entre otras, una apuesta por “la implementación de las políticas de formación artística para la ciudad, buscando fortalecer las relaciones con el sector educación y en la ejecución de estrategias más concretas de apropiación” (2011, p. 19), que redundaría posteriormente en la creación e implementación del Programa Crea. (p. 42)</p> <p>En el año 2015 se creó el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural, mediante el Decreto 541, “Por medio del cual se reglamenta el Acuerdo Distrital 594 de 2015, se crea el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural (sidfac), y se dictan otras disposiciones” (p. 1). Mediante los que se creó y reglamentó finalmente el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural (sidfac) y los centros de formación musical y artística, para dar sustento normativo a los clan. (p. 44) Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, se planteó la necesidad de articular todos</p>	
--	--	--	---	--

			<p>los sectores e instituciones, políticas y acciones. En este ejercicio, la Secretaría de Educación Distrital y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte emprendieron, en 2013, la construcción de los Lineamientos Generales del Sistema Distrital de Formación Artística, cuyo objetivo es “Contribuir a elevar la calidad de la educación y de la práctica y disfrute de las artes en el distrito capital mediante la garantía del derecho a formación artística de excelencia” (p. 8). (p. 42)</p> <p>Proyecto de Inversión 915 de 2012, “Promoción de la formación, apropiación y creación artística en niños, niñas y adolescentes en colegios de Bogotá”. A partir de este proyecto de inversión se crean los centros locales de artes para la niñez y la juventud (clan) (p. 42)</p> <p>Proyecto de Inversión 982, como parte del Plan de Desarrollo “Bogotá mejor para todos” (2016-2020), del alcalde Enrique Peñalosa, se produjo el cambio de nombre de clan a Programa Crea (p. 44)</p> <p>Proyecto de Inversión 7619 (“Fortalecimiento de procesos de formación artística a lo largo de la vida”), integrado a las acciones y metas del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo xxi”, propuesto por la alcaldesa Claudia López (p. 44)</p>	
--	--	--	--	--

<p>Las voces del Crea</p>	<p>2023</p>	<p>"Desde el 2013, la ciudad de Bogotá ha visto el crecimiento, desarrollo y consolidación del Programa Crea, del Instituto Distrital de las Artes-Idartes, como una apuesta por la democratización y descentralización de la formación artística en la ciudad, con el objetivo de promover el disfrute de experiencias artísticas y pedagógicas en la vida cotidiana de los participantes que se han acercado a su oferta. Producto de este acercamiento, se han generado reflexiones muy importantes sobre las artes y la pedagogía, y el cancionero que tienen en sus manos es una muestra de los resultados de la vivencia en estos procesos formativos en una de las siete áreas artísticas que componen el programa: el Área de Música." (p. 8)</p> <p>"En esta publicación se refleja el encuentro con la diversidad, el reconocimiento del territorio sonoro y el diálogo en la pluralidad. Las composiciones que la integran dan cuenta del trabajo adelantado y liderado por el equipo de artistas formadores en los espacios de formación, que surgieron a partir de ejercicios de improvisación, exploración y creaciones individuales y colectivos. En este repertorio se abordan temas como la cotidianidad, la familia, el entorno, la convivencia, el territorio, los valores y la amistad, entre otros. En estos temas, los participantes y los artistas formadores encontraron puntos en común para contar y relatar historias mediante canciones." (p. 13)</p> <p>"En el diálogo entre diversos lenguajes artísticos encontramos herramientas para acercarnos al lenguaje musical, ya que en la relación con otras disciplinas se establecen nuevas experiencias sonoras en las que participan el cuerpo, la voz y la práctica instrumental. Los procesos de formación parten del contexto, las narrativas, las necesidades y los intereses de los participantes. Estos elementos de trabajo permiten la apropiación, interiorización y el reconocimiento de conceptos musicales, y buscan favorecer un ejercicio crítico y reflexivo sobre el</p>	<p>...el Área de Música. En la actualidad, esta es una de de las áreas más grandes del Programa Crea. Ella está conformada por 73 artistas formadores que atienden a más de 7600 personas distribuidas en 340 grupos. Estas agrupaciones revelan la enorme diversidad que presenta Bogotá y sus poblaciones al aproximarse a la música, que se expresa en distintas formas de reunirse, explorar y aprender sobre los múltiples lenguajes musicales, que dan lugar a los ensambles de música tradicional colombiana (costa caribe, costa atlántica, región andina, región llanera, músicas campesinas), de las músicas del mundo, dj-hip hop/electrónica, ensamble urbano (música urbana y popular), la composición y arreglos, entre otros. (p. 8-9)</p> <p>"Las voces del Crea está dirigido a toda la comunidad interesada en los repertorios enfocados en la música latinoamericana y que quieran emplear este material como herramienta para acercarse a las sonoridades y discursos que resaltan el reconocimiento de la diversidad, la identidad y la multiculturalidad. De igual forma, esta publicación plantea un enfoque didáctico, pues contiene elementos dirigidos a la comunidad de pedagogos que quieran emplearlo para fortalecer los procesos de formación musical con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Además, contiene herramientas para la estimulación de la lectura, el desarrollo del canto y el montaje de grupos instrumentales vocales. (p. 14)</p> <p>"En el Área de Música buscamos propiciar el desarrollo de capacidades a partir de la escucha consciente y la vivencia de la música. Realizamos un recorrido permanente por los diversos géneros de la música tradicional colombiana y de la música del mundo. De esta manera, orientamos procesos de formación musical por medio de elementos como el juego, la improvisación y el cuerpo como primer instrumento y herramienta de comunicación." (p. 16)</p> <p>"De esta manera, surgen tres estrategias de trabajo en los espacios de formación: El juego como herramienta y estrategia pedagógica y metodológica dirigida a la creación de patrones rítmicos y motivos</p>
---------------------------	-------------	---	---

fenómeno sonoro, los sentidos, la memoria y el territorio que se habita. Además, priorizamos la música de tradición oral y tratamos de fortalecer la experiencia artística por medio del trabajo interdisciplinario, involucrando las nociones de cuerpo, territorio, creación y juego, pilares presentes en toda acción pedagógica del Programa Crea."(p. 16)

"Podemos decir que en estos espacios de formación y creación se establece un diálogo y cercanía, por medio del lenguaje musical, a partir de la capacidad y habilidad del artista formador de proponer una posible ruta de trabajo, teniendo como insumo el reconocimiento del territorio donde desarrolla su práctica pedagógica y el contexto de cada uno de los grupos a su cargo. Para ello, se desarrollan ejercicios de memoria y de cartografía sonora (Ipinza, 2016, p. 2), con el propósito de indagar y conocer la experiencia sensible de los participantes, desde el punto de vista artístico y sensitivo. El artista formador establece este diálogo con los participantes con el objetivo de conocer el grupo y caracterizarlo, para luego planear y valorar los procesos de formación de manera más cercana a las particularidades de los participantes." (p. 21)

melódicos, que posteriormente se adaptan a una canción preexistente o que se usan para la creación de una nueva. La creación de letras a partir de intereses comunes y vivencias cotidianas. También se pueden tomar como referentes obras literarias, películas y canciones. Esas letras paulatinamente van tomando estructura en función de su estructura rítmica. La exploración de paisajes sonoros como estrategia para reconocer, imitar, alterar y crear ambientes basados en situaciones particulares, para lo cual se alienta la curiosidad como cualidad propia del ser humano. La apreciación estética como herramienta que involucra a los participantes en el mundo artístico, al vincularlos a conciertos, obras escénicas y muestras artísticas. Se aborda el repertorio como estrategia metodológica que motiva la creación de nuevas ideas, la modificación, deconstrucción y construcción de la obra inicialmente propuesta, entre otras apuestas y estrategias de formación. Estas estrategias procuran la construcción de una práctica pedagógica situada, en la que la canción se tome como una narrativa que refleje la realidad y los lugares de enunciación de los participantes, que aluda a las necesidades y condiciones propias de cada territorio." (p. 21).

"Los participantes, artistas formadores y el equipo pedagógico del Área de Música dialogamos e intercambiamos experiencias relacionadas con la práctica y la formación artística en diversos encuentros pedagógicos. A partir de ello, se proponen tres categorías de trabajo: impulso vital, creación sonora y lenguaje musical. Estas categorías nos permiten profundizar en el lenguaje y el quehacer musical, en el trabajo relacionado con el juego y en la exploración corporal como una práctica individual y colectiva. En estas categorías se reúnen diversos conceptos y enfoques para abordar el trabajo musical." (p. 17)

"El desarrollo y estímulo constante de la creatividad mediante el juego y la exploración se convierten en un eje fundamental para el Área de Música del Programa Crea, y se entienden como una potencia transformadora que produce cambios en el individuo, en el contexto y en

las percepciones del mundo. Asimismo, hace posible que estas nuevas percepciones sean tangibles en actos de creación. De esta manera, la formación permite a los participantes y artistas formadores construir un criterio propio y colectivo sobre los géneros de la música tradicional colombiana y la música del mundo, a partir de la interpretación de repertorios y de entender la canción como unidad que expresa la dimensión social de los territorios, su historia, su cultura y su papel en la construcción de una memoria histórica (Duarte, 2016, p. 50). (p. 20)

"El artista formador en música, que disciplinariamente es competente en su práctica, muchas veces se encuentra en tensión al llegar a los territorios, donde sus metodologías y repertorio no tienen mayor acogida, pues entran en confrontación con la música que se emite en la radio, la televisión comercial y en plataformas digitales como TikTok e Instagram. La influencia de los medios y redes sociales ha construido una identidad sonora, al infundir en la audiencia un gusto particular por la música que está de moda o que se impone a través de estas. Esto ha llevado al equipo pedagógico del Programa Crea a diseñar y replantear sus perspectivas pedagógicas a partir de la comprensión de las particularidades del territorio que habitan, se apropian o reconfiguran los participantes. Al reconocer esas particularidades, surgen metodologías y prácticas pedagógicas situadas, que se adaptan a las necesidades de los diferentes territorios a los que se enfrenta el equipo. Allí, la relación sensible y compleja que se genera entre el artista formador y el niño, niña, joven y adulto participante del Programa Crea exige de cada uno de ellos un compromiso creativo, emotivo y afectivo. (p. 22)

"Los artistas que se vinculan a los procesos de formación deben estar dispuestos a resonar con las necesidades del otro y a construir actividades que desarrollen y potencien la capacidad de escucha de los participantes y el trabajo colaborativo mediante la práctica musical y el juego. En esta propuesta, el desarrollo integral del ser se entiende a partir de la comprensión y el reconocimiento del mundo mediante una

				<p>mirada particular y la aceptación de una intersubjetividad construida en comunidad. El artista formador debe dar prioridad al trabajo colectivo e incluyente, en el cual todos (artistas formadores y participantes) formen parte del evento sonoro y se involucren en el proceso de elaboración y construcción de las piezas sonoras." (p. 22)</p> <p>"Los contenidos musicales se adaptan a las necesidades de los participantes, en la medida en que el artista formador indaga en nuevos repertorios, los adapta al contexto en que se encuentra y detecta el potencial pedagógico-creativo que reside en ellos. En este sentido, el rol del artista formador fluctúa entre el de instrumentista, intérprete y director, al tiempo que debe asumir los papeles de cantor, juglar, arreglista y adaptador, sin dejar de lado sus funciones de transmisor de conocimiento y amigo." (p. 22-23)</p>
<p><b>Entre hallazgos y derivas, perspectivas pedagógicas del programa Crea</b></p>	<p><b>2023</b></p>	<p>"Entre hallazgos y derivas: Perspectivas pedagógicas del Programa Crea, más que una recopilación de enfoques pedagógicos, es una mirada de cómo la educación artística puede contribuir al desarrollo integral del ser humano. Creemos en la importancia de abordar las prácticas artísticas y pedagógicas desde una perspectiva enriquecedora y significativa, que promueva experiencias, vínculos y conexiones de la comunidad del Programa (participantes, artistas formadores, administrativos, etc.) con los territorios y comunidades en los que tienen lugar los procesos de formación. Por lo anterior, las perspectivas pedagógicas que han guiado este viaje son el alma y la piel del Programa." (p.10)</p> <p>"Desde el punto de vista pedagógico, el Programa ha llevado a cabo de manera continua la reflexión, construcción y sistematización de las apuestas que se recogen en tres publicaciones que dan cuenta de los aprendizajes y rutas transitadas: Un trayecto (2015), Trayecto 2 (2018) y La piedra que rompió la ventana (2019). En los años 2022 y 2023, la tarea ha continuado, y la presente publicación refleja el estado actual de los diálogos y construcciones en torno al</p>	<p>..."la educación es un derecho fundamental, tal como se definen el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se indica que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (1948), que permite potenciar y fortalecer las capacidades de las personas, ampliar sus horizontes y tener un lugar activo en la sociedad." (p. 23)</p> <p>"En el año 2016, el clan adoptó el nombre de Programa de Formación Artística Crea, que continúa hasta el presente, y que ha contribuido al enriquecimiento de las acciones y políticas nacionales y distritales que se ocupan de la formación artística para garantizar los</p>	<p>"A lo largo de esta década, Crea ha contribuido de manera significativa a garantizar los derechos culturales de diversas poblaciones de la ciudad mediante la democratización y descentralización de la formación artística en la ciudad. El Programa ha sido un acompañante constante en el viaje de sus participantes en la exploración, la creación y la investigación por medio de las diversas disciplinas artísticas que lo integran: artes plásticas, literatura, danza, música, audiovisuales, teatro y artes electrónicas." (p.10)</p> <p>"Durante este recorrido, muchas han sido las voces y miradas que desde los diferentes aspectos organizativos, territoriales y pedagógicos han contribuido al logro de la misión del Programa Crea de ampliar las oportunidades para el disfrute y la apropiación de las prácticas artísticas por medio de procesos de formación." (p.14-15)</p> <p>"Para actualizar la reflexión y recoger la experiencia de los últimos cuatro años, correspondientes al periodo comprendido entre el 2020 y 2023, nos dimos a la tarea de escuchar las voces provenientes del corazón de los procesos de formación artística, de las y los artistas formadores, acompañantes de línea, enlaces</p>

quehacer pedagógico y artístico de Crea. Estas apuestas parten de reconocer los intereses y necesidades desde las poblaciones que se vinculan a los procesos de formación artística, poniéndolas en diálogo con las realidades y contextos de los mundos que habitan y las posibilidades de reinterpretarlos por medio de los lenguajes y las prácticas artísticas.(p.15)

"Es así como en el Instituto Distrital de las Artes-Idartes, entidad adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, nació en el 2013 el Programa Centros Locales de Arte para la Niñez y la Juventud (clan), para implementar la política distrital en materia de formación artística, dando respuesta a las necesidades y deseos de la ciudadanía y de los sectores artísticos y educativos de Bogotá. A partir de entonces, el Programa se ha adaptado a los cambios y necesidades de las poblaciones y de las políticas, expandiendo su campo de acción para atender no solo a la población escolarizada, sino a un amplio espectro de comunidades, acogiendo diferentes rangos etarios, desde los seis años en adelante. De esta manera ha posibilitado la democratización de la formación artística en Bogotá." (p. 24)

" El Programa Crea sustenta su propuesta de formación en una pedagogía de la creación artística centrada en el ser, la construcción sensible y la transformación de imaginarios en beneficio de las personas que habitan los diferentes territorios de la ciudad. La propuesta del Programa hace un énfasis en la pedagogía de la creación artística, lo que implica tomar distancia de los procesos de formación basados en la repetición, la imitación o la réplica, pues afirma que la creación amplía la posibilidad de explorar, experimentar, analizar, transformar y expresar ideas y emociones desde puntos de vista propios y únicos. Por lo tanto, la creación potencia la capacidad de las personas para intervenir en su mundo y ejercer el derecho de comprenderlo, habitarlo y enriquecerlo con sus propias

derechos culturales de los habitantes de Bogotá. El Programa se enmarca actualmente en el Plan de Desarrollo Distrital (2020-2024), "Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo xxi", con el proyecto de inversión "Fortalecimiento de procesos de formación artística a lo largo de la vida". (p. 24)

"... la Organización de las Naciones Unidas posicionó la educación, el arte y la cultura como derechos fundamentales e indispensables para el desarrollo integral del ser humano..." (p.23)

"Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos enfatiza la responsabilidad de los Estados y la comunidad internacional en garantizar que estos derechos sean accesibles a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. Colombia ha asumido esta responsabilidad, y en la Ley 397 de 1997, ley general de cultura, consigna que El Estado, a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas, como elementos del diálogo, el intercambio, la participación y como expresión libre y primordial del pensamiento del ser humano que construye en la convivencia pacífica. (Artículo 17)

"Por su parte, en el Plan Decenal de Cultura de

pedagógicos, orientadores/orientadoras de áreas y líneas y, en general, de todos los roles y equipos que nutren y articulan el quehacer pedagógico."(p.16)

"Para dar cohesión operativa y funcional a estos procesos y equipos, el Programa se estructura en cuatro componentes: dos componentes de apoyo —uno es el Administrativo y Financiero, y el otro, de Entornos Visibles—, y dos componentes misionales: el Territorial y el Pedagógico. Transversales a los componentes se encuentran el equipo Psicosocial y el equipo de Publicaciones e Investigación. Como articulador de estos cuatro componentes está el orientador general del Programa, que se encarga de proyectar y engranar todas las acciones que desarrolla cada equipo, y de realizar la planeación para el cumplimiento de las metas y propósitos de Crea." (p. 33)

"Además, existen equipos transversales que desarrollan importantes acciones de acompañamiento a los procesos. El equipo Psicosocial acompaña a los equipos en el territorio con el fin de orientar e identificar situaciones de riesgo psicosocial que puedan afectar a los/as participantes y colaboradores/as del Programa. Por medio de estrategias psicosociales, realiza acompañamiento para la atención de situaciones conflictivas, y cuando se requiere, la activación de las rutas de atención primaria. El equipo de Publicaciones e Investigación responde a las necesidades de sistematización, indagación y desarrollo de procesos editoriales, para lo cual promueve estrategias para gestionar parte del conocimiento que se produce en el Programa." (p. 37)

"En el Programa Crea, nada se da de manera aislada: todos los aspectos, sean humanos, pedagógicos, administrativos, de operación, de investigación, de visibilización o de planeación, están estrechamente relacionados entre sí, y dependen los unos de los otros. Así pues, construyen relaciones de interdependencia que se ven a su vez afectadas por las dinámicas de los territorios y las poblaciones con las que trabajamos. Estas relaciones de interdependencia entre equipos, roles, lugares y acciones, entre

visiones. Este elemento, esencial en el Programa, lo encontraremos desarrollado más adelante como parte de los diferentes aspectos abordados en el capítulo de las perspectivas pedagógicas." (p. 28)

"La apuesta de Crea por la formación artística por medio de la creación tiene como centro al ser humano, un ser que comprendemos de manera integral. Esto quiere decir que tenemos en cuenta, no solo su configuración material, sino también su conciencia, pensamiento, emociones y espiritualidad. Consideramos, por lo tanto, que nuestra propuesta contribuye al desarrollo integral del ser humano, ya que concibe que este desarrollo abarca todas las dimensiones de la vida de una persona, que incluye los aspectos físicos, emocionales, cognitivos, culturales, sociales y políticos, tal como lo recoge el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa para las Naciones Unidas..." (p. 28)

"Para comprender cómo se estructura y funciona el Programa es preciso saber que está constituido por un gran número de personas organizadas en equipos, territorios e infraestructuras, con roles y responsabilidades diferentes que se interrelacionan de manera permanente para materializar las acciones que acercan las comunidades a los procesos de formación." (p. 32)

"Como ya lo expusimos, durante sus diez años de recorrido, el Programa ha expandido sus apuestas hacia poblaciones, instituciones y territorios que no fueron contemplados en sus inicios. Para dar respuesta a las crecientes demandas de atención y a la diversificación de la población, el Programa llega a los territorios mediante tres líneas de atención: Línea Impulso Colectivo. Atiende a la población de las diferentes localidades de la ciudad que se acerca por motivación propia a los procesos de formación artística. La línea desarrolla sus procesos en los centros Crea, y a partir del año 2022 se proyecta a otros espacios alternativos, ampliando

Bogotá (2012-2021), en el apartado "Apuestas centrales del plan", hace énfasis en la "implementación de las políticas de formación artística para la ciudad, buscando fortalecer las relaciones con el sector educación y en la ejecución de estrategias más concretas de apropiación" (p. 19).

Por tanto, como podemos observar, tanto el país como la ciudad de Bogotá cuentan con políticas y planes de gobierno que ponen la educación y la cultura como elementos primordiales para la expresión libre e integral del pensamiento del ser humano."(p. 24)

"...el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa para las Naciones Unidas, el cual plantea que El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. El desarrollo les permite a los individuos hacer uso de estas opciones. Nadie puede garantizar la felicidad humana, y las alternativas individuales son algo muy personal. Sin embargo, el proceso de desarrollo debe por lo menos crear un

otros componentes, las identificamos como relaciones sistémicas, vivas y cambiantes, y evocan las dinámicas que los seres vivos establecen entre sí y con el entorno en el que habitan, lo que en términos ecológicos se reconoce como ecosistema. Este puede definirse como un sistema complejo que incluye todos los organismos vivos (biota) y su ambiente físico (biotopo), donde interactúan y se influyen mutuamente en un espacio determinado y a lo largo del tiempo (Odum, 1971)." (p. 40)

"Si comprendemos el Programa Crea como un ecosistema, como un todo, establecemos que los elementos u organismos que lo conforman —participantes, líneas de atención, áreas artísticas, artistas formadores, enlaces pedagógicos, gestores de espacio, articuladores zonales, personal operativo, orientadores y demás equipos—, están determinados no solo por las relaciones que se dan entre ellos, sino también por las interacciones que ocurren con los entornos o ambientes que los enmarcan. Para el caso del Programa, estos entornos o ambientes los constituyen las realidades territoriales o contextos, las infraestructuras, los elementos físicos de trabajo, las lógicas institucionales, las políticas establecidas y los presupuestos designados, entre otros elementos." (p. 40-41)

"Una de las formas de observar esta lógica ecosistémica en el Programa Crea se evidencia en que todas las decisiones organizativas para implementar los procesos de formación requieren la articulación de los diversos equipos de trabajo. Así por ejemplo, existe una implicación directa sobre los aspectos pedagógicos que definirán las actividades que hay que desarrollar en un proceso de formación de un grupo, y la disposición sobre los espacios de trabajo, el número de participantes y los materiales con los que se cuenta. Todas estas son variables que dependen de la acción y las decisiones de diferentes equipos." (p. 41)

"Más allá de interrelacionarnos para llevar a cabo las acciones del Programa, existen dinámicas internas de colaboración y cooperación que enriquecen nuestro trabajo, nos complementan y favorecen el

sus coberturas y la presencia territorial. Busca la consolidación de procesos artísticos y de espacios colaborativos para el fortalecimiento de colectivos. Línea Converge Crea. Atiende población con enfoque diferencial y en situaciones de vulneración de derechos. Esta línea de atención tiene como propósito generar procesos de formación artística como medio para el relacionamiento social de las poblaciones. Genera alianzas con instituciones especializadas en este tipo de poblaciones y desarrolla procesos en las sedes de estas instituciones y, en menor cantidad, en los centros Crea. Línea Arte en la Escuela. En articulación con la Secretaría de Educación Distrital, atiende a niñas, niños y jóvenes de los colegios públicos de las diferentes localidades de Bogotá, en el marco del proyecto de ampliación de la jornada escolar. Esta línea vela por la garantía de los derechos culturales y el acceso al arte, y de esta manera contribuye al mejoramiento de las condiciones y la calidad en la educación pública. Así, los procesos de formación se implementan según la particularidad poblacional de las líneas y los diferentes lenguajes y las apuestas pedagógicas y de creación orientadas por las siete áreas artísticas con la que cuenta el Programa: teatro, audiovisuales, literatura, danza, artes plásticas, música y artes electrónicas " (p. 32- 33)

ambiente propicio para que las personas, tanto individual como colectivamente, puedan desarrollar todos sus potenciales y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses. (1990, p. 19)" (p. 24)

cumplimiento de los propósitos comunes, lo que demuestra la importancia de la suma de las partes para la conformación de un todo. La colaboración permite ampliar la visión, aunar esfuerzos y potenciar nuestras capacidades. Según Di Salvo (2009), la interdependencia entre los organismos o miembros del ecosistema, la alta cooperatividad que se establece entre sus miembros para su fortalecimiento y coevolución, y la flexibilidad y diversidad para adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno, son los comportamientos que lo caracterizan. En este sentido, podemos establecer una analogía entre la forma como se comportan los ecosistemas y la estructura, el funcionamiento y las relaciones que se dan en el Programa." (p. 41-42)

"Esta relación ecosistémica no se limita solamente, como ya lo hemos planteado, a los aspectos organizativos y procedimentales del Programa en general, sino que trasciende a aspectos internos de los procesos, a la propuesta pedagógica y a la búsqueda de una formación artística centrada en el ser. Los elementos que componen el ambiente del ecosistema son más etéreos: las interrelaciones se dan entre las emociones y los saberes de equipos y participantes, entre los lenguajes del arte y el pensamiento crítico, entre los procesos y las búsquedas de los asistentes, entre la visibilización y los momentos del proceso formativo. Los elementos que se comparten e interrelacionan en esta parte del ecosistema, que concierne a la propuesta pedagógica, ponen de relieve lo que fluye alrededor de los procesos: las experiencias, los saberes, las prácticas, los modos de hacer y de habitar, así como las intenciones y creaciones que surgen en los encuentros. Aquí, transitamos por el ecosistema en la búsqueda de las posibles rutas y los múltiples caminos que se trazan con cada uno de los grupos, que conectan al equipo con la vida de los participantes, en una interrelación profunda con el ambiente que constituye el ecosistema pedagógico de Crea." (p. 42)