

RAÍCES, TRAYECTOS y VUELO EN LAS HISTORIAS de VIDA de TRES CREADORES
COLOMBIANOS

El diálogo de saberes en el programa Colombia Creativa de profesionalización de artistas
empíricos

AUTORA:


CLARISA RUIZ CORREAL

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo
Educativo y Social

DIRECTOR:

CARLOS HERNANDO DUEÑAS MONTAÑO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, D. C. 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	Raíces, Trayectos Y Vuelo En Las Historias De Vida De Tres Creadores Colombianos . El diálogo de saberes en el programa Colombia Creativa de profesionalización de artistas empíricos
Autor(es)	Ruíz Correal, Clarisa
Director	Carlos Hernando Dueñas Montaña
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 184p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE
Palabras Claves	Diálogo de saberes; Ecología de saberes; Diálogo; Profesionalización; Conocimiento; Experiencia, Memoria; Creación; Cultura; Academia; Descolonizar; Política.

2. Descripción
<p>En el marco del trabajo se realiza la construcción de la historia de vida de tres artistas colombianos que participaron en procesos de profesionalización propiciados por el proyecto Colombia Creativa, Promoción Bicentenario de profesionales en artes del Ministerio de Cultura iniciado en 2008 y aún vigente. Las historias permiten un diálogo con el objetivo propuesto del programa como diálogo de saberes y con otras dimensiones de la experiencia de estos creadores. Emerge en las historias de vida, como en la enunciación del proyecto y sus evaluaciones, una tensión entre la voluntad de profesionalización que reconoce a la universidad como el espacio legitimado social, política y culturalmente para el desarrollo y validación del conocimiento, y la voluntad de establecer un diálogo de saberes que reconozca diversos modos de construir conocimiento, entre ellos el de los creadores con experiencia pero sin estudios académicos, insertos en la tradición ancestral, las culturas populares y las prácticas sociales urbanas.</p> <p>En el proyecto de profesionalización de artistas convergen problemáticas epistemológicas, educativas y políticas en torno al arte y la cultura. Este trabajo pretende aportar a un núcleo de reflexión que ha sabido mantenerse en estos últimos diez años y contribuir a que los Ministerios y los sectores culturales se pregunten sobre la posibilidad de transformar en política pública el reconocimiento de los saberes diversos, lo que hasta hoy es un proyecto un tanto aleatorio, a pesar de su continuidad y relativo peso en los presupuestos limitados del sector de la cultura. El Objetivo General del presente trabajo fue el de:</p>

Identificar el diálogo de saberes a través de las tensiones, contradicciones y paradojas que surgen en los procesos de profesionalización de artistas empíricos, con el fin de aportar a la valoración de la diversidad cultural y de las prácticas artísticas, y establecer recomendaciones que contribuyan a la concertación de política educativa y cultural en Colombia.

Los Objetivos Específicos fueron los de:

- Identificar las condiciones de surgimiento de una actitud dialógica en los sujetos y en las instituciones.
- Reconocer las características de una experiencia artística que moviliza la construcción de subjetividades y mundos.
- Reconocer estrategias pedagógicas pertinentes para programas educativos que se proponen fortalecer la diversidad cultural en Colombia.
- Identificar las repercusiones para el sentido de vida y las prácticas laborales de artistas que viven el diálogo de saberes.

Aportar referentes para quienes participan en la concertación de políticas culturales y educativas para el campo del arte

3. Fuentes

La principal fuente para la realización de este trabajo la constituyeron las historias de vida de los artistas Cecilia Silva, Jhon Jairo Perdomo y Rafael Palacios.

Son también fuente de este trabajo documentos oficiales del Ministerio de Cultura encargados a diferentes instituciones como la Asociación Colombiana de Facultades de Arte, ACOFARTES, la Universidad Nacional y La universidad Externado de Colombia, y el compendio de políticas culturales del año 2010.

La bibliografía relacionada con la condición del pensamiento artístico como modo de conocimiento y su lugar en las políticas públicas referidas al conocimiento, se constituye en otra de las fuentes de fundamental relevancia. Tema estudiado en los foros *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento*, realizados por el Ministerio de Cultura y la Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, en alianza con la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

El pensamiento de Paulo Freire, de Boaventura Sousa dos Santos y de la corriente del pensamiento decolonial, con especial énfasis en las figuras de Santiago Castro-Gómez y de Irene Vasilachis de Gialdino, permitió sustentar el enfoque del presente trabajo.

4. Contenidos

El trabajo presenta su enfoque teórico desde las corrientes que han sustentado a la dimensión artística y cultural como experiencia (prácticas artísticas) que es en sí misma un modo de crear mundo y de ser pensamiento, un modo de construcción de sentido y de subjetividad. Esta perspectiva recoge gran parte de las prácticas culturales locales en el país y ha sido abordada por teóricos que están contribuyendo a transformar los paradigmas convencionales de lo que son la educación y las prácticas artísticas y culturales, enfrentando el grueso muro de la indiferencia, la subordinación, la falta de estudio y, por lo tanto, la adopción de clichés que hacen que sean denominadas como prácticas no cognitivas. Desde la perspectiva pedagógica, estudiamos el linaje del diálogo de saberes que supone, por una parte, la diversidad de saberes y modos de conocimiento, y, por otra, su relación de orden inter y transcultural. Esta dimensión

epistemológica es constitutiva de la diversidad de las expresiones culturales, y de una pedagogía fundada en el reconocimiento de la ecología de saberes y su necesario diálogo como alternativa a las dicotomías entre episteme y doxa en que se basa el pensamiento monocultural y pretendidamente universal.

Desde estas perspectivas, tuvimos el “soft eye”, del que anda en la selva y se hace a una visión ampliada. En este complejo panorama que las historias de vida dibujan (dan sentido y forma) derivamos cuatro categorías: lo cultural, la experiencia, la educación y la política. Las lecturas nos permitieron encontrar las características que las pueden identificar como son, entre otras, la búsqueda, más allá del desarrollo personal y la superación, de la emancipación, la permanente actitud pedagógica a lo largo de sus vidas que los hace alumnos y maestros, el origen dialógico y colectivo del conocimiento, su relación con la experiencia, la necesidad de contar con una tradición y vínculos con esa memoria, la conformación de redes sociales de conocimiento populares, el gusto por la cultura escrita pero su capacidad de relativizarla, el paso de una actitud expectante (democratización) a una actitud de incidencia (democracia) en las políticas culturales. Se infiere de las historias de vida la importancia que tiene la educación y la preexistencia ya de su vinculación a la academia. Así mismo, la profesionalización actúa como una oportunidad de saldar “una deuda histórica” y se considera un reto al sistema académico tradicional proponiendo entablar un diálogo de saberes con la experiencia de los maestros de las regiones. Los maestros prácticos (Arenas; 2007) llegaron maestros y ya traían su profesionalismo. Generando laberintos donde el alumno es el profesor y el profesor está dispuesto a aprender de su alumno. Los artistas exponen su visión política afirmando la necesidad de insertar el arte en la vida de todos como aquello que genera seres integrales, aporta serenidad, expresa el pasado, el presente y el futuro. Estos artistas, como tantos otros, toman fuerzas de su confianza en la capacidad del arte como un medio privilegiado para entender y reinventar la realidad en un mundo de conflictos diversos y donde los paradigmas de la vida en común están erosionados. Ellos reafirman la dimensión utópica del arte, la posibilidad de lo imposible, utopía de donde, de hecho, surge la fuerza para seguir, pese a todo.

5. Metodología

En esta investigación se busca aplicar la conceptualización planteada por Vasilachis de Gialdino, (2006) en cuanto a la epistemología del sujeto conocido en contraposición a la epistemología del sujeto cognoscente. En la epistemología del sujeto cognoscente, los sujetos de investigación se disponen en una actitud pasiva en el proceso de conocimiento.

La manifestación resultante está constituida por la síntesis de los aportes de ambos en un proceso en el que, por sucesivos pasos, cada uno transforma su identidad al incorporar a ese otro que es esencialmente idéntico a él y existencialmente otro, diverso de él.

El centro de la indagación lo conforman las Historias de Vida, o narrativas de los maestros ya que tanto el relato historiográfico institucional, como el análisis de los programas Universitarios asociados a Colombia Creativa a través de los estudios existentes de sistematización y evaluación cuantitativa y las entrevistas a directivos, constituyen correlatos de las Historias de Vida que permiten contextualizar y contrastar las narraciones.

6. Conclusiones

El estudio permite afirmar que el proyecto Colombia Creativa no corresponde a un proceso de profesionalización entendido en los términos normativos académicos, pues está basado en la conformación de redes universitarias bajo el principio epistemológico y pedagógico común del diálogo de saberes, el apoyo de becas, el objetivo descentralizador y la convocatoria a creadores de larga trayectoria, que son pedagogos en sus regiones. Estas características ameritan una nueva nomenclatura, una nueva normatividad. Colombia Creativa es un proyecto significativo para la integración del mundo académico a las realidades sociales del país. Vivifica la academia y genera relaciones críticas y no de poder, entre el mundo local y el global. La voz de los maestros empíricos o culturales fortalece sus vínculos con la tradición re-construida; y encuentra motivaciones para la recreación e investigación de sus formas de expresión.

Las historias de vida nos mostraron cómo se construye y cuáles serían las características de la educación que los artistas empíricos valoran, la educación que ellos practican, fuera o al interior de la academia. Una pedagogía que logra la convergencia de la investigación-formación y producción creadora, que no desarticula estas acciones ni las individualiza.

Entendimos que lo vital a lo que aluden con frecuencia los artistas, es la unidad del ser, el saber y el hacer. Seres integrales que buscan la amalgama de la vida. Unidad de la estética y la ética también, ya que esa fuerza vital que retoma al cuerpo y a la poesía como lugares de sentido y posibilidad de transformación se logra afirmando que el conocimiento es diálogo de saberes, en el que participan culturas que han sido negadas, asimiladas, disfrazadas, utilizadas.

Elaborado por:	Clarisa Ruiz Correal
Revisado por:	Carlos Hernando Dueñas Montaña

Fecha de elaboración del Resumen:	02	12	2017
--	----	----	------

Las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y (tal vez) una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Gabriel García Márquez, Proclama para un país al alcance de los niños, 1994

¡Oh cuerpo mío, haz de mí, siempre, alguien que interroque!

Frantz Fanon, Mi última oración, en Piel negra, máscaras blancas, 1952

(...) para que muchos artistas no desistan de la idea de hacer arte su vida, para que tengan un lugar en donde refugiarse, donde desarrollar sus ideas.

Rafael Palacios, Sankofa, Historia de Vida, 2017, P. 134B

Gratitud a los artistas maravillosos Cecilia Silva Caraballo, John Jairo Perdomo y Rafael Palacios.

A Mauricio Vasco, mi esposo y a Gustavo y Gabriel, mis hijos

A Diana Betancourt Ruiz, Ximena Betancourt Ruiz y Genoveva Iriarte que me apoyaron con sus consejos.

A mis compañeras del Grupo Prismáticas de la promoción CINDE UPN 11

A mis compañeros de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura y de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	9
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	14
3. MARCO REFERENCIAL.....	25
3.1. Antecedentes	25
3.2. Marco teórico.....	37
3.3. Marco metodológico.....	62
4. Historias de Vida de tres creadores colombianos.....	69
4.1 Dejar que cante Cecilia.....	70
4.3. SANKOFA.....	118
5. LECTURAS Y DIÁLOGOS	145
5.2. La memoria es propia.....	148
5.3. La experiencia es artística	152
6.4. Pedagogía y creación alternas.....	160
6.5. Una nueva educación en el diálogo de saberes.....	163
6.4. La poética política.....	172
6. CONCLUSIONES Y POSIBILIDADES	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186

1. INTRODUCCIÓN

“Para la escuela de marimbas, se necesita manigua”.

Hugo Candelario González Sevillano, compositor, intérprete e investigador de las músicas del Pacífico colombiano. En: comunicación personal, Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali,

2008

El trabajo realiza un análisis del concepto y acciones que bajo la denominación diálogo de saberes se presenta como uno de los objetivos del proyecto Colombia Creativa, Promoción Bicentenario de profesionales en artes del Ministerio de Cultura que ha promovido la profesionalización de artistas empíricos en diferentes regiones del país. Emerge aquí una tensión entre la voluntad de profesionalización que reconoce a la universidad como el espacio legitimado social, política y culturalmente para la validación del conocimiento, y la voluntad de establecer un diálogo de saberes que reconozca diversos modos de construir conocimiento, entre ellos el de los creadores con experiencia pero sin estudios académicos de las regiones apartadas de los centros universitarios.

Estudiamos este concepto por considerarlo una llave que introduce a la complejidad de un proyecto de política cultural y educativa, en apariencia meramente instrumental y cuyos dilemas y potencialidades se mantienen vigentes en la actualidad. El diálogo de saberes ocupa un lugar de pivote entre el campo cultural y el educativo, y entre modos diversos de

conocimiento, hoy por hoy divididos abismalmente por las lógicas disciplinares y dicotómicas que clasifican y ordenan los saberes. El diálogo de saberes anuncia la voluntad de superar pretensiones universalistas, jerárquicas, unilaterales, que subsisten hoy en el ámbito de las políticas del conocimiento.

Abordamos la indagación buscando dar un sentido de diálogo al trabajo desde la visión ampliada que propician las historias de vida. Se construyeron las historias de vida de tres creadores egresados de los procesos de profesionalización que son portadores de saberes tradicionales y procesos formativos autodidactas, considerados empíricos o no académicos. Desde la complejidad del lenguaje que emerge del cuerpo, la experiencia y el pensamiento, las historias de vida conforman un viaje, una imagen, una música, un sentimiento, un entramado de relaciones y factores que cristalizan la experiencia de un encuentro de diferentes modos de conocimiento en su contexto social, cultural y vital. Con estos maestros se construyó una relación, más allá de la formalidad del investigador/investigado, de mutuo interés y compromiso por algo que va más allá de la individualidad. Nos apoyamos también en otros instrumentos de investigación como la historia y el análisis de documentos institucionales que sirven de elementos de contraste con las historias de vida y al análisis textual y de contenido de los relatos dialogados.

Estas historias, más que un instrumento o una metodología, son en sí mismas conocimiento, portadoras de claves sobre los procesos de profesionalización que ocupan un papel importante en las políticas culturales del país. Estos relatos, ejemplos, singularidades, son saber compartido, saber a partir de lo descriptivo e individual. A través de la lectura de estas experiencias vitales, donde habitan sus protagonistas, podremos aproximarnos a las condiciones y la valoración de la experiencia artística y a la necesidad y significado de la

profesionalización, la posibilidad y coherencia del trabajo mancomunado de los Ministerios de Cultura y Educación, el alcance de su impacto entre los diferentes participantes y las posibilidades de esta estrategia en el futuro de política cultural y educativa.

Más allá de la producción de objetos, lo artístico y cultural lo constituyen la experiencia de los sujetos que tiene fuerza ontológica y epistemológica. Situados desde esta perspectiva pretendemos que se reconozca la dimensión estética de toda experiencia como fuerza de conocimiento y, con ello, su posibilidad de provenir de saberes no académicos. Desde la historia de vida de estos artistas abordamos la dimensión artística y cultural como experiencia (prácticas artísticas) que es en sí misma un modo de crear mundo y de ser pensamiento, un modo de construcción de sentido y de subjetividad. Esta perspectiva recoge gran parte de las prácticas culturales locales en el país y ha sido abordada por teóricos que están contribuyendo a transformar los paradigmas convencionales de lo que son la educación y las prácticas artísticas y culturales, enfrentando el grueso muro de la indiferencia, la subordinación, la falta de estudio y, por lo tanto, la adopción de clichés que hacen que sean denominadas como prácticas no cognitivas o, en la representación polarizada de la dimensión del ser y no del saber.

La perspectiva del diálogo de saberes supone, por una parte, la diversidad de saberes y modos de conocimiento, y, por otra, su relación de orden inter y transcultural. Esta dimensión epistemológica es constitutiva de la diversidad de las expresiones culturales, cuya preservación, y renovación -agregamos nosotros-, promovió la UNESCO en 2005 como objetivo vinculante a nivel mundial para la cultura. Asociamos esta declaración a formulaciones de corrientes teóricas y movimientos políticos que cobrarán una dimensión

global, como las que hiciera Boaventura de Sousa Santos en su libro *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, en el que afirma:

No es posible hoy una epistemología general, no es posible hoy una teoría general. La diversidad del mundo es inagotable, no hay teoría general que pueda organizar toda esta realidad. Estamos en un proceso de transición, y probablemente lo posible sea aquello que llamo un universalismo negativo: en este momento, en este tránsito, no necesitamos de una teoría general. No es posible, y tampoco es deseable, pero necesitamos de una teoría sobre la imposibilidad de una teoría general. Estamos de acuerdo en que nadie tiene la receta, nadie tiene la teoría (Santos, 2006, p.32)

El diálogo de saberes se sitúa así en la perspectiva de las relaciones saber/poder, y las Epistemologías del Sur y los Estudios decoloniales posicionan este concepto como elemento estructurante de sus propuestas críticas. Será también urdimbre de este trabajo el estudio del concepto de diálogo desarrollado por Paulo Freire. Estos son los referentes en que nos apoyamos para abordar los relatos de tres artistas de la música, el teatro y la danza y asistir a la emergencia de tensiones, exploraciones, deseos, compromisos y estrategias de un reconocimiento y un diálogo que mantenga y renueve la diversidad cultural.

El ámbito de este trabajo es el de la educación artística, asumida como garantía de un desarrollo humano integral y un derecho fundamental, basado en una visión cosmopolita del derecho y de lo humano. Este trabajo se inscribe también, con particular énfasis, en las políticas para el fomento de la educación artística y cultural, la renovación de la educación, e indaga por los enfoques y las estrategias pedagógicas que son más pertinentes en nuestros contextos.

En el proyecto de profesionalización de artistas convergen problemáticas epistemológicas, educativas y políticas en torno al arte y la cultura. Sin embargo, debido a las premuras políticas y las jerarquías institucionales, la construcción de políticas culturales no suele estar acompañada de procesos de reflexión y de consenso que permitan enunciar sus supuestos y que inviten a su evaluación crítica, que las hagan más transparentes y abiertas a todo ciudadano y comunidad. Este trabajo pretende aportar a un núcleo de reflexión que ha sabido mantenerse en estos últimos diez años y contribuir a que los Ministerios y los sectores culturales se pregunten sobre la posibilidad de transformar en política pública el reconocimiento de los saberes diversos, lo que hasta hoy es un proyecto un tanto aleatorio, a pesar de su continuidad y relativo peso en los presupuestos limitados del sector de la cultura.

Confiamos en la voz de los artistas y sus trayectorias y memorias, en ellas encontraremos orientación y guía para formular preguntas que no se han logrado determinar con claridad, para buscar respuestas y animar debates que, sin desconocer los logros alcanzados, permitan que emerjan nuevos retos y alternativas. Con ello aspiramos a contribuir al fortalecimiento de la perspectiva democrática de las políticas culturales y educativas en Colombia para el campo del arte y la cultura, especialmente en lo referente a los fundamentos epistemológicos que las fecundan, sus enfoques pedagógicos e implicaciones políticas.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El Proyecto COLOMBIA CREATIVA, Promoción Bicentenario de profesionales en artes, en el cual se hallan insertos los procesos de profesionalización de artistas empíricos, ha tenido continuidad a través de tres períodos de gobierno, lo cual es significativo dada la dificultad de establecer políticas de largo aliento, particularmente en el sector cultural. Esta estabilidad establece la necesidad de revisar críticamente el proyecto de profesionalización de artistas, sus componentes y las condiciones de una renovación significativa en los próximos gobiernos.

Es también significativa la producción de estudios como la sistematización adelantada por ACOFARTES en 2011, la reciente tesis de grado de Betsy Gelves, de abril de 2016, los artículos académicos del profesor Eliécer Arenas (Arenas; 2009, 2010, 2015), el surgimiento de nuevos programas, tesis y artículos dedicados a las prácticas artísticas y culturales tradicionales y populares, así como la disposición de los egresados por apoyar participativamente las reflexiones sobre su proceso, todo lo cual contribuye al necesario balance y evaluación. Desde una perspectiva menos analítica, más histórica y vivencial, nos interesó abordar el complejo proyecto de profesionalización de artistas propuesto por el Ministerio de Cultura y un conjunto importante de Universidades del país, sirviéndonos de uno de sus objetivos, a saber, el de que éste lograra establecer un diálogo de saberes.

La pregunta por el diálogo de saberes nos permite abordar el todavía muchas veces olvidado, incomprendido y complejo ámbito de la educación artística, a través de una perspectiva crítica y un concepto relativamente marginal y novedoso en el discurso institucional del inicio

del proyecto. Esta perspectiva no central, amplía, de partida, las preocupaciones por las prácticas artísticas al relacionarlas con una epistemología y una ontología expandidas, que continúan siendo escasamente reconocidas.

El Proyecto Colombia Creativa constituye el resultado de una inédita concertación promovida por la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, entre esta entidad, el Ministerio de Educación, ocho Universidades públicas del país, la Asociación de Facultades de Artes –ACOFARTES-, los entes territoriales a través de sus Secretarías de Cultura, los espacios de participación a través de los Consejos Nacional y Departamentales de música, danza y teatro y la Alta Consejería para la Acción Social a través del proyecto para el acceso con calidad a la educación superior –ACCES-, y el ICETEX. Este proyecto se inscribió en la agenda de actividades que hacen parte de la celebración del Bicentenario de la Independencia en 2010.

El documento Bases para la implementación del proyecto Colombia Creativa, Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008–2010, de mayo de 2008, presenta los siguientes referentes a partir de los cuales se construye dicho proyecto: el Plan Decenal de Cultura 2001-2010, el Plan Nacional de Música para la Convivencia (inicio en 2003), el Plan Nacional para las Artes 2006-2010 y el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 (nunca se adoptó). A su vez, dichos planes, programas y proyectos se enmarcan en objetivos de la Constitución Política de 1991, en las acciones del Ministerio de Cultura como ente rector de la política en materia cultural, y en el cumplimiento de los principios de la Ley General de Cultura (1997), relacionados con la necesidad de desarrollar estrategias tendientes al reconocimiento social y económico de los artistas, el acceso a la educación de calidad y el reconocimiento de la condición pluriétnica y multicultural de la nacionalidad.

El documento fue producto, a su vez, de mesas de concertación a las cuales asistieron representantes de las instituciones en alianza, de los Consejos Nacionales de las Áreas Artísticas e invitados de las Universidades. La finalidad, tal como quedó establecida por el documento, era la de

generar una gran alianza social e interinstitucional para hacer del campo del conocimiento artístico y cultural uno de los pilares de la renovación y conservación de la diversidad cultural de nuestro país, uno de los sectores promotores de desarrollo social, la calidad de vida y la generación de capacidades locales (Ministerio de Cultura, 2008, P.29).

Se aspiraba a que en el 2019 Colombia contara con doctorados en arte, promovidos en red por los centros universitarios, y se lograra una mayor cobertura de programas educativos en artes de diferentes modalidades y niveles en todo el territorio nacional. El estudio ‘Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2019’, encargado por el Ministerio de Cultura a Corpoeducación y la Universidad Externado de Colombia, constituye una línea base que permitirá estudiar los avances en esta década.

Nos detenemos en la enunciación del proyecto, por cuanto en ella aparecen las tensiones que es pertinente abordar. El objetivo del programa fue el de

fomentar el acceso democrático a la educación superior en artes, mediante el otorgamiento de créditos educativos condonables y subsidios de sostenimiento, que permitieran atender la demanda de profesionalización de artistas en ejercicio, así como la de jóvenes bachilleres de poblaciones vulnerables, interesados en adelantar programas de pregrado en este campo. (Ministerio de Cultura, 2008, P.30)

Para atender las dos necesidades se levantaron dos líneas de actuación diferentes.

El proyecto de profesionalización estableció los parámetros que flexibilizaban los programas de artes para la línea de profesionalización de artistas en ejercicio. Esta línea iba dirigida con prioridad a maestros con una determinada edad (25 para música y 28 para danza y teatro) y experiencia desarrollada como intérpretes (7 años para música y 10 años para danza y teatro) y docentes (2 años).

Como “objetivos específicos fueron señalados los siguientes:

1. Fortalecer el Sistema Nacional de Cultura
2. Fortalecer el Sistema Nacional de Educación Artística.
3. Fortalecer la oferta y demanda de programas de formación superior en artes, entre las comunidades.
4. Impactar positivamente en los indicadores de cobertura y calidad de la educación superior en artes.
5. Contribuir a la descentralización de la oferta educativa, aumentando la capacidad de apertura de programas en extensión a nivel superior.
6. Consolidar una red interuniversitaria que promueva la calidad de los programas académicos y fomente la investigación en el campo artístico.
7. Contribuir a cualificar la oferta de artistas y docentes en artes en el servicio educativo, al considerar:
 - Ofrecer nuevas herramientas teórico-prácticas y pedagógicas.

- Desarrollar nuevas competencias artísticas, pedagógicas, conceptuales, analíticas y críticas.
 - Promover la ampliación de la visión del mundo y de diferentes vivencias estéticas.
 - Generar una mayor conciencia de los principios, leyes y técnicas que rigen su hacer artístico.
 - Potenciar la posibilidad de proponer y crear propuestas de gestión artística para su entorno, o su municipio.
 - Compartir experiencias de conocimiento en un entorno académico, con profesores universitarios y estudiantes de diversa procedencia.
8. Fomentar la competitividad y productividad del sector artístico y cultural.
 9. Promover el reconocimiento de las prácticas artísticas en los contextos académicos.
 10. Fortalecer las Instituciones de educación superior y sus programas de formación artística, al:
 - Crear un escenario que le permita a la Educación Superior cumplir con la responsabilidad social de atender los problemas más importantes del país y aportar a su solución.
 - Poner en contacto a las unidades académicas con los diferentes escenarios de realidad de las disciplinas.
 - Flexibilizar y ampliar los currículos, enriqueciendo las metodologías de enseñanza universitaria.

- Facilitar la interacción de instituciones de educación superior con diferentes entidades educativas, artísticas y culturales, para la formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas.
- Promover el diálogo y la articulación entre el conocimiento de las unidades académicas y los diferentes saberes que se tejen en los múltiples escenarios y territorios del país, bajo una perspectiva diferencial (de género, generación y etnia).” (Ministerio de Cultura, 2008, P.31-32)

En el estudio realizado posteriormente por el Ministerio de Cultura y ACOFARTES: Fase II - Sistematización de la experiencia del Proyecto Colombia Creativa (Mincultura y Acofartes, 2011, P.11), se plantea que la tercera fase del proyecto de profesionalización debe “atender las necesidades reales de los artistas, reconocer su labor y generar oportunidades para acceder a la titulación como docentes promotores de las manifestaciones artísticas y culturales en cada uno de sus contextos”. Este trabajo dedica un apartado titulado “El diálogo de saberes”, otorgando una mayor relevancia a este objetivo.

Al estudiar estos documentos es posible caracterizar la profesionalización de artistas como una estrategia estrictamente funcional para el logro de los objetivos de democratización e integración a la globalización de la educación superior. Estaríamos ante la necesidad de que el campo de las artes en Colombia se “suba al tren” de la nueva formulación de la modernidad, la Universalidad y la razón en el Siglo XXI. La universidad, como lo traza Santiago Castro-Gómez en Decolonizar la universidad: la Hybris del Punto cero y el diálogo de saberes (2007(b)) y en su ponencia Decolonizar las Artes, una genealogía del modelo de la Universidad-empresa en Colombia. (2014), no es solamente el ámbito de un derecho de

todos, el lugar de gestación de las élites directivas, sino que es el motor de la sociedad del conocimiento y para ello adquiere estructuras empresariales.

El enunciado de los objetivos y la normatividad en el proyecto Colombia Creativa es convencional y universalista y permite identificarlo con una perspectiva recepcionista: fomentar la calidad artística, ofrecer nuevas herramientas teórico-prácticas y pedagógicas, desarrollar nuevas competencias artísticas, pedagógicas, conceptuales, analíticas y críticas, promover la ampliación de la visión del mundo y de diferentes vivencias estéticas y generar una mayor conciencia de los principios, leyes y técnicas que rigen su hacer artístico. Así mismo, al apelar a la carta Constitucional, se afirma como único referente el acceso a la cultura por medio de la educación permanente, la enseñanza científica, técnica, artística y profesional (Constitución política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991, art. 70) y la libertad de expresión (art. 71), obviando los articulados referidos a otros derechos culturales, como los de la propiedad colectiva, y a la condición de ser un país multiétnico y pluricultural, lo que da pie a una interpretación radicalista asociada a los lineamientos que caracterizan a la universidad como una herencia colonial: la ambición del Estado por gobernar la universidad para fines de domesticar la barbarie y conformar elites, la jerarquía epistémica entre los saberes, la diferenciación entre oficios o técnicas artísticas y las bellas artes y, finalmente, el enfoque mercantil y economicista de la universidad neoliberal. Características estas que pudieron haber jugado un rol en la continuidad del programa.

Sin embargo, la formulación del proyecto también integra objetivos y propuestas derivadas de un enfoque dialógico y multiculturalista, que aquí resaltamos en enunciados tales como los siguientes: se trata de

fortalecer espacios de interacción y diálogo entre la tradición occidental del conocimiento que ha nutrido y determinado históricamente el sistema educativo colombiano, y las diversas manifestaciones artísticas y culturales de otras comunidades culturales y que también han sido dinamizadoras reales y efectivas del panorama sociocultural del país (Ministerio de Cultura, 2008, P.12). renovar y preservar la diversidad cultural, promover el reconocimiento de las prácticas artísticas en los contextos académicos, relacionar las unidades académicas con los diferentes escenarios de realidad de las disciplinas, promocionar el diálogo y la articulación entre el conocimiento de las unidades académicas y los diferentes saberes que se tejen en los múltiples escenarios y territorios del país, bajo una perspectiva diferencial (de género, generación y etnia) (Ministerio de Cultura, 2008, P.31-32)

Y por otra parte, los educativos. A pesar de que no sea señalada explícitamente la perspectiva epistemológica alternativa, encontramos presentes elementos que vienen de políticas educativas que responden ya al reconocimiento de la diversidad cultural que se impuso desde los años 90's y una filtración de las nuevas premisas del pensamiento decolonial que algunos académicos, funcionarios del Ministerio de Cultura y asesores venían apropiando.

Tres años después del inicio de su implementación, El diálogo de saberes deja los márgenes, el subtexto y los objetivos secundarios, para pasar a ser un principio rector del desarrollo del proyecto en el documento de sistematización elaborado por ACOFARTES (Ministerio de Cultura y Acofartes, 2011) y una categoría de evaluación reconocida por estudiantes, egresados y profesores en la investigación de la Universidad Externado de Colombia

realizada por Betsy Gelves (2016). Sin embargo, la conformación de una red de universidades que le apostaban a dejar la competencia y los intereses individuales por el “mercado” de la profesionalización de artistas empíricos, que era atendido como un botín seguro gracias a la flexibilidad de algunas de ellas, no se mantiene. La respuesta del profesor del Departamento de Teatro de la Universidad del Valle, la entidad que no ha continuado en los procesos de profesionalización y diálogo de saberes, contrasta con lo anterior. A la pregunta “¿Cómo avizora el futuro del proyecto Colombia Creativa o del mandato legal de apoyar la profesionalización de los artistas?”, el docente respondió:

Ya culminó su ciclo. Tenemos la contradicción de que paralelamente tenemos programas formales en teatro. Creemos que se convierte en una puerta trasera para titular artistas. La legislación sobre Licenciaturas ahora es muy quisquillosa para repetir ese esquema. Creemos que la Universidad vaya a Buenaventura a preparar artistas. La única manera en que el programa pueda volverse a programar, es para regiones como Chocó, o los antiguos territorios nacionales. O como técnico en teatro. Como lo tenía el SENA, pero un licenciado es poco probable. La Universidad de Antioquia lo realiza ahora en Bogotá, pero se ha convertido en una especie de negocio. (González Puche, Alejandro. Entrevista con Ruíz C. Clarisa, 2017)

La alianza de nueve universidades, reflexionando por un mismo objetivo, no ha seguido el mismo fortalecimiento que tiene el principio del diálogo de saberes, pero eso es materia de otro estudio y lo mencionamos aquí para mostrar la complejidad vigente.

Es esta tensión, señal de confrontaciones que conviven y denotan luchas democráticas. Habría dos lecturas posibles de esta política, la una la presenta como una estrategia de

inclusión o ratificación del sistema epistemológico hegemónico, y la otra le atribuye el potencial de abrir espacios en la academia a la diversidad de saberes y modos de conocimiento igualmente legítimos

Nos parece conveniente recordar aquí que institucionalmente existe una duplicidad de funciones entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación respecto de la educación artística y cultural para todos y la responsabilidad de garantizar la educación de los agentes del sector cultural. La Ley General de Cultura, las prácticas culturales y las estrategias de política cultural así lo consignan y demuestran. El Ministerio de Cultura es responsable del fomento y promoción de la educación no formal, hoy en día Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Habría una “educación cultural”, disociada de la educación, objeto del Ministerio de Educación. En los años recientes, los linderos entre la educación formal y no formal tienden a difuminarse. Con el avance del derecho a la educación, el Sistema Educativo ejerce vigilancia en todas las modalidades y niveles. Sin embargo sigue siendo el Ministerio de Cultura el que ha tomado el liderazgo y ha invertido sus recursos en el diseño e implementación de programas tendientes al desarrollo de programas, investigación y acceso a la educación superior y de otras modalidades y niveles en el campo cultural. La profesionalización, en los términos planteados por el Ministerio de Cultura, se sitúa entre los propósitos culturales que valorizan la diversidad y la existencia de unos saberes que se tejen en los múltiples escenarios y territorios del país y deben ser articulados y puestos en diálogo con la academia y los propósitos educativos tradicionales, que propenden por extender y desarrollar competencias y normatividad estandarizada respecto del arte entre maestros en ejercicio que tendrían carencias y necesidad de legitimar sus conocimientos socialmente.

Impulsa este trabajo la ambición de escuchar la voz de artistas participantes en el proyecto de profesionalización y reconocer desde sus prácticas sociales, culturales y artísticas las características de lo que se ha denominado desde la academia y los teóricos el diálogo de saberes. Buscamos en primera instancia explorar la encarnación de esta categoría, rastrearla en sus historias de vida. Desde este ámbito podemos enunciar los objetivos que estructuran este trabajo de la siguiente manera:

Objetivo General:

Identificar el diálogo de saberes a través de las tensiones, contradicciones y paradojas que surgen en los procesos de profesionalización de artistas empíricos, con el fin de aportar a la valoración de la diversidad cultural y de las prácticas artísticas, y establecer recomendaciones que contribuyan a la concertación de política educativa y cultural en Colombia.

Objetivos Específicos:

- Identificar las condiciones de surgimiento de una actitud dialógica en los sujetos y en las instituciones.
- Reconocer las características de una experiencia artística que moviliza la construcción de subjetividades y mundos.
- Reconocer estrategias pedagógicas pertinentes para programas educativos que se proponen fortalecer la diversidad cultural en Colombia.
- Identificar las repercusiones para el sentido de vida y las prácticas laborales de artistas que viven el diálogo de saberes.
- Aportar referentes para quienes participan en la concertación de políticas culturales y educativas para el campo del arte.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Antecedentes

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la educación artística y conforman parte de sus antecedentes los supuestos que subyacen a las políticas que en Colombia la fomentan, la ignoran o la restringen. Abordamos el planteamiento del diálogo de saberes en el proyecto de profesionalización de artistas, reconociendo su incidencia epistemológica, pedagógica y política. ¿Cómo se llegó a esta propuesta y a lograr una amplia alianza institucional en gran medida, sostenible? Es importante relacionar el proyecto Colombia Creativa, un cierto modo de profesionalización, a problemáticas epistemológicas que tienen raíces en el tiempo muy lejanas, así como señalar los hechos recientes asociados, de carácter político e institucional, que son determinantes.

- **La dicotomía logos/techné**

En el segundo encuentro Creación, Pedagogía y políticas del conocimiento, celebrado en 2014, evento que se proponía reflexionar críticamente sobre el estatus de las artes en el medio universitario y en las entidades estatales que fijan las políticas del conocimiento, Santiago Castro-Gómez traza una genealogía del modo en que las prácticas artísticas se han relacionado con el proyecto de construcción del Estado en Colombia. Partiendo de las reformas del fiscal Moreno y Escandón que en el siglo XVIII buscaron secularizar la educación para ponerla al servicio del proceso colonial, civilizatorio y económico, este trayecto histórico permite conocer el entramado de las relaciones entre ciencia y arte, entre

la universidad y el conocimiento y entre las políticas de estado y la enseñanza de las artes (Castro-Gómez, 2014).

La genealogía sitúa el surgimiento de la ambición del Estado por gobernar la universidad, fuente del conocimiento, y la convierte en “un linaje”, en principal hilo conductor de esta revisión. Este Estado, moderno y colonial, asume la división aristotélica de los saberes según la cual las ciencias investigan las causas últimas y las relaciones esenciales, y las artes consisten en un saber-hacer cosas. Sobre esa dicotomía, *logos/techné*, se edifica la superioridad epistémica de las ciencias frente a las artes. El currículo y la organización universitaria sabrán dar cuenta de ella. A su vez, el campo de las artes reproduce el pensamiento jerárquico en sí mismo, diferenciando las “artes mecánicas” de las “artes liberales” y, posteriormente, los “oficios” de las “bellas artes”. En este enfoque complaciente que es el de las bellas artes, éstas se legitimaban como herramienta para suavizar las conductas bárbaras y como estrategia de inclusión en la civilización. Pero, desde entrado el siglo XX, la universidad ha dejado de ser el ámbito exclusivo y autónomo de producción y legitimación del conocimiento, para pasar a competir con las industrias y estar impregnada por los criterios mercantilistas que imperan en la sociedad del conocimiento. En este contexto, las artes se mantienen como un apéndice aleatorio y subestimado en el medio académico, cuando es que han llegado a integrarlo. Esta historia no es la de un progreso lineal, es la de un conjunto de modos de ser, de conocer y de ejercer el poder que coexisten y se cotejan hasta en el presente, entre los que subsiste el paradigma científico de la modernidad y las nuevas fuerzas provenientes del surgimiento de la diversidad.

Sin embargo, el mundo académico, exclusivo portador del conocimiento y su valoración de acuerdo al linaje moderno, no se mantiene estático e impermeable a la expansión de esas

nuevas realidades que le dieron su poder. Castro-Gómez propone superar “la violencia epistémica” a la que están sometidas las artes, buscando una valoración en sus propios términos y sustrayéndolas a la ambición estatal (des gubernamentalizar) del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación que impone reglas reductoras al pensamiento artístico y desconoce otros modos de saber, como son el pensamiento tradicional, el indígena, y el conocimiento cultural. Castro-Gómez, como otros pensadores de la corriente decolonial, matiza su lectura del linaje de la universidad al reivindicarla como un ámbito en el cual puede darse la reflexión crítica y la apertura hacia el reconocimiento de otros modos de conocimiento que rompen con la colonialidad del poder impulsada por la imagen del mundo como sistema mecánico compuesto de bloques elementales, la visión de la vida social como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado, la idea de que la luz excluye a la oscuridad y la razón a la barbarie, que están siendo desafiadas por paradigmas que golpean también las puertas de la universidad-. (Castro-Gómez, 2007(b)). En las historias de vida que abordaremos, uno de los artistas habla de “la ambigüedad de lo empírico” (Jhon Jairo Perdomo, 2017, P.103), pensamos que también es posible hablar de la ambigüedad de lo académico y de lo artístico. Volveremos sobre ello, por ahora planteamos que la ambigüedad también antecede y caracteriza las relaciones de la política con las prácticas artísticas. Reiteramos entonces que coexisten diferentes enfoques y tensiones, y siempre hay posibilidades de nuevas miradas que rasguen nuestros poderes y saberes establecidos.

- **La emergencia de la diversidad.**

La universidad y el paradigma científico del conocimiento no fueron ajenos al multiculturalismo, producto de las migraciones y la globalización, que desde hace unos

treinta años se plasma en el reconocimiento de la diversidad cultural. Boaventura De Souza Santos afirma:

La facilidad con la que el multiculturalismo fue aceptado como nueva dimensión de las relaciones sociales se debió a dos factores principales. Por un lado, el multiculturalismo desplazó la energía contestataria del ámbito económico-social al ámbito sociocultural, hecho que, de algún modo, contribuyó a considerarlo inofensivo y hasta funcional para la reproducción del capitalismo. Por otra parte, en los países centrales –de Europa y América del Norte– el multiculturalismo se entendió principalmente como la expresión de la tolerancia de la cultura occidental hacia otras culturas. (Santos, 2012, p.150)

La diversidad y el multiculturalismo pueden ser asumidos por vía de la tolerancia, la integración y la sumisión, o como una verdadera alteridad, a la que se reconoce y con la cual se entablan relaciones no exentas de tensiones, debates y conflictos.

Planteamos que la formulación de las políticas culturales que convierten a la profesionalización de artistas empíricos se sitúa en el cruce de dos linajes epistemológicos que coexisten hoy en día, el científico positivista y el multicultural complejo. Al afirmar que el diálogo de saberes es un principio, o uno de sus objetivos principales, las políticas se suscriben al nuevo paradigma que reconoce la diversidad saberes y modos de ser. A continuación, expondremos algunos de los acontecimientos políticos más destacados que anteceden esta formulación.

- **La Constitución del 91 y los derechos culturales**

La Constitución de 1991 en Colombia concreta la ambición de participar de una nueva visión de la democracia y los derechos que afirman la diversidad del mundo y las culturas, así como expanden la idea de humanidad. La Constitución reconoce el multiculturalismo como base de nuestra nacionalidad y la diversidad de los saberes se plantea como uno de los derechos humanos que el Estado debe garantizar (Constitución política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991, artículos 70 y 71) Así, la Constitución mantiene un fuerte acento en la obligación de dar acceso a la cultura como estrategia, lo cual puede denotar la subsistencia de un modelo universal de cultura y valores que se debe difundir y apropiar por todos. En general, la perspectiva de derechos ha sido criticada como una politización de la poética en el sentido de una normativización, un contrasentido con la idea de la libertad de expresión y de igualdad. Enriquece esta perspectiva la participación de todos y la idea del reconocimiento de una democracia cultural como punto de partida.

Desde la misma época en que fue promulgada, existe la ambivalencia entre el estado social de derecho consignado en la palabra escrita y las acciones del Estado neoliberal, que extiende los mecanismos de mercado a las más diversas relaciones sociales.

- **De la democratización a la democracia cultural**

Siguen a la Constitución del 91 la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, en la cual en el artículo 23 de la sección tercera se establecen la educación artística y cultural como “áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer” en la educación básica. También está la educación física y el deporte. Animaba al redactor una idea de desarrollo humano integral, a pesar que por la misma época se cerraban las Escuelas de Bellas Artes o las Escuelas Populares de Artes en Bogotá, Cali,

Ocaña, Sincelejo, Medellín. Algunas se transformaron en Facultades de Arte o Instituciones Universitarias, otras sucumbieron, otras lograron renacer años después mediante convenios y formas de organización alternativas.

Es en el año 1997 que se transforma el Instituto Colombiano de Cultura en Ministerio de Cultura y se promulga la Ley General de Cultura. Por estos años, la UNESCO estuvo dedicada a legitimar el campo cultural, argumentando sus aportes al desarrollo, al PIB y haciendo de la cultura un recurso. Sin embargo, la Ley de Cultura de Colombia se mantuvo más bien apegada a políticas internacionales que caracterizaron los años 70's y hacían del arte y los artistas el eje central de las políticas culturales, velando por su condición social y haciendo de su formación y de la seguridad social principales preocupaciones. La Ley 397 de 1997 se mantiene en ese horizonte, aunque no exclusivamente.

De la Ley, se mantienen vigentes numerosos artículos referidos al trabajo articulado de los sectores cultura y educación en temas relacionados a la educación artística, ubicados en los capítulos tercero y cuarto. Se trata en particular del artículo 29, que forma parte de la base legal del programa de profesionalización de artistas, al afirmar que

El Ministerio celebrará convenios con Universidades para fomentar la formación y capacitación técnica y cultural, del gestor y el administrador cultural, para garantizar la coordinación administrativa y cultural con carácter especializado y para la formación y especialización de los creadores en todas las expresiones a que se hace referencia en el artículo 16 de la presente ley y se reitera que

El Ministerio de Cultura, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, promoverá en las universidades estatales, en los términos de la Ley 30 de 1992, la

creación de programas académicos de nivel superior en el campo de las artes, incluyendo la danza ballet y las demás artes escénicas.

El artículo 32 está referido a la profesionalización, relacionándola con la tarjeta profesional.

Se afirma que

El Ministerio de Cultura, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, definirá los criterios, requisitos y procedimientos y realizará las acciones pertinentes para reconocer el carácter de profesional titulado a los artistas que a la fecha de la aprobación de la presente ley, tengan la tarjeta profesional otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, con base en el Decreto 2166 de 1985” (Ley General de Cultura, 1997)

Finalmente, los artículos 64 y 65, vigentes hoy en día, establecen el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural y modifican el artículo de la ley de Educación referido a la obligatoriedad de la educación artística como área fundamental del conocimiento en la básica, ampliando su radio a lo cultural.

Merece detenimiento el decreto 2166 de 1985 que promueve la tarjeta profesional del artista y la creación del Fondo para su Seguridad Social. La Corte Constitucional tumbó el Fondo y mantuvo la tarjeta que estuvo vigente durante 20 años, hasta que fue simplemente abolida por una ley anti trámites. El decreto en mención afirmaba que “Son profesionales del arte los artistas, empíricos o académicos, que demuestren que han ejercido, o ejercen, actividades inherentes al arte en cualquiera de sus distintas expresiones”. La Ley de Cultura recogió las preocupaciones de este decreto, que hasta hoy se mantienen: reconocimiento de los saberes empíricos y seguridad social del artista.

La tarjeta fue considerada por algunos como un procedimiento antidemocrático, pues no había difusión de su existencia, como tampoco había claridad de su efectividad para brindar acceso al campo laboral. Se consideraba el trámite centralista y anti-técnico, pues se hacía ante un comité que sesionaba en Bogotá y del cual participaban delegados de Ministerios cuyo perfil no estaba establecido, y artistas designados directamente por el Presidente. Se consideraba también que había un peligro de “oficializar” (gubernamentalizar) al artista empírico e independiente. Finalmente la valoración se hacía sobre documentos y registros audiovisuales, sobre los que recaían bastantes dudas. La legitimidad del trámite y su escasa apropiación empezaron a generar dudas y debates entre los funcionarios del Ministerio de Cultura y, a pesar de que a la voz de una posible derogación del decreto que la sostenía hubo un incremento de solicitudes, la tarjeta murió sin mayor discusión. Un proyecto de profesionalización de artistas, amplio y regionalizado, a diferencia de los excepcionales y sectoriales que se habían adelantado previamente, se convirtió en la alternativa a la abolición de la tarjeta profesional. Las críticas también se dieron y eran similares a las de la tarjeta, las coberturas eran limitadas y, también, el proceso podía ser considerado como un mecanismo de “oficialización” del artista y de “academización” de la cultura.

Orientado por esta batería normativa relativa a la formación artística y cultural, a la que deben sumarse diversos instrumentos de política que emergen de concertaciones con el sector cultural en el territorio, como el Plan Decenal de Cultura 2001-2010, por una ciudadanía democrática cultural y los Planes de Artes de los diferentes gobiernos, el Ministerio de Cultura enfoca muchos de sus esfuerzos en proyectos de formación artística que son de carácter demostrativo, orientador, por su limitada cobertura. ¿Rezago de su antigua filiación con el Ministerio de Educación? ¿Respuesta a una de las principales demandas de los agentes

del sector en las regiones? Lo cierto es que la formación es considerada, no solamente en el campo de las artes, como una de las principales estrategias para el logro de la democracia cultural.

En el diagnóstico del Plan Nacional para las Artes se afirma que

Una de las principales necesidades identificada en las actas de los Consejos de Áreas Artísticas y de las Jornadas Regionales de Cultura, es la de desarrollar políticas y acciones de fomento a la educación artística y cultural, así como la de establecer una agenda conjunta con el Ministerio de Educación. Se registra la carencia de desarrollos en el sistema educativo que permitan articular la debida unidad de la educación no formal y la formal. En este sentido, no existen mecanismos adecuados que permitan la profesionalización de los agentes del sector, el fortalecimiento de los maestros y sabedores, de manera que sea posible abrir oportunidades de continuidad a las vocaciones, talentos y saberes hacia la formación especializada y la acreditación, como factor de mejoramiento de la calidad de vida y oportunidades laborales. La falta de articulación entre los Ministerios de Educación y de Cultura omite el potencial que el impulso a la formación en procesos de creación artística brindaría al ejercicio de la creatividad, abriendo caminos de experimentación, de ruptura y riesgo creativos, de complementariedad en el cruce de lenguajes y fronteras. (Ministerio de Cultura, 2007, P 11).

Esta actividad formativa es considerada como formación apropiada a la función cultural de las artes: música, danza, artes visuales, en la vida cotidiana de las comunidades y no como educación profesional. Esta educación, anteriormente denominada no formal tiene un

despliegue particularmente importante en el Plan Nacional de Música para la Convivencia desde 2003. En alianza con instituciones de educación superior y fundaciones musicales, se implementó el programa de formación de formadores en todo el territorio, alcanzando para 2007 cinco años de continuidad. Con la confianza que da esta sostenibilidad, pero también con la carencia de una evaluación sistemática, y el cambio legal que transformó la educación no formal en Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano –ETDH- (Ley 1064 de 2006), es que se debatieron y se debaten los posibles caminos a seguir.

- **La renovación de la educación**

Una respuesta la dio el estudio Análisis Prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019, realizado por la Universidad Externado de Colombia y Corpoeducación en 2006. El documento plantea como uno de los objetivos “lograr que el pensamiento artístico y las metodologías de las disciplinas artísticas se conviertan en agentes transformadores de la universidad” (Mincultura y Corpoeducación, 2007). Esta hipótesis va más allá del campo de la educación artística misma y planea el aporte de ésta al sentido de la universidad. Va hacia el currículo y los enfoques pedagógicos y a la vida cultural de la universidad, gracias a su fuerza de renovación pedagógica y al vigor del pensamiento artístico con valor pedagógico (Ministerio de Cultura, 2006). A pesar del fuerte énfasis en la educación superior y el desarrollo de la evaluación, el estudio, también muestra la ambición de generar un sistema entre los sectores de la Cultura y la Educación que permita relacionar (coexistir, dialogar) los diferentes niveles y modalidades de la educación artística, y hace de ésta un motor de renovación del sistema educativo. La culturalización de la academia, o la musicalización de la academia, como escucharemos decirlo en una historia de vida, (Cecilia Silva Caraballo, 2017, P.77) están en la interpretación de estas voces que se recogieron en

2006. El grupo fija su objetivo muy alto, como si hubieran escuchado la teoría decolonial que dirá que es en el dejarse tocar por la alteridad donde radica el verdadero reconocimiento.

Paralelamente, a nivel internacional, la valoración de la educación artística provoca importantes movilizaciones en esa primera década del siglo XXI, especialmente en el Congreso de Lisboa en 2006 y en el Congreso en Seúl en 2010, así como en reuniones regionales, todas ellas con activa participación de los Ministerios de Cultura y Educación, de manera articulada. Señalemos una tensión en el seno mismo de la Dirección de Cultura de la UNESCO respecto a este tema (nótese también que es la sección cultura del organismo y no la de educación, la que jalona los procesos), que radica en dos finalidades muy diferentes las que promueven el compromiso con la educación artística. Por una parte, ésta sería la garantía de la formación de públicos, eufemismo para no decir consumidores. Recordemos que está también al orden del día en las políticas culturales el desarrollo de las industrias creativas o culturales. Los propósitos de este programa están en el aporte al PIB de las industrias, e integran los viejos temas de la condición laboral del artista y su formación. La otra vertiente, representada por las organizaciones internacionales para la Educación artística, algunas de las cuales, como la INSEA, datan de los años 50's, promovieron los Congresos Mundiales y en la Proclama de Seúl en 2010 expresan su ambición afirmando que

La educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución.

Para ello, la Agenda de Seúl se propone como primer objetivo “Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad” y como una de las estrategias “Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza” (UNESCO, 2010, P.3-4). Esta agenda, por una parte, plantea la necesidad de que la educación artística trabaje asociada a las culturas locales, pero igualmente aboga por la construcción de indicadores de calidad aptos para rendir cuentas. Una paradoja y ambigüedad que posiblemente da pie a la construcción de las competencias socio-emocionales en que viene empeñada la OCDE, como una forma de asumir la necesidad de captar el mundo de la empirie.

Finalmente, consideramos relevante situar en este apartado el propósito fallido que se hizo en 2007 por contar con un Plan Nacional de Educación Artística. En efecto, la Ministra de Educación desestimó la necesidad de elevar a nivel de Plan los proyectos que se venían construyendo. En este Plan aparecía, dentro de la estrategia de fomento a la calidad, la propuesta de un proyecto de fomento a la profesionalización con la denominación de “programa nacional de reconocimiento de saberes”. El Ministerio de Cultura proponía al de Educación financiar mediante su estrategia CERES, Centros Regionales de Educación Superior, la extensión de una serie de programas de educación artística y artes. Este proyecto busca “desconcentrar la oferta en educación superior, hoy centrada en las ciudades, y ampliar su cobertura, haciendo más equitativo el acceso y se contribuyendo al desarrollo social y económico de las comunidades” (MEN, 2016). El Ministerio de Cultura coordinaría una red de Facultades de Artes para lograr así su propósito de multiplicar el reconocimiento del saber artístico tradicional y popular, dar la posibilidad de retornar a muchos profesores de artes que

habían salido del sistema educativo por no contar con título en el proceso de los concursos para docentes de 2005, evitar que programas de profesionalización sin criterios más que los mercantiles, se ofrecieran a destajo aprovechando una importante demanda, entre otros objetivos. Como lo mencionamos, esta propuesta no fue acogida y el Ministerio de Cultura destacó dineros nunca antes vistos para un proyecto de la Dirección de Artes con el fin de adelantar la profesionalización en los términos arriba mencionados.

Retomamos aquí algunos elementos, entre los más relevantes, de un proceso abigarrado en tensiones y debates, contradictorio o ambiguo, que conduce a la formulación del programa de profesionalización de artistas, bajo el enfoque del diálogo de saberes.

3.2. Marco teórico

En el presente apartado exponemos el enfoque de *lo artístico* y el concepto de *diálogo de saberes* que nos anima y subyace a la lectura que haremos de las historias de vida de los artistas invitados.

- **La experiencia es artística**

Resulta necesario presentar en este trabajo la concepción de lo artístico como un modo de conocimiento, diferente a la noción ortodoxa de algo objetivable y exponer sus características. Para ello, varios textos encargados por la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, en el presente siglo, sirven de referentes, entre otros. Estos textos buscaban lograr un trato equitativo y específico para el conocimiento artístico ante entidades como

Colciencias y el Ministerio de Educación, así como ambicionaban socializar un lenguaje común sobre las prácticas artísticas, entre la ciudadanía.

Intento complejo dada la dificultad de teorizar sobre, justamente, aquello que representa “lo otro” de la teoría y aquello que siempre está redefiniendo sus bordes. Se trata de organizar el caos de manera creativa, rompiendo con las reglas. A su vez el arte irrumpe, se hace cultura y otras rupturas se harán necesarias. Así, resulta casi imposible discutir sobre el arte, no solamente por la oposición e incompreensión de otros campos del conocimiento y por la disposición a convertirlo en ideología y bien mercantil, sino por su tendencia auto crítica, su constante necesidad de superarse y convertirse en cultura, una vez definido. En medio de estas tensiones, supuestos, paradojas, suele ser necesario justificar su sentido, solicitar atención, exigir un espacio y luchar por una mayor comprensión de la especificidad y la valoración social de la creación artística. (Ministerio de Cultura y Universidad Nacional de Colombia, 2005, P. 196)

La renovación del enfoque convencional del arte plantea que el sentido, valor y legitimación de lo artístico no está en unos objetos u obras, sino en una trama, en constante movimiento, de significaciones que allí subyace. El pensamiento creador artístico se abre hoy a una multiplicidad de prácticas y productos, no solamente aquellos que son legitimados como “obras de arte”. Estas prácticas, experiencias y pensamientos no se limitan a dibujar, cantar, pintar, bailar, sino que son considerados como una experiencia integral, un diálogo, un concierto entre lo corporal, la memoria, la percepción, la emoción, el sentimiento, la imaginación y la razón. Modo de ser del pensamiento constitutivos de la subjetividad personal y colectiva, desde la infancia y a todo lo largo de la vida. La expresión y la construcción de sí son procesos simultáneos. (Ministerio de Cultura, 2006, P.39) Con el uso

creativo del lenguaje, en particular del lenguaje artístico, se abren nuevas posibilidades de sentir, conocer y vivir lo que sustenta la convicción de que el arte, más que representar, transforma, re-crea y produce, no sólo obras sino acontecimientos y procesos, incluso modos de vida y nuevas relaciones sociales. “Podemos hablar de una resistencia poética que posibilita que la vida se manifieste desde dimensiones diferentes a la lógica mecanizada, productivista, eficiente y planificada. El arte y lo sensible nos abre a lo que podemos ser, a acontecimientos que se demarcan de lo funcional y programado” (Santana y Gil, en folleto de presentación de la exposición *Poéticas de lo cotidiano, y estéticas de la vida*, Universidad de Bogotá, JTL, 2016)

En nuestra época todavía la práctica del arte se reduce al ejercicio de un don o vocación singular, lo que convierte a los interesados en seres excepcionales, “raros”. Así, la educación artística es considerada como una educación especial, destinada a un reducido sector de personas, apta para los residuos del tiempo libre, en su concepción moderna, para los oficios y para la (re)formación de ciudadanía, con lo cual se la asume como un aprendizaje instrumental. Es, en todo caso, una educación, jerárquicamente tratada como subalterna. Educación artística que a pesar de sí, se aparta de la experiencia y no invita a los estudiantes a proponer su propia sensibilidad como objeto de estudio, a reconocer el trayecto de su pensamiento como constituido por las relaciones con su entorno cultural, relaciones que lo constituyen e impulsan y van transformándose a lo largo de la vida. (Ministerio de Cultura y Universidad Nacional de Colombia, 2005, Págs. 198-206).

La herencia moderna sobredimensiona la teoría y empobrece la experiencia. Consumimos categorías, clasificaciones, pero anestesiarnos la experiencia. Necesitamos certezas, absolutos, verdades y desconocemos lo que es propio de nuestra vida cotidiana como son la

incertidumbre, lo desconocido, lo cambiante. La experiencia ha sido institucionalizada, lo significativo de ella se reduce a algunos eventos extraordinarios, generalmente estereotipados, y vivimos en una “zona de confort” de repeticiones mecánicas que ahogan la vida, entendida como esa capacidad de diálogos con nuestra historia, nuestro territorio, nuestra alteridad, nuestro futuro. En esta tendencia, el conocimiento está escindido de la experiencia y se define como un producto de la razón, neutralizado en fórmulas, manipulable y utilitario (Gil, 2009, Págs. 94-113).

El conocimiento artístico involucra facultades distintas a la razón como son la percepción, la emoción, la intuición y la imaginación. Son estas características propias, en general inaprehensibles por las estructuras rígidas de la universidad, detentora de la clasificación y valoración de lo que es o no conocimiento, la integración de las artes a la academia ha sido un proceso mayormente marcado por la sumisión. Hoy mismo, las instituciones de la educación a nivel nacional e internacional se refieren a ellas como prácticas no cognitivas o como competencias socio emocionales. Estos son supuestos, que no hacen justicia a la naturaleza de la experiencia artística, subyacen a las políticas educativas. La artística es una experiencia de conocimiento alternativo. La experiencia afirma el cuerpo, los sentidos y las sensaciones en una dimensión tan reflexiva como pre reflexiva, encarnado, que afirma la profundidad de la piel y del contacto singular. Al poner en juego lo corporal, singulariza la relación con el mundo y evita generalidades no experimentadas. La experiencia produce tanto la singularidad como la intensidad de lo real, es la construcción simultánea del sujeto y del mundo. (Gil, 2009)

Desde este enfoque vertiente, se adelanta una revalorización de la experiencia que expande lo que entendemos por conocimiento al hacerla parte, inclusive, su fundamento. El arte, más

que producir un objeto es experiencia, manifestación de una singularidad en la que el individuo y la conciencia racional se superan para que hablen fuerzas, pulsiones como lo corporal, lo sonoro, lo visual, lo gestual. Por ello, se transforma también el lenguaje y se habla más bien de prácticas artísticas y de lo artístico.

Este concepto expandido del arte, muestra cómo las prácticas artísticas exceden el ámbito académico y artístico convencional y su mayor fuerza reside en situarse al margen, a menudo en el currículo oculto. Inclusive, muchas creaciones, mucha existencia poética, no se perciben a sí mismas como portadoras de “conocimiento”. Algunas expresiones artísticas producen conocimiento, en un sentido convencional. Revelan y configuran mundo, alcanzan dimensiones como el amor, la justicia, el tabú, desde las facultades que caracterizan el pensamiento artístico: la percepción, la imaginación, la intuición, la puesta en juego del cuerpo, las reorganización de lo real desde la ficción, la poesía, las síntesis transdisciplinares que conforman una obra de arte. Pero el arte no solo da cuenta de lo real al re-crearlo, también abre mundos imposibles. Es la rasgadura en el paraguas que nos enceguece, que logra crear conocimiento y transformar nuestras percepciones al formular miradas críticas que desmadejan lo que se tiene por real (Deleuze y Guattari, 1991, P.191). Arte que nos muestra secretas potencias, aquellos deseos que nos hacen capaces, potencias como las del canto de Etelvina, del teatro comunitario y de la huella africana, en nuestros gestos. Potencias no solamente en las raíces, sino que están referidas y volcadas a lo posible.

Otro modo de ser de las prácticas artísticas es aquel que genera nuevas relaciones, tanto interiores, como con los otros. Las estéticas relacionales son una apertura sensible al otro y a sus mundos. En ese contexto emergen muchas figuras de estéticas participativas, comunitarias, colaborativas en las que lo común no preexiste sino que se afirma en el

acontecer de las relaciones. Andando país, en el contacto con la vida misma, surgen testimonios que buscan sustentar esos otros saberes:

El conocimiento o el saber en algunas prácticas de danza en nuestro país, no se traduce en productos y objetos, pero hay un saber, un conocimiento, (un saber no sabido) inscrito en los cuerpos de gentes y colectividades, un saber que transita por su vivir cotidiano y en sus prácticas culturales. Muchas de estas prácticas son dominadas por un saber oral o corporal, en esos cuerpos y palabras hay un saber no acumulable o capitalizable en términos de la lógica de productos, incluso de productos artísticos sancionados como tales por la institución del arte y –por tanto- susceptibles de consumo. (...) En ese sentido la creación reside tanto en lo que se proyecta como un producto, como en aquello que sucedió y el viaje de lo sucedido hacia el presente. Muchas prácticas no planifican o proyectan la generación del conocimiento, este emerge desde la existencia y desde un modo de estar en el mundo. (Gil y Laignelet, 2014, Págs. 55 y 56).

Subrayemos aquí, por la particular importancia que emana de las historias de vida de los artistas, la relación memoria y creación, territorios y creación. Relaciones que apoyan la comprensión de una cultura también en movimiento, creadora. Lo artístico supone un diálogo interno que moviliza creativamente las raíces y la tradición atendiendo a las solicitudes del presente, tal como entendemos que lo expresa el concepto de *sankofa* de la cultura africana. La memoria también se crea y recrea, está viva y es dinámica.

La memoria es fuente de operaciones y ocurrencias, semilla creadora nutrida de materiales pasados. “Articular el pasado no significa conocerlo tal y como

verdaderamente ha sido. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro”, afirmaba Walter Benjamín. El arte se relaciona con la tradición volviéndola tradición viva que clama por su continua reactivación. (...) Esta condición creativa de la memoria se agencia por las prácticas culturales, entre las cuales la práctica artística ocupa un lugar privilegiado. El arte forma parte de la cultura, pero no sólo para representarla sino para crearla y transformarla. (Ministerio de Cultura; 2010, Págs. 86 y 87).

Así comprendidas, las prácticas artísticas configuran identidades, identidades siempre vivas, mutantes, viajeras, cosmopolitas.

Llegamos aquí a uno de los debates recurrentes en el campo artístico, inmanente a la coexistencia conflictiva de paradigmas, es el que versa sobre la calidad artística y la imposibilidad que habría de relacionarla con el territorio. La necesidad de desterritorializarla estaría relacionada con la crítica al “disfraz”, al exotismo. Pero también está relacionada con la supuesta existencia de un dogma universal. La experiencia artística es también diálogo territorial, pero, como en el caso de la memoria, de un territorio que se reconfigura creativamente, no preexistente. Es una instalación y así lo advertía Hugo Candelario González, cuando afirmaba hace unos años que “para la escuela de marimbas, se requiere manigua” (Hugo Candelario González Sevillano, compositor, intérprete e investigador de las músicas del Pacífico colombiano. En: comunicación personal, Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, 2008). Esta es la paradoja, para recobrar las raíces -un paisaje sonoro propio como lo pretenden muchos artistas en su campo-, parece necesario un retorno a las raíces en un sentido no solo simbólico, sino literal, es decir real. Con ello, afirmamos la fuerza de lo otro, de lo que nos permite descentrarnos y conmover el antropocentrismo. Planteamos

que la pretendida calidad artística estaría más bien relacionada con la capacidad de diálogo con el contexto. Con un pensamiento que re-inventa su naturaleza.

Las nociones dominantes de conocimiento, y del arte mismo, se hacen así, poco a poco, porosas, se expanden bajo el impulso de la diversidad de saberes, cuyo reconocimiento tuvo un significativo avance (algunos dirían un avance ambiguo), al hacer de la diversidad cultural la base de la nacionalidad en la Constitución colombiana. Diversidad de saberes que no se circunscriben al campo de las artes. Reiteramos que lo artístico y la creación no son exclusivos de las artes, se extienden a otros campos y al ámbito pedagógico.

La educación artística hoy es tal vez el único sector de la educación que permite plantear la integralidad de la experiencia del educando como una condición de la construcción de saberes. (...) una educación en la cual su cuerpo, su memoria, sus acciones y decisiones, incluso su nacionalidad sean relevantes. Hacemos arte para situarnos en el mundo, no para evadirlo. (Ministerio de Cultura y Universidad Nacional; 2005, P. 205).

En su participación en el segundo encuentro Creación, pedagogía y políticas del conocimiento realizado por la Secretaria de Cultura de Bogotá y la Universidad Tadeo Lozano, Santiago Castro-Gómez concluye afirmando que

El “conocimiento” se dice de muchas formas y que no existe per se un criterio fundacional que establezca qué tipo de conocimientos son epistémicamente superiores a otros. Es en la discusión democrática, en el antagonismo cívico, que se podrán definir los criterios, siempre revisables, que establezcan cuáles son los conocimientos que resultan “pertinentes” a la sociedad y cuáles no lo son. Pero en

esta discusión democrática, el Estado debe ser uno más de los participantes y no el juez que conoce de antemano su veredicto” (Castro-Gómez; 2014, P. 16).

Es esta la vertiente política de asumir lo artístico como un saber y asumir, con ello, la pluralidad de modos de conocimiento.

- **El diálogo de saberes**

Exponemos en este apartado una aproximación al concepto diálogo de saberes, objetivo del proceso de profesionalización de artistas que, respondiendo a un conjunto de principios y características específicas, coordinó el Ministerio de Cultura. Esta aproximación a posteriori permite establecer la relación estrecha de la categoría diálogo de saberes con el denominado pensamiento decolonial, corriente emergente en el comienzo de este siglo que no fue citada de manera explícita como un referente en el sustento del proyecto, ni en la sistematización posterior que se hizo del él, a pesar de ser en sus textos donde emerge la categoría diálogo de saberes.

Recordemos que el diálogo de saberes aparece como una variable incidental en el documento base del proyecto. Esto debido a ser, sin duda, un elemento de “resistencia en el sistema”, pero también porque la categoría era bastante nueva. El pensamiento decolonial, y con él, el diálogo de saberes, estaban consolidándose en la primera década del siglo XXI en el ámbito académico colombiano. El diálogo de saberes era entonces una categoría en construcción que aparece en algunos puntos claves del enunciado del proyecto Colombia Creativa, pero nunca como aspecto central, lugar que irá ocupando poco a poco con la relectura del proyecto, su sistematización, evaluación y progresiva apropiación del concepto y del paradigma decolonial en nuestras universidades.

El sector cultural es un campo de conflictos permanentes y, por fortuna, el sector estatal cultural en Colombia no ha dejado de ser también el terreno de estas confrontaciones. A pesar de que no siempre las políticas culturales cuentan con procesos de concertación, investigación y debate (esto es tiempos y recursos), el programa Colombia Creativa, como pocos, no dejó de contar con estos espacios y logró gestar una escritura a muchas manos de los documentos que lo sustentan y sistematizaron el proyecto, lo que permitió la inmanencia del conflicto virtuoso entre una visión que busca la integración al sistema y otra, que buscaba una transformación de la educación en el sentido de la afirmación del diálogo y la diversidad.

En el trabajo de sistematización de ACOFARTES, los autores plantean la teoría de la pedagogía dialógica de Freire como referente del diálogo de saberes. Este se convierte explícitamente en uno de los objetivos del programa, y el diálogo de saberes no “sería otra cosa que lo propuesto por Freire para la educación popular: la integración del conocimiento de los estudiantes al proceso de formación”. (Ministerio de Cultura y Acofartes, 2011, P.34) La actitud dialógica hace parte de un proceso democrático de argumentación y trasciende los intereses estrictamente vitales e individuales para implicar una responsabilidad social y política. Las tensiones surgen entonces ante la necesidad de “armonizar conocimientos que provienen de la experiencia vital de los estudiantes frente a contenidos académicos presentes en los planes de estudio” acreditados ante el Ministerio de Educación. Sin embargo, citan a Freire para recordar que “aún desde orillas distintas y distantes se pueden establecer puentes y construir un pensamiento común” y para recalcar que en el diálogo pedagógico la realidad de la experiencia debe por lo tanto posibilitar el reconocimiento de la diferencia y de la identidad cultural, las identificaciones de códigos, la contextualización de saberes y de experiencias sociales cotidianas, pero profundamente

vividas, altamente significativas, que fueron objeto de reflexión y en ocasiones de controversia.

El proyecto vive entonces una dicotomía, al tratar por una parte, de afirmar la necesidad de generar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que reconozcan prácticas y formas de adquisición de conocimientos no formalizadas, y, por otra, por la necesidad de que esas prácticas sean también legitimadas desde la academia sin obviar los requisitos básicos establecidos normativamente dentro de los contenidos programáticos, pues de otra forma se estaría promoviendo un programa de profesionalización en condiciones distintas a las aprobadas por el Ministerio de Educación a través del registro calificado. Finalmente, el estudio reduce el conflicto afirmando que “Esta incorporación de formas metodológicas menos convencionales en la práctica formativa induce a facilitar las actividades a través de un proceso de flexibilización de las estructuras curriculares y programáticas de los programas ofrecidos, previsto con anterioridad”. (Ministerio de Cultura y Acofartes, 2011, P.36)

- **La educación dialógica en Freire**

Cabe afirmar aquí algunos aspectos más radicales de la teoría de la educación dialógica de Freire (Freire; 1975) como referente, recalcando la necesidad de avanzar en una verdadera educación que traiga a la conciencia las contradicciones del mundo, sacando del acomodo al docente y al alumno, y buscando que su voz se oponga al régimen de dominación en que los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. El hombre liberado no se deja atraer por las pretensiones de “domesticación”, ni se deja encerrar en “círculos de seguridad” en los cuales encierra también la realidad. Por el

contrario, de lo que se trata es de transformar la realidad y el principio es el diálogo del que resulta es un saber extendido.

En cuanto a su esencia crítica, el diálogo promueve y acepta la pregunta y el cuestionamiento. Así, la interrogación se torna afirmación del sujeto y confrontación al lenguaje de la instrucción, basado en respuestas únicas. Al entender el diálogo como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación en cuanto tales, Freire lo asume como exigencia existencial y acto creador. En ese sentido, la educación no se queda solamente en acto cognitivo. Va más allá y es acto transformador (Freire, 1975, P. 74-75)

En la visión “bancaria” de la educación, que es el acto de depositar, de narrar, de transferir o transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste, de la armonización, y por tanto, menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Interesa aquí la relación conocimiento creación. Las tres funciones de la Universidad están limitadas a la docencia, la extensión y la investigación. Pensamos que es posible plantear una cuarta función al conocimiento y es la de la creación con sus consecuencias en ampliación de límites y posibilidades de modos de conocimiento. “La educación liberadora, problematizadora es un acto cognoscente en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes – educador, por un lado; educandos, por otro.” (Freire, 1975, P. 85)

Finalmente, en la educación dialógica de Freire encontramos las bases de una democracia cognitiva donde la igualdad de las inteligencias es un principio, es un punto de partida para poder conocer.

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. (Freire, 1975, P. 130)

El reconocimiento respetuoso del otro es al mismo tiempo fundamento, exigencia y resultado del diálogo; la posibilidad del encuentro de los seres humanos en términos de equidad tiene sentido sólo bajo esta condición. En ese espacio emergen responsabilidades compartidas y objetivos sociales que les son significativos como contemporáneos.

- **El diálogo de saberes y el enfoque decolonial**

En 2007, el Instituto Pensar publica el compendio de artículos *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, cuyos editores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel trazan en el prólogo una somera historia del paradigma “decolonial” y de las actividades del Grupo Modernidad/colonialidad, compuesto por intelectuales latinoamericanos, afro-americanos y chicanos. Relacionamos los principales principios y componentes de este enfoque, cuyo despliegue en el medio académico en Colombia y América ha cobrado una gran fuerza tanto teórica como de despliegue de

actividades. Los planteamientos de este enfoque, complementados por los de las Epistemologías del Sur y su promotor, Boaventura de Souza Santos, se articulan muy bien a las narrativas de los artistas participantes en la profesionalización de artistas empíricos y permiten ampliar la comprensión de las posibilidades de sentido del proceso de profesionalización de artistas empíricos, más allá de ser solamente una legitimación o asimilación a las normas de la tradición occidental.

Para el pensamiento decolonial el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato postmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. No vivimos realmente en un mundo descolonizado y poscolonial, la independencia jurídico-política fue incompleta. Las instituciones, supuestamente independientes, mantienen una posición subordinada. Una segunda decolonialidad es necesaria y está referida a transformar múltiples relaciones (heterárquica) que la primera descolonización dejó en pie.

Nos interesa subrayar que los estudios decoloniales no subestiman las dinámicas culturales. Ellas son activas, constitutivas de la economía política. Desde la perspectiva decolonial, la cultura está siempre entrelazada y no derivada de los procesos de la economía política. Existe una estrecha imbricación entre capitalismo y cultura (Castro-Gómez; 2007(b), P. 16).

El pensamiento decolonial afirma que el capitalismo no es un sistema económico ni un sistema cultural, es una red global de poder y desde esta perspectiva es que se plantean las posibilidades de actuar de manera emancipada ante la globalidad del poder. La integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino parcial, lo que significa que en el capitalismo global no hay lógicas autónomas ni tampoco

una sola lógica determinante “en última instancia” que gobierne a todas las demás, sino que más bien existen procesos complejos heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración. En el momento en que los múltiples dispositivos de poder son considerados como sistemas complejos vinculados en red, la idea de una lógica en última instancia y del dominio autónomo de unos dispositivos sobre otros, desaparece. (Castro- Gómez; 2007(b), P18).

El pensamiento decolonial hace una crítica al desarrollismo, a las formas eurocéntricas de conocimiento, a la desigualdad entre géneros, a las jerarquías raciales y a los procesos culturales/ideológicos que favorecen la subordinación de la periferia. Europa sería el modelo a imitar y es meta. Hay una justificación de la subordinación de los estados-nación poscoloniales al despliegue del capital internacional. Las elites criollas imitan los modelos de desarrollo provenientes del norte.

El pensamiento decolonial plantea la necesidad de un nuevo lenguaje que dé cuenta de formas alternativas y plurales de abordar el mundo, las formas de vida y de conocimiento. Se trata de encontrar formas alternativas de racionalidad ética y también nuevas formas de utopía. Este es uno de los desafíos teóricos más grandes que se tienen en la actualidad.

Es necesario valorar el conocimiento práctico de las mujeres, los sujetos racializados, los marginados en general y conformar una corropolítica del conocimiento, sin pretensión de neutralidad y objetividad. Todo conocimiento se encuentra encarnado, incorporado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos de observación. Este es el pensamiento subalterno, pero la ciencia social no ha

encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento.

El pensamiento decolonial es una utopía social que promueve la emergencia de lugares institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados, donde se dé un giro decolonial no solo de las ciencias sociales, sino de todos los paradigmas de la modernidad. El paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas.

- **La ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos**

Desde finales de siglo XX hasta la fecha, el trabajo de Boaventura de Sousa Santos presenta desarrollos afines a estas teorías del pensamiento decolonial. Sin embargo, enfatiza su observación sobre una crisis del saber occidental y su paradigma científico dominante basado en la cuantificación y cuyo resultado ha sido la destrucción o invisibilización de formas diversas de conocimiento; de tal suerte, las alternativas epistemológicas producto de la diversidad del mundo han estado excluidas por no cumplir con los cánones de verificación del paradigma dominante. Su carácter hegemónico impone que la teoría crítica moderna persista en su empeño de desarrollar las posibilidades emancipadoras de un futuro mejor, el progreso, dentro de una totalidad cerrada, organizada y jerarquizada de antemano.

Estos intentos terminan, casi sin excepción, transformándose en estrategias reguladoras dictadas por el propio sistema y al servicio del mismo. El resultado sigue siendo entonces, si no una exclusión radical, una incapacidad para acoger e incorporar saberes diversos en los campos de acción humanos, el del saber, el de la vida cotidiana, el científico, artístico, político, económico, cultural y religioso, generando así una cultura subalterna.

El paradigma científico dominante, al constituirse como monocultura destruye otras epistemologías y otros conocimientos, produciendo lo que Santos llamó "... "epistemicidio": muerte de conocimientos alternativos, mediante la negación de infinidad de experiencias cognitivas. Reduce realidad porque "descredibiliza" no solamente a los conocimientos alternativos sino también a los pueblos, los grupos sociales cuyas prácticas son construidas sobre en esos conocimientos alternativos." (Santos, 2006, P. 23-24)

Para Santos, estamos en un momento de transición paradigmática, en el que se abren oportunidades para construir otro tipo de racionalidad científica y efectuar una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar. Pensar desde la perspectiva del otro lado de la línea, situar la perspectiva epistemológica en

la experiencia social del otro lado de la línea, esto es, el Sur global no imperial, concebido como la metáfora del sufrimiento humano sistémico e injusto causado por el capitalismo global y el colonialismo. El pensamiento posabismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. (Santos, 2010, P.49)

La base principal del pensamiento posabismal, según Santos, es la idea de una diversidad epistemológica del mundo, esto es el reconocimiento y la aceptación de que no sólo el conocimiento científico cuenta con los criterios para validar la diversidad de conocimientos posibles de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu; sino que ha existido y existe a lo largo y ancho del mundo una pluralidad de conceptos sobre lo que puede llamarse conocimiento, las formas de acceder a él y métodos de verificarlo. Esta idea niega, en

principio, cualquier epistemología general y al apoyarse en la diversidad epistemológica desemboca en lo que Santos denomina “ecología de saberes”.

Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (Santos; 2010, P. 49)

La posibilidad que se abre es que la ciencia deje su posición de monocultura y haga parte de un abanico más amplio de saberes, en el que se genere un diálogo transcultural donde participan los diversos saberes (científico, indígena, popular, urbano, campesino, religioso, laico, etc.) Se entiende que en este diálogo transcultural no sólo están participando los diversos saberes, lo están haciendo también las culturas de las que son originarios, esto implica un intercambio entre universos de significado, sólidos y poderosos. Por tanto, de Sousa Santos propone una manera nueva de relacionar conocimientos y saberes mediante el procedimiento de la traducción y lo ejemplifica con el concepto de “derechos humanos”. (Santos, 2006, P. 33-34)

Parte de la premisa de que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones acerca de la dignidad humana. Estas características nacen precisamente del hecho de que existe una pluralidad de culturas. Si cada cultura fuera tan completa como afirma ser, solo habría una única cultura. Pero esta incompletud es invisible desde el interior de cultura en cuestión, en cambio desde la perspectiva de otra cultura la incompletud es evidente.

El punto de inicio de este diálogo sería el momento en que constato individual o colectivamente la incompletud de la propia cultura, la conciencia de que la misma no proporciona respuestas satisfactorias a preguntas o expectativas acerca de cualquier ámbito del conocimiento; se acompaña de una curiosidad sobre otras culturas y sus respuestas. Esto se traduce en un impulso para el diálogo intercultural que comienza con un trabajo de traducción e interpretación entre culturas, la “hermenéutica diatópica”, que se refiere, a dobles lugares, porque se realiza con un pie en una cultura y otro pie en otra cultura, y también de interpretación y traducción dentro de cada cultura para mirar cuáles son las versiones de una cultura que más se abren a otras culturas; versiones que permitan un diálogo intercultural más fuerte, más abierto. Su objetivo es la creación de una conciencia autoreflexiva de la incompletud cultural. “La autoreflexibilidad significa el reconocimiento de la incompletud cultural de la cultura propia tal como se percibe en el espejo de incompletud cultural de la otra cultura en diálogo.” (Santos; 2010, Págs. 84-85)

El diálogo que se crea es ciertamente tenso y difícil, presenta muchos problemas, pero, según Santos, es el inicio de un proceso que conducirá al fin de la opresión cultural, que también es política, social y económica.

Sobre la implementación de estos postulados, en particular la hermenéutica diatópica, se documentan varias experiencias, orientadas por el mismo autor, acerca de temas generales como el universalismo, el relativismo, los marcos culturales de la transformación social, el tradicionalismo y la renovación cultural, principalmente en América Latina, pero también diálogos con culturas como la islámica, la hindú y algunas africanas, todas con resultados en proceso que iluminan y despejan dificultades sobre la marcha.

En el momento de transición desde la hegemonía del saber científico hacia la ecología de saberes, es importante trabajar dentro de la universidad, puesto que es ésta, por excelencia la unidad primordial de transmisión de este modelo de organización del saber y por tanto, el paradigma que opera ha devenido en un manejo que establece fronteras infranqueables que por lo general impiden el acceso a otras formas de entender la realidad, lo que ya conocemos como “Epistemicidio”. De Sousa Santos considera factible la ecología de saberes en la universidad:

...es la extensión universitaria al revés: la extensión convencional es llevar la universidad hacia afuera; la Ecología de Saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación-acción, donde la sociología latinoamericana tiene tradiciones muy fuertes que infelizmente han sido bastante descartadas por las nuevas generaciones de científicos sociales de este continente. (Santos, 2006, P. 38).

Al mismo tiempo, será necesario crear instituciones paralelas, espacios públicos no estatales donde se experimente la ecología de saberes.

- **Decolonizar la Universidad**

Santiago Castro-Gómez (2007) estudia las condiciones de una decolonización de La universidad ya que esta institución reproduce, en el modelo de pensamiento disciplinario y en la organización arbórea de sus estructuras, la herencia colonial que triangula el ser, el poder y el saber. Sin embargo, en la Universidad acontecen transformaciones que posibilitan que se tiendan puentes hacia un diálogo transcultural de saberes y se supere así la hegemonía del pensamiento científico eurocéntrico.

La Universidad establece una jerarquía disciplinar y es el lugar privilegiado de producción de conocimiento y es el único vigilante de esa legitimidad. Es el fiscalizador y establece las fronteras del conocimiento útil e inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento con validez científica y el ilegítimo. Se produce entonces entre los siglos XV y XVIII una ruptura en la visión orgánica del mundo en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento forman parte de un todo interrelacionado y el conocimiento no tiene como fin último la comprensión sino el dominio. La certeza del conocimiento solo es posible porque tiene una estructura matemática del pensamiento, similar a la de la máquina. Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo lo que tenga que ver con la experiencia corporal constituyen un “obstáculo epistemológico”, debe salir del paraíso de la ciencia y estar condenado al infierno de la doxa. Un modelo que nada tiene que ver con sabiduría práctica y cotidiana de la gente. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener la capacidad de hacerlo, incurren en la hybris (el pecado de desmesura) y esto es lo que ocurre con la ciencia occidental.

La globalización genera una crisis de legitimación de la universidad. Ya ella no es el lugar del conocimiento, sino la empresa. La universidad deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo. La Universidad se factoriza y se convierte en una empresa capitalista y el conocimiento se legitima por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder y, del sistema educativo, pasamos al servicio educativo.

Existen paradigmas de pensamiento alternativo que rompen con la colonialidad. El paradigma emergente del pensamiento complejo se mueve hacia la flexibilidad transdisciplinaria, que puede evitar la parcelación del conocimiento y de la experiencia

(transgresión del pensamiento binario) y hacia la transculturalidad del conocimiento (y a que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario).

¿Cómo es posible un diálogo de saberes? Recapitulando y de acuerdo con Castro-Gómez el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento. Para ello es necesario, no solamente, introducir la transdisciplinariedad en la universidad, sino la transculturalidad.

No se trata sólo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan sólo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la transculturización del conocimiento (Castro Gómez, 2007(b), P. 10).

Acercarse a la doxa implica que todos los conocimientos ligados a las tradiciones ancestrales, vinculados a la corporeidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que

eran vistos como prehistoria de la ciencia empiezan a ganar legitimidad y pueden ser tenidos como iguales en un diálogo de saberes.

Se trata de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que esta fue incapaz de abrirse a las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo.

- **El diálogo como actitud política**

El pensamiento de Paulo Freire propone como alternativa al pensamiento binario polarizante, el dialógico. Los procesos de formación dejan de ser “bancarios”, para basarse en el conocimiento de las comunidades, la exploración conjunta de las necesidades y el diálogo con los educandos. También se integra la experiencia que ha sido banalizada. Planes, categorías y clasificaciones anestesiaron la doxa y se sobrevaloraron las certezas, los absolutos y las verdades cerradas.

En la educación heredera de la ilustración y de la modernidad, las prácticas culturales salieron del currículo, con la incertidumbre y lo desconocido, aspectos relacionados con la capacidad de asumir la vida como experiencia. La experiencia es un lugar de la infancia, donde ocurre lo nuevo, el riesgo, el cambio de curso de las cosas. En la infancia se afirman el cuerpo, las sensaciones, los sentidos, la singularidad. Es una edad pre-reflexiva pero igualmente reflexiva. En la experiencia se da simultáneamente la construcción del sujeto y del mundo.

La perspectiva del diálogo de saberes afirma la diversidad como condición de la educación y de pedagogías que expanden, así como lo visionó Kant, la idea de humanidad. Pero debió darse un rompimiento con la idea de una humanidad cuya igualdad era excluyente y para la que la igualdad era un objetivo, logrado por algunos. Tal vez podríamos decir que la exclusión y los métodos a través de los cuales pretendimos superar la barbarie, dieron lugar a una violencia y destrucción que es posible configure las causas de una violencia y destrucción mundiales.

Boaventura de Sousa Santos apela a considerar la envergadura de los cambios que necesitamos y a situarnos en el contexto actual donde vivimos, la crisis de la civilización, que no plantea respuestas a los grandes problemas. No estamos hablando de la producción material, sino de cambios en mentalidades, de sociabilidades, de maneras de vivir y de convivir. Por ello, aquí hay una contradicción entre la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se requiere. Se pregunta si es posible pensar las formas alternativas con las mismas categorías o sustantivos de la modernidad, a pesar de que le pongamos apellidos al desarrollo sostenible, a los derechos humanos multiculturales e interculturales, etc. Y, finalmente, hace referencia a la distinción entre la teoría y la práctica y la imposibilidad de diálogo. En este marco, esta embebida la posibilidad de una educación que, a nuestra mi manera de ver, retoma muchos de los ideales que irradió el pensamiento kantiano de apertura, autonomía, construcción colectiva, libertad, pero les fundamenta en una humanidad diferente a la restringida y excluyente, y resulta, finalmente justificada en esa visión jerárquica, binaria y pretendidamente universal.

Es necesario desarrollar un pensamiento ecológico que supere el dualismo entre lo natural y lo artificial propio a la concepción humanística del mundo, ciega ante la unidad casi indistinta

de un único entorno natural y tecnológico. Esta búsqueda de emancipación hace sensibles a los teóricos de los saberes alternativos, propios de otras culturas, como las amerindias, o las de raigambre tradicional popular. Culturas, menos esquizofrénicas, que logran construir nuevas cosmologías (unidad) a partir de criterios polivalentes.

Nos parece importante señalar la contemporaneidad del pensamiento crítico de colonial y el reconocimiento de la diversidad cultural a fines del siglo XX, así como su desarrollo en el siglo XXI, como enfoques democráticos en el plano epistemológico, cultural, social y político. La propuestas de política pública como la del diálogo de saberes a través de un movimiento de amplia profesionalización de artistas empíricos en las diferentes regiones del país (2008) y la divulgación de pensamiento alternativo en Colombia a través del giro decolonial; son hechos que se inscriben en la construcción de modos de ser, pensar y hacer alternativos al poder dominante del pensamiento positivista y mercantil sobreviviente. Planteamos también que el enfoque crítico de-colonial y el objetivo de valorizar el pensamiento artístico y la diversidad de saberes, tienen con la investigación cualitativa, particularmente en el diálogo a través del cual se construyen y se leen las historias de vida, una relación orgánica. La organización del presente estudio no corresponde a la manera como fue construido. Realmente hicimos un trayecto en doble vía o en vías cruzadas, ya que partimos de una intuición hacia las historias de vida y de ellas nos devolvimos hacia la teoría. Este marco teórico más que ilustrar o aportar luz a las historias, es su contemporáneo y hace parte del entramado que ellas exponen.

3.3. Marco metodológico

- **Enfoque y tipo de investigación**

Agradecemos a Susan Lynham por sugerir este término. Es una terminología Africana distintiva utilizada para entrenar individuos que van a dedicar tiempo en el bosque a buscar serpientes. "Ojos suaves" (soft eyes) se refiere a una habilidad para reconocer patrones y para "ver" serpientes antes que uno esté tan cerca como para estar en peligro. Es un tipo de enfoque que no solo ve el contexto, sino que también ve señas y ve en periféricamente, en lugar de focalizar en objetos singulares

González y González y Lincoln, en Decolonizing Qualitative Research: Non Traditional Reporting Forms, 2006, P.25

Identificar y reconocer el diálogo de saberes, en el proceso educativo implementado en el programa Colombia Creativa, se realiza mediante un enfoque metodológico empírico que permita abordar de manera integral la complejidad de este concepto, donde convergen lo cultural, lo educativo y lo político. La profesionalización de artistas empíricos y tradicionales podría ser en apariencia un asunto meramente formal, pero tiene una naturaleza y características epistemológicas, pedagógicas, políticas singulares, relacionadas con la experiencia de las prácticas artísticas y educativas.

El método de investigación cualitativa no se refiere de ninguna manera a un procedimiento establecido y validado globalmente para abordar una situación de carácter sociocultural, muy al contrario, se constituye en una amalgama de tradiciones intelectuales y disciplinarias, presupuestos psicológicos y filosóficos, con sus técnicas, métodos y prácticas y su desarrollo

se nutre permanentemente con nuevas y diversas concepciones acerca de la realidad y los caminos para conocerla. En palabras de Vasilachis de Gialdino (2006):

Como se puede notar, la respuesta a la pregunta ¿qué es la investigación cualitativa? depende de cuál sea el enfoque, la tradición seleccionada entre las múltiples y muy diversas perspectivas a las que se aplica ese vocablo. Esa presencia simultánea de distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuanto a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla, determina la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación, que responda a las prescripciones de una entre esas variadas perspectivas y tradiciones. (Vasilachis de Gialdino, 2006, P. 25)

En su libro sobre la investigación cualitativa la señora Vasilachis de Gialdino hace un repaso de las concepciones sobre este método cualitativo que presentamos en grandes líneas. Los métodos de investigación cualitativa se basan, entonces, en presunciones epistemológicas y ontológicas subjetivas en un contexto determinado, a diferencia de la investigación cuantitativa basada en observaciones objetivas, medibles y generalizables (Whittemore, Chase y Mandle, 2001: 524; citados en: (Vasilachis de Gialdino, 2006, P. 44) lo cual de ninguna manera obsta para que su empleo sea confiable y válido para “evaluar, para documentar mecanismos de cambio microanalíticamente y para registrar transformaciones estructurales en la sociedad“ (Morse, 2005: 583; citado en: (Vasilachis de Gialdino, 2006, P. 31-32). Por su parte, Flick (1998: 5; citado en: (Vasilachis de Gialdino, 2006, P. 26) afirma que el objetivo de la investigación cualitativa

es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio.

La Historia de Vida es una técnica de investigación cualitativa ubicada en el marco del método biográfico. Diversas disciplinas han utilizado la historia de vida por su capacidad para allanar campos complejos de la sociedad humana que por esta misma razón han sido descuidados o invisibilizados por otras tradiciones metodológicas.

Enfocar la aproximación a través del instrumento de la construcción de historias de vida es entonces pertinente ya que este lente hace posible una visión integral que unifica cuerpo y pensamiento, sujeto y mundo. De la evocación narrada emergen categorías, relaciones, percepciones y actitudes sociales y subjetivas, que constituyen conocimiento. La autobiografía asistida, también cercana a la historia oral que hoy valorizamos mejor, nos permite aproximarnos a las transformaciones de una vida, sus dudas y disyuntivas. En ese entramado leeremos la presencia, velada o explícita, o la incubación de una categoría como la del diálogo de saberes, Las historias de vida, en la riqueza de su esfuerzo por ser habla, texto y escritura (capas narrativas), y no solo transcripción, en la tensión del diálogo entre las voces del actor (palabra fresca, natural, espontánea, emocional, verídica, expresión de una interioridad pura, (Barthes, 1974, P. 9-12) y del investigador (comprometida, deductiva, ética), para develar al lector si el diálogo de saberes se buscó, aconteció y en qué circunstancias. Las historias de vida son testimonios vivos, que por su condición poética (la

elaboración no diluye la metáfora) permiten aflorar otras lógicas diferentes a las racionalistas y planificadas. La construcción de una historia de vida puede lograr escuchar, recoger, analizar y develar las diferentes representaciones y los comportamientos de los maestros egresados que derivan del sentido acordado a su experiencia en la profesionalización y al diálogo de saberes. Esta dimensión poética y razonada, aporta y complementa al entendimiento de las variables y tensiones que convergen en el proceso de profesionalización de maestros en ejercicio. Las historias de vida, desde la complejidad del lenguaje, conforman un viaje, una imagen, una música del entramado de las relaciones y factores que constituyen la experiencia de un encuentro de diferentes modos de conocimiento, como el planteado por el Proyecto Colombia Creativa.

- **Historias de Vida: la epistemología del sujeto conocido como presupuesto epistemológico de la metodología cualitativa**

En esta investigación se busca aplicar la conceptualización planteada por Vasilachis de Gialdino, (2006) en cuanto a la epistemología del sujeto conocido en contraposición a la epistemología del sujeto cognoscente.

En la epistemología del sujeto cognoscente, los sujetos de investigación se disponen en una actitud pasiva en el proceso de conocimiento. Son vistos como el objeto de investigación, esto es, distintos, ajenos, lejanos y observados, interrogados, comprendidos y estudiados por el investigador, quien a partir de los datos que obtiene y mediante el instrumental gnoseológico de su área de conocimiento verifica y/o genera teorías e hipótesis y/o elabora explicaciones y/o interpretaciones. En todo este proceso el protagonista relevante es el que conoce y el conocimiento que produce y no en la ubicación primaria de ese conocimiento ni en las condiciones y características del proceso de conocimiento.

Con el enfoque del sujeto conocido, el que conoce, el investigador, no está separado del sujeto de investigación sino que participa del proceso de conocimiento en el que ambos, buscan identificarse con el otro en lo que tienen de iguales y que los identifica como hombres o mujeres, miembros de la especie humana y de esta manera incrementan el conocimiento que poseen sobre sí mismos y sobre el otro. Logran el conocimiento a través de una construcción cooperativa de la que ambos participan por igual, pero con contribuciones diferentes. La manifestación resultante

Está constituida por la síntesis de los aportes de ambos en un proceso en el que, por sucesivos pasos, cada uno transforma su identidad al incorporar a ese otro que es esencialmente idéntico a él y existencialmente otro, diverso de él. En ese proceso, en el que cada uno no deja de su identidad sino aquello que es por demás contingente, se fortalece el componente común de esa identidad y se acepta y reconoce el componente diferencial, aquel que hace a todo hombre o mujer único/a en su diferencia.”

Vasilachis de Gialdino, I., 2006, P. 56)

En la epistemología del Sujeto Conocido, el investigador ya no ocupa el lugar que le confiere el conocimiento científico y que lo separa de aquellos a quienes investiga, ocupa un lugar al lado de ellos, en igualdad con ellos.

No basta, con acortar la distancia que nos separa del sujeto conocido, no basta con aproximarse a él, es menester reconocerlo como igual, como libre, tan libre como para construir sus propias representaciones, cuestionar las nuestras, proveernos de un lenguaje con cuyas palabras logremos decir lo que tantas veces no sabemos cómo decir y de un sentido con el cual no «atribuir», sino reconocer la multiplicidad de

sentidos, de visiones, de mundos, de búsquedas, de esperadas realizaciones.
(Vasilachis de Gialdino, I., 2006, P.58-59)

Hay una identificación entre los propósitos de la metodología y los que persigue su objeto de estudio, en este caso, la actitud dialógica, o el diálogo de saberes. En resumen, lo que persigue el proceso de diálogo de saberes en el proyecto de profesionalización planteado por el Ministerio de Cultura, es esto mismo que plantea la epistemología del Sujeto Conocido.

- **Diseño de la investigación**

La indagación se aborda desde una metodología basada en el diálogo, explorando a través de:

- La historia de vida de tres maestros egresados del Programa Colombia Creativa, PCC*, portadores de saberes tradicionales/populares/comunitarios, y procesos formativos autodidactas, considerados empíricos o no académicos. Para el análisis textual y de contenidos se diseñó una matriz relacional.
- Reseña y análisis de documentos institucionales
- Revisión bibliográfica en el marco teórico de los estudios decoloniales y epistemologías del sur
- Lectura de las historias de vida, a luz de categorías seleccionadas.
- Discusión sobre posibles hallazgos, visiones, recomendaciones.

El centro de la indagación lo conforman las Historias de Vida, o narrativas de los maestros ya que tanto el relato historiográfico institucional, como el análisis de los programas Universitarios asociados a Colombia Creativa a través de los estudios existentes de

sistematización y evaluación cuantitativa y las entrevistas a directivos, constituyen correlatos de las Historias de Vida que permiten contextualizar y contrastar las narraciones.

- **Población y muestra**

Se construyeron tres historias de vida a partir de haber realizado una quincena de entrevistas preliminares a egresados del programa Colombia Creativa y encontrar criterios para la selección de tres artistas cuyas características expondremos así: maestros de tres áreas artísticas diferentes, la participación de género, maestros que no tenían estudios formales previos en su área artística, maestros que fueran de diferentes regiones del país, maestros que fueron a Universidades diferentes para ser partícipes del Proyecto Colombia Creativa de profesionalización.

4. Historias de Vida de tres creadores colombianos.

Proponemos como cuerpo de este trabajo la construcción de las historias de vida que originaron un diálogo que se prolonga entre nosotros hasta estos últimos tiempos. Citarlos no tiene el mismo valor y no sería consecuente con una metodología que pretende basarse en el sujeto conocido y no en el cognoscente.

Invitamos a leer estas narraciones en su integralidad pues en ella se recoge una pequeña y significativa porción de estrellas cuya invisibilidad duele, no tanto por ellas, como por nosotros, quienes estamos encerrados en microcosmos urbanos globalizados y adormecidos, tan propensos a estar escindidos de la experiencia, del contacto, de proyectos relacionales. Una invitación a recorrer estos trayectos, porque lo más preocupante en el mundo de hoy es que tanta experiencia social queda desperdiciada, debido a que ocurre en lugares remotos.

Experiencias muy locales, no muy conocidas ni legitimadas por las ciencias sociales hegemónicas, son hostilizadas por los medios de comunicación social, y por eso han permanecido invisibles, “descredibilizadas”. A mi juicio, el primer desafío es enfrentar este desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas, y ellos sí piensan que hay alternativas nuevas. Entonces debemos ver cómo vamos a enfrentar este problema. (Santos; 2006, P. 18-19).

Las lecturas y diálogos que le siguen a las historias de vida son producto de varias re-lecturas y sistematizaciones de los textos. No pretenden ser interpretaciones exhaustivas de las historias, pero si una discusión posterior, comentarios que no pretenden esclarecer lo inmensa riqueza de lo dicho, sino conectarlo, relacionarlo, articularlo a otros contextos. Por ello, consideramos que no es posible una lectura parcial de los textos.

4.1 Dejar que cante Cecilia

Historia de vida de CECILIA SILVA CARABALLO



Cecilia Silva Caraballo, compositora, maestra y cantante del grupo colombiano Tambores de Cabildo, canta el tema “Violencia” en la ceremonia de la firma del nuevo acuerdo de paz para terminar 52 años de conflicto armado interno con las FARC/EPL. (Agencia EFE, Jueves 24 de noviembre de 2016, Bogotá, D.C.)

- **Mi paisaje**

En el patio de la casa en María la Baja, en las noches en que se iba la luz, los niños de la casa bailábamos y cantábamos la música de Menudo encima del aljibe. Realmente en aquella época jamás nadie pensó que yo fuera a dedicarme a la música.

Yo nací en Cartagena y me llevaron a María la Baja donde pasé mi primera infancia. Mi padre se fue a estudiar Derecho a Barranquilla y con mi madre manteníamos entre María la Baja y Cartagena. Mi padre era de Bocachica, una isla cercana a Cartagena, y mi madre de María la Baja, población de 483 años de existencia. Este fue mi territorio. Mis padres eran primos, él, Guillermo Silva Caraballo y ella, Cecilia Pérez Caraballo. Tengo seis hermanos; dos del hogar con mi madre y cuatro hermanos de padre.

Mi madre comenta que mi bisabuela Vicenta Pérez Montero, abuela de mi mamá, tenía una radiola. La bisabuela Vicenta cantaba en las ruedas de bullerengue y de fandangos. El baile se llamaba el baile “de la teta fría”, por ser conformado por mujeres mayores que ya no amamantaban y que salían al jolgorio. Hay muchas variaciones del bullerengue, está el bullerengue sentado, la chalupa y el fandango, que va más rápido, más jocoso. Mi madre cantaba en los coros en la legión de María. En la actualidad la tía Martha y el tío Zenón cantan música popular. Cabe resaltar que el tío Zenón tocaba guitarra y además le gustan mucho los boleros. Por otro lado, el tío abuelo Francisco Ledesma cantaba boleros, era un verdadero intérprete de su instrumento, cantaba mucho. No se casó nunca.

En períodos de vacaciones nos reuníamos en casa de la abuela todos los primos y nuestra diversión era cantar o jugar a la escuelita, nos encantaba imitar a mi profesora Magdalena Taylor Cogollo. Yo siempre que pude estuve en primera fila en las reuniones de la familia, escuchando las conversaciones de los mayores que solían terminar en canto. Hacían un show de familia y cantaban boleros, rancheras, vallenatos y música colombiana. Canciones como “Reloj”, de los Panchos, baladas como “el Cacharrito” de Roberto Carlos, “Cóncono y convexo” de Roberto Carlos, “Amor eterno” de Rocío Dúrcal, “Momposina” de José Barros,

“Se va el Caimán” de José María Peñaranda, “Yo me llamo cumbia” de Mario Gareña, entre otras. Todas cantadas e interpretadas por ellos a capela o con guitarra en mano.

Cartagena fue puerto negrero y los cabildantes venían a Cartagena a las fiestas de la Candelaria, la “Virgen Morena”, patrona de la ciudad. La fiesta es de la Colonia y la tradición está representada en la novena y en el descenso de la Virgen desde el Santuario del Cerro de La Popa hasta la Ermita, ubicada en el barrio Pie de la Popa. En las fiestas había bailes en las casetas donde las bandas papayeras tocaban porros. Recuerdo que en Bocachica, estando pequeña, mis padres acudían a los salones donde celebraban con fandangos, pero a mí eso no me gustaba, no me llamaba la atención, me parecía música de gente grande, pero precisamente fue la música que quedó registrada en mi memoria y que se convirtió con el tiempo en mí paisaje sonoro.

En el colegio estudié flauta dulce en las clases de estética, otros podían escoger tejido o pintura. Yo tuve una profesora que se llamaba Elma Gutiérrez, que me enseñó flauta. La quería tanto que le pedí que fuera mi madrina de confirmación. Eran pildoritas, tocábamos al oído "los pollitos". Hice la primaria en el colegio Simón J. Vélez, la secundaria en el Liceo Nacional Femenino en Cartagena y terminé el bachillerato en 1991.

- **Honores al graduando.**

Mi padre empezó a estudiar Derecho en la Universidad Libre de Barranquilla en 1975, cuando yo tenía dos años. Él fue una de las primeras personas de Bocachica en graduarse en la universidad, en una época en que no había bachillerato completo por allá. El grado fue un 14 de mayo de 1980 y el título obtenido era el de Doctor en Derecho y Ciencias Políticas. Para la época ya había cumplido 7 años de edad. La celebración en Bocachica fue todo un

acontecimiento para la isla, por ser de las primeras personas en el territorio con estudios universitarios. Se hizo una fiesta en la plaza central, donde gran parte de la comunidad se agolpó para acompañar a mi papá. Era un acontecimiento salir y prepararse. Lo querían mucho. Hay que pensar que Bocachica tuvo luz hace muy poco y que aún no hay acueducto. Él quería trabajar por los derechos de la población. En casa tenía una biblioteca modesta, pero bien dotada, y leía mucho. Allí estaba la Constitución del 91, libros de literatura, de educación sexual, historia, la Biblia, enciclopedias, la María de Jorge Isaac, diccionarios, historietas, revistas. Crecí viendo libros y escuchando música por doquier. Ver a mi padre estudiando todo el tiempo incidió en mí como hija mayor del matrimonio, para proyectarme con el tiempo como alguien que también quería seguir sus pasos e ingresar a la universidad. Mi padre no dejó nunca de estudiar y ya siendo nosotros mayores, continuó estudiando; se especializó en Derecho de familia en la universidad Autónoma de Bucaramanga.

Mi padre trabajó en Cartagena, Turbaco, Simití, Mompós, San Andrés, luego fue trasladado hacia el Pacífico y estuvo en Caloto, en El Bordo, Cauca y por último en Popayán, donde falleció de un infarto cardíaco. Yo siempre fui "la niña" para él. Era la consentida. Él era muy detallista y a cada quien le daba un regalo de acuerdo a sus propios gustos, así a él no le gustara mucho. Sabía que me gustaban las blusas sin mangas. Siempre atinaba. En cuanto a mi mamá, es una mujer bella, sensible, ella viajó a Tunja a estudiar, pues allí estaba un hermano en la Universidad. Se quedó un año. Siempre hubo en mi entorno el deseo de estudiar.

Yo estudié bacteriología en la Universidad Metropolitana de Barranquilla, pues en mi casa la música no era considerada una profesión, un trabajo. Yo ya sentía atracción por la música. Mi padre quería que estudiara medicina, pero yo no quería y pasó una cosa loquísima: viendo

el catálogo de carreras en ciencias naturales, escogí la Bacteriología. Ya estudiando la carrera, mi papá me insistió que me pasara a medicina. Le tomé cariño y aprecio a la bacteriología, pero no me llenaba de un todo. Voy a contar una anécdota: cuando estuve trabajando en el laboratorio de urgencias en una clínica donde a cada momento llegan tantas pruebas por hacer y casi que al instante debían de procesarse para entregarlas, a mí aquello me resultaba un caos, yo la verdad prefería algo más calmado. A mí me gustaba observar al microscopio, pero padecía en química sanguínea. En ese tiempo no había tantos equipos especializados que ahorraran tiempo y aquello era manual. En síntesis, no me veía allí. Yo pienso que uno no debe quedarse donde no nos sentimos a gusto. Hay personas que de estudiantes se la pasan perdiendo materias, y lo que hacen es prolongar su estadía en algo que no les gusta. Yo opté por no perder en ninguna asignatura y terminar mis estudios y con notas sobresalientes me gradué de bacterióloga en la promoción del 1998. Viví como pensionada en casa del señor José Luis Rocha Avendaño y su señora Grenelia Gamarra, en Barranquilla.

Sin duda, para mis papás, la música era vista como un hobby, de haberme decidido por ella desde un comienzo probablemente no hubiesen aceptado. Por ese tiempo, incluso yo aún no me daba cuenta de lo mucho que significaba para mí.

- **Alma dividida**

Cuando entré en la Universidad Metropolitana de Barranquilla sentía la música. Y encontré un espacio en el Bienestar Universitario donde había danza y tuna; una estudiantina trabajaba el repertorio del Caribe. Yo disfruté mucho la vida en la tuna. Estudiando en Barranquilla también disfruté y conocí los Carnavales. No me quedé el primer año, pues le tengo mucho

miedo al tumulto, pero Claudia Benítez, una compañera de estudio y su mamá, Edith, me convencieron y pude mirar las comparsas y participar.

Una vez graduada regresé a Cartagena y realicé mi año de rural en mi María la Baja del alma, un lugar donde abunda una gran riqueza cultural: hay cuenteros, músicos, actores naturales, deportistas excelentes en básquetbol, voleibol y boxeo y por supuesto, cantantes. Los Marialabajenses somos por naturaleza alegres y serviciales, es una tierra próspera que también ha sufrido el flagelo del conflicto armado en Colombia. Un domingo cualquiera llegó un grupo de personas armadas buscando repuestos de vehículos o algo así, no recuerdo bien. Desde la casa donde vivía se escuchaban disparos y de una salté a la cama a esconderme, no fue grato y si muy desagradable. En el hospital no había en ese entonces servicio de laboratorio 24 horas. Yo trabajaba en el hospital de lunes a viernes, regresaba a Cartagena los fines de semana.

Para la época mi alma se hallaba dividida entre mi profesión como bacterióloga y el deseo de cantar.

La gente piensa que ser artista es vivir enrumbada. Pero no ocurre todas las veces. Yo me defino como una persona tímida y reservada. La música es como una píldora de sanación, de paz interior, una paz que me desdobra y hace que pueda cantar y bailar... Soy de temperamento sereno y calmado, mis hermanos son callados y particularmente yo. Ya al momento de presentarme para conciertos, me tomo mi tiempo, me concentro para cantar, me traslado hacia otros universos, no sé...Hago de cuenta que la presentación es para mí, aunque haya un público que aguarda, y realizo en escena las acciones que fluyen del corazón y de lo que voy sintiendo en el momento de la acción en sí. Es como un código.

- **Aprendí de primera mano**

En 1997, cursando el noveno semestre de bacteriología, las prácticas de laboratorio las realizo en Cartagena y me vinculo a la compañía de danzas Ekobios que dirige Dixon Pérez González. Ellos trabajaban danzas tradicionales y danzas de proyección. Entré a ser bailarina de comparsa, para mi resultaba ser más descomplicado que ser bailarina de folclor, por aquello de tener que cambiarse en minutos de una danza a la otra. Además no estaba todo el tiempo en ensayos porque viajaba a Barranquilla para cumplir con evaluaciones periódicas. Una vez graduada, me vinculo en forma permanente.

Un día la cantante de Ekobios se ausenta y le propuse a Dixon remplazarla. "Háblate con el Director Musical", me dijo y fui a hablar con Luchito González, músico reconocido en el medio artístico de Cartagena. Toca percusión, gaita, guitarra saxo y clarinete. Es docente en diferentes universidades. Él me escucha y me dice: "eres afinada". Desde ese instante comencé a practicar de forma continua los temas que acompañaban las danzas. Cuando regresé de manera definitiva a Cartagena en 1998, practico todos los sábados de 2 a 5 pm en casa de Lucho, quien me asignó repertorio específico, esto debido a que se tocan todo el tiempo las misma canciones. Luchito me invitaba a cuanta presentación tenía y en combinación con las danzas que se ensayaban en Ekobios fui aprendiendo a identificar las principales danzas, el canto y la música de cada región en Colombia. Así fue que comencé a "coger callo en la voz", como dicen por aquí, puesto que de inicio tenía una voz frágil y muy aguda. Y con el tiempo y constancia se convirtió en una voz con una caja de resonancia que se proyectaba en forma natural para ser escuchada sin la intervención de micrófonos; fue así como yo digo que "la calle se convirtió en mi escuela".

Entonces, un día que estábamos con Ekobios en un festival en Cereté, Stanley Montero, muy amigo de Luchito, me preguntó si quería ser corista de la señora Etelvina. A Stanley le dije encantada que si aceptaba. Yo solo quería cantar. En los territorios encuentran coristas de música tradicional, pero en Cartagena era difícil. Meses antes había asistido a un festival en Santa Ana, el pueblo natal de Etelvina, con el propósito de contemplarla sin imaginarme que más adelante sería parte del grupo de ella. Se llegó el día de la audición y me presentaron de manera formal a la gran Etelvina Maldonado. Ella se dirigió a mí y me dijo: Mija, ¿cómo estás tú? La saludé y le canté "Llegó la Cumbia", que por cierto es de Luchito Gonzales, tema que grabamos posteriormente en el CD de Telvo -como le decían cariñosamente-. Terminada de interpretar la canción asintió con la cabeza en señal de aceptación y me dijo: "eres afinadita".

Etelvina Vivía en el Pozón con sus hijos, era amorosa. Madre en todo su esplendor. Siempre fui para ella la "niña Ceci", así me presentaba en tarima. Ella era muy inteligente, era grande por su personalidad y humildad. Era querendona, con una voz otorgada por los ancestros, especialmente para ella, capaz de transmitir y hacer vibrar los corazones. Indudablemente una bella influencia en mi forma de interpretar bullerengue, género musical con el que me sentí plenamente identificada. Terminado mi año rural y radicada en Cartagena, me convertí en integrante de la agrupación de Etelvina Maldonado y de Martina Camargo, dos grandes cantadoras de baile cantao en el Caribe colombiano. Aprendí de primera mano de estas dos grandes señoras de nuestra tradición oral. En calidad de respondona o corista inicié mi aprendizaje de estas músicas orales, mis primeros pasos.

La Voz de las Cantadoras es curtida por la misma vida. Son voces ricas y naturales, entonan versos cortos. Etelvina nunca me dijo "haz esto" o "haz lo otro". Es que no hay una única forma, de lo que se trata es de encontrarte a ti misma. No me dio una pauta, un señalamiento.

A la gente le gusta que le den respuestas puntuales. Que les digan, sí o no. Etelvina fue mi mentora, mi maestra y mi amiga. Yo aprendí observando, observaba mucho. El proceso de aprendizaje con Etelvina comienza desde el momento en que paso a ser parte de la agrupación musical de ella, en calidad de respondona, empieza como algo natural, sin rebuscamientos, ni adornos extras, le aprendí en el ejercicio de aprender haciendo y mediante la observación. Aprendí con el ejemplo de ver una mujer integra, que daba todo en cada concierto, en cada interpretación, en la disciplina para estar a tiempo en los ensayos y en las presentaciones, viéndola. Logré también observar en festivales a otras cantadoras amigas y maestras: Eulalia González "la yaya" y "Petrona Martínez", igual de valiosas con formas diferentes de cantar. Empecé a diferenciar el timbre, las frases largas, el pregón.

Así logré comprender que existen diferentes estilos interpretativos del bullerengue, una veces más cantados, otras veces más llorado, algunas con pregones al inicio de cada bullerengue, otras no utilizan el pregón que enuncia el Coro. El canto puede ser muy nostálgico o alegre dependiendo del texto del bullerengue. Sin embargo en ambos casos no se pierde la fuerza interpretativa, ni el lereo presente en todas las formas de bullerengue, sobre todo del bullerengue sentao. El lereo es una expresión de alegría o de dolor, es una exclamación, un dejo, las voces crudas, sin ornamentos en donde no hay por lo regular, sobre todo en las viejas cantadoras, un ensayo previo, sino que la presentación a su vez sirve de entrenamiento y preparación de la voz. No hubo una disposición con reglas escritas acerca de la manera de interpretar Bullerengue.

El gran aprendizaje y enseñanza de Etelvina, sin darse cuenta, fue el haberme dado la oportunidad para explorar y desarrollar la creatividad, teniendo en cuenta algunas reglas básicas como el contar con un tamborero, con el que me sintiera acompañada, un coro, ojalá numeroso, y una buena pollera pá bailá. Comprendí que cada cantadora e intérprete tiene una manera única, así tenga un excelente maestro o maestra a su lado. Indudablemente hay una huella en cada alumno que han dejado sus maestros sin excepción.

- **Cantar, un proyecto de vida.**

Aparece en la escena de mi vida Rafa Ramos Caraballo, con quien establecí con los años una amistad inquebrantable. Rafael Ramos es un gestor cultural, músico, investigador, director actualmente del Mercado Cultural del Caribe que se realiza en Cartagena. Es colaborador asiduo en el Ministerio de Cultura, en especial con la Dirección de Poblaciones de esta entidad. Rafa trabajó con Totó la Momposina como músico y tour manager para Colombia y América Latina, fue manager de Petrona Martínez y Etelvina Maldonado. Rafa ha sido el ángel amigo de las cantadoras, sobre todo del Caribe. Luego de años de trabajo con músicos y cantadoras de la región, en un momento de su andar las invita a realizar una presentación en Bogotá en La Media Torta, concierto que fue decisivo para aquellos interesados en conocer las tradiciones orales del Caribe. Con Rafa y la colaboración de amigos, el grupo de Etelvina graba su único trabajo discográfico como solista “Canto y Repique de Tambó”. A partir de la relación con Etelvina y Rafael como manager, surge una amistad que con el tiempo me da pie para aventurarme a integrarme en un proyecto personal de Rafael Ramos “Tambores de Cabildo “.

Inquieta y ávida de seguir cantando, casi que paralelo al trabajo con Telvo, me vinculo a los talleres que Cabildo ofrece a músicos muy jóvenes en Cartagena de Indias. Rafa me invita y

decido asistir. No pelaba clase, estaba al pie del cañón, aprendiendo e intercambiando saberes con los compañeros, todos sin excepción teníamos algo que aportar por las experiencias generadas en las agrupaciones de donde proveníamos. La escuela Tambores de Cabildo fue propicia para poner en práctica los saberes compartidos y la enseñanza de los portadores y sabedores de tradición en el Caribe. Es allí donde poco a poco me convierto en referente para las generaciones nuevas que en Cartagena le apostaban en la interpretación de baile cantao.

Desafortunadamente Etelvina nos deja en 2010, una pérdida lamentable en el ámbito bullerengüero, muchos proyectos y planes quedan truncados, razón por la cual decido quedarme solo en Tambores de Cabildo con la complacencia de Ramos Caraballo, pero ahora en esta nueva etapa como voz principal.

Con Rafa aprendí que de la música se puede vivir dignamente y aprendí también a apreciar otro tipo de dimensiones de ella misma, no solo vista como un medio lucrativo. La música es la que nos une, la música construye puentes, la música en su dimensión reparadora. De la experiencia con los maestros y sabedores en la escuela de Cabildo se construyó un ensamble musical que ofreció una temporada de conciertos en Bogotá. Ya ahí me tomé en serio el querer cantar, asumiéndolo como proyecto de vida. Empezó otra etapa. Me dije: "yo quiero hacer música y que la gente hable de Cecilia Silva".

Lo más duro era enfrentar a mi papá. Nunca llegamos a conversar al respecto, ni de la posibilidad de abandonar por completo mi labor como Bacterióloga. Él fue siempre muy respetuoso. Alguna vez me encontré con mi papá en Caloto. Yo viajaba para conocer sobre la música del Pacífico, gracias a una convocatoria en la que participó y fue escogida la corporación Cabildo para ser parte de la ruta que llevo por nombre "pasos, tones y sones",

organizada por Acua y Procasur (2009); yo asistí representando a Cabildo. Durante el recorrido fuimos a varios lugares, Buenaventura, Timbiquí y Caloto. Sin embargo, esa vez no me vio actuar. Pero en una oportunidad que regresó a Cartagena, lo invité a verme en el Teatro Heredia, que hoy día se conoce como Teatro Adolfo Mejía. Esa presentación fue con Ekobios y canté “Yamba ngai”, que traduce al español “Me recibirás”. Es una canción de bodas africana, que pegó mucho y gusta en Cartagena, interpretada por Mbilia bel en lengua Lingana, lengua de República del Congo. A mi papá le encantó. Mi papá estaba con mi mamá sentado en la platea a mi izquierda. Yo sabía que mi papá hablaba de mí con sus amigos y les contaba que yo cantaba. Él decía "Ella canta, pero estudió bacteriología". Mi padre murió el 3 de marzo de 2014. Supo que entraría a la Universidad Pedagógica pero no me vio graduada en música.

- **Musicalizar la academia**

Antes de Colombia Creativa el primer acercamiento con la academia lo logré gracias a una convocatoria abierta del IPCC -Instituto de Patrimonio y Cultura de Cartagena- en el 2008, que otorgaba becas para cursos de música en Bellas Artes de Cartagena. Estando allí, la escuela pasa a ser Institución Universitaria de Bellas Artes y Ciencias de Bolívar y el nivel de exigencia es mayor y continuo.

Asistí a clases del programa regular en estudios técnicos de música. No obstante, cuando se es mayor, se dificulta el aprendizaje. Mis compañeros desde pequeños venían con nociones de música y conocimientos previos, como por ejemplo aproximación con la notación musical y el oído con entrenamiento musical. La forma de asimilar aquella información que recibía no me resultó fácil, por el contrario, sentí repulsión y rebeldía por la forma en que debía aprender: de forma rápida y abrupta. Me costaba aprender a conocer el teclado y las notas al

tiempo. Un semestre empecé a ver un pentagrama y me tocó aprender las escalas. Yo quería solo cantar y además cantar solo música de tradición, mientras que en la clase de canto se me exigía cantar de una forma lírica: “ponga la boca así, ponga lo voz”... Fue un periodo difícil, pero me las arreglé para continuar con las otras asignaturas que hacían parte del programa, como historia de la música, clases de arte general y colaboraba con el departamento de Bienestar Universitario en los festivales y muestras donde debía presentarse la institución. Finalmente cumplí con el período de la beca, que fue de dos años hasta el 2010. Pero no seguí estudiando, aun así, encontré y conocí grandes maestros con los cuales continué frecuentándome.

De mi paso por Bellas Artes surge la amistad con Ana Rosa Atencio, maestra en música de Bellas Artes, quien en el 2013 me hace la invitación para participar en el diplomado “Sonidos Escolares”, un proyecto diseñado para docentes de primaria. Ana conocía de mí vinculación con la escuela-taller Tambores de Cabildo, y fue la razón para aceptar aventurarme a participar del diplomado. Sonidos Escolares fue una “experiencia de construcción social desde la escuela” ideada por Eliecer Arenas Monsalve. El diplomado tuvo lugar en Cartagena gracias a un convenio entre Ministerio de Cultura y la Universidad Pedagógica. Aquello fue una experiencia inolvidable y me sirvió de complemento en mi proceso con los niños en La Boquilla. Las actividades aprendidas en el diplomado fueron enfocadas hacia el cuerpo, la voz, el movimiento, el sonido y procesos de creación colectiva. El taller fue impartido por María Cristina Rivera y el profesor Juan, cuyo apellido no recuerdo, ambos docentes de la Universidad Pedagógica, fue un disfrute permanente durante el tiempo que duró el diplomado, además resultó concordante con el trabajo de formación que se realizaba en Tambores de Cabildo.

Por aquella época entran en escena a mi vida Francy y Katherine Morales, las hermanas Morales con las que tengo una entrañable amistad que con el tiempo se convirtió en hermandad. Conocí a Francy primero, ella trabajaba en la Corporación “Volver a la Gente” donde coordinaba proyectos sociales y culturales con población vulnerable en Cartagena. Francy me dio a conocer con el resto de toda su familia, así conocí a Katherine, quien trabajaba como coordinadora de supervisión del Programa Nacional de Concertación en el Ministerio de Cultura. Conocedoras de la labor que desde Cabildo realizaba Rafael Ramos en la escuela de formación Tambores de Cabildo, me informan del programa de Colombia Creativa. El programa se llevaría a cabo en Barranquilla y Bogotá, con dos modalidades para asistir, una con clases todos los fines de semana y otra con clases intensivas durante un mes en períodos de vacaciones.

La idea de estudiar de nuevo me seduce pese a que tenía temores que debía sortear como el hecho de no tener una base sólida de teoría musical. Sin embargo el programa ofrecía una serie de requisitos con los cuales si tenía la posibilidad de ingresar, como ser mayor de 25 años y tener una experiencia mayor de dos años como formadora y en campo artístico.

La escuela-taller Tambores de Cabildo y el diplomado Sonidos Escolares fueron decisivos al momento de replantearme volver a estudiar, porque quería estar al tanto de aquello que me podía aportar la academia para enriquecer y seguir fortaleciendo la labor como docente en el proceso que se viene desarrollando en Tambores de Cabildo. Efectivamente me dieron luces para visualizar formas de enseñanza y aprendizaje de música de manera divertida, sin llegar a encasillarme en los formatos tradicionales. Ya en la escuela de Tambores se venía implementando como herramienta pedagógica las prácticas culturales del territorio, me refiero en este caso a las prácticas culturales que se suscitan en el corregimiento de La

Boquilla, las que tienen como fin el fortalecimiento identitario en el territorio, utilizando como herramienta metodológica las expresiones de la herencia africana: danza, música, canto, literatura, entre otras.

Este par de eventos y el voto de confianza de las hermanas Morales fueron el motor que me impulsaron nuevamente a volcar la mirada hacia la academia. Además en Bogotá, porque para mí era motivo de orgullo salir como egresada de la Universidad Pedagógica Nacional.

El día del examen de admisión, en agosto del 2013, coincide con el paro de los paperos, pero yo alcancé a llegar a Bogotá y al programa en la sede del Nogal. Me comunicaron que lo iban a aplazar una semana después, pero como ya me encontraba en Bogotá, realicé el examen con el profesor Omar Beltrán. Era una prueba psicotécnica y un escrito sobre la experiencia en el trabajo docente y como intérprete. Redacté un escrito sobre el trabajo en la escuela de tambores y luego empecé a cantar, por suerte en tonalidad do. De otra manera no estaría contando este rollo. Tuve dudas y no estaba segura de ser recibida. Pensé que no había pasado por la prueba en sí de teoría musical.

Un buen día recibí una llamada, era Carlitos Gallego, de la administración de la Pedagógica, quien me atendió amablemente el día de la prueba y me afirmó entonces que estaba seguro de que pasaría. Carlos me llamó y me preguntó: ¿y usted no se va a presentar? De inmediato revisé mi mail y efectivamente había pasado, cumplía con las exigencias del programa. Katherine y Francly me pagaron el viaje y me hospedaron en su casa. Ingresé a la Pedagógica con muchas perspectivas e ilusiones.

Colombia creativa era un propuesta diferente en la educación, cuyo propósito era el de brindar herramientas a personas en áreas rurales o urbanas que laboran en los centros de

cultura, de ser profesionalizadas por su ardua experiencia producto de los años de trabajo y su labor ser reconocida para la obtención de ingresos laborales. Por eso fui aceptada. Fue una gran apuesta en donde la academia se da la oportunidad de establecer un diálogo con los saberes aprendidos de manera empírica o al natural.

John Fredy Palomino era el coordinador en Colombia Creativa y quien nos enviaba por mail las lecturas y los trabajos para hacer más eficaz el trabajo en clase al llegar a Bogotá, ya que opté por la modalidad concentrada, es decir de clases intensivas durante un mes. De esta manera podía seguir cumpliendo con mis actividades artísticas como cantante. Sin embargo era poco el tiempo para las lecturas obligatorias. Se podría decir que la mitad del grupo procedía de fuera de Bogotá y la otra mitad vivía en Bogotá. Había además un grupo conformado por el cuerpo de la policía y otros de la cuarta cohorte de fines de semana, que en el mes de clase presencial nos acompañaban durante una semana en algunas de las materias.

Colombia Creativa tuvo el componente pedagógico durante cada uno de los tres semestres. El programa contenía dos módulos: uno de pedagogía musical y otro de dirección musical, el estudiante tenía la opción de escoger uno de los módulos para verlo en profundización. Escogí profundizar en pedagogía vocal por el trabajo que venía desempeñando en la escuela de tambores. En el curso intensivo tuvimos clases en la mañana de determinada asignatura y otra asignatura en horas de la tarde.

Durante el programa recibimos taller de desarrollo auditivo en primer semestre y de manejo de cuerpo como herramienta para talleres con música. La asignatura de armonía fue durante toda la carrera. Yo no sabía mucho de pepas a pesar de haber estado en Bellas Artes, por lo

que la clase de armonía era un suplicio por ser algo nuevo para mí y por la no ejecución de un instrumento que facilitara el aprendizaje. Los temas eran pertinentes, pero el tiempo no estaba a nuestro favor. Así no lograba trascender. Yo quería aprender, para componer. Pero no era tan fácil.

Me encontré con docentes preparados para recibir a personas como yo, es decir con una gran experiencia a nivel musical y a su vez con vacíos en gramática musical. Sin embargo, no todos los profesores estaban en la misma tónica, para algunos contaba el “resultado”, no el proceso. Hubo en ocasiones premura por terminar el contenido. En cambio, con los docentes Angélica Venegas, Gloria Valencia y Olga Lucia Jiménez me entendí a la perfección, ellas tenían a su cargo los módulos de pedagogía. Angélica y Lucia realizaron el Taller de Encuentros Sonoros en el que había un compartir de saberes todo el tiempo. No era de lectura sino de práctica. Esos encuentros nos llenaban de entusiasmo. Era musicalizar la academia. Lamento que solo al final se profundizara en las experiencias que daban cuenta de la riqueza musical del país. Compartíamos mutuamente.

En cada semestre tuve la intención de retirarme, porque a medida que avanzaba el programa, el semestre era más exigente que el anterior. Me devastaba cada vez que sentía no podía continuar o no comprendía un tema al ritmo de los compañeros, pero seguía, tenía un compromiso conmigo, con la escuela y con Cartagena.

Con el docente Eduardo Carrizosa nos deleitábamos, le interesaba que lo poco o mucho que nos diera se comprendieran, no la nota en sí.

Cuando se trataba de desenvolverme como cantadora, me sentía como toda una profesional y en zona de confort. Sin embargo, al ingresar al programa de Colombia Creativa sentí que

no sabía absolutamente nada, pero precisamente ahí estaba el reto al que debía enfrentarme cada día. Es el cuerpo de docentes y de compañeros en el programa quienes me hacen caer en cuenta que desde mi experiencia podía aportar. Se tenía en cuenta el saber propio de cada maestro, su experiencia en los procesos educativos, ese fue el primero de los aprendizajes estando en la academia. Fui con la idea preconcebida de solo recibir información, olvidando que también tenía mucho para compartir. Ahora tengo certeza que cada una de las personas que tuvimos la oportunidad de pertenecer al programa salimos con un sinnúmero de conocimientos y aprendizajes benéficos, tanto para quienes estuvieron como docentes como para quienes éramos estudiantes, al tiempo. Fue una retroalimentación.

Logré participar de conocimientos muy variados y tuve que hacer las conexiones dentro de mí misma. Pues uno lo hace, pero no sabe cómo lo hace en forma consciente. El paso por Colombia Creativa precisamente me permite realizar el proceso de manera reflexiva y estudiar las tendencias de la pedagogía en Colombia. Conocer los fundamentos teórico-prácticos de la pedagogía. Dentro las herramientas pedagógicas aprendidas se incluían el auto reconocimiento y construcción de saberes, talleres, elaboración de un plan de trabajo con objetivos y metas claras y pertinentes. Por otro lado, el conocimiento de los máximos exponentes de la pedagogía tradicional, de la pedagogía de la escuela nueva, de la pedagogía crítica, etc.

En mi caso particular la experiencia me permitió identificar también dónde estaban esas deficiencias que obstaculizan mi desenvolvimiento como docente, como por ejemplo el manejo de un instrumento musical, el cual complementaríase con el recurso de la voz. En el programa pude recapacitar sobre cómo es la educación en Colombia. Reflexioné sobre cómo nos ven a los artistas en Colombia. Fueron dos años y medio de aprendizajes y experiencia,

pero lo más importante el saber que la academia abre una puerta para personas como yo, en un país donde el diploma cuenta y se olvida a veces de saberes que necesariamente no tendrían que ser certificados por la academia para ser avalado como certeros, y para que las personas que están en veredas educando a los niños y niñas reciban un salario justo y el reconocimiento por su labor. Aún hay mucha leña que cortar, pero es un buen comienzo, habría también que depurar acerca de concepciones estipuladas para el aprendizaje y dar libertad para llevar los módulos en los currículos, pero insisto que es un buen comienzo que da para sentarse y generar conversaciones sobre los puntos de vista de los interesados. El trabajo de grado lo hice sobre los modos de producción y circulación del Bullerengue. Yo pensaba que no tenía nada que decir, pero al final fue todo lo contrario y en la última etapa solo quería seguir escribiendo.

En la Pedagógica establecí una bella amistad con un grupo de músicos, entre ellos Olga Santos, amiga de Bucaramanga, de temperamento muy fuerte, Carlos Roberto Reyes y Leandro Betancur, provenientes de Yopal. Ninguno de nosotros había tenido ningún contacto con la academia. Pero si una gran experiencia. La Academia asusta mucho. Mis compañeros aprendieron solos y manejaban un instrumento, esa era la diferencia conmigo. Yo solo cantaba. Ellos fueron como el parche, sin embargo, con todos mis compañeros, sin excepción, tuve una hermosa amistad, Alejandro Ramírez, Carlos Jones, William Urbano, Adriana...

Cada cohorte es diferente, por tanto, las recomendaciones no son iguales para todas las cohortes, pues todo varía. Sin embargo, creo que los correctivos deben tratarse al instante. En mi caso el programa se realizaba durante un mes con clases durante todo el día. Por el poco tiempo que había para realizar talleres, la recomendación es que contenidos que resultan complejos, como armonía y fundamentos teóricos, resultan más agradable de asimilar con

casos prácticos y a nivel grupal para el análisis. Yo diría que no se debe tener premura en terminar un programa, sino en que la lección quede bien comprendida. Me parece que en Colombia Creativa hay un desencuentro entre la administración y los contenidos. A pesar de todo esto, lo que más anhelo es que esta oportunidad que yo tuve la pudieran tener muchos músicos de las regiones. Que no seamos solo algunos los privilegiados.

Ahora, tengo el mar, tengo los niños, puedo escribir un plan de trabajo, realizar una bitácora de las experiencias aportadas por los niños, niñas, adolescentes y formadores involucrados. Yo ahora doy clases en la Escuela de la Boquilla. Preparo las clases de manera muy libre, trabajamos en equipo, realizo una planificación de la clase, ordeno las ideas. Busco que los niños y niñas apropien el canto tradicional, a veces soy mamá, a veces soy la amiga. Y hacemos creaciones. Realizamos las composiciones sobre los derechos humanos y propiciamos el espacio para que el niño actué libremente y exponga sin tapujos lo que piensa y pierdan el miedo al escenario.

- **Dejar que cante Cecilia**

He realizado el ejercicio respetuoso de apropiación de los ritmos de baile cantao y por fortuna he sido bien recibida en el mundo bullerengüero. Aun así, me cuesta definirme como cantadora, guardo respeto por la palabra en sí, y por lo que significa ser cantadora. Soy cantante y me siento con la facultad para interpretar diferentes ritmos y géneros. Me visualizo siempre en escenarios grandes, pequeños y en escuelas dictando talleres e interpretando música escrita por mí, o de la autoría de personas que tengan algo para contar, letras con contenido; no me veo cantando música netamente comercial, prefiero hacer del canto la herramienta pedagógica para estar en espacios del sector educativo y cultural. Canté en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación este año en los premios nobel de paz en Bogotá

mi canción Remar Rema, a capela. Esta canción es una invitación a mirar la vida en forma positiva, expresar sin miedos tus sentimientos y acompañarse en la vida. Con Rafa pensamos hacerla en ritmo de Bullerengue.

Dice así:

Rema, rema en la aventura de la vida

Atrévete a dar más

Rema, rema sigue tu instinto, tu sentido

Y aunque tristeza tenga el alma, siempre hay algo que contar

Y si es amor no lo detengas y si es dolor grítalo a todo pulmón

Y si tu mano y la mía aunque diferentes se acarician por algo será, por eso yo te digo rema,
rema

Rema, rema en la aventura de la vida...

Rema, rema aun con dolor a costas

La paz es asunto de todos

No es asunto de los demás

Como el amor se construye poco a poco y de a poquito.

Y nadie lo hará por ti, si no empiezas tú, que nadie vive por ti, sino lo vives tú.

La música para mi es el antídoto contra toda dificultad y la cura para el alma. Disfruto mucho cantar y me imagino cantando mis canciones por largo tiempo, actividad que quiero seguir complementando con la educación, una educación constructivista como la que se imparte desde la Escuela de la Boquilla Taller Tambores de Cabildo. Cantando expreso todo lo que siento, lo que me gusta y todo cuanto soy.

Los procesos que adelanto en compañía de un excelente equipo de trabajo y amistad en la escuela de música tradicional de Cabildo, la compañía de danza Atabaques de Wilfran Barrios y Tambores de Cabildo, mi grupo, me permiten realizar mis propias composiciones y poner de manifiesto reflexiones personales expuestas a través del arte. Hace tres años trabajé y compartí con un grupo de Rap en Medellín e hicimos una presentación en el Teatro Colón de Bogotá. A raíz de esa presentación fui invitada nuevamente al Teatro Colón al homenaje a Gabriel García Márquez y al homenaje al maestro José Barros Benítez. Con Tambores de Cabildo le hemos apostado y viajado por Colombia, bajo la dirección del departamento de poblaciones del Ministerio de Cultura en la promoción del Decenio afro en Colombia, que va por su año número tres. Desde la escuela se trabaja en la Diáspora africana y el legado en Colombia.

Todo el tiempo me sueño cantando y enseñando. Mis composiciones en este momento las realizo pensando en acompañarlas con ritmos del Caribe colombiano. Quiero aprender a tocar un instrumento, sea guitarra, sea piano para enriquecer el trabajo con los niños y mi propio aprendizaje. Eso es un propósito, dejar que cante Cecilia.

El 2016 es un año que no olvidaré, me sentí orgullosa como ciudadana de representar a todo un pueblo que le apostó al segundo acuerdo de paz. Sentí emoción profunda al interpretar

cada palabra de nuestro himno nacional el 24 de noviembre en el Teatro Colón, en la firma del acuerdo. Estuve a punto de incurrir en llanto, pero me contuve, tenía una gran responsabilidad en mis manos, me encomendé a Dios y empecé a cantar, el auditorio cantó conmigo, como miles de colombianos también sé que lo hicieron. Terminé y ahí sí me dirigí al camerino a llorar de alegría y nostalgia. Recordé a mi papá y sé que hubiera estado feliz, orgulloso y engreído.

En 2017 me gané la audición para participar en la Zarzuela Cubana "Cecilia Valdés" en el Teatro Colón, donde haré el papel de María Dolores.

La historia de mi vida aun no acaba y falta aún muchas líneas para escribir y relatar.... o, mejor para cantar.

4.2. La vitamina C de Agua Blanca

Historia de Vida de John Jairo Perdomo, director, actor, maestro y gestor cultural.



- **Detrás de Los Diablitos**

Soy un hombre de muchos barrios, pero en principio soy un niño de Siloé. Mi mamá llegó a la esquina de la bomba de gasolina de la Nave con dos cajas y un niño entre los brazos. Alguien le soltó unas frutas y así ella comenzó a defenderse. Tal vez viví una carencia económica pero nunca faltó el alimento ni el afecto. Con mi mamá íbamos al estadio a pie a ver elevar cometas y a ver comer cholao.

Por aquella época cuando se acababa la cosecha de café, los campesinos del eje cafetero se venían a los farallones a sacar carbón. Venían de distintas regiones del país con sus acervos culturales y en las fiestas el que no tocaba un instrumento hacia un personaje. Para el mes de diciembre quisieron hacer una gran celebración y decidieron salir con personajes y músicos a pedir alimentos para hacer un gran sancocho. Es así que nace la tradición de Los Diablitos que conforman una comparsa, con un hombre vestido de mujer. Se conoce como la viuda, culona o besucona, la muerte que pide para llenar su colador y darte más tiempo de vida, el diablo que con látigo en mano aleja al que quiera agarrarle la cola y rememora al diablo caleño conocido como Buziraco, que va con su máscara roja realizada en papel. Todos van acompañados del percutir de los tambores y así conservan una tradición que llega a los 100 años, saliendo entre octubre y diciembre en Cali. Este es el recuerdo vivo de mi infancia. Un día al verlos me les pegué y terminé por allá arriba en La Estrella. Una señora, conocida de mi madre, me dijo " y usted mijo que hace por acá", si no es por ella, me pierdo. Ese fue mi primer contacto con el teatro.

Yo era más bien tímido y me aplicaba a cuidar lo poco que había pues me sentía el escudero de mi madre. Empecé a hablar a los 13 años, pues si un día quería besar unos labios femeninos

tenía que hablar, y desde entonces no me callo. Si hablo aparezco, si no hablo, desaparezco. Tan simple como esto. Aunque es también de sabios callar.

Mi mamá, Lucía Restrepo Guzmán, de Andes Antioquia, había salido embarazada de su casa a los 17 años, desterrada era la realidad; parte de los códigos de la época. Me críe en un mundo femenino hasta que un día a los cinco años, mi mamá me llevó a conocer a mis abuelos. El, Luis Eduardo Restrepo y ella, Rosa de los Ángeles Guzmán. Tengo la imagen clara de ese día, a mi abuelo le cambió la cara al ver a este negrito y desde ese momento yo pasaba semanas enteras con los abuelos que me contaban sus historias y me hicieron parte de la familia, donde los tíos se hicieron mis hermanos y sus hijos ahora son mis sobrinos.

Antes se educaba de otra manera, el castigo tenía formas violentas. Cuando me cuentan las historias de mi abuelo usando su rejo, o un cable de plancha o lo que estuviera a la mano, me parece que fuera de otro hombre que hablan. Mi abuelo nunca fue violento conmigo. Descubrí en él un héroe de uno con cincuenta que conoció los zapatos cuando se iba a casar. Contaban que en la época de la violencia mi abuelo le salvó la vida a un hombre que estaba huyendo de los llamados pájaros, sicarios, asesinos de otros tiempos conocidos de mi abuelo. El, arriesgando su vida, escondió al liberal que huía de la violencia de los godos, camuflado como un saco de café encima de una bestia. Gracias a mi abuelo se salvó una vida. Yo todavía me pregunto qué pasó con el café regado por mi abuelo para cederle su espacio a una vida.

El abuelo era administrador de la Finca El Hoyo, en el corregimiento de Versalles, pero perdió todo por unas sequías y decidió echar una moneda al aire para decidir si se iba a Cali o a Medellín. Cayó sello y se vinieron para Cali. Mi abuelo era un trabajador superlativo, fue zapatero y siempre tenía los zapatos muy brillosos, ayudó a abrir los huecos del alcantarillado

de la ciudad, se jubiló como vigilante del municipio y ante todo fue un ser social. El abuelo tenía inclinación al trabajo social y ya radicado en el barrio San Judas Tadeo, barrio que se inundaba, puso un parlante en el techo de su casa para avisar al barrio las noticias importantes, recoger dinero para medicinas, encontrar los niños perdidos, pagar el funeral de algún vecino y hacerle pasar penas al tío Fernando cuando lo llamaban a lavar los platos.

De mi padre sé poco, solo lo vi unas cuatro veces. El apellido Perdomo es más bien del Huila, Ramón era huilense. Mi papá Ramón, "el colegial" Perdomo, fue futbolista profesional del América, del Santafé, del Bucaramanga y del Cúcuta con el que fue sub campeón del fútbol colombiano, pero creo que su orgullo más grande fue ser de la selección del Valle. Un día me llevó a un entrenamiento de las inferiores del América, otro día donde el dentista a sacarme dos dientes y ese mismo día fuimos a cine y me tomó una de las pocas fotos de niño que tengo. Aparezco sonriendo con el fondo del puente Ortiz y sin los dientes del frente. Las mamás de los trece hermanos que me dejó dicen que yo tengo sus mismos brazos.

En el colegio yo era un alumno regular, en el ICFES me fue muy bien, solo mal en química, física e inglés. El Puntaje fue 300 muy bueno para no haber estudiado y alto para la expectativa de la época, creo que me fue bien porque leía mucho, entendía fácil y cierta lógica matemática me acompaña. Donde mis abuelos había libros que yo me leí una infinidad de veces y en el colegio sobresalí en español. Recibí el primer impulso del maestro de español, Álvaro Quintero. Nos empezaba una historia y la dejaba en punta y nos remitía a la biblioteca, ¿qué pasó con Zeus?, ¿qué pasó con Homero? Había que ir a terminar la historia. El otro impulso provino, por esa época, del alquiler de comics. Ahora le llaman literatura gráfica y se ganan premios. Yo no sabía leer todavía, en esa época no había kínder y se entraba a estudiar a los siete años, creo que aprendí a leer muy rápidamente por el deseo de saber qué

decían mis súper héroes, cualquier moneda que recibía, yo se la dedicaba a alquilar comics. Tengo una colección de comics dedicada a Superman, a Batman y algunos tres especiales de Marvel. En esa vida fantástica me nutrieron Arandú, Memín, el Látigo Negro, el Santo y Kalimán. Toda esa literatura se complementó con lo que escuchaba en la radio, como Caso Juzgado "...la Flor perdida número 42, escribe desde Pereira", y la doctora le daba consejos. De David Sánchez Juliao, El Flecha, eso fue un batacazo para mi mente, yo me oía los cassettes " ay no, pero niña Julia"... Me mostraron que había otro país más allá del mundo que a mí alrededor existe. Los Chaparrines, Condorito, Ever Castro y Montecristo, con ese humor blanco y el Negro Palomino y la Nena Giménez, con su humor verde solo escuchado en cassettes, una mezcla de humores que alimentaron mi mundo de colores.

- **Diagonal al TEC**

Mi mamá logró avanzar económicamente gracias a los mercados móviles y llegamos a tener cinco carros como muestra de ese progreso. Nos pasamos a vivir al centro de la ciudad, diagonal al TEC, el famoso Teatro Experimental de Cali. Allá no pasa nada, casi no hay niños, pero si vi mucho cine, jugué futbol en las materas de Santa Librada y vi algunas obras para los niños y el público familiar del TEC: Pícaro tío conejo, La Sopa de Piedras, A la diestra de dios padre, son las que recuerdo. Un nuevo mundo para mí, un mundo desconocido pero maravilloso, un mundo que esperaba mis talentos sin saber que era mi vida misma.

En el colegio yo aprendí a recitar Canto Negro de Nicolás Guillen y lo hacía tan bien que el profesor Quintero me pidió hacerlo en el montaje de fin de año. Mi colegio era el San Juan Bautista de Carvajal que pasó a ser de Comfandi. Yo dibujaba muy bien, pues me la pasaba copiando los comics y sus héroes, mi mamá quería que yo tomara clases de piano en Bellas

Artes, que también nos quedaba cerca, pero no me daba el tiempo. Gracias a la sabiduría de mi madre pude ser niño.

Llegué a pretender entrar a la fuerza aérea. Aunque no era para mí, me hizo entender el término “élites”. Me sentí muy seguro en el examen, pero me rechazaron, aunque tenía buen ICFES. Me rechazaron, pero me dieron la tarjeta militar. Entonces mi mamá quería que estudiara la carrera del futuro, tecnología y sistemas, pero yo lo que había visto a mi alrededor era que la gente estudiaba y terminaba de taxista. Entonces estudié sistemas, pero no aprendí nada. Solo recuerdo bolitas y liniecitas, eso no movía mi vida.

Por esa época decidí ponerme en la tarea de conocer a mis otros hermanos por parte de mi papá. Localicé a los menores que su mamá había dejado al cuidado de una señora para ir a trabajar a los Estados Unidos. Encontré a una niña que temblaba como un pollito mojado y tres niños más que vendían prensa y no estudiaban. Yo no podía vivir sabiendo que un ser podía estar en tanta congoja. Mi mamá aceptó que yo me los llevara y alquilamos un apartamento al lado de la casa. Así fue como vivieron conmigo un año hasta que regresó la madre y vino a llevarlos. Ella me invitó a visitar los Estados Unidos y fui con ellos a Los Ángeles. Estuve conociendo la ruta de Watts y la América Negra. A mi regreso, mi mamá lo había perdido todo, pues su esposo acabó con lo que habían conseguido. Yo traté de salvar al menos la casa de interés social que mi mamá había logrado obtener en el Poblado.

- **El Colectivo Teatral Espejos**

En la búsqueda de aprender de teatro llegué a Cali Teatro con Álvaro Arcos. Él me dijo “aquí tengo clases para niños y jóvenes”, yo no le vi problema, pues no tenía otro espacio de tiempo

y lugar para formarme como actor. Terminé trabajando en un par de obras y por esa misma época comencé a reunir unos amigos y creamos El Colectivo Teatral Espejos. Espejos porque éramos el reflejo de una sociedad y colectivo por aquello de “yo me monto en este montaje y me bajo en el otro”. Esta etapa fue muy importante para reforzar la idea de contar mis historias, dirigir y escribir, digo yo como el principio básico formativo para ser líder. Al ver que mis ideas tenían cabida en la mente de otros y que las mismas convocaban a crear, se fue fortaleciendo una dinámica que recogía mis sueños y los de aquellos que en mí creían, surge así la figura de director y con ella la responsabilidad que este rol encarna.

Fue una época fecunda, nacen montajes como Circus – Siciones, Infidelias, In – mortales, Duendelandia, Ronda el amor, Basuritas Clown, Tentaciones, Bio-lógico, Historia, El Viaje de Juan, Juego de Niños, Memoria. También nace una serie de cuentos como “Los senos de la levedad”, “Sorbos de vida”, “Rubielita” “Cuento para una hija”, “Cuentos de los abuelos”, “Cuando los duraznos caen”, “Pecados”, y se hace una publicación de un artículo en el periódico Nodo Bogotá, al igual que se hace una colaboración bimestral en revista ALO – ALO, Sección Cambio de Luces de EMCATEL.

A la par del Colectivo Teatral Espejos, pude actuar con el Teatro Experimental Comunitario Abierto de Cali, TECA. Una escuela maravillosa donde descubrí y reforcé la importancia del teatro que llega a la comunidad, que emerge de la comunidad y se toma sus calles y cuenta sus propias historias, esta dinámica generosa en el hacer, aquella que piensa en común. Aunaba también mi labor con la Young Men's Christian Association (YMCA), conocida en algunos países latinoamericanos como Asociación Cristiana de Jóvenes, la cual trabajaba con niños trabajadores de galería y semáforo. Estas dinámicas nutrieron la idea de lo que al final sería la Casa Naranja, tal como como la conocemos ahora, la de la vitamina C, la del trueque

de un huevo por una función, la que posibilita el encuentro para establecer diálogos y la posibilidad de la resolución de conflictos.

Trabajé también en EMCATEL, la empresa de comunicaciones de EMCALI en el grupo de Desarrollo Humano. Mi jefe directa, una sabia mujer llamada María Cristina Ceballos, reconoció mis talentos y con Armando Arias y Marleny Ordoñez, Oscar y Vicky, colaboraron en la proyección del ser humano que yo quería ser. Entré como conductor, pero con esa necesidad inherente a mi ser de volverlo todo teatro, monté el primer grupo de teatro que tuvo EMCATEL y el carro que manejaba sirvió más para transportar a los actores y la escenografía para las presentaciones, que se articularon a las dinámicas de intervención del grupo de desarrollo humano, que para el transporte básico que se había previsto.

También trabajé en la Cámara de Comercio como asesor cultural y coordinador del programa Multiplicadores Culturales. Esta sede era liderada por Matilde Olave Arango, a ella y a su equipo les aprendí la importancia del orden, la planeación y el trabajo en equipo.

En el alma de un teatrero, en todas partes puede funcionar un teatro. Pero nosotros queríamos una sede y yo pagué en deudas tres veces la casa de mi mamá para lograr hacer realidad ese sueño. Cuando intenté devolvérsela después de sanear dichas deudas, ella no me la recibió. Así es como en 1996, en el barrio El Poblado 1 del distrito de Agua Blanca, se inicia la construcción de lo que hoy conocemos como La Sala Teatral Casa Naranja, lugar en donde los sábados te devuelven la fantasía. Fueron años de muchos esfuerzos. En el 99 se me acabó el primer matrimonio y se fortaleció mi amor de padre.

- **La Casa Naranja, de milagros y otras cositas**

Así surge la única sala de teatro en todo el oriente de Cali, la “otra ciudad”. La construcción de la sala teatral Casa Naranja es testimonio de muchos milagros: el de las sillas, el de la tarima, el de cada ladrillo de este sueño. Resulta, pasa y acontece que el extinto Teatro Imaginario de Cali pasó a manos de un amigo inglés, Geoff Watson, quien me regaló las primeras sillas que tuvimos en el teatro. Eran muy pesadas pero muy hermosas, y como a caballo regalado no se le mira el colmillo, las recibimos y sufrimos su transporte e instalación. Que trabajo para traerlas, ingresarlas a la sala e instalarlas, pero como todo esfuerzo enseña, aprendimos que éramos capaces de hacer cualquier cosa además de sentirnos como acompañados de esa presencia inmaterial, pero que parece que está en todas las cosas que existen, incluyéndonos, de la cual tenemos muchas referencias y que casi siempre termina llamándose Dios.

Seis meses después, resulta, pasa y acontece otra sucesión de acontecimientos. Fui a dar un Taller a profesores en Yumbo sobre cómo realizar un desfile de comparsas para celebrar el día de la afrocolombianidad. Fecode, como en la actualidad, realizó un paro y nadie me avisó que el taller se suspendía por lo que me encontraba en Yumbo para dar un taller que nadie recibiría. Decidí entonces ir a saludar a los compañeros de la Cámara de Comercio de Cali de la sede Yumbo. Ese fue el segundo acontecimiento para que en minuto y medio se diera el milagro de tener una tarima para hacer teatro. Llegué a la Cámara y Matilde Olave Arango me dice: ¡si quiera te veo, tengo algo para decirte! y en esas entra el jefe de logística y le dice: ¿Doctora desbaratamos esa tarima ya? Sin que pasara un segundo yo dije: ¿Doctora van a llevarse tarima para la nueva sede? Ella piensa y me pregunta: ¿La necesitas para tu teatro? Asentí con mi cabeza, ella sin pensarlo dos veces, me dijo que me la podía llevar, pero que tenía que hacerlo a más tardar al día siguiente. Resulta, pasa y acontece que la tarima estaba

hecha para estar en esta Casa Naranja: ¡es de madera finísima y sus medidas eran exactas, encajaban perfecto con su lugar de destino, la sala con más vitamina C de Cali!

Para más milagros pasó que la casa estaba hipotecada con Megabanco y llegó un día en que no teníamos cómo pagar la cuota mensual. Estaba esperando la llamada de acoso que nunca falla con estas instituciones. Llamaron sin falta y me dicen: señor Perdomo, dado que ustedes le han dado un buen manejo a su cuenta le vamos a reducir una cuota de su crédito. Yo pedí que fuera la de ese mes y me contestaron que ¡sí! Esto en un país donde los bancos difícilmente regalan algo, yo soy testigo del milagro.

Si pudieran escudriñar las paredes de Casa Naranja, descubrirán que no hay ladrillos parecidos y es que cada vez que era posible, echábamos una tira y subíamos las paredes que tienen ladrillos de muchos colores.

Aquí estamos al lado de El Vergel, uno de los barrios al parecer más violentos de Cali. Aquí ocurren parte de los asesinatos porque alguien quiso tomar venganza, por la intolerancia de un vecino, porque no se dejó atracar, porque le debía dinero a un delincuente. O porque sí. Porque en Aguablanca, a veces como reflejo de lo que ocurre en todo Cali, no se necesitan razones. Ir a la tienda, cruzar la calle, pararse en la esquina de la casa son riesgos suficientes para terminar muerto por las balas que disparan los miembros de las 72 pandillas que la Policía tiene identificadas.

“En el oriente de Cali el teatro vale huevo. No es ni una metáfora ni un insulto. Es algo literal. En Casa Naranja, la única sala de teatro que existe en el Distrito de Aguablanca, para poder entrar a ver una función hay que llevar un huevo. Sería tonto pensar que ahí, en El Poblado, barrio incrustado en el centro de una de las zonas más deprimidas de la ciudad, alguien tendría

como prioridad pagar para ver un montaje teatral” (Ortiz Cortés, H. Así es la Casa Naranja, el único teatro del Distrito de Aguablanca, oriente de Cali. En: El Publimetro, Cali. 20 de Noviembre de 2015).

En Casa Naranja vivimos del trueque como una mejor forma para relacionarnos; le damos una vuelta al modelo socioeconómico. Aquí la gente paga con arroz, con un huevo. Un huevo es una entrada. Dos huevos son dos entradas. Media de arroz, de azúcar, de lenteja, una panela, son tres entradas. Un atún son cuatro. Y los huevos nos los comemos. Porque hay un imaginario de que los artistas no comen. ¿Sí? Como que vivimos del aire y que esto tan bonito que nosotros hacemos no tiene un reconocimiento real. Por eso en este proceso de trueque, de intercambio, cambiamos la figura del modelo que solo se mueve alrededor de lo económico, un modelo que rompe espacios de convivencia y muchas veces quita la posibilidad de abrazarse, de encontrarse. Por eso es importante para la dinámica comunitaria que vibra desde la Casa Naranja, es trueque.

En la noche, a las 7, siempre hay función de teatro o de danza o presentación de algún grupo musical. Si el amigo, el amigo del amigo, el abuelo, la señora de la tienda o el pelado de la esquina quieren entrar, lo único que tienen que llevar es un huevo. O, si no va solo y tiene para más, un panal, una panela o una lata de atún. Lo que le nazca del corazón, ese es el costo de la entrada, que en Casa Naranja utilizan para la alimentación de los artistas, pero también para juntar algunos mercados del programa inventado por Kelly denominado “Alimentos Con Amor”, que literalmente son eso y están destinados para la gente más necesitada del barrio.

En Casa Naranja hacemos un promedio de 86 funciones al año, una labor titánica que es posible gracias a los hombres y mujeres como Kelly Johana Perdomo, Valentina Rodríguez, Alex Piamonte, Jorge Isaac Gutiérrez, Katja Cuk, Soraya Valencia, Sandra Bedoya, Dolly Ramírez y la siempre presente Lucia Restrepo.

En nuestro grupo hay de todo un poquito: Kelly Johana Perdomo (teatro), es empírica de toda una vida conmigo, estudia Trabajo Social y se gradúa el próximo año; Valentina Rodríguez (teatro), empírica, resultado de procesos comunitarios en arte; Katja Kuy eslovena, socióloga de profesión, pero bailarina por pasión, es educadora en danza contemporánea, baile moderno; Ángela Ojeda técnica en Danzas del IPC (Instituto Popular de Cultura), el folclor es su fortaleza; Jorge Isaac Gutiérrez, músico en formación en el IPC, el Pacífico lo mueve, interpreta el clarinete, el saxofón, la tambora y el piano del Pacífico que es la Marimba, es también productor de audio musical; Jerson Nicolás Hurtado, bailarín de Hip Hop y director del Grupo Invasores; Alex Piamonte, empírico educador en zancos; Jhon Edwar Camacho, profesional de Circo (Fundación Circo Para Todos), apoyado por Alex Meneses (en formación en Circo para Todos y resultado de nuestro proceso), quien lo cubre cuando viaja. Es importante mencionar que cada uno de estos profesores tiene un apoyo en el grupo base de la Casa (jóvenes que se destacan en el proceso y asumen roles que permiten la Multiplicación Cultural).

La esperanza también tiene su siembra en los jóvenes del grupo base, quienes desde ya asumen roles que les permiten pensar que este bello proceso tendrá mucha más vida que los que soñamos en su génesis.

Pero la paradoja no falta, según la norma tendríamos que tener 8 baños en un espacio como el de la casa que en este momento tiene quince metros de fondo y cinco de frente, casi lo lleva a uno a pensar que parte de la silletería pudieran ser sanitarios. Ser sala concertada es una bendición, pero tratar de estar regulados según la norma, una maldición, nos hace sentir como hijos bastardos de la época de los reyes, mientras aquí seguimos respondiendo con razones a los criterios que piden las autoridades.

Los referentes que nos ha tocado vivir en la ciudad con el cierre de procesos valiosísimos dejan una huella de desesperanza y desconfianza. Aquí una administración y su secretaria de cultura cerraron el TECA (Teatro Experimental Comunitario Abierto) en la comuna 17, porque el Consejo Municipal había ordenado construir un teatro. Para nosotros fue muy difícil ser sala concertada, una lucha contra lo desconocido y la ayuda de los amigos logró que el Ministerio de Cultura, a través de su representante en el área de teatro, el señor Manuel José Álvarez, quien vino hasta Agua Blanca, nos expidiera una carta el 15 de noviembre de 2012, que fue el documento clave para que la Secretaria de Cultura y Turismo de Cali nos incluyera en el programa de salas concertadas.

Cada que la vuelvo a ver recuerdo toda la anécdota de su consecución y leo entre líneas que esa carta cuenta que el ejercicio de las pequeñas grandes cosas que hacemos tiene tanta fuerza como la que le pongamos, y que lo que pedíamos en su momento no era más que una carta que reconociera que estábamos haciendo lo que debería hacer el Estado. Con esta alegría y energía somos sala concertada con el Ministerio de Cultura y del municipio, hemos ganado varios premios: en el año 2013 recibimos el segundo lugar del premio “Por Una Ciudad Mejor”, por innovación en intervención social, con el proyecto “Teatro al Barrio”, Fundación Alvaralice. Y en el año 2014 recibimos el reconocimiento como mejor proyecto de ciudad de

la Fundación Aflora-Bolívar Davivienda. Esto nos ha abierto al reconocimiento de la ciudad teatral, que no puede negar que desde el otro lado de la ciudad el arte tiene un oasis con nombre de casa y de color naranja.

No todo es alegría. Nos tocó cerrar el proceso de los Naranjitos que son los niños de 3 a 6 años, por dos cosas: uno, es que en esencia la falta de infraestructura física acorde a la necesidad de los niños. Y dos, por la falta de una educadora que se responsabilice de la proyección del proceso.

Ocho personas trabajan en la casa enseñando a los otros, seres generosos y artistas maravillosos que devuelven la fantasía a los niños participantes. En la actualidad son 80 los niños y jóvenes vinculados. En el tiempo es difícil calcularlo, pero yo estimo que son más de 760 los pelados que hemos capacitado en Casa Naranja, sin cobrarles ni un solo peso, y un promedio de 2600 personas que se han beneficiado de manera directa de las actividades de la Casa.

El conocimiento se depura en la medida que se transmite, cada vez que pasa de uno al otro, el conocimiento es más limpio y proyecta a su vez una nueva transmisión de conocimiento, es ahí donde se configuran la multiplicación cultural y los procesos a largo plazo.

El ejercicio de las pequeñas grandes cosas se hace en Casa Naranja; muchas veces pensamos que hay que hacer grandes cosas para lograr grandes cambios e impactos, pero olvidamos que esas pequeñas cosas que podemos hacer con sentido, pueden sumar para lograr cambios importantes, valiosos y, por qué no, grandes .

Este teatro es un oasis de convivencia pues posibilita el encuentro. Casa Naranja es la posibilidad del diálogo, de la solución de conflictos. La política de la Vitamina C: Cristo,

Confianza, Cultura, Carnaval, Cariño, Convivencia, Comunidad, Celebración, Civismo, Corazón, esto es Vitamina C, al piso. Por eso nos llamamos Casa Naranja, aquí se rompen los estigmas y paradigmas. Aquí los jóvenes pueden encontrar lo que quieren ser. Nosotros no formamos en las artes para ser artista -de pronto artistas para la vida-, lo que nos interesa en realidad es formar seres integrales, que encuentren su razón de ser y donde puedan aplicar y disfrutar sus dones, cómo ser un mejor ser humano cada día.

La conjugación de estas experiencias dan la base de lo que hoy es la metodología de los procesos de La Casa Naranja, una metodología que se basa en la deconstrucción de lenguajes hostiles hacia la construcción de lenguajes amigables a través de la experiencia estética, reconociendo lenguajes por los cuales se pueden expresar y comunicar, propiciando la palabra, la comunicación, el respeto por la diferencia, la equidad, despertando el deseo de reconocerse y reconocer al otro, recuperando la confianza en sí mismo y en el otro, descubriendo que somos seres integrales capaces de reinventar nuestra propia historia.

La metodología que surge (Multiplicación Cultural - Todo lo que aprendo lo puedo enseñar), se aplica en el programa general de formación “ARTE AL BARRIO”, programa base de la acción de la Casa cuyos objetivos fortalecen el conocimiento y apropiación de saberes artísticos, con fines comunes a la solución de problemáticas sociales identificadas con los participantes, llevándoles a componer ejercicios teatrales que se nutran de comportamientos cívicos ciudadanos y a la vez sirvan como elemento de socialización de la temática, posibilitador del diálogo y la exposición a las artes de las familias y comunidades a las que pertenecen los niños, niñas y jóvenes participantes.

Para su implementación, el proceso de capacitación del programa “ARTE AL BARRIO” trabaja la pedagogía activa. Esta pedagogía centra su interés en la naturaleza del ser humano y tiende a desarrollar en él el espíritu científico e investigativo de su propia realidad. Esta pedagogía, como tendencia orientadora del quehacer pedagógico para los grupos a intervenir, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, pues es mediante ella que los participantes construyen conocimientos que al ser experimentados e incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva.

La metodología de Casa Naranja para su dinamización cuenta con un facilitador (educador artístico con sensibilidad social), que desde su conocimiento, el diálogo y la comunicación, propone acciones que susciten aprendizajes y posibiliten a los participantes realizar su proceso, el mismo el cual luego puedan multiplicar a sus pares. Todos los procesos inician como fruto de la concertación del equipo de trabajo y se ajusta en el tiempo según las necesidades que surjan.

Importante recordar que la metodología de Casa Naranja fue escogida por el Ministerio de Cultura para apoyar en Los Laboratorios de Formación en Teatro, los cuales se enmarcaban en el 2014 dentro del componente de formación del Plan Nacional para las Artes del Ministerio de Cultura, y estaban destinados a generar un acercamiento entre prácticas artísticas y pedagógicas de los participantes, para posibilitar la adquisición de herramientas para la investigación, la creación y la difusión de productos artísticos; así mismo, buscaban fortalecer las dinámicas de la formación artística, sustentándolas en la experiencia, el proceso y la investigación. Esta experiencia fue valiosísima para nosotros, pues pudimos conocer más de nuestro país en muchas áreas, no solo la artística, validar nuestros conocimientos en procesos de animación sociocultural a través del arte, descubrir gente maravillosa que nos

reafirmó lo variopinto que es nuestro país y la importancia del intercambio y diálogo de saberes. Por otro lado, impulsó la autoestima de la labor que realizamos desde el oriente de Cali.

Hanna Cuenca, coordinadora del grupo de Teatro y Circo de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, fue capaz de ver un poco más allá de lo que comúnmente se ve desde lo institucional, pues se dio a la tarea de descubrir procesos como el nuestro que, al igual que aquellos que tienen nombres popularizados en marquesinas, también tienen mucho que hacer, mostrar y compartir. Dos departamentos y tres municipios nos acogieron, en Bolívar en el municipio el Carmen de Bolívar, ahí en los Montes de María, trabajamos con comunidad LGTBI y jóvenes actores con sueños e historias de un mundo macondiano, presentamos el resultado en el atrio de la iglesia y con un espectáculo de composición abierta ECA cambiamos la dinámica de la plaza principal. Un momento mágico revivió sus muertos para hablar de la importancia del respeto por la vida. Ya en Córdoba se desarrolló el proceso en Montelíbano con jóvenes líderes comunitarios, con quienes mantenemos contacto todavía y esperamos poder traerlos a Casa Naranja en cuanto se presente la oportunidad. Y por último Pueblo Nuevo, donde el que no pinta canta, el que no canta baila y el que no baila actúa, la tierra del Yabolín y sede de treinta casas que se suman a mi fortuna, montamos un espectáculo en torno del recuerdo de la masacre del Salao, “Un pueblo que Nunca Muere” fue su nombre y un pueblo que siento mío gracias al Ministerio de Cultura y uno de sus procesos más asertivos.

Da pena que el dinero, como siempre en estos modelos, trunque procesos valiosos como este que permite la circulación y el encuentro de saberes. Hasta el 2015 estuvimos en el proceso gracias a Lina Paola Duque, coordinadora del área de teatro y circo, quien dio continuidad al

proceso bandeando el recorte de recursos que de manera sistemática se le está haciendo al Ministerio de Cultura. Mantenemos contacto con los líderes de los procesos en los cuales participamos y atesoramos cada momento vivido con ellos y las comunidades.

Creo que nuestra metodología se sigue nutriendo de cada experiencia que tenemos los implicados, por eso el paso por la Universidad nos nutrió en positivo, pues permitió contrastar lo que hacemos con lo que dicta la academia, es ahí donde siento surge el diálogo de saberes, un diálogo que nos llama a seguir atentos, a buscar, a leer a otros, a cuestionarnos y mirarnos siempre como parte de un todo.

- **El proFÉsional**

Yo estudiaba una Licenciatura a distancia de la Universidad de Santander a través de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, ya que me quedaba muy difícil asistir a una universidad de manera regular, dado que tenía que trabajar y la oferta de lo presencial no se adaptaba a los tiempos disponibles. Lo más cercano que encontré a mi ambición fue esta licenciatura, dado que se estudiaba los sábados todo el día y en la semana se realizaban los trabajos en el tiempo de uno. Fue una dinámica muy fuerte porque quedaban muchos trabajos por realizar, así que se trasnochó bastante haciendo vivo el comentario del profesor Bolaños en bachillerato, cuando al dejarnos cien ejercicios de física para un fin de semana que tenía puente, nos recalcó al oír nuestra queja, dejando una máxima en mi cabeza: “Las Noches son Largas”.

Alguna vez escuché de Daniel Roncancio, director de teatro en el TECA, que ser profesional es profesar fe con lo que se hace, comentario que asumí como otra máxima en mi vida ya que no tenía un título colgado en la pared, pero si un cúmulo de conocimiento que, día a día, a

través de la práctica, y hacer vivo el conocimiento, se pulía, construyendo no solo al hombre y al artista, sino también mis teorías sobre lo que considero valioso en términos de metodología y pedagogía.

En términos de lo teatral, para destacarse en el quehacer artístico se requiere la clave de las tres erres: reto, riesgo y rigor, la suma de estos arroja resultados valiosos y si eso es así en el teatro, ¿por qué no aplicarlo en la vida? Ponerse metas en la vida es retarse a alcanzar cosas, arriesgarse a tomar caminos no ajustados al modelo y hacer con rigor a pesar de que el mundo siempre te muestra un no o un imposible como resultado. Un poco de eso vi cuando me enteré por Nilson Moreno, un amigo actor quien también fue beneficiado del programa Colombia Creativa. Colombia Creativa misma retaba a la educación formal a tomar caminos distintos para cubrir una necesidad de profesionalizar a unos seres que desde hace mucho tiempo profesaban fe con su hacer. Yo no lo pensé dos veces, como dicen por ahí, metí los papeles llené los formularios y quedé a la espera de un resultado sobre una dinámica educativa que me podría beneficiar con la expedición de un título que desde ya tenía algunos peros sobre la validez que podría tener.

En esto hay que ser sincero, uno entra a estos procesos educativos por la necesidad o deseo de tener un título que te permita validar socialmente un conocimiento que sin este queda en la ambigüedad de lo empírico. Lo que pasa después es lo realmente importante, cuando tú encuentras una mina de conocimiento o un espejo donde contrastar los tuyos la cosa se hace interesante y valiosa la experiencia, es por eso que siento tan importante lo que pasó en la Universidad del Valle.

Yo, proveniente de procesos comunitarios, entiendo que el Teatro Comunitario ha sido relegado en Colombia como a una segunda categoría, siendo un movimiento amplio y valiosísimo para el desarrollo de procesos teatrales y sociales en el país, un teatro que cuenta nuestras historias, un teatro vivo que comulga con la verdad y las pequeñas grandes cosas que tiene cada contexto, un teatro capaz de mirar desde abajo para buscar solucionar lo que desde arriba no alcanzan a ver aquellos que solo ven el marco pero no al que está en la foto.

Un poco prevenido y tímido guardé mucho silencio al principio, pero luego disfruté todo lo que pasó: ver como la academia desarrolla sus procesos, como retoma a grandes maestros de la dramaturgia universal y extracta de ellos sus aciertos, como despierta el ánimo hacia conocer de las dinámicas de los demás para retomar nuevos bríos en el hacer, como posibilita el intercambio de saberes posibilitando un diálogo que, por tiempo y la dinámica propia institucional, no permite ahondar mucho pero si conectar ánimos y proyecciones futuras de intercambio y colaboración entre pares.

Como anécdota siempre cuento que antes de entrar al programa Colombia Creativa yo hacía teatro comunitario y al terminar el proceso, la misma obra que presentaba, hace años, como comunitario, ahora era teatro profesional. Es un asunto de cómo miras las cosas, con qué cristal las quieres mirar, yo personalmente agradezco mucho lo que ahí paso, siento que fue importante para mi vida, a pesar que se me acabara el matrimonio en esta etapa. Entenderán, estaba terminando dos carreras, echando adelante el proceso de Casa Naranja y tratando de producir en un sistema económico como el nuestro. Pero de lo malo lo mejor, pude terminar las dos carreras, primero la de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle en el 2011 y la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Artística de la Universidad de Santander, en el 2012. Lo mejor de todo esto es que me quedó el deseo de seguir

estudiando, en principio una maestría que sea acorde a lo que mueve mi vida, el teatro, bello, maravilloso, duro pero agradecido, generoso y crítico.

Todavía me encuentro con algunos de los compañeros del proceso de Colombia Creativa, algunos en espacios de ciudad y otros, como Julián Correa del Teatro Salamandra, en el de la creación teatral. Montamos en coproducción junto a un amigo en común, Jose Fener Castaño, un bello montaje llamado La Ventana de Dulcinea, con el cual llevamos algo así como tres años haciendo trasegar por muchas tierras a dos personajes universales como Sancho y Quijote, quienes ahora no viajan por las tierras de La Mancha sino por Internet y las nuevas tecnologías, esas que nos acercan pero también nos alejan de vernos a los ojos y compartir como lo que somos... seres humanos.

Me queda un dulce sabor de boca, me queda el respeto por los profesores. Colombia Creativa, me queda el respeto con el que nos trataron, me quedan amigos de otras regiones, me queda la espada que hice a la carrera y que nunca use, me queda el recuerdo de la sala y las carreras para cumplir, me quedan los comentarios y risa de Alejandro, la sabiduría de Ma, los ejercicios de Douglas Salomón, la elegancia y sabia voz de Mauricio Domenici, las historias de Gabriel Uribe, la esgrima de Leonelia y el trato respetuoso y atento de todo el equipo de trabajo. Con Don Miguel ya me conocía desde el colegio con Don Quijote de La Mancha y algunos cuentos cortos en mi adultez. En la universidad siento que se estimula la cercanía a este tipo de autores por la sabiduría y preferencia que sobre siglo de oro tiene Alejandro Gonzales Puche.

Creo que esta oportunidad de encuentro y diálogo ha logrado hacer un poco de gremio teatral municipal y regional, bueno y si no gremio, que es una palabra más madura que connota un

mayor peso, por lo menos reconocernos en el hacer y hacernos sentir menos solos en la quirotada de hacer teatro en un país como el nuestro, donde le tenemos miedo al disenso. Mi mejor amigo lo es porque discutimos, discrepamos, nos alimentamos de la mirada del otro y es que en nuestra región se acuñan términos como “Vallecaucaníbales”. Parece que es difícil aceptar que el otro progresa, que es muy difícil reconocer al otro en su diferencia, por eso me reitero en que todo aquello que por mis acciones se transforme en mí mismo, vive, sana y obra en los demás.

Colombia Creativa todavía vive en mí, pues encuentro a mis compañeros en algunos espacios, como el Desfile De Carnaval De Cali Viejo, el de los Festivales y encuentros, sus nombres ya no son lejanos, son parte de un pedacito de vida que dignificó lo que hago.

Colombia Creativa debe seguir ofreciendo posibilidades a artistas en ejercicio que no estudiaron artes, muchos de nosotros por motivos varios relacionados a lo económico y a cuestiones de tiempo, muchos otros a problemas estructurales en nuestro proceso educativo. Es importante también proyectar la posibilidad de maestrías que complementen el proceso, que importante que nacieran maestrías que validaran nuestros hallazgos, algo así como maestría en Teatro Colombiano o en Creación Colectiva o en Teatro para la convivencia pacífica.

Los títulos son la forma social que nos inventamos para validar un conocimiento en alguna materia, en nuestro caso el de contrastar y complementar el conocimiento adquirido de la experiencia viva en el hacer, además la forma validada para entrar en el sistema, un sistema que paga según tus títulos.

- **Resulta, pasa y acontece.**

Hace como 7 años decidí ser feliz, siempre me faltaba un poquito para el peso, decidí valorar mejor algunos aspectos de mi vida, ponerle valor a lo que considero mis tesoros y es que el mundo ha tomado decisiones por mi como ponerle valor a una piedra y hasta matar por ella, quitarle valor a otras y validar eso socialmente. Valoro inmensamente los momentos compartidos con los amigos, los abrazos de mis hijos y mi familia, un beso y una sonrisa de mi madre alegra mis días y es que en términos de valor me siento multimillonario pues tengo casas en todo el mundo donde puedo llegar cuando quiera, donde desean compartir conmigo, donde me quieren y me lo hacen sentir. Decidí también hablar en positivo es así que deje de tra-bajar para dedicarme a tra-subir. Tomar conciencia que hacemos parte de un todo te hace mirar distinto a los demás y tomar decisiones más generosas y sanas, hay cosas que podemos decidir y cambian nuestras vidas...Yo decidí ser feliz.

Para mis hijos quiero su propia felicidad, que sean lo mejor que puedan ser, que sean un mejor ser humano cada día, que disfruten sus tesoros, quiero que me recuerden como el padre que los amó y los dejó ser.

La gente me pregunta que sigue en mi vida, yo me veo contando historias, las historias de mi pueblo que son la mía propia. Dicen que yo no paro de soñar y yo sueño con seguir soñando y, como los aviones, espero que esos sueñen aterricen y tomen forma en la tierra, den fruto y permitan a otros seguir soñando, principio de toda creación.

Los seres humanos deben tener la posibilidad de explorar el arte como parte de su desarrollo humano y es que el arte permite mirar hacia dentro, sensibilizar al hombre con su relación con el mundo, eso en un mundo coherente con su desarrollo debería ser obligatorio. Yo cuestiono mucho los procesos educativos, el mundo se acaba si no hay agua y por ende

recursos naturales, pero educamos para contar los árboles que cortamos. Deberíamos aprender a desaprender como primera parte del proceso, para que la siguiente generación sea sensible ante su entorno, quiera ser hermano y no enemigo, donde se eduque para servir no para poseer. Debemos centrarnos en el aprender haciendo, donde el arte no es una arandela en los procesos educativos, sino la base que permite hacer seres sensibles, generosos, dadores y conservadores de la vida.

Creo que cada experiencia que se vive aporta al crecimiento de cada ser humano. Siendo educador de la Asociación Cristiana de Jóvenes pude compartir con niños que me recordaban a mí en mi infancia, pero también me recordaban lo fuerte que es la inequidad en mi país, era difícil a veces ir a la casa sabiendo que al abrir mi nevera yo iba a encontrar algo de comer, pero muchos de los niños que estaban conmigo, en el espacio de trabajo, llegarían a un lugar que tocaba llamarlo casa, donde en el mismo cuarto, dormían, defecaban y comían cuando había.

Por eso creo, tengo una relación con el valor distinta, yo soy el mismo John Jairo que llegó con doña Lucia a una esquina en Siloé, con dos cajitas de cartón y sin nada en el bolsillo, buscando una pieza y que gracias a la generosidad de Martha esa noche tuvimos posada y al otro día unas frutas y un costal para salir adelante.

Kelly, mi hija, dicen los que nos conocen, es mi vivo retrato en todo el sentido de la palabra, me genera mucho orgullo hablar de ella y es que es fácil cuando de ella se trata, está terminando la carrera de Trabajo Social, es actriz y educadora en Casa Naranja, todo le sale natural. Yo digo que yo soy más como un Volkswagen útil y rendidor, pero Kelly es más

como un Ferrari todo terreno. Parece que es la que más me conoce y es uno de los seres más bonitos que yo conozco.

- **La casa vecina**

El gran sueño ahora es comprar la casa vecina y así ampliar la infraestructura, vamos a poder tener más espacio para atender más niños y ¿por qué no? algún día formalizar la escuela aunque eso es un viaje que le tocará a uno que sueñe con más deseo que yo.

Veo todas las dificultades que tienen las universidades e institutos y me desanimo, también creo que los actores si se certifican deben ser reconocidos con un título profesional, lo técnico y lo tecnológico se le debe dejar a los técnicos y creadores de tecnologías para el desarrollo y mejor presentación de los actuantes de las artes escénicas.

Hacer posible este sueño ha sido bastante difícil, como todo, pero seguimos haciendo las gestiones para llevarlo a buen término, intentamos préstamos con entidades bancarias, pero para el Distrito de Aguablanca los bancos no prestan,; en el oriente de Cali los bancos prefieren darnos una donación que darnos un préstamo. Así nos pasó con Davivienda, quienes nos habían dado un premio como mejor proyecto de ciudad y por eso eran nuestros padrinos. Todavía recuerdo cuando le dije que “no vengo a que me den una donación”. Pero bueno por lo menos tenemos la base para seguir soñando.

El alcalde Maurice Armitage vino a visitarnos. Él sabiamente dijo que debíamos ¡comprar dos casas hasta la esquina! Yo le agradecí, pero le dije que si podíamos comprar la de enseguida pronto estaba bien, aquí estamos. Esperando que el año que viene logremos presentar papeles a la Ley del espectáculo y lograr la ampliación.

Para la sostenibilidad económica de la casa tenemos lo que denominamos unidades de negocio, dentro de estas unidades destacamos: talleres en teatro, música, danza, zancos y técnicas de circo, damos conferencias, asesoramos empresas y colegios en la parte artística cultural, vendemos nuestras obras teatrales para sala, calle y/o comparsas, tenemos espectáculos para niños, adultos o de género, de igual manera tenemos personajes de recibo para campañas de distinto orden, la mayoría de ellas cívicas y medioambientales. Una de las unidades de Negocio de la Corporación es la del Maquillaje, lo que nos permite trabajar con el espectáculo Delirio, espectáculo de salsa y circo de la Cali más festiva. Con ello la magia anaranjada sigue palpitando desde el Oriente de Cali hacia el mundo y me hace recordar al niño que veía pasar a los diablitos a los cuatro años y ahora dirige el desfile de comparsas donde ellos toman vida y se dignifican, ese niño director del Festival Internacional de Teatro de Cali que sueña con hacer soñar y un mundo más equitativo y generoso.

4.3. SANKOFA

Historia de vida de Rafael Palacios, coreógrafo, bailarín y docente.



- **Mi padre, mi profesor**

Nací en Copacabana, Antioquia. Mi madre Teresa Callejas es paisa, de Ituango, la zona montañosa de Antioquia, y mi padre Tito Palacios es de Mungidó, que queda a seis horas de Quibdó, en la selva del Chocó. Allá vivió mi abuelo -que también se llamaba Tito-, hasta que lo llevaron a Quibdó. Con mis hermanos íbamos en las vacaciones para allá a visitarlo. Mis padres se vinieron a conocer en Medellín porque mi papá se vino a Medellín muy joven, estudió para ser profesor y aquí lo nombraron como profesor en Sabaneta. Y un alumno de él, llamado Raúl, era el hermano de mi mamá. Entonces, mi mamá iba a recoger las calificaciones de su hermanito menor y ahí fue que se conocieron ellos.

Mi papá en su adolescencia y juventud empieza a ir a Quibdó a bajar de la finca. Después de ir a Quibdó descubre otro mundo, se queda en Quibdó con una hermana y piensa que estudiar es bueno porque en el campo no podía hacerlo. Y conoce en Quibdó a unos sacerdotes que le hablaron de un colegio, creo que se llamaba Colegio Mayor en Medellín, que era como un

seminario y ellos fueron los que le contaron que él podía venirse a estudiar a Medellín y a terminar el bachillerato y convertirse en profesor. Y él en Quibdó lo que hace es que empieza a hacer aretes para mujeres, o sea artesanías y con eso empieza a conseguir dinero en Quibdó y se mantiene de eso y luego se viene para Medellín, consigue el pasaje y empieza a estudiar en ese Colegio Mayor.

Somos cuatro hermanos, el primero es Roberto, luego Fernando que también es profesor, luego viene Diana, la única mujer, que es técnico en sistemas, luego vengo yo. Me sigue Juan Andrés que es profesor de deporte y de capoeira. Cuando viajó al Brasil para estudiar capoeira, conoció a una española, Paula, se casaron en Colombia después de un noviazgo de dos años y luego se fueron para Alicante, en donde tienen una escuela de capoeira. Esa es mi familia. Vivimos en Copacabana, pues allá el gobierno desarrolló unos condominios para empleados del estado como lo era mi padre.

Yo estudiaba primero de primaria en la Escuela José Miguel Restrepo y Puerto en Copacabana cuando mi padre fue profesor mío de danza. Él fue profesor mío en primero de primaria. Y ahí es donde yo conozco la danza. Por él, porque él era el profesor de danza de la escuela. Era una de las escuelitas del pueblo. Era como algo que él quería hacer con los alumnos. Yo le tendría que preguntar, pero quizá los que no hacíamos educación física hacíamos danza. Él tenía un grupito y yo me metí y ahí. Él nos enseñaba a bailar cumbia y varios ritmos tradicionales colombianos. Ahí fue, que en serio, yo tendría 6 o 7 años, ahí fue cuando descubrí que uno podía bailar unas danzas tradicionales colombianas.

- **Bogotá: profesión, desencanto y nuevos caminos.**

Yo seguí en todos los grupos de danza de primaria y bachillerato. Hasta que decidí en once que yo quería ser bailarín profesional. Sí, rarísimo. Para mí sonaba raro. Pero yo recuerdo que estaba haciendo el grado 11 y a mí me gustaba mucho la danza y mi mamá me dijo: “escuché en la radio que el Ballet Nacional de Colombia está haciendo audiciones para bailarines. Necesitan bailarines para el elenco”. Y yo me ilusioné mucho porque pensé quizás es lo que yo estoy buscando. Entonces llamé y me dieron toda la información y por la noche empaqué y me fui para Bogotá. Llamé a un amigo que era antioqueño, pero que se fue a Bogotá uno o dos años antes y le pregunté “¿usted me recibe en su casa? Voy a pasar una audición al ballet a ver si de pronto me quedo viviendo en Bogotá”. Y empaqué y me fui. Tenía 18 años. Vivía en Copacabana y estaba estudiando en Bello, que es un municipio muy cercano a Medellín. Ahí estaba terminando el bachillerato.

Mi mamá estaba muy tranquila. Mi mamá era como “eso es lo que a usted le gusta, cumpla su sueño”. Mi papá, en cambio sí quedó muy enojado. Mi papá quería que yo terminara el bachillerato y entrara a una carrera... ¿cómo decirlo?...tradicional. Él quería que yo fuera profesor, que yo iniciara alguna carrera. Mi papá estaba muy enojado conmigo por dejar tirado el bachillerato y que me fuera a Bogotá. Mi hermana Diana me decía “hágale, eso es lo que a usted le gusta. Váyase”.

Tal vez tuvo que ser en la TV donde encontré esos referentes. Sí, había muchos grupos, porque, claro, quizá a lo que hoy llamamos bailarín profesional es una persona que puede vivir de la danza. En ese tiempo quizá para mí ser bailarín profesional era dedicarme a bailar, era no buscar un trabajo de 8 horas en oficina o en un lugar, sino bailar muchas horas y mucho tiempo. Después era cómo resolver ocuparme de la danza y pagar un apartamento para vivir

en Bogotá y eso lo resolví siendo mesero en varios restaurantes por las noches y podía estar en el ballet durante el tiempo que estuve con ellos y dedicarme a la danza.

Llegué a Bogotá y pasé la audición. Y me admitieron en la Escuela del Ballet y me quedé viviendo en Bogotá. Ese era el Ballet de Sonia Osorio. Ese era un referente para ser bailarín profesional. Allí les pagaban a los bailarines. La audición era para conocer el talento y si ellos pensaban que uno lo tenía, se pasaba primero a una escuela donde lo formaban a uno muy intensamente sobre las danzas que ellos tenían en repertorio. Yo recuerdo a un señor Alfonso, era el encargado de darnos formación, pero había otros profesores. Uno de ballet clásico, creo que se llamaba Jairo, y algunos bailarines también nos daban clase.

Cuando yo entré, la bailarina principal era una mujer afro y esa fue una de las cosas que me encantó mucho. Ella se llama Juliana, era una mujer negra muy hermosa.... Lo que me pareció muy bonito es que ella hacía desde un mapalé hasta ser bailarina principal de una danza del interior. O sea, Sonia Osorio la valoraba mucho a ella. Y como que no la ponía solo en el lugar de la mujer negra. Eso me gustó mucho y había otros tres bailarines negros. Sí, eran tres, dos mujeres y un hombre de Cali y estaba yo. Éramos cuatro. Pero bueno, yo entré al ballet pensando entonces que podía ser un bailarín profesional con esa alternativa.

Pero, me di cuenta muy rápido que esa no era la manera en que yo quería ser bailarín en Colombia, que esa estética no me satisfacía. Y sobre todo por el mapalé. Lo que yo tanto he criticado y es que convierten el mapalé en un producto erótico y exótico. En la presentación de cada danza se decían algo corto y yo recuerdo que del mapalé decían: “Y ahora, con ustedes ¡la orgía de los cuerpos! ¡Y ahora, con ustedes,¡ la orgía de los cuerpos!” Entonces,

desde muy joven cuestionaba eso y, sí, pensaba que esa no era la manera prudente presentar la cultura negra en Colombia y ante el mundo.

Lo que me sentía era disfrazado. Yo no me sentía un hombre blanco y me parecía muy raro vestirme dependiendo de cada región. O sea, como que voy a bailar un bambuco entonces me visto y me disfrazo de un campesino blanco. O si voy a bailar una cumbia entonces me disfrazo de una persona de la Costa. Todas esas cosas siempre me han cuestionado mucho y no me hacían sentir bien porque yo nací en Copacabana, Antioquia y yo no tenía la danza en un contexto tan regional. Siempre era una representación de otras regiones. Es decir, si por ejemplo yo nazco en el Chocó, entonces yo bailo danza de ese lugar. ¿Cierto? A la gente del Chocó no le interesa tanto hacer un bambuco del interior. O hacer una cumbia, ellos tienen el tamborito, como que hay una cosa de contexto que dice: “este soy yo”...”, pero me parecía que cada vez que yo bailaba un bambuco, un mapalé, una cumbia o un joropo, yo me estaba disfrazando de una persona que no era yo y eso me molestaba.

Fue muy rápido. Yo en el ballet duré menos de un año y me di cuenta que ese no era el tipo de danza ni el tipo de profesional que yo quería ser. El encantamiento terminó. Además, porque ese año yo descubrí a Álvaro Restrepo, por ejemplo, lo vi en un solo que él tenía. Me pareció muy bonito. Lo vi en el Colón. Era con unos caracoles y ese solo me gustó mucho. Creo que tenía un título “La Enfermedad del Ángel”. Entonces yo vi a Álvaro Restrepo y me pareció que era una manera muy digna en la que un hombre se podía subir a un escenario a hacer danza y a expresarse a través del cuerpo. Vi a Totó la Momposina. A mí no me tocó conocer a Delia Zapata en vida. Pero, también vi a Peter Palacio ese mismo año con la obra Benkoz. También tomo distancia, aunque se trate de un contexto contemporáneo, pues volví a encontrar los estereotipos que había conocido en el folklor.

Yo quería encontrar una danza que hablara de lo que yo era, no que yo me estuviera disfrazando de otra cultura de otra persona. Yo en Bogotá me quedé dos años. Cuando me retiré del ballet, me puse a bailar con Esperanza Bihojó y tomé la decisión de empezar a buscar otras cosas.

Ese mismo año tuve la oportunidad de ver a Germaine Acogny en el Festival Iberoamericano de Teatro y pude respirar al encontrar esa alteridad propia con la que podíamos subirnos a un escenario.

Yo la busqué, vi que en la programación del Iberoamericano había una mujer africana. Y empecé a llamar a todos los hoteles hasta descubrir en dónde estaba ella. Y una vez que me dijeron “está en tal hotel”, recuerdo que era uno por la séptima, y me comuniqué con ella y le dije en inglés “Yo soy un bailarín negro, colombiano, yo quiero conocerla, usted viene del África y para mí es muy importante que hablemos”. Y ella me dijo “listo, yo te puedo recibir, vienes al hotel y hablamos: Esta noche tengo mi obra yo te llevo, vamos juntos”. Yo me le pegué y me vi las tres funciones que tuvo Germaine en Bogotá. Luego la llevé a la Escuela de Esperanza Bihojó para que nos dictara un taller y para que conociera un grupo de gente negra en Colombia

Yo la conocí, estaba muy emocionado de conocer una mujer africana, artista. Era porque era una mujer de África y yo ya había conocido muchos artistas mestizos, o blancos o europeos pero no de África.

Corría el año 1990 y ahí fue que tomé la decisión de irme de Colombia. Porque yo me dije “solo con Germaine voy a encontrar lo que estoy esperando de la danza”. Pero, es muy complicado porque, desde muy pequeño yo quería conocer África y luego conozco a

Germaine como una bailarina que me muestra una manera. Entonces, ella me regaló el libro de la escuela Mudra y me dijo “esta es la escuela que yo creé y fui directora en África. De esta escuela es que nace todo lo que viste en el escenario pero yo ya vivo en Francia, o sea que te tendrías que ir a vivir a Francia”. Una vez que la conocí me empecé a escribir cartas con ella, porque ella, muy juiciosa me respondía cartas, no era Internet sino cartas en papel. Ella me animaba mucho.

Y postales, ella también me mandaba postales. Recuerdo que una postal que me mandó muy bonita era sobre Picasso, pero la postal hablaba sobre la influencia que tuvieron las máscaras africanas para el cubismo. Entonces Germaine ya me iba metiendo en un mundo que cuestionaba a Europa o que tenía pues ese diálogo entre Europa y África. Ella se fue del país y yo empecé a ahorrar dinero y a trabajar en muchos lugares en Bogotá para el tiquete para irme a Francia y hacer las vueltas de la visa.

- **África vía Paris**

Después de ocho meses había reunido el dinero para hacer todo para irme para París. Pero me negaron la visa a Francia. Afortunadamente, por medio de un amigo antillano, Ambroise Devaux, que llevó el Ballet Nacional de Colombia a Guadalupe, conseguí lograr la visa. Sucedió en ese viaje a Guadalupe que todos los bailarines estábamos en un mismo hotel y ninguno hablaba ni inglés ni francés y yo si hablaba inglés. Entonces Ambroise me decía a mí “Rafa, dile a la gente que nos vamos a comer”. Él me daba todas las indicaciones. Luego me dijo “yo quisiera ir a Colombia algún día” y yo le dije “yo vivo en Bogotá, vaya cuando quiera que lo recibo en mi apartamento” y él vino a Colombia. Una vez que vino a Colombia me dijo “Rafa, ¿te gustaría ir a París? Porque voy a trabajar en París” y yo le dije “Sí, claro

que a mí me gustaría ir, pero a estudiar” y él me ayudó a hacer la inscripción en una escuela de París. Y yo aproveché esa inscripción para poderme ir a estudiar con Germaine.

Ambroise trabajaba con el Gobernador de Guadalupe y le comentó al Gobernador que él me conocía, que yo era un bailarín que quería irme a estudiar a Francia y el Gobernador hizo una carta y me dieron la visa para irme como estudiante. Mis documentos no estaban tan sólidos y el banco, yo no tenía. Germaine no tenía en Toulouse una escuela que diera diploma y que avalara que yo iba a sacar un diploma en París. “Entonces, me dijo Ambroise, lo único que nos puede ayudar a que vos llegués a Francia, es hacerte una inscripción en la Academia Nacional de Danza de París, porque ellos dan el diploma de Estado como profesor de danza y como estudiante te van a dar la visa”.

Ambroise murió hace dos años. Mi gran amigo. Le dio un tumor en el cerebro, lo operaron y luego falleció en París. Él iba y venía, una persona muy juiciosa, disciplinado. Estudiaba gestión, una maestría o algo así.

Ambroise me acogió unos días en su casa y me ayudó a conseguir trabajo. Estuve muy de buenas porque él tenía un amigo de Guadalupe que trabajaba en la Escuela Nacional de Jóvenes ciegos y esta escuela daba trabajo a jóvenes estudiantes por tres años para que se ayudaran con sus estudios. Era como un programa. Entonces, este amigo de Ambroise ya había cumplido los 3 años y estaba por salir de esa escuela y cuando Ambroise le contó de mí, él dijo “espere yo lo recomiendo para que le den trabajo allá”. Estuve tan de buenas que me dieron trabajo sin hablar nada de francés.

La directora de la Escuela fue muy amable, yo le caí simpático y se rió y dijo “bueno, a ver qué pasa” y me dio el trabajo de una. La Escuela tenía algo muy valioso y era que podía vivir

allá mismo y tener un salario y prestaciones y vida social. En el último piso había un lugar para los ayudantes, monitores y vivíamos en esos cuartos pequeños pero cómodos y ahí vivíamos asistentes de muchas partes del mundo. Había de Ecuador, de África, mucha gente extranjeros que estudiábamos y ahí me quedé un tiempo. Como dos años.

Bueno, la verdad yo viví en muchos barrios de todas formas en París, pero la mayor parte entre la Escuela de Niños y el barrio africano, el 18 Arrondissement, donde yo iba cada vez que podía. Eso me ayudó a estar tranquilo en París, a poderme pagar mis estudios de danza. La Escuela Nacional de Danza no era propiamente una universidad, pero si eran estudios superiores. Fue muy bueno también por dos cosas, una porque yo ahí recibía clase de ballet clásico, de jazz y de contemporáneo. Y dos, porque sobre todo la directora de esa Escuela, una mujer formada en el ballet clásico y que fue de la Ópera de París hacía muchos años, una mujer adulta, ella entendió muy bien lo que yo quería. Yo le conté que venía buscando a Germaine y ella me hacía todos los años los documentos necesarios para que la prefectura de policía volviera y me diera la visa. Ella sabía que yo no estaba interesado en sacar el diploma y que yo lo que quería era quedarme en París. Yo fui a Toulouse a ver a Germaine, pero ella me dijo “Rafa, a mí me parece importante que te quedes en París. Ahí hay más posibilidades de que estudies muchos estilos de danza. Entonces, te voy a presentar a mi hijo Patrick, te voy a poner en contacto con él, él está en París, es bailarín, está bailando con una mujer que se llama Irene Tasembedo”. Así, después del Taller de Verano, regresé a París y me contacté con él. Patrick me llevó a las clases de Irene, bailarina, coreógrafa y actriz Burkinabe y fue ella finalmente mi maestra. Me formó en danza afro contemporánea.

Irene tenía su Estudio en el barrio nueve y luego se cambió a la Escuela Armonía, en la Bastilla. Allá estuve con ella en el 94 y 95. Fuimos por 18 países del África con la WAKATI,

que quiere decir "llegó la hora" o "es el tiempo". Éramos nueve bailarines todos de diferentes nacionalidades. La gira fue algo indescriptible. Podíamos salir a conocer, a pasear y a comer. Pude comprender mucho que en Colombia no podemos ver. ¡Confirmamos que África no es un país, sino un continente! No es ese continente ridiculizado, que muchas veces no se distingue. ¿Cómo es que mi abuelo me hace en Mungidó un desayuno que hoy me como en Cameroun?!!!, me preguntaba. Allí veía a mi tío, a mi primo, al amigo... El fenotipo me era tan familiar. África no esta tan lejos como nos lo han enseñado.

Irene no era sólo una profesora, no solo me enseñaba movimientos, estética, era también una filósofa, lo que yo llamo una maestra de vida. La Escuela Mudra de Germaine había sido fundada en Senegal a petición de Léopold Sédar Sengor. Maurice Bejart la promovió, pero es Germaine quien la dirige. Era una escuela que consolidó un lenguaje en contacto con el mundo europeo. La escuela cerró por falta de recursos hace 5 años. La École des Sables es ahora la escuela de Germaine que regresó a Senegal. La escuela de Irene en Ouagadougou cierra por que el propietario de los terrenos vendió y tuvo que ser trasladada. Hubo un profesor hombre con el que no pude trabajar. El enseñaba la danza Saba, muy complicada. Se llamaba Doudou Di Anrose. Es un baile muy zapateado y requiere de una fuerza apoteósica. Yo no pude. Físicamente no era tan fuerte.

- **Una fuerza tímida, un lugar sin lugar**

En ese viaje al África pude sentir la gran fuerza del continente, pero me pregunté ¿qué tanto nos queda de esa influencia? Los esclavizados tuvieron que armar otro cuerpo. Tienen un instrumento más tímido. Nos hicieron perder esa fuerza, nos arrebataron esa fuerza y eso nos permitió ser más débiles.

Yo quería ser sacerdote o misionero para ayudar al África, donde yo siempre veía a la gente muy pobre y morir de hambre. Lo veía a través de esa mirada morbosa que tiene occidente sobre África. Lo que yo critico ahora fue lo que me impulsaba a querer ir al África. También está el racismo. A mí me aceptaban porque decían que yo no era tan negro. Pero se burlaban y criticaban delante de mí a los otros. Por eso yo quería ir a un lugar en el que no me iba a sentir discriminado.

Pero cuando llegué al África, resultó que yo no era africano. Era un lugar, sin lugar para mí.

- **África, mi diploma en Colombia**

Resolví entonces regresar después de cinco años y medio sin un diploma. Corría el año 1997. Yo había elegido conocer el África y responder las preguntas que tenía sobre mi cultura. Ya mucho se había cumplido y no quería vivir más en el rebusque y como estudiante. Así regresé, primero trabajé como bailarín y luego fundé SANKOFA.

Sankofa es una palabra africana del pueblo Khan* de Ghana, y significa regresar a la raíz, como palabra. Pero como filosofía es conocer el pasado, comprender el presente y poder avanzar hacia el futuro.

Lo que yo sentí cuando escuché la palabra y conocí la filosofía es que resulta un poco mi propia búsqueda de la vida. Y es que cuando me fui para Quibdó a los cinco años, para conocer de dónde venía mi papá y toda la familia de mi papá, ya estaba enfrentándome a un pasado que estaba lejano de mí. Pero, luego, más adelante me voy hasta África y logro entender un poco cómo vivimos las comunidades negras en Colombia.

Entonces, luego de que hago todo ese recorrido, puedo enfrentar el futuro de una manera más sólida. Porque ya no somos solamente, como lo cuenta la historia, colombianos hijos de

esclavos africanos, sino que somos los hijos de esclavizados africanos que trajeron a América un gran conocimiento y que todavía hoy es legado en relación a lo científico, a lo filosófico, a lo religioso y hasta lo político.

Entonces la palabra Sankofa me respaldaba para crear la corporación cultural y la compañía de danza que dirijo hoy en día. Yo sí siento, y sí creo, y cada día quiero que sea más político el trabajo que hacemos desde Sankofa. Hay mucho por hacer y por discutir en Colombia desde las comunidades negras, muchas propuestas a las que tenemos que abrirle espacio en esta sociedad y por supuesto es un trabajo político. Desde la danza, pero lo es.

Nosotros ensayamos mucho, uno de los primeros lugares fue en el INDER, que es un Instituto de Deportes aquí en Antioquia. Allí tuvimos un espacio para ensayar durante un tiempo, pero también hemos ensayado en la Casa de la Música y estuvimos cinco años en el Museo de Antioquia gracias a Pilar Velilla, quien comprendió que el museo no es un lugar solamente volcado al pasado o para la divulgación, sino un espacio vital, donde la memoria puede dar paso a la creación. Donde necesitan mutuamente convivir memoria y creación. También estuvimos en la Casa de Interacción Afrocolombiana que es de la Alcaldía de Medellín y que es donde hemos permanecido durante muchos años y en la actualidad todavía ensayamos allá.

La primera obra que monté con Sankofa fue ya con los bailarines Yndira Perea, Luisa Maturana, Yadira Martínez, Paola Vargas, Erick Godoy. Fue un fragmento corto y se presentó solo una vez. Luego, hicimos SOL, Un alabao, Domingo, Si Dios Quiere.

SOL fue una obra que por primera vez nos llevó al exterior. Nos presentamos en París con esta obra y fue una de las obras que presentamos al comienzo de Sankofa.

Con el Ministerio de Cultura pasa que en el año 2007 me llaman para trabajar en Pasto, en el proceso de Formación a Formadores con la maestra Leila Castillo. Fuimos ese primer fin de semana a Pasto, nos conocimos, me pareció muy interesante hacer esa dupla y me gustó mucho el trabajo y la metodología y la pedagogía que la maestra Leila hacía con los compañeros de Pasto. Y en ese momento yo había pasado a la Embajada de Estados Unidos un proyecto que se llama Pasos en la Tierra y ese mismo año, como al mes de haber ido a Pasto, la Embajada de Estados Unidos me dijo que habíamos ganado la propuesta. Y daban 30.000 dólares. Natalia Orozco era asesora de danza, y le pregunté si el proyecto y el programa Formación a Formadores se podían aliar, ya que se hacían también en el Pacífico colombiano. Le dije que me acababa de ganar esa beca de los Estados Unidos y que me gustaría que hiciéramos una asociación para llevar el programa Formación a Formadores por el Pacífico colombiano con el proyecto que yo había ganado para ir a Guapi, Tumaco y Puerto Tejada. En ese tiempo estaba Clarisa Ruiz en la Dirección de Artes y quedó aprobado que íbamos a esos lugares, también con un presupuesto del Ministerio de Cultura. Entonces, nosotros teníamos esos 60 millones de pesos por parte de la Embajada de Estados Unidos y el Ministerio aportaba 30 millones y con esos 90 iniciamos el proyecto Pasos en la Tierra.

Yo conocí a la Ministra Paula Moreno porque (a) ambos nos invitaron, antes de que ella fuera Ministra, a dictar una conferencia en el Colombo Americano y fue en Medellín cuando conocí lo que ella hacía y ella conoció lo que yo hacía en la danza. Ya había un acercamiento pero luego, cuando fue Ministra, la primera cosa que hicimos juntos ya como Sankofa y el Ministerio, fue este proyecto Pasos en la Tierra.

Ángela Beltrán, la nueva Asesora de Danza del Ministerio era quien en realidad me conocía. Ángela me conoció por talleres que yo ya había dado en Bogotá en la ASAB. Y sabía quién

era yo y ella fue la que me llamó para que fuera a Pasto a trabajar con ella. Ella fue la que me explicó cómo era la metodología del Laboratorio, que era una dupla de docentes y que eran tres fines de semana.

En realidad, no era un taller de danza afro contemporánea para los bailarines de Pasto. Era simplemente un proceso de Formación a Formadores en danza. Es decir, son maestros que envían a Pasto a trabajar con los de Pasto y a intercambiar conocimientos. Por mi parte sí, durante el taller hice mucho énfasis en la danza afro y en la técnica de danza afro contemporánea. La maestra Leyla, expuso una pedagogía para la creación que me interesó mucho porque era darles insumos a los maestros y a las maestras del lugar para que ellos también propusieran. Entonces, sentí que era un intercambio muy valioso en donde nosotros aportábamos y ellos también aportaban al laboratorio que estábamos creando en ese momento.

Al ganarme esta beca para este proyecto Pasos en la Tierra yo lo elaboré con Harold Tenorio, el hijo de don Francisco Tenorio, antropólogo. Íbamos a ejecutar el proyecto Pasos en la Tierra él y yo, pero, como yo conocí a Leila en Pasto, antes de que nos ganáramos el proyecto, me dio la posibilidad de pensar que quería también un trabajo con ella. Y eso fue lo que le presentamos al Ministerio. Le dijimos que hiciéramos una asociación en donde nosotros ya estábamos cubiertos por el proyecto y la Embajada de Estados Unidos, el trabajo de Leila y los honorarios de Leyla y fue así como iniciamos a trabajar Leila y yo, y fue como la invité a que hiciera parte del proyecto pedagógico y académico de Sankofa

Entonces, creo que por ese lado fue que empecé ya a trabajar con el Ministerio de Cultura y lo que siguió fue que cuando me gané la beca me pareció que era muy oportuno dentro del marco de Formación a Formadores.

Nosotros iniciamos con el proceso Pasos en la Tierra y Formación a Formadores, pero cuando el Ministerio cambia de Formación a Formadores a Danza Viva, continuamos trabajando y hacemos un proceso, que no sé si llamarlo de investigación, pero sí es un proceso que acerca desde la interculturalidad diferentes saberes para construir otras maneras, otras metodologías, otras pedagogías que están en contexto.

Es decir, no llegamos a imponer desde Sankofa. Llegamos a reconocer otras maneras de hacer de los maestros, las maestras y los niños en el Pacífico colombiano. Y así es como nos nutrimos mutuamente. Entonces, creo que hay investigación. Todos los días hacemos investigación en la vida cotidiana y en el arte yo pensaría que es una investigación manejada objeto a objeto y nos interesa ir a la regiones o trabajar o mi trabajo coreógrafo, no para obtener información sino para reconocer los conocimientos que cada una de las personas que trabajan o que nos acercamos en un momento dado, podemos construir.

Pasos en la Tierra va a seguir vivo todo el tiempo que viva Sankofa, porque es ese espacio dentro de Sankofa que construye camino, con gente que no necesariamente pertenece al grupo de danza como tal. Es un espacio para compartir saberes que no necesariamente están dentro de la Corporación. Quiero decir que no necesariamente viven aquí en Medellín. Es el espacio para el encuentro y el diálogo. Entonces, es ante todo un proceso pedagógico y de creación.

Al reflexionar, considero que (es) difícil encasillarnos en denominarlo de una u otra manera. Son categorías que dividen. Yo siento que lo que hacemos es creación, es investigación, es construcción de pedagogía, de metodología y es una fusión. Es un proceso que está constantemente en transformación. No sé exactamente adónde va a terminar, no tenemos una finalidad, un punto final. Yo creo que es un espacio para transformarnos todos los días.

Hay, entonces, una historia ya creada con comunidades en Tumaco, Puerto Tejada, Guapi, Quibdó, Llorota, Istmina, Urabá. Hay algo que nos une y que nos seguirá uniendo en el futuro porque son comunidades que nos construyen y a las cuales nosotros también hemos aportado y que seguramente, en un futuro, vamos a encontrar nuevamente en otro tipo de proyectos que nos acerquen. Esas comunidades han pasado de hacer una danza social a hacer una danza más, digámoslo así, profesional. Esto porque en el mundo capitalista no solo se vive sino se tiene que ganar la vida, así, los colegas, buscan hacer de su amor por la danza su medio de supervivencia. Se puede pensar que esto es iluso, pero hay opciones que es necesario tomar. Estos cultores de la danza han asumido la preservación, la práctica y el disfrute de la danza como profesión, pero sin dejar de lado la experiencia vital, sin academicismos que la tornen intocable por todos. Esas comunidades se han construido a través de la danza. A mí no me gusta pensar que nosotros llegamos a transformar las comunidades o a transformarlos a ellos y a darles lineamientos. Todas las personas que han asistido a los procesos de Pasos en la Tierra han tenido que ver con la danza de manera muy profunda y muy concreta. Así sean niños, porque muchos de los que han asistido son niños, pero que ya bailan y ven en la danza una fortaleza de su propio contexto. Hay grupos y hay comunidades que han continuado trabajando también bajo el amparo de la filosofía que nos

da el encuentro y cada vez que volvemos a hablar con ellos, están trabajando, están haciendo nuevos proyectos.

Creo que eso es lo importante: que podamos intercambiar en esos momentos diferentes que tiene el tiempo en cada uno de nosotros. Las compañías que trabajan en los procesos en los laboratorios de Pasos en la Tierra participan de los festivales, o puede ser que un taller o un laboratorio de Pasos en la Tierra se realicen durante un festival folclórico. Los denominan así, “festivales folclóricos”.

Así se dio, por ejemplo, la primera vez que fuimos a Tumaco cuando estaban realizando el Festival del Currulao. Tuve la oportunidad de trabajar y de dictar talleres a muchos grupos de la región de Tomate. En Providencia hemos estado con grupos que participan de los festivales de la isla con “El Silencio del Tambor”, que lo hice hace unos 2 o 3 años, y todavía está vigente. Los bailarines participan de estas creaciones y de los eventos culturales de sus regiones.

Entre los maestros con que colaboramos, está don Francisco Tenorio y su escuela Tumac. Es un proceso y una escuela de puertas abiertas muy interesante. Así hay muchos. Lo que pasa es que nombrarlos es difícil porque son muchos años y mucha gente con la que hemos trabajado. Están también los maestros en Quibdó, el maestro Borojó, el maestro Yosimar, son personas que tienen mucha claridad en la tradición de la danza.

Hay políticas públicas que han apoyado el proyecto y en las cuales la gente encuentra apoyo. Lo que pasa es que, claro, siempre será débil frente a la demanda y frente a las necesidades que hay en las regiones para el desarrollo de la danza. En el Pacífico colombiano el único lugar que tenía escuela con un espacio con piso de madera y con espejos era la Universidad

Tecnológica del Chocó. Y los otros lugares, mucho menos dotados, en Guapi tienen un piso de madera, o en algún momento hubo piso de madera. Entonces no es que no hagan nada, por supuesto que sí hacen, pero todavía falta más apoyo.

Pensaría que hay un apoyo muy grande desde el Estado a la música y que si económicamente se fortalecen muchos los procesos musicales en Colombia. La danza mucho menos. Todavía es vista como algo que quizá no es tan productivo o tan sólido en el conocimiento para la sociedad colombiana. Yo no sé si hablar de que está muy atrás, o de que es otro tipo de experiencia, o de que deberíamos mirarla como simplemente otra manera que construye el conocimiento en la que se pelean los lugares del Estado y el saber en Colombia. Los estudios en danza en Colombia son mucho menos apoyados, comparemos la inversión en música. Esto es diciente.

Así, al regresar a Colombia enseñaba en la Academia de Artes de Bogotá, en Barranquilla, en Medellín contratado por diferentes instituciones interesadas en aproximar la danza afro contemporánea. Me dediqué a esa amalgama entre docencia, creación, investigación que caracteriza a quienes no hemos pasado por niveles y metodologías académicas. Al tiempo, levanté mi propia compañía, Sankofa que hoy llega a sus 20 años.

- **Ocho semestres de Ballet Clásico**

Por el año 2014, entré a la Universidad de Antioquia, invitado para hacer el montaje de sexto semestre. Me confrontaban ciertos aspectos de la carrera, me incomodaban, molestaban y me sigue molestando la poca interculturalidad que existe en nuestro país, es decir sentirnos tan alejados de otros contextos culturales vecinos nuestros. Es la incapacidad de alteridad

verdadera, que además es en ella la que nos constituye a todos, de manera positiva o de manera negativa.

Tuve que enfrentar la distancia que estos jóvenes estudiantes tenían de su propia cultura. Eso me descolocaba mucho. Me preguntaba, ¿qué tipo de bailarines se están formando? Nacimos todos en este país pero no lo pareciera. Eran en su mayoría mestizos, muchos llegados de la danza urbana, del folclor, solo algunos pocos conocían la danza contemporánea.

En Medellín hay una importante población negra, pero ellos no se reconocen a sí mismos como portadores de una tradición. Por su parte, los mestizos, ante un paso o sonido de marimba, ellos simplemente no se sienten parte. No era reticencia, no. Ellos simplemente se sentían distantes, incapaces de hacer esos pasos, de escuchar esas sonoridades. Ellos no eran negros y por lo tanto "no tengo que saber de eso". Se sentían muy alejados de lo que puede ser nativo o campesino. Alejados de otros contextos, que son sin embargo su propio contexto si tuvieran una visión amplia y más compleja de su realidad.

Sin embargo, me tocó abandonar pues tenía muchos compromisos con SANKOFA, mi propia compañía, y tuve que informar que no podría continuar el siguiente semestre. Fue entonces cuando Ana Tamayo, Luis Viana y Lina Villegas, los coordinadores del programa de Educación Básica en Danza, me animaron a que hiciera el programa de profesionalización. No era como el que había realizado Yndira Perea, una de las bailarinas de mi grupo, quien estudiaba una vez al mes. En el proceso que yo emprendí, yo asistía al programa regular pero solamente a las clases teóricas. Yo había ya intentado hacer la profesionalización con Colombia Creativa en 2012 y presenté mi dossier completo con todo el recorrido que había hecho en Francia y en el África, pero como no tenía las pruebas del ICFES no me aceptaron.

Asistí a las clases con los jóvenes que no dejaron de llamarme "profe". Nunca me había enfrentado a cumplir un horario y a asistir a clases con el objetivo de sacar una nota. Mi aprendizaje de vida era otro, estaba solo atado a mi interés por la danza y no mediado por una calificación. Entrar en esa dinámica me cuestionaba, me incomodaba, me molestaba mucho.

Me admiraba que estos jóvenes tuvieran que ver ocho semestres de ballet clásico. Imaginen lo lejano que es esto de sus costumbres, de sus hábitos, de su medio cultural. Pero en la Academia el ballet es la madre, allí están las posiciones limpias, es lo que estructura el cuerpo. Son los peligros de la colonialidad. Nuestra cultura había que estilizarla, blanquearla, ponerla en un lugar menor. Pero lo nuestro se caricaturiza. Había una mirada de exotización y erotización que vaciaban de contenido las danzas nativas. No es que yo diga que no se enseñe ballet clásico, en Paris yo hice ballet clásico. Hay que equilibrar, poner en el mismo nivel los diferentes lenguajes. Esto se acompañaba con la manera en que se enseñaba la historia de la danza y teníamos nuevamente bailarines y coreógrafos de Europa y Estados Unidos, pero no vimos una materia de historia de la danza colombiana o latinoamericana. Yo siempre me confronté con esa manera de enseñar que yo creo que no ponía mucho en valor los conocimientos contextualizados, geográficos de nosotros como bailarines colombianos, de Medellín y de América Latina. Hay muchos otros referentes desde donde construir esa historia. Una historia que muestre la danza en la vida.

Creo que en una licenciatura de 5 años sí podemos tener un espacio para que cada alumno, por ejemplo, investigue a un coreógrafo, investigue un bailarín, lo comparta y se abra una clase que permita a futuro crearlo. Me encantaría poder trabajar y crear una licenciatura o una materia en donde podamos hablar y descubrir mucho más a profundidad lo que nos

corresponde como bailarines que hacemos historia y danza en Colombia. Es que alguna vez recuerdo que una profesora de otra materia me dijo lo que pasa es que en Colombia no hay una historia de la danza colombiana. Pues yo no estoy tan seguro de eso. Yo creo que cada bailarín y cada coreógrafo y cada persona que han bailado en Colombia ya han hecho historia. Lo que tenemos que hacer es visibilizarla. Hay un libro de Delia Zapata, pero no sé si sea bajo esa mirada académica. Porque también nos toca es descolonizar el saber. No necesariamente existe una manera de hacer investigación, entonces creo que simplemente con una carta, con un video, con alguna entrevista, se podría comenzar a develar todas esas voces silenciadas.

En el trabajo con el Ministerio, de hecho, nosotros comenzamos con Formación a Formadores y ahí quedan muchos textos de muchos profesores con los procesos que realizaron en las regiones. Creo que todos esos insumos son los que comienzan a hacer evidencia de la investigación de la danza en Colombia, de la metodología, de las maneras de construir y de evidenciar voces corporales.

En la profesionalización aprecié mucho las clases de epistemología, de historia del arte y de historia del teatro. Yo recuerdo que leí textos de Quijano en epistemología, sí había un poco más de crítica pienso yo, y se abrían también a referentes latinoamericanos que yo conocía, que eran cercanos. Pude ampliar, conocer más a fondo algunos autores, descubrir otros nuevos que no conocía. Reflexionar sobre los modos de ver el mundo. No fue para mí un encuentro con el hábito de leer y de estudiar. Ya desde los siete años la lectura siempre me ha acompañado. Lo recuerdo muy bien, a esa edad mi madre me dio Raíces, me dijo “mire, usted que vive hablando del África”.

Me gradué con un trabajo sobre el proceso de creación de la Ciudad de los Otros, creada en 2010. La ceremonia de grado fue con unas 200 personas que sentían un "logro" en ver validar su saber. Yo hice la profesionalización no porque pensara que me iban a reconocer, porque iba a tener mejores posibilidades de trabajo ni tener un mejor salario. Todo esto para mí era muy extraño. Si pensé que era mejor tener esas puertas abiertas y así, ahora, por ejemplo, puedo estudiar la especialización sobre las Epistemologías del Sur con la cual comparto los enfoques conceptuales, metodológicos.

No creo que hay que pelear, hay que encontrar categorías alternas a las hegemónicas que sean herramientas para contradecir el universalismo de occidente. Recordemos que la lucha de las feministas blancas se presentó como un feminismo universal, pero realmente las feministas negras debieron llegar para mostrar que muchas de sus reivindicaciones no estaban entre ese pretendido feminismo universal. Lo que nos corresponde es abrirnos a todos los saberes, dejar de pensar en el discurso universal y crear nuevas bases que nos permitan respirar.

Yo lo que creo es que nadie tiene una única verdad. Es decir, la academia no tiene una verdad única, y todos los maestros que no pertenecemos a la academia, tampoco tenemos la verdad. Yo creo que hay que buscar diálogos. Diálogos de saberes. Y hay que saberlos equilibrar. ¿Qué me puede servir de un lugar y qué me puede servir del otro para fortalecer?

También creo que es importante acercar la academia a los movimientos sociales. Acercarla hacia los movimientos sociales porque tenemos que aprender de ellos. La academia y el trabajo que se hace en las regiones, el trabajo que se hace fuera de la academia se puede

complementar si se escuchan en realidad las regiones. Si no tratan de colonizarse el uno al otro, más bien aprender de las fortalezas de cada uno.

No creo que en algún momento no haya estado interesado en la academia. Creo que mi vida cogió unos caminos y unas oportunidades que estaban alejadas de la academia y los aproveché. Es decir, haber ido hasta África y haber ido a estudiar con profesores africanos, pues simplemente ellos no tenían academia, universidades, entonces por eso yo no asistí a la academia. Estaba fuera de la academia, pero no fue que tuviera un rechazo por la academia. Si en ese tiempo hubieran tenido una escuela donde daban un diploma como bailarín, lo hubiera hecho y habría sido un diploma académico, pero no, y en Colombia tampoco había una carrera de danza enfocada hacia lo afro colombiano o hacia lo afrodescendiente. Ahí es donde digo que no es que riña lo uno con lo otro, simplemente que hay diferentes intereses en la vida. Y hasta el momento, hasta el presente, no existe una licenciatura de danza afrodescendiente, una maestría o una especialización, razón para que yo esté alejado de la academia. Creo que es muy importante que cuando un alumno o una alumna negra quieran estudiar una carrera, se sientan identificados con la carrera que escogen. Que no le falten siempre referentes sobre su propia cultura. En ese sentido me interesa acercarme a la academia para aportar desde una mirada afrodescendiente.

Claro, debe ser para estudiantes negros y mestizos. Estoy seguro que hay estudiantes mestizos que quieren aprender sobre la cultura afrocolombiana y lo quieren aprender desde la academia, pero no tienen donde hacerlo. Ellos podrían irse a vivir al Chocó o a Guapi para aprender de la cultura negra, pero todavía vivimos en una sociedad que considera que eso sería extraño hacerlo. Cuando la gente negra se ve obligada a desplazarse hacia Bogotá, hacia Cali o hacia Medellín, por cuestiones de trabajo o de estudio, están obligados a aprender de

otra cultura y eso no es cuestionado. Los mestizos no se ven obligados a salirse para el Chocó, para Guapi, para Tumaco, si van por trabajo o por estudio, pero porque sí van como antropólogos, como sociólogos, como investigadores o como médicos.

Considero que el maestro y la maestra de la escuela Tumac, no necesitan nada, sino más bien el país necesita reconocer a la gente que ha tejido historia día a día y ha cambiado vidas a través del arte. Están ellos, pero también está el maestro Sandoval de Puerto Tejada, cultor de la técnica de la esgrima, que hizo parte del proceso Pasos en la tierra. Cuando nosotros íbamos a las regiones nos conectábamos con los maestros de la región que habían aportado recursos artísticos a los jóvenes. El maestro Sandoval siempre soñaba lo insondable y es que hubiera un espacio en una escuela y un presupuesto destinado para que él pudiera vivir de lo que él hace enseñándole a niños, niñas y jóvenes para que su tradición no muriera. Está también el maestro Baudilio Cuama en Buenaventura, la maestra NinosKa Salamandra, en Quibdó, en fin en cada región hay cultores de la danza y de la música cuyos esfuerzos merecen ser visibilizados y sacados del silencio. Son tan invisibles que eso duele mucho. Como si no le importara al país y cuando hablo del país, tampoco es el Estado, no quiero caer en esa crítica al Estado. Quiero decir que qué cambio habría si valoráramos a nuestros creadores, a nuestros sabedores.

Los reconocimientos siempre son buenos para un artista, lo que importa es que el país se dé cuenta. Hacer estos reconocimientos es muy necesario para cambiar las visiones y las maneras en que construimos sociedades. Si construimos sobre la cultura y las artes, este país va a cambiar en verdad.

- **Un Hombre negro**

Con Leyla Castillo estamos trabajando para crear la Maestría en Danza Afrocolombiana en la Universidad Tecnológica del Choco, UTCH, donde ya existe un pregrado en música y danza que los cultores allá lucharon mucho, pues no era posible para el Ministerio de Educación tener una carrera de música y danza.

Esto es un hecho que se sitúa en esa búsqueda por hacer algo que dé una oportunidad a formas alternas de saber, de hacer. Por eso es que me gustaría ser profesor, por eso es que en realidad lo soy.

Yo no sé si se haga o no, no necesariamente quiero yo ponerme esa bandera, esa camisa de fuerza. Mucha gente pensará que es importante tener estudios académicos desde una perspectiva de la cultura negra para lograr estos cambios de los que estamos hablando. También pienso que personas interesadas, negras, mestizas, blancas o de cualquier cultura, puedan adquirir conocimientos importantes que aporten a la causa afrocolombiana.

Desarrollar la maestría sería bueno, la maestría es un punto alto para mí. Yo creo que es importante también la licenciatura. La maestría es ya un estudio de posgrado, pero ¿qué pasa con los jóvenes que quieren hacer una licenciatura en danza, en Danza afrocolombiana?

Viendo un poco más allá, ¿existen tantas falencias y tanta negación con la cultura negra! ¿Qué pasa con la educación? ¿Qué pasa con la cátedra de estudios afrocolombianos en la primaria? Yo siento que se van llenando, pero no hay un complemento real e ideal, y la maestría si yo creo que sería un logro muy grande, también pienso por ejemplo en el centro cultural en Burkina Faso, un espacio gigante donde la gente puede ir a presentar sus creaciones. Un espacio y un estímulo para que los jóvenes artistas sean vistos y escuchados y esos lugares casi no los hay en el Pacífico colombiano. Yo creo que hay que pensar en eso,

que en las regiones haya teatros, centros culturales espacios en donde la cultura negra pueda tener unos espacios de exploración en donde los jóvenes puedan, sobre sus propios talentos, desarrollarlos y ser futuros artistas profesionales.

Es una tarea muy difícil porque son muchos los huecos que hay, los espacios vacíos, pero bueno, es poco a poco que se va a logrando y sobre todo poco a poco se va logrando en futuras generaciones jóvenes negros que abran esos caminos que seguramente yo no voy a alcanzar a abrir.,

Yo por supuesto que lo digo desde lo afrocolombiano porque es el tema en el cual trabajo. Qué pasa acá en Medellín, está por ejemplo La Casa de la Música, o está el Centro Cultural Afrocolombiano de la Alcaldía de Medellín, donde diferentes personas van y trabajan diferentes tipos de arte y eso es lo que hace falta construir en el Pacífico colombiano, para que muchos artistas no desistan de la idea de hacer del arte su vida, para que tengan un lugar en donde refugiarse donde desarrollar sus ideas. Es, si claro, muy complejo. Pensando en que llegamos a los 20 años de la Ley de Cultura, pues eso es lo que cumple Sankofa, 20 años, entonces claro, este tiempo nos hace revisarnos a todos. ¿Qué es lo que hemos construido en estos 20 años y qué esperamos construir en 20, 40 años que sigan; Con qué fuerza lo vamos a hacer?

Todo este tiempo he tenido apoyos muy valiosos. Cuando trabajé en el Museo de Antioquia, en el Centro Colombo Americano, en la Alcaldía de Medellín o en el Ministerio de Cultura, entre otras entidades, siempre he tenido apoyo y eso no lo voy a desconocer. Tal vez mis intenciones son más ambiciosas y esa ambición se expande no solo a colaborar en el Pacífico, sino en todo un país. Pero necesitamos desarrollar más inversión y apoyos suficientes para

ese potencial y para que proyectos grandes logren desarrollarse. En el presente hacemos gestión y tenemos logros, pero todavía no conseguimos esa cobertura que necesitamos, a la medida de nuestra riqueza y a la medida de nuestras ambiciones.

Me siento primero que todo un hombre negro. Es decir, me siento con una posición ante el mundo y una condición de ser un hombre negro que busca a través de la danza expresar unas inquietudes, unas incomodidades, unos deseos de construir de otras maneras, no sé si sea muy pretencioso decirlo, la historia. Deseo cambiar y romper paradigmas y estereotipos.

5. LECTURAS Y DIÁLOGOS

6.

En las historias de vida seguimos un tiempo cronológico convencional que nos lleva de su infancia hasta el quehacer actual. Sin embargo, los tiempos de la narración se entrecruzan y se conforman laberintos. Se trata de una rememoración. Sabíamos que nuestro tema común es el diálogo de saberes en el proceso de profesionalización, pero éste no fue tratado como un tema central, mucho menos único. Tuvimos el “soft eye”, del que anda en la selva y se hace a una visión ampliada. Es en este complejo panorama que las historias de vida dibujan (dan sentido y forma) al diálogo de saberes en el proceso de profesionalización en su contexto cultural y sus territorios. Derivan de esta categoría, cuatro subcategorías: lo cultural, la experiencia, la educación y la política. No daremos necesariamente estos títulos a las re-lecturas. Veremos la importancia y manera de asumir las relaciones familiares, la manera como asumen o re construyen la diversidad cultural propia de la globalización y, finalmente, inferimos la tendencia de los artistas a encontrar su propia voz, su propio cuerpo, sus propias historias como resultado de una vida cultural, educativa, creadora y política, enriquecida por su capacidad de plantear diferentes diálogos y afirmarse en este dialogar.

5.1. Contigo, pero sin tí... de la superación a la emancipación.

El proyecto de profesionalización del Ministerio de Cultura tenía la pretensión de lograr la participación de los artistas tradicionales y empíricos de las regiones, alcanzando cultores regionales que pertenecieran a medios rurales que eran reconocidos, tanto por los circuitos más comerciales, como a través de diferentes proyectos de las áreas artísticas, como de patrimonio, tendientes a fomentar las fiestas y las prácticas culturales y artísticas, con mucho, poco diferenciables en algunos casos. La tendencia que nos muestran las narrativas de este

estudio es que los maestros afrocolombianos provienen de medios urbanos y de padres que hicieron estudios superiores buscando la superación de las dificultades sociales y económicas en que vivían sus familias en medios rurales. Ellos migraron hacia las urbes centrales, pero mantenían constante relación con sus culturas y territorios de origen. Ellos son una segunda generación que alcanza la educación superior. El caso del maestro Perdomo de Aguablanca en Cali, muestra como su familia vivió desarraigos y rupturas, propios de los valores occidentales de progreso y de machismo y él es el primero de su familia en graduarse de la educación superior. Podemos afirmar que habría una tendencia a que este proceso de profesionalización haya logrado alcanzar maestros cuya relación con las culturas tradicionales y ancestrales ya estaba mediada por una migración hacia las zonas urbanas centrales, en familias que ya habían obtenido grados universitarios, o que estaban asentadas en capitales donde el valor de la educación superior ejerce mayor presión como referente de progreso.

La educación es una prioridad para el Estado y las políticas de liberación y equidad. El liberalismo presenta a la educación como la más segura estrategia para la superación de la pobreza, la opresión y las posibilidades de movilidad social. Sin embargo, los estudios culturales y decoloniales han puesto en evidencia la violencia epistémica y simbólica articulada a la económica y política de la herencia colonial, que pervive en el sistema republicano. Esta educación asume orientaciones de modelos importados basados en la subvaloración del otro, funcionales a la necesidad de consolidar la situación colonial. Desde ese otro, salvaje, inferior, sin atributos, atrasado, se configura su pedagogización a través de la integración a las instituciones como el sistema educativo o el político, los discursos como el del progreso y la superación, las constituciones como la de 1886, vigente hasta 1991, leyes,

planes de estudio, currículos universitarios. La educación es parte de los derechos culturales y derecho humano fundamental, reconocido en la segunda mitad del siglo pasado; hace menos de un siglo. Estos derechos humanos universales vienen cargados de la visión monocultural occidental y sus estrategias no contemplaban las diferencias, el multiculturalismo. Las diferencias se subordinan a la visión deseable, el educador y difusor de valores y sentidos tiene enfrente a un receptor pasivo. Freire calificó a este modelo como educación bancaria.

Al reconocimiento por ese espíritu de superación y progreso, las narrativas añaden la valoración de la cultura escrita en los hogares, los tres hacen digresiones en sus narrativas para mostrar como ya antes de la academia tenían contacto con los libros, la lectura y las bibliotecas de sus padres, abuelos y como la madre comprensiva entrega “Raíces” al niño ávido de conocer la historia. Lectura, libro y cultura escrita hacen parte de esa integración a lo institucional: el Estado, la educación, la razón. Las bibliotecas parecen simbolizar la capacidad de dejar atrás la tradición oral y entrar en un mundo de subjetividades más homogéneas, de ciudadanos.

La educación que ejerce influencia en estos jóvenes descalifica las maneras de pensar y conocer otras, las tradicionales como las artísticas; estas son ajenas a la razón occidental, a los paradigmas de la ciencia. Se genera entonces un contexto en el cual las prácticas culturales y las artísticas son consideradas asunto del tiempo libre, de personas que se exceden, de actividades que no son una labor lucrativa, inclusive, no son una labor. Es bien cierto que para estos padres, bailar, cantar, danzar no eran prácticas asociadas a las labores de supervivencia material. En muchas comunidades no se usa la palabra arte como algo diferenciado del conjunto de la cultura (El Plan Decenal de Cultura usa la palabra creación),

sus cosmovisiones se producen sin estas divisiones. También para los científicos sociales y el pensamiento decolonial “el arte” es una forma de representar e institucionalizar procesos, que es preciso decolonizar. Existe sí, un modo de reconocer el arte en la modernidad occidental, pero esta lo cosifica y lo convierte en asunto de talentos especiales. Los padres (o madre-padre), como los padres del siglo pasado y de este siglo, rechazan o temen el que sus hijos se vayan a dedicar al arte, aun si ellos mismos les inculcaron ese amor. Serán las madres más comprensivas, cómplices de los deseos de sus hijos.

Es en este contexto cultural donde estos padres afrocolombianos emprenden trayectos de liberación a través de la educación y para ello, deben migrar a urbes capitales. Ya en los años 70's vemos expandido el acceso a la educación superior en el país y existe una buena oferta en las áreas de la pedagogía y el derecho, inclusive desde universidades privadas de tradición y visiones críticas. Sus hijos son reconocedores de estos trayectos educativos, pero se apartan de sus orientaciones. Algunos mediante rodeos, banalizando la elección de la disciplina a estudiar. Otros, mediante verdaderas fugas del sistema educativo. Rafael rompe amarras aun antes de haber terminado el bachillerato. La nueva generación se demarca definitivamente de la educación bancaria, la abandona al mismo tiempo que obtiene el título, la manda al olvido, huye de ella. Con ello, los maestros desdeñan el paradigma de la modernidad del progreso, de la superación. ¿Qué sucedió entonces aquí?

5.2. La memoria es propia

Las historias de vida nos permiten ver cómo la cultura “se filtró”, “se re-crea”, más allá de las intenciones, como es el caso de Cecilia, o más acá de las intenciones, puesto que Rafael

rebasó sus propias intenciones reconociendo en cada paso que su búsqueda se hacía otra y su puerto estaba lejos de los referentes evidentes, La cultura actúa con sutileza, toca fibras ligadas a ciertos ritmos, cierta voluntad de creación, ciertas lógicas perceptivas y asociativas, a la sensualidad y al color, a ciertas sensaciones (Gil, 2009, P.110). Los relatos retoman esa niñez rodeada de los abuelos, de su cultura tradicional, de sus paisajes queridos: el bullarengue, las historias de los migrantes, las danzas, los montes, la selva, lugares apartados. Son personajes y espacios aun arraigados a sus prácticas culturales, constitutivas de su mundo, de su organización social. Los maestros alcanzaron a conocer este modo de vida, de primera mano, y es evidente en sus relatos que ellos necesitan de ese contexto.

Pero otras culturas también se filtraron en la vida de estos artistas. Otros miembros de la familia, en el colegio y en los medios, la TV y la radio, los comics, que ellos mencionan, establecen una polifonía de referencias propia de la actual y dominante actual cultura global, también marcada por la interculturalidad. A la cultura que denominamos tradicional, “heredada de los ancestros”, que ‘está en la sangre’, se suma la cultura popular que traen los medios con sus hibridaciones y nuevos héroes, y se suma la cultura clásica eurocentrista del colegio, que siempre tiene sus quiebres donde aparece el maestro que se apoya en Guillén.

Es esta una segunda generación en bisagra, o, más bien, situada en un crisol entre el mundo del origen, el mundo moderno occidental y colonial y el mundo sin límites que abren las tecnologías que pone en contacto a diferentes culturas en diferentes planos. Una perspectiva privilegiada sin duda se abre a estos jóvenes creadores. Será la manera como ellos logren hacer las conexiones interiores que nos permitirá inferir si estamos ante un multiculturalismo *reaccionario* o un multiculturalismo *emancipador*. Este último se da, de acuerdo a Santos, como resultado del contacto con otras culturas y la posibilidad de transformación y

enriquecimiento mutuo como resultado de diálogos promovidos a partir del reconocimiento de la presencia de varias culturas en el mismo espacio geopolítico.

Santos caracteriza los movimientos del continente latinoamericano afirmando cómo han construido sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares y espirituales, lejanos a la teoría crítica eurocéntrica y a las concepciones ontológicas sobre el ser y la vida propias del individualismo occidental. Santos enfatiza, como lo hace Freire a su manera, en que los seres son comunidades de seres antes que individuos. En esas comunidades están presentes y vivos los antepasados, así como los animales y la Madre Tierra. Son éstas cosmovisiones no occidentales que requieren un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas. (Santos; 2010)

Los trayectos de estos artistas nos muestran como ellos no se inmovilizan en un único modelo cultural por mucho confort que les diera su tránsito por algún formato popular donde ellos avanzaban con éxito. Ellos desafían identidades esencialistas y rompen el cliché cultural con la misma fuerza con la que abandonaron estudios y carreras que no les saciaban. Aquí está el segundo giro que pensamos se produce en estos relatos y que sería la introducción al diálogo intercultural. Ellos rompen con la educación convencional para dedicarse a las prácticas artísticas, pero no a cualquier práctica artística. Cecilia ni se abandona sumisa a los géneros que su familia escuchaba, como son el bolero, la balada pop, las rancheras, ni se adormece como cantadora de bullerengue y se convierte en profesora y compone sus propias canciones, Jhon Jairo lucha una sede y trabaja en creaciones y Rafael huye de los disfraces del Ballet de Colombia para llegar a recorrer el África y no se complace con la vida parisina, regresa a fundar su compañía SANKOFA y recorrer el Pacífico con su proyecto pedagógico de investigación creación. Sus prácticas artísticas beben de la cultura, pero de una cultura

distante del lugar común. Ellos buscan un lenguaje artístico que no se reduzca a la ilustración de referentes culturales evidentes y explícitos.

El arte siempre ha dado cuenta de sus contextos culturales, tiempo y territorios. Una cultura que se caracteriza por su capacidad simultánea de repetición y renovación. La repetición se fundamenta en el pasado, con repeticiones que se reconocen en la fiesta y el carnaval, el ritual. Y las culturas son dinámicas pues se producen en el presente, en la diferencia. La memoria se re-crea y reelabora el pasado para nombrar el presente y proyectar el futuro. Recobrar dimensión histórica no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido, es un germen creador.

El artista no imita, o refleja, sino que se deja afectar por las relaciones con su entorno resistiendo a los clichés. Su búsqueda de los orígenes, su ambición o permeabilidad de hacerse a referentes culturales en vez de actuar a partir de modelos externos. La multiculturalidad se desarrolla en los contactos, negociaciones, apropiaciones, contagios culturales que se producen y que invitan a reflexiones que se deslindan de retornos nostálgicos y románticos a estadios culturales puros.

Cuando la artista pide que cultura y educación vayan de la mano, pide que la educación se piense artísticamente. El maestro de la música pedía enseñar la música, musicalmente, dejándose interpelar por los territorios y los tiempos en los que se produce.

El diálogo intercultural plantea interrogaciones; interroga los modelos únicos y con pretensión universal (la monocultura): las formas de asociación, los contenidos y las estrategias de organización, de transmisión. Cómo se enseña y cómo se aprende, las relaciones entre maestro y alumno y las relaciones del aprendizaje con la cotidianidad y la

vida de los pueblos; el cómo se experimenta se relaciona con el mundo. La educación artística, formal o informal, es un diálogo entre la concepción de lo artístico y su relación con las prácticas culturales y cosmovisiones.

Finalmente, en este plano, nos interesa recalcar que en este caso “el intercambio no es solo entre diferentes saberes sino también entre diferentes culturas, es decir, entre universos de significado diferente y en un sentido fuerte, inconmensurables”. (Santos, 2010, P.72)

5.3. La experiencia es artística

Las prácticas artísticas son experiencia que proviene de la vida cotidiana y de las corrientes tradiciones ancestrales que perviven y son re-memoradas. Estas prácticas han sido relegadas a los márgenes por la sobrevaloración de la teoría y el empobrecimiento de la experiencia, propios de la herencia moderna occidental. El paradigma del progreso y de las ciencias como conocimiento válido, se articula a la economía de mercado y a una organización social jerarquizada que divide la cultura entre alta y la baja. En este contexto, lo artístico y lo cultural se cosifican y son también arrancados de su origen para encerrarlos en museos, teatros, instituciones también a las que solo los letrados acceden y planteando la dicotomía de lo culto y lo inculto. Impulsados por el deseo, por la comunión, los maestros abren caminos que los aproximan a las prácticas artísticas dando rodeos cautelosos, apropiándose de resquicios de práctica y lanzándose a un viaje que rompe con las estructuras convencionales que les proporcionaban un mundo seguro, pero sin suficiente savia para colmar sus deseos de saber, de vida autentica.

El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en “círculos de seguridad” en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor. No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. (Freire, 1975, P. 26)

Estas historias de vida se inscriben y permiten profundizar el enfoque del arte como experiencia que crea mundo, construye sentido y es pensamiento. Las políticas culturales en Colombia, en las que se inscribe el proyecto Colombia Creativa que busca ir al encuentro de estos maestros formados en la experiencia no académica, plantean de esta manera la experiencia:

Las prácticas artísticas son experiencias que abren el ámbito de lo posible, liberando las fuerzas de la vida y construyendo sentidos y formas alternas de existencia a partir de recursos expresivos, creativos y poéticos. (...) la subjetividad no es identidad ya dada, sino diferencia producida en los encuentros con lo real. Existe por acoplamiento, es relacional. El sujeto estético más que posar su identidad o su interioridad sobre el mundo, se deja pintar o tallar por él, se escucha entre las se interesa, se pone entre las cosas.” (Gil; 2009, P. 99)

Ellos, los tres creadores, han sido y siguen siendo exploradores, o también podríamos decir amantes de la experimentación. Rafael recorrió el mundo, buscando, Cecilia estudió otra carrera, buscando, John Jairo busca todo el tiempo estrategias para expandir su idea, entraron y recorrieron el proyecto de profesionalización, buscando, terminaron sus estudios y siguen buscando, es un catalizador con el que nacieron y los lleva a través de experiencias que no

logran llenarlos del todo, aunque cada una de ellas los hace más grandes, siempre está la sensación de que algo falta y esta sensación es la que los impulsa a seguir buscando. Dicho desde otra arista, es lo que los anima a seguir estudiando, a ser siempre maestros alumnos. Seguramente este es el “sentimiento de incompletud”, punto de partida para el diálogo intercultural, al que hace referencia Boaventura De Souza Santos.

- **Malungaje poético: comunidades de saber**

Sea a través de rodeos o fugas, los creadores inician sus trayectos entrando en contacto con comunidades de práctica artística. Las agrupaciones, compañías y colectivos son atracción e impulso. Entra en juego ya aquí un principio de la experiencia, de la praxis, que es su carácter colectivo que al tiempo configura y fortalece la subjetividad. “La fraternidad es donde uno aprende que se es único y al mismo tiempo uno más”, afirmaba el profesor Jorge Larrosa en sus conferencias sobre la promoción de la cultura escrita. Son estos referentes, ya no solo culturales (familia y entorno cultural), sino profesionales, en un sentido ampliado, que aparecen en las narrativas, verdaderas comunidades de saber empíricas que acogen a los ambiciosos jóvenes. Agrupaciones que no se imponen por autoridad (familia y escuela), sino por una empatía que, extendiendo el concepto que tomamos del autor afroamericano Jerome Branche, es similar al malungaje.

Entre los pueblos Bantu del África central y oriental, particularmente entre los habitantes de los Kikongo, Umbudu y Kimbundu, existe una palabra /concepto en la cual se interconectan y combinan por lo menos tres ideas dependiendo de las coordenadas de lugar y tiempo. Las ideas son i) de consanguineidad o hermandad, ii) de la canoa grande y, iii) del infortunio. La palabra que une estos conceptos es malungo, y para los habitantes de Bantu que recorrieron el pasaje Medio, significaba

camarada de abordó. (...) teniendo en cuenta lo anterior, parece apropiado avanzar en la idea de asociación y el afecto entre malungos, que yo llamaré el malungaje (Branche; 2009, P.17).

Malungaje podría traducirse en las culturas indígenas al concepto movilizador de la MINGA. Pensamos que es posible considerar a estas comunidades cohesionadas en torno a los saberes ancestrales o populares, por su producción simbólica, sus creaciones y su rol pedagógico, como comunidades de saber. Comunidades que preservan, circulan y reconstruyen la dimensión sensible, afectiva, poética y a través de su unidad construyen conocimiento, identidad, acción política.

Las tres historias de vida nos muestran cómo desde su juventud estos jóvenes no son “autodidactas” en el sentido de individuos aislados que aprenden solos. Ellos despliegan una pléyade de relaciones y es en colectivos donde ellos empiezan sus aprendizajes, su praxis. Cecilia entra en redes de músicos, bailarines, promotores activas en el Caribe colombiano. Jhon Jairo entra en el rico mundo del teatro comunitario de Cali, allá conforma rápidamente su propio colectivo y Rafael llega al medio bogotano de la danza y pasa de un nodo a otro, hasta que se aferra a la mujer africana que conoce en el Festival Iberoamericano, quien lo introducirá en una red de saber de la danza africana.

Eliecer Arenas, teórico de la Universidad Pedagógica dedica un artículo a los aprendizajes que para la enseñanza de la música deja el proyecto Colombia Creativa. La posición de los investigadores académicos situados en las tradiciones canónicas suele afirmar para Arenas que “la clave del investigador musical debe ser tanto la claridad acerca de la tradición académica en la que se basa, como contar con acceso a la información y al conocimiento de

resultados y productos de investigación de dicha tradición” (Arenas; 2010, P. 58). El profesor Arenas afirma que existen alternativas epistemológicas que interrogan la hegemonía de la posición según la cual la investigación debe basarse en textos canónicos. Nos interesa traer este comentario para mostrar que el supuesto “Investigar es pertenecer a una tradición de investigadores” se cumple en el caso de estos artistas. Ellos no solo se acercan a comunidades de conocimiento, sino que las reproducen. Nos interesa mostrar que para ellos aprender, investigar y crear están en un mismo plano, son parte de la misma espiral. Y nos interesa parafrasear diciendo que “saber es pertenecer a una tradición de practicantes”, siguiendo el recorrido de Cecilia, Jhon Jairo y Rafael.

Colciencias ha aceptado grupos de investigación externos a la academia, reconociendo la producción alterna a la de la academia, ha introducido ajustes relacionados con la producción en artes, arquitectura y diseño, flexibilizando los criterios de reconocimiento a grupos de investigación, pero mantiene la obligación de que el líder del grupo debe contar con título de pregrado, maestría o doctorado. Es claro que en las redes que aparecen en las historias de vida, las de artistas empíricos de las regiones producen nuevo conocimiento y apropiación social y circulación del conocimiento, como es el caso de la cantaora Etelvina Maldonado, maestra de Cecilia, que era una investigadora y creadora y los múltiples festivales del bullerengue en el país. Sin duda grupos de investigación que velan por la apropiación social del conocimiento.

- **La práctica colectiva**

Las historias de vida presentan la tendencia colectiva del trabajo empírico, su decisión a la producción y a la actitud pedagógica, que los artistas y cultores han aprehendido como el aprender-haciendo. Los grupos crean y a su interior generan escuela, hay diálogos

(pedagogía) entreverados en la acción misma de la creación. Probablemente el Ballet de Colombia, enmarcado en una estética nacionalista y folclórica que estiliza las danzas y opera un blanqueamiento que apela a una pedagogía estandarizada, construía clichés donde se dictan instrucciones y se establecen códigos de ‘cómo hacerlo bien’ (ortodoxia). Apartado de esas formas clásicas, el colectivo de danza, de teatro, de música, no parte de una idea, busca la idea en la acción. Produce mediante estudios e improvisaciones, se piensa en la acción. El conocimiento supone la comunidad. “Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros.” (Freire, 1975, P. 130). La investigación y la trascendencia se logran produciendo acción. Y pensar con los otros, es conversar, dialogar, procesos estos de construcción pedagógica del conocimiento. Inferimos que algunas de las características de este pensar colectivo serían:

- Se aprende en familia y en agrupaciones: la práctica está siempre relacionada con un contexto específico en el que toma sentido. Se escucha, (observa, baila), se construyen historias, se “practica” y así se aprende. La expresión artística de estos artistas, maestros/alumno, provenía de prácticas cotidianas, de una práctica social del arte. En los contextos más rurales como María la Baja, el que no canta, pinta, el que no baila, escribe, la comunidad es expresiva.
- Se escucha, se observa, se contempla a los maestros. Esto sería ese aprendizaje “de primera mano” del que habla Cecilia. No necesariamente siempre son familiares, son ya maestros, herederos y portadores de un saber que ellos admiran y pueden palpar en acción. Son procesos fundamentales y permanentes de aprendizaje. Es el esquema “maestro/aprendiz”, que generalmente está mezclado a sentimientos de amistad y

hermandad. De admiración no solo por el saber, sino por los valores éticos del maestro. Los ensayos, ya son propios de una práctica artística más no cultural.

- En la cotidianidad social y cultural del mundo rural, como de los mundos urbanos alejados de las hegemonías y los paradigmas occidentales, prevalece una tendencia a la integración de los lenguajes artísticos. Bailar, tocar, cantar, contar historias. Es el contacto con la cultura occidental que especializa a los artistas. La cantante se siente en falta por no tocar un instrumento.
- Hay conocimiento sobre la práctica que surge de la repetición, del tiempo, de lo que está “curtido”. Hay pues reclamo por el tiempo, hay conciencia de que apropiación o transformación requieren tiempo, además de relación con el contexto, la comunidad y el diálogo de culturas. El puente entre cultura y educación, cultura y profesión que se da en la inmersión en la comunidad de saber es una parte del trayecto, no su finalidad. Lo que las narraciones nos dicen es que estos artistas buscan algo propio, una danza para la vida, una voz propia, lo que de una forma clásica se denomina estilo. Esta singularidad es dinámica y se construye en la conversación, en la amistad, en el compromiso que cohesionan al colectivo.

La práctica en contexto y proceso (tiempo), trasciende también las fronteras entre hacer y saber (aprendizaje, estudio). Las acciones de investigar, crear, producir, estudiar, que de manera analítica descompone la política cultural, la política de emprendimiento, la política educativa, se amalgaman en la praxis y en la vida cotidiana. El artista está siempre en actitud de aprender. Tiene sed de saber y entre más creativo, más su deseo de hacer/saber se incrementa. Es pues importante para la creación reconocer su condición pedagógica que consiste fundamentalmente en ser diálogo, conversación, construcción mutua, y para la

pedagogía reconocer su necesidad de ser creativa, hacerse en la experiencia continua y riesgosa.

La memoria es muy corta por los tiempos que corren, pero tenemos el derecho a la memoria y el deber de memoria. Ante una tendencia actual donde se pierde el sentido histórico, nos parece que estos artistas muestran trayectos de cómo recobran, re-construyen, narran sus historias. La invocación al tiempo, a las futuras generaciones, es la invocación a la historia. “Hay que equilibrar, poner en el mismo nivel los diferentes lenguajes. Esto se acompañaba con la manera en que se enseñaba la historia de la danza y teníamos nuevamente bailarines y coreógrafos de Europa y Estados Unidos, pero no vimos una materia de historia de la danza colombiana o latinoamericana. Yo siempre me confronté con esa manera de enseñar que yo creo que no ponía mucho en valor los conocimientos contextualizados, geográficos de nosotros como bailarines colombianos, de Medellín y de América Latina”. (Palacios, Rafael, citado en Ruiz C. Clarisa; 2017, P.128).

- **La ambigüedad de lo empírico.**

Jhon Jairo sabiamente alude a la ambigüedad de lo empírico (Jhon Jairo Perdomo, citado en Ruiz C, Clarisa; 2017, P. 102), haciendo alusión a su carácter no validado por la academia. Esa misma ambigüedad caracteriza lo artístico. En una aproximación tradicional aporta un significado de manera análoga, considerada como representación, o "muy parecida" o "análoga", que no es idéntica a su referente, a lo real. Sin embargo, hemos expuesto que lo artístico no es representación sino creación, producción de nuevo significado. El símbolo, que es la vasija reconstruida por todos después que se rompió en pedazos, se abre a múltiples

interpretaciones, es polivalente, porque en ello interviene de manera muy fuerte lo cultural. Al decir "casa", el isleño se imagina su "bohío" y el bogotano su "apartamento". La palabra no está conduciendo al lector a un "sentido" específico. En la palabra, los "sentidos" adicionales, más allá del significado básico, se le dejan al lector. Son polivalentes. El pensamiento poético necesita a lo cultural como referente, para poder transgredirlo. En eso consiste su ambigüedad. Si no hay diálogo con la riqueza cultural, es muy difícil que haya sensibilidad a la alteridad que propone lo artístico y, por lo tanto, posibilidades de transformación. Por eso son necesarios programas que tengan en cuenta la multiculturalidad, la diversidad cultural. La homogenización, la estandarización de los programas educativos con fines de "evaluación" tiende a excluir la ambigüedad de lo artístico y de la empirie. La incertidumbre, la duda y la vacilación, propias de la vida de estos artistas, no tiene cabida en modelos epistemológicos tradicionales. Esta es la diferencia entre la superación que vivieron la madre y los padres de estos artistas al asimilarse a la educación como promesa civilizadora y desarrollista, y la emancipación que han logrado a través de una vida atribulada, en permanente búsqueda y experimentación, libre y memoriosa.

6.4. Pedagogía y creación alternas.

La confianza que emana de estos artistas se basa en una travesía que los ha llevado en una espiral que parte de un malungaje generador de pasados, memorias, raíces, que no es un retorno, sino una retoma, un proceso de reconstrucción desde el presente. Un proceso no exento de contradicciones como las que llevan a África vía Francia, o las que visten blanco que evoca tanto a la paz como también al esclavismo, o provocan "milagros" culturales por

una Cámara de Comercio. Pero no asistimos aquí a un proceso de asimilación de unos artistas por unos poderes dominantes, pues su travesía continúa, no hay letargo, estancamiento ni actitud complaciente. La reconstrucción de una cultura (familia, tradición, contacto con lo que se tenía que tener), genera una producción artística que es reconocida socialmente e incorpora la pedagogía artística. Javier Gil (Gil; 2009) habla de “una travesía mutua del adentro y del afuera en el arte”, esta travesía es la que para nosotros interrelaciona cultura-creación-educación, travesía que, pensamos, estos creadores han logrado entramar.

Los artistas se sitúan en el crisol de encuentro de estas prácticas y dimensiones del ser. Es la posibilidad de este diálogo que los hace fuertes. Sin embargo, la travesía continúa y planteamos inferir que hay otro giro de espiral. Este se produce cuando ellos afirman su voluntad de seguir en una búsqueda artística, de ampliar sus mundos (cosmopolitismo) y su voluntad de mantenerse en su doble condición de maestros/alumnos. Hay sed de saber, pero recordemos que su saber, al contrario del de Fausto, no está escindido de la experiencia. Ese anclaje que es compromiso, sueños, lucha, mantiene viva la fuerza y la posibilidad de ir más allá, no por una motivación de progreso, sino de búsqueda de sí y de transformación social. Cecilia, en una bella narración que tiene el tono de una confesión, no se reconoce cantadora y afirma su deseo de que “Cecilia cante”, de componer y de seguir aprendiendo para sus niños de la Escuela-taller Tambores de Cabildo. Rafael por su parte, fuerte de un lenguaje dancístico curado por 20 años con SANKOFA, afirma que ¡bailamos para ser escuchados! y titula su última creación “Mentiras Piosas”, al tiempo que hace su especialización en epistemologías del Sur y contribuye a la construcción de la Maestría en danza afrocolombiana en la Universidad tecnológica del Chocó. Jhon Jairo, es el director del festival Internacional

de Teatro de Cali y sueña con ampliar CASA NARANJA y hacer la Maestría de teatro en la Universidad del Valle. Planteamos estas como trayectorias de emancipación.

¿Cómo influyó el paso por la profesionalización en esta espiral o travesía que es ya un diálogo del adentro y el afuera de estos artistas? La profesionalización fue asumida como una experiencia más. La institucionalidad fue al encuentro de estos artistas, y en efecto, el Ministerio de Cultura (que es ejemplo de un diálogo bastante problemático), a través de otros proyectos de formación y circulación cultural ya tenía relaciones de cooperación y alianzas con algunos artistas (Salas Concertadas, Pasos en la Tierra). Como bien lo afirma Rafael, no es el maestro TUMAC que necesita al Estado, es este quien lo requiere, si quiere ver la fuerza cultural del país preservada, recreada, proyectada en acción. La profesionalización, ha sido un diálogo con la gran riqueza artística y cultural, cuya contribución ha sido más hacia el interior. Si bien, esta gran movilización que ha significado la profesionalización bajo la premisa del diálogo de saberes no está relacionada directamente con los movimientos de transformación de los currículos de los estudios artísticos que están floreciendo en varias academias del país, sin duda sí contribuyó a poner el tema en las agendas y a dar propuestas para posibles pedagogías alternas.

Consideramos que la experiencia de estos artistas se ha fortalecido de su paso por esa validación. El resultado tiene que ver mucho con un formalismo hegemónico, pero no es solo el hecho de que estos artistas hayan estado en la boca del lobo, es que ellos han sabido retomar para sí lo que esta experiencia en términos de multiculturalidad, traía consigo.

6.5. Una nueva educación en el diálogo de saberes

(...) el Taller de Encuentros Sonoros en el que había un compartir de saberes todo el tiempo. No era de lectura sino de práctica. Esos encuentros nos llenaban de entusiasmo. Era musicalizar la academia.

Cecilia Silva citada en Ruiz C., Clarisa; 2017, P. 73

Los artistas hacen referencia a la motivación, a su previa relación con la educación superior, describen algunos aspectos de los contenidos del proceso de profesionalización y del diálogo de saberes y valoran esta experiencia. En esta valoración el discurso ya se entrevera muchas veces con su experiencia artística por fuera de la academia, con sus motivaciones y compromisos actuales. Hay siempre la posibilidad de dos lecturas: una, el instalarse en una “zona de confort” en la que el artista que se profesionaliza encuentra menos presión de la academia. Otra, en la que la academia busca alternativas para entrar en diálogo con las prácticas, a veces claudicando, y dejando de lado su ortodoxia.

- **La motivación**

Cecilia habla siempre desde su cuerpo, desde el deseo que es motor de la razón como lo dejan ver sus palabras sentimentales y sensibles (me sedujo). Como un Fausto, ella tiene sed de saber, es seducida y confía que la academia le aportará en su nueva labor docente (que distingue de la de su labor como cantante). Aparecen, sin embargo, motivaciones externas, formales. Se reconoce que para ella es motivo de orgullo ser graduada de la UPN en Bogotá, dos jerarquías claras del ordenamiento del mundo moderno, la capital (el centro) y el medio académico (institución nacional), que impulsaron también a su padre. Ella no va a Barranquilla ni a la Universidad del Atlántico donde también se ofrecía el programa. Es con

su bagaje que Cecilia se enfrenta a la seducción de cruzar puentes y abrirse a otros mundos. Ella ya hacía esto en giras internacionales, había estado en otros medios universitarios, así que podríamos inferir que prima el amor por el conocimiento y el imaginario de la academia como fuente de conocimiento. Solo posteriormente, en la misma academia, ella va a valorar su experiencia anterior, lo que la lleva a aceptar que ella “pensaba que no sabía nada”, que no podía escribir una tesis y ya después no podía parar.

Jhon Jairo y Rafael, por su parte, no relacionan su decisión con su quehacer artístico y docente. Jhon Jairo, en su condición de fabulador, habla de retos, riesgos, rigores, y asume la academia como otro reto más en su vida. Veremos, un poco más adelante, que para él el retado se convierte en retador. Para Jhon Jairo la profesionalización es la respuesta a su ambición que remite a lo exterior, a la posesión, al interés. Ambición de reconocimiento, de sentido, de superar las limitaciones, motores del mundo occidental. La profesionalización provoca sentimientos encontrados, es un beneficio formal cuya real validez se pone en duda, aun si el mismo tiempo se califica de ambiguo al saber empírico.

Rafael, que siempre se ha entendido a sí mismo como una persona en los límites, ha estado integrado en la academia desde muy joven y su saber es reconocido. No se desprende de la visión crítica sobre la academia, lo que es también característico del pensamiento académico, el ser autocrítico. Recientemente el profesor Nelson Maldonado Torres hacía referencia, en la lección inaugural de la Maestría en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a la deconstrucción decolonial que plantearía finalmente salir de la universidad, de la maestría, del doctorado en el que el mismo enseña. Situación similar le acontece al campo artístico, provocando una “extraña esquizofrenia”, pues se pide al arte un contexto siempre nuevo. Pero el coreógrafo y bailarín parece estar en otro espacio, todavía

más lejano que el del teatrero comunitario. No hay un interés utilitarista, los beneficios ya fueron alcanzados por otras vías. ¿Qué significa, entonces, “dejar las puertas abiertas”?, ¿una actitud utilitarista, o la actitud dialogante de quien busca aproximar los diferentes saberes para fortalecer su posición ante el mundo? Estos artistas abordan la universidad en su condición de institución en crisis, pero su motivación se inscribe en un recorrido que les llega tanto por la sangre, como por la condición misma de las prácticas artísticas, donde formación, investigación y creación conforman un núcleo que deja sospechar que no hay un afán externo, meramente formal, a su sed de saber. Rafael ya está marcado por una lógica otra. Su relación con la academia le permite una acción desde adentro, que busca precisamente descolonizar los saberes hegemónicos.

- **La relación previa con la universidad**

Recalquemos esa presencia de la academia en el contexto de estos artistas. Una academia que puede ser también un lugar “ambiguo”, tanto por su organización disciplinar como por la estructura orgánica (Castro-Gómez; 2007(b)). Ante el menú disciplinar, la joven mantiene una actitud respetuosa de la voluntad paterna, pero hace algo “loquísimo”, abre un pequeño resquicio. Finalmente ella nunca ejercerá su primera profesión. Más adelante se refiere a su “primer contacto con la academia” cuando estudia música, poniendo completamente de lado, el pasado académico. Ecos de la estructura disciplinar que el espíritu decolonial considera parte de la crisis de sentido que asiste al medio académico y que debe ser trastocado para dar paso a un conocimiento más profundo, complejo y vital. La academia también es ambivalente pues puede servir como una estructura vacía o adaptable a funciones muy diferentes a las propias. Rafael subvierte el sistema gracias a su determinación, claridad y franqueza y la sabiduría pedagógica e intercultural de la directora de la escuela. De esta manera un artista

afroamericano logra trastornar el sistema policivo, universitario (epistemológico) y geopolítico para convertirlo en su alternativa: entrar en un proceso de acercamiento y aprendizaje de la cultura africana, invisibilizada, disfrazada y debilitada por la esclavización y el colonialismo. Rafael le da la vuelta al sistema de poder y lo revierte. Podemos decir que lo “fagocita” para ponerlo a su servicio. Es un intruso permanente. Este es un caso de diálogo de saberes en el que la academia pone al servicio de otro saber, de una búsqueda “otra”, sus posibilidades institucionales y pedagógicas.

Recordamos aquí el difícil parto que significó el surgimiento tardío en la universidad de las Bellas Artes. En Francia a fin de siglo XX las antiguas escuelas ya tienen el estatus de educación superior, con características diferentes a las de la organización de la universidad. En Colombia el tortuoso camino hacia el surgimiento de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional es diciente sobre las dificultades existentes “de parte y parte”, tanto del sistema académico, como de las prácticas artísticas, para adaptar al orden positivista y jerárquico la formación artística. La música y las artes plásticas entran mucho antes que las artes escénicas y el cine. Y en Colombia, el neoliberalismo de los 90’s ve cerrar las puertas de las escuelas de arte y solo algunas perviven logrando ese status especial de Instituciones de Educación Superior, tras pujas políticas. Es el caso de la escuela de Cartagena y de la Cali. La ASAB de Bogotá tuvo un régimen híbrido que aliaba cultura y educación, pero que, lamentablemente, no logró mantener. La relación de la escuela pública con el poder clientelista salta a los ojos, tal vez la situación subsidiaria del área artística y las dificultades para conocer cómo se evalúa en artes, hace que no sean tan notorias las carencias cualitativas de algunas de estas Escuelas Superiores y programas ofertados en las regiones pensando en esa pequeña mayoría que representan las vocaciones artísticas. La oferta de programas de

poca calidad (en el sentido convencional universitario) para los artistas, fue una motivación para Colombia Creativa que no aparece explicitada en los documentos del proyecto.

La Importancia del subsidio para estudios en las áreas artísticas tiene que ver en alguna medida con el nivel económico (para nuestros artistas ese nunca ha sido un problema, no por ser ricos), con la valoración social del arte y con la capacidad del sistema universitario de acoger las prácticas artísticas y culturales. Al sistema universitario llega el 37% de los bachilleres, de acuerdo a cifras del MEN, y esto contempla la educación técnica y tecnológica. De manera más acotada, se estima que en Bogotá la transición a la educación superior universitaria es del 16%. De éste, el 3.8% va a carreras del área aun hoy denominada de las Bellas Artes (consulta realizada por Ruiz C. Clarisa, 2017). Para apoyar las vocaciones, seguirá siendo determinante en los años por venir la existencia de subsidios para aquellos que deciden estudiar artes. Ello contribuye efectivamente a superar las barreras existentes a la democracia cultural.

Retomemos nuevamente las diferencias y similitudes de estos artistas con sus padres frente a la educación formal. En estos casos nos parece que se asume una estrategia de usar mecanismos hegemónicos en pos de una libertad Sin embargo, para los padres se trataba de superar sus condiciones e integrarse a una sociedad y, para los artistas, se trata de encontrar la libertad haciendo uso de instrumentos hegemónicos, como la titulación universitaria. Santos reafirma que los conceptos (sustantivos) hegemónicos no son, en el plano pragmático, una propiedad inalienable del pensamiento convencional o liberal. Para este teórico los movimientos sociales han mostrado su capacidad de usar para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos, siempre que se tiene muy clara conciencia de los límites de ese uso. (SANTOS; 2010)

- **Las características de la profesionalización**

Recogemos aquí el relato del profesor Omar Beltrán, antiguo Director del Departamento de Música de la Universidad Pedagógica, cuando recuerda la llegada de los estudiantes de Casanare y el encuentro:

Se ofreció un concierto de bienvenida por parte de los estudiantes integrantes del cuarteto de saxofones de la Licenciatura regular. Ellos, los saxofonistas, dispusieron con el debido respeto, profesionalismo y calma, de sus instrumentos, atriles, partituras, sillas y otros elementos requeridos para la interpretación de su repertorio, que incluyó fandangos, porros y pasillo entre otros (...). Lo cierto es que luego de diez minutos aproximadamente de preparación, aun no sonaba la primera nota del cuarteto. Una vez culminado el concierto los casanareños manifiestan al mejor estilo criollo y de parrando por supuesto, el querer retribuir este concierto a los integrantes del cuarteto y algunos otros espectadores, y en menos de lo que se afina un cuatro, ya estaban sonando los gavanés, seis por derecho y “joropo ventiao” lo que convirtió este escenario en una verdadera fiesta. (entrevista a Omar Beltrán, 2017).

La academia era también la bienvenida al mundo de las prácticas sociales y culturales vivas con que llegaban cargados los maestros alumnos. Estos encuentros sonoros, espacios transculturales, fueron los más importantes para los artistas.

Si se considera su edad de titulación se les considera artistas “tardíos”, pero en realidad cuando llegaron a la academia ellos ya eran profesionales en el sentido más completo de la palabra. Las prácticas artísticas eran su proyecto de vida y ganaban su vida con su trabajo artístico. Reiteramos que aun siendo formados en la experiencia, el paisaje cultural de estos

artistas lo constituye también la academia, los estudios superiores. No por ello dejan de expresar sus críticas a la profesionalización y a la educación en general (así sea por interpuesta persona). Hay una doble colonialidad en este tema, ya que en un primer plano esta la educación y en un segundo plano la educación artística. Encontramos muy bien tipificadas las características de esa educación “bancaria” en artes que procede por instrucciones:

Se tienen como principio la existencia de un paradigma con validez universal, que es el clásico occidental.

El correlato de esta premisa es el desconocimiento de la diversidad cultural y epistémica. La cultura viva, que conforma el contexto de vida de los estudiantes, es escindida de la educación o por lo menos desvalorizada. Puesta en segundo plano.

En Colombia Creativa esta diversidad se impone por la premisa misma del proyecto que es reconocer el saber empírico y por la generación de puntos de encuentro de múltiples culturas regionales a pesar de la desconcentración del proyecto a través de la participación de ocho universidades en varias de las regiones del país.

Otra característica es la primacía de la cultura escrita como eje del conocimiento. No hay compuertas para la cultura oral y el conocimiento cultural y empírico. Si se abren, es en espacios reducidos. Hay múltiples normas para desconocerlo o excluirlo.

Hay asignaturas técnicas fragmentadas del proceso. Hay gran dificultad para los maestros de asimilar estas técnicas desarticuladas. Notas, planificación, tiempos fijos, son también modos de organización de la academia que son vistos como ajenos a una genuina pasión, interés, compromiso con la vocación artística. Estos son externos a la motivación real. Organización

y contenidos de la academia se moldean mutuamente y en Colombia Creativa entran en confrontación. La práctica queda por fuera del tiempo académico. Como si fuera posible una pedagogía de la creación, sin creación.

La academia ha excluido de su sistema saberes étnicos y artísticos, como los estudios de la cultura afro, de la danza y el teatro. Estos últimos han empezado a entrar al sistema recientemente en el país.

Desde estos supuestos, las prácticas culturales y artísticas de los maestros empíricos (como de los jóvenes primíparos), no son tenidas en cuenta. No hay diálogo posible si no hay reconocimiento de los contextos culturales. Ante este currículo, el artista empírico, o el comunitario, o el artista afro confiesan en algunos momentos de sus historias de vida que poco valoran la academia. Afirman que “los exaspera”, o relativizan su valor: “nunca dejaron de llamarme profe”. La epistemología moderna pervive en la Universidad. En la misma escuela de artes el artista debe buscar en los márgenes, en las fiestas, el goce de la práctica. Marina Lamus, historiadora del teatro en Colombia solía decir que era imposible hacer democracia cultural en un teatro a la italiana como el Colón, por mucho esfuerzo que se hiciera (Lamus; comunicación personal con Ruiz C, Clarisa, 2000). ¿Le sucederá eso mismo a la academia? Al parecer y a pesar de todo, estos artistas le darían un segundo chance a la universidad.

- **La valoración de la profesionalización**

La profesionalización actúa como una oportunidad de saldar “una deuda histórica” y se considera un reto al sistema académico tradicional proponiendo entablar un diálogo de saberes con la experiencia de los maestros de las regiones. Los maestros prácticos (Arenas;

2007) llegaron maestros y ya traían su profesionalismo. Generando laberintos donde el alumno es el profesor y el profesor está dispuesto a aprender de su alumno. Así, el concierto de bienvenida a los primíparos se convierte en un toque festivo en el que los maestros-primíparos dialogan con los músicos académicos, estableciendo un grupo donde todos son pares. Se reconoce que hay acercamiento al conocimiento vital y a diversidad cultural. Se abrió un espacio intercultural que reconoce que hay un referente donde cotejarse y un espacio para reflexionar. Un espacio para encontrar la gran diversidad cultural de Colombia. Un encuentro que propicia una comunidad de amigos, compañeros y colegas que antes eran contrincantes, competencia. La Academia propicia una red de saberes y refuerza los vínculos institucionales que se forjaron por vía del reconocimiento cultural de las prácticas marginales, la valoración de las prácticas tradicionales y locales. Un espacio político al poner en relación a personas con intereses sociales, de transformación, preocupaciones y retos.

La Academia tiene vacíos, hay resquicios, hay lugar para la confrontación, la academia es un lugar para conocer diversos modos de ver y construir el mundo, dice Rafael, pero al tiempo desestima que haya confrontación pues para él, simplemente no hay con qué. No hay suficiente diversidad. Es un lugar incompleto. Se requiere reconocimiento a los artistas pero que provenga de un genuino interés por cambiar las maneras de construir sociedad. En otras palabras, hay que cambiar la escena a la italiana, sus contenidos y organización.

Todos expresan sus deseos de estudiar. Como el arte, la educación artística y la educación en general no se agotan. Por el contrario, el deseo crece entre más se le sacia. La academia por lo tanto no los “vacunó”.

Es posible también encontrar en estos artistas una ambición de cosmopolitismo en el sentido que plantea Santos. Por una parte, aparece como un profundo sentido de incompletud que afirma que el entendimiento del mundo excede al entendimiento occidental del mundo. Por otro lado, defiende que las comprensiones híbridas, mezclando elementos occidentales y no occidentales, son virtualmente infinitas. El pensamiento pos-abismal proviene así de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología. (Santos, 2010, P. 47-48).

Estos artistas, a nuestro entender, participan de la ecología de saberes.

La ecología de saberes persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista. En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entre-cruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias (...) La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes. Esto invita a una reflexión más profunda sobre la diferencia entre ciencia como un conocimiento monopolístico y ciencia como parte de una ecología de saberes. (Santos, 2010, p. 52).

Constatamos que los tres no abandonan su territorio ni su actividad docente, que es la que más los ancla a esa memoria que han sabido reconstruir.

6.4. La poética política

“Me siento primero que todo un hombre negro. Es decir, me siento con una posición ante el mundo y una condición de ser un hombre negro que busca a través de la danza expresar

unas inquietudes, unas incomodidades, unos deseos de construir de otras maneras, no sé si sea muy pretencioso decirlo, la historia.”

Rafael Palacios, bailarín, coreógrafo, profesor de danza afrocolombiana

¡Bailamos, más que para ser vistos, ¡para ser escuchados!

Sankofa Danza Afro

Encontramos que los artistas afirman sus prácticas como posiciones políticas. Ellos, como sus padres, transitan puentes con el poder institucional, que podrían levantar por la pregunta por la condición de su compromiso político, si es de asimilación y subalterno o de resistencia, alteridad y paridad. Con sus actividades artísticas, ellos intervienen su propia realidad (cada vez más amplia y diversa) con objetivos precisos. Esto lo advierten tanto Freire como Santos, cuando afirman que podemos reconocer diálogos válidos por su capacidad de pasar a la acción. (Santos; 2010 y Freire; 1975)

Entendemos lo político en un doble nivel: por una parte, como la política para el arte, aquella que desde la institucionalidad propone estrategias para la garantía de unos derechos culturales; y, desde un segundo nivel, la política del arte, cuando aceptamos que el meollo de la política es la manera como se comparte, o se produce el reparto de lo sensible (Ranciére; 2000), y que los actos estéticos son experiencias que propician nuevas formas de subjetividad y organización política.

Los artistas exponen su visión política afirmando la necesidad de insertar el arte en la vida de todos como aquello que genera seres integrales, aporta serenidad, expresa el pasado, el presente y el futuro. Estos artistas, como tantos otros, toman fuerzas de su confianza en la capacidad del arte como un medio privilegiado para entender y reinventar la realidad en un

mundo de conflictos diversos y donde los paradigmas de la vida en común están erosionados. Ellos reafirman la dimensión utópica del arte, la posibilidad de lo imposible, utopía de donde, de hecho, surge la fuerza para seguir, pese a todo.

Colombia Creativa representa un avance en ese “ir hacia” que debe ser motivo de reflexión para lograr depurarlo y encaminarlo con mayor libertad. Los artistas consideran que este no debe ser un esfuerzo puntual, que beneficie a unos y consideran que las transformaciones necesarias para profundizar en ello obedecen a problemas estructurales de la educación. El sueño por ver que la oportunidad de contar con estudios universitarios no sea un asunto de privilegiados es otra manera de reclamar el diálogo de saberes. En procesos de democratización en política cultural, asistimos a una concepción de la cultura y el arte como objetos que “se dan”, como bienes y servicios que “se otorgan” gratuitamente a una comunidad, con la ambición de responder a los principios de equidad, no discriminación. Desarrollar una política pública que universalice el reconocimiento académico de los saberes artísticos construidos extramuros, implica una transformación en las concepciones predominantes sobre las relaciones del conocimiento y la experiencia estética.

Desde una posición institucional, donde ellos tienen un anclaje pues todos participan actualmente de programas orientadores de la política cultural, hacen propuestas para lograr pedagogía dialógicas que valoren la experiencia artística construida desde la vida y no en la academia. Para ellos se trata de extender la academia a la vida, allí donde acontecen las prácticas artísticas en contexto, en colectivos y se toman el tiempo de ser procesos. Se trata también de extender la academia, de ir hacia los movimientos sociales existentes que están palpitando en los márgenes de las urbes, en la ruralidad, en las nuevas ciudadanías que se conforman a partir de la diversidad y el desplazamiento del antropocentrismo. La

conformación de comunidad académica no puede ser endémica. Abrir el diálogo implica ir hacia las redes de saber no institucionalizadas. Son ellas quienes conforman el tejido cultural.

Los mecanismos existentes de flexibilizar y validar no son suficientes para lo que aquí está en juego. El objetivo de alcanzar un diálogo de saberes tiene la ambición de una transformación más radical de la educación bancaria y del servicio educativo. Para enseñar arte se requiere incorporar las características de las prácticas artísticas que han venido desarrollándose por fuera de las fronteras de la academia. Recordemos que estas prácticas están preñadas de actitudes pedagógicas, que son portadoras de diálogos internos y externos y hacen confluír la creación, la investigación y la formación.

Lo propio de la política es la existencia de un sujeto definido por su participación con los contrarios, de un sujeto capaz de entablar un diálogo de saberes, sin incluirse, sin sumisión, sin fagocitar o dejarse fagocitar. Por ello, expresan que no tienen “necesidades”, la necesitada es más bien una sociedad que se mantiene en la colonialidad. Estos artistas, como tantos otros, toman fuerzas de su confianza en la capacidad del arte como un medio privilegiado para entender y reinventar la realidad en un mundo de conflictos diversos y donde los paradigmas de la vida en común están erosionados.

La resistencia en el pequeño Teatro, en la Escuela de la Boquilla y en la compañía Sankofa, es la libertad que caracteriza un proceso ético, estético, político pleno de significación. Así se proyecta el diálogo de saberes, no solamente como una deconstrucción/re-construcción epistemológica, es también propuesta en muchas dimensiones, partiendo del sensible. Los artistas expresan una voluntad de ruptura o recomposición de lógicas establecidas para

construir algo nuevo en común, proceso en el que la ficción, consustancial a lo humano, es motor de la posibilidad de transformación, de metamorfosis.

En su trayectoria los artistas han superado múltiples dicotomías o disyuntivas (entre la academia y la doxa, entre la tradición, lo popular y lo erudito, entre lo comercial y lo comunitario, lo rural y lo urbano), logrando articularlas y articular las dimensiones del ser, el saber (el hacer) y el poder, y transformando este poder en fuerza, potencia, más que en poder que remite a quien lo ejerce sobre otros. Es el concepto vida que prevalece para mostrar la capacidad de unión en la diversidad, que ellos usan para referirse a aquello que tiene potencia positiva, creadora. Articulan también sus territorios y los vemos en una asombrosa movilidad y circulación por el mundo, para tener puerto en sus lugares de origen. Hay en ellos una fuerza que la da el cosmopolitismo también de saberes. (Santos, 2010, P. 47-48)

Su capacidad de diálogos, traducción y diatopismo. Su capacidad de integrar creación y pedagogía. Recordemos al Coyote con el que convive Joseph Beuys en respeto mutuo con el animal símbolo de la capacidad de sobrevivencia y prosperidad a pesar de la hostilidad de la sociedad. Se trata de recuperar el origen para sanar el futuro.

A manera de invitación a continuar esta discusión, la nueva obra de Rafael Palacios y SANKOFA lleva por título “Mentiras complacientes”.

6. CONCLUSIONES Y POSIBILIDADES

Yo siento que en este momento hay una desarticulación entre la cultura y educación y ellas deberían ir de la mano. De esa forma vamos a lograr mucho más con los trabajos que se hacen colectivos con los niños.

Cecilia Silva Caraballo, cantadora y profesora de música, en documento video enviado en octubre de 2017 a Ruiz C. Clarisa

Creo que nuestra metodología se sigue nutriendo de cada experiencia que tenemos los implicados, por eso el paso por la Universidad nos nutrió en positivo, pues permitió contrastar lo que hacemos con lo que dicta la academia, es ahí donde siento surge el diálogo de saberes, un diálogo que nos llama a seguir atentos, a buscar, a leer a otros, a cuestionarnos y mirarnos siempre como parte de un todo.

Jhon Jairo Perdomo, actor, director, docente y gestor cultural, P.100

Lo que nos corresponde es abrimos a todos los saberes, dejar de pensar en el discurso universal y crear nuevas bases que nos permitan respirar.

Rafael Palacios, bailarín, coreógrafo y profesor de danza, P. 130

El presente estudio de las historias de vida de artistas egresados de procesos de profesionalización de artistas empíricos promovidos como política cultural por el Ministerio de Cultura, nos ha permitido profundizar en la comprensión de la manera como asumieron este proceso, acercarnos a sus características propias, entre las cuales el diálogo de saberes actúa como principio faro para muchos de los estamentos implicados y nos permite, también, inferir sus enseñanzas y valoración.

Ampliamos la visión de sus mundos y recorridos vitales buscando profundizar en la complejidad cultural que los atraviesa y que ellos también moldean, complejidad cultural en la cual cobran significado sus intereses, proyectos y valoraciones. Sus historias dejaron de serles propias para, al abrirlas a lectores activos, pasar a ser historias de humanidades y trascender.

El diálogo de saberes, entendido como diálogo intercultural, se fundamenta en la diversidad ontológica y epistémica. El Diálogo de saberes se constituye en ese punto de encuentro, intercambio y confrontación entre las lógicas de las prácticas artísticas y culturales, populares y tradicionales y las lógicas de la enseñanza del arte en la academia. No solo los “artistas prácticos” se sienten confrontados en este encuentro, su presencia también confronta a la academia. Para algunos, más que un diálogo lo que ha habido en estos procesos es una confrontación de saberes.

El estudio permite afirmar que el proyecto Colombia Creativa no corresponde a un proceso de profesionalización entendido en los términos normativos académicos, pues está basado en la conformación de redes universitarias bajo el principio epistemológico y pedagógico común del diálogo de saberes, el apoyo de becas, el objetivo descentralizador y la convocatoria a creadores de larga trayectoria, que son pedagogos en sus regiones. Estas características ameritan una nueva nomenclatura, una nueva normatividad. Colombia Creativa es un proyecto significativo para la integración del mundo académico a las realidades sociales del país. Vivifica la academia y genera relaciones críticas y no de poder, entre el mundo local y el global. La voz de los maestros empíricos o culturales fortalece sus vínculos con la tradición re-construida; y encuentra motivaciones para la recreación e investigación de sus formas de expresión.

Para demarcar el proyecto de otros procesos de profesionalización que tienen una función instrumental, proponemos recobrar la denominación muy preliminar que en 2007 fue “programa de reconocimiento de saberes” (documento PPT del archivo personal, Ruiz, C. Clarisa, 2007). El cambio de lenguaje evidenciará un nuevo paradigma epistemológico que no es monocultural y en el cual la movilización de las facultades propias de lo artístico, lo sensorial, lo emotivo, lo imaginativo, lo reflexivo y lo corporal no están escindidas de la razón, el territorio y la comunidad. El propósito educativo sale al encuentro de la experiencia que proporciona una práctica artística arraigada socialmente.

Las historias de vida nos mostraron cómo se construye y cuáles serían las características de la educación que los artistas empíricos valoran, la educación que ellos practican, fuera o al interior de la academia. Una pedagogía que logra la convergencia de la investigación-formación y producción creadora, que no desarticula estas acciones ni las individualiza. Vimos que su práctica cultural está vinculada a redes sociales de saber existentes en los territorios que podrían ser reconocidas como “grupos de investigación”. Que el conocimiento gestado en la práctica está caracterizado por una actitud siempre abierta a compartir y aprender, propia de lo colectivo. La academia aporta nuevas relaciones más allá del territorio habitual de pertenencia, abre el tiempo a la sistematización de los saberes y a relaciones con alteridades distantes, gremiales.

Partimos en la búsqueda de sustentar la valoración del arte por la educación, pues éste era subvalorado y encasillado por el positivismo moderno, pero las historias de vida nos mostraron mundos existentes y palpitantes, complejos en su interculturalidad, y, en cierta manera, indiferentes a esa batalla (indiferencia que es una estrategia de nivelación con el contrario que se supone superior), o, dicho también, en sus propios términos, buscando una

transformación más ambiciosa, donde se infieren más bien las condiciones de valoración de la educación por el arte, un arte diferente al del canon occidental, un arte asociado a la vida cotidiana y la historia de los contextos locales.

Las historias de vida nos muestran que el diálogo es una actitud pedagógica a lo largo de su vida, aquella que hace conexiones interiores entre el maestro y el aprendiz que llevan siempre consigo. Así, entendemos que lo vital a lo que aluden con frecuencia los artistas, es la unidad del ser, el saber y el hacer. Seres integrales que buscan la amalgama de la vida. Unidad de la estética y la ética también, ya que esa fuerza vital que retoma al cuerpo y a la poesía como lugares de sentido y posibilidad de transformación se logra afirmando que el conocimiento es diálogo de saberes, en el que participan culturas que han sido negadas, asimiladas, disfrazadas, utilizadas.

No se trata de un rescate esencialista de la autenticidad cultural, no hay retorno a una cultura tradicional sin temporalidad, que, como pudimos verlo con estos artistas, incorpora una actitud *sankofa*, que propende por un diálogo entre el presente, el pasado y el futuro. Sankofa es una exploración activa, con confianza y mayor potencial que se proyecta a lo otro, que es incierto. El giro no es esencialista. El reto del diálogo de saberes, implica también ir más allá de la búsqueda de reconocimiento, o la de inclusión que resulta mantener lo pretendidamente superior, portador de la verdad y del desarrollo. Tal vez se trata de ejercer la práctica y el disfrute de la música, la danza, las manifestaciones culturales en un presente que les da existencia y re construye. El reconocimiento verosímil transforma a quien reconoce. Todo esto tiene sus resonancias en la función de las políticas culturales.

Se trata de superar la polarización y multiplicar las diferencias. Aceptar el conflicto no violento como positivo: en ello se basa la posibilidad de diálogo. Para afirmar las diferencias, debemos salir del mundo maniqueísta al cosmopolita y a la ecología de saberes,

Basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (Santos; 2010, P. 49)

Hemos visto por las historias de vida que el diálogo de saberes es un propósito que estuvo activo en el mundo del currículo oculto desde sus inicios artísticos hasta su proceso en la academia, además gratamente recordado, pleno él de enseñanzas. Es ese currículo oculto, el lugar donde no se juzga, que no necesita evaluaciones, donde no se planifica de acuerdo a modelos, donde la oralidad y el presente recobran validez. Este propósito mantiene su condición de utopía,

Porque muchos de nuestros sueños fueron reducidos a lo que existe, y lo que existe muchas veces es una pesadilla, ser utópico es la manera más consistente de ser realista en el inicio del siglo XXI” (Santos, 2012, P.7).

La utopía en la academia se abre paso en los intersticios con profesores que salen de los patrones, valoran las conversaciones en los corredores, la tranquilidad y los espacios de tiempo libre (en el sentido original de la palabra escolla), con maestros-alumnos que confrontan el saber de escritorio, débil de roce práctico y lejano a ser curtido por la vida.

Es posible asumir el mundo agrietado como un lugar diverso, de seres diferentes y capaces de trascender las fronteras, no para diluirlas y negarlas, para ejercer poder hegemónico, sino

para ser real unidad, que es unidad de diversos. Es un mundo de culturas, de fronteras porosas. Es un giro al mito de Babel. La diversidad no es un castigo, es la promesa, el pacto que nos hace humanos. Contamos con la habilidad de traducir que vuelve porosas las identidades. Traducir significa siempre afirmar la alteridad y reconocer la imposibilidad de una transparencia total. El procedimiento de traducción es un procedimiento de aprendizaje mutuo. Son las diferencias, las exclusiones, las que nos llevarán a entender que, al fin y al cabo, necesitamos amar a alguien para existir.

La mirada a la relación arte-educación para el diseño de programas formales no puede prescindir de la práctica y experiencia individual y colectiva. Ese es el reclamo de Cecilia: educación y cultura deben ir de la mano. Para enseñar arte se requiere extenderse hacia las prácticas artísticas que han venido desarrollándose por fuera de las fronteras de la academia, en la vida cotidiana de las personas y en comunidades. Recordemos, como ya se planteó, que estas prácticas están preñadas de actitudes pedagógicas, que son portadoras de diálogos internos y externos y hacen confluír la construcción simultánea del sujeto y del mundo. Por esto no concordamos con la división entre ser y conocer que plantean los proyectos educativos con los que se trabajó la integración del arte y el deporte en la extensión de la jornada escolar, o con el desarrollo de competencias socio emocionales, como un lugar de inclusión de la sensibilidad y los afectos humanos, de encuentro con el “niño completo”, que propone el programa de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) «Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales». Iniciado en 2014, al cual adhirió Bogotá en 2015. Igualmente, la diferenciación entre práctica artística profesional y práctica artística social, o de educación profesional y educación para la vida nos parecen llevar adentro el germen de una división del trabajo y del ser, propia de

la sociedad capitalista. Si buscamos intersticios libertarios tendremos que encaminarnos a poder intercambiar estos mundos.

Desde la perspectiva política las historias de vida reafirman la necesidad y el valor de las prácticas culturales locales. La democracia cultural no lleva cultura o educación, sino que parte de la comunidad y su ser cultural y su ser pedagógico. Cambia entonces el paradigma de la política cultural de democratización de un modelo preexistente de cultura, para pasar de las políticas de acceso a las políticas de reconocimiento, producción y diversidad fundamentadas en la ecología y el diálogo de saberes.

Desde esta mirada, encontramos que la política de reconocimiento de saberes no corresponde a una situación pasajera, propia de mundos pretéritos o en de extinción (lo rural, lo tradicional), sino a un modo de ser constitutivo de la condición artística. Esto demanda reformas académicas e institucionales y la priorización de una política pública intersectorial. Las reformas académicas buscarían que no se resuelva el reconocimiento de saberes a través del SENA y las competencias laborales, recurso al que han apelado mucho los músicos en algunas regiones del país.

En lo institucional, se requiere estabilizar mecanismos intersectoriales como el existente en Corea del Sur, donde cultura y educación tienen una organización puente. El desarrollo del Programa de Arte y Cultura en Colciencias y la permanencia del Grupo de Educación del Ministerio de Cultura son avances institucionales hacia el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural. Son estos solo algunos de los avances que es necesario lograr con urgencia para hacer énfasis en el carácter plural y social de Ley de Cultura; y revisar las prioridades relacionadas con la cultura y la ciencia en la educación de calidad, en nuestro país.

La efectividad de la profesionalización radica en su capacidad de servir, a la vez, como reconocimiento de la fuerza y riqueza de ese bagaje práctico, construido en los territorios y en culturas populares, en ocasiones con objetivos muy claros de valoración y visibilidad culturales, como es el caso de la voluntad de visibilizar las herencias africanas o la cultura comunitaria; y de ser contrastación transformadora.

El surgimiento de varios programas de artes que comportan enfoques epistemológicos alternativos y se suman a esfuerzos ya existentes es señal de que la transformación no es solo la de los artistas que han pasado por la academia, sino también de la academia misma. Seguramente Colombia Creativa no fue “causa”, pero si es marca de la emergencia de la diversidad, la pluralidad y el multiculturalismo que el país está todavía reivindicando.

La denominación de “Escuela” a los departamentos de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional afirma el carácter específico de esta enseñanza. Por su parte, la Universidad de Antioquia ha abierto la Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe, que recuerda el nombre original del programa de pregrado en música de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital en Bogotá, y afirma la necesidad del enfoque cultural. La Maestría en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas avanza en la transdisciplinariedad que proponen los estudios decoloniales, entre otras corrientes de transformación de la Universidad. La licenciatura en Música y Danza de la Universidad Tecnológica del Chocó –UTCH-, indicaba también la necesidad de transdisciplinariedad. La UTCH trabaja también en la formulación de la Maestría en Danza Africana, abriendo espacio a una afirmación cultural en los centros hegemónicos del conocimiento. Las investigaciones sobre la enseñanza de la música y los paisajes sonoros tradicionales no son ya tema de la musicología, están incidiendo en los pregrados y en la enseñanza de la música con la infancia.

La existencia de la Asociación Colombiana de Investigadores de la Música, promovida desde el Ministerio de Cultura, trabaja también en la perspectiva del diálogo de saberes y la afirmación del saber tradicional y popular.

A pesar de lo mucho que se ha adelantado en pedagogía, investigación y transformación de los currículos y en acciones de política, resta mucho para considerar que existe una política pública. Urge avanzar hacia una concertación con las prácticas artísticas y culturales presentes en el país, trabajar con ellos y no para ellos, articular la educación a las culturas en proximidad, que no por ello dejan de contar con la impronta de la globalización. Que nuestra educación asuma la dimensión poética y sensorial del mundo, significa que asumirá su diversidad. La actitud democrática cultural y educativa en la diversidad es la dialógica.

Quisiera finalmente recalcar la importancia de continuar trabajando desde la voz de los protagonistas, rompiendo con la premisa según la cual el observador del mundo tiene que desligarse sistemáticamente de los diferentes lugares empíricos de observación para ubicarse en una plataforma inobservada que le permita obtener la certeza del conocimiento (Castro-Gómez, 2007, P.4). Por el contrario, se trata de escuchar su voz, de hacerse mediación a lo sumo, para conocer la alteridad. Muchas otras historias de vida, en otros territorios, otros lenguajes, están latentes y por sí mismas tienen potencia de ser transformadoras. Escucharlas, difundirlas, produce admiración, asombro, empatía y aprendizajes que se multiplican.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra: OCTAEDRO/EUB

Arango, A. (2014). *Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrocolombiana*. Bogotá. Ministerio de Cultura y Asociación ASINCH.

Arenas Monsalve, E. (2009) *Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos*. Cuadernos de Educación Artística #3. Educación Artística y cultural, un propósito común. Dirección de Artes: Ministerio de Cultura de Colombia.

Arenas, Monsalve, E. (2010) *La investigación en artes desde la experiencia del observatorio de prácticas artísticas y culturales de la UPN y el proyecto Colombia Creativa*. El Artista, Número 7, 2010. Issn 1794-8614. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Arenas, Monsalve, E. (2015) *Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica*. PP. 96-109, Pensamiento, palabra y obra. No-15, enero-junio 2016.

Asprilla, L. y De La Guardia, G. (2009) *Hacia un modelo alternativo de formación Musical*. Bogotá: Universidad Central. Revista Nómadas (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 235-238

Barthes, R. (2005) *El Grano de la Voz, Entrevistas 1962-1980*. Del Habla a la escritura, en *La Quinzaine Littéraire*, 1-15 de marzo de 1974. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Bermúdez, E. (1999) *Un siglo de música en Colombia: ¿entre nacionalismo y universalismo?* Bogotá: Revista Credencial Historia, diciembre de 1999, No.120

Branche, J. (2009). *Malungaje: Hacia una poética de la diáspora africana*. Área de Literatura de la Dirección de Artes y Biblioteca Nacional. Ministerio de Cultura de Colombia. http://www.academia.edu/11988792/Malungaje_Hacia_una_poetica_de_la_diaspora_africana. Consultado en octubre de 2017.

Castro-Gómez, S. y Gosfroguel, R. (2007(a)). *Prologo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterático*. pp. 9-23, en Santiago Castro-Gomez, Santiago y Ramón Gosfroguel (Eds) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre

Castro-Gómez, S. (2007 (b)). “Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, pp. 79-91, en Santiago Castro-Gomez, Santiago y Ramón Gosfroguel (Eds) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.

Castro-Gomez, S. (2014). *Decolonizar las artes. Una genealogía del modelo de la Universidad-empresa en Colombia. En: Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Segundo encuentro*. Secretaría de Cultura recreación y Deporte de Bogotá y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (pgs. 21 a 33)

Convers, Leonor, *Qué-te-pasa 'a-vó": Visibilizando lógicas de aprendizaje de las músicas tradicionales y populares en Colombia*.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991) *Qu'est-ce que la philosophie?*, Les Editions de Minuit, Paris

Estévez Trujillo, M. (2015). *Mis “manos sonoras” devoran la histórica garganta del mundo: Sonoridades y Decolonialidad del Poder*. Revista Calle 14, Volumen 10, Numero 15 / enero - abril de 2015, ISSN 2145 - 0706

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1986). *Hacia una Pedagogía de la Pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones Aurora, 1986.

Gelves Barahona, B. (2016). *Evaluación de resultados del PROGRAMA COLOMBIA CREATIVA: Promoción de profesionales en artes 2008 – 2014*, Ministerio de Cultura Gil, Javier. 2009. *Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural*. En Cuadernos Grises, Universidad de los Andes, Facultad de artes y humanidades, Departamento de arte, Número 4, Págs. 93-114

Gil, J. (2009). *Pensamiento artístico y Estética de la Experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural*. En Revista Cuadernos Grises. Págs. 93-111 Bogotá. Departamento de Artes. Facultad de Artes y Humanidades. Universidad de los Andes.

Gil, J. 2011. *Pensamiento Visual y pedagogía*. En revista ERRATA # 4. Pedagogía y Educación Artística. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño e Idartes.

Gil, J. y Laignelet S. V. (2014) *Las artes y las políticas del conocimiento: tensiones y distenciones*. En *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Segundo Encuentro*.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá y Universidad de Bogotá, Jorge Tadeo Lozano.

González y González, E. and Lincoln, Y. S. (2006): Decolonizing Qualitative Research: Non Traditional Reporting Forms. *The Academy Forum Qualitative Social Research*. Volume 7, No. 4, art.1, September 2006.

Hernandez, O. (2007). La Colonialidad y la poscolonialidad musical en Colombia. *Latin American Music Review Press*, Vol 28. Número 2. Págs. 242-270

Lambuley A, R. (2011). Genios, músicas y músicos. *Revista Calle 14*, Volumen 5, Numero 5 / enero - abril de 2011, ISSN 2145 - 0706

Lambuley A, R. (2014) *JOROPO: "Sonoridades de la vida, estéticas de la existencia, Tesis Doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador*

Larrosa, J. (2006) Sobre la Experiencia en ALOMA, *Revista de psicología y ciencias de la de la educación*, No. 19-2006, Universidad de Barcelona. Págs. 87 a 112.

Mato, D. (compilador) (2001) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Este libro recoge versiones revisadas de las ponencias presentadas en la Tercera Reunión del Grupo de Trabajo «Cultura y Poder» (antes «Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización») del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en Caracas del 29 de noviembre al 01 de diciembre de 2001. Informaciones sobre CLACSO en Internet: www.clacso.org

Miñana, C. (1988). *Músicas y métodos pedagógicos, algunas tesis y sus génesis*. Bogotá: revista A Contratiempo: Música y Danza. Número 2, PP. 78 y 83.

Miñana, C. (2000). Entre el Folklore y la etnomusicología: 60 años de estudio sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo*, No 11

Miñana B., C. 2004. *¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística?* Presentado en el IX Foro Pedagógico Distrital de Bogotá.

Miñana, C. (2013). Formación de investigadores en música: preguntas desde el contexto colombiano. Tercer Encuentro Nacional de Investigadores y Documentación Musical, ENIDM. Bogotá. Colombia.

Ochoa, A. (2002) *El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia*. En *Músicas en Transición*. Cuadernos de nación. Ministerio de Cultura Colombia.

- Ochoa, A. (2007). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ochoa E., J.S. (2016) *Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia*. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas / Volumen 11 - Número 1 / enero - junio de 2016 / ISSN 1794-6670/ Universidad Javeriana, Bogotá, D.C., Colombia.
- Penilla, W.; Rodriguez, E. y Palomino, J. (2008). *Currículos Situados: Ejercicios de diseño educativo en algunas escuelas de formación artística del departamento del Guaviare*. Universidad pedagógica Nacional y Secretaria de Cultura y Turismo de Guaviare.
- Ranciére, J. (2003) *El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Ranciere, J. (2000) *Le partage du Sensible : Esthétique et Politique*, Paris. La Fabrique éditions.
- Revista Nómadas. (2013). La sensibilidad: potencia y resistencias. Instituto de estudios Sociales Contemporáneos Universidad central y facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Sanabria Heydrich, B. (1985). *Historias de Vida*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas No. 29, páginas 165 a 186. ISSN 210-5233
- Santana, W. y Gil, J. (2016). Poéticas de lo cotidiano, y estéticas de la vida. Exposición en el proyecto de creación-investigación Poéticas de lo cotidiano, y estéticas de la vida. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Santos, B. (2006). Capítulo I La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7). Disponible la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Santos, B. De Souza S., Ferreira, R. (2007). De ‘Hombres Bueyes’ a Talentos Humanos: Hacia una pedagogía contextual, interactiva y ética para el desarrollo humano en América Latina. Tese de Mestrado, Escola de Serviço Social da Pontificia Universidade Católica do Ecuador. Quito: PUCE.
- Santos, B. (2010 (a)). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Santos, B. (2010 (b)). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO, 2009. P. 160-209.

Santos, B. (2012). Citado por: Lourdes Montero Justiniano Coordinadora del Programa Economía y Equidad - Oxfam. En: Serie: Cuaderno de Trabajo No. 18 De las dualidades a las ecologías Boaventura de Sousa Santos. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE, abril, 2012 La Paz – Bolivia) P.7

Serres, M.. (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Barcelona, España: Taurus.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Unidad de Arte y Educación, Universidad Nacional. *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica (2005)* Por: Unidad de Arte y Educación Secretaria de Cultura, recreación y Deporte de Bogotá y Universidad Jorge Tadeo Lozano. (2014). Creación, Pedagogía y políticas del conocimiento. Segundo Encuentro

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) 2006, *La investigación cualitativa*. En: Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, España)

Walsh, K. (editora). (2013) *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento decolonial. Ediciones ABYA YALA, ISBN: 978-9942-09-169-7

Walsh, K. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista NOMADAS, No.26. Universidad Central de Colombia.

Documentos:

Agenda 21 de la Cultura. (2014). Meyer-Bisch, Patrice. *Los derechos culturales en la gramática del desarrollo*. Barcelona.

Ministerio de Cultura. (2001) *Plan decenal de Cultura: Por una ciudadanía, democrática cultural*.

Ministerio de Cultura de Colombia, Bustos, Martha Lucía. (2003). *Evaluación del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural SINFAC*

Ministerio de Cultura y Acofartes. (2004). Argumentos y propuesta para la creación en el Ministerio de Educación del Sistema de Educación en proyecto Colombia Creativa. Promoción Bicentenario de profesionalización de artistas.

Ministerio de Cultura y Grupo de Investigación Arte y Cultura, Unidad de Arte y Educación de la Universidad Nacional de Colombia, (2005). En Cuadernos de Educación Artística, un propósito común, ministerio de Cultura, P.191-2003.

Ministerio de Cultura (2006), Plan Nacional para las Artes 2006-2009. <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LA%20S%20ARTES.pdf>, <https://es.scribd.com/document/124237080/Plan-Nacional-Para-Las-Artes> Consultado en octubre de 2017.

Ministerio de Cultura Colombia, Universidad Externado de Colombia, Centro de Pensamiento Estratégico & Corpoeducación. (Enero de 2006). *Análisis prospectivo de la educación artística en Colombia en el horizonte del año 2019*, en Educación Artística y Cultural, un propósito común. Serie Cuadernos de educación artística. Páginas 133 a 175. Agosto de 2007, Bogotá.

Ministerio de Cultura, Universidad Nacional de Colombia. (2007). *Unidad de arte y educación. Experiencia y acontecimiento: propuesta para la construcción de una línea de investigación en educación artística, centrada en el documento*. Bogotá.

Ministerio de cultura Colombia (2007). *Educación artística y cultural, un propósito común: Documentos para la formulación de una política pública en Colombia*". Cuadernillo 1. Bogotá, UNESCO y CERLAC.

Ministerio de Cultura de Colombia (2008), Bases para la implementación del proyecto Colombia Creativa. Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008-2010. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-163776_archivo_pdf.pdf. Consultado en octubre de 2017.

Ministerio de Cultura de Colombia (2010). Políticas de Artes. En Compendio de Políticas Culturales. Págs.83 a 222

Ministerio de Cultura de Colombia y Acofartes (2011), Fase II, Sistematización del proyecto COLOMBIA CREATIVA.

Ministerio de Cultura. (2010). Compendio de Políticas Culturales.

UNESCO: La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf