



Revista N.º 7
Guayaquil, Ecuador
mayo 2023
ISSN: 2697-3596

El lugar de la literatura en la educación artística

Una propuesta para la formación de sujetos estéticos e interculturales

Place of Literature in Arts Education

*A Proposal for Aesthetic and Intercultural
Individuals Training*

Andrea Milena Gallo Lozano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia

andrumile2003@yahoo.com

RESUMEN

¿Cuáles son los retos que implican entender y posicionar a la literatura dentro del campo de la educación artística? En el intento de responder a esta pregunta surgió la idea de articular la danza y la literatura en una misma propuesta de investigación haciendo que la danza sirviera de puente para acercar la literatura al campo de la educación artística. Inicialmente, se problematiza la educación artística desde el discurso oficial en Colombia, y seguidamente se expone la situación actual de la literatura y sus problemáticas persistentes. Se analiza la relación existente entre literatura y educación artística, para

finalizar con la descripción de la propuesta de investigación-creación, cuyas bases se elaboraron alrededor del concepto de «experiencia estética» con el fin de lograr la formación de sujetos estéticos e interculturales.

PALABRAS CLAVE: literatura, arte, educación, experiencia estética, interculturalidad.

ABSTRACT

What are the challenges of understanding and positioning the literature in the field of arts education? In attempting to answer this question, the idea of joint dance and literature comes to light in one work proposal where the dance works as a bridge to bring literature closer to the field of art education. The relationship between literature and art education is initially analyzed as a problematic issue. Then, it delves into the description of the proposal of creation-research whose bases were developed around the concept of *aesthetic experience* in order to achieve the training of intercultural and aesthetic individuals.

KEYWORDS: literature, art, education, aesthetic experience, interculturalism.

1. Introducción

La propuesta de investigación-creación que se presenta en este documento surgió de las inquietudes generadas en el contexto del desempeño docente, formal e informal, en el municipio de Soacha, localizado en el departamento de Cundinamarca en Colombia. Estas se enmarcan en la identificación de problemáticas asociadas a la informalidad y un rigor insuficiente en la implementación de las directrices trazadas por los Ministerios de Cultura y de Educación con respecto a las artes. Luego de discutir las bases teóricas de la presente propuesta, se revisarán sus particularidades metodológicas y las principales conclusiones de la investigación.

La persistencia de falencias en la implementación de la educación artística y de la literatura demuestra la importancia de la discusión alrededor de la estrecha relación entre estas dos; discusión necesaria no solo acerca de los constructos teóricos o políticas públicas que las analicen de forma juiciosa, sino sobre las prácticas

dirigidas a colectividades concretas. Lograr los objetivos planteados en la política de las artes no es solo una responsabilidad ministerial que se desarrolla de forma vertical, sino que los esfuerzos y cambios de perspectiva deben promoverse desde las bases de la sociedad para ser reconocidos por las instancias gubernamentales. En este sentido, la divulgación de esta propuesta de investigación-creación constituye un esfuerzo por romper con la invisibilidad en que muchas veces quedan las experiencias significativas de docentes o agentes culturales locales. Aclarando que no se pretende hacer de esta propuesta un ejemplo a seguir, sino un motivo de discusión y de crítica para continuar la exploración de posibilidades en el intento de posicionar a la literatura dentro del campo de las artes.

2. La educación artística vista desde el discurso oficial

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha publicado dos documentos que buscan unificar las perspectivas acerca de la educación artística, y que se proponen como guías tanto para las instituciones como para los docentes. Estos son los *Lineamientos curriculares de Educación Artística* y las *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Estos documentos reúnen las perspectivas más amplias sobre el arte y la estética como política nacional de educación; en esta medida, los documentos del MEN constituyen el discurso vigente y oficial sobre el cual las instituciones educativas, principalmente aquellas públicas, deben sostener sus reflexiones y prácticas. Dada la importancia de estos documentos iniciaremos con una revisión de sus generalidades para poder problematizarlas adecuadamente.

Los *Lineamientos curriculares de Educación Artística* (*Lineamientos*, en adelante), publicados en 1998, buscan contribuir con una propuesta sistematizada de orientaciones para la práctica pedagógica de las artes a través del desarrollo de la sensibilidad y la

imaginación permitiendo la interpretación de las expresiones del arte, el disfrute de la experiencia intrapersonal, interpersonal, con la naturaleza y la cultura, fortaleciendo las vivencias en la escuela, y promoviendo la realización de talentos y las transformaciones culturales significativas desde la educación formal. En los *Lineamientos* se analiza la relación de la educación con el arte, la belleza, lo sensible, y el conocimiento desde las perspectivas de diferentes pensadores.

Hemos explorado en las tesis de Kant (1724-1804) sobre la estética trascendental, en lo referente a la sensibilidad entendida como experiencia fundamental que proviene del exterior del sujeto (como lo había advertido el empirismo inglés con Bacon). Exploramos lo estudiado por Hegel (1770-1831) en su tratado sobre la *Estética* y los planteamientos de los neo marxistas sobre esta misma temática. (MEN 1998, 4)

De igual manera, en los *Lineamientos* se abordan someramente teorías de Piaget, Chomsky, Strauss y Gadner, quienes establecen la relación del lenguaje, el símbolo y el conocimiento con la obra de arte. A pesar de que en un primer momento los *Lineamientos* pretenden presentar una reflexión profunda frente al campo del arte, se exhiben demasiados autores, lo que da a lugar a confusiones e incluso contradicciones internas.

Con todo, en los *Lineamientos* queda claro que las artes son consideradas como lenguajes que abren alternativas de entendimiento, de comunicación y de enfrentamiento de la realidad, pues son el fiel reflejo de los pueblos. En los *Lineamientos* se visualizan tres retos específicos en la educación artística: el primero hace referencia a articular en la práctica pedagógica la experiencia de los educandos, de manera que los procesos de aprendizaje desarrollen la sensibilidad y creatividad. El segundo hace referencia a articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en el proceso de aprendizaje, y cómo relacionarlos con los contenidos universales

de estudio. El tercero, a hacer un seguimiento y evaluar el impacto sociocultural de los *Lineamientos*, en función del mejoramiento de la calidad de vida social y cultural de las comunidades.

Teniendo en cuenta estos retos específicos, el MEN especificó procesos asociados a cada desafío a través de las *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (Orientaciones*, en adelante). En dicho documento se establece que la educación artística busca el fortalecimiento de las competencias básicas a través de la experiencia del estudiante en la realización de procesos pedagógicos de recepción, creación y socialización. De esta manera, en las *Orientaciones* se definen tres competencias a desarrollar: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, las cuales están presentes en todo momento y actúan de manera integrada en las actividades artísticas del estudiante. Cada una de las competencias implica procesos específicos y trabaja sobre dos dimensiones (subjetiva e intersubjetiva).

Las *Orientaciones* profundizan las bases teóricas en las que fueron elaboradas dichas directrices apoyándose en la teoría de la experiencia estética de Jauss, lo que permitió ajustar la propuesta del MEN al ámbito educativo.

En cuanto a la evaluación, las *Orientaciones* afirman que se utiliza para monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de afianzar, mejorar, consolidar, valorar y complementar dichos aprendizajes. Así, la evaluación no debe ser sancionatoria, sino formativa y motivadora, debe ser transparente, continua y procesual, utilizando diferentes técnicas y centrada en la manera en que el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende, fomentando además la autoevaluación.

Por su parte, los *Lineamientos* consideran que siempre se debe tener en cuenta lo que se evalúa, a quién se evalúa, quién evalúa, para qué, cuándo, y cómo; de esta manera se da mayor relevancia al proceso formativo que a la calificación numérica, y por la misma razón en las *Orientaciones* se retoman los conceptos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y evaluación por portafolio.

3. Acerca de la literatura

Tradicionalmente la educación artística abarca danza, música, teatro, artes plásticas y literatura incluso, y en los *Lineamientos* se incluyen las artes visuales, el diseño gráfico, audiovisuales y arquitectura. Sin embargo, en el municipio de Soacha, las escuelas de formación artística locales dan prioridad a la enseñanza de danza, teatro y música, mientras que en las instituciones educativas privadas y públicas la prioridad es para las artes plásticas. ¿Dónde queda entonces la literatura?

Aunque en los *Lineamientos* se considera a la literatura como un arte que debe ser implementado, no se hace explícita la forma de trabajo en dicha especialidad, aunque se aclara que es incompatible con una enseñanza tradicional, ya que requiere de espacios figurados y físicos destinados especialmente a la lectura sin la presión de la nota. La literatura suele limitarse al desarrollo de habilidades para la decodificación de las obras literarias dejando a un lado el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Así que la literatura queda como parte, más bien, del área de lengua castellana y no de la asignatura de artes.

Desde los *Lineamientos* se solicita posicionar a la literatura como arte, teniendo en cuenta que es un medio para representar la realidad, crear y recrear mundos posibles. Sin embargo, las *Orientaciones* proponen «incrementar un acercamiento analítico a sistemas simbólicos diferentes a la lengua y a la literatura, a través de las competencias artísticas para entender su funcionamiento comunicativo y semiótico» (MEN, 60). Esta afirmación nos deja percibir cierta contradicción en la que se defiende a la literatura como arte, pero al mismo tiempo no se tiene en cuenta en el desarrollo de competencias artísticas.

Vagamente se nombra la literatura dentro del conjunto de artes, pero no se profundiza en su forma de trabajo como lo hacen con

las otras artes. Pareciera que los mismos *Lineamientos y Orientaciones* evitan el tema de las prácticas artísticas de la literatura. ¿Acaso sabemos realmente cómo abordar la literatura para que esta no se limite a una clase de lengua castellana? ¿Es posible trabajar la literatura solamente en grados primero, segundo y tercero, como se evidencia en las *Orientaciones*? ¿La creación de mundos posibles, el enriquecimiento de la fantasía y la imaginación no son posibles en grados superiores?

Adicionalmente, en el año 2006 fueron publicados los *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* en donde ligan la literatura al trabajo de comprensión textual, aprendizaje de reglas de redacción, coherencia, cohesión, ortografía, al estudio de corrientes literarias, épocas y autores representativos. Si bien es cierto que la pedagogía de la literatura se enuncia como uno de los tres campos fundamentales en la formación del lenguaje, es imposible desligarla de los otros dos: pedagogía de la lengua castellana y la pedagogía de otros sistemas simbólicos.

La visión sobre la literatura desde los *Estándares* propone «consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura» (MEN, 25) al tiempo que «se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje» (MEN, 26). Pero estos objetivos quedan supeditados a los procesos de comprensión y producción textual, por lo que se alejan de generar el mencionado goce literario y el enriquecimiento de la dimensión estética.

El área de lenguaje es una de las llamadas áreas fundamentales para el currículo nacional, es un área transversal, y se le mide en las pruebas nacionales e internacionales: esto implica que el docente tiene unos objetivos urgentes frente a los componentes lingüístico y textual. Por lo tanto, si la obra literaria sirve como pretexto para abordar aspectos como ortografía, redacción, marcas textuales, historia y corrientes literarias, queda poco espacio para hacer

lecturas auténticas, libres de cualquier objetivo aparte del goce de la obra. Así mismo ocurre en la producción de obras estéticas por parte de los estudiantes: el espacio poético se ve reducido, porque las competencias en lenguaje son múltiples, no solamente estéticas. Aunque el área de lenguaje forme escritores y lectores competentes, esto no implica ni asegura la formación de *poetas*, aludiendo con esta palabra al ser sensible que explora sus capacidades artísticas.

Sin embargo, es relevante resaltar los avances presentados en la Política de Literatura, incluida en la segunda parte del *Compendio de políticas culturales* del Ministerio de Cultura, donde destaca la Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa (Renata) con la cual se busca fomentar la lectura crítica y la producción literaria en distintas regiones del país. La política de literatura, a la que se dedican pocas páginas en comparación con la música o danza, reconoce la conformación de un área de literatura y la ampliación de horizontes para el campo literario en torno al programa de escritura creativa. Se destaca que la lectura y la escritura son experiencias de vida asociadas al goce estético cuyo aprendizaje

[...] tiene que ver con la exploración de un mundo propio, afectivo y personal, mucho más que con el estudio de normas gramaticales que permitan la construcción de oraciones correctas, donde el énfasis está en respetar las normas del lenguaje, más que en transmitir un mensaje a través de él. (108)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se hace evidente la necesidad de posicionar a la literatura desde una perspectiva artística, donde se desarrollen las competencias de sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Así mismo, es fundamental generar un cambio en la imagen de la educación artística, como un campo de conocimiento que desarrolla integralmente a los individuos, potenciando el pensamiento simbólico, la percepción, la imaginación, creatividad, expresión, subjetividad e intersubjetividad, la participación activa en la cultura y en la sociedad.

La revisión hecha hasta este punto nos lleva a considerar ¿cuál es el lugar de la literatura como parte de la educación artística? El discurso oficial nos deja entrever una contradicción, porque declara que la literatura es un arte, pero a diferencia de la música, la danza o el teatro no se dan las directrices para abordarla. Ahora bien, no se puede responder a esta pregunta solamente desde la teoría, sino que debe revisarse cuál es su tratamiento en contextos concretos y las problemáticas que surgen alrededor de ella.

4. Problemáticas que persisten

Se han mencionado las principales características sobre las que están contruidos los documentos oficiales del MEN en cuanto a la educación artística y el tratamiento que se da a la literatura, lo cual condujo a preguntar si aquello que se propone desde la política educativa nacional se evidencia en la práctica o en la cotidianidad de los espacios pedagógicos.

Responder a esta inquietud implica revisar qué agentes se encargan de la educación artística en el país para luego pasar a hablar de los contextos concretos en que se desarrolla. Es importante aclarar que la educación artística no es de exclusivo tratamiento o competencia del MEN, sino que también es abordado por el Ministerio de Cultura. En los últimos años este ministerio ha elaborado distintos documentos (*Plan Nacional para las Artes 2006-2010*, *Compendio de Políticas Culturales*) en los cuales ha determinado los objetivos, las dificultades y los avances de la política pública en cuanto a las artes.

El *Plan Nacional para las Artes 2006-2010* parte de un diagnóstico del sector artístico en el país, determina los principios que le dan fundamento teórico a su desarrollo legislativo, y propone estrategias y programas para cumplir con las metas propuestas. En el diagnóstico mencionan que es una necesidad urgente lo siguiente:

[...] desarrollar políticas y acciones de fomento a la educación artística y cultural, así como la [necesidad] 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, la cualificación de los maestros y sabedores [...] 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 [...] (MINC,11).

Específicamente para la educación formal, en la educación básica y media, el plan identifica:

La valoración de la educación artística y cultural como un área fundamental del conocimiento (Artículo 23 de la Ley 115 de 1994), y la obligación de impartirla se desconoce en muchos ámbitos públicos y privados, y entre otros factores, explican el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística y cultural” (12). En cuanto a la educación no formal se dice que “es débil la formación artística en buena parte de las regiones del país, tanto a nivel de formación para la creación y producción como formación de formadores. Poco calificada, poco sostenible y sin proyección en la educación formal (14).

Sin embargo, no se puede hablar exclusivamente de las falencias, también se deben mencionar los logros alcanzados en este tema. Uno de los más notables es la elaboración de las Políticas de Artes, que constituyen la segunda parte del *Compendio de Políticas Culturales*, y de la Política de Literatura. Esta política define como uno de sus principios fundamentales la consideración de la educación artística como un derecho universal, como un área fundamental del conocimiento donde se da valor a la experiencia, como un campo en el que

debe haber «interacción de las instituciones y los diversos agentes que regulan y generan discursos y actividades en torno a prácticas de investigación, formación, creación, circulación, gestión y apropiación» (204). En cuanto al concepto de experiencia se resalta que las prácticas artísticas no tienen un valor exclusivamente instrumental frente a las acciones y los productos que generan, sino que involucran la producción de sentido en la que se integran lo simbólico, lo estético, lo corporal, lo emocional y lo cognitivo, es decir, se trata de una experiencia integral.

La información suministrada por el Ministerio de Cultura confirma que la problemática mencionada en los *Lineamientos* acerca de la importancia reducida de las artes en el desarrollo curricular es persistente. En el caso de la Secretaría de Educación de Bogotá se observa un esfuerzo sostenido por implementar los currículos de excelencia, en donde se da un valor prioritario a las artes. Sin embargo, este no es el panorama desde donde surgió la propuesta de investigación que se presentará a continuación. La experiencia docente en la educación formal (en el área de humanidades) y no formal (como apoyo pedagógico en una fundación artística) del municipio de Soacha, permitió identificar en el contexto inmediato en el cual trabajamos (mi colega y yo) algunas problemáticas similares a las mencionadas por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación. La información obtenida con los jóvenes participantes y con otros actores de la comunidad ayudó a perfilar los objetivos y las acciones concretas de la propuesta de investigación.

5. Un punto de encuentro entre literatura y educación artística

Hasta ahora hemos señalado que la literatura, cuando es abordada desde el área de lenguaje, se ve restringida a los objetivos propios de la pedagogía de esta área; en consecuencia, proponemos que sea trabajada desde la educación artística. Sin embargo, esto tiene sus

propias dificultades de implementación. En nuestra práctica docente en instituciones de educación formal y no formal evidenciamos la persistencia de ciertas problemáticas en la educación artística, así como de la exclusión de la literatura de este campo. Partiendo del trabajo con un grupo de jóvenes del municipio de Soacha se elaboró una propuesta de investigación basada en el concepto de *experiencia estética* para la formación de sujetos estéticos e interculturales. La propuesta, además de abordar la discusión sobre lo estético y lo intercultural, fue elaborada en el marco de la discusión presentada previamente y con la clara meta de responder de forma práctica al interrogante crucial sobre el lugar de la literatura en la educación artística.

El concepto de *experiencia estética* es el fundamento de la propuesta porque, en primer lugar, permite reflexionar acerca del arte desde la perspectiva del sujeto que la experimenta y, en esa medida, aterriza el constructo teórico en un espacio concreto (real); en segundo lugar, porque dicho sujeto es visto integralmente desde las tres dimensiones que, según Jauss, le posibilitan asumir una actitud de conocimiento y liberación frente al arte. Jauss define a la experiencia estética con *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. La primera refleja la capacidad del hombre de producir arte para apropiarse del mundo y lograr un saber de este. La segunda se basa en la renovación de la percepción, fuera de lo acostumbrado, para interpretar la obra. La tercera involucra un hecho de comunicación que abre el campo de la intersubjetividad. Sin embargo, los límites entre *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis* son borrosos: la creación, la interpretación y la comunicación son procesos que suceden conjuntamente cuando el sujeto asume la actitud de goce del arte.

Para Jauss la relación entre conocimiento y experiencia estética surge de la contraposición entre el gozar y el trabajar, siendo, en este caso, el concepto de trabajo un sinónimo de conocer y de actuar. El goce es condenado como algo improductivo, lejano al conocimiento de la ciencia. Pero disfrutar el arte y reflexionar teóricamente sobre él no son dos actividades excluyentes, en consecuen-

cia, no debería despreciarse a la dimensión del goce como opuesto al ejercicio de la reflexión.

Puede decirse que la experiencia estética como objeto de investigación resulta huidiza, subjetiva, difícil de medir e incluso de observar. Teniendo en cuenta esta dificultad metodológica se prefirió evidenciar los resultados o efectos de la experiencia estética dentro de un producto de creación (una obra creada). Dentro de la experiencia estética, el ejercicio de creación exige al sujeto, por un lado, interpretar obras de arte, y por otro lado emitir un juicio frente a las obras y ponerlo en discusión con otros sujetos; pero también le exige construir un producto artístico que sea interpretado y discutido por otros. De tal modo que la creación sitúa al sujeto frente a la obra, frente a sí mismo y frente a una colectividad, y permite obtener un resultado tangible de la experiencia estética para observar a través de ella sus tres posibilidades.

A los jóvenes que participaron en la implementación de la propuesta se les acercó a obras de danza y literatura para que al finalizar su proceso realizaran un montaje artístico. Con el ejercicio de creación se buscaba posibilitar una experiencia estética al poner a los participantes frente a frente con una actividad artística que los llevara a tomar una posición frente al arte. Simultáneamente, dado que el sujeto que buscábamos formar es estético e intercultural, durante la ejecución de las sesiones de trabajo el proceso apuntaba también a la reflexión sobre estos temas en cada uno de los participantes.

Probablemente, el ser intercultural es una característica inherente a los sujetos como consecuencia de las dinámicas propias de la sociedad en la que viven. El tema de la cultura parece ser de manejo generalizado; no es factible que alguien (sin importar el estrato o región a la que pertenezca) se considere impedido para pensar u opinar sobre su propia cultura o la de otros. Al contrario, es más probable que, por desconocimiento o por desinterés, las personas no tengan pautas para pensar u opinar sobre su ser estético o el de otros. La discusión sobre la cultura es más cotidiana que la discusión sobre la estética.

La propuesta fue pensada para un sujeto que vivencia la experiencia estética, pero, también, está inserto en un contexto intercultural. A nivel teórico este sujeto está en capacidad de ser sensible, disfrutar de lo bello, realizar acciones con una intencionalidad estética clara; se empodera de su lugar en el mundo a través de los procesos de creación, interpretación y comunicación; hace parte de una comunidad poseedora de una cultura y una tradición artística desde la cual solo percibe e interpreta, pero a la que también cuestiona y transforma compartiendo o debatiendo su sistema de símbolos con otros sin sentir que anule su validez.

Así pues, la interculturalidad es vista desde las perspectivas expuestas por Catherine Walsh (2009); la relacional que hace referencia «al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad» (p. 2), pues durante la puesta en marcha de la propuesta, los participantes pertenecientes a diferentes regiones del país, diferentes estratos socioeconómicos e incluso diferentes instituciones educativas permitieron el contacto entre ellos, reconociéndose a sí mismos como seres inmersos en una cultura específica. La segunda perspectiva, la funcional, «se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida» (p. 3). En este punto, los participantes reconocieron la diversidad de culturas que pueden estar presentes en un mismo entorno promoviendo el diálogo, la convivencia y la aceptación del otro. La tercera perspectiva, la crítica, hace referencia a «un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores» (p. 4). En este sentido, aunque la interculturalidad no se da abiertamente como un reconocimiento de poderes dentro de la propuesta, los participantes reconocieron la falta de aceptación de

sus raíces afrodescendientes y con la ayuda de todos, lograron una transformación de pensamientos e ideas colonizantes que habían sido transferidos de generación en generación.

Sin embargo, en la práctica, como ya se mencionó, el sujeto ideal de la teoría debe ser contextualizado para lograr materializar el discurso teórico y ajustarlo a un espacio real. Los participantes de la propuesta de investigación son jóvenes que viven en la periferia de la ciudad. Son sujetos que experimentan el arte sin ser un público instruido en dicho campo, son personas que escuchan a menudo cómo se invoca al arte y a la cultura desde el medio de transporte masivo, desde el personaje de telenovela, ven cómo se fabrican artistas en los *reality shows* (nacionales e internacionales), observan huellas artísticas en los muros de la calle, realizan pequeños *performances* artísticos en la escuela.

Pero también son sujetos que no han recibido una aproximación juiciosa y reflexiva sobre el arte, aunque la necesiten porque se desenvuelven en un medio que proclama y apela al arte en cada esquina, sin la intención de convertirlos en creadores o productores artísticos. Debido a esto la orientación teórica de este trabajo se acogió a una teoría del arte que le da un valor por encima de su consumo (en términos del mercado), y que presenta al arte como algo inherente al sujeto, es decir, algo que depende más del sujeto que del objeto o de la teoría.

En resumen, la base teórica de la propuesta asume que la experiencia estética está atada a la experiencia cotidiana de personas concretas, es algo con lo que el sujeto se enfrenta a diario, a lo que todos los sujetos son susceptibles sea cual sea su relación con las artes. Sin embargo, no se está al tanto de la experiencia estética mientras no se haga intencionalmente, por eso, con la propuesta práctica se buscó que los participantes llegaran a una conciencia sobre el arte, sobre lo que podían lograr (aprender, ganar) y que alcanzaran la comprensión de que los espacios artísticos y culturales no están lejos, que ellos mismos pueden protagonizarlos y multiplicarlos.

6. Propuesta para la formación de sujetos estéticos e interculturales

Esta propuesta puso en marcha acciones concretas para restituir la literatura a su lugar dentro de las artes. La estrategia utilizada articuló la danza y la literatura en sesiones de trabajo para que los jóvenes participantes concluyeran su proceso formativo con la creación de una obra artística original inspirada en algunas obras literarias y de danza tradicional colombianas.

El proceso completo de trabajo con los jóvenes se desarrolló durante 11 meses, en los cuales se hicieron sesiones semanales de trabajo para discutir, analizar e interactuar con obras artísticas representativas de algunas regiones del país. El trabajo, además de enfocarse en abordar las obras literarias y fortalecer las habilidades de danza de los participantes, incluyó actividades relacionadas con expresión oral y escrita, artes plásticas, teatro, historia, convivencia, tradición oral y cultura.

En las sesiones participaron jóvenes cuyas edades oscilan entre los 12 y 16 años, que adelantan sus estudios académicos en instituciones privadas o públicas del sector de Compartir (Comuna 1 de Soacha). Los jóvenes pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, y hacen parte de la Fundación Artística y Cultural Vivir Colombia, en donde se desarrollaron todas las actividades de la propuesta. Esta fundación enfoca su trabajo en la recuperación y proyección de las tradiciones artísticas colombianas, entre ellas la danza y la música tradicional.

En las fichas de inscripción de la Fundación se puede observar que algunos de los jóvenes pertenecen a familias monoparentales, de bajos recursos económicos, sin estar afiliados a ninguna entidad prestadora de salud definida y cuyos padres se desempeñan como amas de casa, conductores, constructores, comerciantes, o en servicios generales, cuyas familias provienen de diferentes lugares del país. Gracias a las entrevistas sostenidas con los participantes, se pudo identificar que algunas familias son disfuncionales, o presen-

tan problemáticas sociales fuertes de desplazamiento y violencia, convirtiéndolos en población vulnerable.

El desarrollo metodológico de la propuesta se llevó a cabo en cinco fases: diagnóstico, fundamentación, creación, perfeccionamiento, y puesta en escena. En la primera fase se hicieron entrevistas a los participantes para conocer sus percepciones acerca de la danza y la literatura, y adicionalmente se aplicó una prueba diagnóstica en cuanto a habilidades estéticas, comunicativas y técnicas. En las entrevistas se evidenció que el concepto de literatura lo relacionan con la lectura de libros y reconocimiento de autores, cuya enseñanza se enfoca en leer y comprender a través de estrategias como talleres, diálogos y juegos. En contraste, estos jóvenes no poseen un concepto definido en cuanto a danza, sino que la asocian con formas de expresión, con música, instrumentos, bailes tradicionales o conocimientos acerca de otros lugares, así como un medio para experimentar nuevas situaciones y evitar el estrés. Más de la mitad de los participantes respondió que no tiene oferta de danza en sus colegios, pero la totalidad reconoce el hecho de bailar como una experiencia que afecta la sensibilidad del ser humano que, a pesar de su falta de formación en este campo, es necesaria e importante.

La prueba diagnóstica aplicada indagó por habilidades estéticas relacionadas con la percepción y sensibilidad; también se incluyeron habilidades comunicativas referidas a la expresión y producción de las obras, y, finalmente, las habilidades técnicas que hacen referencia a las condiciones físicas de los participantes para la danza y la expresión corporal.

Al analizar la prueba diagnóstica se pudo determinar que la mayoría de participantes no tenía conocimientos previos acerca de danzas tradicionales colombianas; se mostraron bastante tímidos, con temor al hecho de crear o inventar por su cuenta movimientos que implicaran la exploración corporal individual y colectiva. Por otro lado, los participantes presentaron un bajo nivel de técnica de danza y dificultades a nivel de postura, flexibilidad y coordina-

ción. Sin embargo, a nivel de ritmo y retentiva poseen aptitudes más avanzadas.

En la fase de fundamentación se desarrollaron actividades para brindar herramientas a nivel literario, cultural y danzario como base del proceso de creación. Así, en cada taller se trabajó acondicionamiento físico, ejercicios de expresión verbal y no verbal, danza tradicional, estudios literarios y ejercicios de creación. A nivel de danza tradicional se buscó hacer un recorrido por Colombia de tal modo que se pudiera dar visión amplia de la riqueza cultural colombiana, practicando danzas de la región andina (bambuco, torbellino, carranga, sanjuanitos), la región pacífica (rondas infantiles como *El carpintero*, la jota chocona), y la región Caribe (pilanderas, cumbia, bullerengue, baile afro). El estudio de dichos juegos coreográficos incluyó la enseñanza de pasos y coreografías exactas, pero también profundizó en el estudio social, cultural e histórico del origen de dichas danzas, vestuario, razones de la ejecución de movimientos, entre otras.

A nivel de estudios literarios, se trabajaron fragmentos de las obras *Manuela*, de Eugenio Díaz Castro; *La carroza de Bolívar*, de Evelio Rosero; y algunos poemas de Mary Grueso y Jorge Artel. Los participantes se encargaron de profundizar en la contextualización de los textos y de encontrar la relación de las obras con las danzas aprendidas. Cabe anotar que en los talleres se abordaba literatura y danza sin establecer cortes drásticos en el tipo de actividades o tiempos de ejecución, buscando garantizar un fortalecimiento de la experiencia estética, así como un reposicionamiento de la literatura como arte.

Durante el desarrollo de esta segunda fase, se observó un gran avance por parte de todos los participantes en diferentes aspectos. A nivel técnico mejoraron considerablemente su coordinación, flexibilidad, postura, ritmo y atención. A nivel de comunicación se mostraron menos tímidos, arriesgándose a explorar su cuerpo y a crear nuevas combinaciones en los movimientos. A nivel de apreciación

estética, adquirieron conocimientos que les permitieron autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y evaluar a otros grupos artísticos con opiniones claras y coherentes, ya que se sentían más seguros de lo que hacían. A nivel literario, aunque en un comienzo fue difícil acercar a los participantes a los textos literarios, debido a sus concepciones acerca de la lectura, se logró que los jóvenes no rechazaran inmediatamente los textos, sino que se dieran a la tarea de leerlo sin necesidad de insistir tanto en ello.

En la fase de creación, se buscó la elaboración de una propuesta colectiva para una puesta en escena que abarcara la mayoría de los aspectos trabajados en la fase de fundamentación. Para esto se realizó una sesión de lluvia de ideas en la que los participantes se dieron a la tarea de crear colectivamente la historia base del montaje, en la cual debían elegir algunas danzas aprendidas y algunos de los fragmentos literarios analizados. Teniendo la base del montaje, se pidió a los participantes escribir una historia de forma detallada teniendo en cuenta danzas y obras escogidas, y la descripción de las escenas en las que estaría dividido el montaje, junto con la descripción escenográfica. Por último, se llevó a la práctica dicha historia. A través de la fase de creación, los participantes se apropiaron profundamente de los conocimientos adquiridos durante la fase de fundamentación y alcanzaron mayor seguridad en sí mismos.

En la fase de perfeccionamiento, los participantes se encargaron de hacer la reinterpretación de la historia creada con el fin de mejorar la puesta en escena. Los participantes tuvieron ensayos generales de montaje, haciendo la retroalimentación del trabajo desarrollado en cada uno. A medida que avanzaba el montaje, se iba transformando la historia gracias al análisis escenográfico, coreográfico y literario de los propios participantes. En este punto ellos mismos observaron que aquello propuesto en la fase de creación no necesariamente resultaba comprensible o claro para el público y que debían reelaborar algunos aspectos de la historia original para darle mayor claridad y fuerza escénica.

Una vez terminada la cuarta fase, se desarrolló la puesta en escena del montaje creado por los participantes, en la que se evidenció el encuentro entre danza y literatura como resultado de la vivencia de la experiencia estética. Los participantes se presentaron en el escenario de un auditorio universitario, compartieron con otros artistas en escena, estuvieron acompañados por sus padres y familiares, además de público externo. Tuvieron la experiencia del manejo de vestuarios de cada región, acompañamiento musical en vivo, maquillaje, adecuación de la voz para los diálogos y recibieron un reconocimiento por el trabajo desarrollado en la fundación.

7. Conclusiones

En un análisis retrospectivo, el trabajo realizado durante los 11 meses logró resultados favorables con respecto a los objetivos de la propuesta. El hecho de llevar el proceso a término con una puesta en escena logró un compromiso absoluto de los jóvenes con la actividad, con la motivación que les generó ser los protagonistas en un escenario. El reto creativo y la puesta en escena convirtieron lo sensible en algo relevante y significativo para estos jóvenes. Esperamos que sean multiplicadores de sus saberes y experiencias de tal forma que quienes los rodean reconozcan y restituyan la relación frente al arte como una posibilidad de conocimiento y una actitud de vida, como una forma de apropiarse del mundo y de interactuar con otros sujetos.

La propuesta presentada en este documento constituye un conjunto de acciones concretas encaminadas a impulsar el cambio de perspectiva de todos los actores sociales frente a las artes, primordialmente la literatura. La perspectiva de los ministerios frente a estas temáticas es de vanguardia e integradora, destacando el valor cognitivo y social que tienen las artes en la educación, aunque

falta avanzar en directrices concretas de implementación. Sin embargo, la literatura ha tenido un lugar netamente instrumental, en donde se recurre a ella como un ejercicio de comprensión lectora, pero no como una actividad de reconocimiento y expresión del ser. Por eso buscamos la mayor coherencia posible entre la teoría de los documentos publicados por los Ministerios (de Educación y de Cultura) y la propuesta práctica: el hecho de trabajar con personas que asistieron de forma voluntaria a las sesiones, sin supeditar el esfuerzo a una nota numérica, sino a la retroalimentación constante de pares y tutores, y la reflexión permanente desde lo artístico hacia aspectos convivenciales, académicos y culturales.

Comprendemos la dificultad que implica intentar reproducir estas condiciones dentro del aula de educación formal, en donde las dinámicas de la escuela exigen la evaluación de los procesos de forma estandarizada, con la participación obligatoria de los estudiantes en las distintas actividades pedagógicas y, aún más difícil, si el currículo no se ha ajustado a los objetivos y principios de la educación artística como área fundamental del conocimiento. Sin embargo, proponemos la flexibilización de los procesos pedagógicos desde la autonomía del docente. También esperamos que la reflexión sobre la educación artística y la literatura como arte llegue a los espacios de educación no formal para que los docentes, promotores de cultura y artistas se comprometan con los cambios que el área requiere para que se reivindique la literatura desde la perspectiva artística como expresión del ser, de sus experiencias, conocimientos y subjetividades.

Bibliografía

- Jauss, Hans. *Pequeña Apología de la Experiencia Estética*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Ministerio de Cultura. *Compendio de Políticas Culturales*. Bogotá. 2010. (Versión digital consultada en septiembre de 2015) http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-artes/Documents/01_politica_artes.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, 2006.
- . *Lineamientos curriculares de Educación Artística*. Bogotá, 1997. (Versión digital consultada en septiembre de 2015) http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- . *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá, 2010. (Versión digital consultada en septiembre de 2015) http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Ministerio de Cultura. *Plan Nacional para las Artes 2006-2010*. Bogotá, 2004. (Versión digital consultada en septiembre de 2015) <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>
- Walsh, Catherine. «Interculturalidad crítica y educación intercultural». Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. (versión digital consultada en abril 2023) https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf