

Ubaté

*Chocho
Cogua*

Zipa

ntá

Funza

acha

Chipaque

*a
á*

*Las escuelas de
formación
artística y
cultural en
Cundinamarca*

Recorrido y
Caracterización





Las escuelas de formación artística y cultural en Cundinamarca

Recorrido y
caracterización

Doctor Álvaro Cruz Vargas
Gobernador de Cundinamarca

Doctora Catalina Inés Acosta Albarracín
*Gerente. Instituto Departamental de Cultura y Turismo
de Cundinamarca*

Doctor Juan Ramón Jiménez
*Subgerente de Cultura. Instituto Departamental de Cultura y
Turismo de Cundinamarca*

Investigación y textos
Fundación Liebre Lunar

Corrección de estilo
Francisco Díaz-Granados

Diseño y edición
La Siueta Ediciones

Fotos
**Carlos Mario Lema, Archivo Fotográfico Liebre Lunar,
Archivo fotográfico Centro Cultural Bacatá-Funza y Revista
Arraigo**

Impresión
Torre Blanca

ISBN 978-958-57730-0-4





Introducción

La presente publicación recoge una exploración o caracterización de las Escuelas de Formación Artística y Cultural de Cundinamarca. Ciertamente es un trabajo que, lejos de estar agotado, es el inicio de la identificación e interpretación de una serie de datos, informaciones, opiniones y visitas tendientes a dar cuenta de un panorama bastante complejo y amplio. Nuestra propuesta implica un acercamiento a una serie de componentes (información, investigación, formación, creación, producción, circulación y gestión) que muestran una visión abarcadora del ámbito artístico y cultural. Este acercamiento, lo enfatizamos, tiene vacíos, pues lo deseable hubiese sido visitar los 116 municipios para acceder a una observación directa y obtener una información más nutrida, pero por diversas razones solamente se visitaron 23, todos ellos representativos, eso sí, de las 15 provincias del departamento. A esas visitas se sumó información adicional procedente de cuestionarios realizados a otros municipios. Hay que señalar que la enorme actividad de algunos de ellos requeriría una caracterización prolongada y más profunda, lo cual no era factible; por eso nos inclinamos por presentar tendencias generales, omitiendo particularizar la lectura, no obstante ser deseable que esos municipios emprendan la labor de dar a conocer la importante actividad que desarrollan.

El carácter inconcluso de la exploración encuentra otra explicación en la carencia de información y memorias en la propia Gobernación de Cundinamarca y en buena parte de los municipios, muchos de los cuales no tienen una cultura de la documentación y la sistematización de las experiencias. Por todo ello podemos considerar este trabajo como una primera aproximación, que ojalá pueda servir de base para posteriores desarrollos. Confiamos en que el estudio lleve a una lectura plural por parte de los distintos actores, frentes y fuentes. Aparte de las visitas y cuestionarios, se ha consultado a funcionarios, asesores del Ministerio de Cultura, formadores, especialistas en las diversas artes y conocedores de las experiencias educativas de las escuelas, y adicionalmente se han estudiado documentos, planes y políticas nacionales y departamentales. Todo ello configura una lectura que necesariamente es una construcción colectiva. Quizás esta publicación, sumada a las iniciativas de los responsables de las escuelas y de las políticas culturales del departamento, pueda propiciar reflexiones que se traduzcan en la configuración de planes y políticas más consistentes en un futuro no muy lejano.

La publicación se distribuye de la siguiente manera: inicialmente se transcribe una síntesis de algunos planes y políticas nacionales en materia de educación artística, donde se consignan apartados de los Planes Nacionales de Música, Danza y Teatro, así como el Plan Nacional de las Artes y el pasado Plan Decenal de Cultura. Con esta información, junto con un rápido resumen de los planes de desarrollo del departamento de los últimos años,

creemos brindar como soporte el marco de políticas en el que se inscriben las escuelas. Posteriormente, se explica en qué consiste y cómo se desarrolló la caracterización de las escuelas, tomando como referencia una muestra de ellas. De ahí pasamos a ofrecer los resultados de la exploración, para finalmente brindar una serie de reflexiones, consideraciones y sugerencias, que relanzan los resultados de la caracterización a un plano más analítico, con el fin de hacer hablar los datos en contextos interpretativos más amplios.

Las escuelas, pese a su desigual condición, son un importante activo cultural, educativo y artístico, con cobertura en casi la totalidad del departamento. Solamente realizando este recorrido se puede advertir su fuerza y vigor, representados en la atmósfera alegre que producen, en el contagioso entusiasmo que despiertan, en los encuentros propiciados entre generaciones alrededor de las prácticas artísticas. Es de tal magnitud la cohesión social que generan en los municipios fenómenos como las bandas y sus concursos, y es tan fuerte la presencia de los procesos educativos y artísticos en la vida de las gentes que parece impensable la vida cotidiana sin las escuelas. Por todo esto, cualquier acción que apunte a su caracterización, visibilización y mejoramiento la consideramos fundamental para los municipios y para sus habitantes.

En consecuencia, como creemos que también está en juego el reconocimiento de la importante labor desarrollada en las Escuelas de Formación Artística del Departamento, sea este el lugar para señalar algunos aspectos valiosos encontrados en nuestro recorrido, sin que estos aspectos que ponemos de relieve agoten la definición de cada escuela municipal. Valorar, por ejemplo, la continuidad de procesos y el trabajo con la infancia en Anapoima; las jornadas pedagógicas, las coberturas y los archivos en Cajicá; el trabajo con Consejos de Cultura en Chía; la acción cohesionada y plural en Chipaque; el sólido proyecto pedagógico que involucra todas las áreas en Funza; el trabajo aglutinado y rotativo por las veredas en Fusa; la importante relación con los colegios y escuelas en Girardot; una labor que quiere aproximarse a lo interdisciplinario en Guasca; la importante gestión y construcción de cohesión social desde la formación artística en Nocaima; la impresionante infraestructura y la participación comunitaria en la construcción de las escuelas y el modelo de gestión en Sopó; la amplitud de géneros y repertorios y el aprendizaje mutuo entre ellos en Suesca; la recursividad y compromiso de trabajo en medio de la dificultad en Vianí; el proyecto social alrededor de las escuelas, más las enormes coberturas, la incidencia en la educación local y los intercambios nacionales e internacionales generados en Tocancipá; la persistencia del teatro y la literatura en Zipaquirá, para citar solo algunas de las potencias que se han venido cultivando en este panorama amplio y múltiple que son las Escuelas de Formación Artística y Cultural de Cundinamarca.



CAPÍTULO I
ESCUELAS DE FORMACIÓN
ARTÍSTICA Y POLÍTICAS
NACIONALES Y
DEPARTAMENTALES



El marco jurídico y de políticas que sirve de contexto para la formación de las escuelas de arte y cultura del departamento de Cundinamarca, considerando que se trata de educación para el trabajo y el desarrollo humano, se encuentra en las políticas y planes del Ministerio de Cultura¹, así como en las políticas y los planes del mismo departamento y sus municipios. Los siguientes son los que históricamente y en el presente suministran criterios dignos de ser tenidos en cuenta por formadores y coordinadores de las escuelas.

Los planes y las políticas nacionales¹

Plan Decenal de Cultura. Hacia una ciudadanía democrática cultural 2001-2010

El Plan Decenal de Cultura generó los fundamentos para el trabajo cultural en el país durante la década 2001-2010. En tal virtud, se constituyó en el orientador fundamental de las secretarías de cultura departamentales y municipales. Exponemos un resumen del Plan realizado por el propio Ministerio de Cultura hace algunos años²:

PRINCIPIOS GENERALES:

Los principios generales apuntan a consolidar una sociedad democrática y pluricultural consagrados en la Constitución Política de la Nación y en la Ley General de Cultura. Ello suponía una apuesta por el Estado como garante del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural de los distintos actores, sectores y pueblos en la creación de lo público. Así mismo, la democratización de la creación cultural y de su circulación y disfrute a nivel local, regional, nacional e internacional. Otro principio fundamental apunta a la interrelación y articulación de las políticas culturales en el orden local, regional, nacional y global, para garantizar coherencia en el fortalecimiento de lo público.

- Campo de políticas: El Plan Decenal definió tres campos de políticas con sus correspondientes estrategias:
- Campo de participación: Alusivo a la necesidad de concertación en los procesos culturales, considerando la especificidad cultural de los actores que convoca.

1. Tomado de la página Web del Ministerio de Cultura: <www.mincultura.gov.co>.

2. Plan Decenal de Cultura, síntesis realizada por el Ministerio de Cultura.



- Campo de creación y memoria: Encaminado a fomentar la creatividad y la apropiación creativa de las memorias, y a recrearlas y proteger su pluralidad.
- Campo de diálogo cultural: Encaminado a permitir una dinámica equilibrada de diálogo en las culturas y entre las culturas, interacción en la que se suceden acuerdos y espacios para hacer visible y negociar los desacuerdos.

Ley General de Cultura 397 de 1997

La Ley General de Cultura definió el concepto de cultura y a partir de tal definición sentó las bases para fijar el papel del Estado. Aparte de aspectos como el del patrimonio cultural y el fomento a los estímulos a la actividad artística y cultural, allí se formula la mecánica y dinámica de la gestión cultural. Una dimensión crucial de ello es el Sistema Nacional de Cultura. Este se define como “el conjunto de instancias, espacios de participación y procesos de desarrollo institucional, planificación, financiación, formación e información articulados entre sí, que posibilitan el desarrollo cultural y el acceso de la comunidad a los bienes y servicios culturales” (Ley General de Cultura 397 de 1997). Este sistema opera de acuerdo con los principios de descentralización, diversidad, participación y autonomía, y define las instituciones de cultura y las relaciones entre ellas. Allí se menciona que estas instituciones tienen las siguientes funciones:

- Ejecutar el Plan de Cultura, en coordinación con el Ministerio de Cultura.
- Participar activamente en la formulación y seguimiento del Plan de Cultura en su jurisdicción.
- Ejercer la secretaría técnica del Consejo de Cultura de su jurisdicción.
- Articular, coordinar y ejecutar las políticas y programas de fortalecimiento institucional y promover procesos y espacios de concertación.

Así mismo, sugiere procesos de desarrollo, planificación y financiación; dinámicas de articulación de agentes del nivel nacional, departamental y

municipal. Para ello se ofrecen orientaciones para la configuración de los consejos nacionales, departamentales y municipales de cultura y áreas artísticas. El Consejo Municipal se entiende como espacio de concertación entre Estado y sociedad civil. Es el encargado de liderar y asesorar los gobiernos locales en la formulación y ejecución de políticas y planes.

Compendio de las políticas de la Dirección de Artes 2010

El Compendio de Políticas del Ministerio de Cultura y, en particular, de la Dirección de Artes se formuló en el 2010 y proporciona un sustento conceptual y de políticas a los planes preexistentes. El documento es extenso, y para no hacer igualmente extenso este apartado, más aun teniendo presente que mencionaremos los Planes de Artes y los Planes Nacionales de Música, Danza y Teatro, nos remitiremos solamente a algunos pasajes del documento que pueden resultar valiosos para las escuelas de Cundinamarca.

La cultura es una construcción simbólica, múltiple y en movimiento, por ello mismo creativa y responde a diferentes concepciones y desarrollos. No es un espacio homogéneo sino un lugar de diferenciación, de dispersión de lo sensible. Un espacio expresivo, con diversas estéticas, formas de transmisión, usos de lo estético, formas de encuentro y educación. Al mismo tiempo, esta diversidad no obedece a identidades fijas sino que, en la actualidad, en una época de globalización que destradicionaliza y desterritorializa la cultura, es inevitablemente intercultural. Es interés de una política cultural defender tanto la diversidad como el diálogo cultural, la apertura de las culturas a otras referencias, pero desde la intensificación del propio mundo. Los planes y programas deben ser procesos heterogéneos y mediados localmente, ya sean procesos de gestión, procesos formativos o de emprendimiento empresarial. La diversidad cultural se constituye en una variable que señala las defensas que deben ser consideradas en un mundo globalizado en el que las culturas pueden verse fácilmente apropiadas, estandarizadas y aplanadas.

Otro aspecto a rescatar en el Compendio de Políticas se refiere a la integralidad de lo artístico.

Lo artístico se sitúa en una trama de prácticas, instituciones, organizaciones, aparatos legislativos y agentes involucrados en la creación, la investigación, la información, la circulación, la gestión, la organización y la apropiación de las expresiones artísticas. En otras palabras, se sitúa en un campo con ciertas reglas, las cuales, a su vez, se sitúan en un campo extra-artístico (político, histórico, económico) que funda el valor y sentido de las propias prácticas artísticas [...]. Favorecer al sector necesariamente implica potenciar todos los componentes que se desarrollan acompasadamente. El objeto de la política, entonces, son las relaciones, el establecimiento de un terreno de relaciones, que aun cuando están continuamente en tensión,

dinamizan lo artístico de manera integral. La política para el campo de las artes, en consecuencia, se vale de la noción de campo artístico considerando que su objeto sólo se entiende desde un juego de relaciones y flujos entre componentes, actores diversos, disciplinas, saberes e instituciones. Se trata de una interrelación entre varios niveles: investigativos, formativos, organizativos, de gestión, de creación, circulación, técnicos, teóricos e informativos y entre varios ámbitos: jurídicos, económicos, artísticos, educativos, etc. Ello necesariamente supone una acción transversal tanto a nivel interno y sectorial, considerando la interrelación de las disciplinas, como a nivel ministerial e interministerial.

Plan Nacional de Música para la Convivencia

El Plan Nacional de Música para la Convivencia ha encaminado buena parte de la acción de las escuelas del departamento en lo referido a la práctica musical. Se plantea los siguientes objetivos: fortalecer la expresión musical individual y colectiva como factor de construcción de ciudadanía y favorecer la sostenibilidad del campo musical a través de la inversión pública continuada y de la articulación de actores, en condiciones de equidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Creación y fortalecimiento de escuelas de música para la población infantil y juvenil (prácticas musicales colectivas de diversos formatos: músicas populares, tradicionales, bandas de viento, coros, orquestas infantiles y juveniles).
- Fortalecimiento institucional y comunitario.
- Formación para músicos y docentes de todos los municipios.
- Dotación de instrumentos.
- Apoyo a repertorios y materiales pedagógicos.
- Divulgación de la actividad musical.
- Establecimiento de un sistema de información y evaluación del campo musical en el país.

El mayor énfasis del Plan Nacional de Música está en el componente formativo, el cual posibilita el trabajo coordinado entre una escuela de música adscrita a una casa de la cultura o alcaldía y los espacios escolares rurales y urbanos de básica primaria y secundaria, y además promueve la articulación de los estamentos educativos con los actores institucionales y comunitarios de la actividad cultural.

El Plan, en su diseño de políticas, moviliza distintos componentes:

- Gestión: Focalizado en el fortalecimiento institucional, la participación comunitaria y la organización del subsector musical.

- Formación: Focalizado en la formación de formadores.
- Dotación: Focalizado en la producción y distribución de materiales musicales y pedagógicos.
- Divulgación: Focalizado en la socialización de la práctica musical.
- Información: Focalizado en el fortalecimiento del Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC) y en el seguimiento y evaluación del proceso de implementación del Plan Nacional de Música para la Convivencia.

LAS ESCUELAS DE MÚSICA:

Un lugar singular en el Plan y la política para la música apunta a la formación y en particular al establecimiento y sostenibilidad de escuelas de música en todo el país. Se busca que estas escuelas cualifiquen las manifestaciones y expresiones musicales dentro de cada lugar y en cada contexto. La escuela de música debe entenderse como:

- Proyecto educativo y cultural construido colectivamente, que articule a los distintos espacios y actores de educación musical existentes en el municipio, de carácter público y privado, urbano y rural.
- Programa de educación musical no formal, con una estructura organizativa, pedagógica y musical, a partir de las características e intereses culturales de cada contexto y de las capacidades y recursos reales de que se disponga.
- Oportunidad educativa para niños y jóvenes de cobertura masiva y de naturaleza incluyente, orientada por una metodología de diálogo de saberes.



***Plan Nacional de Danza.
Para un país que baila, 2010-2020***

El Plan Nacional de Danza 2010-2020 buscó englobar una multiplicidad de vertientes, géneros e intereses. Reconociendo la dimensión cultural de la danza, se enfocó de manera prioritaria en el fortalecimiento de las organizaciones y agentes del sector. Las acciones de formación serán orientadas tanto a públicos como a intérpretes, formadores, creadores, productores, gestores. La formación debe aportar a la calidad de la práctica, a su valoración y resignificación, a la redefinición de los imaginarios sociales existentes sobre la danza, y de este modo ha de consolidarse como escenario de conocimiento y espacio que integra los lenguajes del arte, al tener como medio y principio el cuerpo.

PRINCIPIOS:

- La danza como una práctica que genera conocimiento, cultura, tejido social y memoria.
- La danza como derecho cultural.
- La danza como disciplina del arte y como profesión.
- La danza como práctica social y de construcción de comunidad viva que participa en el desarrollo social, político y económico del país.

OBJETIVO GENERAL:

En desarrollo de los propósitos emanados del Plan Nacional de Cultura 2001-2010 y el Plan para las Artes 2006-2010, el Plan Nacional para la Danza tiene como objetivo contribuir a fortalecer y hacer sostenibles las agrupaciones del sector de la danza, a través del diseño e implementación de programas y proyectos que viabilicen recursos y respondan a la visión de campo del arte.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Consolidar el conocimiento sobre el sector de la danza con miras a contribuir a la planeación y formulación de políticas, planes y proyectos; al reconocimiento del sector, con sus procesos, y a la información sobre los mismos.
- Promover la valoración de la educación corporal y la formación en el área de danza en los diferentes niveles, articulando la práctica de la danza con sectores como la educación, la salud, el deporte y la integración social.
- Fortalecer y cualificar el desarrollo de acciones en el área en los programas de estímulos y concertación.
- Fomentar la asociatividad y la cultura del emprendimiento del sector con miras al desarrollo de proyectos, con una visión de campo.

- Promover y fortalecer la circulación de artistas y agrupaciones de danza en los diferentes niveles.
- Aportar a la apropiación de la danza como disciplina artística y área profesional, contribuyendo al conocimiento de los procesos que adelanta el sector.
- Cualificar y fortalecer la participación de los artistas y organizaciones de la danza en los escenarios del Sistema Nacional de Cultura, así como sus impactos en la planeación.
- Fomentar la adecuación y construcción de espacios aptos y polivalentes que fomenten el trabajo en el área.
- Abordar el concepto danza como ejeintegrador en su diversidad, capaz de potenciar las múltiples dimensiones de la profesión desde una posición incluyente.
- Contribuir al arraigo y construcción de las identidades, superando la visión nacionalista que cree en la superposición de unas expresiones artísticas y culturales sobre otras y trabajando, antes bien, en consonancia con el principio de reconocimiento de la diversidad y autonomía de las manifestaciones y sentires de la danza.
- Impulsar el desarrollo sostenible de la práctica, en el marco de las economías creativas.
- Posicionar el valor del arte y la danza en el imaginario colectivo de la sociedad colombiana.
- Adelantar acciones para el fortalecimiento de las organizaciones artísticas y culturales dedicadas a la danza, reconociendo las lógicas mismas de la práctica.
- Construir sistemas y metodologías innovadoras, de manera conjunta entre agentes, organizaciones de la danza y sector educativo.
- Erigir entornos adecuados para el proceso de la danza.
- Impulsar la realización de productos artísticos desde todos los componentes de la cadena de producción, prestando especial atención a la concreción del ejercicio artístico de vestuaristas, coreógrafos, músicos, productores y muchos otros que orbitan en armonía con los cuerpos danzantes.
- Reforzar la relación existente entre la institucionalidad cultural, el sector y los espacios de participación.
- Favorecer la interacción entre la danza y las tecnologías de la información y la comunicación, y promover la articulación entre las direcciones, programas y proyectos del Ministerio de Cultura que enriquezcan y complementen las acciones propuestas del Plan Nacional de Danza.
- Contribuir a la formación de públicos para la danza en general y de modo particular para cada una de sus modalidades o estilos.

Plan Nacional de Teatro 2011-2015. Escenarios para la vida

OBJETIVO GENERAL:

El Plan Nacional de Teatro tiene como objetivo general contribuir a consolidar los procesos artísticos teatrales y demás prácticas que le corresponden, mediante el diseño de estrategias que permitan fortalecer a las agrupaciones, organizaciones y, en general, creadores teatrales del país.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Consolidar una política teatral que permita la acción continua de programas y proyectos institucionales que reconozcan la diversidad y la diferencia y a través de los cuales los agentes teatrales del país puedan hacer visible su actividad artística.
- Fomentar diálogos, alianzas, convenios y seguimientos con las diferentes entidades de cultura departamentales, distritales y municipales.
- Fomentar la realización de estudios, investigaciones, documentos y publicaciones relacionadas con todos los aspectos de la investigación teatral en el país.
- Estimular, promover y apoyar los procesos formativos y educativos realizados por las entidades dispuestas para ello.
- Promover la realización de convenios con entidades idóneas en los temas de formación y educación teatral.
- Promover y apoyar las prácticas de proyección y apropiación social del teatro en sus diferentes modalidades, tanto en el nivel nacional como en el internacional.



- Fomentar y fortalecer los programas existentes relacionados con el apoyo a la infraestructura teatral en el país, en todas y cada una de sus líneas.
- Propiciar y promover procesos de organización del campo teatral colombiano que lo vinculen no solo al Sistema Nacional de Cultura, sino también a otros sectores y campos de la realidad nacional.
- Fomentar el desarrollo de iniciativas legislativas que permitan la sostenibilidad de la práctica teatral en el país y aseguren las condiciones para su ejercicio.

El marco de políticas departamentales

A continuación presentamos los referentes que puedan servir de contexto y orientación de las escuelas del departamento de Cundinamarca, relativos a los enunciados de políticas sobre educación y cultura implícitos en los planes de desarrollo desde 1998 (período en el cual dieron comienzo las escuelas), pasando por otros planes de desarrollo, hasta culminar con el actual. Los documentos fueron consultados vía internet.

Plan de Desarrollo e Inversión 1998-2001.

El futuro en marcha. Cundinamarca siglo XXI

El Plan de Desarrollo incluía un Plan de Formación Permanente de Educación en el cual se planteaba la necesidad de una continua formación docente y fortalecer la comunidad educativa, y la necesidad de educación para el trabajo como un criterio de pertinencia (para el empleo y trabajo productivo). Así mismo, se señalaba la importancia de articular el sistema educativo y fortalecer la gestión de sus instituciones, más la posibilidad de un accionar más interinstitucional.

Otro énfasis apuntaba a trabajar a partir de la diversidad cultural, social, política y geográfica de las provincias cundinamarquesas. Estas políticas para programas y proyectos se traducían en la necesidad de expandir y diversificar la oferta educativa, también en la necesidad de producir formas alternas no formales y no escolarizadas de formación, consolidando la idea de “municipios educados”, cuya base eran las nociones de “municipios sensibles” y de “municipios posibles”.

En el capítulo 3, en lo concerniente a políticas, también se puntualizaba el desarrollo cultural. Este era remitido a la Ley General de Cultura, en particular en lo relativo a la diversidad cultural y al lugar de la cultura en la convivencia. La manera de movilizar los aspectos culturales se centraba en la Dirección de Cultura, una dirección planteada con características autónomas, cuya tarea fuera articular los planes con el Ministerio de Cultura. El otro gran aspecto señalado por el documento como fundamento de la política cultural consistía en encaminarse “hacia una verdadera identidad cundinamarquesa”, pues se consideraba que dicha identidad se

estaba perdiendo y se imponía su rescate. Como objetivos de la Dirección de Cultura se planteaban:

OBJETIVO GENERAL:

Preservación, recuperación, difusión y desarrollo económico de la identidad cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Fomento a la creación e investigación; acceso a los bienes y servicios; promover la autonomía y fortalecer la personalidad de todas las regiones; constituir redes regionales de servicios culturales integrando museos, bibliotecas, archivos, casas de cultura y centros de documentación; estimular intercambios entre municipios y provincias, a nivel departamental, local e internacional; crear centros de formación cultural y artística para fomentar y apoyar la docencia en arte, letras, artesanías, folclore y demás expresiones creativas en los municipios.

En cuanto a estrategias formuladas por el documento figuraban:

- Impartir capacitación en gestión cultural a los responsables de los programas.
- Liderar y coordinar la creación de los diferentes organismos a nivel de municipios y provincias del departamento, buscando una mayor representatividad de los distintos sectores y dinámicas culturales.
- Organizar seminarios para funcionarios de cultura, así como participar en festivales y encuentros.
- Dotar a los grupos artísticos.

***Plan de Desarrollo 2001-2004.
Trabajemos juntos por Cundinamarca***

Una de las principales políticas del Plan estaba en la educación y formación para el trabajo, la cual partía del reconocimiento de la vocación particular de las diferentes provincias del departamento. Así mismo, en las políticas se decía de la cultural que “tendrá como principio de acción rescatar la identidad de los municipios, para que sean actores de su propio desarrollo, fortaleciendo las diversas manifestaciones culturales, potenciando las habilidades y destrezas de la comunidad”. Dentro de los ejes misionales estaba el desarrollo integral, eje que incluía: el Programa 1: Formación, desarrollo y educación integral del cundinamarqués, con objetivos como el estímulo a la creatividad, imaginación, investigación y creación de valores y educación; y el Programa 3, para el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, con un subprograma 1: Arte y cultura de Cundinamarca. Una de sus estrategias planteaba el apoyo, fomento y financiación a las experiencias y manifestaciones culturales, las artes plásticas y los eventos

culturales. También la capacitación y formación artística y cultural dentro del propósito de contribuir a la generación de un sentido de identidad. Es de anotar que este Programa tenía como metas: conformar una escuela de formación artística y cultural por municipio y la configuración de las 116 bandas municipales, vinculadas al Plan Departamental de Bandas, más un programa de capacitación para directores e instrumentalistas que incluía el reconocimiento de instrumentos y música raizales; consolidar el grupo de danza Cundinamarca Folclórica, para realizar presentaciones lúdicas y didácticas dentro del contexto de la formación de la identidad; difundir obras de autores cundinamarqueses; recuperar y difundir obras con contenidos de la tradición oral; y promover las expresiones de los cundinamarqueses en artes plásticas.



***Plan Departamental de Desarrollo 2004-2008.
Es tiempo de crecer***

El Título II. Dimensiones programáticas. Objetivos, estrategias, programas y metas, y en particular el artículo 7 del capítulo 1, referido al desarrollo económico y social (programas y metas) aludía en su programa 7 a la educación de calidad para el desarrollo humano cundinamarqués. No obstante, todas las alusiones eran para la educación formal. El programa 9, referido a la cultura, turismo y aprovechamiento del tiempo libre, tenía un subprograma, el 9.2, que apuntaba al desarrollo del sistema de valores y expresiones

artísticas y culturales para potenciar la identidad de los cundinamarqueses. Mencionaba como línea de acción el fomento, promoción y estímulo de expresiones artísticas, culturales y simbólicas, en especial la práctica musical colectiva y popular, así como el fortalecimiento y creación de escuelas de formación artística y cultural. Otra línea de acción subrayaba la formulación, adopción y aplicación del Plan Estratégico Decenal de Cultura, con enfoque participativo y encaminado a la promoción de dinámicas culturales. La meta 10, en particular, planeaba la generación de 10 escuelas nuevas y el fortalecimiento de las 86 existentes.

Plan de Desarrollo Departamental 2008-2012. Cundinamarca corazón de Colombia

Este Plan planteaba como prioridad la “guerra contra la pobreza y exclusión”. En tal virtud, el enfoque apuntaba al derecho al desarrollo. Como un eje estructural figuraba la “modernización institucional”, la institucionalidad no reducida a la organización del gobierno, sino extensiva a todos los actores con injerencia en el desarrollo del departamento. Ello invitaba a puntualizar aspectos como la introducción de nuevas formas de gestión intersectoriales e interinstitucionales, así como la necesidad de la integración regional y la gestión del conocimiento.

Dentro de los factores transformadores, junto con la coordinación estratégica y la cohesión social, figuraba “la culturalidad”, en “referencia a la dinámica de la expresión y práctica de los valores, actitudes, concepciones, modelos y formas de abordar los diversos aspectos de la vida, además de los signos, símbolos, representaciones, entre otros, que se manifiestan como expresiones de los primeros aspectos”.

Se daba un énfasis mayor en la cultura con relación al plan de desarrollo anterior. Dentro de las líneas programáticas, el programa 8: “Por nuestra identidad” mencionaba: “La gestión cultural estará encaminada a promover y fortalecer los procesos de construcción de identidad, con sentido de pertenencia que reconozca el ancestro indígena y la cultura mestiza como valor histórico y cultural”. El subprograma 8.1: “Cultura, patrimonio de todos”, una vez más planteaba la formulación del Plan Departamental de Cultura de Cundinamarca, con enfoque participativo y de derechos, y con miras a garantizar la sostenibilidad y continuidad de los proyectos culturales y facilitar la apropiación de los procesos, entre ellos, los de formación artística y cultural. Adicionalmente, se anotaba la importancia que para este propósito tenía la implementación del Sistema de Información Cultural y la conformación de la Red Departamental de Casas de Cultura como elemento articulador. En este subprograma se hablaba de valorar la diversidad étnica y cultural, junto con otros valores ligados a la honestidad, la tolerancia, el respeto por la diferencia, propios de una sociedad incluyente. También se hacía particular énfasis en la infancia y la juventud. Nuevamente se hace

explícito el apoyo a las escuelas de formación artística y cultural y al Plan Departamental de Música con sus distintas acciones. Otro aspecto que se mencionaba se refería a la creación y adecuación de espacios físicos para las actividades culturales.

Dentro de las metas del subprograma, figuraban: “Cofinanciar y asistir técnicamente las escuelas de formación artística y cultural en el 100% de los municipios”. En el documento se mencionaba una primera y aún tibia aproximación a un diagnóstico de la situación artística y cultural del departamento. Se decía que existe un 100% de cobertura en inversión en proyectos culturales. Se habla de 98 procesos de formación artística en danza, 78 en música, 39 en teatro, 21 en artes plásticas y 6 en literatura. El documento identificaba debilidades en los procesos de formación, tales como: falta de continuidad en los procesos; contenidos y metodologías atomizados y a criterio del formador; carencia de espacios para jóvenes e infantes; necesidad de una dotación mínima, y plasmaba el requerimiento de una mayor participación de la Secretaría de Cultura en la selección de los formadores para mejorar su calidad.

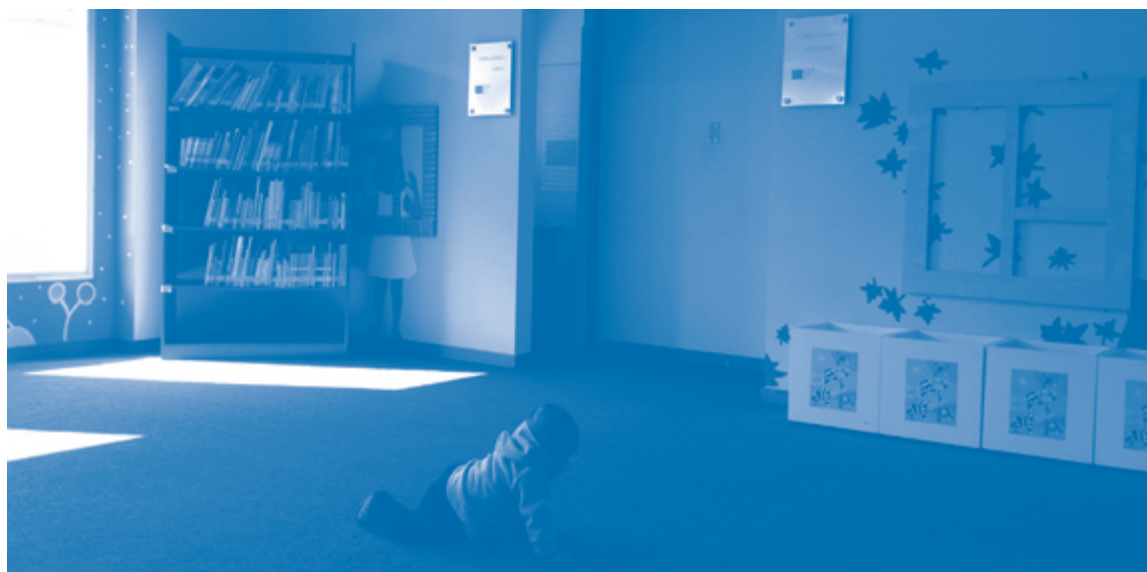
Plan de Desarrollo 2012-2016. Cundinamarca, calidad de vida

El actual Plan de Desarrollo, en su plan estratégico, tiene dos objetivos directamente vinculados con las escuelas de formación artística y cultural. El Objetivo 1 plantea “mejorar las condiciones y oportunidades de vida, cohesión social, cultural y equidad para el desarrollo integral del ser humano”. Ello implica, anota el documento, más y mejor educación, y ampliar la jornada escolar. El objetivo se plantea en el marco del enfoque diferencial y de derechos y, adicionalmente se focaliza tanto en poblaciones de primera infancia (programa “Inicio parejo de la vida”), infancia (programa “Alianza por la infancia”), adolescentes, adultos y adultos mayores. En todos ellos se indica la importancia de apoyar el desarrollo integral con programas de formación artística y cultural. En el caso de la primera infancia, las metas apuntan a desarrollar procesos de formación artística y cultural en 12 municipios y a la formación de agrupaciones musicales. En el caso del programa “Alianza para la infancia”, para niños entre 6 y 11 años, se menciona la importancia de programas que puedan movilizar inteligencias múltiples y hábitos de lectura y escritura y el acceso a programas de formación artística y cultural articulados a las jornadas complementarias. Como metas se formula implementar la jornada complementaria en 35 municipios, así como el desarrollo de procesos formativos de naturaleza artística y cultural en 35 municipios. Otro tanto sucede con la población adolescente (en 40 municipios, también articulados con las jornadas complementarias). El Plan de Desarrollo también menciona metas tendientes a difundir la música folcló-

rica a través de la realización de encuentros y conciertos (80) y el apoyo al desarrollo de talentos también a través de encuentros y concursos.

En el objetivo 4, programa 6, se toca la cultura, apropiación y cohesión social para la identidad cundinamarquesa. Uno de los ejes de acción es el fortalecimiento de programas de escuelas de formación artística y cultural para las industrias culturales. Así mismo, se habla de “la creación y apropiación de la nueva narrativa de Cundinamarca”.

En el Plan de Desarrollo aparecen como componentes transversales la organización y la participación. Otro aspecto que es recurrente es la importancia de valores como cohesión y convivencia. Todo ello tiene una fuerte presencia en el objetivo 4, destinado al fortalecimiento institucional para potenciar el valor de lo público.





CAPÍTULO II
CARACTERIZACIÓN DE LAS
ESCUELAS DE FORMACIÓN
ARTÍSTICA Y CULTURAL EN
CUNDINAMARCA

A blue-tinted photograph of a person playing a tuba. The tuba's complex, coiled metal tubing is the central focus, filling most of the frame. In the background, the profile of a person's head and shoulders is visible, holding the instrument. A large, white, stylized number '2' is superimposed over the center of the image, partially obscuring the tuba's tubing. The overall aesthetic is clean and modern, with a monochromatic color scheme.

2

1. Las Escuelas de Formación Artística y Cultural y la perspectiva de campo

Entenderemos las escuelas de formación artística y cultural como aquellas que desarrollan programas relativamente estables y permanentes en la modalidad informal y para el trabajo y el desarrollo humano. Estas escuelas se han desarrollado en el departamento a partir de la necesidad de suplir carencias en la educación formal y con el fin de fomentar la cultura e identidad cundinamarquesa desde finales de los años 90, tal y como lo indica el Plan de Desarrollo 1998-2002. Con respecto a la noción de campo, mencionada reiteradamente en los documentos de política de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, conviene señalar lo siguiente. Por un lado, plantea la necesidad de un acercamiento a distintos componentes que interactúan. Por otra parte, y como ha señalado Pierre Bourdieu³, la noción de campo se entiende como campo de fuerzas, como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura de fuerzas, contribuyendo de ese modo a conservar o a transformar su estructura. Es decir, es un campo con distintos agentes, instituciones, componentes y posicionamientos.

La mirada de campo implica, entonces, una visión integral que trasciende lecturas atomizadas para insertarse en una trama de sentido en la cual factores sociales, políticos, culturales y económicos juegan su parte. En otros términos, la educación no se circunscribe al propio mundo pedagógico, está correlacionada con otras dimensiones y, así mismo, sus efectos inciden en otros campos, en el tejido social, en la ciudad, en el municipio, etc. Es decir, generan dinámicas sociales. A nivel artístico la visión de campo supera una visión centrada en la autonomía de la obra y del artista para situarse en un entramado de relaciones. Desde esta perspectiva, la formación artística es entendida como proceso complejo. Esta concepción supone un desplazamiento de las preguntas. La pregunta “¿qué es arte?” cede su lugar a la pregunta “¿qué comprende lo artístico?”, o sea, “¿qué es lo artístico?” Comprender lo artístico implica, entonces, reconocer la interacción de instituciones, de diversos agentes que regulan y generan discursos y actividades en torno a prácticas de investigación, formación, creación, circulación, gestión y apro-

3. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997; y *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.

piación. Un entramado mayor de dinámicas institucionales, conceptos, valoraciones, clasificaciones y legitimaciones sobre las diversas posiciones que existen sobre el arte y lo artístico. Esa trama, así mismo, desplaza la reflexión centrada en objetos artísticos para conducirla a las prácticas artísticas.

El sentido de lo artístico, y lo ampliaríamos a los proyectos de educación artística, se inscribe en una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas. Arte y música son procesos que se definen dinámicamente en un campo situado socialmente. Por ejemplo, comenta Carlos Miñana⁴, esas mediaciones institucionales y posicionamientos estéticos y políticos están presentes cuando hablamos de qué tipo de investigación debe hacerse, qué propuestas apoyar, qué políticas formular, por qué apuestas formativas optar. Las respuestas a todo esto son resultado de consensos, acuerdos y negociaciones entre agentes que han logrado legitimarse en el campo. Pero en el fondo la visión de campo hace ver la existencia de una diversidad de lógicas para acercarse al arte, todas legítimas y posibles. Como correlato también se indica la inexistencia de una concepción, postura o método universal. Naturalmente, ello obliga a hacer explícito desde dónde investigamos y para qué lo hacemos. En nuestro caso, desde dónde se configuran las escuelas y para qué se configuran. Desde dónde se fundamenta el ejercicio pedagógico. El propio Carlos Miñana ilustra todo esto al comparar nuestras prácticas musicales con las de ciertos grupos de indígenas, las cuales, al dejar de lado los dualismos que caracterizan al occidental (naturaleza-cultura, individuo-sociedad), generan sus músicas en interacción no solo con humanos, sino con otros seres: vegetales y animales. Dichas prácticas solo se pueden comprender desde esos contextos culturales. Por supuesto, el aprendizaje también difiere, lo cual nos demuestra que el aprendizaje musical no tiene que ver con lo que padres o adultos puedan enseñar al niño, sino con la participación de este en contextos en donde se practica la música (entre nosotros sería la participación en comunidades de practicantes o en comunidades académicas). Aprender a ser músico no es solo aprender música, sino aprender a formar parte de una banda, aprender a convivir en contextos particulares.

En definitiva, podemos concluir que la cultura y el arte no son esencias preexistentes, sino que acontecen y se negocian cotidianamente. No existe el aprendizaje como algo eterno y autónomo, lo que existe es una cambiante participación en ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. De paso, se evidencia la necesidad de una pedagogía más comprometida con la vida que fluye, en los contextos donde ocurre, en lo que acontece, en la experiencia de sujetos y comunidades.

4. De Carlos Miñana: “Música, ciencias y creación: Diversidad de lógicas y sus implicaciones en educación”, en Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Bogotá: La Silueta Ediciones - Universidad Jorge Tadeo Lozano y Fundación Liebre Lunar, 2011; y Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques. Charla. Instituto departamental de Bellas Artes. Cali. 2008.

2. La noción de caracterización

La presente investigación la abordamos como una caracterización, y entendemos este término como una descripción e identificación de rasgos que definen y diferencian un fenómeno u objeto. La caracterización pretende dar cuenta de lo heterogéneo y complejo de dicho fenómeno, haciendo visibles componentes, variables, dimensiones, relaciones. A partir de dicha caracterización, en este caso de las escuelas artísticas de Cundinamarca, confiamos en sentar bases más firmes para realizar seguimientos, evaluaciones y diagnósticos más ambiciosos. La caracterización no es una evaluación, pues esta, según Ana Isabel Mora⁵, varía dependiendo de las necesidades y objetivos de una institución (control, medición, cumplimiento de objetivos, rendición de cuentas, etc.). En tal sentido, puede tratarse de una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto o puede estar orientada por una teoría o formulación institucional (leyes, planes, políticas, decretos). En el caso de la evaluación como herramienta para la rendición de cuentas, se trata de mostrar aciertos y desaciertos, logros y fallos, de un plan.

En el caso que nos ocupa no se trata de evaluar el cumplimiento de objetivos o metas, entre otras cosas porque estos no se encuentran formulados explícitamente en las Escuelas de Formación Artística y Cultural o lo están referidos exclusivamente a algunas metas de cobertura. Evaluar implica disponer de una línea de base que indique metas y objetivos, parámetros previamente definidos en términos de logros, impactos, coberturas, productos, resultados, procesos.

Lo cierto es que las Escuelas del departamento, en su mayoría, no cuentan con formulaciones explícitas de muchos asuntos que les conciernen. Por todo ello consideramos más valioso optar por una caracterización que, repetimos, en un futuro posibilite una mejor formulación de políticas, planes, objetivos, metas, acciones, que ordenen y fundamenten las escuelas.

Una caracterización que respeta la complejidad de aspectos vinculados a las escuelas (complejidad que no se agotaría, por ejemplo, en la evaluación de la calidad pedagógica) no solo muestra la densa trama de aspectos y variables que las determinan, también permite evidenciar sus potencialidades y riquezas. La caracterización resulta, entonces, lo más pertinente y necesario en el estado actual de las escuelas, es un ejercicio que permite adquirir información, comprender integralmente y cotejar acuerdos que

5. Ana Isabel Mora Vargas. "La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos". *Actualidades Educativas en Educación*, 4(2) (2004). Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. En línea.



distintas personas y agentes tienen en torno a un proyecto colectivo, como es el de las Escuelas.

El marco de referencia, donde se indican los múltiples referentes de políticas y planes nacionales y departamentales relacionados explícita o implícitamente con las Escuelas de Formación Artística y Cultural de Cundinamarca, nos demuestra que estas deben abordarse desde diversos ángulos. Dada la complejidad de rasgos que intervienen en las Escuelas y las distintas relaciones insertas en ellas (pedagógicas, culturales, políticas, institucionales, interinstitucionales, económicas), además de los diferentes ámbitos en los que se inscriben (municipales, departamentales, nacionales), creemos importante perfilar la caracterización desde miradas integrales, complejas, sistémicas. Por ello asumimos como criterio valioso la idea de integralidad, asociada tanto a explorar la mirada de distintos actores como también a una lectura atenta a diversos componentes y niveles. En ese sentido una perspectiva sistémica es útil, permite situar un proceso dentro de interacciones tanto internas como contextuales, incluso con otros procesos y otros sistemas. Contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo.

Finalmente, en lo concerniente a la caracterización, es bueno comentar que en este caso se establece desde ciertos parámetros conceptuales y desde ciertas políticas centradas en la educación no formal. Su estructuración se presenta más abiertamente en el capítulo que aborda el diseño metodológico. De igual manera, es de destacar que la caracterización, si bien se configura desde ese diseño preliminar, no necesariamente se agota allí, pues la experiencia de campo está abierta a lo imprevisto, a aquello que acontece en la vida con la potencia misma de la vida (esa potencialidades que se materializan en el mismo fluir de las cosas, esa diferencia que escapa a nuestras concepciones). En ese sentido, el trabajo exploratorio y de campo debe estar dispuesto a advertir lo que no contemplan las teorías y modelos preestablecidos. Es bueno estar provisto de un aparato conceptual y metodológico, así como es bueno estar dispuesto a dejarse sorprender por el camino.

Planteado esto, definamos mejor el qué, para qué, cómo y con quién establecer la caracterización (aspectos estos que tendrán un desarrollo mayor en el apartado dedicado al diseño metodológico).

¿Qué se caracteriza?

Se caracterizan los aspectos o rasgos contextuales, procesuales y de resultados relativos a la definición, conceptualización, estructura y operatividad de las escuelas. Los aspectos a caracterizar, atendiendo una perspectiva integral y de campo serían:

ASPECTOS CONTEXTUALES:

Contexto político e institucionalidad; presencia de políticas nacionales, departamentales y municipales; demanda social; legislación existente, etc.

ASPECTOS DE ENTRADA:

Recursos humanos, materiales, infraestructurales, tecnológicos, económicos; estrategias de participación en la definición y concertación; formas de financiación; existencia de mecanismos de selección de docentes; mecanismos de acceso de estudiantes.

ASPECTOS PROCESUALES:

Pedagógicos relativos a fundamentación conceptual y metodológica de programas y su adecuación y pertinencia; mecanismos de seguimiento y evaluación, y de gestión interna y externa relativos a estos procesos; organización, administración y modos de comunicación (internos y externos); sistemas de información y redes; procesos de circulación e intercambio de experiencias, de prácticas y de resultados; sistemas de seguimiento y evaluación.

ASPECTOS RELATIVOS A RESULTADOS, LOGROS E INCIDENCIAS:

A corto plazo: descripción de resultados e impactos (productos, logros educativos, transformaciones en las escuelas, niveles de retención); mecanismos de puesta en público de resultados. A largo plazo: impactos en el tejido social; inserción en la vida sociocultural de los municipios; incidencia laboral y socioeconómica en la vida de los alumnos.

¿Quién caracteriza?

Se conjugan la perspectiva de los distintos actores comprometidos en los distintos procesos y niveles. Eso implica delimitar quiénes son los actores de gestión del proyecto. Todas estas voces son mediadas y propiciadas por

los investigadores. Necesariamente se trata de una labor participativa con distintos agentes: funcionarios estatales, departamentales y municipales; docentes y coordinadores de las escuelas; los estudiantes mismos; adicionalmente, con personas del campo artístico con una amplia visión de la formación artística, particularmente de la relativa a los procesos desarrollados en Cundinamarca, y, naturalmente, con la comunidad en general.

¿Cómo caracterizar?

Dada la complejidad de la caracterización, por los diversos aspectos, niveles y actores abordados, los métodos y técnicas de su construcción son múltiples: revisión de documentos, entrevistas, registros de observación, viajes a los lugares, valoración desde matrices de rasgos, encuestas y cuestionarios.

¿Para qué caracterizar?

La caracterización, más que medir o diagnosticar, proporciona herramientas para describir, identificar y comprender de manera sistemática, y desde una concepción de campo, las escuelas de formación artística. A partir de esa captación atenta a la complejidad de variables, aspectos, componentes y actores, se suministra información necesaria para una mejor definición de políticas y planes. La caracterización también facilita conocimientos y mecanismos de autorregulación, seguimiento y evaluación; recoge y analiza información para que sujetos y grupos comprendan la realidad crítica y reflexivamente; suministra información que permita valorar y tomar decisiones, efectuar lecturas de debilidades y posibilidades, mejorar la calidad y funcionamiento de las escuelas; y facilita la participación crítica y creativa de distintos actores y en distintos aspectos y momentos.

La divulgación de la caracterización facilita la participación e interacción de los distintos procesos y agentes involucrados; en ese sentido, es una oportunidad para consolidar una comunidad alrededor del proyecto. La caracterización debe dar cuenta de información útil, práctica, confiable, circulable, susceptible de discusión pública y de negociación con los distintos actores. Así mismo, es una oportunidad para hacer ver tanto a implicados como a no implicados la existencia de las escuelas; en consecuencia, contribuye a fortalecer valores de orgullo y afianza el sentimiento de pertenencia y valoración cultural. A ello podemos agregar el fortalecimiento institucional y la integración de propósitos y acciones. Todo esto supone la construcción de una cultura institucional dispuesta a movilizar y leer la información procedente de la caracterización. Es clara, entonces, la importancia de comunicar y usar una evaluación o una caracterización, así como de incorporar la evaluación y la producción de documentos a la política educativa, trascendiendo así una utilización de este material solamente con miras a responder a auditorías o informes de rutina.



Su divulgación facilita que todos los participantes puedan situarse y establecer una comprensión integral que muestre su lugar y sentido en las múltiples relaciones y logren potenciar y cualificar así su participación. La experiencia muestra que las personas no están dispuestas a emprender procesos participativos si no encuentran motivación y justificación para cambiar las prácticas tradicionales de valoración, evaluación y modificación del estado de cosas. En un proyecto participativo es necesario definir los niveles de participación de las personas involucradas y trabajar coordinadamente. Es importante sentirse y hacer parte del proceso y de la toma de decisiones. La divulgación y discusión de los resultados de una caracterización o una evaluación hacen parte de la necesidad de crear un clima organizacional donde se facilite y propicie una práctica evaluativa en la cual todos entienden lo positivo de esos procesos y su vinculación con una continua necesidad de mejorar.

La importancia de una caracterización amplia e integral, y de su posterior divulgación, se puede puntualizar si recurrimos a lo que podría definir una institución pedagógica competente. A juicio de Leda Badilla⁶, esta debería:

- Conocer las particularidades que afectan el aprendizaje de estudiantes.
- Lograr difundir y poner en práctica un proyecto educativo consensuado y evaluable.
- Tomar conciencia, aceptar y actuar de acuerdo con la variabilidad de las relaciones personales.
- Adecuar el currículo oficial a las condiciones específicas de contexto características de estudiantes, docentes y padres.
- Lograr que sus miembros participen en actividades específicas cuyos resultados siempre sean de mejora y alcanzables.
- Lograr que la autoridad se practique en formas múltiples y democráticas.
- Conocer y respetar los procesos de comunicación y coordinación.
- Tener capacidad de identificar conflictos y soluciones.
- Lograr apertura hacia el entorno y viceversa.
- Hacer adecuado y atractivo el espacio físico.
- Respetar la diversidad sociocultural de estudiantes, familias y docentes.

6. Leda Badilla. "La evaluación de centros: riesgos y posibilidades", en Elena Martín y Felipe Martínez (coords.), Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009, p. 104.

3. La investigación de campo y las variables caracterizadas

La caracterización se desarrolló para dar cuenta de una muestra representativa de los 116 municipios del departamento. Se plantearon los siguientes instrumentos de investigación:

- Consulta de documentos de política nacional y departamental y de planes nacionales de teatro, danza y música.
- Consulta de otros documentos que se fueron encontrando en la exploración: textos del Ministerio de Cultura, escritos teóricos y conceptuales, documentos escritos por gestores y agentes culturales del departamento a lo largo de los años en que se iniciaron y desarrollaron las escuelas.
- Viajes a las escuelas. Se realizaron entrevistas y, en algunos casos, hubo observación de los procesos, en 23 municipios, de los cuales al menos uno pertenecía a cada provincia: Almeidas, Alto Magdalena, Bajo Magdalena, Gualivá, Guavio, Magdalena Centro, Medina, Oriente, Rionegro, Sabana Centro, Sabana Occidente, Soacha, Sumapaz, Tequendama, Ubaté.
- Otras visitas. XXVII Encuentro Departamental de Bandas en Villeta, agosto de 2012.
- Cuestionarios. Se diligenciaron cuestionarios en otros tantos municipios. Algunos se enviaron por correo y otros se aplicaron en encuentros como el de Bandas celebrado en Villeta en agosto del 2012.
- Entrevistas a especialistas de las distintas áreas, tanto funcionarios del Ministerio de Cultura como otros especialistas, como formadores y gestores, que pudieran proporcionar información gracias a su experiencia y conocimiento de los procesos del departamento.

A continuación presentamos los distintos tipos de variables caracterizadas:

De contexto

Entendemos las características de contexto como aquellos aspectos que enmarcan y determinan la acción de las escuelas. Son aspectos exteriores al comportamiento de estas, pero que inciden o deberían incidir en ellas.

A) CONTEXTOS DE POLÍTICAS:

Existencia o no de políticas que definan y regulen su funcionamiento (a nivel nacional, departamental y local) y características de tales políticas; relación y conocimiento de las políticas y planes.

INDICADORES:

- Existencia y conocimiento de planes nacionales, departamentales y locales.
- Formulación de las políticas y modo como se formulan: rasgos, orientaciones y lineamientos, vacíos y carencias.
- Relación entre políticas y planes (nacionales, departamentales y locales).
- Planes, políticas, normativas y legislaciones que regulan a las escuelas.

B) CONTEXTOS INSTITUCIONALES:

Marco institucional en el que tienen lugar las escuelas. En buena parte este define su institucionalidad, entendida como la consolidación de componentes, ideas y actores a través de un conjunto de normas y reglas, acuerdos políticos, soporte económico, estructura organizacional, que faciliten la estabilidad y eficacia del funcionamiento de las escuelas.

INDICADORES:

- Percepción y valoración del programa por las instituciones, representadas en manifestaciones y voluntades políticas expresadas.
- Definición de objetivos, metas y procedimientos organizacionales y de relación entre actores e instituciones.
- Formulación de legislación que asegure y proporcione sostenibilidad.
- Definición de recursos y presupuestos.

C) CONTEXTOS SOCIALES:

Demanda social y necesidad sociocultural de las escuelas.

INDICADORES:

- Identificación de la importancia de la formación artística, concepción de esta y señalamiento de su lugar y sentido dentro de los municipios.
- Participación de la ciudadanía en la definición y operación de las escuelas.

De insumos

Los insumos son aquellos recursos iniciales o de entrada que, incorporados a los procesos de sus escuelas mediante los distintos componentes –formación, gestión, organización y administración, circulación e información,

apropiación- se transforman en bienes, servicios y productos que satisfacen necesidades y agregan valores.

A) HUMANOS:

Son los recursos que representan las personas, involucrados al inicio del proceso: el modo de identificarlos y definirlos de manera adecuada y pertinente.

INDICADORES:

- Mecanismos existentes y calidad de los mismos para seleccionar docentes y responsables de las escuelas (perfiles).
- Mecanismos establecidos para afinar competencias de unos y otros.
- Mecanismos establecidos para asegurar su continuidad y fortalecimiento.
- Mecanismos para convocar y seleccionar alumnos.
- Facilidades de acceso a las escuelas, posibilidad de acceso a distintos grupos sociales (equidad): mujeres, niños, grupos étnicos, grupos desfavorecidos.

B) MATERIALES Y TECNOLÓGICOS:

Son los recursos de infraestructura, técnicos, equipos e instalaciones necesarios para desarrollar los procesos formativos.

INDICADORES:

- Existencia o no de equipos, espacios, instrumentos requeridos para la práctica formativa (dotación).
- Calidad de dichos recursos.

C) FINANCIEROS:

Son los recursos económicos disponibles y requeridos para el adecuado funcionamiento de las escuelas de formación artística:

INDICADORES:

- Suficiencia o insuficiencia de recursos.
- Mecanismos de financiación establecidos.
- Solidez, continuidad y sostenibilidad de los recursos.

De proceso

Las características de proceso se refieren a aquellas mediaciones por las que atraviesan los recursos para transformarse en productos, resultados, bienes y servicio. En el caso que nos ocupa, son los componentes pedagógicos, de gestión, organización y administración, información y circulación. En concreto, tocan el proceso mismo de actividad en las escuelas, todo lo que

acontece en ellas: cómo se organizan, cómo operan, cómo se planean pedagógicamente y organizativamente, desde qué modelos de gestión funcionan, cómo difunden sus actividades, cómo circulan, etc. Ello incluye los mecanismos de construcción de comunidad educativa. Es importante anotar que el aprendizaje en una escuela artística no se produce solamente desde las acciones del formador hacia sus alumnos, sino desde las experiencias compartidas. Una escuela es una comunidad de practicantes. Esto desborda el control del docente y pone en evidencia un espacio donde operan interacciones y negociaciones entre los practicantes. Todos negocian su participación.

A) PEDAGÓGICOS:

Son las características referidas al proceso pedagógico: su formulación y fundamentación, los métodos y pedagogías empleados, el diseño de niveles y secuencias, los mecanismos de formación de docentes y de construcción de comunidad educativa (interacción y circulación de docentes), las estrategias de seguimiento y evaluación empleadas. Todo ello incide en la pertinencia, relevancia, suficiencia, accesibilidad y equidad de las escuelas⁷. Si bien es importante evaluar estos factores, es bueno recordar que ese tipo de inferencias pueden quedar solamente sugeridas, porque la propuesta se encamina a caracterizar y describir.

INDICADORES:

De existencia o no de procesos de planeación formativa, lo que incluye:

- Formulación o no de fundamentos conceptuales, objetivos y metas.
- Tipos de formación propuesta (aprendizajes cognitivos o de conocimientos, socioafectivos, técnicos o de destrezas particulares).
- Ajuste de las acciones formativas a las políticas culturales y educativas del departamento.
- Existencia o no de metodologías y pedagogías.
- Tipo de metodologías y pedagogías.
- Tipo de estrategias formativas empleadas o fomentadas para los docentes.
- Existencia o no de estrategias de formación de formadores.
- Tipo de estrategias formativas empleadas o fomentadas para los docentes.
- Niveles, secuencias y diferencias de aprendizaje consideradas, y modos de validarlas.

7. Entendemos que hay relevancia cuando la formación es significativa para los distintos grupos y personas; que ella es pertinente, si se ajusta a las necesidades de la sociedad; que da accesibilidad, si posibilita el acceso de todos; que tiene eficacia, si consigue que una alta proporción de estudiantes alcance los objetivos propuestos; y hay impacto, si se consigue que los aprendizajes den lugar a comportamientos sociales valiosos para sociedad y para ellos mismos; suficiencia, si se cuenta con recursos humanos y materiales suficientes; eficiencia, cuando los recursos se aprovechan y se evitan despilfarros; y equidad, si se considera la desigual situación y las diferencias de los alumnos para que todos alcancen objetivos.

- Grupos de estudiantes: mujeres, niños, adultos, adolescentes, población discapacitada, etc.
- Mecanismos de seguimiento y evaluación considerados e implementados.

B) DE GESTIÓN:

Son las características referidas a modelos de gestión empleados para facilitar los procesos, y las relaciones necesarias para llevarlos a cabo. Por gestión entenderemos el proceso destinado al fortalecimiento de la dinámica pedagógica para responder adecuadamente a las necesidades. Existen distintos modelos de gestión, algunos focalizados en mapas de procesos y, por tanto, centrados en gestión: bien sea de procesos o de políticas. O puede tratarse de una gestión centrada en la participación o una fusión de algunas de estas perspectivas. Para nuestros propósitos, nos planteamos los siguientes indicadores, ligados al desarrollo de los procesos de las escuelas:

INDICADORES:

- Existencia o no de modelos de gestión.
- Explicitación y operatividad de la trama institucional que dé soporte y fundamento a los procesos.
- Gestión de la participación. Dinámicas de participación contempladas por parte de agentes intervinientes en los procesos como factor de apropiación y sostenibilidad.
- Dinámicas de gestión comunitaria para articular las escuelas a la comunidad y a los planes de desarrollo, para asegurar su apropiación por la comunidad o para imprimir sostenibilidad y proyección a las escuelas a través de soportes económicos, jurídicos, etc. (capacidad de generar vínculos firmes de asociatividad y solidez en torno al proyecto de las escuelas).
- Existencia de redes municipales entre secretarías, bibliotecas, casas de cultura.
- Gestión con otras entidades para afianzar y enriquecer procesos pedagógicos y de promoción de estudiantes (en profesionalización, acceso a becas, programa de Nacional de Concertación, etc.).

C) DE ORGANIZACIÓN:

Se refiere a las dinámicas y estrategias empleadas para asegurar una correcta organización y administración de las escuelas.

INDICADORES:

- Existencia de personal administrativo.
- Presencia de planes de organización dentro de las escuelas, con roles, flujos, relaciones y funciones (organigramas), tanto en la entidad central como en las escuelas.
- Mecanismos y formatos que organicen las escuelas.

D) DE INFORMACIÓN:

Alude a las distintas estrategias y flujos informativos que aceita la dinámica y funcionamiento de las escuelas: información interna y externa e interinstitucional, documentación, redes, sistemas de información, divulgación de actividades

INDICADORES:

- Mecanismos y estrategias de información empleados entre Secretaría de Cultura de Cundinamarca y escuelas y por estas en sus municipios.
- Cantidad y calidad de recursos informativos empleados.
- Uso de sistemas de recolección de información que maximicen la eficacia y efectividad de los procesos: formatos de captación de información, de registro de alumnos, de sistematización y entrega de informes.
- Mecanismos y formatos utilizados para registrar y sistematizar la experiencia.
- Información y puesta en público de resultados y experiencias. Socialización y visibilización de resultados tanto en la Secretaría como en las escuelas.
- Existencia de redes y sistemas de información cultural.
- Uso de sistemas de información vigentes.
- Nexos con otros medios de comunicación locales.

E) DE CIRCULACIÓN:

Alude a las modalidades de circulación e intercambio de experiencias, docentes, escuelas: encuentros, festivales.

INDICADORES:

- Número y frecuencia de actividades de circulación de docentes (encuentros). De actividades artísticas (festivales).
- Existencia de planes de formación docente.

De resultados

Los resultados se refieren a productos, logros, impactos, transformaciones y logros pedagógicos derivados de los procesos de las escuelas.

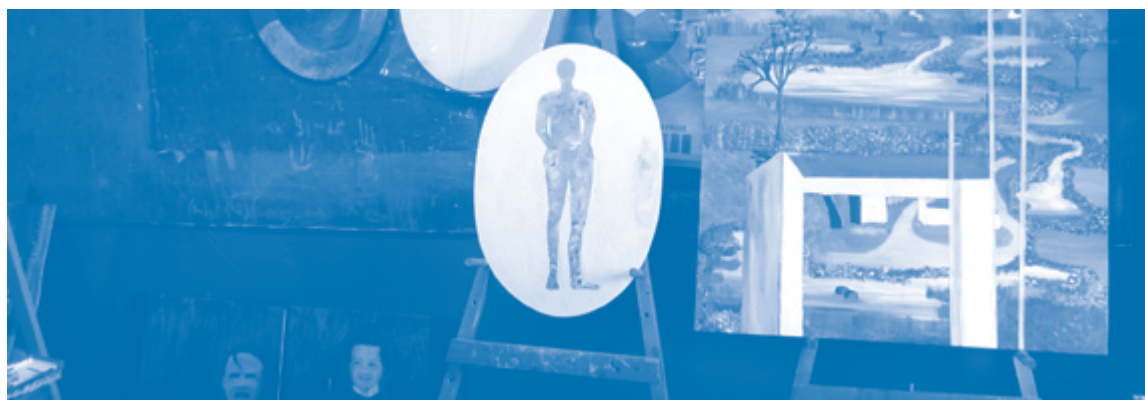
A) A CORTO PLAZO:

- Logros educativos en términos cognitivos (conocimientos), socioafectivos (generación de actitudes, creación de vínculos, formación de agrupaciones), técnicos (adquisición de destrezas, habilidades y técnicas).

- Logros educativos en cobertura.
- Productos: artísticos y publicaciones, etc.

B) A LARGO PLAZO:

- Impactos sociales: Inserción en el tejido social, construcción de socialidad (en educación formal, en festivales y actividades); vinculación y apoyo de grupos (sociales, familiares, entidades comunitarias); generación de sentimientos y valores (pertenencia, orgullo local).
- Impactos laborales: Incidencia en la transformación laboral, generación de posibilidades laborales, movilidad laboral.
- Impactos artísticos: Reconocimiento del departamento desde lo artístico.
- Impactos no previstos.





CAPÍTULO III
LECTURA DE LA
CARACTERIZACIÓN



1. Áreas artísticas prioritizadas

Los resultados que se presentan a continuación son producto de la visita a 23 municipios, en los cuales se entrevistó a secretarios de cultura, coordinadores de procesos formativos y formadores, y en algunos casos se observaron procesos formativos para complementar las entrevistas. Toda esta información se complementó con cuestionarios enviados a los municipios que no se pudo visitar. De esta manera se extrajeron conclusiones de la muestra. Antes de proceder a señalar los resultados –que mostraremos más como tendencias que como porcentajes, dado que estas cifras solo serían aplicables a la muestra estudiada– indicamos un acercamiento a las áreas artísticas que se trabajan en las Escuelas de Formación Artística y Cultural de Cundinamarca en los municipios referenciados. No obstante, estas tendencias pueden ser extrapolables a otros municipios, considerando la semejanza en los modos de definirse y proceder que caracteriza a muchos de ellos.

El área artística más fuerte es la música, específicamente de bandas (en su mayoría sinfónicas, más 15% de viento, 10% marciales y 5% fiesteras). Incluso el municipio más pequeño o aquel donde no está funcionando la escuela tiene por lo menos una banda. En 70% de las escuelas visitadas se trabaja con cuerdas pulsadas y frotadas, 25% incluye orquestas y coros, 20% música urbana (pop y rock), 15% piano y 5% percusión y música folclórica de otras regiones (llanera y vallenata). Le sigue la danza tradicional (95%), aunque algunas de las escuelas incluyen ballet, danza moderna y contemporánea (16%), u otros géneros, como danza folclórica de otras regiones del país e internacional, y salsa y merengue.

Después viene el área de teatro (70%) y luego las artes plásticas (50%), de las cuales casi 100% incluye manualidades, generalmente para los talleres libres, 50% trabajan dibujo y pintura, 20% cerámica y fotografía y 10% cine, grabado y talla en carbón, piedra y madera. De las escuelas visitadas, solamente 15% trabajan con literatura, si bien en la mayoría de municipios se ofrecen actividades de promoción de lectura y escritura a través del Programa de Bibliotecas. Particularmente hay tres escuelas que incluyen o quieren abrir nuevas áreas, como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Fusa, producción en Zipaquirá y una escuela de lutería que preste el servicio a municipios vecinos en Tocancipá. El género por excelencia es el folclórico y tradicional, intentando acoger un continuo llamado de los planes de desarrollo del departamento por el “rescate de la identidad cundinamarquesa”.

2. Contexto de las escuelas

A) DE POLÍTICAS:

En general las escuelas regulan su acción según los planes de desarrollo departamental y municipal, pero evidentemente hace falta un Plan de Cultura Departamental o una enunciación de políticas más explícita. Ese vacío hace que los municipios se guíen por las políticas nacionales, prioritariamente por el Plan Nacional de Música para la Convivencia, aunque un porcentaje significativo se vale del Plan Nacional de Danza y unos pocos por el nascente Plan Nacional de Teatro.

En algunos casos los municipios asimilan un manual de convivencia o apartados del Sistema Nacional de Cultura, con una política cultural. Esto se refleja en la creencia en que la participación en el Consejo Municipal de Cultura es una respuesta a esa inquietud. Si bien no es frecuente el funcionamiento de Consejos Municipales de Cultura, están habilitados en algunos municipios y otros aducen la necesidad de configurarlos. Se presentan algunas iniciativas autónomas, generadas en particular en el movimiento de bandas. Una gran mayoría de los directores de banda del departamento trabajan en mesas regionales con el fin de impulsar un Plan Departamental de Música que genere estructura, criterios sólidos, estabilidad laboral, entre otros beneficios.

B) CONTEXTOS INSTITUCIONALES:

En cuanto a los acuerdos municipales, la gran mayoría dispone de uno para la escuela de música y un porcentaje importante cuenta con acuerdos para la escuela de danza. Es de destacar que algunos municipios tienen un acuerdo unificado para la Escuela de Formación Artística y Cultural, exten-



sivo a todas las áreas, y algunos lo poseen para hacer efectiva la descentralización de la escuela. Tal es el caso de Funza, Anapoima, Cajicá y Fusa.

Lamentablemente, muchos municipios desaprovechan los acuerdos municipales, ya que solamente se abordan desde un punto de vista normativo y no desde una reflexión sobre el sentido y la estructuración de la escuela. Los acuerdos terminan por ser un acto normativo, como si ese acto jurídico garantizara por se esas reflexiones y argumentaciones. No obstante, dichos acuerdos generan logros, por cuanto garantizan la sostenibilidad de las escuelas y, por ende, la asignación de recursos. Aquellos que no los tienen quedan más fácilmente expuestos a las decisiones –muchas veces arbitrarias– de los alcaldes de turno.

En consecuencia, el concepto de institucionalidad se reduce a un aspecto puramente normativo, y dista de fundamentarse en aspectos filosóficos, artísticos, culturales y pedagógicos. En buena parte de los casos, tampoco gozan de solidez organizativa, además que algunos municipios han manifestado que el tejido entre la institución central y la local es frágil, esporádico y en algunos casos inexistente. Por lo general, se reduce exclusivamente a un proceso de contratación de formadores.

La institucionalidad justamente debería estar concebida como el soporte que permite superar la fragilidad que se da en los municipios producto de los cambios administrativos, los cuales muchas veces quiebran los procesos. Esa institucionalidad debería trascender esas contingencias al levantarse por encima de ellas, y al mismo tiempo podría dar mayor continuidad a los formadores. Sin la institucionalidad, los procesos dependen de individuos y no de estructuras transpersonales.

No obstante, la mayoría de las escuelas cuentan con reconocimiento institucional, el cual se refleja en la inserción en los planes de desarrollo, el acompañamiento institucional y el soporte presupuestal. Algunas escuelas incluso gozan de reconocimiento nacional, como la Escuela de Música de Tocancipá, la Escuela de Danza de Funza y la Escuela de Formación Artística y Cultural de Nocaima.

C) CONTEXTOS SOCIALES:

La demanda social de las escuelas está fundamentalmente reflejada en la importancia que ellas tienen para hacer un uso adecuado del tiempo libre y democratizar y hacer incluyente la cultura. En tal sentido, se puede afirmar que la comunidad valora y exige la presencia de las escuelas e incluso reclama cuando sus procesos se ven interrumpidos. Todo esto se refleja en la continua demanda de las escuelas por parte de la comunidad. Las escuelas manifiestan que esa demanda es constante, aunque no se cuenta con diagnósticos o estudios sobre la percepción, impacto y demanda social.

En los casos de la música (en particular con las bandas) y la danza, la importancia social es clara, porque estas prácticas están arraigadas en la tradición, en la cultura y en la cotidianidad de las comunidades, lo cual se ve reflejado en la celebración de fiestas, ferias, romerías, festivales, encuentros. Música y danza se constituyen en una relación social totalmente articulada a las culturas locales, de manera que resulta impensable disociar cultura y manifestaciones dancísticas y musicales.

En cuanto a los concursos, no se alcanza a leer todo el proceso que se está dando en los municipios respecto de las Escuelas de Formación Artística y Cultural. En este proceso hay construcción de comunidad, de colectividad, una fuerza expresiva, todo un tejido comunitario. Las escuelas, en tal sentido, vendrían siendo memoria y recreación del patrimonio educativo, artístico y cultural. Esa fuerza cultural habilita otras lógicas de participación más informales, como son las juntas de acción comunal y las asociaciones de padres de familia.



3. *Insumos de las escuelas*

A) HUMANOS:

En la mayoría de los municipios visitados, los mecanismos para la selección de directores de la escuela, coordinadores de área y formadores varían según el organigrama existente: hay algunos en donde el alcalde es el mismo secretario de cultura y el director de la escuela (como en Vianí) y en otros el coordinador de área es el mismo formador. En todo caso, la selección se hace de forma vertical; es decir, a los directores de las escuelas y coordinadores de área (cuando los hay) los selecciona el alcalde, en conjunto con el secretario de Cultura, y a los formadores los seleccionan, a su vez, el secretario de Cultura en compañía del director de la escuela, según su hoja de vida, su experiencia y la propuesta que presente. Algunos municipios consideran importante darles prioridad a exalumnos de la escuela local o a personas del municipio.

El número de formadores por escuela también varía según el municipio, de conformidad con los presupuestos destinados a los procesos de formación y de acuerdo con la cantidad de áreas artísticas que trabaja la escuela. Hay un desbalance enorme entre aquellos municipios que tienen procesos fuertes, sostenidos y un importante soporte presupuestal, los cuales pueden llegar a tener hasta 48 formadores solamente en el área de música, como es el caso de Tocancipá, o hasta 10 formadores solamente en danza, como es el caso de Funza, frente a municipios que solamente tienen dos formadores contratados a través de convenios con el Instituto Departamental de Cultura y Turismo (IDECUT) o escuelas cuyos procesos son tan frágiles que dependen del perfil, compromiso y tiempo de contratación del formador.

Y aunque IDECUT no abre procesos de formación de formadores, en el Ministerio de Cultura se han generado algunos procesos aislados en varios municipios, principalmente a través de los diplomados en danza y algunos programas de formación del Plan Nacional de Música para la Convivencia (dirección de bandas, seminarios en músicas tradicionales, talleres de instrumento). En otros casos, las escuelas apoyan a sus formadores con permisos y ocasionalmente con ayuda en desplazamientos para diversos programas de formación que deciden tomar los formadores por iniciativa propia, como cursos de emprendimiento, diplomado en teatro, programa Colombia Creativa del Ministerio de Cultura.

Es de destacar que algunos municipios ya han ido generado jornadas pedagógicas en las escuelas, incluso con entrega de material de apoyo formativo. Algunos tantean ciertas formas de transmisión local de conoci-

miento, como Pacho, municipio que recurre a una estrategia interesante de formación de formadores –pese a la debilidad estructural de la escuela–, consistente en la participación de formadores de escuelas rurales en los talleres de música y de danza de la escuela. Con los secretarios de Cultura y los directores de escuela se realizan algunas jornadas y cursos de gestión en otras áreas del Ministerio, como las de Concertación y Fomento, cursos que se realizan mediados por IDECUT.

En su mayoría, el nivel educativo de los formadores es el de licenciados, y en municipios menores suelen ser alumnos en proceso de obtener su licenciatura, aunque se dan casos de municipios que tienen formadores empíricos y técnicos. El 99% de los formadores y coordinadores están contratados por prestación de servicios, con un período muy variable, que puede ir de tres (3) meses prorrogables, hasta 18 años. En la mayoría de los municipios no hay mecanismos establecidos que aseguren la continuidad de docentes y, por tanto, de los procesos asociados a esa permanencia. Para convocar y seleccionar alumnos, se abre una convocatoria a través de los medios locales, o con visitas a los colegios y muchas veces por el “voz a voz”. Otros espacios, como las presentaciones, muestras y clases abiertas, se aprovechan para dar a conocer lo que se hace en las escuelas y para despertar el interés en los niños, jóvenes y comunidad en general.

B) MATERIALES Y TECNOLÓGICOS:

En muchos de los municipios la infraestructura y la dotación (vestuarios, equipos, instrumentos) son regulares y muchas veces insuficientes para la cantidad de alumnos atendidos. Hay un desbalance enorme entre aquellos municipios fuertes –como Sopó, que cuenta con un edificio amplio y moderno, con salas insonorizadas, auditorios– y los que cuentan con unas pocas salas ubicadas dentro de las casas de cultura, casas patrimoniales y espacios provisionales, como conchas acústicas, corredores y espacios abiertos.

C. FINANCIEROS:

- En los municipios visitados (8), con disponibilidad presupuestal para formación entre \$500 y \$1.000 millones, sus recursos son: mayoritariamente municipales, algunos disponen recursos departamentales y en una proporción menor recursos nacionales (Plan Nacional de Música para la Convivencia y mínimamente Programa Nacional de Concertación y Plan Nacional de Danza) También en mínima proporción recursos privados. Algunos solamente se nutren con fondos municipales
- En los municipios visitados (3) cuya disponibilidad presupuestal oscila entre \$100 y \$500 millones sus recursos son enteramente municipales (Estampilla Procultura), en volumen menor recursos nacionales y convenios privados.

- En los municipios visitados (7) cuya disponibilidad presupuestal oscila entre \$40 y \$100 millones sus recursos son municipales (Estampilla Pro-cultura), y departamentales (IDECUT). En menor proporción recursos nacionales y minoritariamente (3) recursos privados.
- En los municipios visitados (5) cuya disponibilidad presupuestal es menor a \$40 millones para procesos formativos, todos disponen de recursos municipales (estampilla Procultura) y departamentales (convenios IDECUT). Algunos disponen de recursos nacionales, básicamente en dotación de instrumentos.

Para 2012, 85 municipios han contraído convenios con IDECUT distribuidos así: en 34 municipios, el convenio financia 100% de sus formadores; en 44 municipios se tiene la figura de cofinanciación: el convenio financia 50% de sus formadores; en siete municipios el convenio tiene otras figuras de apoyo. Podríamos afirmar que los municipios cuyos procesos formativos dependen solamente de los recursos departamentales quedan supeditados a la firma de un convenio que muchas veces no supera los tres o cuatro meses, teniendo como resultado procesos necesariamente fracturados, débiles, discontinuos y difíciles de planificar.



4. Procesos de las escuelas

A) LO PEDAGÓGICOS:

Prácticamente todos los municipios carecen de un proyecto educativo formulado como tal, un proyecto que enuncie una filosofía educativa, concepciones pedagógicas, una definición del por qué y el para qué de la educación. Lo que se tiene son algunos enunciados que tocan parcialmente un posible proyecto y un documento para la creación de las mismas (acuerdo municipal), principalmente para las escuelas de música. De hecho, se tiende a llamar “escuelas” a las bandas, a los grupos y a los talleres, pero, más allá de la conformación y funcionamiento de las bandas, difícilmente se cuenta con una argumentación sólida de tipo pedagógico. Esto se refleja en la reducción de la escuela a la figura de la banda, pero no se argumentan otras dimensiones del campo artístico, como la creación, investigación, producción, circulación, etc. Es factible que algunos aspectos relativos a estos componentes se planteen como consecuencia de iniciativas de los distintos formadores, pero no como producto de una reflexión y argumentación de la escuela como tal.

En la definición de objetivos, metas y programas casi todos los municipios se basan en las propuestas de los formadores, las cuales se revisan y discuten con los coordinadores de escuela y secretarios de Cultura. Sobre todo en los municipios pequeños se produce esta situación, lo que reafirma que no hay detrás una estructura clara que ofrezca lineamientos para la formulación de objetivos y programas, sino que estos se van sucediendo de acuerdo con el formador de turno. Esa relación tan supeditada al ocasional formador ha llevado, por ejemplo, a que los alumnos no se relacionen con una escuela, sino con un profesor, por lo que no regresan cuando este se retira o lo retiran.

Subyace en casi todas una misión principal: posibilitar el buen uso del tiempo libre, postulado que necesariamente tiene eco en otras decisiones, sobre todo por que la mayoría, pese a querer que se vuelvan formales, no dejan de ser escuelas abiertas a todos, en cuanto apuntan a consolidar la figura del “buen uso del tiempo libre”. La aparente tensión entre una escuela con un proceso y una escuela con unos cursos más libres y sueltos ha sido resuelta por algunos municipios separando las actividades, pero manteniendo las dos modalidades: escuela con cursos de extensión y talleres libres centrados en lo recreativo y lúdico y escuela con un proceso más formal, que busca certificarse. Hay una tendencia en muchos municipios a crear una sola Escuela de Formación Artística y Cultural (Escuela de Artes

y Oficios o Escuela de Formación Artística y Cultural Integrada) que incluya todas las áreas, como ya pasa con la Escuela Recrearte, en Sopó.

En cuanto a los énfasis formativos, estos varían según el área artística. En música y danza, la mayoría de escuelas enfatizan en las destrezas y habilidades (exceptuando la música en Funza y la danza en Guasca, que remarcan el aspecto cognitivo). Seguramente ello se debe a la concepción de lo artístico, muy ligado a las presentaciones y espectáculos, que subyace a los concursos y muestras. Sin duda se presenta una relación estrecha entre concepción, finalidad y énfasis formativo de la escuela. Cuando se carga mucho el sentido en los concursos y presentaciones, se inclina la acción a mostrar un producto por encima del desarrollo de un proceso o a que el proceso tenga un destino prefijado, que es la presentación o el producto para el concurso. Naturalmente, esta concepción deja en segundo plano los énfasis cognitivos o creativos.

Por otro lado, en las áreas de teatro, artes plásticas y literatura –por su propia naturaleza– se da un mayor énfasis en el aspecto creativo, así sea nominalmente, porque luego se imponen la representación de obras teatrales ya montadas, o se da una concepción de las artes visuales centrada también en una buena representación del mundo visible. El énfasis socioafectivo (en valores como cohesión, convivencia, respeto, etc.) viene siendo esencial para todas las escuelas, hasta el punto que se podría decir que es transversal, pues viene siendo la misión de la escuela. Esta prioridad también es explicable por el énfasis que los sucesivos planes de desarrollo han puesto en esa concepción de las artes como un medio para un fin, distinto al propio quehacer artístico (es decir, el uso del arte como un instrumento para finalidades sociales).

A la pregunta por metodologías y pedagogías, hay que decir que las respuestas son imprecisas o inexistentes, lo que señala que no se produce una reflexión o una enunciación fuerte en ese sentido. Si bien las artes, sobre todo cuando las enfocamos en su dimensión creativa, son difícilmente atrapables en metodologías rígidas, no es menos cierto que la configuración de escuelas exige planteamientos en esa dirección (así sean flexibles y generales). Hay algunos formadores en música que utilizan cartillas –algunas diseñadas por ellos mismos, otras publicadas por el Ministerio de Cultura y la Universidad Pedagógica Nacional, principalmente para el ciclo de iniciación y músicas tradicionales– y algunos métodos tradicionalmente conocidos para técnica instrumental, como Kodally, Orff, Suzuki, Yamaha.

Por otro lado, ya como hechos particulares de los distintos municipios, se mencionan como estrategias formativas: juegos, expresión corporal, rondas, canciones infantiles para trabajar con el nivel básico o inicial en música, danza y teatro; improvisación y montajes de creación colectiva; acciones en los espacios públicos (performance, campañas); talleres experimentales de producción de video, cine rotativo, manualidades y cursos libres; clases abiertas, muestras y retretas; asistencia y participación en conciertos, festi-

vales, concursos. Particularmente en el municipio de Suesca, es interesante la amplitud de repertorios, géneros y formatos con los que se trabaja en las diferentes áreas y la interrelación que puede haber entre los ellos.

Algunas escuelas, las que se conciben a sí mismas con mayor ambición, están en el proceso de diseño de una malla curricular a partir de las propuestas de cada docente⁸. Prácticamente todas las escuelas plantean procesos de formación secuencial: inicial (básico, semillero o de sensibilización); intermedio (de afianzamiento o aprestamiento); y avanzado (profundización), articulados por edades y niveles: preinfantil, de 2 a 4 años; infantil, de 4 a 7 años; prejuvenil, de 8 a 12 años; juvenil, de 13 a 18 años; adulto, de 19 a 50 años; adulto mayor, de 50 años en adelante. Hay algunos municipios que solamente están atendiendo el nivel infantil y/o juvenil.

Los mecanismos de seguimiento y evaluación de alumnos más utilizados son las muestras, las presentaciones y los concursos; les siguen los test y las pruebas, y unos pocos municipios lo hacen mediante audiciones semestrales, bitácoras, informes mensuales y ficha de evaluación para cada alumno. Los mecanismos de seguimiento y evaluación de coordinadores de área se hacen a través de reuniones mensuales e informes bimensuales, y para los formadores, los más utilizados son informes mensuales (indispensables para el pago) y la evaluación que realizan los alumnos a través de encuestas y cuestionarios. Otros mecanismos utilizados en algunos municipios son reuniones semanales y mensuales con los coordinadores de área y, en algunos casos, mediante consejos de padres, jornadas pedagógicas, autoevaluación, diarios de campo, muestras, planes de trabajo, según unas tablas de evaluación, por productos, formato de evaluación, seguimiento por parte de los padres y oficina de cultura.

Ninguno cuenta con instrumentos para medir el impacto e incidencia de la escuela en la comunidad, aparte de la cobertura y participación de los padres de familia en el proceso, y las invitaciones a festivales, concursos y otros eventos. Es decir, la incidencia social se valora en términos cuantitativos, coberturas, etc., o por invitaciones. Esa concepción de la incidencia e impacto es igualmente reveladora de la concepción del arte y su lugar y sentido dentro de la comunidad: seguramente es una concepción funcional a la relación del arte con los valores socioafectivos, pero no se menciona el lugar de lo artístico como pensamiento o forma de conocimiento ni lo que puede ofrecer socialmente desde ese punto de vista. Todos los municipios exaltan sus coberturas, pero rara vez hay una reflexión acerca del para qué formar artísticamente.

8. Excepcionalmente, en el municipio de Chía, la secretaria de Cultura y la coordinadora académica están trabajando una malla curricular de acuerdo con la necesidad de cada área, que incluye materias básicas y cursos transversales. Se concibe la escuela como una escuela formal en donde se pretende certificar un proceso de dos años y medio (cinco semestres) con grado de “técnicos laborales.

Es significativo el hecho de que en muchos de los municipios el número de alumnos haya ido aumentando, en algunos casi que en progresión geométrica y en otros hasta el punto de tener que cerrar inscripciones porque no dar abasto. Esto se debe a que hay un reconocimiento de las escuelas por parte de la comunidad y una mayor apropiación. Con esa amplia cobertura se ha logrado que las escuelas sean una apuesta política, enraizada en la comunidad, e inserta en las asociaciones de padres de familia, en los colegios. Un proyecto colectivo que atiende a los niños, jóvenes y adultos desde lo urbano hasta lo rural.

La cobertura de alumnos en los municipios con mayores posibilidades, muchos de ellos de Sabana Centro, tales como Tocancipá, Funza, Zipaquirá, Cajicá, Sopó, y Chía, va desde los 1.000 alumnos hasta los 5.000 incluyendo los procesos descentralizados (en veredas y en colegios a través de jornadas complementarias, extraescolares y horario extendido). En los municipios medianos, la cobertura oscila entre 270 y 750 alumnos. Hay algunos municipios pequeños y otros cuyos procesos se encuentran estancados, por lo que solamente están atendiendo entre 65 y 140 alumnos. En muchos de los municipios, la mayoría de la población es rural, por lo cual el trabajo de descentralización en las veredas es bastante importante y, por ende, el porcentaje de alumnos de la zona rural es alto (50% a 67%).

En cuanto al género, la situación es bastante balanceada (en promedio, 50% mujeres, 50% hombres). La mayoría de los municipios incluyen personas con alguna discapacidad y unos pocos trabajan con población marginada o jóvenes con problemas de drogadicción y niñas abusadas. No obstante, no hay planteamientos específicos de formación con enfoque diferencial. En el actual Plan de Desarrollo del Departamento hay un llamado a trabajar con distintos segmentos poblacionales, enfoque diferencial, programas de hábitos de lectura y escritura, acceso a programas de formación artística y cultural articulados a las jornadas complementarias, la creación y apropiación de la nueva narrativa de Cundinamarca. Sin embargo, la formulación se hace en términos de metas y no se precisa cómo entender estas iniciativas y nociones. Algunos municipios pueden tener correspondencia con esas metas; en particular, el trabajo con primera infancia, más que todo en danza, teatro y actividades de promoción de la lectura y escritura a través de los programas de Bibliotecas.

Muchos de los municipios ya están asumiendo la articulación de la Escuela de Formación Artística y Cultural con los colegios públicos urbanos y rurales en jornadas complementarias, jornada extraescolar y horario extendido. Si bien las jornadas extendidas y los procesos de descentralización son crecientes, está por generarse un planteamiento que dé cuenta de las exigencias conceptuales y pragmáticas de esta apuesta.

B) LA GESTIÓN:

La trama institucional no es consistente y el diálogo y la articulación con las entidades culturales departamentales y nacionales es esporádico, ceñido solo a cuestiones pragmáticas como la organización y convocatoria a concursos de bandas. Algunos municipios que ya han conseguido un desarrollo fuerte despliegan sus propios modos de gestión y acción con instituciones locales, nacionales e incluso internacionales. Ya tocando otras perspectivas de la gestión –no entendida en términos de gestión de recursos para docentes–, se presenta en música, fundamentalmente por los concursos de bandas, una relación más fuerte con IDECUT, considerando la complejidad que conlleva esta organización, más aún con la reciente figura del concurso, la cual trae consigo una amplia participación. Frecuentemente se menciona una floja comunicación con IDECUT. Al respecto cabe mencionar la necesidad en la misma institución central de fortalecerse y empoderar el trabajo cultural, artístico y educativo, con el fin de ampliar el equipo y poder establecer un vínculo mayor, pues entre las distintas disciplinas artísticas solamente la música cuenta con un responsable especializado y dedicado a cubrir las demandas de ese sector.

Otras figuras de la gestión son débiles. La gestión para la participación, concretamente para la conformación y funcionamiento activo de los Consejos Municipales de Cultura, revela deficiencias. También es pobre la gestión con el Ministerio de Cultura y sus programas, lo que se ve, por ejemplo, en las cifras de participación en las convocatorias del Programa Nacional de Concertación. Así mismo pasa con la gestión con otras instituciones formativas: en este campo queda mucho por avanzar en una concepción de la gestión que vaya más allá de la obtención de recursos y de dotación, una



concepción que incluya otras acciones, como el establecimiento de redes, intercambios pedagógicos, convenios con universidades para establecer enlaces entre lo no formal y lo formal: homologaciones, sistema de pasantías, entre otros. Todo esto supone una construcción de modelos de gestión. Pero, más que modelos de gestión, existen acciones, o una gestión desde iniciativas locales, particulares y diversas, acciones valiosas e interesantes, que no obstante es importante hacer conocer, ya que pueden ser ejemplarizantes para aquellos municipios rezagados en estos aspectos.

Muchos de los municipios gestionan recursos mediante convenios con el Ministerio de Cultura, principalmente para la dotación de instrumentos. Algunos municipios lo han hecho para ingresar al Programa de Formación de Formadores en música y danza o a diplomados en emprendimiento cultural, dotación de vestuarios para la danza, los talleres de literatura de la Red Nacional de Escritura Creativa (RELATA) del Ministerio de Cultura; y con la Dirección de Patrimonio para la restauración y adecuación de casas patrimoniales y algunos teatros, o la dotación de sala de danza en dos de los municipios (Tabio y Chocontá). Igualmente, los convenios con IDECUT ayudan a la contratación de formadores.

Otras modalidades de gestión mencionadas son: convenios públicos y privados para la cofinanciación de eventos (fiestas, festivales y encuentros); convenios con algunas universidades públicas y privadas, cooperación internacional y empresa privada para traer talleristas y expertos (específicamente, para la evaluación de procesos); convenios con colegios públicos locales para la inserción de las escuelas en las dinámicas educativas, y gestión con Bibliotecas, particularmente para la asesoría en la construcción de centros culturales. Así mismo, las acciones que se han venido propiciando desde y con las asociaciones de padres de familia y juntas de acción comunal, tales como rifas, concursos, ferias y creación de fundaciones para la gestión de recursos, vienen siendo un factor esencial de apropiación y sostenibilidad de las escuelas.

Por otro lado, es importante mencionar la capacidad de generar importantes vínculos y redes de gestión intermunicipal, departamental, nacional e internacional por parte de algunos directores, coordinadores de área y formadores de las escuelas. Con ellos se ha logrado dar mayor visibilidad a la escuela, creas mejores vínculos de asociatividad y dar mayor solidez y calidad al proyecto de la escuela. Entre los vínculos se mencionan: Orquesta Filarmónica de Bogotá, Batuta y Sistema de Orquestas de Venezuela, Festival del Mono Núñez, Festival de Festivales en Ibagué, giras e invitaciones nacionales e internacionales, apoyos enviando docentes a otros municipios (en particular, el que ofrece Funza en danza), invitados internacionales en el marco de festivales, contactos que se puedan establecer durante las giras y participación de formadores y coordinadores como jurados en varios concursos, tales como: Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Fundación Angélica Gámez, Fundación Simón Bolívar (Abreu, Venezuela), Orquesta

Juvenil de las Américas, gestiones con Canal Capital, El Tiempo, RCN y Caracol TV.

C) LA ORGANIZACIÓN:

La organización interna y externa (organigrama) de las escuelas de formación artística y cultural varía según el municipio. Partiendo desde la entidad central: la alcaldía, hay municipios en donde la escuela depende de: la Secretaría de Cultura; la Secretaría de Educación o Subgerencia de Educación, Cultura y Patrimonio; la Secretaría de Desarrollo Social, de la cual se desprenden los componentes Cultura y Salud; el Instituto Municipal de Cultura, Recreación y Deporte o el Instituto Municipal de Cultura y Turismo, que a veces también puede ser Secretaría de Cultura y Turismo.

En algunos municipios pequeños, como Vianí, el alcalde es a la vez secretario de Cultura y director de la escuela; en otros municipios no se tiene un director para toda la Escuela de Formación Artística y Cultural, sino coordinadores de área artística (que en muchos casos se llaman: director de la escuela de música, de la escuela de danza, etc.), quienes en algunos casos son los mismos formadores. Hay municipios que requieren de una organización mayor y más compleja, como Tocancipá, en donde, además de los coordinadores de área, tienen coordinador de disciplina, académico, de proyectos e investigación. Aquellos municipios, como Zipaquirá, en donde la escuela incluye un componente de producción tienen un coordinador de eventos a cargo de un equipo logístico. Es importante comentar que se ven directivos procedentes de las mismas artes, lo cual desafía una constante en el país, como es la de nombrar personas ajenas a lo artístico (lo que de paso es un indicador de la importancia que se asigna a las artes y a la formación de las artes por algunos alcaldes).

Independientemente de estas diferencias, el organigrama básico de las escuelas y sus funciones son:

- **Alcalde: Ordenador del gasto público.**
- **Concejo Municipal: Organismo de control.**
- **Secretaria de Educación y subsecretario de Cultura: Establecer proyectos y administrar los recursos.**
- **Director de escuela: Coordinar, dirigir y acompañar los procesos formativos.**
- **Formadores: Aplicar pedagogías y metodologías para transmitir saberes y habilidades formativas.**
- **Apoyo logístico: Atender las necesidades de la escuela en equipamientos físicos, técnicos y materiales de la comunidad.**

En cuanto a mecanismos y formatos que organicen las escuelas, encontramos que muy pocos utilizan otros formatos aparte de los básicos de



inscripción y matrícula de alumnos, vinculación de docentes, compromiso de padres, salud y planillas de asistencia. Las escuelas más organizadas incluyen: salida de instrumentos, almacén, fichas para cada alumno, registro diario de actividades, modificación extraordinaria de actividades programadas, verificación de cuentas para pagos mensuales, programación de presentaciones y conciertos, consolidado de beneficiarios directos.

D) LA INFORMACIÓN:

Los mecanismos de información y socialización más comunes empleados entre Secretarías de Cultura y escuelas y de estas en sus municipios son: realización de reuniones periódicas de profesores y coordinadores, a las cuales muchas veces asisten secretarios de Cultura (mensuales); informes presentados a los consejos municipales y la alcaldía para la rendición de cuentas; reuniones con consejos de padres de familia; muestras y clases abiertas; eventos y presentaciones; veladas culturales; visitas a colegios, a bibliotecas y a hospitales. Las estrategias de comunicación más usuales son la radio y televisión local. Se mencionan igualmente la prensa, el parlante de la iglesia, afiches y volantes, carteleras, el voz a voz y a veces las redes sociales (Facebook, Twitter y blogs), correos electrónicos y la página Web del municipio.

Hay una debilidad importante en la recolección de información de procesos en la mayoría de los municipios. Son muy pocos los que utilizan formatos de seguimiento, de evaluación y perfil docente, entre otros. Una situación preocupante y generalizada propia de todos los municipios visitados, y muy probablemente prolongable a todo el departamento, es la falta de sistematización de la experiencia y la carencia de archivos y memoria. Algunos municipios cuentan con fotografías, videos y, en algunos casos, con grabaciones o programas de TV. Unos pocos poseen algunas publicaciones, periódicos,

impresos, catálogos. En este sentido, es loable el esfuerzo que han hecho algunas escuelas para crear un archivo de partituras musicales y biblioteca.

En cuanto a redes de información cultural, son contados los municipios que participan en alguna. Se mencionan: la Asociación Nacional de Bandas, el Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC), la Red Tierra del Cóndor, la Red de Bibliotecas de Batuta, la Red Nacional de Escritura Creativa (RELATA), el Consejo Internacional de Organizaciones de Festivales de Folklore y de las Artes Tradicionales (CIOFF) y la Cooperativa de Trabajadores de la Educación de Cundinamarca (COOTRADECUN).

E) LA CIRCULACIÓN:

Si hay algo que caracterice al departamento de Cundinamarca es la innumerable cantidad de festivales y encuentros realizados a lo largo del año, y en ellos participan las escuelas, por lo que se han hecho indispensables para el intercambio y para asegurar la apropiación de las escuelas por parte de la comunidad. Así, fundamentalmente están los festivales y encuentros de bandas, que son los de mayor relevancia, más otros: Festival de Teatro de Zipaquirá, Festival Zaguesazipa en Funza, Festival de Teatro Callejero en el Colegio, Festival de Danza y Teatro en Anapoima, Festival Internacional de Danza en Fusa, Festival de Arte Estudiantil en Chía, Festival del Torbellino en Tabio, festivales en la provincia en Ubaté, festivales de música tradicional en las diferentes provincias del departamento, semanas culturales en los distintos municipios, Festival del Dorado en Guatavita, Encuentro Nacional de Poetas y Escritores y Encuentro Estudiantil Departamental de Teatro en Nocaima, Encuentro Regional de Estudiantinas en Ráquira, Festival del Guayabito de Oro en Quindío, Xue de Oro en Sogamoso, Cacique Tundama en Boyacá, Encuentro Regional de Estudiantinas en Ráquira.

Aun así, este concepto de circulación se ciñe, como ya se ha expresado, a la circulación de productos, de obras y montajes, básicamente a nivel municipal y departamental, pero en el ámbito internacional es escasa. Algunos se preguntan si, siendo Colombia un país de bandas, como Venezuela, se podría trascender a ese nivel, e incluso tener representación mundial en la World Association for Symphonic Bands and Ensembles (WASBE).

No se puede desligar el concepto y sentido de la circulación, de otras concepciones que pueda tener una escuela; cuando esta se centra en las agrupaciones y presentaciones, necesariamente esa opción dibuja un criterio de circulación, desde el cual seguramente es más difícil plantearse la circulación de docentes, de experiencias formativas, una mayor participación en redes. Incluso las mismas dinámicas de circulación vigentes (concursos, presentaciones, etc.) podrían concebirse para otros intercambios y diálogos de naturaleza no solamente exhibidora, sino formativa.

5. Resultados y logros de las escuelas

Las escuelas de formación artística y cultural visitadas reconocen que el mayor logro educativo está en la formación integral de sus alumnos, en donde priman valores como: compromiso, respeto, solidaridad, cooperación, convivencia, trabajo colectivo. Más que de artistas, se trata de formar personas sensibles. Esta inclinación a los valores socioafectivos no deja de lado otros logros, aunque pone la razón de ser de las escuelas en ese punto. Otro logro nombrado recurrentemente es la cobertura: cantidad importante de alumnos que vienen de la zona urbana, de muchas de las veredas de cada municipio y de la provincia y alumnos que se atienden en los colegios públicos.

Aparte de estos logros, se menciona otros, ya muy ligados a los productos derivados de las escuelas: obras inéditas, obras de creación colectiva que han circulado por otros municipios y regiones, arreglos y composiciones de músicos locales que se incluyen dentro de los repertorios, publicaciones periódicas y libros de poesía infantil y juvenil, coreografías propias que han sido publicadas en revistas, CD de banda sinfónica y orquesta de cuerdas sinfónicas, archivos que ya cuentan con 400 partituras musicales, el primer Festival de Video del Departamento de Cundinamarca, con grabaciones y documentales realizados por los alumnos, programas para TV, modelos pedagógico propios. También se señalan logros importantes en temas de gestión, intercambios y vínculos con otras instituciones, programas y organizaciones culturales de carácter regional, nacional e internacional, buena gestión con la empresa privada, con entidades educativas y culturales. Respecto de la pregunta por la incidencia de las escuelas en el municipio, se valora fundamentalmente la construcción cultural y de identidad y el incremento de los sentimientos y valores de pertenencia al municipio en la comunidad.

Un número importante de exalumnos de las Escuelas de Formación Artística y Cultural son ahora profesores en colegios o formadores en la misma escuela u otras del departamento, directores de bandas e incluso sus directores. Algunos de los alumnos han seguido su carrera artística y son ahora directores de grupos de danza, coreógrafos y músicos de reconocidas orquestas como La 33. Algunos son docentes e incluso funcionarios de la gobernación. En ese sentido, podemos decir que las escuelas no solo tienen una incidencia importante en la transformación laboral, al generar posibilidades laborales, sino que, al tener exalumnos vinculados a las mismas escuelas, se logra continuidad y sostenibilidad en los procesos de las escuelas.

Prácticamente todas las escuelas cuentan con el reconocimiento artístico

del departamento, y algunas ya lo tienen a nivel nacional. Los premios ganados en los concursos, festivales y encuentros tanto departamentales como nacionales, las invitaciones que reciben intermunicipales y departamentales, las invitaciones y giras internacionales y algunos municipios que han recibido premios nacionales como: Funza (Premio Nacional de Escuelas Municipales de Danza 2012), Chocontá, Nocaima, Tocancipá y Sopó (con sendos premios Nacionales de Escuelas Municipales de Música del Plan Nacional de Música para la Convivencia), entre otros.

6. Algunas lecturas derivadas de la caracterización

El predominio de disciplinas como música y danza seguramente está vinculado a su lugar privilegiado en la vida sociocultural de los municipios, pero también se puede aventurar que la existencia de planes nacionales en estas áreas también fomenta estas manifestaciones. Sin duda el Plan Nacional de Música para la Convivencia ha generado situaciones y acciones que determinan el impulso a la música en los municipios. También ha originado la decisión de configurar escuelas y una forma de abordarlas y nutrirla con materiales. También hay que anotar que la fuerza de la música encuentra explicación en la manera de pensarse más organizativamente esta colectividad, como comunidades de música; de hecho, en el departamento se presentan iniciativas de organización de directores y de encuentro de municipios alrededor del potente fenómeno de las bandas.

Se dan características bien diferenciadas de acuerdo con las posibilidades de los municipios, y si bien todos hablan de “escuelas”, es claro que estas como



tales solo existen en unos pocos municipios. Los pequeños circunscriben su acción a la actividad que puedan desarrollar algunos formadores, una vez firman el convenio con IDECUT; otros logran desarrollar su labor formativa, aun sin el convenio; otros ni siquiera lo solicitan o lo esperan, porque han logrado una construcción propia y autogestionada, digna de mención. Naturalmente, esas diferencias se extienden a los objetivos y aspiraciones. Los municipios sin mayores recursos apuntan a objetivos como “representar el municipio”, “acudir a las fiestas y celebraciones locales”, lo que encamina la acción a configurar grupos y presentaciones. Los municipios con más vuelo pretenden objetivos más acordes con la estructura de una escuela.

Sería importante conocer más a fondo cómo se va construyendo un proceso en municipios como los de Sabana Centro. En ellos se ha suplido con creces la insuficiencia de la educación formal en asuntos relativos a la educación artística. Ciertamente, este trabajo no da cuenta de esos desarrollos, pero son procesos fuertes, con significativos tiempos de maduración. Muchos de ellos o el mismo IDECUT podrían mostrar esos casos particulares con más detenimiento.

Es clara la ausencia de políticas y planes artísticos y culturales, las cuales podrían afinar procesos y generar una mirada a las artes más compleja. Una mirada en la que aspectos investigativos, pedagógicos y productivos adquirieran más relevancia, una mirada que permita desarrollar una concepción más profunda del lugar y sentido de las artes. En general, los municipios no disponen de formulaciones sólidas sobre el lugar y sentido de las escuelas, carencia que se extiende al mismo IDECUT. A este instituto, aparte de las mediaciones con el Ministerio de Cultura y sus programas, le compete una reflexión que oriente en aspectos como pedagogía, gestión, relaciones con la educación formal, etc. Esto naturalmente significa empoderar la cultura y la educación artística a nivel departamental, y hacer ver su significación social, para que el respaldo institucional trascienda las voluntades personales y se traduzca en políticas y planes con repercusiones de carácter institucional, organizacional y presupuestal.

Es necesario regular la contratación de formadores con IDECUT, pues cuando los convenios se demoran los procesos se rompen considerablemente. En tal sentido, sería bueno plantearse unas lógicas de contratación más estables y definidas que propicien una planeación más clara. Pero, más allá de ese aspecto, es deseable no estar supeditado a la aparición de los convenios para dar continuidad a los procesos. Es importante, en consecuencia, procurar empoderarlos localmente con más intensidad.

Se evidencian flaquezas en la enunciación de un proyecto pedagógico. Generalmente, la filosofía educativa se reduce a la formulación de metas o de objetivos que no son netamente artísticos, como es el de entender lo artístico como una estrategia para el buen uso del tiempo. Si se pretende hacer escuela, es necesario hacer explícito un proyecto pedagógico. De tratarse de cursos sueltos, esa exigencia no es tan determinante. Algunos mu-

nicipios se encuentran estancados, lo cual demuestra que no basta con la inserción de la escuela en los planes de desarrollo. El asunto no es nominal, sino de acciones, políticas y planes efectivos.

Finalmente, enseguida se presentan algunas correlaciones a explorar con mayor detenimiento:

- Correlación entre la carencia de políticas y planes y la concepción del arte y la educación artística. Es factible que la formulación de planes y políticas pueda dimensionar más el campo artístico por encima del producto que llamamos arte. Quiere esto decir que puede darse cabida a aspectos poco considerados como creación, investigación, producción, etc. Así mismo, desde una formulación más fuerte de políticas y planes, se puede robustecer el sentido de las artes, más allá de su carácter instrumental marcado por “el buen uso del tiempo libre”.
- Correlación entre carencia de políticas y planes y la dificultad de realizar procesos continuos y constantes. Al no existir esos planes, con sus respectivas acciones organizativas, administrativas, legislativas, presupuestales, etc., los procesos quedan sujetos al azar y la contingencia, sobre todo en municipios sin mucha fortaleza. La falta de políticas y planes está ligada a la debilidad institucional, lo cual repercute en la solidez de los procesos. También se presenta una correlación entre la falta de políticas y planes y el aseguramiento de una participación comunitaria y sectorial que permita una mayor apropiación de los procesos de las escuelas y les dé mayor arraigo.
- Relación entre la debilidad institucional y la continuidad y sostenibilidad de los procesos (sobre todo allí donde son inconsistentes).
- Concepción que se tiene de las artes y énfasis en las representaciones y exhibiciones. A su vez, todo se relaciona con lógicas pedagógicas centradas en la formación técnica.
- Correlación entre los énfasis formativos (muy ligados al aprendizaje de destrezas y técnicas) y la concepción de las artes (muy ligada a tener buen oficio y manejo técnico, por encima de otras valoraciones del arte, entendido como modo de reflexión y pensamiento crítico y creativo).
- Correlación entre la figura del concurso y las lógicas y énfasis pedagógicos.
- Correlación entre la lógica de los concursos y el apoyo diferenciado a las distintas artes. En muchos municipios el apoyo implica una buena representación en los concursos de turno, que se apoyan en tanto se exhiben y se muestran y obtienen resultados (entendidos como logros en los concursos). Las disciplinas que no están inmersas en esa estructura se ven algo marginadas, y la falta de puesta en público las desvaloriza. No se trata de negar la importancia del concurso, hay una indiscutible conexión entre el concurso y la puesta en público del arte con el sentir, la alegría, la celebración y la fiesta; el problema está en definirse solamente desde allí o en plantear el apoyo a las artes solo en esos términos o en reducir el concurso solamente al aspecto competitivo, dejando de

lado el encuentro y el intercambio formativo y de experiencias. De todo esto emerge otra relación: la que se puede establecer entre la aspiración a representar al municipio y los énfasis formativos (mucho más inclinados a las destrezas y técnicas, por encima de los aspectos conceptuales y creativos).

- Correlación entre las fracturas de los procesos y la poca participación comunitaria y sectorial.
- Correlación entre la concepción de las artes y la importancia atribuida a los procesos de documentación y memoria. Desde la presentación y exhibición el concepto de documentación se circunscribe a mostrar la presentación, pero no emerge como una gran necesidad sistematizar la experiencia formativa y los procesos pedagógicos.
- Relación entre la carencia de información y documentación y la falta de políticas que velen por la continuidad y coherencia de los procesos. Si planes y políticas dimensionan esa continuidad, seguramente eso repercute en una concepción más fuerte e importante de la información y documentación.
- Relación entre las formas de contratación, la gran mayoría por prestación de servicios, y la concepción de las escuelas y de las artes (poco centrada en procesos continuos). Se contrata, en varios municipios, para preparar un producto y no para desarrollar procesos.
- Relación entre lo que se espera de las escuelas como resultado y la poca reflexión sobre el porqué y el para qué de las artes y la educación artística (una filosofía estética y pedagógica). Si se prioriza las coberturas, el uso del tiempo libre, es factible que no se dé suficiente cabida a esas inquietudes.
- Relación en varios municipios entre la atomización de las acciones y la falta de un proyecto pedagógico.
- Relación entre la falta de políticas y planes –que aborden con mayor convicción y de manera más estructural y consistente el proceso de las escuelas– con los criterios de selección de directores y coordinadores de escuelas (faltan perfiles para su designación). Aunque es importante mencionar el aumento de directores procedentes del sector artístico, incluso procedentes de las mismas escuelas.
- Relación entre la idea de gestión y el tipo de gestiones realizadas con la concepción que se tiene de la escuela, su modelo pedagógico y lo que se espera de ella.
- Relación entre el tipo de resultados esperados, en muchos casos centrados en el buen uso del tiempo libre, y la mayor o menor importancia concedida a una pedagogía atenta a procesos. Así mismo, relación entre ese tipo de resultados y la inexistencia de concepciones adicionales (pedagógicas y artísticas) que orienten las escuelas.





CAPÍTULO IV
CONSIDERACIONES,
PREGUNTAS Y REFLEXIONES

4.





En las páginas que siguen presentamos una especie de collage de preguntas, inquietudes, reflexiones y consideraciones derivadas de la caracterización de las Escuelas de Formación Artística y Cultural del Departamento de Cundinamarca. Muchas de ellas también se desprenden de lecturas y entrevistas y diálogos complementarios con actores y agentes culturales presentes o no en las dinámicas formativas de las escuelas. A todos ellos nuestro agradecimiento por su interés en fortalecer este importante activo cultural y artístico del Departamento. Estas reflexiones, más que fijar alguna posición, pretenden abrir perspectivas y exponer puntos de vista que puedan alimentar las decisiones políticas y pedagógicas implicadas en el desarrollo futuro de las escuelas. Las consideraciones pueden ser múltiples; nos detendremos solo en algunas, las cuales segmentamos de la siguiente manera:

- 1. De la historia y génesis de las escuelas.
- 2. De la concepción de las artes y su lugar y sentido en la sociedad.
- 3. De la noción y los modelos de escuela.
- 4. De lo formal e informal.
- 5. De lo académico y lo experiencial, la tradición y la modernidad.
- 6. Del llamado a la identidad cultural.
- 7. De los pros y contras de una política de premios y concursos.
- 8. De la valoración de las distintas artes.
- 9. De la continuidad y discontinuidad de procesos.
- 10. De la relación con las políticas públicas y la formulación de planes y políticas locales.
- 11. De la pedagogía y los énfasis pedagógicos.
- 12. De la descentralización.
- 13. De un concepto expandido de la circulación.
- 14. De la necesidad de dar a conocer importantes logros y valores.
- 15. De las escuelas de formación artística y cultural y las jornadas extendidas en el sistema educativo.
- 16. De la imaginación institucional y un concepto renovado de la gestión.
- 17. De la necesidad de información y sistematización de experiencias.

1. Historia y génesis de las escuelas

Escuelas de música: En los años 90 existían en Colcultura los programas nacionales de orquestas, coros y bandas; posteriormente, cuando Colcultura se hizo Ministerio de Cultura, se fortalecieron estos programas con componentes formativos. Fundamentalmente, las bandas, con los núcleos piloto de formación, fortalecieron su quehacer y se unieron así a la ya rica tradición de bandas en los municipios. Simultáneamente, se generaron los concursos tendientes a incrementar el fogueo y la fuerza de las bandas. El Ministerio de Cultura empezó a realizar talleres en muchos sitios, relativos no solo a bandas, sino extensivos a coros y músicas tradicionales. Ya en 2002 surge el Plan Nacional de Música para la Convivencia, que recogía todos los programas mencionados para articularlos en el mismo Plan, cuya lógica pasaba de la figura de programas a la de componentes. Este plan se diseñó teniendo como foco los municipios y se enmarcó en una política de ciudadanía democrática y de derechos culturales. El propio plan también centró su accionar en la configuración de escuelas de música, de allí el enorme peso que empezaron a adquirir estas en todo el país y la fuerte priorización a las bandas a través de la modalidad de escuela-banda, destinada a fortalecerlas en distintos aspectos, incluidos los semilleros que nutrían las propias bandas. Este desarrollo, en buena parte, explica el devenir y actualidad de las escuelas de música.

Con la danza, la otra práctica que tiene singular vitalidad en el Departamento, la historia tiene sus particularidades. Como la música, está enclavada en la vida social y cultural de los municipios; no es algo adicional que desde el campo del arte venga a agregarse a la vida, como puede suceder con las artes visuales, el teatro o la literatura. Así, desde que existían grupos folclóricos conformados por amigos y artistas populares realizando acciones independientes y sin alguna idea de escuela, progresivamente se empezaron a realizar presentaciones con danzas de otros departamentos, pero sin una real representación de las danzas y bailes de Cundinamarca. La posterior celebración de los zonales ayudó a potenciar las representaciones locales y, naturalmente, la escenificación de la propia cultura, gracias a una participación muy elevada. En los zonales cada municipio debía preparar distintas coreografías sobre ritmos locales. En total, se realizaron cinco zonales, cuya última versión fue hace dos años (2010). Algunas de estas propuestas se encuentran en la revista *Arraigo*.

Las escuelas como tales encontraron un importante soporte en un convenio con Fundanza, con sede en Armenia, entidad que envió formadores a Cundinamarca. Adicionalmente, estos procesos tuvieron apoyo pedagógico

de la Escuela Popular de Arte de Medellín. Inicialmente este acuerdo, mediado por el Fondo Mixto de Cultura, implicaba a formadores en danza y teatro, pero finalmente llegaron cerca de 10 formadores en danza que debían cubrir formativamente tres municipios. El proyecto como tal, aunque se proyectaba a largo plazo, funcionó solamente hasta el año 2000. Aún en el Departamento se encuentran formadores de danza que llegaron en el marco del mencionado proyecto. Lo cierto es que a partir de este momento se empezó un trabajo con talleres y muestras y concursos de pequeños formatos, y el proceso lo retomó oficialmente en el año 2002 la Gobernación del Departamento, pero posteriormente se ha desdibujado y se mantienen los procesos pedagógicos en danza, aunque ya de manera algo atomizada, de modo que la figura de escuela fue cediendo su lugar a la formación de agrupaciones.

Es interesante anotar que, teniendo como marco de fondo el *Plan de Desarrollo 2001-2004. Trabajemos juntos por Cundinamarca*, se produjo un documento inscrito en el Programa Fortalecimiento de la Identidad Étnica y Cultural, subprograma Arte y Cultura en Cundinamarca⁹. Tal documento daba cuenta del proyecto “Implementación de las escuelas de formación artística y cultural en Cundinamarca”. El documento era un intento de ajustar la formación artística a la misión de la Secretaría de Cultura y contenía una propuesta educativa, fundamentos filosóficos, métodos, organización y administración, contenidos básicos, manual de convivencia, indicadores de evaluación. En esa época, entonces, se presentaba un impulso creciente para consolidar las escuelas del Departamento.

Las dinámicas formativas en las restantes disciplinas artísticas tienen una evolución más marcada por acciones aisladas, y las acciones que se llevan a cabo dependen de cada municipio.

9. En el Plan de Desarrollo 2001-2004. *Trabajemos juntos por Cundinamarca*, dentro del programa Fortalecimiento de la Identidad Étnica y Cultural, subprograma Arte y Cultura en Cundinamarca, se trata la “Implantación de las Escuelas de Formación Artística y Cultural en Cundinamarca II etapa. Otra opción para construir nación”.



2. Sobre la concepción de las artes y su lugar y sentido en la sociedad

Buena parte de la valoración de las artes en los municipios está planteada en términos de su utilidad social. Se aduce usualmente que ello evita que niños y jóvenes caigan en vicios y mal uso del tiempo libre. Si bien este es un valor implícito en las artes, es importante hacer ver que estas no solo cobran valor por su uso instrumental, sino que son una forma de experiencia y pensamiento con alcances cognitivos y creativos. En tal sentido, su validez es de orden simbólico, como instancia configuradora de sujetos y colectividades. No es frecuente que los proyectos pedagógicos de los municipios dimensionen ese valor intrínseco de las artes, sin rendirse a valores ajenos a su propio quehacer. Incluso, en ocasiones, se tiende a confundir y asociar cultura con valores y formación ciudadana, lo cual no deja de ser una lectura reductiva. Lo estético tiene valores de sentido, no solamente valores sociales. Esto no desconoce la enorme significación que posee como elemento de cohesión, encuentro, construcción de colectividad y generación de solidaridades, que se halla en las bandas municipales y en los encuentros de bandas y danzas, junto con los festivales de teatro. No obstante, es aconsejable que un proyecto pedagógico artístico se legitime desde las propias artes, entre otras cosas, para evitar que estas se validen por factores ajenos a su quehacer y que su financiación dependa de argumentos extraartísticos.

3. Sobre la noción y los modelos de escuela

Es claro que la noción de escuela viene mediada por una política de premios, encuentros y presentaciones. En tal sentido, la escuela se forma para configurar bandas y agrupaciones que respondan a esos objetivos. Incluso se habla de banda-escuela, cuyo proyecto es alimentar la banda, más que alentar la creación y el sentido de lo sonoro. Ello por sí mismo es una opción válida, pero deja abierta la pregunta por las otras posibilidades de una escuela y un proyecto artístico. Cabe preguntarse, por ejemplo, si otras prácticas musicales se relegan porque no tienen lugar en los concursos. Es evidente la interacción entre concursos, políticas y prioridades formativas. Se hace necesario, entonces, diferenciar la escuela de la banda-escuela y de la banda como tal, indicar alcances y límites, incluso establecer las relaciones entre formación y presentaciones. Así mismo, es importante considerar la diversificación en la formación, sin que ello signifique el descuido de tradiciones tan valiosas como la formación en bandas; de hecho, algunos municipios ya se encaminan en esa dirección. La necesidad de hacer explícito un proyecto de escuela es notoria en buena parte de los municipios (con objetivos, métodos, concepciones pedagógicas y artísticas, relación con tradiciones locales, precisiones sobre lo que diferencia a cada escuela, trascendiendo una especie de repetición mecánica de modelos). Ese proyecto raramente está expresado por los municipios.

En ese mismo orden de cosas, es un desafío para las escuelas lograr el apoyo a los procesos formativos como algo diferente al apoyo a la conformación de bandas y grupos de danza o teatro. Y, vinculado a esa necesidad, es importante diferenciar entre una formación atenta a los procesos y una formación destinada a resultados (o saberlas articular). Muchos procesos han quedado fracturados no solo por razones políticas, sino porque carecen de una visión y una valoración de los procesos formativos. Y, también relacionado con ello, es fundamental distinguir un currículo centrado en resultados de un currículo centrado en procesos.

Con respecto a los modelos homogéneos, salta la pregunta: en tiempos de diversidad y diferencia cultural, ¿hasta dónde las escuelas alientan una diversidad de prácticas y expresiones? Incluso, ¿realmente se estimula una recreación creativa de la tradición? La diversidad está presente en la vida de los municipios, pero, ¿hasta dónde se le hace justicia desde las opciones formativas que manejamos?, ¿hasta dónde las escuelas dan lugar a la diversidad de músicas y danzas: populares, urbanas...?, ¿hasta dónde se incluye la diversidad, más allá de ser un simple agregado ocasional y esporádico?

4. Sobre lo formal e informal

Una consideración frecuente, semejante a lo que ocurre en el resto del país, se refiere a lo formal e informal como proyección educativa y a las posibles relaciones y tránsitos en una y otra modalidad. Son muchas las preguntas y tensiones que surgen al respecto, y parece conveniente plantearse las dentro de los proyectos formativos de las escuelas. Estas se sitúan en la educación para el trabajo y el desarrollo humano (anteriormente, educación no formal), pero la estructura de varios proyectos formativos desborda estos propósitos y ellos se acercan a programas de educación formal. Ambición quizás legítima cuando hablamos de “escuela” y no de una sucesión libre y espontánea de talleres y cursos (no todo lo que realizan en los municipios resiste el nombre de “escuela”; se trata más bien de talleres, grupos de danza o teatro).

Caben, entonces, varias reflexiones: ¿qué implicaciones tiene la pretensión de formalizarse y cómo hacerlo?, ¿hasta dónde es deseable la formalización, y qué se gana y qué se pierde con ella?, ¿qué es formalizable y que no? Es loable el afán de certificar procesos formativos largos, ¿pero cómo



y para qué hacerlo? Así mismo, es deseable no perder de vista la práctica gozosa, lúdica y sin pretensiones formalizantes de lo artístico. De hecho, algunos municipios mantienen un doble desarrollo: por un lado, actividades en ciclos y secuencias y, por el otro, una práctica más desapegada de ello. Así, ¿hasta dónde es conveniente asimilar a lo formal lo no formal, cuando este modo a su vez tiene ciertas ventajas con respecto a las dinámicas formales, sobre todo en lo concerniente a ciertas prácticas artísticas y ciertos modos de transmisión?

Es factible toparse con situaciones en las que la formalización, con sus lógicas y regulaciones, está distanciada de las prácticas reales de la música y la danza, y en donde el saber académico o tecnológico, por lo general universal y homogéneo, desconoce la cultura misma de la que emanan las prácticas (lo cual se constituye en una paradoja cuando se habla de respetar tradiciones e identidades). Algunas personas entrevistadas, ante esta situación, han propuesto apuntar a procesos formativos, y aun curriculares, no desvinculados del mundo de la vida de los municipios: de sus deseos, goces, fiestas, del hacer vivo de las músicas y bailes. Cabe, en consecuencia, preguntarse de qué escuela es factible hablar en el ámbito de lo no formal y en entornos culturales como los que definen a los municipios de Cundinamarca. Considerando esto, es importante preguntarse cómo formalizar ciertas prácticas artísticas desde modelos no distanciados de las mismas prácticas.

Con respecto al afán formalizante, bien vale la pena entablar diálogos con la educación formal, como ya lo establecen varios municipios en los colegios para validar sus acciones en las denominadas jornadas extendidas. También vale la pena establecer negociaciones con la academia con el ánimo de validar la importante experiencia desarrollada en las escuelas municipales. El programa Colombia Creativa del Ministerio de Cultura se ajusta a este propósito. Pero, por otra parte, la formalización también precisa condiciones administrativas y laborales más consolidadas y estables y lo percibido en buena parte de los municipios es una condición tendiente a lo inestable y lo frágil. En suma, supone construir un proyecto fuerte en los aspectos pedagógico (el para qué y el cómo formar), administrativo, laboral, jurídico, de gestión, etc. En muchos lugares no existen mecanismos reales para aterrizar y poner en acción una escuela como tal. No obstante, es claro que en las circunstancias presentes el diálogo entre la educación formal básica, media y superior con la educación para el trabajo y el desarrollo humano es necesario, como también lo es el diálogo entre las instituciones que lideran estos procesos.

5. De lo académico y lo experiencial, la tradición y la modernidad

Es importante validar tanto la experiencia como los desarrollos académicos, y, naturalmente, el diálogo entre ellos. No obstante, en muchas ocasiones se ignora la experiencia y se cree que el ámbito académico es el único legítimo. Ello se observa cuando una propuesta solo se considera válida desde lo académico o cuando se teme no ser muy académico. Con esa actitud, todo lo que suene a experiencia pura se percibe como confuso, poco conceptual, contradictorio, etc. Incluso se manifiesta en la intención de conformar programas formativos referenciándose solamente desde el mundo académico. También este deja ver su distancia frente a la experiencia y frente a lo popular cuando dialoga poco con esas prácticas, cuando casi no investiga sobre ellas. En el fondo, se considera que la experiencia carece de



validez académica y que –desde un modelo de desarrollo lineal– superar esa carencia supondría tratar de imitar los cánones académicos. Con ello se desconoce la abundancia y potencia contenidas en las fiestas populares, en la cotidianidad y en los modos de socialidad y solidaridades establecidos alrededor de las prácticas culturales y artísticas.

El descuido de las expresiones artísticas tradicionales es también un descuido de las artes en sus contextos, descuido que puede ser inquietante cuando se habla de identidad. Se puede argumentar que estas expresiones están presentes, pero lo cierto es que lo están solo de una manera atomizada, sin desarrollos creativos e investigativos. Queda, entonces, una reflexión: cuando se incorpora lo popular y tradicional, ¿cómo se incorpora? En ocasiones se incluyen ciertas prácticas, pero la forma de hacerlo las desdibuja, desconociendo sus modos de transmisión y su sentido en las realidades locales, es decir, su fuerza. Una importante función de las secretarías de cultura locales está en dar presencia a las voces y cuerpos regionales, en dar visibilidad a saberes no canónicos, muchos de ellos alejados de los saberes académicos, pero muy próximos a las dinámicas sociales y culturales de los municipios. Algunas personas sugieren que los programas de educación no formal no deberían tener como único paradigma la educación superior. Quizás resulte valioso en esta situación el apostar tanto por lo académico como por lo popular, asumiéndolos como instancias diferentes, pero dispuestas a entablar diálogos creativos entre ellas. También es importante enriquecer la experiencia estética tradicional y popular, pero seguramente desde lógicas que le son propias, pues es factible fortalecerlas sin que necesariamente terminen asimiladas a procesos de educación formal. Ello no significa percibir lo popular como algo puro y fijo, ni implica, por tanto, reducir su reconocimiento a algo acabado, distanciado de toda experimentación y recreación.

Los procesos de formación artística no tienen un modelo único y universal, ya que existen lógicas diferenciadas que es necesario atender. Una cosa es el conocimiento académico y otra son los saberes tradicionales, desarrollados generalmente a partir de la tradición oral. Develar esas diferentes lógicas nos instala en la idea de articular desde una perspectiva intercultural lo que es diferente, sin pretender unificar aquello que debería conversar desde una postura del diálogo de saberes. Si bien la academia aporta valiosos elementos al conocimiento de manifestaciones culturales locales, también es mucho lo que tienen que decir y aportar las manifestaciones culturales empíricas generadas en la fiesta, en el carnaval y en el hacer artístico y cultural cotidiano. Desconocerlo puede llevar a posturas que niegan la diversidad y la riqueza de múltiples expresiones culturales.

6. Del llamado a la identidad cultural

Es frecuente que las escuelas mencionen el necesario rescate y promoción de la identidad cundinamarquesa, seguramente muy ligado al énfasis puesto en ese aspecto en los planes de desarrollo departamentales, desde ya hace algunos años. Con referencia a este punto, es importante reflexionar sobre la noción de identidad y ver las consecuencias implícitas en cada aproximación, reflexión poco frecuente en los planes y políticas del departamento. Por ejemplo, es sensato pensar la identidad como algo no tan totalizante ni tan fijo, muerto en el pasado. La identidad muta, cambia, más aun en tiempos en los que la propia tradición está destradicionalizada y desterritorializada. En tiempos globales, la identidad es más híbrida y relacional, y así mismo es creativa y se modifica desde los apremios del presente. En suma, más que un depósito quieto de valores y símbolos, más que una pieza de museo y sin capacidad de interpelar el presente, es una práctica de significación por medio de la cual las raíces y los propios contextos se ponen en acción.

Naturalmente, ello implica poner de manifiesto esos valores y tradiciones ancestrales. En ese orden de cosas, no se puede separar la tradición de la creación. Las tradiciones fuertes lo son porque se modifican con el tiempo y porque conservan algo esencial, algo original pero en tensión con la novedad que traen los nuevos tiempos. La tradición está viva y dialoga de forma creativa y crítica con el presente. Esto también invita a realizar investigaciones y exploraciones tendientes a identificar cómo se ha producido esa evolución de las tradiciones, sobre todo de las dancísticas y musicales. Así mismo, es importante reconocer que a veces algunas culturas solo sobreviven intentando defender su legado ancestral: tal es el caso de las comunidades indígenas.

7. De los pros y contras de una política de premios y concursos

Es importante establecer una lectura de la incidencia de políticas culturales y artísticas montadas sobre concursos y ver cuáles son las consecuencias formativas en el proyecto pedagógico. Son evidentes las bondades de la lógica de los premios y concursos, por cuanto fijan metas, facilitan intercambios, propician una puesta en público, abren relaciones con la comunidad, permiten cotejarse y aprender de los otros, promueven la calidad (sin el concurso, nunca se genera exigencia, mejoramiento y calidad), producen motivación y concentración, permiten que los procesos se traduzcan en acciones con continuidad, además que aseguran el compromiso de las alcaldías y movilizan la gestión y los encuentros intermunicipales e interdepartamentales. Pero también, para otros, es un formato que: define unidireccionalmente los procesos pedagógicos (si se forma solamente para el concurso, ¿en dónde queda la formación, más allá del repertorio de turno?); capta exageradamente la atención sobre los resultados, en detrimento de los procesos; homogeniza las prácticas y evita la diversidad de experiencias y expresiones; genera rencillas y frustraciones; crea una relación de los alcaldes con los docentes y directores en términos de ganar o no un concurso o zonal y de definir su suerte de acuerdo con ese limitado criterio (hay modos de valorar y evaluar que no pasan por el éxito en los concursos y zonales). En algunos municipios, el apoyo económico ha estado mediado por la figura del concurso, porque les otorga visibilidad y reconocimiento.

En suma, son múltiples las argumentaciones, y quizás sea deseable amarrar con más solidez discursiva cualquier opción que se asuma. O buscar alternativas intermedias, como de suyo ya se han planteado en el departamento, alternativas como la de realizar concursos y zonales, pero al mismo tiempo implementar dinámicas formativas, intercambios, entregar otros estímulos, etc. Es decir, hacer del concurso un medio y no un fin. No basta con que los grupos de música, danza o teatro se presenten, cuando hablamos de escuelas. Es necesario, y a partir de las mismas presentaciones, extraer reflexiones más profundas sobre las expresiones artísticas, incluso utilizar las mismas piezas que se presentan en las diversas artes, como un detonador de preguntas y análisis. También los eventos pueden constituirse en un espacio de formación de públicos o para intercambiar experiencias o documentos surgidos de los distintos procesos pedagógicos.

8. De la valoración de las distintas artes

En relación con el punto anterior, quizás es factible explicar desde la lógica del concurso y el zonal el relegamiento que experimentan algunas prácticas artísticas en las escuelas de Cundinamarca. Es claro que las artes visuales, tanto de imagen estática como de imagen en movimiento, no cuentan con muchos desarrollos, explicable también porque la música y la danza están enraizadas en la vida social y cotidianidad de los municipios. Lo cierto es que las artes visuales, la literatura y el teatro, en menor medida, están considerablemente desfavorecidos en la oferta pedagógica de las escuelas. Otra explicación que termina por confirmar esta situación es la presencia en el Estado de planes nacionales que terminan por incentivar más unas prácticas que otras. El Plan Nacional de Música para la Convivencia y el Plan Nacional de Danza colaboran en el desarrollo de estas modalidades. Posiblemente el naciente Plan Nacional de Teatro pueda impulsar en mayor medida la práctica teatral. De alguna manera se puede afirmar que lo que ocurre a nivel nacional y del Ministerio de Cultura se refleja a nivel local. Lo cierto es la evidente desventaja de las prácticas visuales, literarias y teatrales, desventaja que también encuentra una explicación en la especificidad y desarrollo de cada una de estas disciplinas en el ámbito nacional. Es factible, y dentro de un concepto contemporáneo de escuela y de las artes, provocar diálogos mayores entre las disciplinas artísticas, incluso producciones conjuntas que lleven a desarrollar reflexiones y planteamientos que conjuguen diversos materiales expresivos (sonoros, visuales, corporales, textuales).

Algunas conclusiones que se derivaron de la caracterización y las entrevistas con agentes del sector indican que en la actualidad a la danza le falta una visión pedagógica, cada municipio tiene sus modos de hacer, cada profesor hace lo suyo, pero sin procesos de formación y sin preguntarse el para qué de ellos. Es frecuente encontrar que el docente anterior ha dejado un montaje o un grupo, pero difícilmente un proceso pedagógico en curso. No obstante, hay procesos en algunos municipios que han alcanzado una singular fuerza por su proyecto pedagógico, entre ellos, Funza, recientemente premiado por el Ministerio de Cultura. Son iniciativas aisladas, aunque empieza a emerger una importante red de maestros en danza que se está configurando. Se argumenta la importancia de los zonales, hoy desactivada, que también se remediaría con una formulación de políticas y planes levantada por encima de la fugacidad de los cambios administrativos y desde una articulación más decidida con el Plan Nacional de Danza. El ensamble con este plan puede ayudar a cualificar a los docentes (como ya ha sucedido con algunos de ellos). Es de anotar que los acuerdos mu-

nicipales que han estabilizado la actividad musical no se dan con las otras disciplinas artísticas.

En el teatro se lamenta también el relegamiento fuerte de su actividad al interior de las casas de cultura. Como es usual en el teatro, se mantiene una actividad importante, pero que en buena parte no pasa por las escuelas, por la oficialidad. Existieron iniciativas (en 2005) de formadores en los municipios, fundamentalmente en aquellos con tradición teatral (Zipaquirá, Sibaté, Funza, Chía, El Colegio, Mosquera, entre otros), cuyos docentes –y desde su experiencia– formularon algunos lineamientos para la práctica teatral en el departamento. Este documento, como otros similares, puede constituirse en insumo a la hora de plantearse un Plan de Cultura Departamental que revitalice el teatro, más allá de los festivales teatrales, casi todos realizados por fuera de la institucionalidad oficial. Se dice que a nivel oficial no hay artes escénicas, porque no hay zonales, y sin su convocatoria no se desarrollan procesos, salvo algunas excepciones. Sin duda, también se echan de menos algunas directrices, no solo para darle importancia al teatro, sino para trascender las acciones aisladas y espontáneas y para articular actividades de manera más sistemática con el Plan Nacional de Teatro.

Las artes visuales se cultivan en muy pocos municipios. Incluso no se producen eventos que faciliten la circulación de obras, como sí sucede en las restantes disciplinas. Bien valdría la pena orquestar una especie de Sa-



lón Departamental que pueda constituirse en un evento motivador y de intercambio, un evento desde el cual se puedan articular acciones con los programas del Área de Artes Visuales del Ministerio de Cultura.

La literatura es otra disciplina bastante relegada. Difícilmente se emprenden acciones formativas en los municipios y, por lo general, las pocas que se presentan se configuran atendiendo el programa Relata del Ministerio de Cultura, programa que seguramente estaría en condiciones de concertar nuevos talleres que puedan aglutinar municipios vecinos del departamento. Conviene anotar que el Plan de Desarrollo 2001-2004. Trabajemos juntos por Cundinamarca, mencionada la necesidad de fomentar la literatura cundinamarquesa; no obstante, salvo la acción de unos pocos municipios, es una disciplina algo rezagada, o lo que sucede, quizás, es que se viene trabajando más a través del Plan de Nacional de Bibliotecas.

Una forma de empezar a valorar las distintas artes es realizar obras que compaginen elementos sonoros, visuales, literarios, corporales. Ello lleva a plantearse, por ejemplo, cómo está implicado lo visual en una obra de teatro, o a ver que danza y música nunca han estado muy separadas en muchas culturas o que los textos hacen parte de los guiones teatrales y lo audiovisual hoy se presenta conjuntamente con otras expresiones.

9. De la continuidad y discontinuidad de procesos

¿Se puede hablar de escuela o, incluso, de proceso pedagógico, cuando estos se rompen con tanta facilidad, cuando están atados a caprichos de ocasión? En muchos municipios se desbaratan muchos procesos con los cambios administrativos, con los cambios de alcalde, con los cambios de profesor. Sin duda, hay carencia de institucionalidad, de políticas y de planes que pongan los procesos pedagógicos más allá de las decisiones políticas de ocasión. Por otra parte, el inicio tardío de algunos puede quebrar psicológicamente un concepto de unidad y secuencia dentro de los alumnos. Muchos entusiasmos quedan truncados, sobre todo cuando algún niño ha pasado por un proceso de sensibilización inicial. Probablemente todo esto se remediaría con mayor estabilidad de los formadores, con programas proyectados a largo plazo, con proyectos pedagógicos más consistentes.

10. De la relación con las políticas públicas y la formulación de planes y políticas locales

En este punto es bueno destacar varios aspectos:

A) No cabe duda de la importancia de conocer las políticas públicas, y en la presente cartilla se incluye un resumen de algunas pertinentes al quehacer de las escuelas. Así mismo, se anexan datos de interés para consultar informaciones, convocatorias, ofertas pedagógicas, muchas oportunidades se desperdician por desconocer programas y planes de acción. Es frecuente advertir el desconocimiento de las políticas públicas y de los planes nacionales, las cuales, sin asimilarse ciegamente a ellas, son importantes para

orientar las premisas pedagógicas de las mismas escuelas. Esta importancia se evidencia en casos como el Plan Nacional de Música para la Convivencia, creado desde una noción de escuela municipal y, justamente por ello, orientador para las escuelas de música.

B) Más allá de ese conocimiento, es indispensable generar planes o programas de cultura municipal o departamental que formulen criterios y orientaciones. Los planes y políticas permiten abordar las artes desde una concepción más compleja y abarcante, asumiéndolo desde sus diversos componentes: investigación, formación, creación, recepción, apropiación, producción (aspecto este señalado por el Plan de Desarrollo actual del Departamento cuando se mencionan las industrias culturales). La realización de estos planes necesariamente debe dialogar con los planes y políticas nacionales, pero sin agotarse en ellos. Es decir, la política pública no exime de la reflexión local. No se puede ahorrar la reflexión del porqué, el para qué, el para quién, el cómo de una escuela. Se requiere de la apropiación local desde el propio contexto, preguntándose cuál es la escuela que se requiere en cada municipio. Los lineamientos de los planes nacionales no deben tomarse como modelos absolutos: ellos ofrecen criterios, estrategias, modelos de acción y gestión, orientaciones para la sostenibilidad, y lineamientos de formación, ofertas de actualización y profesionalización, todo lo cual es importante conocer y poner en sintonía con las propias reflexiones.

Es deseable que Cundinamarca y sus municipios generen un proyecto propio según el modelo de desarrollo regional vigente. Una política, sobre todo construida desde la participación de los implicados, articula lo planeado a lo necesitado, permite seguimientos, balances, valoraciones, estrategias de proyección y sostenibilidad, institucionalidad, soportes administrativos y jurídicos, estabilidad de procesos y agentes, mecanismos y estrategias de financiación, relaciones intersectoriales, relación de componentes: formativos, investigativos, informativos, de circulación, etc. Al respecto es bueno comentar que el Sistema Nacional de Cultura concibe los consejos nacionales, departamentales y municipales de cultura como instancias de participación, por lo general inexistentes en los municipios. Lo que se revela en la caracterización son sistemas de participación circunscritos a padres de familia, aunque, sin desconocer esta figura, es conveniente abrir la construcción cultural a los involucrados en ello.

C) Aunque no se explicita una política, como es lo usual en los municipios, en todo caso la hay, así sea inconsciente e implícitamente. Toda acción pedagógica arrastra supuestos y premisas, y es conveniente hacerlas conscientes y explícitas, formularlas discursivamente.

D) Es deseable, es ideal, formular Planes de Cultura (varios de los planes de desarrollo del departamento lo señalaron en su momento), pero es

sensato preguntarse hasta dónde es razonable formularlos e implementarlos si no se tienen las posibilidades financieras, jurídicas y administrativas y organizativas para llevarlos a cabo y darles sostenibilidad tanto departamental como municipal.



11. De la pedagogía y los énfasis pedagógicos

La pedagogía trasciende una didáctica o una técnica de enseñanza; es una postura sobre el sentido de la educación e implica una relación social, con consecuencias políticas. Por ello no se puede obviar una filosofía pedagógica. Las ideas pedagógicas se filtran en el tipo de sujeto esperado, en las concepciones curriculares, en los énfasis formativos. Y en la caracterización de las escuelas de Cundinamarca estos énfasis se inclinan claramente por aspectos técnicos, destrezas, oficios y valores socioafectivos. Pero, una vez más, el sustento de estas opciones es algo débil, y en muchas ocasiones se confunde lo pedagógico con un reglamento de funcionamiento. Quizás el descuido mismo de lo pedagógico se refleja en el gran relegamiento que se observa en los énfasis formativos de las dimensiones teóricas y conceptuales. Algunos de los acuerdos municipales de creación de las escuelas son exageradamente parcos al respecto.

Sin ignorar que los acuerdos ya son un avance considerable, es conveniente pensar que estos pueden constituirse en el recurso para darles contenido y proyección pedagógica y cultural a las escuelas. Es insuficiente el acuerdo municipal o la inclusión en el plan de desarrollo, si estas acciones no se traducen en una reflexión acerca del significado cultural de la escuela en la localidad. Ciertamente, algunos sí lo tienen en cuenta y lo formulan, otros lo consideran pero no lo han tematizado, no se lo han planteado con rigor porque han desarrollado un comportamiento mecánico que reproduce las cosas como siempre se han hecho o como las realizan otros municipios. Es importante definir y tener claro esto, porque las escuelas son uno de los más importantes activos culturales, educativos y artísticos de los municipios. Para matizar algo esta situación, es importante anotar que los Planes Nacionales son relativamente débiles al suministrar criterios de formación y orientaciones pedagógicas ligadas a las diversas disciplinas artísticas. También se puede argumentar que a las escuelas no formales no les corresponde estas reflexiones, y tal argumento sería válido si estuviésemos tratando de talleres aislados, sin pretensión de escuela, con sus secuencias, ciclos y fases formativas.

12. De la descentralización

En la actualidad se presenta una tendencia casi que general a descentralizar la acción de las escuelas, proyectándola más allá de las casas de cultura. Esta loable decisión y postura, sin embargo, no viene sola. Por un lado, de seguro compromete mayormente un diálogo de saberes, un diálogo de prácticas culturales; por otro, es factible que lo que se realice en las veredas sea mediado por su misma realidad cultural. Es decir, está en juego la pregunta por el arte en contexto. En tal virtud, se puede convertir la descentralización en una oportunidad para cartografiar prácticas culturales propias. La descentralización, también, implica asuntos complejos de movilización, disponibilidad de materiales, mecánicas de convocatoria, concertación con las comunidades, costos. Todo ello viene a cuento para afirmar que la descentralización trae consigo nuevas reflexiones acerca de qué descentralizar, cómo hacerlo, para qué hacerlo, con qué hacerlo. Este aspecto, como tantos otros, amerita que los municipios con experiencias en este campo puedan comunicarla a otros que apenas emprenden ese camino.

13. De un concepto expandido de la circulación

El punto anterior pone sobre el tapete algo que emerge como una gran necesidad y que fue mencionado en algunos de los planes previos de desarrollo en el departamento: se trata del valor del intercambio de experiencias. Hay municipios con grandes avances en algunos aspectos y resultaría muy valioso que lo puedan comunicar a otros municipios. En alguna oportunidad, en un plan de desarrollo se hablaba de “apadrinamiento” de municipios fuertes a débiles. Es destacada la circulación de obras sobre todo teatrales, dancísticas y musicales, a lo largo del departamento, pero la circulación puede expandirse desde un concepto más ampliado. No se trata solamente de circular presentaciones, obras, también es importante hacer circular experiencias, incluso al interior de concursos y zonales, incluidos los saberes, informaciones, estrategias formativas, experiencias valiosas de formación. La circulación de un municipio a otro también se extiende a los docentes, enviando a los buenos, durante un tiempo, a otro municipio; y naturalmente la posibilidad de establecer un sistema de pasantía con universidades para que los alumnos –como parte de sus créditos académicos– las realicen en municipios mediante acciones formativas temporales. Eso beneficia tanto a los municipios como a las universidades, por cuanto les permite proyectarse fuera de las aulas y comprometerse con las realidades del país. En suma, este componente, como los restantes: formación, apropiación, divulgación, etc., reclama una política que los potencie y ponga en relación.

Como un elemento dinamizador de la circulación en sentido amplio está la configuración de redes, que suplen desde lo informal muchos vacíos institucionales. Felizmente, en el departamento empiezan a surgir ciertas figuras de redes entre directores de cultura, entre gestores y formadores o de directores de banda.



14. De la necesidad de dar a conocer importantes logros y valores

Es indispensable dar a conocer los logros y desarrollos de las escuelas de formación artística y cultural del departamento. No solamente porque allí hay un trabajo de años, en muchas ocasiones fruto de un compromiso sin rendiciones del propio municipio y de los empoderamientos que localmente alcanzan las mismas escuelas. Muchos logros tienen una incidencia socio-cultural significativa que amerita su divulgación y conocimiento. También los modos de trabajo, estrategias de gestión y políticas formativas son de suma utilidad tanto para la institución central, el Instituto Departamental de Cultura y Turismo (IDECUT) como para el conjunto de los municipios. Es importante fortalecer la divulgación de todo ello y no solo mediante una fría información, sino dando a conocer lo que significan las escuelas en la vida de las comunidades, por lo que ellas significan en términos de construcción de socialidad, encuentro de generaciones, sensibilización e introducción en lo expresivo o aportes a la generación de cultura, y no solo con el argumento del buen uso del tiempo libre. También porque el conocimiento de lo realizado en un municipio es una información valiosa para aquellos otros cuyos procesos están débiles o rezagados. Quizás una página Web dedicada a las escuelas sería un valioso centralizador de información, documentación, circulación y dinamizador de procesos culturales y educativos.

15. De las escuelas de formación artística y cultural y las jornadas extendidas en el sistema educativo

El actual plan de desarrollo del departamento se plantea como metas generar jornadas extendidas en un buen número de colegios. Quizás encaminadas en esa dirección, varias escuelas empiezan ya a trabajar en esa línea. No obstante, como toda decisión, ello supone unas premisas, alcances, consecuencias e implicaciones que han de considerarse. Mencionaremos algunas: se hace indispensable fijar criterios para establecer qué colegios pueden aceptar una extensión de jornadas con énfasis en lo artístico, presuponiendo que serán aquellos que ya incorporan en sus currículos ese tipo de acciones. Eso requiere una exploración y una caracterización. Igualmente hay que plantearse el para qué de la jornada extendida, es decir, qué concepción de lo artístico es pertinente para insertarse en los programas (una cosa es la formación para crear un grupo artístico, otra aquella que busca que lo artístico se entienda como una forma de experiencia y pensamiento capaz de dialogar con otras asignaturas y, por tanto, concebir una escuela con tendencia transdisciplinaria. Una cosa es educar para un resultado, otra hacerlo para desarrollar procesos). En ese sentido hay que preguntarse cuál es el imaginario y la expectativa que tiene la escuela sobre el arte y la educación artística.

Otro aspecto es la necesidad de que se introduzca lo artístico y se lo evalúe, para que adquiera la jerarquía de cualquier disciplina, evitando su consideración de “costura” o simple “tiempo libre”. En las jornadas extendidas deben participar, al menos en su diseño y planeación, los docentes de los colegios, para propiciar el acople y la integración. Igualmente es necesario generar corresponsalías y territorializaciones sabiendo en qué territorios y con qué compromisos. En ese orden de cosas habrá que valorar la pertinencia para cada Proyecto Educativo Institucional. También cabe preguntarse cómo se construye el currículo incluyendo lo artístico y cómo se evalúa. Finalmente, hay que planear y proyectar teniendo en cuenta las implicaciones

pragmáticas, operativas y presupuestales. Quizás, como se está planteando en otros contextos, puede ser esta una importante oportunidad de valorar la manera como lo artístico inquieta a la educación en general, pues no se trata solamente de asignarle un lugar en el currículo, sino de ver cómo lo artístico puede llegar a redefinirlo. Un aspecto ineludible para las jornadas extendidas es la necesaria acción conjunta con la Secretaría de Educación, pues ellas son un asunto intersectorial.

16. De la imaginación institucional y un concepto renovado de la gestión

El trabajo de gestión de buena parte de los municipios es pobre. Por citar un caso, revisando los proyectos presentados al Programa Nacional de Concertación por el Departamento, encontramos que en el año 2012 se pasaron 57, de los cuales consiguieron apoyo²⁷, y 30 fueron rechazados. En las líneas en formación artística y cultural solamente hubo 12 proyectos, entre ellos: las escuelas públicas de Anapoima; la Escuela de Danzas de Funza; la Escuela de Danza-Teatro El Dorado de Guatavita; el mantenimiento y fortalecimiento de la Casa de Cultura, en Guasca; el Programa Municipal de Música y Convivencia, en San Bernardo y Cota. La cifra no es muy alentadora para un programa que cofinancia proyectos municipales.

Se habla con frecuencia de la importancia de la gestión, y sin duda así es, lo que se ventila poco es cómo construir modelos de gestión que atiendan a las singularidades implicadas en los procesos artísticos. ¿Qué elementos diferenciadores trae consigo lo artístico?, ¿qué preguntas plantea la actividad artística a las concepciones de gestión dominantes?, ¿cómo proponer modelos de gestión diversos que respondan a la variedad misma de los municipios? Todo ello nos invita a pensar que la gestión no es homogénea y que debe ser creativa. La creatividad no es asunto solamente de los artistas, es una propiedad de cualquier actividad. Podemos hablar, entonces, de “imaginación institucional”, de cómo las instituciones deben pensar sus posibilidades de acuerdo con las situaciones concretas en las que se mueven, y de que es factible realizar acciones no referenciadas solamente por lo que siempre se ha



venido haciendo, sino desde la imaginación y la creación. Lo muy prefijado evita el acontecimiento. Es decir, es fundamental tener nuevas respuestas a las nuevas situaciones y no quedarse en respuestas usuales frente a lo nuevo. Se precisa creatividad para formular modelos de gestión que trasciendan una noción de gestión reducida a pedir recursos, pues la gestión se extiende a la generación de conexiones con políticas y planes nacionales, departamentales y locales, y así mismo es preciso ser creativos para ajustarse a las necesidades y particularidades de cada municipio y para conectar el arte y la cultura con otras dimensiones, como el turismo, la economía, la educación, etc. También la gestión precisa un alto nivel de información¹⁰.

Planteado ese llamado, es conveniente indicar algunos puntos. Por un lado, la necesidad de acceder a información que facilite la gestión. En particular, la Dirección de Fomento Regional del Ministerio de Cultura dispone de asesoría y documentación valiosa. En la Web del Ministerio, en la sección de Fomento Regional, se pueden encontrar documentos acerca del Sistema Nacional de Cultura y los documentos “Políticas para Casas de Cultura” y “Manual para la Gestión de la Cultura”. En ellos aparecen sugerencias valiosas acerca de la planeación y financiación de la cultura. Adicionalmente, cuenta con promotores regionales que brindan asesoría a los municipios en temas como: cultura en los planes de desarrollo municipales, asesoría en gestión y financiación de la cultura, información acerca de convocatorias y programas del Ministerio de Cultura, espacios de participación, sobre todo considerando que en el actual Plan Nacional de Gobierno se enuncia la necesidad de fortalecer el Sistema Nacional de Cultura.

La gestión tiene en la actualidad muchas líneas de acción; por ejemplo, la inclusión de las manifestaciones culturales como patrimonio inmaterial, con la consecuente valoración de las Escuelas de Arte y Cultura o la intro-

10. Véase al final de la cartilla una serie de direcciones de interés.

ducción de las expresiones artísticas y culturales en las cátedras acerca de los municipios.

A continuación transcribimos algunos pasajes de textos que ayudan a enriquecer la noción y las posibilidades de la gestión cultural contemporánea.

Un aspecto cada día más importante en las dinámicas de gestión es la conformación de redes. Estas permiten superar el aislacionismo e individualismo tan usual en la vida cultural. Las redes permiten conocer oportunidades, unir esfuerzos, participar de otras experiencias, circular y movilizar proyectos, facilitar patrocinios. Las redes no remiten solamente a una forma de operar; suponen nexos conceptuales y espacios de complicidad que trascienden la mera mecánica administrativa. Facilitan el aprovechamiento de recursos, promueven la interrelación con otras disciplinas y de otros actores y saberes. Construir redes facilita la producción, creación, circulación y recepción de obras y proyectos desde el ámbito más local hasta niveles más amplios. Las redes culturales, en opinión de George Yúdice, se caracterizan por la capacidad de conseguir información difícil de obtener por parte de las instituciones oficiales, pues tienen conexiones entre actores que a menudo no están en contacto con el Estado o no son conocidas por el mercado; proveen de educación informal allí donde la educación formal falla o es insuficiente; pueden conectar procesos nuevos con otros más tradicionales: por ejemplo, la producción cultural barrial con la de las industrias culturales; son útiles para articular a los creadores de los sectores cultos tradicionales con los nuevos medios (digitales, Internet, etc.); las redes culturales también aportan dinamismo al turismo cultural, pues aprovechan sus vínculos con actores de múltiples sectores para establecer nuevos tipos de oferta; permiten que se conecten actores, comunidades y procesos, por lo tanto, permiten la creación de microsistemas que se vinculan con estructuras mayores. Y agrega Yúdice “Las redes aportan un minucioso trabajo de articulación del cual no son capaces las instituciones modernas. Entran además en espacios a donde no llegan las instituciones. Las políticas culturales, entonces, deben desarrollar estrategias para fomentar la creación de este tipo de estructuras, sin intentar controlar su trabajo. Más que catalizadores de redes, las secretarías y otras instituciones culturales podrían dar asesoría, apoyo, etc. De esa manera se permitiría que el protagonismo de la acción cultural provenga de la sociedad civil misma”¹¹.

11. Javier Gil. “Gestión de la creación, creación de la gestión”. En Giros y desvíos. Una aproximación a la gestión desde las artes visuales. Dirección de Artes, Ministerio de Cultura. Bogotá: La Silueta, p. 31.

Los siguientes pasajes son tomados de un texto de Alfons Martinell¹². Son fragmentos seleccionados, considerando la dificultad de incluirlos completamente en razón de su extensión. Somos conscientes y asumimos el riesgo de aminorar el sentido que pueda tener un texto en su integridad. Anexamos la referencia completa, por si se desea leer el texto en su totalidad.

12. Alfons Martinell. “Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural”. Revista Iberoamericana de Educación, 20 (1999). Organización de Estados Iberoamericanas (OEI). En línea.

1. POLÍTICAS Y AGENTES CULTURALES:

Una política cultural no puede ponerse en marcha, o no existe realmente, si no es a través de unos agentes o actores concretos, los cuales entran en relación con su realidad territorial y asumen algunas responsabilidades en el conjunto de los objetivos que la propia política les propone. La pluralidad de instancias y agentes se convierte en un elemento fundamental de las políticas culturales públicas, que encuentran en esta diversidad de actores los factores de tensión y estímulo al servicio del interés general. Los agentes sociales, de acuerdo con los principios, finalidades y valores a los que opten y puedan desarrollar, adquieren un protagonismo que podría resumirse en las siguientes funciones:

- Los agentes culturales *analizan e interpretan la realidad* de la propia sociedad, *dan una respuesta* a sus problemas, demandas o necesidades, y *autoorganizan servicios* para su bienestar.
- Los agentes *posibilitan y canalizan la participación* y la incorporación de grupos y personas a los trabajos y a la acción para su comunidad, originando un proceso desde la privacidad y el individualismo a la acción pública y social.
- Los agentes *son aglutinadores y creadores de estados de opinión* sobre temas que les afectan y sobre la creación de las condiciones necesarias para difundir sus opciones, con la finalidad de que se tenga en cuenta un determinado tema.



- Los agentes pueden ayudar *a estructurar y construir las demandas de carácter social, cultural y educativo* que concentran estados individuales o grupales, y trasladarlas de forma colectiva a las organizaciones y al aparato de la administración del Estado.
- Los agentes son una *plataforma para fomentar la autoorganización* de servicios y la asunción de responsabilidades públicas por sistemas de delegación en la prestación de servicios.
- Los agentes ejercen una *función prospectiva*, al descubrir y evidenciar nuevas necesidades o problemáticas de la sociedad y despertar una preocupación en los estamentos oficiales por esos temas.
- También los agentes son una *plataforma de organización de la iniciativa* privada y lucrativa, a partir del establecimiento de organizaciones propias.

2. TIPOS DE AGENTES, FINALIDADES Y OBJETIVOS:

Las reflexiones clásicas sobre las relaciones entre los diferentes agentes de las políticas culturales se orientan a identificar los grandes grupos de agentes culturales que pueden operar en un territorio. Generalmente se identifica un grupo de tres grandes agentes que, por sus amplias características, se puede subdividir en otros. Para la presentación de sus funciones nos basaremos en la siguiente clasificación, que ha de adaptarse a las realidades y legislaciones de cada país:

- Administración pública: Estado, regiones, municipalidades, instituciones sin ánimo de lucro. Tercer sector: fundaciones, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, organizaciones comunitarias, organizaciones de iniciativa social, agrupaciones varias.
- Instituciones privadas: empresas, asociaciones privadas, profesionales, industria, servicios privados.
- En esta línea de reflexión consideramos la extensión del concepto de política cultural a los sectores público y privado partiendo de sus diferentes finalidades y funciones sociales, que son complementarias, contradictorias y muchas veces opuestas, pero las dos necesarias en un contexto de desarrollo.
- En la clásica dicotomía entre lo público y lo privado se han producido cambios importantes en los últimos años. La existencia de un tercer elemento que va creciendo, y sobre todo evidenciando su presencia y potencialidad, ha obligado a una profunda reflexión sobre su papel en el contexto político. Los conceptos de sociedad civil, organizaciones sin ánimo de lucro, economía social, asociacionismo, etc., van tomando cuerpo en la reflexión sobre políticas culturales por su importancia social y por su peso en el conjunto de las actividades culturales y económicas.
- Los principales problemas que surgen en las relaciones entre los diferentes agentes identificados se deben básicamente a:
 - Una falta de conocimiento y reconocimiento mutuo.

- Concepciones muy primarias en relación con el papel de cada agente y su complementariedad en el desarrollo social.
- Falta de un marco legislativo acorde con la realidad actual.
- Carencia de una definición clara de la intencionalidad que domina a las partes, sobre todo entre la administración y el asociacionismo.
- Poca tradición de relación estable, de práctica de contacto y negociación, así como existencia de unos niveles relacionales muy poco desarrollados (confusión, dependencia, dirigismo, oposición, pasividad, desconfianza, etc.).
- Modelos organizadores muy heterogéneos y baja profesionalidad en la gerencia.
- Ausencia de organismos e instrumentos de relación (comisiones, consejos, etc.) tanto a nivel de participación formal como de contacto periódico más técnico y práctico.
- Dificultades de comunicación por la utilización de lenguajes diferentes.
- Falta de habilidad en las partes a la hora de la negociación y de la mediación.
- Proyectos e intencionalidades poco elaborados.
- Estas constataciones nos conducen a plantear una lectura diferente, más amplia y diversificada de los agentes culturales en el marco de las políticas culturales territoriales. Una visión que se caracteriza por la búsqueda de los sujetos dinámicos y significativos de la comunidad para incorporarlos al trabajo por la cultura y a la recuperación de los creadores artísticos.

17. De la necesidad de información y sistematización de experiencias

La información y divulgación de la labor de las escuelas no es la mejor. Se utilizan distintos medios, pero la información de lo que es en sí la escuela: su proyecto, sus resultados, proyecciones, cifras, etc., carece de divulgación. Por lo general no se dispone de documentos o formatos que den cuenta de esos temas. La poca comunicación se extiende a los débiles lazos con la institucionalidad cultural, Ministerio de Cultura e IDECUT. Así mismo, y a la manera de un medio que permita producir recapitulaciones y proyecciones de la propia experiencia, no existe algún instrumento que permita sistematizarla. Tampoco se dispone de documentos que generen balances, reflexiones sobre el sentido de las escuelas, discursividad sobre ellas. Lo lamentable está en que hay logros realmente significativos que

se desconocen. Adicionalmente, se precisa de información para participar en eventos, convocatorias, para darse a conocer. Por todo ello es básico ingresar a una cultura de la información.

La carencia de sistematizaciones y memoria repercute en los cambios de administraciones. Es frecuente encontrar un nueva administración que ignora bastante lo sucedido previamente, y puede que lo ignore por un deseo de diferenciarse radicalmente (también discutible) o porque no se captura memoria y experiencia que suministre un sustrato informativo desde el cual trabajar. Por otra parte, levantar informaciones, sistematizar las experiencias, permite establecer líneas de base para evaluaciones y reflexiones futuras, las cuales a su vez retroalimentan los procesos. La sistematización de experiencias es, en sí misma, una práctica pedagógica que fomenta la autoevaluación y el seguimiento de las acciones formativas. Su incorporación puede generar una actitud de mayor predisposición para estar pendiente del registro, de la documentación, de cubrir desde distintos medios todo lo desarrollado por las escuelas.

Se anexan dos textos que se pueden sumar a los ya empleados por las escuelas: el primero es un *formato* tendiente a informar sobre la naturaleza, procesos y realizaciones de las escuelas, utilizable para informar, dar a conocer, presentar y documentar las actividades, tanto hacia afuera como dentro de ellas; el otro es una *guía* utilizable para ayudar a sistematizar y nombrar la experiencia en un tramo de tiempo. Sin duda, un proceso de sistematización es más complejo, pero es valioso empezar esa dinámica, así sea con cierta modestia.

Formato de identificación e información de las escuelas

1. MUNICIPIO:

- Modalidades y prácticas artísticas desarrolladas en las escuelas.
- Dirección de contacto.
- Teléfono(s).
- Correo electrónico.
- Nombre del responsable (secretario de Cultura o director de Cultura).

2. CONTEXTO INSTITUCIONAL:

- Contexto de políticas que sirven de marco a las escuelas. Políticas y planes locales, departamentales y nacionales desde los que se regulan. Otras regulaciones, como acuerdos municipales.
- Acuerdos y convenios institucionales establecidos.

3. ORGANIZACIÓN Y ACTORES VINCULADOS:

- Organización de la escuela: organigrama, con sus roles y funciones.
- Infraestructura y recursos físicos e instrumentos de que se dispone: equipos, espacios, instrumentos, vestuario, etc.
- Perfil del director o coordinador de la escuela (experiencia, estudios).
- Perfil de los docentes: nivel formativo, promedio de años de vinculación a las escuelas.
- Número de docentes vinculados y distribución por áreas o disciplinas.
- Número de alumnos vinculados a la escuela: distribución por áreas o disciplinas.
- Segmentación de los alumnos por porcentajes: hombres-mujeres, adultos-adolescentes-niños. Población afrodescendiente, indígena, discapacitada, desplazada.

4. PROYECTO PEDAGÓGICO:

- Filosofía pedagógica: concepciones pedagógicas que regulan los procesos formativos. Objetivos y metas.

- Metodologías y procedimientos empleados: pedagogías, estrategias metodológicas, didácticas, enfoques curriculares.
- Porcentajes en los énfasis pedagógicos: aprendizajes cognitivos, conceptuales o teóricos; actitudes y valores socioafectivos; aprendizaje de destrezas y habilidades; desarrollo de actitudes creativas.
- Secuencias de aprendizaje: niveles o etapas en los que se dispone el proceso formativo.
- Logros y resultados de la escuela, de acuerdo con uno o varios de los siguientes aspectos: cuantitativo (número de alumnos y coberturas, dentro y fuera del municipio); calidad pedagógica (calidad de la formación y énfasis de la misma).
- Logros y resultados en reconocimientos: obtención de premios, concursos, becas, invitaciones nacionales e internacionales.
- Logros y resultados en productos y producciones: publicaciones, conformación de agrupaciones, obras y presentaciones.
- Logros y reconocimientos por la comunidad: valoraciones de la comunidad de las escuelas por su lugar y función en el desarrollo sociocultural del municipio, por incrementar el sentimiento de orgullo y pertenencia, por generar espacios de encuentro, convivencia y uso valioso del tiempo libre.
- Mecanismos de evaluación y seguimiento empleados: por directivos, por docentes, por alumnos.

5. GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN:

- Acuerdos y relaciones interinstitucionales, tanto locales como nacionales e internacionales (ministerios, asociaciones, fundaciones, universidades, colegios).
- Gestiones y acuerdos establecidos con empresas privadas.
- Mecanismos de participación en el destino de las escuelas de parte de la sociedad civil (consejos de cultura, asociaciones, juntas, organizaciones culturales).

6. CIRCULACIÓN:

- Desplazamientos y participaciones de docentes y agrupaciones de las escuelas en eventos, congresos, ferias, concursos, intercambios municipales, nacionales e internacionales.

7. INFORMACIÓN Y DIVULGACIÓN:

- Estrategias de difusión y comunicación empleadas para sus actividades.
- Estrategias y mecanismos de documentación utilizados internamente: formatos, archivos, películas, memorias, centros de documentación.

Guía de sistematización de la experiencia de las escuelas¹³

Sistematizar es registrar y reconstruir ordenada y analíticamente una experiencia para comprender, reflexionar y aprender acerca de lo sucedido. Es un proceso de construcción de conocimiento que identifica los factores que han intervenido en dicho proceso y cómo se han relacionado entre sí dichos factores. La sistematización recapitula el proceso al descomponer sus elementos y relaciones. Cuando no sistematizamos no solamente dejamos de aprender de lo sucedido, también es factible que repitamos indefinidamente errores sucedidos en el pasado. Es diferente sistematizar informaciones a sistematizar experiencias: con la información se organiza base de datos, con la sistematización de experiencias estas se reconstruyen y se obtienen aprendizajes. La sistematización es un modo de exploración e investigación que se constituye en memoria y alternativa de evaluación para orientar acciones futuras. Es evidente que la sistematización es un proceso complejo, y lo lógico sería realizarlo con mayor dedicación y tiempo; no obstante, ofrecemos un formato que ayuda a incorporar la actitud sistematizadora al interior de las escuelas.

1. PREGUNTA EJE/ PREGUNTAS DERIVADAS

La pregunta central orienta toda la sistematización. Necesariamente, es una pregunta que no está contestada previamente y, por tanto, debe dar paso a reflexiones pertinentes e importantes. Se recomienda hacer preguntas abiertas, así:

- ¿Cómo incidieron los distintos aspectos pedagógicos en el desarrollo de la escuela de danza en el período 2012?

13. Toda la explicación que sigue se debe a Sandra Freire, quien la ha desarrollado con la Fundación Tropembos en muchos proyectos de trabajo con comunidades. El texto es una síntesis del curso dictado por ella y por Diana Rosas en el marco del Proyecto Cuerpo Sonoro, del Ministerio de Cultura y la Universidad Pedagógica Nacional.

- ¿De qué manera afecta en los destinos de la escuela la labor de los distintos actores: coordinador, director de cultura, docentes, alumnos?
- ¿De qué manera afectan en los resultados de la escuela de teatro del presente período los distintos componentes del campo artístico: formación, gestión, circulación, información, investigación?

Estas u otras preguntas, a las cuales debe llegarse concertadamente y en consenso alrededor de su validez, se constituyen en el tronco de un árbol que empieza arrojar ramas hechas de nuevas consideraciones relacionadas con esa pregunta central. Todas las herramientas posteriores se destinan a responder ese gran interrogante.

Por ejemplo, si tomamos la primera pregunta eje: “cómo incidieron los distintos aspectos pedagógicos en el desarrollo de la escuela de danza en el 2012”, podríamos abrirla en nuevas preguntas:

- Sobre la concepción general de la danza implicada en el proceso: ¿Es esta la concepción y filosofía que se quiere de la danza?
- Sobre formulación y pertinencia de objetivos: ¿La formulación de objetivos fue pertinente?, ¿de dónde se partió y a dónde se llegó?
- Sobre metodologías: ¿Las metodologías que se emplearon son adecuadas para el contexto de la población y para los objetivos planteados?, ¿traen ellas una reflexión acerca de sus premisas y horizontes?
- Sobre los docentes: ¿El nivel formativo de los docentes es el adecuado?, ¿están ceñidas sus propuestas a los objetivos de la escuela?, ¿la presentación de las propuestas permite vislumbrar opciones pedagógicas, secuencias de acciones, sentido de las mismas?
- Sobre la organización: ¿Qué conflictos y problemas se presentaron atribuibles a la organización y gestión institucional que pudieran incidir en el proceso formativo?

Es decir, la pregunta central se subdivide en aspectos que, a su vez, generan preguntas para cada uno de ellos. Son los distintos participantes del proceso quienes definen las preguntas y desarrollan respuestas. De esta manera se va produciendo una narrativa asociada con este autodiagnóstico. Es deseable apelar a recursos visuales, mapas conceptuales que muestren en simultánea la diversidad de respuestas y sus posibles asociaciones.

2. LÍNEA DE TIEMPO:

La línea de tiempo es otro recurso para abordar la pregunta eje, pero desde la variable tiempo. Apunta a identificar hitos o situaciones cruciales en una línea de tiempo. Cruciales porque determinan para bien o para mal el curso de la experiencia. Para ello es importante definir el momento de inicio y de finalización de la experiencia que se va a sistematizar. Se aconseja realizar una gráfica marcando el momento inicial y desplegarla en meses hasta lle-

varla al momento final. En esa sucesión de meses se van indicando hitos o sucesos de gran influencia. En el caso que tomamos como ejemplo, un hito podría ser el festival de danzas en algún municipio, otro hito, y en otro momento del tiempo, podría ser el proceso formativo desarrollado por los docentes; otro hito, la suspensión de clases por falta de recursos.

Es bueno anotar que un hito no necesariamente es algo positivo, hay hitos negativos que marcaron fuertemente la experiencia que se sistematiza. Una vez se explicitan los hitos, se pueden abrir para poder leerlos desde los contextos que los determinan. Por ejemplo, el último hito que señalamos: “la suspensión de clases en febrero”, se puede abordar desde: “aspectos económicos”, “aspectos organizativos”, “aspectos institucionales” “aspectos socioculturales”. Por ejemplo: la suspensión de clases pudo haberse presentado por falta de recursos, pero también porque estos tienen dependencias de una gestión institucional que no se lleva a tiempo, o porque no hay una persona que a nivel organizativo se ocupe de esa situación, etc.

Como se puede observar, los hitos y su ampliación ahondan en explicaciones que proceden de muchos puntos y de sus posibles relaciones. Todo ello va arrojando una información que se puede narrar o relatar estableciendo explicaciones articuladas. Los hitos pueden ser uno, o dos o tres, o los que sean; así mismo, los hitos sirven para leer el contexto de la escuela y su incidencia en su desarrollo, por eso la mirada a los hitos se extiende normalmente a aspectos económicos, organizacionales, institucionales, ambientales, etc.

3. MAPA DE ACTORES:

El mapa de actores da cuenta de agentes y actores, directos e indirectos, relacionados con la pregunta eje y su desenvolvimiento. El mapa puede incluir instituciones, funcionarios, gestores. Se sugiere visualizarlo para comprender distancias y relaciones entre sí. Quizás, apelando a una gran cartulina, escribiendo la pregunta eje en el centro. En el caso que estamos utilizando: “cómo incidieron los distintos aspectos pedagógicos en el desarrollo de la escuela de danza en el 2012”. En el resto de la cartulina o papel los participantes podrán escribir los nombres de instituciones o personas, y serán escritas más o menos distanciadas de la pregunta eje, como queriendo significar su proximidad o distancia con los asuntos involucrados en la pregunta eje. Esto supone el levantamiento previo de un listado amplio de actores que tienen algo que ver con la pregunta eje: funcionarios de IDECUT, funcionarios de la alcaldía, docentes, consejo de cultura, padres de familia, etc.

Una persona participante puede poner, por ejemplo, al Ministerio de Cultura muy distanciado de la pregunta, con ello intenta señalar que el Ministerio se encuentra muy desvinculado de los procesos pedagógicos en danza ese año. Y así sucesivamente, cada participante va levantando un mapa en el cual el espacio se torna expresivo. Puede marcar las relaciones

con la pregunta y con otras personas e instituciones, con flechas, colores, etc., codificando cada grafismo con alguna calificación: por ejemplo, el rojo significa relaciones de colaboración, el azul relaciones de conflicto, el negro relaciones mediadas por el miedo. Puede darse ausencia de relaciones, o indiferencia, por ello carecen de cualquier vínculo y pueden estar indicadas muy lejos de la pregunta central. De esta manera se caracterizan los actores y sus relaciones con respecto a la inquietud central. También se pueden indicar relaciones entre las instituciones, lo cual, para efectos interpretativos, tiene incidencia en la pregunta que se está trabajando. Es factible que la falta de diálogo entre instituciones esté bloqueando información importante que puede favorecer la formación de formadores en danza, por ejemplo. De este modo, aparecerán fracturas, incomunicación, colaboración, participación, etc. Las distintas cartografías producidas se pueden cotejar y sintetizar en una narrativa que resuma la percepción y representaciones que se tienen de los distintos actores implicados en el proceso de las escuelas.

4. LECCIONES APRENDIDAS:

El sentido de la caracterización en última instancia apunta tanto a un autodiagnóstico como a extraer lecciones que puedan ser capitalizadas posteriormente. Es por ello fundamental interpretar preguntas, esquemas, mapas producidos con el fin de generar conclusiones que puedan explicar lo sucedido, y explicarlo con causas y lecturas más complejas. Pueden señalarse dimensiones negativas y positivas y sugerencias para un proceso posterior. Posiblemente, si el proceso se ha desarrollado individual o grupalmente, se producirán varias aproximaciones y se precisará un esfuerzo para captar tendencias o abrir las explicaciones para que respeten múltiples puntos de vista. Lo cierto es que se hace necesario presentar los resultados y las lecciones aprendidas. Seguramente una discusión colectiva al respecto no solamente involucrará y comprometerá más en los procesos, sino que permitirá también una comprensión más totalizante y el surgimiento de nuevas preguntas, nuevos aspectos y nuevas alternativas.



Bibliografía

Ardila, Federico y otros. “Propuesta Programática Pedagógica para las Escuelas de Formación Artística y Cultural en Cundinamarca. Modalidad teatro”. Documento, 2005.

Arenas, Eliécer. “Una aproximación a los fundamentos y apuestas conceptuales del Programa de Músicas Tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia”. Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

Badilla, Leda. “La evaluación de centros: riesgos y posibilidades”, en Elena Martín y Felipe Martínez (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009.

Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

_____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.

Gil, Javier. “Gestión de la creación, creación de la gestión”. En *Giros y desvíos. Una aproximación a la gestión desde las artes visuales*. Dirección de Artes, Ministerio de Cultura. Bogotá: La Silueta.

Martin, Elena y Felipe Martínez (coords.). “Indicadores y desafíos de los sistemas educativos en América Latina”, en *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009.

Martinell, Alfons. “Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20 (1999). Edición digital, OEI.

Miñana, Carlos. “Música, ciencias y creación: Diversidad de lógicas y sus implicaciones en educación”, en *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento*. Universidad Jorge Tadeo Lozano y Fundación Liebre Lunar. Bogotá: La Silueta, 2011.

_____. “Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques”. Charla, Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, 2008.

Mora Vargas, Ana Isabel. “La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. Universidad de Costa Rica”. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 4(2) (2004). Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. En línea.

Revista Arraigo. “Danzando por Cundinamarca”. Secretaría de Cultura, Turismo y Deporte de Cundinamarca, 2007.

Sossa, Jorge. “De la caverna platónica al jardín epicúreo: Tensiones entre la formación musical del ámbito universitario y los procesos no formales basados en las prácticas de las músicas populares”. Congreso Nacional de Música, Biblioteca Luis Ángel Arango, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2009.

Documentos

Ardila, Federico. “Propuesta programática pedagógica para las Escuelas de Formación Artística y Cultural en Cundinamarca, Modalidad Teatro”.

Barón, Nubia y Javier Delgadillo M. “Evaluación del proceso de 19 estudiantes del programa ‘Formación a Formadores en Danza’”. Departamento de Cundinamarca.

Barón, Nubia, Javier Delgadillo y Martha Ospina. “Formación de Formadores en Danza 2011”. Informes académicos.

Barón, Nubia. “Evaluación Premio Nacional a las Escuelas Municipales del Plan Nacional de Música para la Convivencia 2008”.

Compendio de Políticas Culturales. Ministerio de Cultura, 2010. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

“Encuesta de expectativas de procesos de formación a formadores-Cundinamarca 2011”. Área de Danza del Ministerio de Cultura.

“Información general y ficha técnica de postulación. Componente de Infraestructura Cultural para la Danza”. Plan Nacional de Danza

“Informe de actividades coordinación diplomado en danza. Programa de Formación a Formadores en Danza”. Formato.

León, Luis Eduardo. “Presentación”, Proyecto Escuelas de Formación Artística Año 2012, Zipaquirá, por “Listado de convenios Idecut 2008, 2009, 2010, 2011”.

Ley General de Cultura 397 de 1997. Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

Mancera Díaz, Víctor Hugo. “Diagnóstico general Plan de Música de Cundinamarca año 2011”. Instituto Departamental de Cultura y Turismo de Cundinamarca.

Mincultura. “Caracterización de las organizaciones de danza” Formato encuesta.

Ospina Espitia, Martha Esperanza y Juanita Barrera Dueñas. “Programa de Formación a Formadores en Danza”. Informe final, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB.

Ospina Espitia, Martha Esperanza. “Documento Guía y anexos. Proyecto de Formación a Formadores en Danza, 2011”.

Plan Decenal de Cultura. Hacia una ciudadanía democrática cultural 2001-2010. Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

Plan Nacional Danza. Para un país que baila. 2010-2020. Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

Plan Nacional de Música para la Convivencia, 2003. Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

Plan Nacional de Teatro 2011-2015. Escenarios para la vida. Ministerio de Cultura. En línea: <http://www.mincultura.gov.co>

Plan de Desarrollo 2001-2004. Trabajemos juntos por Cundinamarca. En línea.

Plan de Desarrollo 2012-2016. Cundinamarca calidad de vida. En línea.

Plan de Desarrollo Departamental 2008-2012. Cundinamarca corazón de Colombia. En línea.

Plan de Desarrollo e Inversión 1998-2001. El futuro en marcha. Cundinamarca siglo XXI. En línea.

Plan Departamental de Desarrollo 2004-2008. Es tiempo de crecer. En línea.

“Presentación”. Proyecto Instituto Municipal de Cultura y Turismo Cajicá 2012-2015.

“Proyecto de Formación a Formadores en Danza”. Convenio Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Dirección de Artes, Ministerio de Cultura. Equipo docente: Nubia Barón y Javier Delgado Molano.

“Proyecto de implantación de las Escuelas de Formación Artística y Cultural en Cundinamarca, II Etapa: ‘Otra opción para construir Nación’”. Presentado por Álvaro Cruz Vargas, gobernador; Jaime González García, secretario de Cultura; Gloria Teresa Ortiz Gómez, coordinadora; Julio César Castillo Murcia, estructuración Integral.

“Proyecto Implantación de las escuelas de formación artística y cultural en Cundinamarca. II etapa: ‘Otra opción para construir nación’. Dentro del programa: Fortalecimiento de la Identidad Étnica y Cultural, subprograma Arte y Cultura en Cundinamarca”. Plan de Desarrollo 2001-2004. Trabajemos juntos por Cundinamarca. En línea

“Reglamento No. 00018- XVIII Concurso Nacional de Bandas Musicales ‘Pedro Ignacio Castro Perilla’”.

“Solicitud de cofinanciación para Escuelas de Formación Convenios Idecut”. Formulario.

Sossa Santos, Jorge. “De la caverna platónica al jardín epicúreo: Tensiones entre la formación musical del ámbito universitario y los procesos no formales basados en las prácticas de las músicas populares”. Congreso Nacional de Música. Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, Ministerio de Cultura, 22 al 25 de febrero de 2009.

Velásquez Ruiz, Enrique Almeiro. “Un agenciamiento artístico. Las escuelas municipales de música”. Bogotá, noviembre de 2009.



Agradecimientos

IDECUT:

Juan Ramón Jiménez
Mirella Sepúlveda
Víctor Hugo Mancera
Karin Moncada

MINISTERIO DE CULTURA:

Nidia Neira
Olga Patricia Omaña
Ángela Beltrán
Alejandro Mantilla
Gina Agudelo
María Teresa Jaime
Claudia Mejía
John Vergel
Karina López
Mónica Vásquez

OTROS:

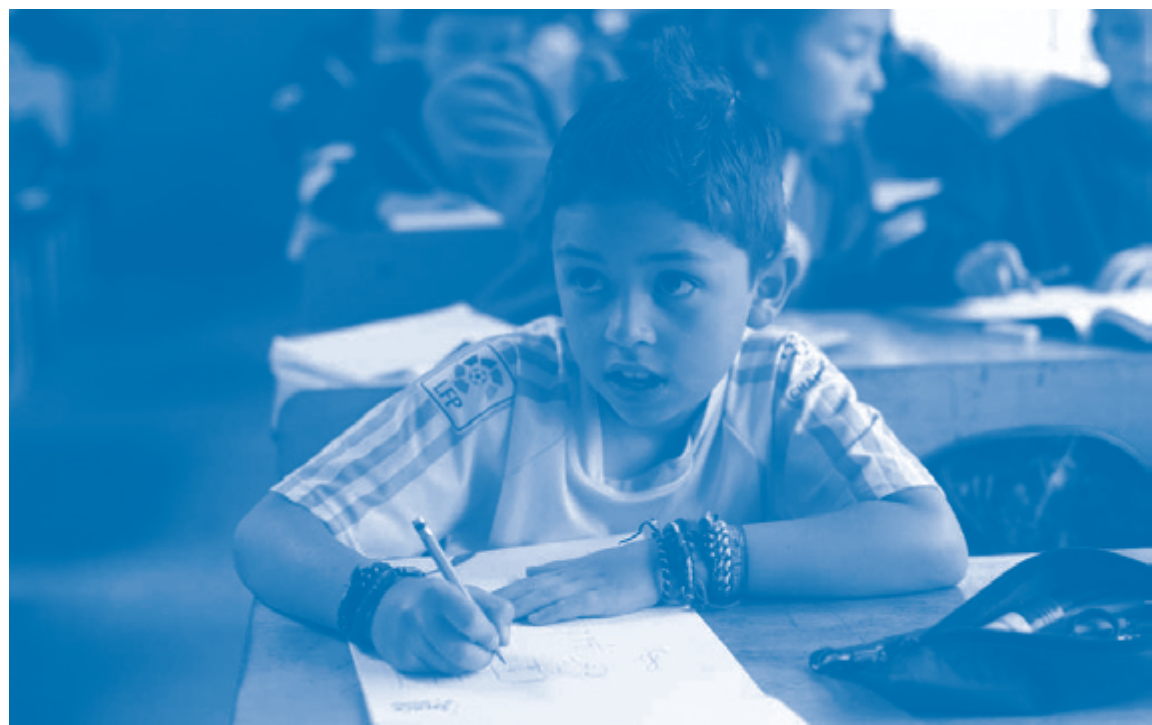
Carlos Alberto Pinzón
Federico Ardila
José David Ramírez
Juan David Barbosa
Jorge Sossa
Sandra Frieri
Diana Rosas
Héctor Ulloa
Elsa Victoria Muñoz
Martha Ospina
Leonardo Garzón
Marta Ruiz
Andrés Velásquez

A LAS ESCUELAS DE CUNDINAMARCA VISITADAS

Anapoima
Cajicá
Chía
Chipaque
Chocontá
Cogua
Funza
Fusagasugá
Girardot
Guaduas
Guasca
Mesitas del Colegio
Nocaima
Pacho
Paratebuena
Pasca
Soacha
Sopó
Suesca
Tocancipá
Ubaté
Vianí
Zipaquirá

Y a todos los secretarios de cultura, directores de escuelas y de banda y formadores que nos dedicaron parte de su tiempo para diligenciar el cuestionario en el marco del XXXVII Festival Departamental de Bandas en Villeta, año 2012.























Las escuelas de formación artística y cultural en Cundinamarca, Recorrido y caracterización, se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2012 en la ciudad de Bogotá. En la composición se usaron las fuentes Slimbach LT y Modern Century Cond Heavy

