



# Comunicando Saberes

Una propuesta de formación en artes y cultura  
para el Departamento del Guaviare

## Trabajo de grado

Tutora: Tatiana Romero  
Estudiante: Diana Alexandra Mendoza Duque  
Código: 992175003

Santafé de Bogotá, Junio de 2000

# Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRESENTACIÓN</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>PRIMERA VISITA</b> .....  | <b>5</b>  |
| EL TIEMPO Y EL LUGAR DEL PROYECTO.....   | 5         |
| <i>Contiendas de vida</i> .....  | 6         |
| <i>Institucionalidad</i> .....   | 9         |
| <b>JUSTIFICACIÓN</b> .....   | <b>13</b> |
| PERTINENCIA .....  | 13        |
| IMPACTOS.....  | 13        |
| <i>Impacto sobre otros procesos de formación en artes</i> .....                                | 13        |
| <i>Impacto sobre programas de formación escolarizada</i> .....                                 | 13        |
| <i>Construcción de tejido social</i> .....   | 14        |
| <i>Impacto regional</i> .....  | 14        |
| <b>PARÁMETROS</b> .....  | <b>15</b> |
| CONCEPTUALES.....  | 15        |
| <i>La educación refutada</i> .....   | 15        |
| <i>Modelos de formación convencionales: razones y reflexiones para su reconstrucción</i> ..... | 17        |
| <i>La formación artística como caso del sistema educativo imperante</i> .....                  | 20        |
| NORMATIVOS .....   | 21        |
| <i>Constitucionales</i> .....  | 21        |
| <i>Leyes</i> .....   | 21        |
| <b>UNA PROPUESTA ENTRE LAS POSIBLES</b> .....  | <b>25</b> |
| OBJETIVOS .....  | 25        |
| <i>General</i> .....   | 25        |
| <i>Específicos</i> .....   | 26        |
| MARCO CONCEPTUAL .....   | 26        |
| <i>El abordaje de lo sistémico</i> .....   | 29        |
| LA GENTE VINCULADA .....   | 30        |
| <i>El aprendiz</i> .....   | 30        |
| <i>Copartícipes de la investigación</i> .....  | 31        |
| <i>Primeros beneficiarios</i> .....  | 31        |
| <b>PUESTA EN ESCENA</b> .....  | <b>33</b> |
| MÉTODO Y HERRAMIENTAS.....   | 33        |
| <i>Monitoreo participativo del proceso</i> .....   | 36        |
| <i>Metas e indicadores globales de evaluación</i> .....  | 37        |
| ESQUEMA GENERAL DEL PROYECTO .....   | 38        |
| COSTOS DEL PROYECTO .....  | 39        |
| FUENTES DE FINANCIACIÓN .....  | 40        |
| CRONOGRAMA.....  | 40        |
| <b>POSIBILIDADES Y LIMITACIONES</b> .....  | <b>41</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....  | <b>43</b> |

---

## Presentación

*"El conocimiento no es algo cifrado, enigmático, un elemento que enriquece solo el saber de los especialistas, sino un ámbito específico de posibilidad de entendimiento y de acción creado desde y para la vida concreta, histórica. El conocimiento no es transhistórico, porque la vida tampoco lo es... Hoy más que nunca es verdad que no podemos vivir sin saber, pero al tiempo es más importante que nunca subrayar que no podemos saber sin vivir.*

Darío Botero Uribe

Erudición, cultura, educación, tradición, información, conocimiento, doctrina, ilustración. Todo pareciera aludir el verbo "saber". En cualquier caso, y para todos los pueblos, el saber es el bastión de la existencia social, acuñándose desde el tiempo sin tiempo y desde el lenguaje sin palabras.

En los estados modernos, la inercia racional nos ha llevado a consumir una separación sistemática entre el conocimiento y la técnica surgidos en la tradición de los pueblos, y aquellos que se fundan en la lógica propia del proyecto de la modernidad o los dominios del mercado. En nuestro País, la reivindicación de las tradiciones, los saberes y, en general, las culturas, no obstante ser un asunto de "actualidad" y un imperativo constitucional, no ha logrado incrustarse en el proyecto de nación ni, en particular, en los sistemas de educación institucionalizados. Las tradiciones de los pueblos, con mayor o menor profundidad histórica, se ven en oposición a lo contemporáneo y no surten efecto en el proyecto de desarrollo del País, salvo como axioma de carácter general.

Los más denodados esfuerzos para contemporizar los saberes o tradiciones inherentes a nuestra pluriculturalidad, no nos han conducido muy lejos: para tenerlos a nuestro alcance, han debido ir al lugar de la folclorización, la estetización del consumo, o la reclusión del museo. Y en este trance de "valoración", han perdido su más importante virtud, cual ha sido la de poblar de significados y potencias la vida de nuestros pueblos y comunidades.

¿De qué manera se puede, desde la cultura, contribuir a reanimar, transformar y proyectar estos saberes en y para el dominio de una sociedad como la del Guaviare, asolada por la violencia en todas sus expresiones? Es esta la pregunta que origina la propuesta que tenemos entre manos. Y no porque esos saberes enarbolan una "bondad primordial", sino porque en ellos subsisten claves de razones e identidades que pueden apuntalar la transformación de una sociedad que se ex-

perimenta a sí misma como algo deleznable. Estos saberes son substancia de la historia y de la experiencia acumulada de hombres y mujeres concretos, bien como producto del pensamiento sistemático racional, bien como fragmentos aparentemente inconexos de esa gran bitácora que es la cultura.

Suponemos que los objetos, expresiones y sistemas de representaciones emanados de estos saberes en la proximidad de lo que comúnmente reconocemos como la cultura y las artes, bien pueden conducirnos a otras dimensiones para el reencuentro de lógicas, conocimientos y técnicas, divorciadas en gracia del proyecto de un mundo unívoco que nos plantea la globalización.

El propósito de este proyecto es, entonces, iniciar un trabajo que permita poner en diálogo la forma y la materia de los saberes vigentes y, por tanto, contemporáneos, de una región del País particularmente sacudida por el conflicto, y cuyas nuevas generaciones corren el riesgo de perderse en el total desaliento.

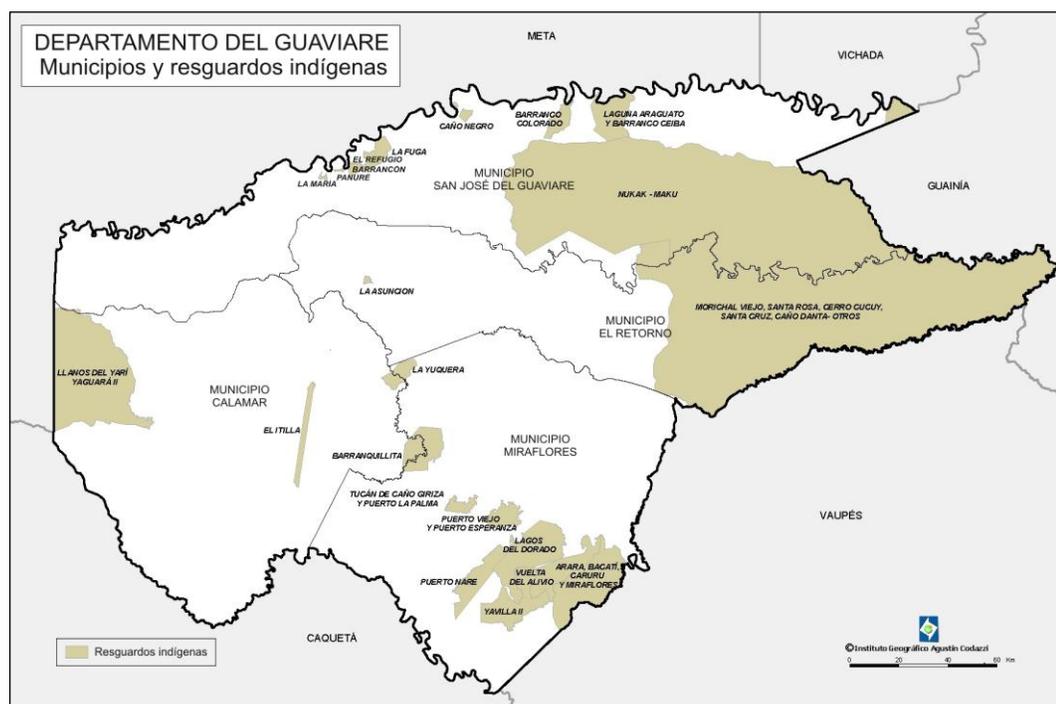
El escenario concebido para iniciar este diálogo es el de una escuela de formación en artes y cultura, aunque convenimos de antemano que los muros de la escuela podrán rodar del Guaviare al Orinoco, si al hablarse entre sí estos saberes inventan y deciden nuevos territorios "para estar juntos".

# Primera visita

## El tiempo y el lugar del proyecto

El Guaviare es una geografía del ostracismo y la ilicitud en donde, al igual que en muchos otros territorios latinoamericanos, apenas se comienza a explorar la forma de cruzar el umbral que le permita edificar, certificar y hacer pública su conciencia y su existencia.

Localizado al suroriente del País, es el tránsito biofísico de la Orinoquia a la Amazonia. 42.327 Km2 de biodiversidad que han servido como refugio a varios contingentes de colombianos expulsados de sus lugares de origen por factores relacionados con la violencia social y política de los últimos 50 años.



El Guaviare ha compartido con los demás departamentos de la Orinoquia y la Amazonia Colombianos, la suerte de errar administrativamente sin poder anclarse definitivamente en la estructura político-administrativa de la Nación. Durante la colonia y comienzos de la República, el Guaviare perteneció a la Provincia de Popayán. En tiempos de la Gran Colombia, fue anexado al Departamento de Boyacá y, posteriormente, al Caquetá. Desde 1910 formó parte de la Comisaría del Vaupés, y en 1977 fue convertido en Comisaría del Guaviare. Con

la expedición de la Constitución de 1991, el Guaviare fue elevado a la categoría de departamento.

De los 72,000 habitantes que se redondean entre una y otra cifra oficial para el Guaviare, hay evidencia de múltiples procedencias: Boyacá, Chocó, Antioquia, Valle, Bogotá, Meta, Santanderes, Costa Atlántica. Sus más caracterizados pobladores, los indígenas, representan más de 12 etnias que, a su vez, se agrupan en varias familias lingüísticas. Entre las etnias mayoritarias están: *F.L. Tukano Oriental* (tukanos, desanos, piratapuyos, wananos, sirianos, entre otros); *F.L. Tukano Medio* (cubeo); *F.L. Makú-puinabe* (nükak); *F.L. Sikuani* (sikuani, guayabero); *F.L. Arawak* (curripaco)

| Población indígena | Participación en población total | Población no indígena | Participación en población total | TOTAL POBLACIÓN |
|--------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------|
| 4.003              | 5.5%                             | 68.778                | 94.4                             | 72.781          |

Fuente: Misión Rural<sup>1</sup>

Los más veteranos migrantes del interior no superan los 40 años en la región, y aunque no siempre muy entusiastas en su "nuevo" territorio, a medida que pasan los años tienen hijos que pululan y empujan como una generación que ya quedó atrapada en esta tierra pródiga para los desplazados. Más del 51% de la población es menor de 20 años, y casi todos, como es privilegio de los jóvenes, están libres de la fijación por la nostalgia del origen o la procedencia.

## Contiendas de vida

El Guaviare, como parte de una masa de territorio apartado histórica y estructuralmente del País -ahora denominado "los nuevos departamentos"<sup>2</sup>, se visualiza como foco de problemas: producción de coca, narcotráfico, insurgencia, paramilitarismo, devastación ambiental. Desarticulada del proyecto social y económico nacional, esta y otras zonas de colonización, rentables solo para los círculos de la "ilegalidad", no aportan sustancialmente a las estructuras económicas nacionales y, en su lugar, son acusadas de erosionar los sectores formales de la economía.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Franco, Fernando. "Región Amazónica", en Informe Misión Rural, Una Perspectiva Regional, IICA, TM Editores, Santafé de Bogotá, 1998.

<sup>2</sup> Durante décadas, la Orinoquia y la Amazonia fueron abarcadas por la noción amala de "territorios nacionales". Este concepto, que quiso enfatizar el sentido de soberanía nacional sobre estas regiones después de la Guerra con el Perú, contribuyó a prolongar hasta nuestros días la visión de esta, como una región homogénea de segunda categoría respecto al centro del País.

<sup>3</sup> "Un corolario de la conclusión anterior es que las rentas de tráfico de drogas financian sectores informales e ilegales, que no pagan impuestos, que se tornan en los más dinámicos de la economía y que, por tanto, se recuestan sobre los sectores formales de la economía que son los que financian al Estado y terminan por erosionarlos. En Kalmanovitz, Salomón. Aspectos económicos

Consuetudinariamente, entonces, la Orinoquia y la Amazonia han sido excluidas de los propósitos nacionales y abandonadas a su suerte, hasta que la exacerbación de sus conflictos llama la presencia del Estado en forma de represión.

*“En toda esta secuencia (de colonización), el estado se desempeña como cómplice de la imperitencia, por inacción o por equivocación, dejando de liderar procesos de ocupación adecuada o ejecutando acciones que no corresponden a las posibilidades del territorio. Con el advenimiento de la coca, a finales de la década de los años setenta, el deterioro ambiental y la descomposición socioeconómica se profundizaron. Correlativamente con la consolidación del cultivo ilícito, se agudizaron los conflictos armados, no solo por el auge guerrillero y el surgimiento del paramilitarismo sino por la confluencia de segmentos sociales conformados por inmigrantes aventureros”. (Pedraza, 1995)<sup>4</sup>*

En la configuración social, económica y administrativa del Departamento, sobresalen algunos rasgos esenciales:

- El flujo permanente de migraciones y la presencia de población flotante según ciclos de productividad (especialmente asociados con la producción de coca)
- La predominancia de economías extractivas (caucho, pieles, marihuana, coca)
- La degradación ambiental al interior de la frontera de colonización
- La ausencia estatal
- El escalamiento de la guerrilla como regulador de conflictos y relaciones económicas y sociales

Durante los últimos 3 años, y como reacción a la presión y al nuevo orden internacional, el Estado emprende acciones para la erradicación de cultivos ilícitos. Esta circunstancia determina una súbita transformación de los circuitos económicos de la región e introduce nuevos actores armados que detonan un conflicto latente: tomas guerrilleras en Miraflores; masacres paramilitares en Mapiripán y Puerto Lleras; enfrentamientos ejército-guerrilla en el bajo Guayabero y El Retomo; asesinatos selectivos en San José, El Retomo y Miraflores.

Este escenario de conflicto se hace más intrincado en la perspectiva geopolítica de la zona de distensión. Su ubicación en la frontera hace del Guaviare un territorio estratégico para el control político y militar de la zona de distensión, lo cual extrema las tensiones ya existentes. Entretanto, la sociedad civil del Guaviare, por fuera de los procesos de negociación, prevé la agudización del conflicto y se acomoda a las nuevas condiciones, bien plegándose a uno de los actores armados, bien migrando de muchas de las localidades hacia la Capital del Departamento o hacia sus lugares de procedencia en el interior del País.

---

del tráfico de drogas en Colombia, en Cultura y Narcotráfico, Separata Revista Número, Agosto, Septiembre, Octubre, Santafé de Bogotá, 1995.

<sup>4</sup> Pedraza, Hilario, Cortés, Pedro, Briceño, Hernando. Calamar (Guaviare): Una Colonización Amazónica. En Colombia Amazónica, Vol. 8, No. 1, SINCHI, Santafé de Bogotá, Abril de 1995.

### Los jóvenes en la encrucijada

En este escenario, como vemos, la población civil se sume en un trance que compromete todas las dimensiones de su existencia económica, social, cultural, justo después de experimentar la vertiginosa transformación ocasionada por la economía asociada a los cultivos de uso ilícito.

Esta actividad, que si bien no alcanzó ni alcanza directamente a todos los sectores y segmentos de la población, trajo consigo cambios rotundos de las condiciones objetivas de vida del Guaviare al generalizarse una mayor capacidad de consumo y al introducirse nuevas y variadas formas de relación y comunicación entre la población. Los modelos emergentes de consumo, los signos de prestigio, y el poder encamado en las armas, son elementos que toman posesión del universo simbólico, especialmente de los jóvenes, quienes se vinculan masivamente a los ciclos de producción y/o mercadeo de ilícitos o insumos como opción económica predominante que posibilitaba el desarrollo de su capacidad productiva, sus relaciones sociales y su mundo simbólico.

*"Mientras las instituciones y los personajes, referentes tradicionales de moralidad, desencantaron a los humildes; mientras las élites políticas enseñaban las artes del pillaje y la impunidad, los emergentes reblandecieron las tenues nociones de ética y justicia, vigentes en nuestra sociedad. Y predicaron sobre la fuerza, el poder y el dinero; la vida y la muerte se desacralizan (el deseo de vivir y de morir ya no son antinómicos sino que fluctúan de un polo a otro, casi instantáneamente); en la catequesis de los ochenta donde convencieron más los emergentes que los obispos, Dios, la Virgen y los Santos se hicieron tolerantes o cómplices con comportamientos que niegan lo esencial de los mandamientos" (Salazar, 1995)<sup>5</sup>*

La ausencia de opciones económicas y de realización personal y colectiva de los jóvenes en estas regiones, unida al impacto que produce la economía asociada con los cultivos de uso ilícito, llega al punto de eliminar la posibilidad de una vida mejor en un futuro sin coca. Así lo plantea un estudio adelantado recientemente por la Universidad Javeriana: "En general, los jóvenes no se plantean un futuro sin coca".<sup>6</sup> En el mismo tenor, la investigación señala algunos aspectos relevantes en la valoración que hacen los mismos jóvenes sobre su entorno. Esta valoración, aunque sesgada en cuanto a la complejidad de las relaciones económicas, sociales y políticas que se viven en estas regiones, permite una lectura sobre sus percepciones frente al entorno inmediato:

---

<sup>5</sup> Salazar Jaramillo, Alonso. "La Emergencia de los invisibles", en Cultura y Narcotráfico, Separata Revista Número, Agosto, Septiembre, Octubre, Santafé de Bogotá, 1995.

<sup>6</sup> Ferro, Juan Guillermo, Uribe, Graciela, y otros. "Jóvenes, Coca y Amapola: Un estudio sobre las transformaciones socioculturales en zonas de cultivos ilícitos", Facultad de Estudios Ambientales y Rurales, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Rurales IER, P120, Santafé de Bogotá, 1999.

### Lo positivo de la coca

- Vivienda con techo de zinc, construida con cemento y ladrillo
- Fincas con estanques de peces, ganado y frutales
- Mejor alimentación, carne, leche, frijol
- Más comercio
- Más entrada y salida de dinero
- Más ambiente: música, bares, comercio, deporte, movimiento de gente, movimiento de canoas y carros
- Más empleo y capacidad de compra
- Podemos estudiar
- Hay menos necesidades

### Lo negativo

- Mucha maldad, egoísmo y licor
- Violencia, prostitución, alcoholismo y drogadicción
- La descomposición social por el consumo de bazuco
- La indiferencia ante la muerte
- El dinero que conduce a la destrucción física y moral
- La destrucción ecológica provocada por la tala de la montaña
- La mala administración del dinero
- La ambición

Tomado de Jóvenes, Coca y Amapola, *Op.Cit.*

Como reacción al cerco que impone el deterioro de las estructuras económicas y sociales en las que estaban inmersos o que se fueron construyendo como paradigmas de vida, y ante un Estado incapaz de realizar acciones contundentes que mitiguen este desbordamiento, que pierde gobernabilidad, legitimidad y potestad territorial, a los jóvenes de las zonas urbanas y rurales del Guaviare les queda vincularse a cualquiera de los bandos en conflicto. Este fenómeno se pone de manifiesto, entre otros planos, en la desbandada de los centros educativos, en altos registros de jóvenes capturados por Ley 30, y en el reclutamiento de jóvenes tanto por parte del ejército, como de la guerrilla y los paramilitares.

Así las cosas, esta sociedad tan joven, tan diversa, tan sorprendida por una truculenta encrucijada común, advierte que quisiera activar en la realidad, en la vida cotidiana, aquellas inspiraciones redomadas sobre los derechos humanos, la equidad, la dignificación de la base material de la existencia y el derecho a realizar sus imaginarios y su cultura más allá del territorio del miedo.

## Institucionalidad

El Departamento, elevado a esta categoría político administrativa a partir de la Constitución del 91, cuenta con 4 municipios (San José, El Retorno, Calamar y Miraflores), que se caracterizan por su amplia extensión y su escaso desarrollo en infraestructura urbana, rural y de vías de comunicación.

En las cabeceras municipales se concentran los insuficientes y deficientes servicios que ofrece el estado en materia de educación, salud, asistencia técnica agropecuaria y comuni-

caciones, este último sector en condiciones tan atrasadas, que una de las cabeceras municipales (Calamar), no dispone siquiera de una línea telefónica que lo comuniquen con el resto del País.

La educación, pese a que ha logrado niveles aceptables de cobertura especialmente en los cascos urbanos, presenta bajos índices de calidad y desajustes estructurales respecto de la vocación regional que se ha definido en virtud del desarrollo sostenible. Los programas que se adelantan, en general, son anacrónicos y no contribuyen a llenar los grandes vacíos de los jóvenes en el sentido de una educación integral que los proyecte hacia nuevos desafíos científicos, técnicos, económicos, sociales y culturales.

La base institucional y la organización del Sector Cultural en el Guaviare, es de reciente data. Por tratarse de un "Nuevo Departamento" que apenas está en la vía de instrumentalizar su proceso de descentralización, aun tiene un alto peso la iniciativa en cabeza de la Gobernación. Es así como, de la mano de la Secretaria de Cultura, han venido creándose las diferentes instancias, especialmente aquellas que constituyen parte del Sistema Nacional de Cultura. Según su localización, las entidades que operan en Departamento son:

| Municipio  | Entidad/instancia                | Dependencia           | Cobertura    | Impacto |
|------------|----------------------------------|-----------------------|--------------|---------|
| San José   | Casa de la Cultura de San José   | Alcaldía Municipal    | Urbana       | Bajo    |
|            | Consejo Municipal de Cultura     | Autónoma              | Urbana       | Bajo    |
|            | Secretaría de Cultura y Turismo  | Gobernación del Dpto. | Deptal.      | Medio   |
|            | Consejo Deptal. de Cultura       | Autónomo              | Deptal.      | Bajo    |
|            | Fondo Mixto de Cultura           | Junta Directiva       | Deptal.      | Medio   |
| El Retomo  | Casa de la Cultura del Retomo    | Alcaldía Municipal    | Urbana/rural | Bajo    |
|            | Consejo Municipal de Cultura     | Autónoma              | Urbana/rural | Bajo    |
| Calamar    | Casa de la Cultura de Calamar    | Alcaldía Municipal    | Urbana/rural | Medio   |
|            | Consejo Municipal de Cultura     | Autónoma              | Urbana/rural | Medio   |
| Miraflores | Casa de la Cultura de Miraflores | Alcaldía Municipal    | Urbana/rural | Bajo    |
|            | Consejo Municipal de Cultura     | Autónoma              | Urbana/rural | Bajo    |

En materia de planificación se han dado algunos avances importantes, especialmente en el ámbito departamental. Los Municipios aun no han logrado concretar Planes Culturales y sus instituciones son débiles. Entre los logros alcanzados cabe resaltar:

1. *Formulación y adopción del Plan Decenal de Desarrollo Cultural del Guaviare "La Expresión de Todos" (Ordenanza No. 39 de Diciembre 10 de 1996).* Este Plan representa un primer intento por enlazar las aspiraciones regionales a la acción estatal. Si bien aun es una propuesta que no rebasa en mucho la trilogía infraestructura/ artistas-espectáculos/ formación en artes, constituye un derrotero institucional que ha servido como plataforma de trabajo y portal para reflexiones más integrales en materia de cultura.
2. *Articulación del Plan de Desarrollo Decenal al Programa de Gobierno Departamental "Guaviare en marcha: un instrumento de Paz" (1998-2001).* Como valor agregado del

Plan Decenal de Desarrollo Cultural, se tiene un programa de gobierno que introdujo ajustes a su versión inicial, recogiendo buena parte de las metas propuestas en el Plan Decenal. Gracias a este enlace, pudo darse una aceptable coherencia a los dos Planes, lo cual, a su vez, ha incidido en las acciones de los 4 municipios, en especial el de San José.

3. *Articulación del Plan de Desarrollo a los criterios para asignación de recursos del Fondo Mixto, 1999.* Siguiendo el espíritu de conectar en el terreno de la planificación, la acción y la financiación, las diversas normas, misiones institucionales, planes, programas y políticas regionales, se realizó un trabajo de articulación programática entre los criterios de asignación de recursos que rigen al Fondo Mixto de Cultura y el Plan Decenal de Desarrollo Cultural. No obstante, la naturaleza eminentemente privada de los Fondos y su nexos predominante con el nivel nacional (Ministerio de Cultura), a nuestro juicio, dificulta una convergencia de intereses en los niveles regional y local, ramificándose en procesos paralelos y, en ocasiones, divergentes de los desarrollos institucionales/estatales y comunitarios.
4. *Coordinación de acciones y proyectos con el Ministerio de Cultura.* La receptividad y la cercana relación con algunas de las dependencias del Ministerio, han favorecido la planeación, financiación y ejecución de algunas de las acciones inscritas en el Plan Decenal de Cultura. Metas como la construcción de un Centro Cultural Departamental, Encuentros Culturales, capacitación en áreas musicales (bandas y coros), han sido posibles gracias al decidido apoyo del Ministerio. Igualmente, el Departamento y los Municipios han asumido como suyos proyectos de iniciativa nacional (CREA, Red para la Infancia y la Juventud, Estímulos (Becas y premios), Sistema de Información cultural, entre otros), ampliando así el espectro de acciones que demuestran cómo la coordinación interinstitucional es, no sólo posible, sino deseable, fuera de los márgenes de la imposición.

#### **Contexto institucional para una escuela de formación**

El proyecto que nos ocupa se inscribe en el Plan Decenal de Cultura, y hace parte de las metas del Plan de Gobierno Departamental<sup>7</sup>. No obstante, la lenta marcha institucional y la carencia de recursos económicos, han dificultado la materialización de acciones relacionadas con éste y otros proyectos.

---

<sup>7</sup> Plan Decenal de Desarrollo Cultural del Guaviare 1996-2005, Programa Fomento a la investigación y a las artes, Subprograma Academia de Artes o Escuela de Formación Artística; Meta Primer Trienio: Adelantar los estudios y gestiones necesarias durante 1996 y 1997, para la definición y montaje de la institución, 1996.

La iniciativa de crear una Escuela de Artes en el Departamento del Guaviare, nació del consenso que actores comunitarios e institucionales plasmaron en este Plan, después de llevar a cabo un trabajo de identificación de problemas y priorización de acciones en el año de 1995. Esta caracterización, unida a la creciente demanda de opciones de formación en las diferentes áreas artísticas y a la inexistencia de escuelas o academias públicas y privadas que respondan a los requerimientos de calidad, continuidad y recursos que merece la población del Departamento, exige que se formule una propuesta adecuada a la realidad y las especificidades de la región, con carácter perentorio.

La Secretaría de Cultura y Turismo del Guaviare, en su calidad de institución cultural con mayor trayectoria y estabilidad en el Departamento, ha instaurado algunos espacios de capacitación en áreas tales como coros, música de banda, guitarra y teatro, entre otros. Pero múltiples dificultades, especialmente relacionadas con la disponibilidad permanente de recurso humano especializado, han impedido que se consolide una experiencia sistemática de formación, en la cual se integren las áreas que constituyen el saber de las diversas disciplinas y cuya eficacia permita alcanzar niveles importantes de calidad, cobertura e influencia en todos los municipios del Departamento. No obstante, debe resaltarse el proceso adelantado en relación con la conformación de un Programa Departamental de Bandas que ha logrado establecer y mantener grupos con desarrollos cualitativos importantes, así como también una interesante proyección hacia dos de los municipios del Guaviare. El Ministerio de Cultura a través de su Dirección de Artes, ha brindado apoyo a este proceso, especialmente en lo que atañe a la formación de los jóvenes directores de El Retorno y Calamar.

#### **Experiencias de Formación Artística Locales**

En las experiencias llevadas a cabo por iniciativa particular, de más reciente origen, tampoco se registran avances significativamente exitosos. La limitada calidad de la formación, los altos índices de deserción, la falta de acompañamiento, la carencia de recursos e infraestructura, son algunos de los problemas dominantes. En San José, la Capital del Departamento, existen 4 academias particulares, todas ellas creadas bajo el auspicio del Fondo Mixto del Guaviare. Tres de ellas trabajan áreas relacionadas con el sonido, y sólo una se ocupa del área de la imagen.

| Área                                 | Año de apertura | Lugar    | Nivel de formación de los instructores | Sistematización y seguimiento de la experiencia |
|--------------------------------------|-----------------|----------|--|---|
| Música llanera                       | 1996            | San José | Empírico                               | Ninguno   |
| Cuerdas y teclados                   | 1996            | San José | Empírico                               | Ninguno   |
| Danza folclórica                     | 1997            | San José | Empírico                               | Ninguno   |
| Diseño y artes gráficas <sup>8</sup> | 1999            | San José | Profesional                            | Ninguno   |

<sup>8</sup> Esta Academia es la única que cuenta con un plan de estudios y que ha realizado gestiones para obtener Licencia de Funcionamiento ante la Secretaría de Educación del Departamento.

En cuanto a la apertura de Academias en otros Municipios, los reveses son más dramáticos. En Miraflores y en El Retorno se abrieron academias de Música Llanera con el auspicio del Fondo Mixto del Guaviare pero cerraron sus puertas a los pocos meses de haber iniciado su trabajo.

---

## Justificación

### Pertinencia

Este proyecto se funda en la necesidad de disponer y componer un diálogo de prácticas y saberes vigentes que permitan crear una Escuela de Formación en Artes en el Departamento del Guaviare. Desde una perspectiva social y cultural, esta tarea es relevante en la medida en que amplía las oportunidades de las que disponen las nuevas generaciones para ensanchar su conocimiento y su inserción en proyectos de vida más dignos.

Desde la perspectiva institucional y de políticas culturales, el proyecto se apoya en principios que consigna la Constitución Nacional, en la Ley General de Cultura y, regionalmente, en el Plan Decenal de Desarrollo Cultural "La Voz de Todos", tal como se reseñará más adelante.

### Impactos

La pertinencia de esta propuesta puede ser medida en relación con las variables del impacto que causaría:

#### **Impacto sobre otros procesos de formación en artes**

Tal como se describió en apartados anteriores, en el Departamento no existen programas de formación sistemáticos y continuados. Igualmente, se esbozó que los procesos existentes vienen siendo adelantados por personas que no cuentan con un bagaje que les permita avanzar cualitativamente y ampliar su radio de influencia. En esta medida, el desarrollo de estrategias, métodos y contenidos para la Escuela de Formación, constituye un aporte a estos espacios alternos en la medida en que señalará hitos y modelos de trabajo para estos otros procesos.

#### **Impacto sobre programas de formación escolarizada**

Una de las metas del proceso de investigación e implantación de la Escuela, consiste en aportar recursos metodológicos, pedagógicos y contenidos a los programas de educación

que se adelantan en las instituciones educativas de la región. Para tal fin se podrán incorporar o articular aspectos desarrollados por la investigación y la experiencia pedagógica, a los PEI de algunos establecimientos de educación formal.

## **Construcción de tejido social**

El Guaviare es una región de colonización. Sobre este hecho se ha perpetrado una noción de carencia frente a la identidad regional. A la falta de identidad y pertenencia se achacan dolencias sociales fundamentales: violencia generalizada, depredación de los recursos naturales, inestabilidad de las poblaciones, falta de un proyecto de desarrollo regional, entre otros. Pero si bien es cierto que no puede hablarse de un consenso identitario (aun ni siquiera como factor deseable para la construcción de sociedad), y que la colonización saca a relucir una heterogeneidad aparentemente irreconciliable, esta diversidad no implica, por sí misma, el colapso social y ambiental.

Por el contrario, y en calidad de hipótesis, puede plantearse que la apertura funcional de estos "nichos culturales" podrá permitir la construcción de tejido social y permear, por ejemplo, las estructuras simbólicas de los jóvenes que han venido siendo ocupadas por los valores y la "estética" de lo emergente. Poner las tradiciones, los saberes, las estéticas de esta heterogeneidad en el plano de la vida, de los intereses y de la proyección de la sociedad, puede contribuir a restablecer "pegamento social" del cual habla Alonso Salazar, cuando expone la desfiguración de los valores en los jóvenes de las comunas de Medellín por efecto del narcotráfico.

*"Una nueva versión del viejo lenguaje de los galofardos, un lenguaje al mismo tiempo lúdico y profano, brotado desde los territorios de la exclusión, se tomó la ciudad: alquilarse, arañado, doblado, bandera, bongao, calentura, acelere, cascar, estallarse, carroloco, visajoso... Jergas repetidas como identidad o como esnobismo. A la víctima se le dice regalo, nenorras a las gaviotas, aun en los colegios de buenas familias para referirse a un paisano no muy estimado se le dice gonorra. Pero las palabras no son gratuitas. Esa alfabetización incorpora nociones disolventes del pegamento social. En este slang las palabras asociadas con muerte son las que más sinónimos tienen". (Salazar, 1995)*

El papel de una escuela de formación en artes y cultura, en la medida en que impacte sectores importantes de creadores y nuevas generaciones, será de vital importancia en la perspectiva de hallar una confluencia para las diversas expresiones de identidad presentes en la región, y de superar el vahído que las nuevas generaciones experimentan frente a su inserción en la vida social y cultural del Guaviare.

## **Impacto regional**

En el contexto regional, el Guaviare presenta una situación biogeográfica excepcional: es lugar de encuentro entre la Orinoquia y la Amazonia. Esta circunstancia se traduce no solo

en sus características biofísicas, sino en la conformación de formas de ser de sus pobladores.

*"El Guaviare comparte características agroecológicas y culturales con la Orinoquia y la Amazonia. Los Nuevos Departamentos del Guainía, Guaviare, Vaupés y la parte sur del Vichada, biogeográficamente son de vocación amazónica/Pero por sus relaciones políticas, económicas, administrativas, culturales y frente al medio natural, el Guaviare esté en íntima relación con los Departamentos del Meta, Casanare y Arauca. Esto implica la construcción conjunta de un proyecto cultural regional, en el cual el Guaviare puede ser pionero por su condición de "puente" (Plan Decenal de Desarrollo Cultural del Guaviare, 1996:10).*

En el Plan de Desarrollo de la Región de Planificación de la Orinoquia, ésta circunstancia también se subraya:

*"La misión del Guaviare en la Orinoquia está asociada con su ubicación estratégica que significa un "puente" entre la subregión insular (Guainía, Vaupés) y la subregión integrada al desarrollo nacional (Meta, Casanare, Arauca)" (ibídem)*

Salvo en los Departamentos del Meta, Arauca y Casanare, los procesos sistemáticos de formación artística, no existen. Por esta razón, una propuesta alternativa alrededor de la constitución de escuelas o espacios de formación que reflejen la realidad de la región, puede aportar experiencias y métodos o, por qué no, multiplicarse en sí misma sobre la base de las particularidades locales.

---

## Parámetros

*"La selva es conocimiento de antiguo y de algunos pocos conocedores, como de brujos, porque el conocimiento de la selva es bien cuidado y no cualquiera puede aprender; solo los que toman enseñanza de los sabedores... Los antiguos tikuna se conversaban con vivientes de otro mundo y aprendieron mucha cosa, viviendo con demonios o en el cielo, dentro del agua o en otra parte del mundo... ellos estudiaban como científicos y había harto estudio sobre el conocimiento de las selvas... Los estudiosos que examinaban una planta o un animal, conocían su dueño; ellos aprendieron y dejaron enseñanza..."*

Azulay Vásquez, Indígena Tikuna

## Conceptuales

### La educación refutada

Cuando los estados nacionales dejan de ser los grandes contornos de las identidades de los pueblos y ablandan su soberanía ante el modelo capitalista neoliberal, los distintos modos de socialización que han desplegado los grupos humanos a través de sus historias particulares, entre ellos, la educación, se someten a dura prueba.

*"...los sistemas educativos sufren una serie de tensiones, en la medida en que se trata de respetar la diversidad de los individuos y de los grupos humanos, manteniendo al mismo tiempo el principio de homogeneidad que implica la necesidad de respetar reglas comunes. En este sentido la educación debe hacer frente a desafíos considerables y se encuentra frente a una contradicción casi insoluble: se la acusa de causar exclusiones múltiples y de agravar las divisiones del cuerpo social, pero se recurre en gran medida a ella para tratar de restablecer algunas de esas 'similitudes esenciales para la vida colectiva'... la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos".<sup>9</sup>*

La educación, entonces, como proceso estructurado para la adquisición, actualización y uso de los conocimientos de una sociedad (Delors, p.23:1996), hoy debe dar cuenta, no solo de su coherencia y eficacia intrínseca con referencia a un grupo humano específico, sino que debe comprender los grandes desafíos que implica la interdependencia planetaria y la mundialización.

En el caso particular de nuestro sistema educativo, la pluriculturalidad y la coexistencia de diversos sistemas de socialización de saberes que hacen relevante un cuerpo particular de conocimientos, estrategias diversas para su transmisión, y desarrollos tecnológicos específicos, no han sido asuntos abordados en su complejidad. La problemática que plantea la diversidad de culturas, idiomas y estructuras sociales de nuestro País, se ha tratado de resolver desde la institucionalidad educativa con la puesta en marcha de programas o estrategias tales como Escuela Nueva, la etnoeducación o el trabajo por proyectos en sustitución de currículos rígidos. Éstas propuestas, más o menos exitosas en la perspectiva de adecuar el sistema imperante a las particularidades de comunidades específicas (especialmente campesinos e indígenas), no han sido suficientes para dar saltos cualitativos que permitan definir las prioridades educativas sobre la base del respeto a la diversidad, la dignidad y la autonomía de las comunidades, de manera que puedan fortalecerse o desarrollarse, aun si se plantean como propuestas de vida divergentes del supuesto ideal nacional, o de los requerimientos que impone la interdependencia planetaria y la mundialización:

*"Una de las funciones principales asignadas a la enseñanza escolar en muchos países ha consistido en formar buenos ciudadanos respetuosos de las leyes, que compartirán una misma identidad nacional, y serán leales al Estado-Nación. Aunque, desde luego, esta misión ha estado al servicio de finalidades nobles, e incluso ha sido necesaria en determinadas circunstancias históricas, en muchos casos también ha desembocado en la marginación -e incluso la desaparición- de muchos grupos étnicos diferentes, cuyas culturas, religiones, lenguas, creencias o maneras de vivir, no condecían con el supuesto ideal nacional".(Stavenhagen, 1996)<sup>10</sup>*

---

<sup>9</sup> Delors, Jacques. "La educación o la utopía necesaria", en La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, p.55, Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid, 1996.

<sup>10</sup> Stavenhagen, Rodolfo. "La educación para un mundo multicultural, en La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, p.273, Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid, 1996.

Pero si bien es cierto que la globalización ha situado a los pueblos del mundo en la encrucijada de "insertarse o morir", y que la educación se ha dado a la tarea de replantearse con los ojos puestos en esta disyuntiva, lo único que parece estar claro es que estamos, tal como lo dice Roberto Cameiro, frente a una colosal empresa que debe permitir "reconstruir las comunidades humanas", empresa en la cual, la educación como política, juega papel fundamental y a la que cabe la responsabilidad de haber fallado.

*"...la escuela está fallando en sus dos funciones más obvias: transmitir el saber y preparar para la convivencia, cuando el saber compartido y la voluntad de convivir son los dos pilares irremplazables del interés público". (Gómez, 1998)<sup>11</sup>*

Ante estos grandes retos se ve enfrentada la propuesta que nos ocupa: la formación artística no puede marginarse de los grandes interrogantes que plantea el curso de la historia global donde se suscita el presentimiento de que, tal como lo expone Cameiro, "[...] una proyección lineal de las tendencias fundamentales del siglo que ahora acaba no augura un destino feliz".

Una escuela de formación en artes y cultura deberá tener, entonces, la capacidad de contribuir en la reconquista de sentidos y vínculos sociales y naturales, partiendo de un trabajo sistemático de reconocimiento y valoración de los saberes locales vigentes, y proyectándose a la vida de la sociedad en la forma de conocimientos pertinentes y competentes para la vida de la región.

### **Modelos de formación convencionales: razones y reflexiones para su reconstrucción**

Las escuelas de formación artística existentes en el país, como expresión de una vertiente del conocimiento, de un paradigma de desarrollo particular y de cierto tipo de sociedad, constituyen parte estructural de un proyecto de Nación que hace frente a la socialización de sus individuos mediante procesos, estrategias y métodos educativos rubricados por la modernidad ilustrada y circunscritos a su modelo.

La creación de una escuela de formación en artes, llama a la reflexión sobre aquellos principios fundadores que determinan el modo de ser del sistema educativo imperante, y su correlato en los espacios de formación artística. Así, cabe preguntarnos acerca de los saberes pertinentes, la forma de estructurarlos, la estrategia para apropiarlos y las implicaciones sociales de su formalización, en los modelos de educación imperantes.

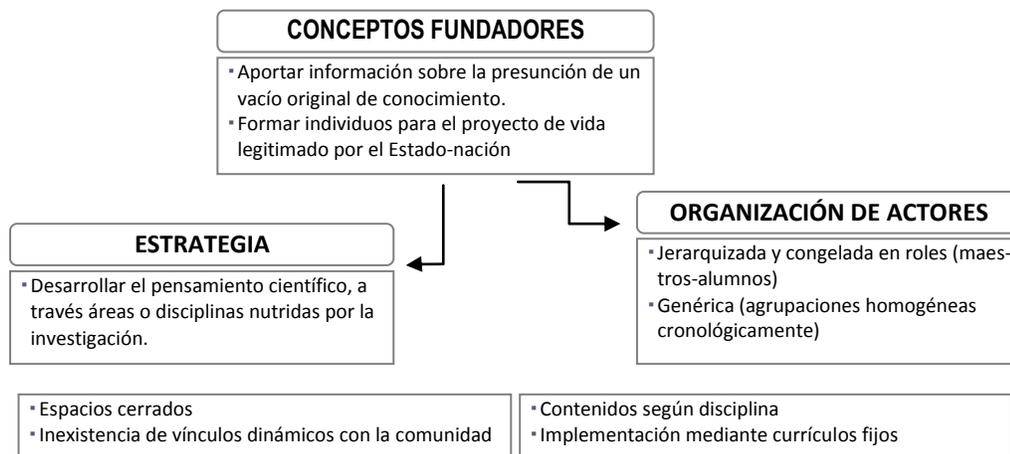
*"La práctica educativa también se construye con un sentido y significación política (Kemmis, 1996). En el aula se crea una micropolítica que configura un discurso de dominación y sometimiento. Supone un juego permanente de poderes y saberes en los que unos tienen mayor in-*

---

<sup>11</sup> Gómez Buendía, Hernando. Educación, la Agenda del Siglo XXI, p.115, PNUD, Tercer Mundo Editores, 1998.

*fluencia que otros; unos participan más del trabajo que otros. El aula es un escenario vivo, jerarquizado y normado en el que se desarrollan tipos particulares de interacción e intercambio de ideas, valores e intereses diversos con actores, formas y contenidos específicos. En el salón de clases se sintetizan los significados sociales y escolares de un modo peculiar. Los procesos de socialización que se viven en el aula tienen lugar a través de un complejo sistema de negociaciones ocultas o manifiestas, tensas o relajadas entre las reacciones y resistencias del maestro y los alumnos frente a las propuestas curriculares y las formulaciones pedagógicas dominantes, que en muchas ocasiones son rechazadas, generando discursos educativos particulares". (Pérez, 1999)<sup>12</sup>*

Esquemáticamente visto, el sistema educativo imperante oscila sobre un eje de postulados básicos que enmarca las acciones de formación en la mayor parte de los ámbitos del conocimiento:



En este sistema, el conocimiento suele ser visto como un don otorgado a los desposeídos de saber, por quienes se creen conocedores. Así las cosas, y tal como plantea Paulo Freire, "...la educación llega a ser un acto de depositar, en el cual los estudiantes son los depositarios y los maestros los depositantes".<sup>13</sup>

De esta manera, las estructuras de pensamiento no pueden desarrollarse más allá del adiestramiento en la repetición de saberes particulares y, en consecuencia, no se extienden al conocimiento y la conquista de la realidad contextual de los individuos y los grupos.

<sup>12</sup> Pérez Ferreiro Alejandra. "Algunas características de la práctica educativa dancística profesional", en BAILETIN E-ZINE, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, INBA, México, Abril de 1999.

<sup>13</sup> Freiré, Paulo, "Conciencia Crítica y Liberación: pedagogía del oprimido". Ediciones Cario. Santafé de Bogotá. 1971

## La investigación en el dominio de los saberes

Pese a su importancia como arquetipo a seguir, la configuración del pensamiento científico (entendido como el ideal ilustrado), y la investigación (como el camino expedito al conocimiento), han sido en buena parte confiscados por el afán tecnista o teorético en nuestro sistema educativo.

*"Es importante señalar que la investigación no es un elemento central en la dinámica curricular de los sistemas educativos latinoamericanos, por lo tanto se cuestiona las alusiones a la calidad y excelencia del proceso mismo. Afirmar que el desarrollo, impulsó la consolidación de una estructura investigativa coherente con los propósitos regionales, nacionales e institucionales en materia educativa, debe asumirse como la tarea central en la reorientación del proceso educativo, es reconocer crítica y objetivamente la ausencia y carencia de la misma" (Rueda Suárez, 1984).*

La investigación, entonces, como momento de la maniobra que permitiría alcanzar los fines económicos, tecnológicos, políticos y sociales del proyecto de modernidad al cual han adherido países como el nuestro, no ha podido contribuir a "cumplir (con) las operaciones de la modernidad europea" (Canclini, 1989), ni mucho menos, ha podido contribuir a la "creación de campos culturales autónomos" (*ibídem*). No obstante, ante el cometido de quebrantar los lugares comunes del conocimiento y hallar solución de continuidad a las rupturas entre saberes (lo científico y lo "empírico"), las producciones materiales (las artes y las "artesanías"), la vida espiritual (la religión y el mito), la investigación será cuota-parte a la hora de estructurar una propuesta coherente que resuelva estas disyuntivas en el plano concreto de la formación.

Debemos anticipar, sin embargo, que si bien las propuestas que se abren paso en pos de la creación de "campos culturales autónomos" señalan un norte al sentido de la investigación (por ejemplo, el "diálogo de saberes" y "las nuevas formas de estar juntos" enunciadas por Canclini), son preceptos que no pueden partir de una supuesta equidistancia entre los sistemas de conocimiento y sus posibilidades de pervivir. Solo a sabiendas de que se parte de su desigual valoración en el plano de nuestra institucionalidad y aun en el de las mismas comunidades, podrán ayudar a trascender el bajo espectro de nuestras propuestas formadoras y permitirán apuntalar proyectos educativos situados en el ámbito de realidades que requieren re-simbolizar su mundo para saberlo, no solo posible, sino vigoroso y creador.

## Preceptores del sistema

Al igual que ocurre con los espacios de educación, los multiplicadores y responsables de la operación del sistema educativo institucionalizado han sido ligados de manera unívoca con las pretensiones "científicas", técnicas e ideológicas de un único proyecto que, entre otras cosas, malogró la movilidad intelectual y social de los maestros cuando los restringió al

desempeño de un rol jerarquizado y autoritarista, y cuando facilitó la exclusión o extinción de múltiples y complejos sistemas de conocimiento y sus estrategias de transmisión.

*"Ser maestro es -en consideración de la extensión y de la importancia-, una profesión moderna, que de esta forma sólo se ha hecho posible con la sociedad industrial; sin embargo, sólo tiene pocos rasgos que puedan considerarse como característicos de nuestro mundo moderno: El maestro se halla relativamente al margen de importantes estructuras que dan la impronta a nuestra sociedad y a veces es incluso alérgico a ellas" (Schwonke, 1966, citado por Wehle, 1981)*

Esta circunstancia ha profundizado la divergencia que existe entre nuestro sistema educativo, monopolizado por una pálida academia, y la dinámica sociocultural, política, económica, comunicativa y simbólica de nuestros pueblos. En la medida en que a la sociedad se la priva de la posibilidad de incluir en el juego del sistema, sus saberes y "sabedores", se excluye de la construcción y el enriquecimiento de la educación de la cual es objeto, y el sistema educativo en su conjunto, se separa de la realidad y del horizonte de vida de la comunidad.

*"El maestro habla sobre la realidad como si fuera estática, compartimentalizada y predecible. Expone un tópico completamente ajeno a la experiencia existencia de los estudiantes... Las palabras están vacías de su concreción y se convierten en huecas, alienadas y en verbosidad alienante" (Freiré, p. 116:1971).*

### La formación artística como caso del sistema educativo imperante

Llevando la revisión anterior del prototipo de sistema educativo imperante, al terreno de la formación artística, encontramos que las escuelas públicas y privadas suelen haber replicado el modelo. Haciendo una lectura esquemática, tenemos que en nuestras Escuelas de Formación predomina una estructura aproximada de este tipo:



|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Conceptos Fundadores</b>        | Reproducción de códigos culturales dominantes, particularmente sobre la noción de cultura remitida a las "bellas artes"; adiestramiento de especialistas para la producción de "arte" o "artistas" (pedagogos, directores, compositores, virtuosos) en las diferentes áreas. |
| <b>Estrategias generales</b>       | Apropiación de técnicas, instrumentos e información de corte occidental; complejidad mecánica (simple a complejo); ¡inexistencia de vínculos dinámicos con la comunidad.   |
| <b>Contenidos</b>                  | Según disciplina, fundamentados en los desarrollos de los movimientos o escuelas ortodoxas occidentales.   |
| <b>Organización de los actores</b> | Roles jerarquizados.   |
| <b>Espacios</b>                    | Cerrados (academias, escuelas, facultades, etc.)   |

Con esta mirada, logramos identificar ciertos aspectos cruciales a ser replanteados en el marco de una nueva propuesta de formación. No obstante debemos establecer claridad en el sentido de que la reformulación mecánica de algunos o de todos los pilares del sistema, no constituye garantía suficiente para el desarrollo de una propuesta de formación en artes y cultura. De no establecerse una estrategia de proyección y validación social de la experiencia, no podría alcanzarse el objetivo de contribuir a la reconstrucción de los sentidos y vínculos sociales de los grupos humanos a quienes va dirigida.

## **Normativos**

El Referente normativo de una propuesta de formación en artes y cultura cuyo fundamento es la vigencia de las manifestaciones, expresiones, campos simbólicos de diversos grupos humanos, y su potencial desarrollo en espacios de educación concretos, se encuentra en múltiples leyes, políticas y estrategias. Presentamos en este apartado algunas de ellas:

### **Constitucionales**

Si bien la Constitución Nacional no hace explícita la articulación de los denominados "Principios Fundamentales" como aspectos esenciales a ser desplegados en contextos de formación específicos, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la nación se convierten en un imperativo para el Estado que encuentra asidero, entre otros, en los procesos de "enseñanza":

Art. 8.- Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación.

Art. 10.- El castellano es el idioma oficial de Colombia, las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Estos principios, salvo experiencias excepcionales, no han encontrado territorio de aplicación en los espacios de educación formal ni en las opciones de educación informal o no formal. La "protección de las riquezas culturales y naturales de la nación", deben ser entendidas no sólo como un llamado a la conservación y congelamiento patrimonial con fines estéticos o de valoración del pasado, sino como una verdadera estrategia que permita reedificar la sociedad colombiana sobre la base de su multiplicidad y en la perspectiva de su dignificación y pleno desarrollo.

## **Leyes**

### **Ley General de Cultura**

Como correlato de lo dispuesto por la Constitución, se encuentran los postulados fundamentales de la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura. En ella se puntualiza que es res-

ponsabilidad del Estado "promover, proteger, fomentar y garantizar lo expresado en los artículos 7,8 y 10 de la Constitución de la República.

Igualmente, establece una institucionalidad responsable de ejercer la protección, conservación y divulgación del Patrimonio Cultural de la Nación introducido como un amplio concepto que incluye "...todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles... y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular" (Art. 4)

Frente a la instauración de una estructura institucional y procedimental que permita "...el desarrollo institucional y el acceso de la comunidad a los bienes y servicios culturales según los principios de descentralización, participación y autonomía", la Ley General de Cultura determina la creación del Sistema Nacional de Cultura y, como coordinador general del Sistema, al Ministerio de Cultura (Art.57 y 66 de la Ley 397).

Como aspecto relevante de Ley 397, debe señalarse que dispone la implantación de un Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (Art. 64) con miras a "...fomentar el desarrollo de la educación artística y cultural no formal como factor social...". En relación con la propuesta realizada en este proyecto, el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural constituye una oportunidad en la medida en que propugna por la conformación de sistemas locales de formación a partir de las ofertas de formación existentes en las regiones y los municipios, pero, igualmente, se propone apoyar nuevas propuestas de formación: "El Sistema no busca reemplazar los espacios o instancias actualmente existentes en el País al servicio de la formación, ni tampoco competir con ellos; por el contrario, se trata de potenciarlos, apoyarlos, direccionar y orientar el mejoramiento de la calidad de su oferta. Sin embargo, el Sistema podrá apoyar la implementación de nuevas experiencias formativas especialmente, en aquellos campos o áreas donde se experimentan vacíos o carencias en el País" (Documentos de apoyo para la implementación de los Sistemas Locales de Formación Artística y Cultural, Ministerio de Cultura, 1999)

En cuanto a la particularidad de los conocimientos propios de los grupos étnicos y lingüísticos, en el numeral 6 del Artículo 1o, la Ley General de Cultura determina explícitamente la vigorización del conocimiento tradicional de grupos particulares en los espacios de formación: "El Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, *a generar el conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos*".

### **Ley General de Educación (115 de 1994)**

La Ley general de Educación, hace extensivo el servicio educativo a las instituciones sociales con funciones educativas, culturales y recreativas, y establece dentro de sus fines (Art.5):

- "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del País, como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad" (Numeral 6).
- "El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones" (Numeral 7)

Para efectos de la organización de los servicios educativos, la Ley 115 define los diversos tipos de educación y los ámbitos en que son aplicables. La formación artística y cultural, además de estar comprendida en el esquema de la educación formal, tiene un lugar expedito en los programas que se adelanten como educación no formal:

- Art.36.- Definición de educación no formal: La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley.
- Art.37.- Finalidad: Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional, y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.

### **Decreto 0114 de enero 15 de 1996**

Estos principios generales sobre educación no formal, se amplían en el Decreto 0114 del 15 de enero de 1996. La formación cultural queda inscrita en el campo de los programas académicos (Art. 6). En cuanto a su organización, se determina que, tratándose de un establecimiento estatal de educación no formal en la jurisdicción de un Departamento o Distrito, el acto de su creación constituye la autorización oficial para su funcionamiento (Art. 15, Decreto 0114).

Por otra parte, el citado Decreto exige que "Las instituciones de educación no formal deberán elaborar y poner en práctica, dentro de los seis (6) meses siguientes al otorgamiento de la autorización oficial para prestar el servicio, un reglamento pedagógico que exprese la forma en que alcanzará los fines de la educación definidos por la Ley 115 de 1994 y los objetivos específicos del servicio que ofrece, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio" (Art. 18)

El marco legal reseñado permite afirmar que el presente proyecto, no solo se inscribe en los principios determinados por las normas, sino que satisface expectativas por ella creadas en relación con la ampliación e instauración de nuevas propuestas educativas que impulsen el desarrollo artístico y cultural del País. Por otra parte, se trata de una experiencia que podría contribuir a desarrollar uno de los cometidos fundamentales planteados para la educación, cual es el conocimiento y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del País. Esta finalidad se irá alcanzando en la medida en que los conjuntos de la experiencia de sociedades específicas se tomen inteligibles, no solo para ellas mismas, sino para la nación en general.

*"Cada 'modo' es una conquista del espíritu humano, inteligible gracias a los rasgos de realidad con los cuales se encuentra asociado, y en torno de los cuales se constituye y organiza nuestro intercambio con el mundo. En síntesis, los varios modos de pensamiento producen formas de pensamiento que son: enunciaciones básicas mediante las cuales todo el conjunto de la experiencia se ha tornado inteligible. Son un logro del espíritu". (Gómez, 1998)*

---

## Una propuesta entre las posibles

Al paisaje abocetado en apartados anteriores, sigue la especificidad de la propuesta que permitirá edificar un proceso de formación en artes que, partiendo de hacer visibles e inteligibles los sistemas de representaciones de los grupos humanos del Guaviare, vuelva a ellos enriqueciéndolos y haciéndolos más eficaces.

Para comenzar, pensamos una escuela de formación en artes y cultura como escenario propicio para la reconstrucción de sociedad, donde se ponga a prueba la eficacia social de los saberes vigentes en su síntesis particular como sistema de formación estructurado, y en función del contexto en el cual, como nos dice Geertz, se hacen inteligibles los "sucesos sociales, las conductas, las instituciones o los procesos"<sup>14</sup>.

En su desarrollo ulterior, igualmente, la escuela enfrentará el reto de ser apropiada (mas no necesariamente adoptada) por pueblos indígenas' que atraviesan drásticos procesos de disgregación, retraimiento e incomunicación debido, entre muchos otros factores, a la pérdida de espacios sociales y físicos para la reproducción y la re-creación de su vida tradicional, y al confinamiento de que son objeto por parte del grueso de la población. En consecuencia, la proliferación de sitios funcionales para la realización de manifestaciones particulares de sus sistemas simbólicos e ideológicos (que otrora se incorporaban orgánicamente a los cuerpos sociales), es prácticamente inexistente y, peor aún, irreparable sin el apoyo de otros sectores sociales.

Así las cosas, el desarrollo de la propuesta de formación que estamos en camino de construir, ya no solo en la perspectiva de la función pública, de la operabilidad de las empresas del Estado, del intercambio mercantil, o de la habilitación de individuos para el proyecto de vida del Estado-Nación, no puede obviar el camino que parta de y conduzca al conocimiento y la re-creación de los contextos culturales existentes en el Guaviare.

## Objetivos

### General

Apuntalar un modelo de formación y creación que sirva de base para establecer la Escuela de Formación en Artes y Cultura del Departamento del Guaviare.

---

<sup>14</sup> Geertz, Clifford. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en Bohanan, Paul, y Gtezer, Mark, 'Teoría Antropológica', p.552, Magraw Hill Editores, Madrid, 1994.

## Específicos

- Se desarrolla una investigación transdisciplinaria a partir de la cual se construyen los contenidos de formación de la Escuela y se establecen las estrategias metodológicas para su aplicación.
- Se realiza un ciclo preliminar de formación con 3 grupos de niños y jóvenes, que permita verificar y/o ajustar los contenidos y metodologías desarrollados en la investigación.
- Se realizan dos trabajos de creación y un evento de intercambio ampliado como resultado del trabajo adelantado en dos ciclos de formación.
- Se aportan insumos a los contenidos de los PEI de 2 establecimientos educativos de San José.

## Marco conceptual

La materia prima sobre la cual se construye esta propuesta, es la realidad cultural de la región vista en la perspectiva de campos o sistemas dinámicos de expresiones que alimenten un proceso de formación, y por cuyo tamiz pasen las áreas o disciplinas convencionales (música, teatro, danza, plástica, literatura) pero vistas, eminentemente, como medios de la creación que transitan hacia la construcción de contextos de sentido socialmente reconocidos.

El concepto de campo o sistema debe entenderse aquí, tal como lo propone Carlos E. Vasco<sup>15</sup>, como la adopción de un enfoque metodológico, de una "...opción epistemológica para emprender la tarea de entender la realidad y no (como) las propiedades que se hacen presentes en ella independientemente de la actividad creativa del sujeto modelador". (Vasco, p. 478:1995).

Nuestros campos o sistemas serán, en principio, un modelo cognitivo de la realidad constituido por un conjunto de partes o elementos relacionados entre sí de manera que el cambio de un elemento causa cambios en los demás. Estos elementos hacen referencia a manifestaciones concretas o abstractas, asociadas con subgrupos sociales que conservan referentes comunes de origen, territorio, tradiciones, usos y costumbres, formas económicas, organización social. Los límites de estos sistemas, por otra parte, son flexibles y se ajustan a unos requerimientos particulares, en este caso, la definición de una propuesta de formación:

---

<sup>15</sup> Vasco Urbe, Carlos E. "La Teoría General de Procesos y Sistemas, Una propuesta semiológica, mitológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo, en Informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, p.477, Ministerio de Educación, Colciencias, Santafé de Bogotá, 1995.

*"Los linderos de los sistemas culturales y sociales (que organizamos para desarrollar nuestras actividades) no son fijos como las cercas de una finca ni como los límites físicos de un aparato: el cerebro los puede desplazar de acuerdo con lo que más convenga para entender y atender una situación determinada... los sistemas culturales no fueron diseñados intencionalmente por alguien, sino que son armados o desarmados por nosotros mismos a través de una disección e integración de la realidad". (Vasco, p.514:1995)*

De estos postulados, tenemos varios planteamientos subsecuentes:

- Cada campo de expresiones culturales es, a su vez, un subsistema de un sistema mayor. Por lo tanto, las expresiones están relacionadas entre sí, y comparten rasgos que se evidencian en otros planos tales como formas económicas, políticas e históricas.
- Para aproximarse al conocimiento y la proyección de estos sistemas de expresiones se involucrarán personas, tanto de la comunidad, como "especialistas", de manera que se trascienda las disciplinas convencionales (grupo transdisciplinario)<sup>16</sup>.
- La investigación que se requiere para allegar conocimiento y proyectarlo a la formulación de "planes de estudio" o acciones particulares sobre cada campo de expresiones, no responde a los requerimientos de información sobre la estructura interna, el funcionamiento y la técnica particular y aislada de un área o disciplina, salvo para ser contextualizada en el ámbito de un conocimiento estructural del campo.
- Los investigadores y formadores (que son también miembros de la comunidad, "mentores"), se sitúan frente a los campos de expresiones, no solo como observadores y clasificadores de conocimiento, sino como parte de lo observado y sujetos, ellos mismos, de observación.

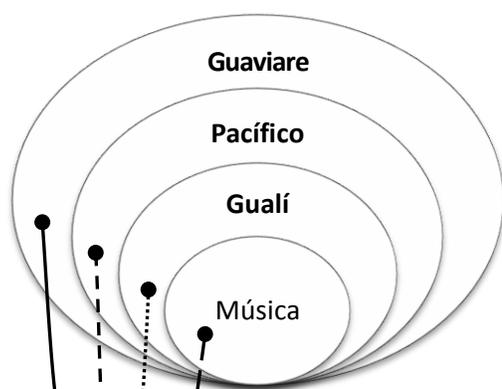
Sobre esta primera aproximación, pueden concretarse algunos principios básicos de trabajo que serán aplicados para la consolidación de la Escuela:

**1. Operar sobre una noción sistémica de las disciplinas convencionales** (música, teatro, danzas, literatura, plástica) y apropiarlas como elementos de subsistemas que pertenecen a Campos de Expresiones Culturales con referentes socioculturales y geográficos particulares. Estos subsistemas, en la medida en sean contextos expeditos de la creación y la contemporalización de la tradición y los saberes, se convierten en los hechos culturales más densamente poblados de símbolos y en la fuente de contenidos relevantes para estructurar un proceso de formación en artes y cultura.

---

<sup>16</sup> En relación con la transdisciplinariedad, Vasco anota que "Los objetos educativos son sistemas transdisciplinarios cuando los conocimientos, las competencias y las comprensiones que definen, contienen parcialmente otros conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios, pero incluidos en sistemas de conocimientos y saberes integrados que desbordan los ámbitos disciplinarios e interdisciplinarios". (p.540:1995)

"Al decir cuál es el sistema..., estamos determinando límites o fronteras: estamos diciendo qué elementos o componentes están dentro del sistema; de esta forma, al menos implícitamente, estamos diciendo también cuáles están fuera de él. A trazar unos límites que distinguen el interior del sistema de su exterior, estamos estableciendo, como consecuencia de lo anterior, qué relaciones se dan en el interior del sistema y qué relaciones ponen en contacto al sistema con su macrosistema". (Vasco, p.410:1995)



Para identificar los datos relevantes y las relaciones internas de estos sistemas, es preciso convenir unos límites o, al decir de Vasco (p. 411:1995), un "nivel de resolución del sistema". Así podremos establecer unos criterios mínimos que ayudarán a dilucidar estos niveles de resolución de manera que, ordenados en virtud de su extensión y de la densidad de los elementos que lo componen, permitan definir estrategias metodológicas y alcanzar los fines de la propuesta. Ej.:

|  |  |
|--|--|
| <b>Macrosistema</b>                    | Campo contextual de significaciones compartidas que refleja, entre otros, vínculos por territorialidad, ecosistema y símbolos, definidos especialmente con referencia al Estado-nación. Ej.: El Guaviare como división político administrativa, con características biofísicas particulares, con problemas de desarrollo comunes, con un himno, un escudo y una bandera que lo identifica. |
| <b>Sistema (campos de expresiones)</b> | Campo contextual donde se hacen relevantes los idiomas, las jergas, el cogen y la historia común, la organización social y la ubicación dentro del territorio. En este nivel de resolución pueden ubicarse los grupos etnolingüísticos y las "colonias" (chocoana, cundi-boyasence, llanera, santandereana).   |
| <b>Subsistema</b>                      | Campo contextual donde se actualizan los saberes, valores éticos y estéticos, creencias, técnicas, producciones materiales de la cultura, y formas de creación fundadas en la tradición o en la reedificación de saberes. En este nivel pueden incluirse los ritos, las celebraciones, la cultura material, sistemas económicos, sistemas médicos.   |
| <b>Componente</b>                      | Campo contextual estructurado, derivado de un subsistema.  |

Los contornos de los sistemas, nos permitirán definir contenidos que serán pertinentes a la investigación y a la construcción de rutas de estudio en el proceso de formación. De manera preliminar, se proponen tres subsistemas cuyas partes o segmentos permiten recomponer y enlazar los contenidos específicos que se llevarán al acto de la formación.

## CAMPO DE EXPRESIONES REFERENTE: PACÍFICO

| EJ. SUBSISTEMA                      | COMPONENTE                  |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| Rituales, ceremonias y festividades | Literatura o Tradición oral |
|                                     | Música                      |
|                                     | Danza                       |
|                                     | Teatro                      |
|                                     | Plástica                    |
|                                     | Culinaria                   |
| Cultura material y arquitectura     | Literatura o tradición oral |
|                                     | Plástica                    |
| Sistemas productivos                | Literatura o tradición oral |
|                                     | Música                      |

**2. Descentrar la observación, la información y el ejercicio académico de las áreas y técnicas convencionales,** y enfatizar los nexos y relaciones que se establezcan entre campos de expresiones, subsistemas y componentes, a través de trabajos y montajes de intercambio, comunicación y creación individual y colectiva.



**3. Aplicar instrumentos transversales para la definición y activación de campos y relaciones,** de manera que logre superarse la separación Escuela-Comunidad, vinculando en cada momento del proceso, y de manera activa y efectiva, la sabiduría y técnicas vigentes en el ámbito comunitario. De igual manera, superar la divergencia educador-educado, activando estrategias para la producción de conocimiento y la reconstrucción de la noción sobre el entorno.

**4. Construir las rutas y contenidos de la formación, sobre ejes determinados por los campos de expresiones y los subsistemas.** Así, cada ciclo de formación conducirá al conocimiento, apropiación, re-creación y comunicación de los sistemas culturales vigentes en la región.

### El abordaje de lo sistémico

La consolidación de la escuela depende de la eficacia en la apropiación de los saberes (el conocimiento), su reedificación (la creación), y su tránsito al plano de las significaciones colectivas (la comunicación). En este sentido, el acto pedagógico en la escuela no sólo de-

berá coincidir, suscitar y adaptarse a los procesos creativos conducidos o espontáneos que supone la actividad artística, sino que deberá poner en marcha otras estrategias tendientes a movilizar las acciones necesarias para acopiar el conocimiento que luego se llevará al acto formativo; a ampliar y mejorar la producción creativa, y también a activar las relaciones y el tránsito de las creaciones a la sociedad.

| <b>Estrategias</b>             | <b>Descripción</b>   | <b>Alcances</b>  |
|--------------------------------|--|--|
| <b>Investigación</b>           | Los actores del proceso de formación (especialistas de la comunidad y de fuera, artistas, mentores, aprendices), realizarán experiencias conjuntas de investigación por campos, subsistemas y componentes, orientados a configurar y/o enriquecer los contenidos y métodos de formación desarrollados en la Escuela. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activación del vínculo Escuela -Comunidad</li> <li>▪ Definición de rutas y contenidos de estudio</li> <li>▪ Desarrollo de nuevas propuestas investigativas en el marco de la educación o fuera de ella</li> </ul> |
| <b>Creación</b>                | Como parte del proceso de formación, se desarrollará una estrategia que, individual y/o efectivamente, alcance la integración creativa de subsistemas y campos mediante la producción de obras individuales y/o colectivas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Superación de un bajo perfil en el potencial creativo de los cultores de la región</li> <li>▪ Ampliación de campos contextuales de la cultura regional</li> </ul>   |
| <b>Intercambio restringido</b> | Los actores del proceso de formación definirán y realizarán encuentros, y liderarán espacios de intercambio para la presentación y análisis de sus avances.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cualificación de procesos y técnicas aprendidas</li> <li>▪ Formación de criterios para el análisis crítico y la autovaloración como estrategia central de evaluación</li> </ul>                                   |
| <b>Intercambio ampliado</b>    | Paralelo al proceso formación, se abrirán espacios de divulgación de espectro masivo, y se producirá información para medios de comunicación.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desplazamiento de intereses masivos hacia obras y procesos propuestos por fuera de la oferta consumista.</li> <li>▪ Ampliación de campos contextuales de la cultura regional</li> </ul>                           |

## La gente vinculada

### El aprendiz

"El kumú no solo piensa, sino que sabe pensar en lo piensa".  
Joaquín Tukano, Profesor indígena

Los jóvenes aprendices tendrán la posibilidad de que, en virtud de su historia, su posicionamiento social y el desarrollo de sus potenciales, repensar, actuar y resignificar el territorio que les pertenece.

La ruta de formación que se construya deberá asegurar un tratamiento íntegro desde el punto de vista pedagógico y académico, de manera que permita preparar individuos capaces de reconocer su talento, contextualizarlo, proyectarlo social y culturalmente, desarrollarlo desde el punto de vista de la creación y servir a los procesos de diálogo y conformación de saberes, siempre atendiendo la contingencia de su propia transformación.

Desde este punto de vista, aunque la formación no se orientará, en lo fundamental, hacia la reproducción del perfil del "virtuoso" en un sentido estricto, el proceso deberá ser capaz de ofrecer una intervención adecuada para quien se proyecte en ese sentido. De cualquier manera, se busca apuntalar el pensamiento crítico y formar creadores capaces de entender, proyectar y ejecutar procesos de construcción cultural, bien sea como gestores, artistas o individuos activos en el seno de su sociedad. Igualmente, se pretende otorgar elementos pedagógicos e instrumentales que le permitan multiplicar su experiencia en otros ámbitos educativos, o en cualquier esfera de la sociedad.

### **Copartícipes de la investigación**

El desarrollo de la investigación se apoyará en 20 personas, 10 de origen llanero y 10 de la región del Pacífico. Con ellos se identificarán y reedificarán los subsistemas que alimentarán los dos primeros ciclos de formación. En una fase posterior del proyecto, estos grupos se ampliarán a otros segmentos de población de diverso origen y procedencia como cundi-boyacenses, santandereanos, vallunos e indígenas.

Los primeros copartícipes del proceso pertenecen a los contingentes de población que se han radicado en la región durante los últimos 30 años. Como aproximación general a este segmento, se puede afirmar que está establecido en la Ciudad de San José y en zonas rurales aledañas, y que su articulación económica al Departamento se da, especialmente, a través de la docencia, el comercio y los servicios. El rasgo común a estas personas es que cuentan con saberes relacionados con la tradición cultural de su grupo, bien sea a la manera de tradición oral, o como conocedores de técnicas y modos de ser de expresiones culturales propias (música, danza, artesanía, culinaria, etc.).

### **Primeros beneficiarios**

En la primera fase de formación de la Escuela, estarán vinculados 30 niños y jóvenes entre 10 y 16 años que tienen interés por iniciar o profundizar su formación en diversas áreas de las artes. En su segunda fase, el grupo objetivo de la formación se ampliará a 60. Inicialmente, la mayor parte de la población directa e indirectamente beneficiada estará en el casco urbano de San José del Guaviare:

Por otra parte, el proyecto beneficiará indirectamente un segmento de población conformado por docentes en áreas artísticas y sociales de los colegios locales, así como también a

los padres de familia que, continuamente, solicitan la ampliación de las opciones de educación de sus hijos y alumnos, al ámbito de la cultura y las artes.

| <b>Descripción</b>  | <b>Personas</b> |
|---|-----------------|
| ▪ Directamente, niños y jóvenes del casco urbano de San José    | 60              |
| ▪ Indirectamente, familias y docentes vinculados con el proceso | 75              |
| <b>TOTAL POBLACIÓN BENEFICIADA</b>                              | <b>135</b>      |

---

## Puesta en escena

El establecimiento de métodos de trabajo y la organización de acciones específicas, nos llevó a formular 2 componentes complementarios que se inscriben en el ámbito de la formación artística bajo la tutela de la investigación cultural:

| INVESTIGACIÓN   | FORMACIÓN  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>•Este componente se entiende como la ejecución y proyección de una investigación transdisciplinaria en la que confluyan vertientes de conocimiento "científico" y "empírico" sobre la base de una apertura funcional de sus saberes y expresiones, de manera que se llene de contenido y se fijen las estrategias de consolidación de la Escuela.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•A través de este componente se organizan acciones específicas de formación, y se consolida el lugar en el cual se apliquen y verifiquen las estrategias y contenidos de trabajo formulados en la investigación.</li></ul> |

La separación entre el trabajo de investigación y el de formación obedece a un ordenamiento del trabajo que permite focalizar acciones y recursos. En este sentido, no podemos establecer un divorcio en el enfoque y aun en el espacio y el tiempo de su desarrollo.

En la fase de implantación de la Escuela, el trabajo de formación será el escenario para la verificación y el enriquecimiento de los avances de la investigación. Inicialmente, el trabajo se centrará en 2 campos de expresiones (Pacífico y Llanos Orientales), de los cuales se derivarán, por lo menos, 2 subsistemas. Estos campos y subsistemas serán planteados y ajustados de acuerdo con los criterios de pertinencia que el equipo de investigación y formación determine.

El primer ciclo de formación se adelantará con 3 grupos de aprendices, durante un tiempo aproximado de 2 meses y medio, de manera que puedan recogerse y afinarse los primeros contenidos que construya la investigación. Un segundo ciclo (3 meses) avanzará con los grupos iniciales e incorporará tres nuevos grupos de aprendices al proceso.

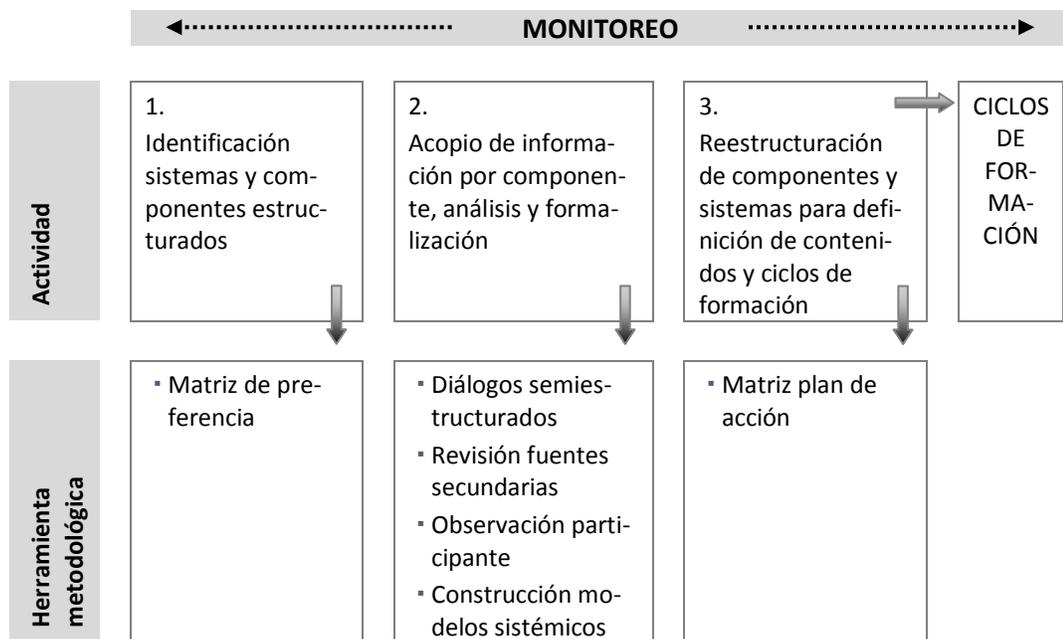
### Método y herramientas

La base sobre la cual se construye esta propuesta es la apertura y el diálogo de saberes. Como fundamento de trabajo, este diálogo exige la intervención efectiva de las comunidades y los especialistas, en y durante todo el proceso. Intervención que, en aras de enfatizar el carácter exploratorio y dialógico del proceso, podría definirse como de "participación interactiva":

"...los grupos locales organizados participan en la formulación, implementación y evaluación del proyecto; esto implica procesos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos y estructurados, y la toma de control en forma progresiva del proyecto". (Geifus, 1998)<sup>17</sup>

Este enfoque general debe hacerse explícito, no sólo en un escenario cooperativo, sino en las herramientas utilizadas durante todo el proceso. De esta manera se asegura que, desde el momento mismo de la identificación de la información relevante, las comunidades revalorizan su experiencia y saberes.

Una vez conformados los grupos de investigación, el esquema de la ruta de trabajo y las herramientas que podrían servir para alcanzar los objetivos, pueden ser como el que se presenta a continuación. Cabe anotar que estas u otras herramientas metodológicas identificadas por los equipos, podrán ajustarse o combinarse de acuerdo con las necesidades que se planteen en el curso del trabajo.



### 1. Matriz de preferencia

Permite valorar y establecer con la comunidad los criterios y la selección de subsistemas pertinentes para ser reestructurados y volcados en el proceso de formación. El prototipo de esta herramienta es:

<sup>17</sup> Geifus, Frans, "80 Herramientas para el desarrollo participativo". Proyecto de cooperación IICA/GTZ. P. 3. San Salvador. Junio de 1998

| Criterios                            | SUBSISTEMA: Ritos, fiestas, celebraciones |              |              |
|--------------------------------------|---|--------------|--------------|
|                                      | Subsistema 1                              | Subsistema 2 | Subsistema 3 |
| Frecuencia de realización del evento |   |              |              |
| Participantes                        |   |              |              |
| Especialistas                        |   |              |              |
| Hay música                           |   |              |              |
| Hay danza                            |   |              |              |
| Hay teatro                           |   |              |              |
| Hay Literatura y/o tradición oral    |   |              |              |
| Sagrado/no sagrado                   |   |              |              |

Los criterios establecidos deberán permitir valoraciones cuantitativas o cualitativas y son la base de comparación para la selección.

## 2. Diálogos, fuentes secundarias, observación, modelos

El acopio de información por subsistema y componente, podrá realizarse mediante diálogos semiestructurados y observación participante con los especialistas de la comunidad. Esta información se integrará en modelos sistémicos que podrán incluir:

|                      | Subsistema                          | Componentes               | Contenidos preliminares   |
|----------------------|-------------------------------------|---------------------------|---|
| Campo de expresiones | Rituales, ceremonias y festividades | Música                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo o modalidad</li> <li>▪ Prototipos estructurales (rítmicos, metódicos, armónicos)</li> <li>▪ Organología</li> <li>▪ Formas y espacios de socialización</li> <li>▪ Arraigo</li> </ul>   |
|                      |                                     | Teatro y danza            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo o modalidad</li> <li>▪ Prototipos estructurales (coreografías, corporalidad, técnicas expresivas)</li> <li>▪ Escenarios</li> <li>▪ Símbolos</li> <li>▪ Formas y espacios de socialización</li> <li>▪ Amago</li> </ul>                                 |
|                      |                                     | Plástica                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo o modalidad</li> <li>▪ Prototipos estructurales (planos, colores, dimensiones, perspectivas, símbolos, aplicaciones)</li> <li>▪ Técnicas y materiales</li> <li>▪ Símbolos</li> <li>▪ Formas y espacios de socialización</li> <li>▪ Arraigo</li> </ul> |
|                      |                                     | Literatura/Tradición oral | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipos o modalidades</li> <li>▪ Narrativas</li> <li>▪ Símbolos</li> <li>▪ Formas y espacios de socialización y arraigo</li> </ul>   |

### 3. Matriz de Ruta de Formación

Permite hacer una primera definición de ciclos de formación según campo de expresiones, subsistemas y componentes. Incluye, acciones y tiempos:

| Ciclo 1                |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
|------------------------|--|--|--------|--|--|--------------|--|--|------------|--|--|----------|--|--|
| CAMPO DE EXPRESIONES   |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Subsistema             |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Componentes            |  |  | Música |  |  | Danza/Teatro |  |  | Narrativas |  |  | Plástica |  |  |
| Modalidad              |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Acciones               |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Tiempo                 |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Creación e intercambio |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Acciones               |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |
| Tiempo                 |  |  |        |  |  |              |  |  |            |  |  |          |  |  |

### Monitoreo participativo del proceso

A fin de realizar el seguimiento participativo del proceso, podrán construirse matrices de monitoreo sobre acuerdos de trabajo que a su vez se traduzcan en un esquema de evaluación. Esta matriz igualmente puede servir como base del cronograma general que consigne acciones, tiempos y responsables. Ej.:

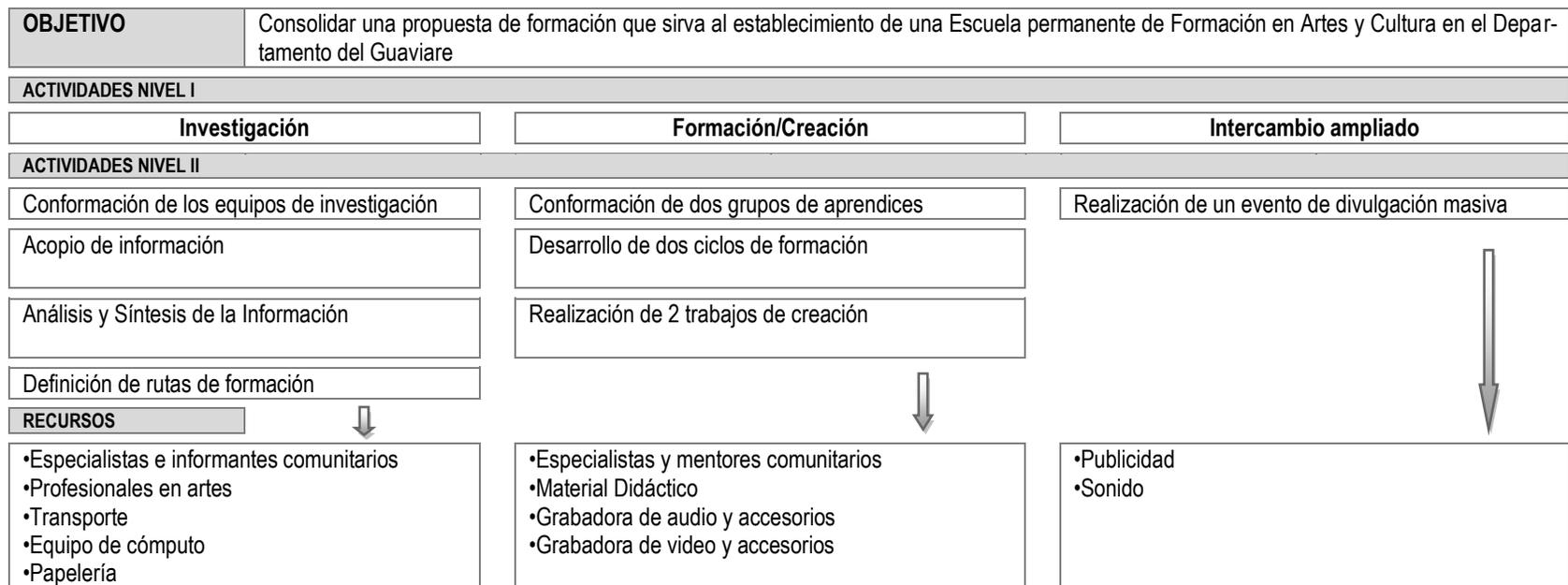
| Actividad   | Acuerdo  | Responsables                            | Medio de verificación                     |
|---|--|---|---|
| Identificación sistemas y componentes estructurados   | Asistir a reuniones  | Todos                                   | Autoevaluación                            |
|   | Aportar información primaria y secundaria                    |   |   |
| Acopio de información por componente, análisis y formalización                                    | Planificar y realizar talleres                               | Todos                                   | Control asistencia                        |
|   | Realizar entrevistas   | Gloria y Pedro                          | Presentación de entrevistas y grabaciones |
|   | Hacer grabaciones  | Luis y Marina                           |   |
|   | Realizar reuniones por grupos de especialistas               | Músicos/bailadores /artesanos/cuenteros | Memoria de la reunión                     |
|   | Producir y presentar un documento por grupo de especialistas | Los profesionales                       | Documento que produzcan                   |
| Reestructuración de componentes y subsistemas para definición de contenidos y ciclos de formación | Hacer una propuesta de modelo por cada subsistema estudiado  | Los profesionales                       | Presentación de modelos                   |
|   | Hacer reuniones de análisis por grupos de especialistas      | Músicos/bailadores /artesanos/cuenteros | Control de asistencia                     |
|   | Hacer reuniones de todos                                     | Todos                                   | Autoevaluación                            |
|   | Definir propuesta de estudio por componente y subsistema     | Grupos de especialistas                 | Documento y presentación de propuesta     |
|   | Articular todas las propuestas                               | Todos                                   | Ruta de formación definida                |
|   | Definir tiempos y responsables de la formación               | Todos                                   | Plan de trabajo                           |

## Metas e indicadores globales de evaluación

En correspondencia con los objetivos del proyecto, las metas e indicadores globales del trabajo son:

| METAS   | INDICADORES                     |   |
|---|---------------------------------|---|
|   | Cuantitativos                   | Cualitativos  |
| Conformar y preparar un equipo de agentes formadores (mentores comunitarios-profesionales)      | No. Equipos conformados         | Permanencia y buen desempeño como formadores                            |
| Desarrollar una investigación sobre dos subsistemas culturales                                  | No. Subsistemas desarrollados   | Nivel de conocimiento alcanzado y aplicabilidad en la ruta de formación |
| Definir rutas de formación para 2 ciclos  | No. Rutas definidas             | Pertinencia y viabilidad de las rutas en el proceso de formación        |
| Conformar y estabilizar 3 grupos de aprendices por ciclo  | No. Grupos conformados/ciclo    | Permanencia y deleite de bs aprendices                                  |
| Desarrollar 2 ciclos de formación en un año   | No. Ciclos de formación/año     | Posicionamiento del proceso en los espacios institucionales             |
| Desarrollar 2 actividades de creación   | No. Actividades de creación/año | Participantes y desarrollo creativo del grupo                           |
| Desarrollar 1 actividad de intercambio ampliado   | No. Actividades intercambio/año | Acogida comunitaria del evento  |
| Aportar a los contenidos del Plan Educativo Institucional de dos centros educativos de San José | No. PEI afectados               | Aplicabilidad de los aportes en espacios formales de educación          |

## Esquema general del proyecto



## Costos del proyecto

| CATEGORÍA   | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | COSTO UNITARIO | VALOR TOTAL   |
|---|----------|------------------|----------------|---------------|
| <b>COSTOS DE CAPITAL</b>                          |          |                  |                |               |
| Grabadoras  | 2        | No./proyecto     | 100            | 200           |
| Casetes   | 20       | No./proyecto     | 2              | 40            |
| Computador e impresora                            | 1        | No./proyecto     | 2,000          | 2,000         |
| Cámara de video                                   | 1        | No./proyecto     | 300            | 300           |
| Casetes   | 10       | No./proyecto     | 5              | 50            |
| <b>COSTOS OPERATIVOS</b>                          |          |                  |                |               |
| Transporte local                                  | 20       | Pesos/persona    | 5              | 100           |
| Bonificaciones informantes                        | 20       | Pesos/familia    | 100            | 2,000         |
| Papelería   | 0        | Global           | 100            | 100           |
| Refrigerios                                       | 3        | Pesos/por taller | 30             | 90            |
| <b>COSTOS DE GESTIÓN</b>                          |          |                  |                |               |
| Profesionales (x 10 meses)                        | 4        | Pesos /persona   | 13,000         | 52,000        |
| Especialistas comunidad (mentores x 8 meses)      | 3        | Pesos /persona   | 10,400         | 31,200        |
| Gastos contratación                               | 7        | Pesos/contrato   | 50             | 350           |
| Imprevistos 2%                                    |          | Pesos/proyecto   | 1,325          | 1,769         |
| <b>VALOR TOTAL DEL PROYECTO EN MILES DE PESOS</b> |          |                  |                | <b>90,199</b> |

## Fuentes de Financiación

| CATEGORÍA DE INVERSIÓN                    | FUENTE        |                       |                    | CLASE DE APORTE |                    | TOTAL         |
|---|---------------|-----------------------|--------------------|-----------------|--------------------|---------------|
|   | Departamento  | Ministerio de Cultura | Municipio San José | Efectivo        | Bienes y servicios |               |
| <b>COSTOS DE CAPITAL</b>                  |               |                       |                    |                 |                    |               |
| Grabadoras                                | 200           | 0                     | 0                  | 0               | 200                | 200           |
| Casetes                                   | 40            | 0                     | 0                  | 40              | 0                  | 40            |
| Computador e impresora                    | 2,000         | 0                     | 0                  | 0               | 2,000              | 2,000         |
| Cámara de video                           | 300           | 0                     | 0                  | 0               | 300                | 300           |
| Casetes                                   | 50            | 0                     | 0                  | 50              | 0                  | 50            |
| <b>COSTOS OPERATIVOS</b>                  |               |                       |                    |                 |                    |               |
| Transporte local                          | 0             | 100                   | 0                  | 100             | 0                  | 100           |
| Bonificaciones informantes                | 0             | 2,000                 | 0                  | 2,000           | 0                  | 2,000         |
| Papelería                                 | 0             | 100                   | 0                  | 100             | 0                  | 100           |
| Refrigerios                               | 0             | 90                    | 0                  | 90              | 0                  | 90            |
| <b>COSTOS DE GESTIÓN</b>                  |               |                       |                    |                 |                    |               |
| Profesionales (10 meses)                  | 31,200        | 20,800                | 0                  | 52,000          | 0                  | 52,000        |
| Especialistas comunidad (8 meses)         | 10,400        | 10,400                | 10,400             | 31,200          | 0                  | 31,200        |
| Gastos contratación                       | 350           | 0                     | 0                  | 350             | 0                  | 350           |
| Imprevistos 5%                            | 0             | 1,769                 | 0                  | 1,769           | 0                  | 1,769         |
| <b>TOTAL POR FUENTE Y CLASE DE APORTE</b> | <b>44,540</b> | <b>35,259</b>         | <b>10,400</b>      | <b>87,699</b>   | <b>2,500</b>       | <b>90,199</b> |

## Cronograma

| Nivel/Actividad                                     | Mes |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|   | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>INVESTIGACIÓN</b>                                |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Conformación de equipos de investigación            |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Acopio de información secundaria                    |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Definición inicial rutas de investigación           |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Levantamiento de información directa                |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Análisis y síntesis de información                  |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>FORMACIÓN</b>                                    |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Conformación de los grupos                          |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Realización ciclo experimental                      |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Examen y ajuste primera propuesta plan de formación |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Realización segundo ciclo                           |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Monitoreo colectivo de la experiencia               |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Trabajo de creación                                 |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>INTERCAMBIO</b>                                  |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Evento de intercambio ampliado                      |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>PRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS</b>                     |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Primera propuesta plan de formación                 |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Propuesta final plan (1e formación)                 |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Memorias de la experiencia                          |     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

---

## Posibilidades y limitaciones

La probabilidad de llevar a término la propuesta de la escuela de es relativamente alta. Esta afirmación se basa en:

**1) Respaldo institucional:** en el ámbito regional, la Secretaría de Cultura y Turismo tiene planteado como uno de sus proyectos la constitución de la Escuela. Por otra parte, el Ministerio de Cultura ha manifestado su interés por apoyar esta iniciativa como parte del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural – SINFAC.

**2) Respaldo comunitario:** algunos de los grupos y personas con quienes se desarrollaría la propuesta (chocoanos, llaneros, instructores) han manifestado su interés por participar tanto de la fase de investigación, como de implantación de la Escuela.

**3) Desarrollo de infraestructura:** el Ministerio de Cultura aprobó la construcción de un centro Cultural Departamental en el año de 1998. Los avances de la obra permiten prever su culminación para el primer semestre de 2000. El Centro contará con espacios especialmente construidos para el desarrollo de la Escuela, tal como quedó plasmado en el Plan de Acción del Centro.

Los factores que podrían constituir limitantes del proyecto, tienen que ver con:

**1) Insuficiencia de Recursos:** si bien la escuela está contemplada en los diversos planes departamentales, y el Ministerio de Cultura ha manifestado interés en financiar su etapa de investigación y apertura, la crisis económica por la que vienen atravesando las administraciones podría convertirse en un obstáculo en el mediano plazo. No obstante, se han venido identificando fuentes alternas de ingresos que permitiría superar la dependencia absoluta de los dineros públicos.

**2) Dificultades para la conformación de equipos de investigación:** en su fase de investigación, la propuesta prevé la conformación de equipos interdisciplinarios integrados por expertos en áreas de las artes y por miembros de la comunidad que posean saberes y dominen prácticas culturales de su tradición particular. Podrían presentarse dificultades a la hora de identificar y lograr el compromiso de profesionales provenientes de otras regiones debido al carácter transitorio de su vinculación al proyecto (entre tanto se concrete una financiación permanente para la escuela), y/o por las circunstancias de orden público que rodean la región.

**3) Reestructuración de los Departamentos:** en estos momentos la Gobernación del Departamento se encuentra en camino de realizar una reforma institucional que responde a las exigencias del orden nacional en cuanto a reducción del gasto público y tamaño del estado. En este trance puede resultar afectada la Secretaría de Cultura por efecto de su asimilación en la Secretaría de Educación. Si bien la Cultura ha ganado un lugar en la estructura y los planes de la administración actual, las presiones de políticos locales y la insuficiencia de recursos puede ocasionar el desmonte de los procesos iniciados.

## Bibliografía

Benjamín, Walter. "El Narrador", en Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos, Caracas, 1970

Bokelmann, Hans. "Pedagogía", en Conceptos Fundamentales de Pedagogía, Ed. Herder, Barcelona, 1981

Botero, Uribe, Darío. "El maestro: creador de un saber de la vida y para la vida", en Revista Politeia, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Colombia, No. 14, Santafé de Bogotá, 1994

Brezinka, Wolfgang. "Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, Crítica y propuestas", Ed. Herder, Barcelona, 1990

Delors, Jacques. "La educación o la utopía necesaria", en La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid, 1996

Fals Borda, Orlando. "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis", Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1989

Fernández Uribe, Carlos Arturo. "Formación para la Creación", ponencia al Tercer Congreso Iberoamericano y del Caribe sobre Gestión Cultural, Medellín, diciembre de 1997

Ferro, Juan Guillermo, Uribe, Graciela, y otros. "Jóvenes, Coca y Amapola: Un estudio sobre las transformaciones socioculturales en zonas de cultivos ilícitos", Facultad de Estudios Ambientales y Rurales, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Rurales IER, Santafé de Bogotá, 1999

Foucault, Michel. "Qué es la Ilustración?", tomado de Magazín Uteraire No.309, París, abril de 1993, Traducido por Álvaro Forero.

Freire, Paulo. "Conciencia crítica y liberación: pedagogía del oprimido", Ediciones Camilo, Santafé de Bogotá, 1971

García Canclini, Néstor. "Culturas Híbridas", Grijalbo, México, 1989

García Canclini, Néstor. "Consumidores y Ciudadanos: Conflictos multiculturales de la Globalización", Grijalbo, México, 1995

Geertz, Clifford. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en Bohanan, Paul, y Glazer, Mark, "Teoría Antropológica", Magraw Hill Editores, Madrid, 1994

Geilfus, Frans. "80 Herramientas para el desarrollo participativo", Proyecto de cooperación IICA/GTZ, San Salvador, Junio de 1998

Gómez Buendía, Hernando. "Educación, la Agenda del Siglo XXI", PNUD, Tercer Mundo Editores, 1998

Horkheimer, Max. "Teoría Crítica" Amorrour Editores, Buenos Aires, 1986

Kalmanovitz Salomón. "Aspectos económicos del tráfico de drogas en Colombia", en Cultura y Narcotráfico, Separata Revista Número, Agosto, Septiembre, Octubre, Santafé de Bogotá, 1995

Lévi-Strauss, Claude. "El Pensamiento Salvaje", Fondo de Cultura Económica, México, 1964

Pedraza, Hilario, Cortés, Pedro, Briceño, Hernando. "Calamar (Guaviare): Una Colonización Amazónica". En Colombia Amazónica, Vol. 8, No. 1, SINCHI, Santafé de Bogotá, Abril de 1995

Pérez Ferreiro Alejandra. "Algunas características de la práctica educativa dancística profesional", en BAILETIN E-ZINE, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, INBA, México, Abril de 1999

Plan Decenal de Desarrollo Cultural del Guaviare "La Expresión de Todos", Secretaría de Cultura y Turismo del Guaviare, Gobernación del Departamento, 1996

Restrepo, Luis Carlos, "Infancia: entre el encierro y la fuga", en *Magazín Dominical No. 415, El Espectador*, Bogotá, 1991

Rueda Suárez, Ernesto, "Textos y Contextos" Ediciones Biblioteca Gabriel Turbay, Bucaramanga, 1984

Salazar Jaramillo, Alonso. "La Emergencia de los invisibles", en Cultura y Narcotráfico, Separata Revista Número, Agosto, Septiembre, Octubre, Santafé de Bogotá, 1995

Stavenhagen, Rodolfo. "La educación para un mundo multicultural", en *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*, p.273, Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid, 1996

Vasco Uribe, Carlos E. "La Teoría General de Procesos y Sistemas, Una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo", en *Informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*, Ministerio de Educación, Colciencias, Santafé de Bogotá, 1995

Wehle, Gemard. "Profesores", en *Conceptos Fundamentales de Pedagogía*, Ed. Herder, Barcelona, 1981