

Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia?

Carlos Miñana, Profesor Universidad Nacional de Colombia, cminanabl@unal.edu.co

Alejandra Ariza, Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia

Carolina Arango, Antropóloga, Universidad Nacional de Colombia

VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos

Venezuela: Caracas, San Felipe, Octubre 17 al 22 de 2006

Resumen

La ponencia se pregunta por la reducción del presupuesto y el giro de las políticas públicas culturales colombianas en la última década hacia proyectos y programas orientados a la convivencia pacífica. Muestra las fuentes ideológicas de este giro. Problematiza los discursos sobre el potencial de la formación artística y cultural en la formación en valores, para la paz, para la convivencia y resolución de conflictos. Para ello, además de la discusión teórica basada en Simmel, Turner y Goffman, se toma como base un trabajo de campo en las ciudades de Barranquilla, Cali, Popayán, Medellín y Bogotá. Presenta una tipología de las experiencias visitadas y reflexiona sobre las condiciones de posibilidad de una formación artística y cultural que contribuya a desarrollar formas de sociabilidad y convivencia.

En la última década hemos asistido en Colombia –y en algunos otros países en la región- a una situación paradójica: mientras se promulgaban modernas y participativas leyes de cultura (1997 en el caso colombiano), acordes con nuevas y más democráticas constituciones (1991 en Colombia), se producía un recorte significativo en los recursos públicos destinados al área de cultura, artes y patrimonio.¹ Los recortes se han justificado desde la disciplina fiscal y el adelgazamiento del Estado promovidos desde el Fondo Monetario Internacional. Este argumento se ha aplicado también a otros sectores, como el educativo o la salud, pero no a otros como el militar, que ha incrementado notoriamente sus presupuestos en el mismo período.

¹ Mientras que en 1997 el presupuesto del Ministerio de Cultura fue de 107.749 millones de pesos, el presupuesto de 2006 fue de 84.206 (ambas cifras en pesos constantes de 2002, es decir, sin considerar la inflación). En este período hubo años en que la inversión bajó a 49.199 (año 2000). El Ministerio y Planeación Nacional son conscientes de los precarios recursos que se asignan al sector. Pero, en lugar de incrementarlos proponen: "Dada la escasez de recursos en el sector es indispensable que estos se utilicen con la mayor eficiencia y transparencia posible" (Colombia 2002:28) y "Como complemento a los recursos propios, el MC debe conseguir una mayor cantidad de recursos externos que le permitan financiar sus programas de acuerdo con los lineamientos de la política cultural. Para ello (...) deberá elaborar una estrategia para obtener mayores recursos de fuentes externas. Así mismo, deberá diseñar un portafolio de productos y servicios culturales que atraiga la inversión privada y la cooperación internacional" (2002:29).

La política pública también ha dado un giro importante, adoptando estrategias de focalización en los más pobres y en las poblaciones denominadas “vulnerables” bajo el argumento de que la inversión pública en estos campos no debe beneficiar a todos, sino que debe orientarse a las personas que “más lo necesitan”. Igualmente la política pública ha privilegiado desde los mecanismos de financiación un uso instrumental de la cultura, el arte y el patrimonio inmaterial orientándolos a la convivencia pacífica.²

El optimismo que se vivió en Colombia tras el periodo de la Asamblea Nacional Constituyente, la promulgación de la Ley General de Cultura (1997), la creación de un ministerio y el aumento significativo del presupuesto ese año, ha dado paso al desencanto y ha renovado la inveterada desconfianza del sector cultural ante el Estado.

Las bases ideológicas del giro en las políticas culturales

A la base de estos ajustes en la financiación hay un discurso ampliamente conocido: el pensamiento neoliberal (o “libertariano”, como lo denominan sus líderes intelectuales). Éste

² El documento *Lineamientos para la sostenibilidad del Plan Nacional de Cultura 2001 – 2010 “hacia una ciudadanía democrática cultural”* del Ministerio de Cultura y del Departamento Nacional de Planeación, inicia afirmando que su propósito es “aprovechar el potencial que tiene la cultura para fomentar los valores, la creatividad, la cohesión social, el mejoramiento de la calidad de vida y la búsqueda de la paz. (2002:2). Y más adelante: “la nación debe buscar que los recursos con que apoye a las regiones premien: i) el esfuerzo propio ii) la asociatividad y iii) el impacto sobre la construcción de paz y ciudadanía” (2002:27). Frases similares se repiten cuatro años después “Se trata de un esfuerzo orientado a fortalecer los procesos del subsector de la música, las agendas intersectoriales y el presupuesto del PNMC, con el fin de aprovechar el potencial que tiene la música para fomentar los valores, la creatividad, la cohesión social, el mejoramiento de la calidad de vida y la búsqueda de la convivencia pacífica” (2006:1).

Por el contrario, la Ley General de Cultura definió en forma más amplia e integral las áreas en las que el Estado debe intervenir y la orientación que le debe dar a las políticas: i) impulsar dinámicas de creación, producción y disfrute cultural, al igual que de preservación del patrimonio cultural tangible, intangible y natural; ii) equilibrar la distribución, generación y acceso a los recursos donde prioritariamente se apoyen programas basados en la cooperación, concertación y cofinanciación; iii) democratizar y aumentar la oferta de bienes y servicios culturales de calidad; iv) favorecer la autonomía de las comunidades sobre su desarrollo cultural y aumentar la participación geográfica y poblacional en la vida cultural; y v) estimular las prácticas, tradiciones y saberes empíricos, académicos y científicos que sean autosostenibles.

La escasez de recursos en estos años y el direccionamiento de éstos al Plan de Música para la Convivencia (recursos además provenientes del financiamiento internacional del denominado Plan Colombia) han dejado a las otras artes sin un plan, por lo que en el 2006 se establecieron unas mesas para construir un Plan Nacional para las Artes 2006-2010 que dejan por fuera la música, pues ha sido la única beneficiada con recursos en estos años.

La UNESCO también cayó en parte en este discurso en su programa «Patrimoine pour une culture de paix». UNESCO. 2001-2, como campaña para el decenio.

sostiene que el valor fundamental es la libertad individual y que la única forma societaria que puede garantizarla es la sociedad de libre mercado. La educación, las artes, la cultura son bienes valiosos por las que los individuos reciben beneficios y por las que cualquier persona inteligente pagaría un precio, lo cual las convierte en un servicio o una mercancía. Decía el economista Friedrich von Hayek en *The Constitution of Liberty* (1960)³ que en los países y lugares donde todavía hay “ignorantes” que no valoran y que por lo tanto no pagarían un “precio” por ese “supremo valor” y por esa inversión que es su educación, el Estado debe garantizar que dichos “ignorantes” aprendan los rudimentos del lenguaje (lectura y escritura) y del cálculo matemático, así como algunos valores básicos para la “convivencia pacífica” (Hayek 1997:449-450). Dichos rudimentos les abren la puerta para que puedan integrarse y reconocer las bondades del mercado en general y, obviamente, del mercado educativo. Para expresarlo en forma grosera desde el vocabulario del *marketing*, la “instrucción pública obligatoria” no es más que una especie de “muestra gratuita” para que los consumidores que no han probado las excelencias de ese producto que es la educación, puedan saborearla para luego convertirse en consumidores habituales. La aspiración a unos derechos educativos y culturales universales de los ciudadanos se reduce a paquetes mínimos de supervivencia que se distribuyen focalizada y –preferiblemente- individualmente.

En este contexto ideológico ¿qué pasa con el arte, la cultura, la educación artística? Los neoliberales valoran profundamente todos ellos, y en su lógica, al ser un valor, la gente está dispuesta a pagar por ellos, lo cual da pie para que se constituya un mercado de bienes artísticos, culturales y educativos. Pero la formación artística y cultural sobrepasa esos mínimos que el Estado debe proporcionar a los marginales, sobrepasa la “muestra gratuita” o el bono de supervivencia que los contribuyentes –y especialmente las clases medias- deben financiar a los más pobres. Desde este punto de vista, y aunque los valoren altamente, para el pensamiento neoliberal no tiene sentido una política estatal en torno al arte, la cultura o la educación artística. Los individuos interesados en aprender música, danza o artes escénicas, bien pueden hacerlo y, si valoran dicho aprendizaje, pagarán por ello y, por lo tanto se creará un mercado de servicios educativos en artes. Es la libre elección de los individuos en el juego del libre mercado la que –supuestamente- constituye el juego de oferta y demanda en torno a la

³ Publicada en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como *Los fundamentos de la libertad* en los años 70 por Unión Editorial en Madrid, y reeditada en dos volúmenes por Folio, Barcelona en 1997. Citamos la edición de 1997.

educación artística, las artes y la cultura en general. El debate por la educación artística se desplaza, entonces, del ámbito de lo público, de la política en el buen sentido, para situarse en el ámbito de la libre elección en un supuesto libre mercado.

Desde este marco ideológico es fácil interpretar lo que ha venido pasando. Los afectados por estas decisiones –que no son decisiones de individuos libres en el mercado, sino decisiones políticas de las elites y de los gobiernos colombianos de la última década-, son obviamente los niños y jóvenes que no tienen recursos para pagar los servicios educativos y artísticos en el mercado. Las clases medias y altas siempre han tenido su oferta educativa y cultural y han pagado por estos servicios. Las clases bajas estaban empezando a tener el acceso a estos bienes públicos de la humanidad gracias a la educación estatal. Pero la educación artística no forma parte del “kit” de supervivencia para los que están al margen de la sociedad que es más del 60% de la población colombiana. Es claro, por otra parte, que en el fondo con estas medidas lo que se busca es minimizar el gasto público y así reducir los impuestos al sector financiero, a los empresarios y terratenientes bajo el argumento de atraer la inversión extranjera y estimular la inversión para el incremento del empleo.⁴

Arte y cultura para la convivencia pacífica

Sin embargo estamos asistiendo a un interés cada vez mayor por los posibles usos instrumentales del arte y de la educación artística como un recurso para fortalecer esos “módulos de convivencia” de los que hablaba Hayeck (1961) para los que están en conflicto con el sistema o que son marginales en la sociedad de mercado. Es decir, las artes, la cultura y la educación artística se están legitimando hoy no en sí mismas, como una expresión humana, como un patrimonio de la humanidad al cual tienen derecho todos los ciudadanos, sino en la medida que son útiles para proyectos de “convivencia”, de “resolución de conflictos”, de “formación para la paz” orientados a esas inmensas juventudes marginalizadas para las que esta sociedad no les ofrece ni siquiera un presente, mucho menos un futuro. Es decir que, según el nuevo concepto del papel del Estado frente a las artes y la cultura, la única forma de insertar y

⁴ Artículo el tiempo sobre impuestos.

legitimar la formación artística y cultural en las políticas públicas es a través de su traducción en “módulos valorativos” u orientándola hacia convivencia pacífica.

En este contexto se entiende la actual política del gobierno en el Ministerio de Cultura y en otras de sus dependencias. En artes no hay sino un plan: el “Plan de música para la convivencia”.⁵ El plan se inspira en uno de los 100 puntos del *Manifiesto democrático* del presidente: “Cuando un niño abraza un instrumento musical, jamás empuñará un fusil contra el prójimo”.⁶ Esta idea hermosa y halagadora para nosotros, presupone que el arte posee una fuerza o capacidad casi mágica para producir determinados efectos personales y sociales en quienes de alguna manera lo practicamos, disfrutamos o sufrimos. La mayoría de los educadores y gestores están convencidos, además, de que estos efectos son de carácter positivo: creatividad, convivencia pacífica, armonía o integración personal y colectiva, expresividad, comunicación, desarrollo de la inteligencia, e incluso efectos terapéuticos casi milagrosos. Por esta razón, consignas como la del presidente Uribe u objetivos como los del Plan de Desarrollo de Bogotá 2001-2004 (“Potenciar las contribuciones del arte, la recreación, el deporte y el ambiente a la comunicación y a la convivencia”) (Colombia 2001) tienen una profunda resonancia en los educadores, trabajadores y gestores culturales, y artistas.

Sin embargo hay también evidencias de que el arte se ha usado históricamente y se usa hoy con la intención de producir comportamientos que no siempre son aceptados o vistos como

⁵ “PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2002 – 2006. HACIA UN ESTADO COMUNITARIO. POLITICAS SECTOR CULTURA Y DEPORTE. SEGURIDAD DEMOCRATICA. Fortalecimiento de la convivencia y los valores.

1. APROPIACIÓN SOCIAL DEL PATRIMONIO CULTURAL: Revitalización de los Centros Históricos / Promoción y Difusión del Patrimonio Oral e Inmaterial Colombiano.

2. PLAN NACIONAL DE LECTURA Y BIBLIOTECAS: Aumentar el Promedio de Lectura por Habitante-Año / Mejorar el Acceso Equitativo de los Colombianos a la Información y al Conocimiento / Fortalecimiento y Dotación de 500 Bibliotecas públicas y privadas / Campañas de Promoción del Libro y la Lectura

3. PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA: Creación y Fortalecimiento de Bandas, Coros, Orquestas y otras Agrupaciones a Nivel Nacional / Dotación de 200 Bandas Musicales / Investigación, Promoción y Difusión del Patrimonio Musical Colombiano

Establecimiento de Políticas Públicas sobre DDHH de las mujeres, que promuevan una cultura de la no violencia y el respeto a su diversidad multiétnica y pluricultural.” (Tomado de la página web del Ministerio de Cultura).

Hay que anotar que el Plan de Música ha sido muy exitoso gracias al esfuerzo y tesón de los funcionarios del área de música del Ministerio que –a veces incluso poniendo en riesgo su empleo- han transformado la propuesta inicial en un programa completamente diferente donde se han fortalecido las regiones y se ha democratizado la práctica musical. Sin embargo desde el punto de vista de los argumentos que traemos aquí es claro el propósito inicial que orienta la financiación del Plan.

⁶ Punto 48. *Manifiesto Democrático. Los 100 puntos* de Álvaro Uribe Vélez (en http://www.dnp.gov.co/03_PROD/CONPES/Manifiesto_Democratico.htm, 2003)

deseables por todos. Niños y jóvenes guerrilleros y paramilitares abrazan sus guitarras en el descanso de la batalla, y ayer la infancia y las juventudes nazis entonaban himnos patrióticos en honor al *fiihrer* o al caudillo. Mientras que unos usan el arte terapéuticamente, más de un artista ha tenido que ir a terapia, en buena parte por su práctica artística o por las tensiones generadas en su proceso de formación. Si el arte realmente produjera “mejores” personas y ciudadanos, los “mejores” artistas y educadores artísticos serían también los “mejores” en su vida personal y social, lo cual no siempre guarda una clara correspondencia.

La pretensión de que “el” arte, “la” práctica artística o “la” educación produzcan algo en concreto en la conducta de las personas parte de un presupuesto que hemos intentado develar en anteriores ocasiones (Miñana 1997, 1998, 2000): una visión esencialista y no procesual de estos fenómenos. Entonces decíamos que “preferimos hablar de ‘procesos’ artísticos y de ‘campo’ artístico, y no de ‘arte’ porque partimos de que lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos o personas sino que es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos. (...) No sólo el arte, sino nosotros mismos, los seres humanos, somos ‘emergentes y constituidos en forma similar por los procesos históricos y culturales’ (Margolis 1995a)” (Miñana 2000:105.109).

La pregunta por los “efectos” del arte y de la formación artística y cultural en la formación en valores y en la convivencia debe, pues, resituarse y desplazarse hacia ¿bajo qué condiciones y en qué situaciones unos procesos artísticos y culturales determinados pueden contribuir en dichos procesos de formación? En concreto, exploraremos las condiciones de posibilidad de una formación artística y cultural que contribuya a desarrollar formas de sociabilidad y convivencia.

Las experiencias

Para ello analizamos -en forma esquemática por razones de espacio- 54 experiencias colombianas ampliamente reconocidas por el Estado colombiano, las ONG y los organismos internacionales, y en las que se ha considerado que las prácticas formativas de carácter artístico

y cultural están contribuyendo a fortalecer la convivencia pacífica y la formación ciudadana especialmente entre los jóvenes y niños.⁷

Son experiencias desarrolladas por diversas clases de entidades: agrupaciones sociales de base, instituciones públicas, instituciones escolares y entidades privadas sin ánimo de lucro (corporaciones⁸, fundaciones y ONG), siendo el acompañamiento, la asesoría, la formación, el apoyo a la gestión, el apoyo financiero, el apoyo en infraestructura y materiales y la formación de semilleros y multiplicadores, los principales tipos de acción desarrollados por tales entidades. Trabajan con una amplia gama de población objetivo que va desde la escolar, la población en riesgo y en condiciones de marginalidad, hasta los líderes comunitarios. Se concentran en la población más excluida (estratos 1, 2 y 3). Ninguna muestra interés por trabajar con poblaciones pertenecientes a las clases alta y media alta (estratos 5 y 6), así como tampoco por realizar una propuesta que involucre transversalmente a todos los estratos. Estas experiencias desarrollan una amplia gama de actividades artísticas, lúdicas y mediáticas (artes escénicas, artes plásticas, manualidades, juegos de rol, juegos de competencia, talleres de sensibilización, radio, video, prensa, rituales, actos festivos, comparsas, festivales, carnavales, entre otros) las cuales son insertadas o bien como “texto” (como actividad que persigue sus propios fines) o bien como “pretexto” (como actividad a partir de la cual se pueden desarrollar fines ajenos a la misma actividad). A continuación expondremos las principales tendencias encontradas⁹:

⁷ La investigación de campo fue realizada por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (www.unal.edu.co/red) por solicitud de la Facultad de Artes (Proyecto Vigías de Paz) en el 2003. El equipo ejecutor de la investigación fue: Carlos Miñana, profesor del Departamento de Antropología, director; Luz María Villegas (Magíster en Educación), Alejandra Ariza (Psicóloga), Carolina Arango (Antropóloga), Diego Higuera (Antropólogo); Margarita Jaramillo (Ingeniera), asistente administrativo; Daniel Rudas Burgos (estudiante de Antropología). Se analizaron y visitaron 54 experiencias en Barranquilla, Bogotá, Medellín, Cali, Popayán y algunas poblaciones de Cauca, Cundinamarca y Antioquia. No se pudieron visitar las siguientes experiencias, aunque sí se consideraron en el estudio por su representatividad: el Colegio del Cuerpo (Cartagena); la Caja de Herramientas Vida de Maestro; el Programa de formación ciudadana y experiencia de negociación de conflictos: proyecto para armar, emisora escolar RIE; y el Proyecto la maloca como espacio autónomo de participación democrática y multicultural. Además se consultó documentación impresa y en línea de más de 100 experiencias en el país y algunas otras en el ámbito internacional.

⁸ Frecuentemente asociadas a agrupaciones sociales de base.

⁹ En este punto es pertinente aclarar que el análisis fue realizado basándose especialmente en los *discursos y enunciados* expresados principalmente por los orientadores de los proyectos y en la documentación que nos proporcionaron o que pudimos consultar en bibliotecas y en la WEB; el trabajo se basó en entrevistas a orientadores y jóvenes participantes in situ, por lo que pudieron observarse los lugares y algunas actividades que realizaban durante nuestra visita. Las tendencias y agrupaciones mencionadas señalan énfasis de las mismas, más que orientaciones exclusivas, Por lo tanto, estas tendencias, o mejor, las categorías de análisis que las sustentan, no son de carácter excluyente.

En primer lugar consideraremos a qué le apunta cada una de las experiencias en cuanto a la forma de entender la convivencia. Muchas de las experiencias muestran un concepto de convivencia cargado con una connotación positiva y como opuesta a la violencia y al conflicto. Las menos, presentan un concepto más neutro que no niega el conflicto.

La convivencia la entendemos como una forma de vivir en sociedad; pero la sociedad no es una sustancia ni nada específicamente concreto sino “un acontecer [...], la dinámica del afectar y ser afectados con la que los individuos se modifican mutuamente” (Simmel, 2002: 34), un estar con otros. Esta mutua afectación define el tipo de convivencia y los criterios positivos y negativos como parte de la construcción misma de una sociedad o un determinado grupo social. Según esto, la convivencia es la interacción social misma, interacción que sólo es posible con el mantenimiento de su equilibrio dramático y ritual. La clave para garantizar la interacción no se encuentra en valores o normas externas a ella, sino en la interacción social misma. El fin del ritual (Goffman 1970) y del drama social (Turner 1957) es precisamente mantener la interacción; cualquier amenaza a uno de los dos significa un ataque al flujo comunicativo y de significado; por lo cual la interacción se vería quebrantada. Es en este momento cuando se puede decir que hay “problemas de convivencia”.¹⁰

La violencia en este orden de ideas es entendida como un tipo específico de convivencia, y por eso existe el término de “convivencia pacífica”, pues lo implícito es que la convivencia puede ser violenta¹¹. La violencia está en estrecha relación con el equilibrio ritual de la interacción, es un elemento sagrado de la humanidad, un don que se da, se recibe y se regresa; la violencia es recíproca y es reciprocada (Girard, 1983).

¹⁰ El juego no tiene una frontera muy definida con respecto a otro tipo de actividad humana. El mismo Goffman sostiene y demuestra que la interacción social más seria es un juego, no ajeno al conflicto. Las fronteras del arte con lo lúdico son también complejas y movedizas, y –sin ir más lejos– el mismo Goffman muestra que las relaciones cotidianas son en últimas una forma de dramaturgia, o Víctor Turner que el conflicto se configura socialmente como un drama social. “El drama social es una descripción de una serie de eventos únicos en la que personas particulares, motivadas por toda clase de motivos y propósitos privados, interactúan en muy diferentes maneras” (Turner, 1957: 330). Aunque su forma es universal, puede ser elaborado culturalmente de diferentes maneras en diversas sociedades. Por otro lado, los actos por medio de los cuales un individuo muestra a los demás que es una persona competente para mantener la interacción y de modo recíproco los demás demuestran su competencia, es lo que se conoce como los elementos rituales de la interacción (Goffman, 1970).

¹¹ Sin embargo, en la realidad es casi imposible encontrar tipos puros de paz y violencia, a lo largo de la historia de la humanidad se ha visto que constituyen las dos caras de una misma moneda y no son categorías excluyentes sino complementarias.

En conclusión, nos referimos a la convivencia como la interacción social caracterizada por una naturaleza ritual y dramática que es elaborada diferencialmente de acuerdo con los contextos culturales e históricos de las sociedades¹². Por otro lado, la violencia la entendemos como un tipo especial de relación social que “no promueve causas, ni la historia ni la revolución, ni el progreso ni la reacción; en cambio, puede servir para dramatizar reivindicaciones y llevarlas a la atención pública” (Arendt, 1970: 70).

Según lo anterior, y de una forma parecida al concepto de convivencia, proponemos superar la concepción en este caso negativa que se tiene del conflicto. Al entenderlo como tipos específicos de relaciones sociales producidos entre principios de organización, entre individuos o grupos de poder, prestigio o riqueza, entre lo individual y lo social, también proponemos tener en cuenta el papel cohesionador y jerarquizador que pueden desempeñar en la sociedad. Entonces, los conflictos se constituyen en “una cierta cantidad de discordia, de divergencia interna y de controversia externa vinculada orgánicamente con los mismos elementos que, en última instancia, mantienen unido al grupo” (Simmel, 1955: 17)¹³. En consecuencia, la “resolución” del conflicto no puede ser entendida como la desaparición del mismo sino como un proceso de tramitación o, si se quiere, de sublimación. Este proceso presenta componentes rituales que varían de acuerdo con las sociedades, las culturas y los momentos históricos.¹⁴.

“... comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable; ni en la vida personal –en el amor y la amistad –, ni en la vida colectiva. Es preciso por el contrario, construir un espacio social y legal en la cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (Zuleta, 1997: 71-72).

¹² Aquí no hablamos de sociedad en singular y como categoría genérica sino de sociedades, en plural. De la misma forma no es posible hablar de una única forma de convivencia.

¹³ Esta concepción se puede aplicar en ámbitos “macro” como lo puede ser la relación estado-sociedad civil y en ámbitos más “micro” de la interacción social, como por ejemplo una relación de pareja.

¹⁴ Una interpretación de este tipo es necesaria para superar el determinismo del conflicto, comprendido como sino trágico de toda una nación. Esta percepción se ha mantenido con especial fuerza en Colombia precisamente por el carácter negativo que se le ha dado al conflicto, el problema ha sido la conciencia en general de una “singularidad” conflictiva y el discurso de “todos somos culpables” (Gutiérrez, 1998: 245).

Volviendo a las experiencias, tenemos dos extremos en tensión: a) una propuesta máxima, integral, de tipo comunitario, inmersa en una forma de vida y que se articula normalmente en espacios muy localizados, b) y una propuesta mínima de respeto y de convivencia con el desconocido, que tiene pretensiones universales y que se entiende mejor desde contextos urbanos. En un contexto como el colombiano, ante la debilidad o la ausencia de un Estado neutral que garantice unos universales mínimos para todos, proliferan las estrategias comunitarias y los guetos -incluso en las ciudades- como formas de autodefensa y como estrategias de supervivencia. No obstante, hay que tener en cuenta que las propuestas universalistas siempre son mediadas localmente.

En la tabla siguiente establecemos una tipología de las experiencias visitadas con el fin de dar cuenta de algunas tendencias en la forma de entender las relaciones entre formación artística y cultural y convivencia.

Análisis de las experiencias. Tendencias identificadas.

Tendencias	Características	Subclasificación
1. Orientadas hacia la formación moral política y / o moral de corte universalista. 23 experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de intervención vertical sobre sujetos y colectividades Inserción de las prácticas artísticas como pretexto (instrumental – compleja). 	Orientadas hacia la formación moral: mejorar la convivencia a través de la formación en valores y en la resolución de conflicto.
		Orientadas hacia la formación política: se busca incidir en la transformación de las colectividades y el lazo social (relaciones de poder y niveles de participación) a través de la formación conceptual, discursiva y analítica.
		Orientadas hacia la formación moral y política:
2. Orientadas hacia el empoderamiento social y o cultural local. 17 experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> En su mayoría en Medellín y en zonas de alto riesgo social. Restituir en las comunidades la capacidad de agenciamiento social Fomento de procesos sociales de base mediante exigencia de derechos (sujetos de derecho) Desarrolladas por agrupaciones sociales de base. Dinámicas de interacción más horizontales e interactivas. Arte como pretexto. 	Que vinculan estrechamente las prácticas artísticas con la cultura (el arte como expresión de la cultura – identidad- tradición local).
		Empoderamiento social basado en la promoción del desarrollo social (mejora condiciones materiales de vida y de la organización comunitaria) – problemas de marginalidad y exclusión social. Enfoque laboral. Se busca trabajar desde las demandas de los jóvenes.
		Mixtas: se hace énfasis tanto en la recuperación cultural de las prácticas artísticas locales como en la promoción del desarrollo social.
3. Orientadas hacia la potenciación y la transformación de la persona. 7 experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> Se persigue la gestión, desarrollo y consolidación de proyectos de vida personales basados en el arte, como alternativas a la violencia, la delincuencia y la drogadicción El potenciamiento personal redundando en el mejoramiento del tejido social y de la convivencia. Orientado a población en riesgo social El arte es usado como pretexto para potenciación subjetiva y fortalecimiento de proyectos personales de vida. 	
4. Proyectos integrales de vida. 3 experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> En el Departamento del Cauca Son experiencias que orientan su acción transversal y simultáneamente en todas las esferas de la vida social (económica, cultural, artística, social), por tanto, no se enfoca puntualmente sobre alguna de aquellas o sobre la formación moral, política, subjetiva, etc. No hay una diferenciación entre la dimensión política y la artística, pues estas se encuentran profundamente enraizadas en las tradiciones culturales de las comunidades. Desarrolladas por comunidades que buscan potenciar procesos de empoderamiento social de base. El arte no es un pretexto para desarrollar un efecto social externo, sino que es un aspecto fundamental y constituyente del proyecto integral de vida, o desencadenante de este. Las prácticas artísticas se trabajan como un texto, pues en la medida que estas están profundamente cimentadas en las prácticas y tradiciones culturales, sus "efectos" sociales o políticos, no son externos, sino que hacen parte de un proceso integral. 	
5. Centradas en la práctica artística	<ul style="list-style-type: none"> Se busca fomentar los procesos de creación, formación y expresión artística, más que una formación moral o política a través de aquél. Se ofrece formación artística a sujetos y comunidades en alto riesgo social. Desarrollo de procesos de formación técnica. Asociadas a procesos de empoderamiento social de base. Dinámicas de interacción horizontales y participativas. Los efectos sociales, políticos o éticos son un derivado de la práctica artística y no un objetivo perseguido explícitamente. 	

C. Miñana – A. Ariza – C. Arango 2006

1. Experiencias orientadas hacia la formación política y/o moral de corte universalista.

Este tipo de experiencias presentan una dinámica de intervención vertical sobre sujetos y colectivos, pues de 23 sólo 2 son generadas por agrupaciones sociales de base. Despliegan una cantidad y variedad significativa de actividades artísticas (teatro, danza, pintura, escultura, música, literatura, títeres, entre otras), lúdicas (graffiti, juegos de mesa, juegos de rol, carnavales, rituales, zancos, entre otras) y mediáticas (TV, prensa, radio, cine, video), insertándolas como pretexto (medio o estrategia) que posibilita la generación de 1. Climas de convivencia y la resolución de conflictos, 2. La potenciación, expresión y transformación del sujeto, 3 La re-creación y transformación del entorno social que genera participación democrática, 4. El reconocimiento del otro y la alteridad, 5. La generación de alternativas laborales y 6. El cuestionamiento y problematización respecto de los propios planteamientos políticos. En este punto es pertinente aclarar que la inserción como pretexto de las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas, incluye desde asunciones instrumentales (el arte, la lúdica o el medio comunicativo es considerado una estrategia o un instrumento para la consecución de una finalidad externa y se piensan como necesariamente insertos en procesos pedagógicos que las desbordan)¹⁵, hasta asunciones que visualizan en tales prácticas actividades complejas que desde sus características sensibles, expresivas y creativas, potencian la formación ética, moral y política del ser humano¹⁶. Luego la inserción del arte, la lúdica o los medios de comunicación como pretextos, no implica unívoca y necesariamente un uso instrumental de los mismos.

2. Experiencias orientadas hacia el empoderamiento social y/o cultural local

Por empoderamiento local entendemos aquel ejercicio que pretende restituir en las comunidades la capacidad de agenciamiento social en tanto sujetos de derecho, potencializando su poder de decisión y gestión. Se busca fomentar procesos sociales de base mediante la exigencia de sus derechos como ciudadanos, basados en distintos argumentos ya sean de orden cultural, social o económico. Diecisiete (17) experiencias fueron clasificadas

¹⁵ Las experiencias Fundación Concreto (Medellín) y Escuela para la paz y los derechos humanos (Bogotá, CINEP) desarrollarían una inserción instrumental del arte, la lúdica y los medios.

¹⁶ Las experiencias Republika Neurotika (Medellín, Corporación realizadores de sueños), la sensibilización artística: una alternativa para construir paz en la ciudad de Cali y el IPC en las comunas (Cali, Instituto Popular de Cultura) y proyecto nuevas voces ciudadanas (Bogotá, DABS), ejemplifican tales inserciones complejas y no instrumentales del arte, la lúdica y los medios, aun cuando estos son claramente ubicados como pretextos

dentro de esta categoría y clasificadas en tres subgrupos. Cada uno de ellos ha sido definido en relación con la dimensión principal que cada experiencia pretende potenciar, sin que esto signifique que sean excluyentes (ver tabla). Estos son:

- 2.1. Experiencias que vinculan estrechamente las prácticas artísticas con la cultura, pues las consideran su fundamento. En este sentido, existirían dos nociones de cultura: la que la concibe como un conjunto de expresiones visibles e identificables que involucran sujetos y objetos. Aquellas que la entienden como un sistema cohesionado por un origen o esencia común que es necesario defender, pues en ello radica la identidad. En este sentido el arte es expresión de la cultura. Por esta razón se considera que aquellas prácticas artísticas que deben fomentarse, son las que se ligan con una *tradición local* y por eso se habla de impulsar *Proyectos Culturales*. Las prácticas artísticas deben ser propias y no impuestas por “modas” externas, para así generar sentidos de pertenencia y distinción necesarios, toda vez que se acude en la época actual a un desprendimiento de lo propio. Este desprendimiento es visto como el causante de la indiferencia de las personas —pero especialmente de los jóvenes—, frente a sus realidades locales y que deriva en actitudes y acciones poco coherentes con el contexto local. De otro lado estas prácticas redundarían en una mejoría en las condiciones sociales de existencia. Dentro de este grupo de experiencias encontramos seis experiencias¹⁷ en las que se trabaja desde lo folclórico o tradicional, con lo que se pretende recuperar la memoria o tradición. En esta línea se encuentran proyectos desarrollados a través de prácticas artísticas (carnaval, comparsa, teatro, danza) que representan vivencias locales tradicionales para transmitirlos a nuevas generaciones en espacios cotidianos y propios como la calle, o utilizando medios de comunicación. Por lo tanto en este tipo de experiencias, el empoderamiento local surge de un marcado sentido de pertenencia dado por la apropiación, análisis y reflexión sobre las prácticas artístico-culturales propias. En algunas de estas experiencias se identifica la construcción de la democracia con base en la diferencia y en la interculturalidad.

¹⁷ Experiencias: 1. Barrio Comparsa, (Medellín, Corporación Barrio Comparsa). 2 Gimnasio América Latina (Bogotá, Fundación Pepaso). 3. Grupo de Danzas Vifolc (Fusagasugá, Corporación Alianza Jóven). 4. Carnaval de los Niños (Barranquilla, Voz Infantil y Asociación Caribeña de Redactores Escolares ACRE) 6. Carnaval soloriental (Bogotá, Corporación Carnaval Soloriental).

- 2.2. Experiencias en las que el empoderamiento local deviene de la promoción del desarrollo social¹⁸. Este es entendido fundamentalmente en dos aspectos: como la mejora de las condiciones materiales de existencia; o como fortalecimiento de la organización comunitaria. Este tipo de experiencias se presentan especialmente en los contextos en que se sufre de marginalidad y exclusión social, con posibilidades económicas y laborales bastante limitadas; particularmente conflictivos. Se asocian a estos proyectos las nociones de calidad de vida y especialmente la implementación de proyectos productivos o de tipo ocupacional, aunque no se limitan a esto, pues se supone que con ello se está formando en valores y generando una mejoría en el tejido social.
- 2.3. Experiencias que hemos denominado “mixtas”¹⁹, pues en ellas los anteriores elementos se encuentran estrechamente vinculados, y no podría decirse que hacen mayor énfasis en uno u otro aspecto.

Este tipo de experiencias son generadas en su mayoría por agrupaciones sociales de base (12 de 17), lo cual indica que la direccionalidad de la intervención y de las dinámicas de relación social son más horizontales e interactivas que verticales. Desarrollan prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas diversas (teatro, danza, capoeira, hip-hop, poesía, muralismo, zancos, malabares, cuentería, comparsas, lunadas, carnavales, festivales, mitos, actividades recreativas, video, emisora, prensa, fotografía). Pero se debe destacar que, en la medida que la lúdica se encuentra profundamente ligada con el arte (el arte posibilita un goce lúdico), no predominan las actividades lúdicas didacticistas (que sí prevalecen en la tendencia anterior).

Las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas se insertan como pretextos para generar diversos procesos de orden social, siendo sus propósitos principales: 1. La transformación y potenciación del sujeto. 2. La generación de climas de convivencia para la resolución de conflictos, 3. El desaprendizaje de la violencia, 4. El reconocimiento del otro y la alteridad

¹⁸ 1. Clubes Juveniles (Medellín, Alcaldía de Medellín, Metrojuventud). 2. Corporación Convivamos (Medellín). 3. Corporación Educativa Combos (Medellín). 4. Corporación realizadores de sueños (Medellín). 5 Programa Juventud COMFAMA (Medellín, Caja de Compensación Familiar de Antioquia COMFAMA). 6. Corporación Cultural Nuestra Gente (Medellín).

¹⁹ 1. Corporación Educativa y cultural Simón Bolívar (Medellín). 2. Corporación Picacho Con Futuro (Medellín). 3. La escuela como espacio de recuperación emocional (Soacha, Corporación Fe y Esperanza). 4. Proyecto de Servicios Integrados para Jóvenes (Medellín, Corporación Región)

(orientado hacia la desestigmatización de los sectores marginales). 5. La generación de alternativas laborales y productivas. 6. La generación de participación democrática. 7. La creación y transformación del entorno. 8. La inclusión social. 9. La generación de posicionamiento crítico respecto de los discursos oficiales y 10. La transformación de la percepción del entorno.

3. *Experiencias orientadas hacia la potenciación y la transformación del individuo*

Algunas experiencias²⁰ enfocaron el trabajo en el arte, la lúdica o los medios de comunicación, hacia una potenciación y transformación del individuo, que redundaría en el mejoramiento del tejido social y la convivencia. Este bloque de experiencias se orienta fundamentalmente hacia el trabajo con población en riesgo o en condiciones límite (violencia, delincuencia o marginalidad), y busca apoyar la gestión, desarrollo y consolidación de proyectos personales de vida basados en el arte, que se constituyen en alternativas reales frente a la violencia y la delincuencia, en términos existenciales, laborales y productivos. Un caso tipo de este grupo de experiencias, es ejemplificado por la *Corporación Juan Bosco*, la cual busca potenciar procesos de educación no formal en la música y la danza, para la generación de la propia expresión, el encuentro con el otro y la construcción de proyectos de vida de los jóvenes (de las comunas 11, 13, 14 y 15 del Distrito de Aguablanca en la Ciudad de Cali) que potencien su proyección en la sociedad.

Este grupo de experiencias es desarrollado fundamentalmente por entidades privadas, instituciones públicas y personas naturales, que han propuesto alternativas de enriquecimiento personal apoyadas en el arte, como estrategias para la inclusión social (crítica o adaptacionista), la dignificación y la expresión de grupos y personas en condiciones de vida marginales o en riesgo. El arte es usado entonces como un pretexto para la potenciación, la transformación subjetiva y el fortalecimiento de los proyectos personales de vida.

²⁰ 1. Escuela de artes (Bogotá, Benposta). 2. Corporación Juan Bosco (Cali). 3. Fábrica de Proyectos juveniles (Medellín, Corporación región, gestión y ejecución). 4. Granja Escuela Amalaka (Vereda la Florida Valle del Cauca). 5. Escuela maestra vida (Zona rural de Popayán, Asociación de Proyectos). 6. Programa integral de convivencia y seguridad de Santiago de Cali (Cali, Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Cali. Centro Administrativo Municipal). 7. Re-medios para la memoria (Popayán, Fondo Mixto para la promoción de la cultura y las artes del Cauca).

4. *Proyectos integrales de vida*

También se encontró que algunas experiencias orientan su acción transversalmente en todas las esferas de la vida social (dimensión política, simbólica, cultural, comunal), más que enfocarse puntualmente sobre la formación moral, política o subjetiva. En estas experiencias las actividades lúdicas y artísticas no pueden diferenciarse claramente de la dimensión política pues éstas se encuentran profundamente enraizadas en las tradiciones culturales de las comunidades. Estas experiencias son desarrolladas por comunidades que buscan potenciar procesos de empoderamiento social de base. De las experiencias reseñadas, tres se suscriben en esta tendencia: el *Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC*, la *Gestión comunitaria del corregimiento de Lerma*, y *La siembra de “el palo e minga”* (Coordinación de Cultura del departamento del Cauca) encontrándose todas circunscritas al departamento del Cauca.

Cabe destacar que mientras en el caso del *Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC*, el fortalecimiento de las formas de vida de las comunidades indígenas (formas de propiedad de la tierra, pensamiento, justicia y autonomía) implica prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas con fronteras poco claras (la danza, la canción, el sociodrama, la comunicación oral, la radio, la prensa, lo ritual y lo festivo); la experiencia de *Gestión comunitaria del corregimiento de Lerma*, inició con la realización de prácticas artísticas puntuales (montajes de teatro²¹) que propendían por la generación de procesos de convivencia pacífica en el corregimiento de Lerma. Esto es, en la primera experiencia el proyecto integral de vida implica y conlleva al arte, en tanto que en la segunda, es la práctica artística la que desencadena un proyecto integral de vida, pues actualmente ésta constituye un Plan de desarrollo alternativo regional que cubre gran parte de los departamentos del Cauca y Nariño, así como ha nutrido el proyecto político que ha soportado la movilización social del Macizo Colombiano.

Este tipo de experiencias son generadas por agrupaciones sociales y desarrollan una amplia gama de prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas, que van desde el teatro y la danza, pasando

²¹ Montajes colectivos que representan la situación de violencia, conflicto y cambio de valores de la comunidad de Lerma (narcotráfico, grupos armados) que producen procesos de reflexión que conducen a cambiar la violencia por la convivencia pacífica

por los rituales festivos, hasta la prensa, la radio y el video. Las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas se trabajan como un texto, pues no se utilizan como medio, pretexto o instrumento para la formación política, ética o moral, por lo tanto, tales prácticas no se orientan hacia un propósito sociopolítico puntual, en parte, porque lo político y lo artístico se encuentran profundamente cimentados en las prácticas y tradiciones culturales de las comunidades.

5. *Experiencias centradas en la práctica artística*

Finalmente se encontró que la orientación de algunas experiencias²² persigue más el desarrollo de procesos de formación, creación y expresión artística, que una formación moral o política para la convivencia o la democracia. No obstante estas experiencias presentan un trasfondo social y un objetivo político fuertemente cimentados: el ofrecer posibilidades de vida y espacios de integración social a poblaciones que viven en medio de condiciones de riesgo o el ofrecer espacios y medios para la transformación de los espacios sociales locales. En general este grupo de experiencias, se caracteriza por a) trabajar con una población perteneciente a sectores populares, b) desarrollar procesos de formación técnica (artística o mediática) especializados y rigurosos y c) estar asociados a trabajos de empoderamiento social de base²³.

Tres casos tipo de este grupo, lo constituyen 1. La *fundación circo para todos* (Cali) que busca desarrollar procesos de formación en las disciplinas circenses para menores de edad en circunstancias difíciles o de desprotección con miras a su reconocimiento e inclusión social; 2. La *corporación para la comunicación y la educación Suba al aire* (Bogotá) que busca desarrollar procesos de formación en el manejo de los medios de comunicación (radio y audiovisuales) que propendan por la generación de seres humanos más sensibles, analíticos, conscientes y transformadores de lo que ocurre en el entorno social; y 3. La *escuela para la formación artística y gestión cultural Kerigma* que busca desplegar procesos de formación técnica, histórica y conceptual en el arte (teatro, danza, música, pintura, escultura, metales, literatura) así como en la gestión

²² 1. Corporación para la comunicación y la educación suba al aire (Bogotá), 2. Fundación casa de la cultura de Suba (Bogotá). 3. Escuela para la formación artística y cultural Kerigma (Bogotá, Fundación teatral Kerigma FUINTEK). 4. Fundación Circo para todos (Cali). 5. Colegio del cuerpo (Cartagena, Corporación proyecto el Puente. Colegio del Cuerpo). 6. Jóvenes tejedores de sociedad (Bogotá, IDCT). 7. Programa de emisoras comunitarias: Comunidad, señal de cultural y diversidad (Cauca, asociaciones de cabildos y de organizaciones indígenas y campesinas).

²³ La única experiencia que no parte de procesos sociales de base es Jóvenes tejedores de sociedad del IDCT, aunque los fortalece.

cultural, para fortalecer el tejido social, la participación democrática y la organización cultural de la comunidad de la localidad de Bosa.

Estas experiencias son propiciadas tanto por agrupaciones sociales de base, como por agentes externos (públicos o privados) que están genuinamente interesados en las comunidades (por sus problemas sociales y sus tradiciones culturales), por lo cual no hay una forma de relación vertical, sino un diálogo abierto y dinámico entre las partes. Se enfatiza en prácticas artísticas y mediáticas (quedando lo lúdico un poco rezagado), y estas son abordadas como textos en sí mismos, ya que se propende por una formación artística, en la medida que esta permite abrir una nueva ventana de relación con el mundo.

Conclusiones

Las experiencias orientadas hacia la formación de corte universalista, el empoderamiento local y la potenciación de la persona, suelen insertar a las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas como un pre-texto para generar intencionalmente procesos sociopolíticos. Mientras que aquellas que se estructuran como proyectos integrales de vida y en las que se persiguen la formación artística como propósito central, las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas se trabajan como un texto del cual pueden derivar acciones o efectos éticos y políticos, pero no los subordinan al arte.

Se encontró que el contexto regional en que se originan las experiencias presenta una influencia respecto del propósito o la orientación sociopolítica general de las mismas. Así, las experiencias estructuradas como un proyecto integral de vida surgen todas en el Departamento del Cauca; las orientadas hacia el empoderamiento local provienen preponderantemente de Medellín; las centradas en las prácticas artísticas y mediáticas son propias del contexto urbano (especialmente Bogotá); y las orientadas hacia la formación política o moral universalista así como las que persiguen la potenciación de la persona, se desarrollan desde las diversas regiones contempladas en el análisis.

Dentro de una primera mirada, puede pensarse que el contexto regional incide parcialmente en el tipo de prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas desarrolladas. Así, encontramos que las experiencias en la ciudad de Cali y Barranquilla están ligadas al trabajo sobre el cuerpo (el circo, la danza, el carnaval); mientras que en Medellín, las experiencias teatrales (comparsas, montajes), ocupan un lugar preponderante. En Bogotá, hay gran variedad de prácticas artísticas, por lo cual no podríamos decir que alguna se privilegia. Sin embargo encontramos en este contexto dos experiencias en el campo de las artes plásticas (Fundación Kerigma, Jóvenes Tejedores de Sociedad). En Bogotá resulta sobresaliente el uso predominante de estrategias discursivas y en cuanto a las experiencias que implementan las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas, encontramos una mayor tendencia hacia la formación técnica que en las demás ciudades.

La música es transversal a todas las experiencias sin diferenciación del contexto regional. Ahora bien, en contextos locales como el del Cauca (en que las comunidades indígenas tienen gran peso) y en Barranquilla (en que es fundamental y nucleador el carnaval), la recuperación de la tradición musical es crucial. En contraste, en Medellín existe una tendencia relevante hacia la música contemporánea como el rock, el rap o el metal, pues en tanto hacen parte de las sensibilidades juveniles estas se consideran canales de expresión apropiados. En Bogotá sucede algo semejante, sin embargo es abiertamente expresado en algunos casos, el hastío y rechazo hacia la música considerada tradicional. Podríamos llegar a considerar que se trata de un fenómeno marcadamente urbano o cosmopolita, pues en tanto en Bogotá confluyen múltiples formas culturales, la identidad juvenil parece no basarse en tradiciones regionales estereotipadas.

Con respecto al criterio de edad, puede decirse que la mayoría de las experiencias están destinadas a jóvenes (de 15 a 22 años). Un número importante de experiencias están destinadas a toda la comunidad, sin establecer criterios rígidos. En menor proporción se encuentran las experiencias destinadas únicamente a niños, y sólo en dos casos con jóvenes y adultos, una con adultos mayores y una sin definición de criterios. Se sugiere prestar atención a las experiencias estructuradas como un proyecto integral de vida pues en la medida que todos los miembros de la comunidad participan de ella, es posible encontrar que los diferentes grupos de edad se relacionan de manera integrada y transversal, y esta forma de interacción, puede constituir en

sí misma, una situación favorecedora de la participación democrática y la integración intergeneracional, por sobre las experiencias que favorecen la fragmentación de los grupos etáreos.

Las experiencias que utilizan como principal metodología la realización de talleres, preparan por lo general muestras finales o exposiciones. En la mayoría de los casos estas no son consideradas como fines, sino como otro de los componentes del proceso. La importancia de las muestras radica justamente —como su nombre lo indica— en *mostrar*. Dado que en muchas experiencias, uno de los principales fines es buscar la des-estigmatización de los jóvenes ante las familias, comunidades locales o barriales, la muestra constituye un generador o transformador de marca social en un sentido positivo, como las experiencias Jóvenes Tejedores de Sociedad (Bogotá) y República Neurótika (Medellín).

Se puede diferenciar entre experiencias desarrolladas desde la institución escolar propiamente dicha, y aquellas que se insertan en ésta desde entidades exógenas. Las experiencias que insertan el arte y la formación democrática dentro de los parámetros escolares, corren mayor riesgo de vaciar al arte y a la política de sus elementos transgresivos que el segundo tipo de experiencia. Las experiencias que insertan el arte a la escuela, de manera foránea y no como parte del currículo y saberes escolares, podrían tener la virtud de “desordenar” la vida escolar y sus formas de interacción tradicional, unidireccionales y poco democráticas. Este tipo de “desordenamiento” realizado desde el arte podría resultar bastante significativo, pues la escuela es finalmente, un espacio en el que los niños y los jóvenes viven la mayor parte del tiempo. Con relación a las problemáticas presentes en el contexto escolar uno de los entrevistados opinó lo siguiente: “Hay una contradicción [en la escuela] porque si la escuela quiere resolver los conflictos de forma no violenta entre los alumnos, tienen sí una forma de acercarse a ellos de forma autoritaria, que es violenta, pero no lo considera así. Quiere que los chicos participen en la vida institucional pero desde el punto de vista de la escuela, para que le sean funcionales a los intereses de la institución. Y eso no permite abrir el espacio y democratizar la escuela.”

Aún tratando de precisar definiciones operacionales, es casi imposible inscribir los conceptos utilizados aquí en una red causal que posibilitaría establecer algunas hipótesis sobre las influencias o el impacto de determinadas acciones en la transformación de determinadas

relaciones sociales. Es decir, en el contexto de las prácticas artísticas y educativas, es imposible garantizar o prever que tales estrategias producirán tales resultados. Más aún, en el análisis de las experiencias encontramos indicios de que las perspectivas instrumentales y funcionales fracasan tanto por sus pretensiones como por el rechazo de los actores involucrados.

No obstante, con la revisión de la literatura y con la visita a las experiencias, se ha logrado presentar un panorama de los enfoques y planteamientos más significativos en torno a la problemática y se ha avanzado hacia un posicionamiento que al menos permite excluir caminos ya explorados y que han resultado inocuos o contrarios a lo que se pretendía inducir.

Aunque pueda ser de difícil comprensión por parte de algunas agencias –que normalmente buscan conexiones explícitas entre intervenciones y resultados (inputs y outputs), inversiones y productos- consideramos que hacia el futuro deberíamos orientarnos hacia la exploración y generación de propuestas innovadoras, creativas, alternativas a los caminos ya recorridos, a partir de las pistas e intuiciones, logros y fracasos que hemos ido encontrando en este trabajo exploratorio. Por otra parte, la innovación no es un trabajo de los especialistas, de los técnicos, artistas o pedagogos, sino que debe darse en interacción entre los actores involucrados y los especialistas.

Un aspecto relevante que debemos analizar en relación con las experiencias es el de los usos de la paz. Desde un punto de vista básico, esta puede ser considerada como no violencia y en algunas posiciones más conservadoras significa también la ausencia de conflictos. Además, la paz también se puede convertir en un mero discurso que es utilizado por grupos violentos para garantizar la legitimidad de sus acciones. En ese sentido, las concepciones moralistas de la paz no ayudan en mucho y fundamentan las propuestas prácticas en bases muy débiles. Por tal razón, la educación para la paz implicaría una educación para el conflicto. Bajo esta perspectiva se tendría la concepción del conflicto como un tipo de relación social común y corriente, algo que hace parte de la vida de todos desde el ámbito más privado hasta el más público. Entender el conflicto como relación social y como potenciador de nuevas relaciones implica a su vez la capacidad inherente de su tramitación, es decir, los conflictos sólo se tramitan o median por medio de las personas que los están viviendo, cualquier tipo de mediación o intervención externa no podrá surtir efecto si no entiende cuáles son las realidades en las cuales el conflicto

se desarrolla²⁴.

Una de las ideas más repetidas en relación con la educación es la de educar a los niños de hoy “que serán el futuro del mañana”, igual ocurre con los jóvenes. Se debe superar la idea de educar para el futuro y más bien educar en el presente. Una posición contraria tan sólo reproduciría la percepción evolucionista de los jóvenes y niños como proto-hombres/mujeres a quienes hay que preparar para su vida plena en la adultez, además negaría su lugar en la sociedad como sujetos de derechos, como seres autónomos y con capacidad de toma de decisiones. Si esto no se tiene en cuenta, entonces cualquier programa pedagógico sería como “un juego” para la vida adulta, lo cual repercutiría no en un verdadero aprendizaje sino en la banalización de temas como la democracia, la convivencia y el conflicto.

Cabría preguntar si vale la pena seguir reproduciendo la separación rígida de la población, típica de nuestros sistemas educativos, o si habría que apostar a un “estar juntos” porque sí, sin importar las diferencias de edad (o cualquier otra diferencia) en donde niños, jóvenes, adultos y ancianos juntos definan cómo quieren convivir²⁵. Los grupos musicales tradicionales, las fiestas y carnavales en los que participan por igual ancianos, adultos, jóvenes y niños, son un buen modelo de interacción intergeneracional para futuros procesos de educación artística que fortalezcan procesos de convivencia.

Aunque estos son asuntos que van más allá de la reflexión conceptual que aquí se presenta, es claro que en los procesos educativos de este tipo la interacción cara a cara cobra una importancia y vigencia sin igual. En este tipo de relación social se urden las redes más finas del tejido social, es allí donde está la base de los órdenes rituales, lúdicos y dramáticos de la vida cotidiana y, por ende, de los procesos educativos. En el sentido del interaccionismo simbólico (Goffman), es en las relaciones cara a cara en donde los individuos construyen el orden moral de la sociedad, el cual no es un conjunto de normas y leyes abstractas y universales sino la

²⁴ Nótese que se evita el uso del término “resolución de conflictos” porque ello implicaría la posibilidad de finalizarlos, de “desaparecerlos del mapa”. Al contrario, los conflictos se dramatizan y por ello hacen parte de la vida social, su tramitación puede ser de tipo político, jurídico-legal o ritual (Turner 1980).

²⁵ A veces se aplica la etiqueta de “conflicto generacional” a situaciones que en realidad ocultan otro tipo de conflicto; por ejemplo, se escucha que en la política los jóvenes políticos luchan contra los viejos y entendemos que es un problema generacional, sin embargo es más un conflicto de intereses y de acceso al poder que una diferencia de propuestas políticas estrechamente relacionadas con la edad, si no fuera así entonces habría unos partidos constituidos de sólo jóvenes y otros de sólo viejos.

capacidad misma de la presentación y representación de sí mismo, o sea la representación de la sociedad misma. Según lo anterior, las propuestas educativas relacionadas con el arte deberían privilegiar la representación propia de las relaciones cara a cara en lugar de los supuestos discursivos, intelectualistas y librescos que no garantizan la sensibilidad y sensibilización propias del estar frente a los demás y frente a sí mismo²⁶.

En muy estrecha relación con lo anterior, el cuerpo también adquiere una gran relevancia pues en la corporalidad se evidencia la vida cotidiana de los individuos. Desde esta perspectiva, el respeto por el otro no es un asunto subordinado únicamente a los dominios de la razón sino que está relacionado con la forma de percepción del propio cuerpo y del de los demás, el contacto físico crea lazos de confianza y la confianza permite el paso hacia el respeto. En otras palabras, el respeto viene dado por la confianza, la cual a su vez es posibilitada por la interacción física, el roce con el otro²⁷. El aspecto afectivo es importante en los procesos educativos para la convivencia apoyados en el arte, pues el lazo social, el contacto y la forma de relación con el otro, pasa necesariamente por el afecto y está impregnado y determinado por las emociones. Además, la experiencia estética en tanto experiencia sensible (perceptual y emocionalmente hablando) ayuda a reconocer, sentir y contemplar al otro.

Retomando el concepto de sociabilidad como la capacidad de aprender a ser actores, la sociedad se convierte en una puesta en escena, en un juego en donde los actores juegan a ser sociedad. Cualquier actividad que se desarrolla en algún espacio social tiene esa característica, se juega a ser obrero o doctor, a ser estudiante, profesor, hijo o madre, artista o espectador, se está en sociedad porque sí. De igual forma una propuesta educativa de intervención debería apuntar a ese grado de “informalidad”, en otras palabras debería despertar ese sentido del juego, jugar en serio y jugar el juego de lo serio, construir sociedad.

²⁶ Algunos estudiosos de la violencia han establecido que el acto de matar es más fácil cuando el agresor no está en una relación cara a cara con su víctima, desde este punto de vista se comprende la eficacia de las grandes masacres ordenadas a distancia vividas en la historia de la humanidad; como lo plantea Arendt (1996), la violencia es el componente instrumental del poderío.

²⁷ Aquí el arte tiene un lugar privilegiado, en especial los tipos de arte en los cuales lo colectivo es primordial y el contacto, la caricia y el roce son básicos. Lo que no quiere decir que en otras artes más “individuales” y “privados” la corporalidad pierda importancia.

Los procesos sociales de configuración identitaria no deben ser en principio problemáticos pues, en principio, cada persona y cada grupo los desarrolla a lo largo de su vida como algo “natural”. El problema radica en el uso político de las identidades, las cuales pueden ser instrumentalizadas para garantizar intereses particularistas y reproducir relaciones sociales desiguales y exclusión social. De igual forma, este problema político tiene repercusiones innegables en la definición y aplicación de las distintas políticas públicas, las cuales tienen en la actualidad un carácter fuertemente sectorial. La política de focalización de recursos en determinados “grupos vulnerables” no ha permitido la transversalidad y la eficacia de los proyectos de intervención, los cuales son producto, en la mayoría de los casos, de la creencia irrestricta de las agencias financiadoras en la benevolencia de dicha focalización, la cual en la realidad ha surtido pocos efectos positivos en relación con la solución de problemas sociales que cada vez siguen siendo más críticos e inmanejables.

Finalmente, otra problemática central en relación con la formación para la convivencia es la igualdad y la justicia. Los discursos circulantes sobre la convivencia abundan en el “respeto a la diferencia”, en el “reconocimiento del otro como diferente”, discursos que terminan reduciéndose a la in-diferencia. La indiferencia sobre la diferencia es algo obvio, pues todos somos diferentes, e incluso cada uno de nosotros es cambiante y diferente según la situación y según el momento. El derecho a la diferencia no es sino “el derecho de los grupos humanos de mantenerse unidos a los demás por aquello mismo que los separa” (Delgado 1999:19).²⁸ Tal vez el énfasis del trabajo no debe estar en la indiferencia ante la diferencia, sino en combatir la indiferencia ante la desigualdad. Es claro que nunca seremos iguales pero sí hay que concentrar los esfuerzos en el derecho a la igualdad, en recortar las crecientes y abismales desigualdades sociales y económicas, desigualdades que nos sitúan de entrada con una radical desigualdad de oportunidades y ante la ley (inequidad). Los derechos fundamentales a garantizar no deben apoyarse en las diferencias, sino en el hecho de que todos somos seres humanos. El reto sería generalizar y radicalizar la ciudadanía y la democracia, tal como plantea Agnes Heller: derechos y deberes para todos, sin explicaciones, de forma automática por el simple hecho de estar, de la presencia.

²⁸ En un contexto de globalización, homogeneización y de internacionalización es lógico y legítimo que se exacerbén los procesos de diferenciación.

La coexistencia es crónicamente problemática y no podemos esperar sino “una renovación perpetua de los conflictos” en las relaciones entre personas y grupos (Delgado, 1999:17). La paradoja es que para crear “comunidad”, identidad, inclusión, sólo podemos hacerlo creando diferencias, fronteras, límites, exclusiones. Los esfuerzos por ampliar las inclusiones producen también paradójicamente el que personas o grupos humanos se sientan excluidos o inferiorizados por esos mismos procesos de inclusión. En esa dinámica social permanente de inclusión-exclusión es necesario lograr un marco mínimo común (marco que debe ser también modificable), unas herramientas, unas instituciones y unos acuerdos mínimos pero eficaces que permitan atenuar los conflictos y organizar la coexistencia.²⁹ Estos acuerdos y principios mínimos, incluso los de pretensiones más universales, no pueden presentarse como “naturales”, o “pretender ser el resultado de una especie de inspiración sobrehumana, que les otorgara un valor místico no muy distinto del que reciben los libros sagrados de cualquier religión” (Delgado 1999:19), sino que están siendo permanentemente resignificados y renegociados tanto en lo local, como en el ámbito de las relaciones internacionales. Esta es una tarea que nunca termina, con sus avances y retrocesos, y que se actualiza a diario. Tal vez esa pueda ser una de las tareas que se proponga la educación artística a futuro: contribuir en forma creativa y renovada a esa actualización y renegociación cotidiana. Y, como hemos visto a lo largo de este trabajo y en las experiencias colombianas, la educación artística cuenta con un bagaje y recursividad extraordinarios pues se conecta directamente con la ritualidad y la dramaturgia que están a la base del vínculo social.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado, M.J. 1989. “El Conflicto Como Motor Del Desarrollo Moral” En: (Etxebarria, J) *Perspectivas Acerca Del Cambio Moral. Posibles Intervenciones Educativas*. Universidad Del País Vasco.
- Altbach, P.G. “Student political activism and student movements”, En *Education: The Complete Encyclopedia*, Elsevier (CD-ROM), 13 pág.
- Arendt, Hannah. 1996 [1954]. *Sobre la violencia*, México: Joaquín Mortiz.
- 1993. *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2001. Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá, D.C. 2001-2004 “Bogotá para vivir todos del mismo lado”

²⁹ Delgado (1999:19) sostiene que unos principios mínimos de acuerdo, no por mínimos deben ser ineficaces o inocuos. Por el contrario, unos principios elementales como los derechos humanos universales, por ejemplo, son flagrantemente violados por todas las constituciones del mundo, en la medida que la plena ciudadanía y los plenos derechos se otorgan únicamente a los “nacionales”.

- Colombia. Ministerio de Cultura – Departamento Nacional de Planeación. 2002. *Lineamientos para la sostenibilidad del Plan Nacional de Cultura 2001 – 2010 "hacia una ciudadanía democrática cultural"*. Bogotá, Mayo 10 de 2002. Documento Conpes 3162. Consejo Nacional de Política Económica y Social
- Colombia. Ministerio de Cultura. 2006. *Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Bogotá D.C., 20 de febrero 2006. Documento Conpes 3409, Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia
- Colombia. Presidencia de la República. Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud. 2001. Bogotá.
- Coser, Lewis. (1961). *Nuevos Aportes A La Teoría Del Conflicto Social*. Barcelona: Amorrortu.
- 1972. "Conflicto" En *Enciclopedia Internacional De Las Ciencias Sociales*. Macmillan Company: Nueva York.
- Delgado Ruiz, Manuel. 1998. *Diversitat i integració. Lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries.
- . 1999. *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, René. [1972] 1983. *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Gluckman, Max. 1970. *Custom and Conflict in Africa*. Basil Blackwell: Oxford.
- Goffman, Erving. 1970. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- 1974. *Frame análisis. An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gutiérrez, Francisco. 1998. *La ciudad representada*. Bogotá: Tercer Mundo-IEPRI.
- Hayek, Friedrich von. 1997. *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona: Folio.
- Miñana Blasco, Carlos - José Gregorio Rodríguez. 2003. "La educación en el contexto neoliberal," en *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Editado por D. I. Restrepo Botero, pp. 285-321. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Publicado también en www.unal.edu.co/red.
- . 2000. "Formación artística. Elementos para un debate" en el libro *Formación artística y cultural. Memorias del Primer Seminario*, Bogotá: Ministerio de Cultura, pág. 100-121.
- . 1998. "No sólo de estética vive el arte", en *ASAB. Academia Superior de Artes de Bogotá*, Bogotá, N° 1, pág. 49-58.
- . 1997. "Educación artística en la Educación Básica. Elementos para un debate", en Santa, Jairo -C. Miñana, comp. *Pedagogías Artísticas*, Bogotá: Dimensión Educativa - COLCULTURA, pág. 47-60.
- . 1996. "La educación artística en la Educación Básica y Media", en *Educación y cultura*, Bogotá: FECODE, 41:33-40.
- OEA: Programa de Educación para la paz. Reunión de expertos gubernamentales para diseñar un proyecto de programa de educación para la paz. Documento de trabajo. En: www.oas.org/CSH/spanish/eppreunexpertos.htm
- ONU. Hacia una cultura de paz. Informe General de las Naciones Unidas. En: www.onu.org/Agenda/cpaz/ar5325.pdf
- Simmel, Georg. 1939. *Sociología* (2 Tomos). Espasa-Calpe: Buenos Aires.
- 1955. "Conflict" En *Conflict & The Web Of Group Affiliations*. Glancoe (Illin.): The Free Press.
- 2002. *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Turner, Victor. 1957. *Schism and continuity in an African society : a study of Ndembu village life*, Manchester, Manchester University Press - The Institute for Social Research University of Zambia, 1957.
- 1980. *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*, Madrid: Siglo XXI.
- 1988. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid: Taurus.
- UNESCO. 1999. La UNESCO y la cultura de paz. En: Boletín 49 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Zuleta, Estanislao. 1985. *Sobre la guerra*, 1985. En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1997.