

# ENSEÑANZA DE EXPRESIONES CULTURALES

## TRADICIONALES A TRAVÉS DE LA CREACIÓN ESCÉNICA.

TEACHING TRADITIONAL CULTURAL  
EXPRESSIONS THROUGH SCENIC CREATION.

*Lady Andrea Marín Becerra*

Correo electrónico: [lady.andrea.marin@hotmail.com](mailto:lady.andrea.marin@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-1637-048X>

*Egresada de la Escuela de Danzas Tradicionales (2007) y de Teatro (2015) del Instituto Popular de Cultura; Normalista Superior, Normal de Santiago de Cali (2009); Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional (2012); Máster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja (2020); Licenciada en Artes Escénicas, Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle (2021).*

## Resumen

Este artículo parte de la sistematización del evento Día de la resistencia campesina, celebrado en el Liceo Mi Refugio (Cali – Colombia) a propósito de la Minga Nacional Agraria, Étnica y Popular (2016). Es un proyecto que se gestó en la asignatura Taller Folclórico, y permitió la enseñanza de Expresiones Culturales Tradicionales asociadas al laboreo campesino, a través de la creación escénica, así como una conversación horizontal y pedagógica sobre la situación política con estudiantes de preescolar y primaria. Su finalidad es analizar la enseñanza de las Expresiones Culturales Tradicionales, a través del arte. Para ello, se consulta a sabedores y sabedoras del tema, a nivel regional, con quien se conversan las reflexiones sobre tres categorías de análisis: importancia y función de la enseñanza de Expresiones Culturales Tradicionales en el currículo oficial, metodologías, perfil docente y rol de la Universidad.

**Palabras clave:** enseñanza, expresiones culturales tradicionales, taller folclórico, creación escénica, educación artística

## Abstract

This article is based on the systematization of the event: Day of Peasant Resistance, held at Liceo Mi Refugio (Cali - Colombia) on the occasion of the National Agrarian, Ethnic and Popular Minga (2016). It is a project that was conceived in the subject Folkloric Workshop and allowed the teaching of Traditional Cultural Expressions associated with peasant labor, through scenic creation, as well as a horizontal and pedagogical conversation about the political situation with preschool and elementary school students. Its purpose is to analyze the teaching of Traditional Cultural Expressions through art. For this purpose, we consulted with experts on the subject at the regional level, with whom we discussed reflections on three categories of analysis: importance/function of the teaching of Traditional Cultural Expressions in the official curriculum, methodologies, teaching profile and the role of the University.

**Keywords:** teaching, traditional cultural expressions, folkloric workshop, scenic creation, artistic education

Para que nunca olviden el árbol del que  
son fruto.  
Nunca más «los nadies: los hijos de  
nadie, los dueños de nada.  
(Galeano, 1989, p. 52).

## Introducción

En la Institución Educativa Liceo Mi Refugio<sup>1</sup> ubicada en Cali, se lleva a cabo, desde hace más de una década, una apuesta curricular denominada *Taller Folclórico*; esta asignatura se trabaja con estudiantes de niveles preescolar y primaria. Abarca el estudio de las *Expresiones Culturales Tradicionales* (ECT), a través de la creación escénica, desde el área de educación artística.

Con el fin de reflexionar sobre las prácticas implementadas en este espacio y la enseñanza de las ECT, se realiza una sistematización de experiencias<sup>23</sup> sobre el «*Día de la resistencia campesina*», uno de los eventos académicos-artísticos realizado en el *Liceo* en el año 2016.

Este análisis se conversó con sabedores y sabedoras de la enseñanza de ECT, referentes

---

<sup>1</sup> El Liceo tiene un enfoque educativo de atención y respeto a la diversidad, por lo que en las aulas se encuentran estudiantes, maestros y familias de distintas culturas, pensamientos, capacidades y funcionalidades. Sus instalaciones están ubicadas en el Barrio Meléndez, de Santiago de Cali (estrato 3) y colindan con la Tercera Brigada del Batallón Pichincha y “Polvorines”, zona de ladera. La comunidad educativa está conformada por militares, habitantes del barrio, indígenas, afros, campesinos y/o migrantes.

<sup>2</sup> En el marco del Programa de Profesionalización de Artistas Empíricos y Gestores Culturales de Santiago de Cali (Colombia) en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle (2019 – 2020).

a nivel regional, para llegar a las consideraciones que se abordarán en este artículo, sobre tres categorías de análisis: la importancia de la enseñanza de las ECT en el currículo escolar, las metodologías y el perfil del docente y el rol de la educación superior en su formación.

## *Las expresiones culturales tradicionales (ECT)*

Las ECT son definidas por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) como las formas en que se ha manifestado la cultura a través del arte en las comunidades, preservando la identidad, el patrimonio y la transferencia de las mismas, de generación en generación (OMPI, 2006). Carvalho-Neto (1965, citado por Marulanda, 1973) define estas expresiones como los hechos culturales de los pueblos, que se convierten en memoria colectiva y son parte fundamental de la formación, organización y transformación de las comunidades. Dentro de ellas, se contemplan las expresiones narrativas, representativas, dancísticas, demosóficas y musicales legadas en cada pueblo.

Abadía (1970) y Marulanda (1973) se refieren a las ECT como *hechos folclóricos/folklore/folclore/folclor*: «*el saber del pueblo*». García (2015) expone que las diferencias entre ECT y folclor radican en que las primeras se mantienen vivas y espontáneas en las comunidades, mientras que las segundas han sido estructuradas y sistematizadas desde puntos de vista estéticos-documentales, a partir de la indagación y la perspectiva académica.

## Taller Folclórico

*Taller Folclórico* es una asignatura del área de educación artística, formalizada dentro del currículo oficial del *Liceo*. Se basa en las orientaciones y lineamientos estipulados para el área por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1996; 2010), y tiene, como objeto de estudio, el reconocimiento del saber ancestral, tradicional y popular, a través de las artes escénicas. Allí, además de formar competencias, habilidades y destrezas (cognitivas, sociales, físicas, técnicas, entre otras) propias del arte, se desea promover un cambio educativo desde la primera infancia en:

- 1) Formación en interculturalidad crítica. Entendida como un proceso político-social que promueve relaciones respetuosas, horizontales y equitativas entre las culturas y las diferentes formas de pensar, vivir y actuar (Walsh, 2010).
- 2) Valoración consciente de los saberes de los territorios. Comprendiendo que *Territorio* se refiere a la configuración del contexto social-natural-cultural-identitario-espiritual de las comunidades (Ascoba, 2005).
- 3) Empoderamiento social. Partiendo de las corrientes decoloniales sobre el currículo en la educación formal, en pro de deconstruir las configuraciones impuestas hegemónicamente sobre la sociedad que han ocasionado discriminación, rechazo, desigualdad e invisibilización de otras formas de saber, de ser y de vivir (Ortiz, Arias, y Pedroza, 2018).

Para el estudio de las ECT en el *Taller Folclórico* se realiza un trabajo por *Proyectos Transversales Anuales*, que buscan promover procesos de práctica artística, estudio cultural y creación escénica, donde convergen los aprendizajes obtenidos. Se implementan metodologías como: *Aula Taller* (Vicenci, 2009), *Asambleas Pedagógicas* (Ministerio de Educación Nacional, 2012), *Investigación Creación* (Ballén, 2016; Amaya, 2016) y *Creación colectiva* (Buenaventura, 1979, citado en Cardona, 2009).

Esta idea nace en el año 2007, con el objeto de estudiar el «árbol folclórico», taxonomía del *folclor* postulada por Abadía (1970), de manera vivencial. Sin embargo, con el pasar del tiempo, no solo se limita a referentes bibliográficos, sino que amplía sus indagaciones a las *fuentes vivas* (personas de las comunidades, sabedores, sabedoras, eventos y territorios). Para ello, se implementan estrategias como los *Días de escucha* (invitaciones a mayores, mayores, sabedores de alguna práctica tradicional, para que enseñen y conversen con los niños y las niñas sobre algún tema); la *Investigación de campo* (indagación en diferentes fuentes sobre el saber tradicional como entrevistas a familias, revisión de archivos, noticias, libros, documentales, salidas pedagógicas de contexto), y los *Talleres* (espacios de enseñanza práctica de las ECT o conceptos asociados a ellas desde distintas ramas del arte como talleres de percusión para currulao, taller de palabreo campesino y taller de cocina tradicional, entre otros).

Para resumir, la estructura metodológica de los *Proyectos Transversales Anuales* se desarrolla en los siguientes momentos, desde el inicio del año escolar:

### ***Primer Momento: Indagación.***

Fase 1. Selección de la temática, asambleas pedagógicas.

Fase 2. Selección del pueblo a estudiar e indagación (toda la comunidad educativa).

### ***Segundo Momento: Sensibilidad – Desarrollo de experiencias sensibles***

Fase 3: Selección y práctica de talleres de ECT y *Días de escucha*.

Reflexión de los talleres (contemplación, percatación, reflexión, interrelación).

### ***Tercer Momento: Creación escénica***

Fase 4: Creación escénica - Transformación al lenguaje simbólico:

Ideaciones: ¿Qué queremos mostrar y de qué manera?

Representaciones: Los estudiantes improvisan de manera libre sobre una idea.

Transformaciones: Juegos metafóricos sobre las representaciones.

Levantamiento de arte: ¿Qué ramas del arte se involucrarán en el montaje?

Ajustes: ¿Alguien necesita un ajuste, o puede mostrar algo especial o diferente? (diversidad funcional, religiosa, cultural, etc).

Fase 5. Producción: Elaboración de utilería (toda la comunidad educativa).

Fase 6. Ensayos y validaciones con la comunidad (toda la comunidad educativa).

### ***Cuarto momento: Muestras***

Fase 7. El día del evento: la celebración y la muestra (toda la comunidad educativa).

Fase 8. Después del evento: indagación de percepciones, aprendizajes y reflexiones.

### ***El evento: Día de la resistencia campesina***

En el año 2016, Colombia vivió la *Minga Nacional Agraria, Campesina, Étnica y Popular*, movimiento social donde diferentes sectores afines al campo unieron sus voces para denunciar el incumplimiento en los acuerdos pactados con el gobierno, durante el Paro Agrario del año 2013, en la *Revolución de las ruanas*, tras el Tratado de Libre Comercio (TLC) en Colombia (Mayor, 2016).

El *Día de la Resistencia Campesina* se llevó a cabo en el Liceo, porque los niños manifestaron, durante una asamblea pedagógica, su sentimiento de incertidumbre ante lo que sucedía en el país, referente a la *Minga Nacional*.

La preparación del evento se basó en la enseñanza de las ECT asociadas a los procesos agrícolas y el laboreo campesino: el cultivo de la papa, el arroz, el proceso de la panela y la importancia de la semilla propia. Se presentaron a la comunidad, cuatro creaciones escénicas generadas por los estudiantes tras el proceso de *talleres, investigación-creación* y *creación colectiva*. Se abordaron, especialmente, danzas de laboreo, tradición oral, juegos escénicos, rituales, teatro popular y campesino. El evento culminó en una jornada académica-artística en la que, a modo de *minga*, la comunidad educativa se unió para compartir alimentos, realizar cocina colectiva y observar los resultados del proceso. En la Tabla 1 se detallan las creaciones escénicas realizadas.

**Tabla 1**  
*Creaciones escénicas del Día de la resistencia campesina.*

Grado	Tema	Talleres de E. C. T.	Creación escénica
P-E	<b>Arroz</b>	Puya las pilanderas. Ronda María Moñitos. Juegos tradicionales: Caribe, Chocó. Preparaciones con arroz.	<b>«Coma 'e, Compa 'e».</b> Juego escénico sonoro sobre cómo llega el arroz hasta la mesa (siembra, cosecha, pila-da y cocción) a través de un circuito motor.
1° y 2°	<b>Semillas</b>	El ritual del Saakhelu (Nasa). «Trueque de semillas » (cuento andino). Danza de la espiral de la vida (Misak). Danza Salay (Bolivia).	<b>«Semillas somos»</b> La importancia de la semilla propia desde el pueblo Misak (Danza – teatro físico).
3°	<b>Papa</b>	Danza (Torbellino): La papa de Pasca (Cundinamarca). Carranga campesina: «Para papa con ají». Danza peruana Papa Tarpuy (la siembra de la papa). Cuento el origen de la papa, Wiracocha (Perú).	<b>«Papita criolla »</b> Importancia del consumo de la papa nacional (Danza – teatro de animación de objetos).
4° y 5°	<b>Panela</b>	Danza ritmo andino: La Caña (Tolima). Teatro campesino: El trapiche y la mula (Sainete Valle del Cauca). Lectura: Historia de los corteros negros.	<b>«El camino del trapiche»</b> Proceso de la caña y las desigualdades entre los campesinos trapicheros y los obreros de las azucareras (Danza – teatro campesino).

Además de responder preguntas de los estudiantes sobre la *Minga*, cumplir con el propósito de enseñanza artístico-cultural, propiciar el reconocimiento de los diferentes pueblos (saberes originarios, tradicionales y diaspóricos) y su importancia en el campo y en la ciudad, este evento brindó la oportunidad, a familias y escuela, de tener una conversación abierta, sencilla, coherente y concreta con las y los niños sobre una situación sociopolítica compleja y, muchas veces, difícil de abordar. En este punto, Markun (2015, citado por Lunetas, 2018) indica que este tipo de conversaciones incide en que las nuevas generaciones sean más participativas y menos reacias a la discusión política. En la infancia se pueden experimentar angustia y confusión, durante las situaciones de crisis social, si nadie explica lo que está pasando. Tratar el tema en la escuela es un compromiso ético-pedagógico con los estudiantes.

### ***Conversación con sabedores y sabedoras***

En búsqueda de una reflexión prudente y respetuosa sobre las categorías de análisis, se conversó con los siguientes maestros y maestras de la enseñanza de ECT que son referentes a nivel regional:

1. La maestra Aura Hurtado, nacida en Chocó. Trabajadora Social de la Universidad Santiago de Cali y egresada de la Escuela de Danzas en el Instituto Popular de Cultura (IPC). Fue docente y directora del Grupo Representativo de la Escuela de Danzas Tradicionales del IPC, Colombia Folclórica.

2. El Maestro Edgar Flórez, indígena Aymara boliviano, radicado en Cali. Artesano, gestor cultural y compositor de las músicas andinas, étnicas y folclóricas de Latinoamérica. Organizador del TADI, Taller (masivo) de Danzas Indígenas, que se realiza cada jueves en el Parque de la Loma de la Cruz, en Cali.
3. El Maestro Rafael Aragón, oriundo de Buenaventura. Fue estudiante, bailarín, profesor y coordinador de la Escuela de Danzas del IPC, estudioso del folclor. Director de la Asociación Cultural el Chinchorro dedicada a la danza folclórica.
4. El Maestro William Ruano, «caucano-pastuso-caleño», indígena del pueblo Yanacona y la maestra Carolina Forgioni de Ocaña, del Norte de Santander. Fundadores del teatro de títeres El Grillote y de Dyil Wala (La casa de los oficios del goce del corazón) en Caloto, Cauca. Docentes, artistas y gestores culturales en comunidades indígenas, negras y afrodescendientes. Fueron docentes del IPC: el maestro Ruano con animación de objetos y expresión corporal a través del «Kwe Kwe Ki'Çunxi» (Kisuñí)<sup>4</sup>, y la maestra Forgioni en la Escuela Infantil y Juvenil de Artes Integradas.

<sup>3</sup> El *Ki'Çunxi* (Kisuñí) es un entrenamiento corporal que nace de la observación de los movimientos cotidianos del campesino (indígena, afro, mestizo). Es un entrenamiento para el titiritero y el artista en general, encontrar formas de entrenar un cuerpo limitado y decolonizar los entrenamientos corporales. *Kwe Kwe Ki'Çunxi* (Kisuñí) es un término en Nasa Yuwe que significa «cuerpo quebrado».

## ***Categorías de análisis***

### ***A. La importancia de la enseñanza de las Expresiones Culturales Tradicionales en el Currículo Oficial.***

De la educación dependen, de manera directa, las construcciones sociales, comunitarias e individuales de cada persona, el desarrollo del pensamiento, el crecimiento personal, la valoración y el empoderamiento en el ejercicio de los derechos humanos, como lo expone Freire (2006). Sin embargo, especialmente en los sectores sociales más vulnerados, la educación no siempre ha sido utilizada con estos propósitos. Por el contrario, en muchas ocasiones ha sido una herramienta para mantener el orden social y las formas de exclusión, buscando formar mano de obra eficiente, «cuerpos dóciles» en palabras de Foucault (1976).

Palermo (2014) expone que la educación es una estrategia de colonialidad, en la que, a través de buenas intenciones, se han configurado culturales, con imaginarios y formas de comprender el mundo, desde una perspectiva hegemónica. Esto genera en los estudiantes la necesidad de aislarse de las minorías, no querer ser parte de ellas, fomentando una visión empobrecida y vergonzante de todo aquello que tenga esencia nativa y popular. Esto no proviene exclusivamente del sistema de educación, sino de toda una historia de capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe, como lo describe Gómez Nadal (2017).

Esta situación ha generado el mantenimiento de grandes desigualdades sociales y la preservación de creencias y conceptos que minimizan lo propio, lo tradicional y lo empírico, dando a las y los estudiantes un estatus de inferioridad por ser quienes son, por pertenecer a las familias donde nacieron y por tener la cultura que poseen.

Todo lo diverso es señalado, todo lo diferente es visto como reto (la discapacidad, la capacidad, la crítica, la cultura, la etnia, la procedencia, el género, la elección sexual, la postura política, etc...), y constituye parte de una problemática y no de una oportunidad, como realmente es.



*Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Stiven Cumbal*



Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Gabriela Mecharcano, Isabel López

La educación artística no ha tenido una vía diferente. Pese a los ideales planteados en los lineamientos y orientaciones nacionales del MEN (1996; 2010), las prácticas pedagógicas-artísticas, en general, se implementan en las Instituciones Educativas Formales para generar espectáculos pasajeros y sin propósitos pedagógicos conscientes, fomentando la práctica mecánica y memorística de un producto; son el resultado de un estudio europeísta de la historia del arte y/o el aprendizaje unívoco de una técnica, desde modelos extranjeros, y aislados de la cultura de los estudiantes que no contribuyen al reconocimiento de su acervo cultural.

En las clases de educación artística aún se escuchan frases como: «El teatro nace en Grecia y luego viene a América...»; «la danza en Colombia la estructuran los criollos»; «la danza clásica es sublime y elaborada, la popular es burda, la indígena es básica y sin figuras compuestas»; «hay que conocer las teatralidades europeas, para poder reconocer lo que se hace aquí». Este tipo de miradas sobre el arte son ajenas a las realidades sociales, y desconocen los secretos más virtuosos de los pueblos originarios, diaspóricos y tradicionales e ignoran los saberes propios del Sur Global, tal como lo entiende Boaventura De Sousa Santos (2009).

Esta es una situación delicada, no sólo por el tiempo que pierden los estudiantes en el desarrollo de su exploración, sensibilización, aprehensión de los lenguajes artísticos y reconocimiento del acervo cultural, sino porque alimenta una sociedad del entretenimiento en el campo del *consumo ligero* (López, 2011).

Ortiz, Arias y Pedroza (2018) indican que, para configurar nuevas relaciones sociales, resulta una «urgencia educativa» generar procesos en la escuela, que estimulen el diálogo entre culturas y la construcción de nuevos saberes; que promuevan principios para la convivencia en colectividad y que reconozcan a los otros y a los diferentes acervos culturales. La calidad educativa no sólo depende de unos estándares de calidad, sino de la configuración de una comunidad a partir del reconocimiento mutuo, de las experiencias compartidas, del diálogo y del encuentro (Skliar y Larrosa, 2011).

Para la maestra Aura Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020), enseñar ECT en la escuela fortalece la identidad y crea un vínculo de pertenencia con el origen, el territorio, las raíces y el reconocimiento del acervo. Da resistencia, aceptación de la diferencia y, a su vez, unifica en diversidad. Tiene la función de cohesionar las comunidades, eliminar las barreras y generar espacios sociales.

«Retornar al origen» significa involucrarse con la memoria colectiva y los saberes del territorio, no quedarse repitiendo fórmulas pedagógicas o replicando maneras de enseñar. En palabras de la maestra Forgioni (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020), el maestro debe salir de «esto fue lo que aprendí y entonces lo reproduzco, lo reproduzco y lo reproduzco», y comprender que «cuando se está en la ciudad, se olvida el origen afro o el origen indígena, entonces, ya se pasa a ser el ciudadano. Ojo, también somos de la parte del monte, de la parte donde nacen las cosas, entonces, en esas metodologías es importante que el maestro se apropie de esos saberes, ¿cómo me apropio? Pues, acercándome a ellos».

La configuración de las poblaciones que convergen en las Instituciones Educativas es muy diversa. En el aula se encuentran estudiantes con múltiples orígenes étnicos y territoriales, así como estudiantes que no saben a dónde pertenecen. Algunos han vivido todo el tiempo en la ciudad y no conocen otros lugares, otros han sido desplazados o han tenido que movilizarse de su territorio. Sin embargo, un punto en común, encontrado con frecuencia, es el bajo

contacto con el acervo cultural. Esto les deja en riesgo de desarraigo, de no pertenecer a ningún grupo social, cultural, del olvido de sus tradiciones. No se configura y/o se pierde la noción de pertenencia e identidad, llevados por un mundo globalizado y colonial que prioriza e insiste en otros mensajes (Nápoles y Córdova, 2016).

En palabras de la mayora María Pastora Sutes, de la comunidad Yanacona en Cali, quien acompañó a la comunidad educativa del Liceo en un *Día de escucha* (comunicación personal, 12 de octubre de 2015), esta situación vulnera a las generaciones urbanas:

Las personas de la ciudad crecen en las ramas, no saben dónde están sus raíces, dónde está su tronco, no tienen fuego, ni río, ni agua, ni luna. No tienen abuelos para que les hablen, no tienen padres que les enseñen los secretos de la chagra, no tienen madres que enciendan una tulpa, no tienen tías que les siembren los ombligos, no saben dónde están. A ellos yo los llamo «población vulnerable», para mí son los que merecen más protección. (Sutes, 2015)

La función de la enseñanza de las ECT es la de generar interés, reconocimiento y orgullo por las culturas. Pero, sobre todo, dar una respuesta desde las cosmogonías tradicionales y diaspóricas a las crisis que se viven como sociedad: crisis sociales, de identidad, ambientales (Flórez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020). Por medio de ellas se motiva a los estudiantes a «*al Buen Vivir en sociedad*».

Acudir a la memoria y recuperar la tradición es un derecho vital. Reconciliarse con la lógica de identidad, de cultura, de expresión desde las artes, «una memoria que tenemos derecho hacer, a recordar, a mantener porque es a partir de ella que construimos nuestra identidad, es decir, nuestra educación; lastimosamente [nuestra educación] desde las artes, sigue siendo igual, deformadora» (Ruano, comunicación personal, 27 de diciembre de 2020).

### B. *La metodología de enseñanza.*

Pese a que cada maestro define sus metodologías, se detallarán diferentes principios que podrán orientar la enseñanza de las ECT:

#### *Indagar en la fuente primaria.*

Como principio metodológico, pero también por respeto hacia la comunidad. Nada se pone, sólo por estética, en la escena, sino porque cumple, además, con la función de narrar un suceso de la vida de determinada persona o grupo. A la tradición se le indaga su origen, su significado, sus símbolos, sus movimientos, su contexto. No se basa, exclusivamente, en consultas bibliográficas, o se la inventa un creador-artista, simplemente porque se ve bonita, como lo indica la maestra Aura Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020). Una metodología ideal, sería abordar las ECT y el desarrollo de los lenguajes escénicos sobre las mismas: desde la tradición oral, la literatura tradicional y los cuentos de tíos y abuelos.

#### *«Persuadir el corazón» de las nuevas generaciones.*

Para los jóvenes, la tradición puede ser aburrida e «incluso [los jóvenes] discriminan la cultura por desconocimiento». Sin embargo, a través de las expresiones artísticas se logra llamar su atención, despertar el amor por la memoria, reconciliarse con ella y preguntarse, en ese momento:

“¿Mi abuelo había sido Nasa? ¿Mi abuela había sido de allá de Silvia, del Cauca? Ve, yo tengo un abuelo que es pijao, del Tolima”...empiezan a mirar que todos tenemos raíces indígenas (o negras); ya no lo ven como algo «que no, que eso pa’ qué, no, ya no», sino que lo ven como valores, como algo grande y, muchos de ellos, ya se sienten orgullosos. Todos tenemos un rol, todos valemos, porque todos somos diferentes y, en la variedad de saberes, en la interacción de esos saberes, está la armonía y el equilibrio para el vivir bien legado por el Abya Yala<sup>5</sup>. (Flórez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020)

#### *Enseñar desde la conciencia y no desde la repetición.*

Una de las partes más debatidas, en la enseñanza de las ECT, es la técnica. Muchos de los referentes, tanto bibliográficos como de

<sup>4</sup> *Abya Yala* significa «Tierra Madura»: es el nombre que se le da a América, desde la concepción indígena, en contraposición a la etiqueta de «Nuevo Mundo» dada por la colonización.



Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Juan José Castro Cardona

fuerza viva, coinciden en que el primer paso es la imitación. El maestro Aragón (comunicación personal, 8 de noviembre de 2020) la define desde el «método mimético»: observar y replicar: «yo hago y usted copia», «hago el movimiento y usted lo trata de hacer» para impulsar el aprendizaje orgánico, por observación. Sin embargo, aclara, se debe realizar un trabajo de campo con los bailarines, sobre la realidad expresiva de la comunidad: «hay que observar cómo se mueve el campesino, cómo mira, para poder ejecutar el paso». Otro punto importante que resalta Aragón (comunicación personal, 8 de noviembre de 2020) es la relación entre el desarrollo de los niños y las exigencias de la técnica o los montajes: primero se montan rondas o juegos coreográficos y, después, danzas más estructuradas. Si el maestro no es consciente de ello puede cometer errores.

Para la maestra Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020), más que una imitación, se trata de una explicación corporal del movimiento: el mismo ritmo crea una postura corporal, «para generar un movimiento de cadera, el pie se levanta un poco, da el impulso». Se trata de activar la organicidad del movimiento en cada cuerpo. El maestro Ruano (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020) indica que la técnica se va desarrollando a través de la conciencia corporal de lo cotidiano. En el *Ki'Çunxi (Kisuñi)*, por ejemplo, es el movimiento natural y común el que genera la tensión y la energía, después se aprende a manejar esa tensión y esa energía para la necesidad del actor.



Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Johan Smith Nasner, Johan Santiago Quintero

### ***Relación con las comunidades***

Ruano y Forgioni (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020) han desarrollado una metodología de trabajo con las comunidades, fundamentada en escucharlas, observarlas, conocer sus pensamientos, cosmogonías, orígenes, y por encima de todo, respetarlas. Comprender que no son un «objetivo», sino unos coequiperos en el montaje. Sólo después de eso, se puede construir una propuesta escénica.

Trabajar con una comunidad, más que una intervención social, es un diálogo de saberes. Es un proceso de aprendizaje mutuo. La clave está en trabajar a partir de sus formas propias, sus pensamientos, sus procesos.

Las comunidades son espacios de aprendizaje recíprocos, donde se enseña y se aprende en horizontalidad. El maestro orienta el proceso, enseña sobre la estética, la técnica y el arte, pero aprende y enriquece su saber con los conocimientos y las formas de sus estudiantes y/o las comunidades con las que trabaja. Se alimentan mutuamente para crecer en colectivo.

### ***C. El perfil del docente y el rol de la educación superior***

Este es uno de los puntos más álgidos de este tema. Las prácticas pedagógicas-artísticas se implementan, regularmente, en las Instituciones Educativas para generar espectáculos o completar horas del plan de estudio, con el agravante

de que son asignadas a profesionales de diversos campos del saber (diferentes al arte), como los docentes de educación física, lenguaje, literatura o simplemente aficionados. Sin embargo, no es sólo un problema de formación, sino de vocación, de mirada, de enfoque metodológico, de comprender la magnitud del saber que está en sus manos y la importancia que este tiene para sus estudiantes y la comunidad.

Flórez (comunicación personal, 8 de noviembre de 2020) manifiesta que un perfil docente idóneo se caracterizaría por la audacia, por saber equiparse y seleccionar las estrategias que persuadan el interés y el corazón de los estudiantes, para que ellos «quieran conocer, se sientan orgullosos, se sientan parte de toda la riqueza cultural». Se trata de ser creativos y estratégicos para reconciliar a la sociedad con su memoria.

Para la maestra Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020), el docente-creador que enseñe ECT aprende de las comunidades, conoce su historia y genera creaciones escénicas con respeto. La educación superior es la encargada de enseñar estas pautas. Se pone algo en escena, no porque se ve bien, sino porque tiene un significado, una función en la historia y en la comunidad. Además, refiriéndose a la enseñanza de la técnica, indica que el maestro, que es consciente, no sólo instruye, sino que explica, contextualiza, concientiza.

Para Forgioni y Ruano (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020) el «espíritu de indagación» es una característica indiscuti-

ble del maestro. Significa ir más allá, escudriñar, tener una postura crítica que amplíe las formas y las estructuras preconcebidas por el sistema educativo, «es una manera de no dejarse enajenar por la academia ni por los eurocentrismos» (Ruano, comunicación personal, 27 de diciembre de 2020). A su vez, permite a los estudiantes tener una mirada mucho más amplia y consciente de la realidad.

Los procesos de formación docente guían las miradas, las perspectivas, las técnicas y las didácticas de los futuros maestros, es muy importante reflexionar, de manera permanente, sobre su contenido, dinamizarlo, contextualizarlo y retroalimentarlo. En este mismo sentido, desde la educación superior se cuenta con dos oportunidades de transformación educativa: la práctica pedagógica que tienen los estudiantes (docentes en formación) y las indagaciones que realizan para la creación escénica (artistas-creadores en formación). Orientarla desde las pautas mencionadas (la crítica, la indagación, el respeto, la conciencia) es un acierto inminente. Sin embargo, no siempre se le da la orientación pertinente. En palabras de la maestra Forgioni

No todas las universidades hacen ese trabajo, real, que te lleve a vivir y a sentir qué es una expresión, partiendo de lo tradicional, partiendo de la oralidad, partiendo de la danza propia, ¿sí?, eso no se hace, sino que es todo a través del documento escrito o el documento audiovisual, pero, no es lo mismo cuando tú vas a la comunidad directamente y te empapas con el tata, con el afro viejo...

Allí es donde vamos a hacer cimientos en lo político, en lo organizativo, en lo social, aún en lo productivo. (Forgioni, comunicación personal, 2020)

## **Análisis y consideraciones**

Enseñar ECT en la educación formal es un proyecto político, una postura social y comunitaria. Permite que se construya en la escuela una valoración de los saberes ancestrales, tradicionales y populares. Un elemento clave en la formación académica de las nuevas generaciones.

La educación artística está llamada a trabajar desde la sensibilización, reflexión y creación sobre las ECT para salvaguardarlas, para formar a los estudiantes y para transformar la escuela. También para propiciar un diálogo entre saberes. El arte, la técnica, el pensamiento y la cultura que se ha desarrollado en las comunidades tradicionales es parte de la multiversalidad de la historia y debe reconocerse.

Una metodología ideal para la enseñanza de las ECT comprende la indagación, la postura crítica, la vinculación con el contexto, el espíritu de aprendizaje, la co-creación y validación con la misma comunidad.

El docente que trabaje y enseñe de manera idónea las ECT se caracteriza por ser un indagador que busca información de contexto en todas las fuentes, especialmente en las fuentes primarias: los territorios y las comunidades. A su vez, impulsa a sus estudiantes a hacerlo, inda-

gar en sus propias formas, sin repetir fórmulas o «casarse» con estrategias académicas. Es un ser sensible y perceptivo con el entorno, mantiene vivo el conocimiento. Es un aprendiz y admirador de la tradición, dialoga con los saberes, en lugar de compararlos o invisibilizarlos.

Su trabajo se centra en despertar el interés de los estudiantes e invitarlos al goce, con el uso de herramientas que les enamoren, a ellos y a la comunidad, de los saberes culturales tradicionales. Instruir en la técnica de manera orgánica y adecuada al contexto y a las particularidades de desarrollo de sus estudiantes y concientizar el reconocimiento de la historia y los saberes de los pueblos a través de los lenguajes artísticos: el movimiento, la palabra, el sonido, la imagen y el ritmo.

Para permitir este perfil, el rol de la educación superior tiene un factor determinante en tres aspectos: En primer lugar la resignificación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del arte y de las ECT, en segundo lugar el reconocimiento de los saberes tradicionales de los territorios en los procesos de formación y por último, el respeto por los procesos creativos populares y comunitarios que se encuentran en las aulas y los territorios.

Esto implica, por ejemplo, que las prácticas pedagógicas que se orientan desde los procesos de formación superior se basen en un principio indubitable: El aprendizaje mutuo. Especialmente las prácticas orientadas en comunidades étnicas, sociales o diversas, requieren una conversación horizontal de saberes, un



*Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Yisell Oriana Díaz, Gabriela Cogollo*

proceso de reconocimiento, indagación y creación colectiva donde se eviten a todo costo, las intervenciones verticales, fugaces y ajenas que no buscan procesos sino productos.

Una dinámica permanente de crítica-reflexión-transformación de la educación permitirá que se reconozcan nuevas didácticas del arte en la escuela, otras historias, otras expresiones escénicas, otras técnicas; otras formas de ser, de hacer y de vivir en el mundo. En esta dinámica, los saberes de los pueblos tradicionales, nativos y diaspóricos tendrán cabida en el diálogo académico, permitirán procesos educativos conscientes y respetuosos de las identidades culturales, así como ampliarán la visión que se tiene sobre el mundo y sobre las artes.

## Referencias

- Abadía, G. (1970). Compendio general del folklore colombiano. *Revista Colombiana de Folklor, II*, 4-14.
- Amaya, N. (2016). Aspectos que configuran un proceso de investigación-creación. En F. d. ASAB, *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos*. 9 - 12). Dirección Sección de Publicaciones.
- Ascoba. (2005). ¿Qué es para nosotros el territorio? *Selva y Río*, 2.
- Cardona, M. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo. *Rhec*, 12, 105-122.
- Castillo, S. (2016). Algunas reflexiones sobre investigación-creación. En F. d. ASAB, *Diálogos sobre investigación creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos*. 17 - 27. Dirección Sección de Publicaciones.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Los cuerpos dóciles*. En M. Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, 139 - 174. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- García, K. (2015). La danza folclórica en Bogotá: Cavilando reflexiones. *Revista Calle 14*, 10, 16 / mayo - agosto, 33- 39.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Gómez Nadal, P. (2017). *Indios, Negros y otros indeseables*. Ediciones Abya Yala.
- López, J. S. (2011). SOCIEDAD DEL ENTRENIMIENTO: Construcción socio-histórica, definición y caracterización de las industrias que pertenecen a este sector. *Revista Luciérnaga* (3), 6-16.
- Lunetas, T. (2018, 28 de agosto). ¿Cómo hablar de política con los niños? <https://believe.earth/es/como-hablar-de-politica-con-los-ninos/>

- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada a la Maestra Aura Hurtado* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JOYnfk8mIGM>
- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada al maestro William Ruano y la Maestra Carolina Forgioni* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=3XVU2UqKYW8>
- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada al Maestro Eddy Edgar Flórez* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=zAjVG1MsNiU>
- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada al Maestro Rafael Aragón* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=24tX9IziLKQ>
- Marulanda, O. (1973). *Folklore y cultura general*. Instituto Popular De Cultura.
- Mayor, S. (2016). *Minga agraria y popular: el masivo paro campesino de Colombia*. Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales. (3 de enero de 2021) <http://olca.cl/articulo/nota.php?id=106314>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares de educación artística*.
- Ministerio de Educación Nacional, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. (2010). *Documento 16 Orientaciones pedagógicas para la educación artística*.
- Nápoles-Robles, E., y Córdova-Martínez, C. (2016). Educación, identidad y cultura popular tradicional en preuniversitario. *EduSol*, 16 (57), 14 - 29.
- OMPI. (2006). *Folleto I Propiedad Intelectual y expresiones culturales tradicionales o folclore*. S.D.
- Ortiz, A., Arias, M. I., y Pedroza, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Unimagdalena.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Partido de la Revolución. (2012). *Abya Yala: Una visión indígena*. Colectivo de autores.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. *Homosapiens*. FLACSO.
- Vicenci, A. d. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 41- 46.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya Yala .
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*, 96. Uchile.

