



La pedagogía del “arte–hacer” como forma de resistencia y re–existencia a la educación como servicio: el caso de Tallerarte

The pedagogy of “art–making” as a form of resistance and re–existence to education as a service: the case of Tallerarte

Laura Cristina Aguirre Montoya⁴

Recibido 23 febrero de 2023

Aceptado 1 abril de 2023

Publicado 29 de Junio de 2023

DOI: 10.24142/pluriverso.n18a3

Resumen

El artículo tiene como propósito visibilizar la resistencia y re–existencia que surge como respuesta a la dominación que el neoliberalismo ejerce en el ámbito educativo. Esto se evidencia en la pedagogía del “arte–hacer”, dado que impulsa prácticas que hacen oposición a las desigualdades sociales que limitan el acceso a la educación de poblaciones a las que históricamente se les han vulnerado los derechos. En apelación a ello se construyen espacios de educación

4 Laura Cristina Aguirre Montoya, maestra en ejercicio, Licenciada en Filosofía de la Universidad de Antioquia y Especialista en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamérica de Medellín. Contacto: laura.aguirre7709@unaula.edu.co

popular, de re-existencia, en los que se defiende el acceso a ésta como un derecho y no –según la lógica empresarial y mercantil– como un servicio. En consecuencia, este escrito enfatiza en los procesos de la Corporación Artística Tallerarte de la ciudad de Medellín. Es importante señalar que el contenido del artículo se fundamenta en las reflexiones que propició el seminario *Globalización, Políticas Públicas y Derechos Humanos* de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos (UNAULA).

Palabras clave: Educación, neoliberalismo, dominación, resistencia, Tallerarte.

Abstrac

The purpose of this article is to make visible the resistance –and re-existence– that arises as a response to the domination that neoliberalism exerts in the educational field. This is evidenced in the pedagogy of “art-doing”, since it promotes practices that oppose social inequalities that limit access to education for populations whose rights have historically been violated. In appeal to this, spaces of popular education, of re-existence are built, in which access to it is defended as a right and not –according to business and commercial logic– as a service. Consequently, this writing emphasizes an artistic corporation of Medellín that illustrates the above: “Tallerarte”. It is important to note that the content of the article is based on the reflections that led to the seminar “Globalisation, Public Policies and Human Rights” of the Major in Political Culture: Human Rights Pedagogy (UNAULA).

Keywords: Education, neoliberalism, domination, resistance, Tallerarte.

¿Por qué despreciamos las «artes chismográficas» y los «espacio-tiempos interiores» de las mujeres y los jóvenes y les concedemos un estatuto político menor en relación con los espacio-tiempos de la política profesional? ¿No será hora de cambiar la forma de mirar y enfocar toda la atención a esas invisibilidades que escapan a la conceptualización académica pero que están mostrando sus potencialidades a la hora de cambiar el mundo?

(Zibechi, 2007, p. 52)

Las prácticas de dominación, por fortuna, no siempre han generado sumisión. La resistencia ha sido un factor fundamental para enfrentar dichas prácticas. Entre ambas –dominación y resistencia– radica una tensión que permite indagar por las estrategias que surgen en el mundo como respuesta a las desigualdades sociales que se legitiman y reproducen como hechos naturales, por ejemplo, en contextos educativos. He ahí la posibilidad que se vincula con el propósito de este artículo: los momentos de tensión, crisis y disputa también permiten transformar aquellas realidades que intencionalmente impiden la emancipación de personas en situación de vulnerabilidad. Ahora bien, dentro de los múltiples dispositivos de poder que ejercen y mantienen la dominación, el neoliberalismo es un tópico principal; no obstante, como objeción a lo que éste ha generado en el sistema educativo formal, la educación popular responde: visibiliza sus intenciones, denuncia sus carencias y, sobre todo, interviene con alternativas. En lo que sigue se enfatizará en esta disputa, a partir de la dominación que ejerce la economía neoliberal en la educación formal y, paralelamente, las alternativas que se emprenden desde la pedagogía del “arte–hacer” para resistir a ésta.

Resulta oportuno reconocer algunos de los impactos de la economía neoliberal en la educación formal. De acuerdo con Pilar Carrera y Eduardo Luque (2016) –en el libro: *“Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal”*–, entre los objetivos del nuevo modelo educativo, el más notorio es pretender adecuar las instituciones educativas, especialmente la escuela, a las demandas de la economía capitalista, esto es, a los intereses del mercado:

El modelo neoliberal se ha impuesto y por tanto se hace imprescindible que los sistemas de enseñanza deban orientarse hacia la creación de espacios donde asegurar ventajas formativas. El objetivo perseguido es permitir al individuo competir de forma eficaz en el mercado global [...] Será la construcción de una educación socialmente segregadora y acrítica con la competitividad escolar como nueva divisa (p. 13).

En vista de lo anterior, Miguel Riera (2016) asevera que, al menos en el momento, el neoliberalismo ha ganado todas las batallas en el sector educativo (p. 11). Para el autor el desarrollo del pensamiento abstracto y crítico, que permite el discernimiento, ha sido relegado y sustituido por competencias que garantizan la adaptación de los estudiantes a las exigencias del mercado laboral. Para tal fin, las nuevas tecnologías, la privatización y la evaluación son herramientas que han favorecido dicha adaptación. Lo que en términos de Jaques Delors significa que ya no importa el saber, puesto que basta con impulsar el saber hacer. Lo estrictamente operativo desplazó el lugar prioritario que se le otorgaba al conocimiento.

La escuela ha tendido a operar bajo la metodología empresarial. La educación, entonces, no se concibe como lo que debe ser, a saber, un derecho; sino como servicio. Christian Laval (2004) advierte sobre lo anterior: las escuelas se han convertido en empresas que prestan servicios; no obstante, cabe preguntarse *¿cuáles son estos servicios y, no menos importante, a quiénes van dirigidos?* Para Laval, presenciamos el desarrollo de un modelo neoliberal que propicia tres principios en

materia de educación: *competitividad, efectividad y rentabilidad económica*. Resulta oportuno enfatizar en las técnicas de establecimiento de estos principios. Los pedagogos españoles mencionados anteriormente –Carrera y Luque (2016)– afirman: (a) éstas pueden ser sutiles o burdas, (b) su influencia no sólo tiene fuertes repercusiones en el sistema educativo, ya que traen consigo consecuencias en las formas de entender las relaciones sociales y, en último lugar, (c) siempre radicará algo común en quienes aprueban y fomentan su aplicabilidad:

“Todos presumirán de anteponer los principios humanísticos a cualquier consideración, aunque en realidad, generen procesos de socialización y distribución desigual del saber entre los grupos sociales”. (p. 13)

Algunos de los protagonistas de la presunción a la que aluden los autores son organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Así pues, con la fachada de los principios humanísticos, estos organismos adecúan los sistemas educativos conforme a las demandas de la economía capitalista. En el caso del BM se hace evidente que su poder financiero determina la orientación de la educación en este siglo; los autores encuentran paradójico que éste sea considerado el mayor proveedor de recursos educativos, a pesar de que su inversión en este ámbito no ha excedido el 15% y, peor aún, genera la ruina económica de varios estudiantes en tanto promueve que se endeuden con créditos para poder formarse, dado que –como se ha venido enunciando– la educación se comprende como un servicio, ante el que no todos tienen el dominio adquisitivo que les posibilita costear y, así, acceder a ésta. Sale victoriosa y fortalecida la meritocracia y, cínicamente, se presenta como un sistema equitativo y justo. El BM

también trae la idea de “*capital humano*” al ámbito educativo, noción que pone precio a la vida humana.

En el caso de la OMC y la OCDE, esta última hace hincapié en los informes PISA y aquélla se centra en la competencia y cooperación. Por su parte, la UNESCO debe promover la igualdad de oportunidades y, por ende, de acceso a éstas; pero, para fines del neoliberalismo, perpetúa la idea de la modernización económica. Para revisar este punto, resulta importante remitirse al encargo que realiza esta organización al expresidente de la Comisión Europea Jaques Delors⁵, esto es, la construcción del texto: “*La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*” (1996). Éste ha influido significativamente en los diseños curriculares de distintos países –es el caso de Colombia– y se enfoca en definir la educación como un proceso que se da a lo largo de la vida, mediante cuatro aspectos: “*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser*” (Delors, p. 85). Aparentemente es un discurso humanista; sin embargo, lo que en el fondo esto advierte es la utilidad del aprendizaje y del conocimiento: “*el conocimiento global valdrá en la medida que sea capaz de competir económicamente*” (Carrera & Luque, 2016, p. 85). De acuerdo con estas lógicas mercantiles, el saber es sustituido por el saber hacer. Los contenidos y, a su vez, las herramientas que se emplean en el aprendizaje y enseñanza de éstos tienen eminentemente un enfoque laboral que proscribe la exigencia del esfuerzo intelectual. En este sentido, se desmeritan aquellos saberes que no se vinculan con la lógica empresarial:

5 Entre 1985 y 1995 fue presidente de esta Comisión. Si bien la gestión de Delors fue sumamente criticada, su figura se enaltecida de humanismo con este libro. Una muestra de ello es que no se advierta la pretensión del autor por promover la adecuación de los sistemas educativos –especialmente la escuela– a las nuevas realidades económicas y que se comprenda, por el contrario, como un material necesario para la formación de maestros en ejercicio y futuros pedagogos.

Su base epistemológica es “el capitalismo cognitivo”; es decir: incrementar, a través del reconocimiento, el valor añadido de los productos empresariales europeos para que mejoren sus índices de competitividad internacional. Al final apreciamos un fuerte intervencionismo en cuanto a la adecuación de las políticas educativas a las necesidades del mercado (p. 190).

En vista de lo anterior, es importante reconocer que toda elección educativa es, a su vez, una elección política en la que se visibilizan determinados conocimientos y, por el contrario, se anulan otros:

Por definición toda educación es una elección: ¿Qué se quiere transmitir? ¿Cuáles son los valores? ¿Cuáles son los conocimientos más importantes? ¿Los formativos o simplemente los más útiles? Toda acción educativa es una elección política. La educación como elemento central de los procesos de socialización y transmisión cultural ha entrado en crisis: crisis de funcionalidad, crisis de legitimidad (p. 190).

Con referencia a “*la socialización y distribución desigual del saber entre los grupos sociales*” (p. 13) a la que se hizo alusión algunas líneas atrás, cabe enfatizar en una categoría: colonialidad del saber. Ésta legitima la idea de que el conocimiento es singular: masculino y blanco. Por lo anterior, se anulan, invisibilizan y silencian aquellos saberes que no se vinculan en esta descripción:

Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual [...] Al atravesar el campo del saber, usándolo como dispositivo de dominación, la colonialidad penetra y organiza los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares (Walsh, 2008, p. 137).

En Colombia el reconocimiento y, a su vez, la invisibilización de las distintas áreas en los centros educativos ilustra lo anterior. Basta con traer a colación el lugar que se le otorga a las humanidades. Se

establecen jerarquías en cuanto a lo que aparentemente es más importante que los estudiantes aprendan; se comprenden algunas asignaturas como “rellenos” y, así, se les asigna una intensidad horaria inferior a las demás. No es gratuito que en el ámbito educativo y laboral se exija el aprendizaje del inglés y, por el contrario, no se tengan en cuenta las lenguas que son propias del contexto que se habita. Es un desprecio por lo que es propio. Por esta razón, a través del currículo sólo se reconocen los conocimientos que la cultura ha seleccionado como válidos para reproducir de una generación a otra. De allí que en el espacio escolar y universitario se siga omitiendo la producción intelectual, por ejemplo, de las mujeres, homosexuales, campesinos, líderes/as sociales, personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, clase trabajadora, afrodescendientes e indígenas. Igualmente, cuando se visibilizan sus voces se hace, generalmente, de modo superficial e incluso despectivo. Se legitiman, entonces, valores y prácticas culturales de las clases dominantes y, por el contrario, se desestiman las de los sectores subalternos. Esto se hace a través de lo que Gimeno Sacristán (2010) denomina “asepsia curricular”, es decir, la práctica de eliminar intencionalmente aquellos contenidos que “ensucian” la supremacía de los grupos sociales con poder; Jurjo Torres (1993) lo nombra el silenciamiento/negación de determinadas voces en la selección de la cultura escolar.

Las posturas de las personas del común –sobre todo empobrecidas– son consideradas carentes de sentido, de episteme; es el caso de las niñas, jóvenes, trabajadoras sexuales, vendedores ambulantes, taxistas... Se termina por despreciar el conocimiento de quienes son considerados ignorantes por carecer de formación académica o por tener una formación que se piensa incompatible con ésta. Se silencia, por consiguiente, el conocimiento de las personas que históricamente han padecido múltiples violencias estructurales. Frente a este panorama, es necesario reconocer espacios que han buscado alternativas, desde otras educaciones, para escuchar estas voces, reconocer y ha-

cer visible el respeto epistémico que ameritan. Es una apuesta por construir y aplicar un proyecto curricular que opte por la pedagogía periférica y anti marginal.



Imagen 1. Fotografía tomada del libro
Cuando maduren las piedras

En lo que sigue se visibilizará una alternativa a las desigualdades que ha generado el neoliberalismo en el ámbito educativo: la pedagogía del “arte–hacer” como forma de resistencia y re–existencia a la educación como servicio: el caso de Tallerarte. Esta corporación social fue fundada en 1980 por Guillermo Villegas Mejía⁶ en el barrio

6 Más conocido como “Guillo” o “Yurayaco”. Nació en Ibagué, Tolima, en 1940. Fue pintor y escultor. Se trasladó a Medellín justo el año en que fundó el taller, es decir, 1980. Murió en el 2017. Con la pretensión de ilustrar este personaje, resulta oportuno aludir a la descripción que hace el artista José Manuel Bermudo (2015) en el prólogo del primer libro de Villegas: Guillermo tiene allí [El Picacho], en el “Colegio Progresar”. Se mueve bien el “Guillo” en el barrio. De lejos lo saludan y lo invitan jóvenes adolescentes “capaces de reír por la mañana y matar a sueldo por la noche”. Son su gente, sus alumnos. Guillermo sabe tra-

El Progreso, comuna seis de Medellín, en las instalaciones del Colegio Progresar (Villegas 2015, p. 3).

Uno de los propósitos principales de este espacio es construir y aplicar prácticas formativas distintas y por tanto disruptivas, a las que operan en las instituciones educativas oficiales, las cuales legitiman discursos y dispositivos de poder que mantienen adrede las desigualdades sociales. Como se afirma en la página web, es una posición estratégica que no puede brindar la academia y no está sometida a escuelas e ismos, de allí su distintivo: “*Del barro al barrio: juntos y además revueltos*” (Tallerarte, 2022). De este modo, en Tallerarte se reconoce que la educación no es monolítica, sino dual: reproduce y, a su vez, transforma. En la posibilidad de transformar –como proyecto político emancipatorio– se sitúa la apuesta de este lugar. Es una apuesta educativa popular, centro artístico barrial y museo comunitario.

Si bien en las escuelas se requieren útiles escolares, uniformes y, en el caso del sector privado, el pago de la mensualidad; en este taller basta con la disposición de quienes desean participar de las actividades que allí se realizan. La arcilla cumple un rol protagónico, ya que es el material que permite la materialización, cre-acción, de pensamientos. Con ésta se moldea, representa, figura, desfigura la manera cómo se concibe la realidad social que se habita. A continuación, se señala cómo responde Tallerarte a la desigualdad.

El filósofo colombiano, experto en estética, Javier Domínguez (2003) afirma que el arte es para nosotros/as y no sólo, como se cree, para determinadas élites. Esta perspectiva el autor la explica a partir del autor de las *Lecciones sobre la estética o filosofía del arte*: “Hegel sigue a Schiller; al igual que para éste, el arte y el artista son hijos de su tiempo, pero han de darle a su época lo que esta necesita y no lo que le aplaude” (p. 1).

tarlos, sabe sacar de ellos lo que de humano llevan adentro; su odio, su angustia, su horror, su desesperación (p. 35).



Imagen 2. Frase publicada en las redes sociales de Tallerarte.

Fuente: Tallerarte, 2022. (@TallerarteCultura: <https://es-la.facebook.com/TallerarteCultura/>)

Precisamente a esto es a lo que apunta el taller, a saber, visibilizar las realidades que se han obviado o normalizado en el territorio y que, por ello, se pasan por alto. Esta época necesita que el acceso a la educación –y a través de ella a aquellas cosas, como el arte, a las que se les ha negado el ingreso a los excluidos– deje de seguir concibiéndose como un privilegio de unos pocos, de los de siempre, y pase a comprenderse como lo que es: un derecho de todos, de quienes históricamente se les ha negado el acceso por ser pobres. El taller no aplaude la exclusión, por ello ha mantenido sus puertas abiertas para que lo habiten poblaciones a las que las escuelas y universidades se las han cerrado. Como José Manuel Bermudo asevera (2015), esas puertas las atraviesan quienes incluso son “capaces de reír por la mañana y matar a sueldo por la noche” (p. 35).



**Imagen 3. Frase escrita por Guillermo Villegas
en la contraportada del libro *Cuando maduren las piedras*.**

Fuente: Villegas G. 2015

Hannah Arendt afirma que todas las personas tienen *el derecho a tener derechos*; no obstante, en Colombia esto se ha negado, intencionalmente, a un sinnúmero de grupos poblacionales vulnerables, a quienes no se le reconoce su dignidad, voz y forma de vida. Se niegan, por tanto, sus existencias. Queda claro que apuestas como las de Tallerarte permiten que dichas voces sean escuchadas, se respete su autoría y potencialidad en el momento de transformar el mundo, y que desde ellas se construyan mecanismos de resistencia a las desigualdades que genera la economía neoliberal. Reconocer la labor de “Guillo” –los talleristas y quienes creen, crean y re–existen en este espacio– impulsa la esperanza en un país en el que a veces ésta parece turbia: “La humanidad se divide en tres: unos son vampiros, otros... aves de corral, pero unos pocos son... ¡LA ESPERANZA!” (Villegas, 2016, p. 51). Es una invitación constante a recordar que las transformaciones sociales no son una promesa del mañana, sino una construcción colectiva que se está llevando a cabo en el presente. El cambio social se ha está dando en el hoy. Ello también implica reconocer que mantener las puertas abiertas del lugar⁷ ha sido una lucha que han asumido con convicción quienes entienden que no se trata únicamente de defender el legado de su fundador; también es el de aquellos que están construyendo el suyo allí:

7 Durante el año 2021, los directivos del colegio donde está ubicado Tallerarte, El Progresar, decidieron solicitar el retiro de éste. Desde entonces la comunidad ha logrado que esa solicitud no cumpla con su cometido y que el espacio continúe abierto. El 8 de noviembre del 2021, por ejemplo, se llevó a cabo un plantón en el Edificio Carré: “La ciudad abraza Tallerarte, por la permanencia en su sede histórica”.

En Colombia siempre se ha enseñado que el arte no sirve para nada útil, que es asunto de vagos, viciosos, que es camino seguro hacia el hambre, pérdida de tiempo, etc. Y si los propios colegios distribuyen permanentemente este enfoque... Y si, además, por aquí cada libro cuesta un dineral, lo que lo sitúa fuera de nuestro alcance. ¿Captan, así, la magnitud de nuestra batalla en Tallerarte? En el mismo colegio en donde funcionamos se nos mira y se nos presenta de manera ofensiva como si fuéramos una curiosidad... Algo así como se mostraría a un visitante asombrado que en casa tiene un-perro-a-cuadros. Ustedes europeos, pero ustedes, tan españoles, han podido construirse largamente en el país, una cultura, una identidad bien diferenciada (otro asunto es que ahora se estén, un poco, desdibujando) pero, en todo caso, han tenido la fortuna de SER ustedes mismos, únicos e irrepetibles, orgullosa y legítimamente ¡ustedes mismos! (Villegas, 2015, p. 50).

En Tallerarte la vida ha sido, es y se va construyendo entre todos aquellos a los que la civilización ha condenado a ser tratados como los desechos de ésta y, por tanto, les ha negado lo que les es propio: la dignidad. En consecuencia, no es una mirada romántica de la educación y del arte o –como se hizo alusión en la fachada de los organismos internacionales– una pretensión por obrar en nombre de principios humanísticos que esconde intereses monetarios; más bien es una perspectiva disruptiva y, por fortuna, utópica de estos dos pilares. Transformar (se), “tallerarse”, desde la arcilla, el arte, los barrios, las calles, los territorios, la gente, la filosofía, el punk, la poesía, el cacerolazo, el estallido social, la oposición, el parlache, las ollas comunitarias; desde el poder de lo popular, “el arte–hacer”, la juntanza y, por supuesto, la descolonización del ser y del saber. Desde, por y hacia las utopías propias y colectivas.

Referencias bibliográficas

- Carrera, P. & Luque, E. (2016). Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal. Ediciones de intervención cultural, España. pp. 47–91.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Domínguez, J. (2004). El arte y su tiempo como arte “para nosotros” en la estética de Hegel. En: *ARTES, la revista*. N.º 6, junio 2004. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Artes, pp. 20–31.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En: Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Cap. I. Madrid: Ediciones Morata, pp. 9–31.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública. Paidós, Barcelona.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. En: Cuadernos de pedagogía (España), N.º 217, septiembre.
- Tallerarte. (2022). Del barrio al barro: juntos y además revueltos. <https://www.tallerarte.co/>
- Villegas, G. (2015). Cuando maduren las piedras. Medellín, Editorial Manuel Arroyave.
- Villegas, G. (2016). Río Yurayaco. Medellín, Editorial Manuel Arroyave.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político–epistémicas de refundar el Estado Tabula Rasa, núm. 9, julio–diciembre, 2008, pp. 131–152 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.
- Zibechi, R. (2007). Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. p. 52.