

Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización

Bernardo Barragán Castrillón
berbarra@yahoo.com

Licenciado en filosofía y letras de la Universidad Pontificia Bolivariana, especialista en desarrollo del pensamiento y la creatividad de la Universidad de Antioquia, magister en educación y candidato a doctor en historia de la pedagogía y la educación Universidad de Antioquia. Se desempeña como profesor de las facultades de Artes y Educación en la misma universidad. Es miembro del grupo de investigación de Historia de la práctica pedagógica, coordinador del grupo de investigación Estudios educativos en cognición, infancia y sociedad. Entre sus publicaciones más recientes en revistas científicas están los artículos: *La enseñanza en la universidad: interdisciplinariedad, cultura académica y experiencia*, publicado en *Unipluri/versidad* (Medellín), Vol. 10, No. 02; y *Programa de inducción a la vida universitaria*, PIVU, publicado en *Debates* (Medellín), No. 53.

Resumen

Este ensayo pone en relación las políticas educativas con los procesos de subjetivación, entendidos como acciones modificadoras de sí mismo y de los otros, para ver cómo acontecen en la educación artística y de qué manera producen acciones de gobierno, estas últimas entendidas como la relación entre el conocimiento y el poder a través de las reglas y los métodos de la razón misma. El análisis se realiza desde los conceptos lentes *desterritorialización, minimización e instrumentalización*.

Este artículo hace parte del proyecto de investigación: Historia social y cultural de la educación artística desarrollado en convenio con la UNAM (Universidad Autónoma de México) bajo la coordinación y dirección de la profesora María Esther Aguirre y que tiene reconocimiento institucional de la Universidad de Antioquia.

Abstract

This essay places educational policies in relation to the processes of subjectification, understood as actions that modify the self and others, to see how these occur in art education and how they produce government actions, understood as the relationship between knowledge and power through the rules and methods of reason itself. The analysis is done from the key concepts deterritorialization, minimization, and manipulation.

Palabras clave:

Políticas educativas, educación artística, gobierno, minimización, desterritorialización, instrumentalización.

Keywords:

Education policy, arts education, government, minimization, deterritorialization, instrumentation.

Artículo recibido el 11 de Julio de 2011 y
aprobado por el comité editorial el 11 de
Agosto de 2011.

Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización

Bernardo Barragán Castrillón

Introducción

Este trabajo no pretende ser un ejercicio exhaustivo de revisión bibliográfica; ni siquiera de referentes históricos sobre el tema que propongo y que enuncio en el título. Es una reflexión que funciona como una especie de reconocimiento del terreno referente a las políticas educativas y sus efectos en la educación artística en adelante (EA).

Para mostrar esto, utilizo dos herramientas: la subjetividad, entendida como la manera en que nos modificamos y modificamos a otros a través de los discursos y las prácticas que podemos plantear a partir de la pregunta: “¿qué subjetividades estamos construyendo a partir de la prácticas educativas que ejercemos?” (Yuren, 2001: 165); y la narratividad (Ricoeur, 1999), consistente en esa forma de caracterizar la experiencia humana que entendida como fenómeno y como método constituye acciones para el análisis que permiten ver las políticas educativas en relación con la educación artística en otro horizonte, es decir, “un acontecimiento no es sólo un suceso, algo que ocurre, sino un componente narrativo” (Ricoeur, 2002: 18).

En esta dirección, ofrezco un sentido de la escritura en pedagogía y en educación que, en lugar de listar los acontecimientos, de moralizarlos o de experimentarlos, los reconoce en una geografía determinada. Es como levantar una topografía de un problema con el simple propósito de mostrar cada uno de los acontecimientos que configuran un paisaje.

Esta escritura, que pretende ser topológica y topográfica, funciona como una cámara de video que, al recorrer lugares, los muestra a través de los conceptos lente (*desterritorialización, minimización e instrumentalización*). En este sentido, no escoge los testimonios, sino que los registra de acuerdo con un estado de cosas que por supuesto es histórico.

Pretendo hacer planos, nuevas tomas, mirar un territorio y describirlo como localidad, o como terreno en erosión o como paisaje

transformado, en tanto nociones jurídico-políticas. Esto me permite desprenderme de las grandes referencias de autoridad y sencillamente enunciarlas si ocupan un lugar en el territorio descrito, de tal manera que no funcionan como autoridad, sino como parte del paisaje que hoy está y mañana quizá no. Lo que hago entonces es un paneo que localiza puntos y los denuncia como un acto, no de lo que pasa, sino de experiencia política y jurídica, y quizá biopolítica, entendida como “las técnicas específicas de ejercicio del poder y como la fuerza normativa que se desprende de sus formas específicas de saber” (Caruso, 2005: 57).

Para ello, en primer lugar, señalo en qué sentido entiendo las políticas educativas y como acontecen éstas en la EA. Este ejercicio de planos permite describir algunos elementos de la EA que se han ido configurando en Colombia a partir de la Ley General de Educación de 1994 hasta la actualidad, en tres elementos que denomino “los lugares de la espuria”, a saber: *los sujetos, los modelos de enseñanza y las instituciones formadoras* (Sáenz, 2010).

En segundo lugar, muestro cómo, en la relación entre políticas educativas y la EA, se producen actos de *gubernamentalidad*, entendida como la relación entre el conocimiento y el poder a través de las reglas y métodos de la razón misma (Foucault, 2007: 17; Popkewitz, 2005: 5). Además denota, en el campo de la teoría social y cultural, una red de instituciones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio del poder (Apple, 2005).

Por otra parte, metodológicamente, este trabajo realiza el análisis desde unos *conceptos lente*, entendidos como aquellos que permiten ver una realidad en la perspectiva de una nueva problemática y que, a su vez, problematizan otras miradas. En este sentido, los tomo como un instrumento, al decir de Echeverri:

Los conceptos... me dotan de una movilidad que desplaza la exposición por diferentes campos del saber y por distintas experiencias. Puedo decir que me dotan de cierta versatilidad. Mi posición frente a los conceptos es pragmática: los trató como “caja de herramientas”, disponibles para ayudar a resolver problemas (2009: 45).

Así visto, el concepto de *desterritorialización* alude a una noción jurídico-política en la que se controla un cierto tipo de poder; el concepto de *minimización* es una noción administrativa y fiscal, que remite a una posición en un campo de problematización, es decir, es una estrategia; y el concepto de *instrumentalización* define una concepción biopolítica, que refiere una tecnología de los sujetos en

relación con un objeto que se problematiza, para este caso las políticas educativas y la EA, y en este sentido es una táctica, es decir, una composición de fuerzas.

Las políticas educativas

Entendemos las políticas educativas como acciones sobre las acciones de unos sujetos, unas instituciones o unos saberes; sin embargo, dichas acciones no son necesariamente físicas, sino de lenguaje, esto es, juegos del lenguaje donde hablar forma parte de una actividad o una forma de vida (Wittgenstein, 1988).

Ahora, aunque algunos estudios proponen que en el campo de las políticas educativas están inmersos elementos relacionados con la regulación, la distribución, el financiamiento y la cobertura de la educación (Narodowski, Andrada y Fitzsimons, 2002), para efectos de este trabajo enfrentamos los elementos problemáticos que tienen que ver con la regulación de la EA en la perspectiva de los sujetos, las instituciones y los saberes.

De hecho, en Colombia, los análisis de las políticas educativas han tenido especialmente dos direcciones:

1. La contestataria. Esta la considera una estrategia de poder tradicional, es decir, una línea impositiva que se mueve de arriba hacia abajo y que es necesario resistir a partir de la denuncia de todos aquellos elementos que ocultan y que convierten la EA y, por supuesto al docente de EA, en parte de la maquinaria destinada a materializar las políticas educativas. Este punto de vista accede a cierto determinismo propio de tales políticas en el sentido en que no permite que estas se modifiquen, y de una u otra forma terminan direccionando el rumbo de la EA y con ello al educador artístico.

2. La que se hace a partir de la relación entre teoría y práctica, que se distingue del análisis en tanto su vía no tiene un sentido político sino pragmático. De hecho, este análisis tiene como consecuencia las políticas educativas mismas, las cuales están encaminadas a resolver las tensiones de esa relación en la EA. Estos análisis pretenden mirar cómo tales políticas constituyen una práctica cuyo referente es una teoría, allende de lo que esto podría producir en la educación. Alegan que lo que importa es la manera como las políticas educativas entran en la EA y la transforman, dejando de lado los sujetos que las encarnan y, en cierto modo, despolitizando este proceso.

Lo que producen estos análisis es una objetivación de la EA, convirtiéndola en materia de estudio para ponerla a funcionar en el campo de la eficacia y la eficiencia, más allá de los sujetos allí implicados. Esta desantropologización de la educación se llena de sospechas en tanto asume el proceso educativo como una maquinaria pura.

Ahora, en la perspectiva del análisis que aquí se realiza, este no pretende ser contestatario ni aún menos purificador. Más bien, lo que se busca es mostrar cómo ha sido posible que en la EA se produzcan acciones sobre las acciones que terminan modificando a los sujetos, a las instituciones y a los saberes, generando un entramado que se diferencia sustancialmente de los análisis referidos. Lo que se quiere establecer es que las políticas educativas no son el discurso de las agencias educativas, ni tampoco la respuesta a sus análisis, sino que son otra cosa que se ha modificado en virtud de las acciones sobre las acciones a las que incesantemente se ve sometida como campo de saber.

Para este análisis se toma la EA como un campo de relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes, pero especialmente en vínculo con la profesión docente. De este modo, lo que interesa describir es cómo el educador artístico se modifica en relación con las políticas educativas y como él, a su vez, las modifica desde la narratividad, lo que produce el campo de subjetivación que señalamos aquí.

Políticas educativas y prácticas de racionalización

En la EA en Colombia se han ido produciendo, a partir de los años noventa, algunas racionalidades como efecto de las políticas educativas —lo que en historia de la educación se ha denominado el campo de la modernización (Popkewitz, 1994). Aquéllas constituyen, para la EA, un acto de gubernamentalidad que paulatinamente ejerce un control sobre su dinámica.

Estas racionalidades tienen un lugar común de funcionamiento: aparecen en el discurso oficial y luego son legitimadas por los intelectuales de la educación interesados por la EA e incluso por artistas que enseñan o por administradores del fenómeno artístico. Además, se materializan en las instituciones educativas y en las instituciones formadoras, aunque es posible que aparezcan en cualquiera de estos campos de materialización e inicien su

movimiento en cualquier sentido (Peters, Marshall y Fitzsimons, 2005).

En el momento es posible reconocer tres racionalidades en relación directa con las políticas educativas: la *minimización*, la *desterritorialización* y la *instrumentalización*. Ellas no surgen sólo en el discurso oficial, sino también en los demás discursos que tienen incidencia sobre el campo de la EA.

La minimización

Ésta no constituye un fenómeno negativo; más bien entendemos la minimización como una tecnología de producción positiva de ciertas realidades. En este sentido, la minimización es estratégica, es decir, una disposición relacionada con el estado de la EA en el currículo y en todo el sistema educativo. De hecho, se produce para poner la EA en un lugar distinto al de la escuela formal y comenzar a desplazarla hacia lo no formal y lo informal¹ alejándola de su ámbito escolar y como objeto de enseñanza desplazándola en el aula, poniéndola fuera de sí al servicio de otros objetos como la ciudadanía, los derechos humanos y los valores sociales hegemónicos.

El fenómeno de la minimización está asociado a la cantidad y a la calidad de EA que se enseña en la escuela básica y media vocacional, y es de carácter estrictamente escolar, esto es, sucede en la escuela formal y fundamentalmente en el sector oficial y en el sector privado emergente. Debido a que en Colombia a la EA sólo se le dan dos horas en el currículo escolar de la escuela básica esto la hace aparecer como un agregado que tiene una función “secundaria” en los procesos de formación escolar. Por supuesto, este tiempo, en la perspectiva del desarrollo planteado por las políticas educativas (ver documento sobre la revolución educativa y “Plan nacional de educación artística 2007-2010” Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2003), produce un efecto “simbólico” sobre el valor y la importancia de la EA en la escuela y, por supuesto, del educador artístico en cuanto a la perspectiva de las políticas educativas; allí hay que enseñar lo que resulte importante para el desarrollo tecnológico y científico de una nación; lo “otro” habría que dejarlo para otros lugares.

Esta minimización en el tiempo tiene sus efectos sobre la calidad (no entendida como un pretexto para el desarrollo, sino como una

¹ En Colombia el sistema educativo posee tres formas de funcionamiento: la educación formal la cual constituye todo el sistema de educación graduada estatal oficial y privada que forma en los niveles primarios, secundarios, universitarios y posgraduados. De otra parte la educación no formal denominada ahora “educación para el trabajo y el desarrollo humano” que forma especialmente en artes y oficios y que recae sobre instituciones oficiales y privadas; para el caso de la formación artística está en manos de las casas de la cultura, talleres y cajas de compensación familiar. Y la educación informal que mantiene en el caso de la educación artística el esquema de enseñanza maestro-aprendiz y que no se formaliza institucionalmente.

oportunidad para producir experiencia) de lo que se enseña de EA en la escuela. Lo enseñado queda reducido a exiguos ejercicios propios de las disciplinas artísticas, en las cuales se ha formado el educador artístico o, en su defecto, a actividades denominadas por los maestros como “lúdicas”, que enajenan a la EA de la oportunidad de pensarse como un acto de conocimiento. Este fenómeno no es necesariamente inherente a las políticas educativas; aunque si está relacionado con éstas y ni siquiera es consecuencia de la manera como cada docente asume la enseñanza de la EA en la escuela formal; más bien obedece a cómo unas acciones (el discurso de la política educativa sobre la EA) inciden de una manera positiva sobre otras acciones (las del docente de EA en relación con todos los fenómenos de la escuela).

Ahora y por efectos de la llamada “racionalización de la planta docente” (Decreto 3020 de 2002), el educador artístico queda reducido a un comodín del currículo. Es decir, como el número de horas de la EA en el currículo es inapreciable, es necesario llenar “la carga académica” con otras horas correspondientes a otras áreas del conocimiento que viven más o menos la misma suerte, como es el caso de la filosofía y la educación física; o por el contrario, docentes de otras áreas terminan emigrando a la EA, porque no alcanzan a completar las horas exigidas por el Ministerio de Educación Nacional, lo que produce no sólo una caída en la calidad de la enseñanza, sino también una minimización absoluta del sujeto de enseñanza la EA, esto es, del docente de EA.

La minimización lo que produce es una desregularización de la EA, en el sentido en que cada vez la vuelve más prescindible del currículo de la escuela formal llevándola a estar en lugares extracurriculares asociados a lo formal como casas de la cultura, y no formales, como talleres, escuelas, e institutos. A su vez, se produce una deslegitimación de la profesión docente del educador artístico, quien para enseñar en instituciones de “formación artística” no necesariamente tiene que ser un educador artístico, esto es, alguien que tiene como objeto de formación y objeto de conocimiento la enseñanza de las artes en la escuela formal. Es importante señalar en este sentido que en la legislación colombiana la formación docente tiene dos referentes fundamentales dentro de las políticas educativas relacionadas, el primero es el decreto 2277 de 1977 que habla de la profesión docente como el ejercicio de la enseñanza en un área del conocimiento y que necesariamente tiene que ser soportada por una

facultad de educación, una escuela normal o una facultad formadora de docentes (como es el caso de algunas facultades de artes en el país que tienen programas de formación de licenciados en educación artística, licenciados en artes plásticas, licenciados en artes representativas o licenciados en música). Y el decreto 1278 de 2002 que habla de función docente permitiendo así el ingreso de profesionales de otras disciplinas sin formación pedagógica, lo que restringe el valor del saber en relación con un campo específico, en este caso las artes.

De hecho, ésta es la razón por la cual sostengo que es necesario distinguir entre EA y formación artística, cuestión que no se hace ni en los lineamientos curriculares para la EA, ni en el “Plan nacional de educación artística 2007-2010” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2003), ni en el documento “Prospectiva de la educación artística” (análisis prospectivo de la EA al horizonte 2019, MEN, Ministerio de Cultura-Corpoeducación – Acofartes, 2006), ni en el “Congreso de formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe 2007: Retos de la educación artística intercultural de calidad en América Latina”, celebrado en Medellín, ni en muchos de los currículos de formación de las facultades de artes y de educación que forman educadores artísticos, y menos aún en muchos de los eventos sobre formación artística que ha habido en Colombia, en los cuales existe una clara confusión conceptual entre la EA y la formación artística.

En suma, la minimización tiene varios puntos de emergencia: 1) la precariedad de la EA en la escuela formal; 2) la crisis de la profesión docente del educador artístico, que deriva cada vez más hacia el campo disciplinar-profesional en detrimento de lo pedagógico, y 3) la confusión conceptual y formativa entre la formación artística y la EA que es posible ver en la hibridación de algunos programas de formación artística (maestro en música, maestro en plástica, maestro en teatro) y los programas de Licenciatura en artes plásticas, licenciatura en música, y licenciatura en teatro; como es el caso de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia donde los programas operan en un híbrido que no distingue con claridad el campo de formación pedagógico del campo de formación disciplinar. Esta cuestión es extensible a programas existentes en la Universidad del Valle y la Universidad de Caldas.

La desterritorialización

La desterritorialización es un efecto de desplazamiento de un objeto, que se produce en un espacio determinado. Este desplazamiento es positivo puesto que produce modificaciones en los sujetos, los discursos y las instituciones y de esa manera no se carga de ningún tipo de invisibilidad o de pérdida; por el contrario, es un desplazamiento que produce estrategias difíciles de resistir, de localizar y describir en su real intención. En este sentido, la desterritorialización es un efecto de verdad entre el poder y los sujetos.

Hay varios elementos que determinan esta desterritorialización y que poseen carácter histórico: 1) el surgimiento de los bienes artísticos y el mercado de servicios artísticos (Miñana, 2004); 2) la falta de identidad del educador artístico, que viene desde la reforma de 1984, y 3) el pobre desarrollo en investigación sobre la relación entre pedagogía y EA.

Con el surgimiento de los bienes artísticos, por el ingreso de las artes en la lógica del mercado a través de discursos legitimadores, comienza a mirarse la EA como algo prescindible en la escuela y que puede derivar hacia maneras más informales y no formales de enseñanza, que transforman las relaciones entre docente y estudiante, docente e institución, e incluso entre estudiante y saber.

De esta manera, la EA en la escuela comienza a ser desplazada por la formación en artes no formal e informal, que acontece en las casas de la cultura, talleres y escuelas, para convertirse en formación artística. Es como si se plantearan dos territorios con relaciones distintas entre los sujetos, las instituciones escolares formales, no formales e informales y la disciplina: uno, el territorio escolar oficialmente reconocido como “formal”, en el que el educador artístico está formado para enseñar la EA como un conocimiento escolar que está regulado por el currículo; y otro donde la única regulación es el mercado, la discusión sobre la enseñanza está oculta y la pregunta por el educador artístico ni siquiera es necesaria, pues allí cualquiera que demuestre un saber sobre lo artístico podría enseñar.

A mi manera de ver, el problema fundamental, en el que hay muchas tensiones, no es que la EA se convierta en un bien que se oferta como lo plantea Miñana, sino más bien, cómo es regulado, o para decirlo de otra manera, ¿qué es lo que gobierna este bien?. En la escuela pública

por ejemplo, la EA es regulada desde afuera y desde adentro, es decir, es controlada por el Estado, la institución escolar y los directivos docentes; pero, a su vez, es regulada por quienes la enseñan e incluso quienes la aprenden.

La desterritorialización produce el enrarecimiento de la EA, al dejarle a la escuela pública un mínimo de ella sustentado en un penoso lugar en el currículo, docentes con dificultades en la formación pedagógica, instituciones sin la infraestructura adecuada para enseñar y tecnologías de poder al interior de las didácticas de las disciplinas y de las políticas educativas que piensan que es más importante la EA como algo que sirve para formar buenos ciudadanos y no como un objeto de conocimiento en cuyo desarrollo tiene un lugar importante la enseñanza en la escuela.

Por último, otro problema es el desplazamiento que han comenzado a vivir el educador artístico e incluso el artista mismo, quienes ahora han sido movilizados a la gestión y la promoción para la venta de su saber, con un fuerte aparato académico, administrativo y económico. De esta manera, resulta más importante vender el saber con unos criterios claros y distintos, que pensarlo. Esto trae algunas consecuencias que sería importante señalar: 1) deslegitimación de la profesión docente del educador artístico; 2) incapacidad para pensar las artes como objeto de enseñanza; y 3) enrarecimiento de la EA, en tanto se ha convertido en un mercado de servicios artísticos.

La instrumentalización

Algo muy curioso ocurre en la actualidad con la EA formal, y es que mientras a la EA de la escuela pública se le pide que forme ciudadanos para la convivencia, para la paz, competentes, reflexivos y creativos, a la “formación artística” que se enseña en la educación no formal y para el trabajo, y el desarrollo humano e informal no se le hacen en absoluto estas exigencias. ¿Qué es lo que ocurre? La respuesta es sencilla: en la escuela pública, la EA se ha instrumentalizado, es decir, está siendo utilizada para otros fines distintos a los suyos tales como la formación en la sensibilidad relacionada con los lenguajes artísticos tales como la sonoridad, la corporalidad y la visualidad que tienen que distinguirse claramente, por lo menos en la escuela formal de la música, la plástica y el teatro como disciplinas, en tanto la tarea de la escuela básica en relación con la enseñanza de las artes no es formar pequeños músicos, pequeños actores o pequeños pintores sino

formar, insisto, la sensibilidad desde los lenguajes artísticos.

A continuación me permito citar y comentar algunos discursos que, por su contundencia, refieren con claridad esta problemática, en el sentido de la tensión que se produce a propósito de los fines de la EA en la escuela pública.

Dentro de las discusiones planteadas en la construcción de este documento, se reconoce que para el avance del Plan Decenal de Cultura 2001-2010 “Hacia una democracia cultural participativa”, el servicio educativo representa el principal aliado ya que congrega a la niñez y la juventud, población objetivo prioritaria. A su vez, para el logro de los objetivos de cobertura universal, retención en el aula, descentralización de la educación y contextualización de las formas de enseñanza, la vinculación de las prácticas artísticas y culturales en la vida del aula, gana en reconocimiento a nivel mundial como una de las rutas pedagógicas que mayores aportes puede hacer al campo de la educación (Colombia, Ministerio de Educación Nacional Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2000: 3).

Como se ve, la EA se ha convertido en un instrumento para alcanzar los objetivos del Plan Decenal, lo que en apariencia resulta loable para cualquier disciplina, pero, a su vez, es absolutamente problemático para ella misma, por las siguientes razones: 1) la EA no necesita pensar sus objetos de enseñanza, porque estos ya están predeterminados, o mejor, estos tienen un fin legalmente establecido; 2) no necesita pensarse como un conocimiento que obedece a sus propias lógicas, pues es un simple instrumento de las políticas educativas; y 3) no tiene que pensar sus referentes epistemológicos e históricos, porque es sólo una ruta pedagógica, y como tal, ya está trazada con antelación.

En el ámbito de las políticas educativas, desde los años ochenta se dio inicio a una reflexión en diferentes instancias, que llevó a repensar la educación, a entender la necesidad un cambio de paradigma. A partir de entonces, la educación centrada en la memoria, en los conocimientos e informaciones específicos, se ha convertido gradualmente en una educación centrada en el desarrollo de procesos cognitivos, valorativos y procedimentales. En los últimos años, esta perspectiva ha sido enriquecida por la relativa generalización del enfoque por competencias, que ha orientado la organización de currículos, de los planes de estudio y de los proyectos de aula, al tiempo que se ha constituido en el criterio de evaluación de los procesos educativos, al establecerse por parte del MEN, los Estándares Básicos de Competencias. Hasta el momento, la construcción de estándares se ha concentrado en cinco áreas básicas —lenguaje, ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales e inglés—, además de las competencias ciudadanas. Para el logro de estos estándares se ha reconocido la educación a través de las artes y la cultura como una herramienta eficaz (Colombia, Ministerio de Educación Nacional Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2003: 3-4).

Este anuncio, puesto en el “Plan nacional de educación artística 2007-2010”, deja a la EA como subsidiaria de las competencias de las otras

áreas. De esa manera, lo importante aquí no es el campo de esta como objeto de enseñanza y de conocimiento, sino si sirve como maquinaria para tener mejores ciudadanos que, en última instancia, son los ciudadanos competentes y estandarizados que proponen el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de la Cultura.

¿Cómo discutir este discurso y sus prácticas que parecen no sólo obvias, sino altruistas? Realmente ese es el problema, porque ese discurso ha ido calando en los educadores artísticos, en las escuelas, en los padres de familia y en la sociedad, y se ha vuelto unánime, se ha ido naturalizando de modo que decir otra cosa parecería absolutamente absurdo.

Ahora, lo que produce este discurso es un acto de gubernamentalidad, generando nuevos comportamientos y nuevas subjetividades que pueden desdeírse a sí mismas para decir otra cosa. Es un acto de negación positiva del educador artístico, de la EA y de la escuela misma (“positiva”, porque esos fines son loables y porque nos vuelve salvadores de la humanidad). En este sentido es interesante ver cómo en la actualidad han aparecido gran cantidad de proyectos que tienen como herramienta de trabajo la EA: para desplazados, para los horrores que deja la guerra, para los drogadictos, para los reinsertados y para los más pobres, como si en la EA estuviera la fórmula mágica para resolver todos los problemas de una sociedad.

En suma, es necesario decir que este acontecimiento que he denominado “la instrumentalización” no es en sí mismo ni bueno ni malo, y simplemente es algo que está ocurriendo hoy, y que es necesario pensar para hacer pensar de otro modo.

Conclusión: regiones de hegemonía, sujetos, saberes e instituciones

A partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), varias condiciones van a caracterizar la relación entre las políticas educativas y la EA y que aquí hemos querido llamar *regiones de hegemonía*, en todos los discursos que se despliegan desde este momento.

La primera es la tensión entre el saber específico (las artes visuales, la música, la plástica, las artes representativas —teatro— y la danza),

cuyo lugar más visible son las facultades de artes que forman docentes en estas áreas, y la pedagogía que opera como un saber mediador en el proceso de formación de los docentes de artes y en el proceso de enseñanza del saber específico, y que ahora comienza a ser visible en las facultades de artes que entran en discusión con las facultades de educación como únicas depositarias del saber pedagógico. Denominamos a esta hegemonía la *tensión de los saberes*. (Díaz y Muñoz, 1999).

La segunda de estas características es la dispersión de sujetos de la enseñanza de las artes, que se nombran de muchas maneras en los discursos de este momento: pedagogo del arte, artista pedagogo y educador artístico. Ello produce, a su vez, una tensión entre el educador artístico y el artista, porque en el campo de formación del primero no están suficientemente delimitadas las relaciones entre el campo de la formación específica y el campo de la formación pedagógica. Igual pasa con las prácticas de estos sujetos, de manera que el artista también termina enseñando las artes y el educador artístico se forma como un artista que tiene licencia para enseñar. Esta segunda hegemonía, que hemos querido llamar la *dispersión del educador artístico*, opera en la tensión que se produce entre dos sujetos que son depositarios de un mismo saber, las artes, pero formados en prácticas diferentes: la enseñanza de las artes (saber pedagógico de las artes) y la producción de la obra artística.

La tercera hegemonía se refiere a la tensión entre las instituciones formadoras de docentes en artes (facultades de artes con programas de licenciatura), las facultades de educación que tienen programas de formación de docentes en EA y las instituciones que forman artistas y docentes de artes al tiempo, las cuales no distinguen claramente el objeto de la formación del licenciado en artes (plásticas, música o teatro). A esta tensión la hemos querido llamar la *confusión del objeto de formación*.

En principio, es posible ver una escisión entre el saber pedagógico y el saber específico, que trae como consecuencia un cisma entre estos saberes. Este hecho puede verse en la estructura administrativa del plan de estudios de los programas de formación de docentes.

La revisión de los programas de formación, ahora visibles, administrativa y académicamente, en algunas facultades de artes del país, muestra esta separación que se produce en la práctica y en la concepción de estos. Así, administrativamente, la pedagogía cruza

todo el campo de formación de los programas de licenciatura en artes (música, plástica y teatro), pero académicamente se piensa como subsidiaria del saber específico, e incluso se cree que cualquier reforma en los programas de formación artística hace posible una reforma en las licenciaturas.

De hecho, las asignaturas del saber específico se enseñan con el mismo fin, con las mismas intensidades horarias y con la misma intención formativa en los programas de maestro, como en los programas de formación de docentes en artes, lo que de nuevo hace visible la hegemonía de lo específico sobre el saber pedagógico. Otro aspecto es que las asignaturas que se trabajan en los programas no distinguen el campo de formación artística del campo de formación pedagógica en artes, y confunden la función de los objetos de conocimiento de las artes de su función como objetos de enseñanza.

La hegemonía del saber específico sobre el saber pedagógico se expresa también en la actitud general de tomar el área pedagógica como “agregado” al saber disciplinar, motivo por el cual se desarticula la formación de docentes y provoca un enrarecimiento del docente de las artes en su posición como sujeto de enseñanza. La dependencia de la pedagogía del saber específico requerido para su formación puede leerse en la siguiente cita, que devela las hegemonías, las desarticulaciones, los encabalgamientos y las suposiciones de la capacidad del saber específico, para ser transmitido sin proponer una reflexión pedagógica:

[...] es necesario indicar que, en el caso de las artes, la enseñanza de los oficios artísticos, en los diversos talleres del programa, encierran en sí mismo, el procedimiento y las maneras únicas de enseñarse. Es decir, cada procedimiento artístico encierra su propia Pedagogía y didáctica, sin que puedan divorciarse, tal vez como acontece con otras disciplinas. Así, el aprendizaje de una técnica de bueco de grabado, por ejemplo, contiene una manera o regla única de construcción, cuyo aprendizaje implica su propia didaxis y la metodología específica para su enseñanza, esto es su propia Pedagogía. En este sentido, el enseñar a hacer implica el aprender haciendo y el enseñar a enseñar, simultáneamente (Comité de Autoevaluación Previa, CAAP. Licenciatura en Artes Plásticas, 1999: 40).

Este párrafo hace visible gran cantidad de elementos que demuestran, una vez más, el estado de las relaciones entre la pedagogía y la EA, y la tensión entre estos saberes:

1. Se da por sentado que los oficios artísticos subsumen tanto al aprendizaje como a la enseñanza, negando toda posibilidad de reflexión pedagógica sobre el oficio, lo que produce, para esta

relación, una clara ocultación de la pedagogía, en el sentido de que si en el oficio están tanto la enseñanza como el aprendizaje, ¿para qué pensarlos? Con lo que se pierde, a su vez, la necesidad de un programa que forme en la enseñanza de las artes.

2. También se asegura que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los saberes artísticos tienen una única manera de enseñarse, asumiendo que la forma de enseñanza tradicional que se observa en el ejemplo es recurrente y desconoce otros modelos que históricamente han aparecido en oposición a lo tradicional y para dinamizar los procesos.

3. Se observa una confusión de las nociones de *didaxis* y *metodología* con la pedagogía, creyendo que tienen como referencia el mismo objeto. Esta confusión hace visible el desconocimiento del campo conceptual de la pedagogía (Echeverri y Zuluaga, 1998).

4. Por último, hay una ausencia de referencias bibliográficas sobre la procedencia de los términos “didaxis”, “metodología”, “pedagogía” y “didáctica”, materializada en los soportes bibliográficos de la licenciatura, centrados en la antropología, la filosofía y las teorías del conocimiento.

Emerge, entonces, una tensión entre la institución (facultades de artes que forman docentes), los saberes (el saber artístico y el saber pedagógico) y el discurso legal (el Decreto 272).

El Decreto 272 del 11 de febrero de 1998 (aunque fue derogado posteriormente por el Decreto 2566), tiene elementos que resultan importantes en la imagen de la relación entre sujetos, saberes e instituciones que procuramos describir. Pero no solo por el ámbito de la ley, sino porque precisamente los demás discursos hacen eco de este decreto y lo incorporan a su manera al concebir los procesos de formación de los docentes en artes.

En el Decreto 272 y en la Ley 115, al igual que en los programas de formación de las instituciones formadoras, la *educación* se considera como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Esto significa que el maestro ingresa en el ámbito de la formación con el objeto de recibir un reconocimiento como profesional. Igualmente, este decreto define e instituye a la pedagogía como el saber fundante, lo cual establece una nueva relación con la

EA, que ahora es vista como el saber específico desde donde se tiene que pensar la pedagogía. Este aspecto permanece en la Resolución 1036 del 22 de abril de 2004, que sigue manteniendo a la pedagogía como el saber fundante para los programas de formación de docentes. De esta manera, se agregan varios elementos a esta relación:

1. El intento por profesionalizar al maestro y convertir a las instituciones formadoras de docentes en lugares de construcción de saber pedagógico, a partir del encuentro con la tradición pedagógica, con su historia y con su ámbito epistemológico, que ofrecen en el discurso una nueva perspectiva de formación.

2. Se pretende convertir a la pedagogía en un saber que cruza todo el campo de formación del maestro y no un apéndice que se agrega a los programas, y de esta manera resolver la tensión entre la profesionalización del docente de artes y su empiricidad, propia de las luchas entre lo disciplinar y lo pedagógico.

3. Al incluir la didáctica en el campo de formación, se busca un diálogo articulador e interdisciplinario con los saberes específicos (verbigracia la EA). Sin embargo, en el proceso de formación, el discurso y las prácticas aún no alcanzan a superar el umbral instrumentalista de algunas formas didácticas.

En la perspectiva de estas luchas, producto de dichas tensiones, el Decreto 272 e incluso los programas de formación de docentes en artes proponen un profesional capaz de promover acciones formativas y de comprender la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano (Art. 3), que tiene capacidades para: construir una visión y una actitud pedagógica, convertir el conocimiento en potencial formativo, promover los talentos, contribuir en la creación de visiones del mundo, crear situaciones y ambientes pedagógicos, indagar para producir la reflexión sobre la práctica educativa, el conocimiento pedagógico y didáctico, tener una mentalidad abierta y lograr el dominio de los medios informáticos y de una segunda lengua. Estos aspectos, que se convierten en parte del discurso de las facultades de artes que forman docentes y que tienen la intención de delimitar la función del maestro tanto en lo formativo como en lo pedagógico y lo social en el ámbito del discurso, son ejemplo de cómo las políticas educativas se han desplegado en los discursos institucionales.

Bajo esta última consideración (la del componente formativo) aparece otro referente que resulta bastante interesante a la hora de forjar la imagen del maestro en relación con las instituciones y los saberes, que a su vez van delimitando las condiciones de posibilidad de la EA: se trata de los *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado en Colombia*, editado por el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en 2001.

Este documento define con claridad el ámbito epistemológico de las disciplinas y de las profesiones, y señala que una *disciplina* es una unidad discursiva especializada con su propio campo intelectual de textos, prácticas, límites, reglas de ingreso y formas de examen; sin embargo, el modo como se constituyen las disciplinas es diferente a la manera como se forman las profesiones, pero aquellas terminan afectando la conformación de estas últimas, lo que sugiere que existe una relación entre las disciplinas y la identidad y el ejercicio de una profesión.

La profesión del maestro de EA estaría entonces determinada por la formación del campo disciplinar específico en relación con la del pedagógico y su imagen está hecha de esta articulación entre ambos campos. Por ello resulta tan importante describir el ámbito conceptual y práctico de las reglas, los límites y las formas de examen de la EA, para poder avizorar hoy, a su vez, su lugar como disciplina, la constitución de sus sujetos y la materialidad de las instituciones formadoras, cuestión que resulta fundamental en los procesos que refieren sus condiciones de existencia.

Según este mismo documento, las profesiones son prácticas con soportes multidimensionales del conocimiento, que implican la yuxtaposición de las disciplinas. Esto significa que tiene unas bases sociales que la profesión inscribe y que produce; de esta manera implica diversos campos de conocimiento y de prácticas. Es decir, que éstas no pueden entenderse como la transmisión de parcelas disciplinarias especializadas como de cierto modo ha venido operando la EA en los procesos de formación y de la práctica pedagógica, teniendo licenciados por cada una de las disciplinas artísticas (plástica, música, teatro y danza).

En este sentido, las características que identifican las condiciones fundamentales de una profesión, a saber: un cuerpo de conocimiento especializado y de patrones comunes de intervención práctica; un

importante componente ético; una fuerte identidad personal y un control colegial sobre la selección, la habilitación, la evaluación y la permanencia de sus componentes, no son muy visibles en el campo de formación de la profesión docente en educación artística, por varias razones: 1) el sujeto de la enseñanza de las artes no está plenamente identificado con la profesión docente y aún se mueve en el ámbito de lo artístico en detrimento de lo pedagógico; 2) el campo disciplinar está fragmentado en otros saberes que le hacen perder cohesión; 3) el campo de formación está confundido entre lo disciplinar y lo pedagógico, y 4) las instituciones formadoras han confundido el objeto de formación, a tal punto que el perfil está totalmente disperso en una variedad absolutamente problemática.

En este sentido, es posible señalar que las políticas educativas, en relación con la EA, están conformadas por cinco elementos:

1.El establecimiento de una relación fundamentalmente teórica, desconociendo lo histórico, aunque no lo historiográfico, entre arte, estética y EA.

2.Reconocen el problema de las artes en la educación colombiana, sin mirar sus tensiones históricas y suponiendo que el presente de la EA es producto sólo de lo que hoy ocurre en las relaciones que se producen al interior de la escuela e incluso fuera de ella.

3.Se da una mirada a los problemas de la formación artística, la EA y la cultura como lugares comunes de lo artístico, en tanto problema de enseñanza. Luego, se dan unas orientaciones curriculares a partir de lo metodológico, lo didáctico, los procesos curriculares y la evaluación desde la crítica de arte.

4.Se hace referencia a los diversos campos de la EA, que van desde la plástica hasta la literatura.

5.Las referencias bibliográficas ponen su énfasis en el saber artístico, en la historia del arte, en la estética, en los estudios sobre la cultura y en la psicología del arte.

En las políticas educativas, la imagen del educador artístico sigue siendo confusa, en tanto se juega entre cuatro sujetos: el artista, el promotor cultural, el pedagogo del arte y el educador artístico, que resulta de la relación de estos. Ahora y a menos que deduzcamos lo que el maestro debería ser, hacer y pensar en la estructura que

acabamos de señalar, notamos que este confuso sujeto de la enseñanza de las artes y, en consecuencia, ese confuso saber que es la EA, es el planteado desde los énfasis, que supone la existencia de las disciplinas artísticas en la escuela: plástica, música, teatro, danza, literatura, artes visuales, diseño gráfico, audiovisuales y arquitectura, y una región de conocimiento que sería lo artístico, cuestión que desconoce de suyo la realidad de la escuela donde las disciplinas artísticas son apenas una enunciación y la EA no es aún una región del conocimiento, sino un lugar brumoso y bastante problematizado por múltiples factores, a saber: los discursos propios del saber específico, las instituciones formadoras, el saber pedagógico en relación con la EA, las condiciones propias de la escuela y las condiciones del sujeto de la enseñanza de las artes, reglamentadas desde las políticas educativas.

Bibliografía

Apple, M.W. (2005). Entre Neoliberalismo y Neoconservadurismo: Educación y conservadurismo en un contexto global. *Globalización y educación: manual crítico*. Madrid: Proa, 59-79.

Caruso, M., (2005), *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, Colombia. (2003). *Plan nacional de educación artística 2007-2010*. Recuperado en Enero de 2008 de: <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7310#>

Comité de Autoevaluación y Acreditación Previa (CAAP) Licenciatura en Artes Plásticas. (1999). [Documento de trabajo]. Medellín: Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Díaz, M. y Muñoz, J.A. (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Cooprodic.

Echeverri, A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución*. [Inédito]. Proyecto de tesis doctoral en educación: Universidad del Valle.

Echeverri, A. y Zuluaga, O. (Enero-Diciembre 1998). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. *Educación y ciudad*, 4: 12-23.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mejía, M. R. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. *Panel sobre las reformas educativas en América Latina en el siglo XX*, Congreso de la CIEC. Santiago de Chile, Enero 8 al 14.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones Pedagógicas para la educación artística y cultural; Educación preescolar básica y media*. Recuperado en Mayo de 2008 de: <http://mineducación.gov.co>

Miñana, B. (2004). ¿Tiene sentido hablar hoy de políticas públicas en educación artística?. *IX Foro Pedagógico Distrital*. Bogotá: 16 y 17 de Junio.

Narodowski, M., Andrada, M. y Nores, M. (coordinadores). (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.

Peters, M., Marshall, J. y Fitzsimons, P. (2005). Gestión y política educacional: Foucault, neoliberalismo y la doctrina de la autogestión. *Globalización y Educación: manual crítico*. Madrid: Proa, 79-101.

Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305.

_____ (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.

_____ (2005). *La reforma como administración social del niño: globalización del conocimiento y poder*, Madrid: Proa.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1999). *Historia y narratividad*. México: Paidós.

Sáenz, J. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Colección Centro de Estudios Sociales.

Yuren, M. (2001). *Pedagogía y sujeto: una historia arqueológica. Rostros históricos de la educación*, Coord. María Esther Aguirre. México: CESU, Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Crítica, Grijalbo.