

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ARTES: ENSAYO CRÍTICO SOBRE LOS CAMPOS DE HEGEMONÍA¹

The Artistic Training of Teachers: a Critical Essay about the Fields of
Hegemony

Bernardo Barragán Castrillón

Profesor de la Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Departamento de Artes
Visuales.

Dirección postal: Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, bloque 24, oficina 123.
bernardo.barragan@udea.edu.co

Resumen

La formación de docentes en artes se ha basado en la tensión entre teoría y práctica y en la relación con los saberes que fundan dicho proceso, esto es: las artes (como campo disciplinar particular) y la pedagogía —como saber y campo de discusión crítica—, y las políticas educativas como dispositivo de regulación y control. En el texto primero se trabaja la manera como se produce la relación que existe en la formación de docentes en artes entre la teoría y la práctica; luego se plantea la posibilidad de pensar, de manera relacional, la pedagogía y las artes, y criticar las concepciones hegemónicas de las disciplinas artísticas o de la pedagogía misma. Por último, se muestra cómo las políticas educativas, respecto a la formación docente, desconoce la relación con el contexto, produciendo un ideal de docente que se refleja en los perfiles de los programas de formación.

Palabras clave: formación de maestros, educación artística, reformas educativas, prácticas de subjetivación, práctica pedagógica.

Abstract

Teacher training in arts is based on the tension between theory and practice and the relationship with the knowledge that founded the process, i.e. the arts (as a particular disciplinary field) and the pedagogy - as knowledge and field of critical discussion - and educational policies as a device of regulation and control. First, the text works with the way in which the relationship in teacher training in arts between theory and practice occurs; then the possibility of thinking arises, in a relational manner, pedagogy and the arts, and it then criticizes the hegemonic conceptions of artistic disciplines or of pedagogy itself. Finally, it shows how educational policies concerning teacher training, ignores the relationship with the context, producing an ideal teaching which is reflected in the profiles of training programs.

Keywords: Teacher training, arts education, educational reforms, subjectivation practices, pedagogical practice.

1. Este trabajo es producto del proyecto de investigación: "Escolarización, subjetivación y conocimiento: estudio crítico de las reformas educativas en Colombia", financiado por el Comité de Investigaciones (CODI), de la Universidad de Antioquia (8700-1017). Fecha de inicio: 12 de agosto de 2011; fecha de finalización: noviembre de 2015.

Presentación

La formación de maestros² en artes se ha ido construyendo esencialmente a partir de tres elementos: el primero es la relación entre teoría y práctica; el segundo es la tensión entre los campos disciplinares que la han conformado tradicionalmente, como son las artes y la pedagogía, y el tercero es la legislación, que determina los dos primeros y que ha tenido impacto en la subjetividad del docente.

El primero de estos elementos lo vamos a problematizar a partir de la relación que se ha dado entre teoría y práctica en los procesos de formación de maestros de artes en Colombia; para ello se muestra cuál es la concepción que se tiene de la teoría y cuál es la de la práctica, que es fundamentalmente entendida como *práctica pedagógica*, para desde allí hacer visible las consecuencias que ha tenido en la comprensión de la formación de maestros en artes en Colombia, entendidas como *prácticas de subjetivación*, es decir, “aquellas prácticas con las cuales y desde las cuales el sujeto se transforma para entrar en la verdad, una verdad que en el ámbito de la modernidad está estrictamente relacionada con el conocimiento” (Foucault, 2006, p. 27).

Luego planteamos la tensión que se produce entre disciplinas en el campo de formación de los maestros de artes. Esta tensión está hecha de muchos elementos: en primer lugar, existe un campo de *hegemonización* disciplinar que plantea que las disciplinas artísticas son el referente conceptual y práctico de la formación de maestros, el cual, a su vez, determina su campo de enseñanza y, en ese sentido, al sujeto de enseñanza de las artes.

Este campo se ha mantenido por una doble vía: la primera, que vuelve hegemónica la disciplina artística, mientras la segunda propone que la pedagogía es solo un agregado instrumental del proceso de formación, que se legitima únicamente por el saber disciplinar.

De tal manera, se es maestro de artes en tanto se sabe de lo artístico. Así, la existencia de la pedagogía solo es posible porque existe un saber por enseñar y no porque la pedagogía constituya un saber en sí mismo.

En segundo lugar, la pedagogía misma, en su intención de “fundadora” del saber de los docentes, se ha convertido en un campo de *hegemonización*, en el sentido que reduce la formación a la vía disciplinar, dejando por fuera la vía relacional.

2. Optamos por llamar *maestro* al formador de formadores en vez de “docente”, por las razones que propone Quiceno (2010) “Un docente puede educar niños, adultos, profesionales. Es pues un cualquiera que puede educar a cualquiera. Un maestro, en cualquier sentido no es un ‘cualquiera’ sino un ‘alguien’ que se educa a sí mismo, a otro” (p. 58).

Otro aspecto importante tiene que ver con las consecuencias que estos elementos tienen en la subjetividad del docente de artes, en especial porque, en los procesos de formación inicial de pregrado, que tienen como campo de trabajo la educación básica formal, se le plantea que necesariamente o es un artista que enseña o que es un maestro que enseña artes, generando una perspectiva disciplinar de su formación.

Por último, presento las implicaciones que tendría una propuesta crítica en la formación de maestros en artes y el ámbito de lo que llamo *maestro objetivado*.

La tensión entre teoría y práctica

Pasar del principio práctico al esquema teórico, construido después de la batalla, del sentido práctico al modelo teórico, que puede ser leído bien como un proyecto, un plan o un método, bien como un programa mecánico, ordenanza misteriosa misteriosamente reconstruida por el científico [*savant*], es dejar escapar todo lo que constituye la realidad temporal de la práctica en su desarrollo, la práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas. como la irreversibilidad. [sic] que la sincronización destruye; su estructura temporal, es decir, su ritmo, su *tempo* y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido: como en el caso de la música, toda manipulación de esta estructura, aunque se trate de un simple cambio de *tempo*, aceleración o desaceleración, le hace sufrir una desestructuración irreductible al efecto de un simple cambio de eje de referencia, En una palabra, debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no sólo porque se juega en el tiempo. [sic] sino además porque juega estratégicamente con el tiempo y, en particular, con el *tempo* (Bourdieu, 1991, p. 3).

Esta aseveración de Bourdieu ilustra claramente el problema de la relación entre teoría y práctica, o mejor, de lo que va de la teoría a la práctica y de esta a aquella. Por ejemplo, el sentido del tiempo o, mejor aún, con el ritmo (*tempo*) de la práctica, que hace necesario que los problemas prácticos se resuelvan en lo que podría llamarse “su propio tiempo”, es decir, esa condición que hace que la práctica no esté resuelta en la teoría por efecto de su asincronía, cuestión que resulta muy importante en la formación de docentes en artes, e incluso en cualquier proceso de formación que se estima tiene un carácter formal.

El problema es que existe una tradición bastante arraigada en los procesos de formación de maestros en artes, en los que se cree que la teoría constituye un proceso de formación para resolver la práctica pedagógica

(planteamiento sincrónico), esto es, los currículos se construyen a partir de una separación material entre la teoría y la práctica, y bajo la creencia de que en la teoría se resuelve la práctica o, mejor aún, que la práctica es un lugar para constatar la teoría. Esta creencia ha producido unos currículos de formación donde la teoría está al comienzo de la formación y la práctica al final, contribuyendo a la sincronía, que estiman siempre necesaria los programas de formación.

Las consecuencias de este sentido de la formación son:

1. Cuando el maestro de artes llega a la práctica, esta desmiente la teoría o la pone en crisis, suscitando la necesidad de pensar la teoría como un lente para leer la práctica o como un instrumento conceptual para transformarla, y no como un lugar para constatar la teoría.
2. Como la teoría es intemporal y la práctica sucede en un tiempo presente que es el acontecimiento real, todas las respuestas en la “práctica” son contingentes, porque en “el *tempo*, ritmo de la práctica, nada se repite. De tal manera, la condición de la práctica y, en este caso, de la práctica pedagógica, es que no es posible reproducirla en su totalidad y por eso la teoría es un intento por comprender esa condición.
3. El maestro de artes o el maestro en formación en artes termina reproduciendo prácticas o replicándolas, fundado en la experiencia de otros, negándose la posibilidad de reflexionar sobre el sentido contingente de la práctica y sobre el sentido que él tiene que darle a partir de su propia relación con esta.
4. Este sentido de la formación lleva al docente a convertir su relación con la práctica en una relación procedimental o técnica, que lo convierte en un funcionario de esta,³ es decir:

La práctica pedagógica, docente o escolar (cualquiera sea el nombre bajo el cual se denomine) es un espacio para el aprendizaje de la enseñanza y desde este supuesto alumnos y maestros (maestros en formación y maestro formador de formadores) esperan que el conocimiento declarativo prescriptivo que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad. Esto significa que estudiantes y profesores esperan que la relación entre teoría y práctica sea un continuum, que no se rompa ni en el espacio ni en el tiempo (Echeverri y Rodríguez, 2004, p. 67).

3. Esta forma de relación con la práctica pedagógica del maestro ya había sido denunciada durante la tecnología educativa, período histórico posterior a la reforma curricular de 1980, en la que se decía que el currículo propuesto en la reforma (libros amarillo, rojo, verde, morado, naranja) e implementada por el Ministerio de Educación de la época, era un currículo a prueba de maestros. Véase, al respecto, Martínez, Noguera y Castro (2013).

La contingencia de la práctica pedagógica

El valor de la práctica está en que es contingente, es decir, en que no puede ser regulada completamente. Esta contingencia es la que se ha intentado acabar en los programas de formación de maestros de artes, al construir currículos que proponen el *continuum* entre teoría y práctica, desconociendo precisamente que la práctica siempre rompe con la teoría en el espacio y el tiempo.

Un efecto de esto es que los docentes en formación reciben una serie de cursos en los que se les indica cómo organizar la enseñanza por medio de una multitud de formas didácticas que tienen una gran tradición en el campo conceptual de la pedagogía, formas que reciben el nombre general de *planeación de la enseñanza*, y que de cierta manera se confunde con la didáctica general y las didácticas específicas.⁴

En la planeación de la enseñanza se enuncian programas de área, objetivos, logros, unidades, problemas, temáticas, competencias que, en últimas, por efecto de su intensión reguladora, como un acto de orden y exclusión, inmovilizan la contingencia de la práctica para así poder controlarla.

En consecuencia, la práctica pedagógica es vista por las instituciones formadoras como un acontecimiento que no se rompe ni en el espacio ni en el tiempo y, por lo tanto, como algo posible de modelar, y así, quienes están en dicho proceso, la enfrenten en esa misma perspectiva y puedan, de esta manera, resolver la aporía de su contingencia.

Los programas de formación de maestros en artes en Colombia tienen esa intención: inmovilizar la contingencia de la práctica,⁵ cuestión que termina acabando la posibilidad de pensar la práctica por parte de los docentes

4. La *planeación de la enseñanza* constituye toda una serie de dispositivos que tienen por objeto controlar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que la *didáctica* es la manera como se dispone la enseñanza en sus formas prácticas y que contemporáneamente se ha ido estructurando como saber.

5. Esta inmovilización es posible visibilizarla en los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Artes Plásticas, Licenciatura en Música, Licenciatura en Teatro y Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y de las Licenciaturas en Artes Visuales, Artes Escénicas y Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente porque, a través de dispositivos de formación, como asignaturas, seminarios y talleres, se intenta emular la práctica, y la formación termina pareciéndose a la construcción de un modelo de docente (“perfil” se dice en los planes de estudio) inamovible y endurecido por el acto inmovilizador de la teoría. Es decir, el perfil se vuelve el modelo por el que se trabaja en el proceso de formación y todo se reduce a este.

en formación⁶ y los docentes en servicio,⁷ en tanto lo que es necesario pensar de la práctica es aquello que tiene de contingente y que en esa perspectiva construye saber pedagógico. Esto hace que enseñanza se llene de *dispositivos de control*, entendidos como:

Lo que trato de situar bajo este nombre, en primer lugar, [es] un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a los no-dicho. El dispositivo es una red que puede establecerse entre dos elementos (Foucault, 1984, p. 7).

La formación de maestros en artes está hecha de muchos dispositivos: dispositivos prácticos y dispositivos de saber,⁸ que tienen como única intención resolver el problema entre teoría y práctica por la vía de su separación del tiempo contingente y de su cristalización.

Estos dispositivos⁹ estructuran los currículos de formación y distribuyen el campo formativo en cursos prácticos y cursos teóricos; en campo disciplinar y campo pedagógico, en el tiempo de la teoría y en el tiempo de la práctica. Y los cursos se nombran y funcionan como objetos separados y libres de tensiones.

Desde esta perspectiva, el propósito de estos “dispositivos de formación” es regular, controlar y ordenar al sujeto de formación, con la pretensión de moderar las tensiones y la contingencia de la práctica. En suma, se cree que la formación tiene como intención fundamental resolver previamente lo que va a ocurrir en la práctica, dándose así una formación que está llena de respuestas, pero no una formación capaz de problematizar la práctica, es decir, pensarla como acción transformadora.

6. “Se considera como subsistema de formación inicial, al proceso de formación cuyos referentes principales son la educación y la pedagogía, así como la comprensión analítica de como suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano, de cómo aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento en los diferentes campos del conocimiento, a partir de una sólida fundamentación epistemológica, teórica y práctica, organizadas diacrónicamente y sincrónicamente, para alcanzar la titulación como profesional en educación” (Colombia, MEN, 2013, p. 69).

7. “Se entiende por formación de educadores en servicio todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituye la base de su desarrollo profesional” (Colombia, MEN, 2013, p. 88).

8. Los dispositivos prácticos son aquellos que tienen por intención prescribir y conducir la voluntad de un sujeto, mientras que los dispositivos de saber son aquellos que tienen por intención la estructuración conceptual de un saber.

9. Cursos regulares, seminarios, práctica docente, monografía, evaluaciones periódicas, estructuras formativas.

Los dispositivos de saber: el campo de tensiones entre saberes

La formación de maestros en artes en Colombia está estructurada a partir de un grupo de campos¹⁰ de saber que, en principio, podrían sintetizarse en dos: el saber artístico (compuesto de historia del arte, estética y lo artístico propiamente dicho, dependiendo del campo de formación, a saber, música, plástica, teatro y danza) y el saber pedagógico (compuesto de historia, epistemología, didácticas, contextos y prácticas docentes), y por esa vía titulan al docente como licenciado en un campo de saber específico, danza, plástica, música o teatro. Igualmente, existen otras propuestas formativas que trabajan sobre el campo de la Educación Artística y titulan bajo la hegemonía de ese campo de saber, intentando resolver la tensión formativa por la vía de las artes que se enseñan en la escuela y que la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), Artículo 23, denominó *Educación Artística* y posteriormente *Educación artística y cultural*, definida así en el Plan Nacional de Educación Artística propuesto y editado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2007.

Esta composición tiene dos rasgos:

1. Existe un campo disciplinar en el proceso de formación, que hoy sigue siendo hegemónico en la gran mayoría de programas de formación de maestros en artes en el país. Este campo, que podemos llamar *disciplinar*, supone que el valor más importante (y cuyo capital es bastante grande) del proceso de formación es la disciplina artística (plástica, música, teatro y danza), y que, mediante la adquisición del campo disciplinar, con cierta idoneidad, rigor y habilidad artística, es posible resolver el problema de su enseñanza en la escuela.

Esta suposición desconoce algunas problemáticas que surgen precisamente de su campo de hegemonía, a saber:

- a. Cierta desconocimiento del *saber pedagógico*, entendido como:

El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (desiguales o con pretensión de teóricos) cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de los segmentos de discurso provenientes

10. “[...] un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social” (Bourdieu, 2007, p. 41).

de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones de saber y de poder y el análisis de su surgimiento en superficies de del poder y del saber (Zuluaga, 1979, p. 148).

O mejor, dejarle a lo pedagógico un margen instrumental en la formación y que cumpla una función didáctica y no una función problematizadora de la enseñanza de las artes. En este sentido, lo pedagógico como resultado única y exclusivamente del manejo de lo disciplinar se convierte en una “virtud” que ni siquiera requiere formación.

- b. Se supone que el saber disciplinar (saber artístico) con que se forman los maestros de artes es el mismo que se enseña en la escuela, desconociendo que la artes en la escuela son un saber diferente a las artes que se ofrecen en las instituciones de formación de maestros (facultades de educación, facultades de artes), por muchas razones, entre otras: el sujeto de enseñanza y de aprendizaje de la escuela es un niño o un joven que no necesariamente quiere ser artista; la intención formativa de la escuela básica y media está determinada por la formación del sujeto, y los contextos en que se desarrolla la enseñanza de las artes escolares son completamente diferentes a aquellos en que se efectúa dicha enseñanza en los instituciones universitarias.
- c. La realidad que ofrece la escuela a la Educación Artística, por la vía de las políticas educativas, es la de un saber sometido, con un campo epistemológico débil, un desarrollo de su enseñanza sin una didáctica suficientemente desarrollada, un mínimo reconocimiento en el campo curricular de la escuela básica y media, y un maestro de educación artística que por esa vía se sugiere prescindible.

1. El campo conceptual de la pedagogía, esto es:

Entendamos que el campo conceptual de la Pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía); y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos. Aún más, el campo conceptual debe ser capaz de

inscribir estos avances en su espacio de saber, el saber pedagógico, haciendo de ellos lecturas desde los objetos de saber, los métodos, los problemas, los conceptos y los procedimientos, sin abandonar su perspectiva disciplinar y con la decidida intención de mantener activo y actualizado dicho campo conceptual (Zuluaga, 1999a, p. 2).

Visibiliza las discusiones en relación con las tradiciones pedagógicas sobre la enseñanza de las artes que se han ido consolidando poco a poco en Colombia a partir de la Ley General de Educación, que generó un nuevo sujeto de la enseñanza de las artes, el educador artístico, y un nuevo campo de saber, la educación artística, al proponer en su artículo 23 la Educación Artística como un área fundamental.

Igualmente, deja ver cómo las investigaciones históricas y epistemológicas sobre la enseñanza de las artes, por lo menos en Colombia, aún no tienen los desarrollos suficientes para poder determinar el valor de la crisis de la educación artística como campo de proliferación y el de las narrativas en la formación de maestros en artes.

En este doble sentido, la pedagogía, en vez de intentar ser un saber dialogante, también ha ido creando un campo de *hegemonización* que poco a poco ha ido consolidando un nuevo polo de debate alrededor de la formación de maestros en artes, en el que se creyó o se cree que la pedagogía sigue siendo un saber “fundante”, en el que el campo disciplinar es un recurso que sólo vale como contenido, negando por completo el valor que el concepto de *campo conceptual* le da a la pedagogía para dialogar, otorgando iguales condiciones a las disciplinas escolares para pensar sus problemáticas de enseñanza, de aprendizaje y de formación de sus maestros.

Las políticas educativas: la hegemonía objetivante

En el contexto es importante señalar: la Ley 115 de 1994 reconoce a la Educación Artística como área obligatoria y fundamental, y establece la necesidad de impartirla en el preescolar y la escuela básica y media. Igualmente, los lineamientos curriculares de la Educación Artística (Colombia, MEN, 2000) definen el ámbito de las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la escuela formal. Por su parte, la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura) reconoce la educación artística como factor social y otorga competencias al Ministerio de Cultura en este campo

y establece el Sistema Nacional de formación Artística y Cultural (SINFAC). Así mismo, Las orientaciones pedagógicas definen un campo de trabajo en relación con lo que ellas denominan las *competencias para la educación artística* y, por último, los lineamientos generales para la formación de docentes, editados por el MEN en abril de 2014, delimitan un poco cuál es la orientación del proceso de formación de formadores en enseñanza de las artes.

En este sentido, es posible plantear cómo existe una configuración legal o normativa que estimamos problemática¹¹ para la formación de docentes, especialmente porque las formas legales producen una especie de objetivación del docente de artes, entendida esta como la negación de la posibilidad de construirse a sí mismo como sujeto de saber pedagógico, y generan la exigencia de plegarse a las formas objetivas que impone la ley. Veamos.

La relación que existe entre la formación de subjetividades y las reformas educativas posteriores a Ley General de Educación, vinculadas con la formación de maestros en artes, paulatinamente han ido generando una “forma” de maestro que aquí hemos querido llamar el *maestro objetivado*, en tanto lo que intentan las reformas educativas es formar unas subjetividades (como el producto de esa relación con el poder mediante tecnologías de control) por la vía que va de la ley a la norma, en el sentido que lo propone Foucault: “lo que importa ahora no es la ley sino la norma... esa norma es la que regula el campo que la ley deja libre” (2002).¹²

Este campo de problematización se comprende a partir del análisis del concepto de *reforma educativa*,¹³ entendida como un dispositivo de acción que en el presente pretende ser la clave del desarrollo y, en ese sentido, de la transformación de unas subjetividades, unas instituciones y unos

11. “Problemática” se entiende como el ámbito de una situación que da que pensar, y en ese sentido produce formas institucionales y subjetivas delimitadas por la fuerza performativa de la norma.

12. La norma es la materialización de la ley, la norma es la ley en acto. En este sentido, la ley es enunciativa y la norma performativa.

13. Estos trabajos que enumero a continuación constituyen, además de la Ley General de Educación y de las orientaciones para la formación de docentes en Colombia, propuestas en abril de 2010 por el MEN, los elementos de la política pública en educación artística más importantes en el país en los últimos 15 años:

- Educación artística. Documento preparado para la 57.ª semana (09-15/10/2006) del 60º aniversario de la UNESCO.
- *Serie Lineamientos curriculares. Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2000.
- Análisis prospectivo de la Educación artística en Colombia al horizonte del año 2019. Ministerio de Cultura, Universidad Externado de Colombia, Corpoeducación. Bogotá. 2006.
- Caracterización de la oferta de educación artística para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. MEN. Subdirección de Estándares y Evaluación. Informe elaborado por Ángela María Torres. Bogotá, D.C. 2009.
- Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Secretaría Distrital de Integración Social-Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C. 2010.
- Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Ministerio de Educación Nacional, Colección Revolución Educativa, N.º 16, 2010.

saberes, y de la norma como acontecimiento en la perspectiva de los estudios desarrollados por Agamben (2013), y muestra que el sentido de la reforma, como aquello que “da forma”, depende fundamentalmente del funcionamiento que tiene la ley como norma.

Plantea, además, cómo las subjetividades, es decir, aquellas formas del sujeto producidas por la relación que tienen estos con unos dispositivos de orden y control, en tanto tecnologías del yo, surgen a partir de una correspondencia que fundamentalmente lo que genera es un campo de objetivación, en la que el maestro se pone por fuera de sí y se modifica para entrar en el reconocimiento que la norma le exige.

La ley en funcionamiento: la normalización de los sujetos

El guardián se ve obligado a inclinarse mucho, porque las diferencias de estatura se han acentuado señaladamente con el tiempo, en desmedro del campesino— ¿Qué quieres saber ahora? —Pregunta el guardián—. Eres insaciable —Todos buscan la Ley —dice el hombre—. ¿Y cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella? El guardián comprende que el hombre está a punto de expirar y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras —Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré (Kafka, 1996).

El que la ley se exprese en abstracto es precisamente lo que le permite volverse funcional en lo concreto. Esto significa que la ley se manifiesta de manera que puede decir o nombrar, de modo que separa lo que está en la ley de lo que no (forma jurídica) y divide entre quienes están en la ley y quienes no (forma de subjetivación positiva). Por ejemplo, en el caso de los docentes en artes, se ha generado una tensión entre quienes son licenciados en artes, los artistas que están en la escuela enseñando y los profesionales que vienen de disciplinas afines (diseño, arquitectura, entre otras), que también llegan a la escuela a enseñar artes.

La distinción entre la ley y norma es necesaria, porque esta puede aclarar el campo de funcionamiento de la ley y mostrar cómo es que esta se vuelve norma en relación con unas prácticas y unas *tecnologías positivas de intervención*, que podrían entenderse como aquellas formas o dispositivos que le permiten a la ley ocupar el espacio libre que ella misma deja y que la vuelve funcional, es decir, entrar en la “nuda vida”.

Cuando la ley se enuncia, produce una relación con la exterioridad (la expresión es de Agamben, 2013), de manera que abarca esa exterioridad

en sentido general; lo que hace es negar acciones posibles que fueron posibles. Así, existe una relación de ida y vuelta entre la ley y la norma. Esta relación tiene un carácter político, es decir, determina algunas acciones que, a su vez, van constituyendo un tipo de subjetividad, y mientras se aumenta la fuerza económica del cuerpo, al mismo tiempo se reduce su fuerza política. Esto es posible expresarlo en unas subjetividades que se instalan como *formas docentes*.

Las formas del docente de artes

Las formas de docente de artes están asociadas a tres aspectos: el primero lo voy a denominar el *dispositivo curricular*, el cual está claramente definido por las políticas educativas relacionadas con la educación artística, especialmente la Ley General de Educación, los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas, y esas formas “normativas” que se producen en el salón de clase y en la escuela. El segundo lo voy a llamar el *dispositivo institucional*, que está delimitado por las relaciones que la institución escolar de la básica y media tiene con un campo de saber como la educación artística en la escuela, y el tercero es el *dispositivo de profesionalización*, que está vinculado con el problema de quién enseña artes en la escuela, a saber: el artista, el licenciado en artes o de educación artística, o el profesional de saberes conexos como la arquitectura, el diseño u otros.

El dispositivo curricular

Este dispositivo define las formas como un saber circula en la escuela, circulación delimitada por aspectos temporales, espaciales, epistemológicos y de las subjetividades que allí se mueven. Además, dispone, de cierta manera, cómo el sujeto de saber pedagógico, entendido como “aquel sujeto que pone en práctica enunciados de un saber en una sociedad determinada y en un a práctica de saber” (Zuluaga, 1999a, p. 149), establece su relación con ese saber a partir de la enseñanza y del aprendizaje de este.

Hay algunos elementos de la manera como el currículo es determinado por la norma. La primera tiene que ver con el lugar que ocupa la Educación Artística en el currículo escolar. Aunque la Ley General de Educación define su carácter de área fundamental, dejó al arbitrio, o mejor, a la autonomía escolar, la definición del número de horas que esta debía tener en el currículo, y la mayoría de instituciones educativas, especialmente

de carácter oficial,¹⁴ determinaron que la educación artística tuviera dos horas en el currículo a partir de sexto grado y fuera un “eje transversal” en primaria, y un componente mediador en el preescolar.

Quisiera referirme aquí al ámbito específico de la básica secundaria (ciclo que define los estudios entre sexto grado y noveno grado). En primer lugar, al tener solo dos horas en el currículo escolar, la Educación Artística resulta invisibilizada, por efecto del valor que en el currículo en la escuela se asocia directamente a las horas de clase; de tal manera que un área, entre más horas tenga en el currículo, más significativa se vuelve para la escuela y para la sociedad, y por esa vía, más importantes los sujetos de saber pedagógico que la encarnan. Además, la escuela considera a la Educación Artística como prescindible en sus currículos y que debería resolverse por la vía de las casas de la cultura o los centros de formación artística, generando una confusión entre lo que es la formación artística y lo que es la educación artística.

Formación artística y educación artística, una diferencia necesaria

La tensión entre la formación artística y la educación artística pone en consideración una problemática que hoy resulta muy importante para aquellos procesos relacionados con algo que en términos generales podríamos llamar “la enseñanza de las artes”, sobre todo porque tanto en los procesos de formación artística como en los de educación artística, lo que se juega es la enseñanza de un saber en el que siempre ha estado en cuestión la relación entre el docente de artes y el artista, la institución escolar de la enseñanza básica y la enseñanza superior universitaria, y el saber artístico (con carácter disciplinar proveniente de la tradición de las artes) y la educación artística, como saber escolar.

La primera tensión se juega en el sentido de la relación que tiene el artista con las artes y el vínculo que tiene el profesor de artes con el saber artístico. Algunos piensan que la relación es de cierta manera igual, porque se cree que los saberes también son iguales. Sin embargo, a mi manera de ver, hay una diferencia entre pensar las artes como objeto de conocimiento y pensar las artes como objeto de enseñanza.

Cuando hablamos de las *artes como objeto de conocimiento* nos estamos refiriendo, por un lado, al ámbito de la estructura epistemológica, histórica

14. Es importante señalar que en el sector privado ocurre otra cosa, porque estas instituciones desarrollan un campo de trabajo pedagógico para la Educación Artística que cuenta con una infraestructura que permite llevar a cabo este trabajo en los campos disciplinares: música, plástica, danza y teatro, dejando de lado, por esta vía, los elementos pedagógicos consignados en los lineamientos curriculares y en las orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, creando una confusión alrededor de las prácticas de la formación artística y la educación artística.

y estética que le da forma y, por otro, a la manera como esta se relaciona con las prácticas y los sujetos de ese saber. Esto significa, si aceptamos que la producción de una obra artística¹⁵ es un acto de conocimiento, que el sujeto de saber artístico (el artista), cuando produce obra, lo que hace es entrar en un campo de conocimiento regido por sus propias condiciones teóricas y prácticas. En este sentido, intenta producir una obra artística en un campo que se delimita a partir de sus propias lógicas, es decir, requiere de un proceso que depende especialmente del saber disciplinar cuyo objeto es incidir en el campo de conocimiento artístico tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista práctico.

De esta manera, es importante señalar cómo es que el artista, como sujeto de saber, se relaciona con las artes como objeto de conocimiento. Por ejemplo, la práctica artística (en su acepción más ortodoxa) se asocia a la práctica del artista que tiene como intención fundamental producir una obra artística y en este sentido es un sujeto de saber (de conocimiento) cuyo objeto de conocimiento es el arte como una acción en la que pone en juego su formación disciplinar, que pasa por la historia, la estética, los talleres y la investigación-creación.¹⁶ Esto significa que el sentido de las artes como objeto de conocimiento está delimitado por algunas condiciones de posibilidad que terminan convirtiéndose en condiciones de existencia: un saber que son las artes, un sujeto de saber que es el artista, unas prácticas que son las prácticas artísticas y una institución que son las facultades de artes que forman artistas. La relación de estos elementos es lo que define a las artes como objeto de conocimiento y la ausencia de cualquiera de ellos pondría a las artes en una condición distinta a la de constituirse como un campo y objeto de conocimiento.

En cierta forma, los elementos que acabo de señalar nos pueden servir para caracterizar cuando estamos hablando de las artes como objeto de enseñanza y por esa vía establecer la diferencia entre una y otra manera de acontecer de las artes.

En primer lugar, cuando hablamos de la *enseñanza de las artes*, el sujeto de saber es el profesor y no el artista. La diferencia está en la intención, esto es, lo que se pretende hacer con las artes; por ejemplo, mientras la intención del artista es producir una obra artística, la del docente de

15. Prefiero hablar de *obra artística* en vez de “obra de arte”, porque esta última acepción está ligada a los circuitos del arte (curadores, museos, críticos, publicaciones e incluso mercado) que legitiman la obra bajo las consideraciones del paradigma de la modernidad, mientras que la obra artística tiene un carácter cultural que se define por su condición social, allende de los dispositivos que regulan el arte y se legitima en la perspectiva del campo expandido de las artes.

16. Este es el esquema curricular de la gran mayoría de los programas de formación en artes plásticas o artes visuales que tenemos en Colombia: campo de formación teórica (historia y estética), campo de formación práctica en talleres (grabado y dibujo, escultura, fotografía, pintura, imagen digital) y campo de creación en talleres de integrado, y grado.

artes es enseñar esa obra, es decir, hablar y mostrar cómo se produce, en qué condición histórica surge, en qué ámbito estético se sitúa, la manera en que se relaciona con otros campos de saber, qué manejo disciplinar muestra e incluso cómo se estructura desde un lenguaje específico o variado; de tal modo, la obra se convierte en objeto de enseñanza y no en objeto de producción artística. Y esto pasaría igualmente con las técnicas, con la historia del arte, con la estética y con todos aquellos campos de saber que tienen ese doble comportamiento, en tanto pueden ser objeto de conocimiento y objeto de enseñanza.

En segundo lugar, el campo de formación también es diferente, porque mientras el docente se forma en pedagogía de las artes, el artista lo hace en artes. Esto significa que existe un campo de saber que para el docente de artes resulta fundamental, que es el saber pedagógico de las artes,¹⁷ el cual produce esa relación entre las artes como campo disciplinar y la pedagogía, surgiendo así un campo de saber diferente que, en términos generales, ha sido denominado *educación artística*.¹⁸

Realmente aquí aparece una diferencia importante y es que a quien enseña artes¹⁹ en la perspectiva que lo estamos planteando, se le exige, desde su condición de sujeto de saber, que piense la enseñanza y por esa vía construya saber pedagógico y, además, se relacione con la tradición pedagógica para poder pensar su práctica y transformarla.

En tercer lugar, es posible mostrar una diferencia entre la práctica artística y la práctica pedagógica asociada a la enseñanza de las artes. Esta diferencia pasa por lo que podemos llamar la *condición de la práctica*. En este sentido, la práctica artística produce una relación en la que el artista define su profesión en relación con la obra como producto y parte de su práctica, y esta se convierte en un acto de creación, quizá como lo propone Jakobson: “toda obra de arte sería nos cuenta la génesis de su propia creación” (citado por Steiner, 2002, p. 26); pero en el sentido clásico de la pedagogía, su intención no es enseñar, porque en la producción de la obra no son necesarias formas didácticas, evaluativas o curriculares como una acción deliberada e intencionada.

Por otro lado, la práctica pedagógica (llamada por otros *práctica docente*, y por otros más, *práctica de enseñanza*) se define especialmente por tres

17. La profesora Olga Lucía Zuluaga (1999b) llamó *saber pedagógico* al campo ampliado de un saber propio de quien enseña una disciplina escolar en unas condiciones propias de ese saber y de la cultura en que se inscribe.

18. Los lineamientos curriculares de educación artística (2000), editados por el MEN, plantean elementos muy importantes a este respecto.

19. La enseñanza de las artes puede ocurrir en muchos ámbitos; puede ser en lo formal, puede ser en la educación para el desarrollo humano y el trabajo, e incluso en lo informal, o en prácticas relacionadas con la formación de público en instituciones como museos, galerías, centros culturales o casas de la cultura.

elementos: en primer lugar, el campo de formación en el que se instala es la enseñanza de las artes en una visión amplia, o la educación artística si se restringe a la educación formal básica y media. Este aspecto plantea una diferencia entre las artes y la pedagogía de las artes que no se puede despreciar. En segundo lugar, el saber pedagógico de las artes no está instalado al interior de las disciplinas, sino en su exterior: “el saber busca la línea del movimiento mientras que la disciplina busca y encuentra el reposo, la tranquilidad de los espacios fijos” (Echeverri y Zuluaga, 2003, p. 14). En tercer lugar, la práctica pedagógica posee un *habitus*²⁰ distinto a la práctica artística, en tanto está hecha de la relación entre la disciplina, la enseñanza, el estudiante y el maestro.

Sin embargo, la diferencia entre formación artística y educación artística, aunque necesaria, no invalida el campo de relación que se forma entre ellas y que resulta fundamental en la compleja manera como los saberes van estableciendo unas fronteras disciplinares cada vez más difusas. Este campo de relación, que solo es posible ver si las diferencias se hacen visibles, permite superar la vieja discusión entre los campos de hegemonía que ponían a las artes por encima de la pedagogía, o por otra vía, ubicaban a la pedagogía por encima de las artes, y habría que decirlo acudiendo a la condición del presente (que otros llaman *posmoderna*), que no es ni lo uno ni lo otro, sino un campo relacional que podemos nombrar provisionalmente *Educación Artística* o si se quiere *Artes y Educación*.

Por efecto de la *invisibilización* de la Educación Artística en el currículo y de ciertas formas de enseñanza de los docentes asociadas a las manualidades o a la lúdica, esta pierde valor como conocimiento y comienza a movilizarse hacia una actividad coligada a asuntos meramente manuales o lúdicos, que no requieren de procesos de pensamiento, lo que afecta la condición del docente de artes como sujeto de saber de la educación artística, aumenta la debilidad epistemológica respecto a quien enseña las artes y genera, a su vez, cierta contradicción respecto a los programas de formación de docentes, en tanto cualquiera podría enseñar Educación Artística. De hecho, el Decreto 1278 del 19 de junio del 2002 (Colombia, Presidencia de la República, 2002) permite que cualquier profesional sea parte de la planta docente sin necesidad de tener formación pedagógica en su disciplina, resultando que el campo de formación pedagógica queda reducido a un apéndice de lo disciplinar y del cual es posible prescindir para la enseñanza.

20. “[...] la noción de habitus estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes [...] el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 2007, p.19).

En suma, el dispositivo curricular pone en evidencia la relación entre lo ideal, que estaría asociado al perfil de los docentes en artes, y lo real, que está vinculado con todo el aparato regulador que se produce en la escuela y que tiene como dispositivo el currículo. En los últimos años, esta perspectiva ha sido afectada por la relativa generalización del enfoque por competencias,²¹ 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, por parte del MEN.

El dispositivo institucional

A manera de conclusión, un esbozo del rasgo crítico en la formación de maestros en artes

En la formación de maestros en artes pueden distinguirse tres líneas que la caracterizan: la primera supone que la formación de maestros en artes es un moldeamiento que la cultura (institución formadora) produce sobre un individuo, un grupo o una sociedad, para conservar a su imagen y semejanza las políticas de formación dadas por los organismos de control y por todos sus dispositivos (Colombia, MEN, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación—ICFES—, sistemas de evaluación, sistemas de acreditación de los programas, programas de formación de maestros, sistemas curriculares, etc). La segunda, que es un proceso de emancipación, de liberación de las primeras ataduras que produce la cultura sobre un individuo que necesita ser iluminado (ignora lo que significa ser maestro); esta emancipación tiene una connotación ilustrada: significa que se produce como un ejercicio crítico sobre las ataduras, para producir rupturas en el orden de la práctica a partir de la teoría. Y la tercera supone que la formación de maestros es un ejercicio sobre sí mismo y, por tanto, subjetivo, y que a partir de dicha subjetividad produce objetivaciones en un campo de saber asociado, en este caso, la enseñanza de las artes, y que en determinado momento asume y que después incluso podría abandonar.

El primero de estos campos de formación se funda sobre estructuras previas, más o menos a la manera positivista de que es necesario tener un modelo para modelar al maestro de artes a imagen y semejanza de un ideal (que aparece referido en algo que los programas de formación en Colombia y en Latinoamérica denominan *perfil profesional*); el segundo supone un modelo

21. "Se entiende por *competencia* la capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores, por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer" (Colombia, MEN, s. f.).

igualmente, con la variante que forma para contradecir este modelo y proponer otro que, a su vez, será refutado, siguiendo así en el hilo inacabable de la relación con el contexto, que la institucionalidad ha denominado como *formación en contexto*.

El tercero de los campos, el *campo de formación crítica*, no tiene ni un modelo desde donde modelar, ni tampoco un modelo para impugnar; tiene la incertidumbre de la ausencia de modelos y la certidumbre de que lo que hoy se da es una invención de la historia y de sí mismo, y que como tal puede modificarse, mantenerse, acabarse, transformarse, reformarse o simplemente desconocerse. En este sentido, no habría realmente una intención de la formación como un previo, sino una formación que se genera en el movimiento mismo de las transformaciones que se producen en la historia de una sociedad, de un grupo o de un individuo, y de un saber. De esta manera, como estamos en la filigrana del movimiento, nunca podremos reconocer lo estático, sino solo lo que se mueve, y para ello tendremos que movernos con el movimiento. Esto tiene muchas implicaciones: en primer lugar, como la formación de maestros en artes no depende de un modelo previo, la responsabilidad será nuestra; de cada quien, como sociedad, como grupo o como persona, y así no tendremos la oportunidad que tienen los “formados” de buscar siempre la culpa de lo que son en los modelos que los moldearon. A esta implicación voy a llamarla la *implicación de la libertad*.

La segunda implicación es que si no tenemos modelos para derruir, no podremos alzar nuestros gritos de batalla contra nada distinto a nuestra propia incertidumbre; significa que seremos acusadores de nosotros mismos y así reconoceremos que el error es una forma del conocimiento y que construimos representaciones del mundo para tener el gusto de derrumbarnos con ellas. A esta implicación voy a llamarla la *implicación de la incertidumbre*.

La tercera y última implicación es: al estar en la omnipresencia del movimiento, es decir, movernos en lo que se mueve, tendremos, a la vez, una doble sensación: la primera es que, al “formarnos”, paulatinamente, por el movimiento que esto implica, haremos distancia, y la segunda es que el movimiento mismo nos producirá recurrencias. Es como si en el

intento de ser nosotros mismos nos diéramos cuenta que somos también los otros. A esta implicación la voy a llamar la *implicación ética*.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2013). *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Pretextos.
- Bourdieu, P. (1991). La lógica de la práctica. En *El sentido práctico* (pp. 137-165). Barcelona: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214, de 8 de febrero. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Colombia, Congreso de la República (1997). Ley 397 de 1997, por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. *Diario Oficial* 43102 del 7 de agosto. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=337>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2000). *Serie Lineamientos curriculares. Educación Artística*. Bogotá: MEN.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Colección Revolución Educativa, Bogotá-Colombia. N.º 16*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s. f.). *Glosario de competencias*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73365.html>

- Colombia, Presidencia de la República (2002). Decreto 1278 del 19 de junio del 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Echeverri Sánchez, A. J., y Rodríguez Gómez, H. M. (2004). Práctica y diario pedagógico. La estructura de la memoria. Narrar-se. *Alternativas. Serie espacio pedagógico*, año IX (35-36), 67-74.
- Echeverri Sánchez, A. J., y Zuluaga, O. L. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.
- Foucault, M (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1984). "El juego de Michel Foucault". En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kafka, F. (1996). Ante la ley. *Cuadernos de Micael*, 8(25), 9-10.
- Martínez, A. Noguera, C., y Castro, O. (20013). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: UPN, HPPC, Magisterio.
- Quiceno Castrillón, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En: A. Martínez y A. Álvarez (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (pp. 53-83). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Steiner, G. (2002). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- Zuluaga, O. L. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo xx*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1999a). Hacia la construcción de un campo conceptual de la pedagogía. *Facultad de Educación* (págs. 1-18). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1999b). *Pedagogía e Historia: la historicidad la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.