

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Campo del Saber Pedagógico y Formación de Maestros
Línea de Procesos de Formación y Prácticas Educativas

La Educación Artística como Disciplina Escolar: Un análisis estructural sobre la Educación Artística

Tesis presentada como requisito para la obtención del título de Magister en Educación

Presentada por:
Carolina Avendaño Peña

Bogotá D.C., Colombia
2015

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Campo del Saber Pedagógico y Formación de Maestros
Línea de Procesos de Formación y Prácticas Educativas

**La Educación Artística como Disciplina Escolar: Un análisis estructural sobre la
Educación Artística**

Tesis presentada como requisito para la obtención del título de Magister en Educación

Presentada por:
Carolina Avendaño Peña

Director:
Rafael Reyes Galindo

Bogotá D.C., Colombia
2015

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Contenido

Introducción	1
I Campo del problema ¿Artista o Maestro?	7
1. Descripción.....	7
2. Objetivos.....	11
II Campo conceptual, la escuela en la construcción de los saberes.....	12
1. La escuela como productora de saberes dentro del currículo	13
2. Los saberes escolares como “alquimia” de las “disciplinas”	18
3. El Saber Pedagógico en la constitución de los saberes escolares.....	24
4. Abordar la Educación Artística como Campo Discursivo.....	29
III. Las políticas en Educación Artística: hacía un análisis estructural.....	39
1. Explicación general del método de análisis estructural.....	39
1.1 Las matrices de tensión una propuesta para leer el Campo Discursivo de la Educación Artística	47
1.2 Momentos del análisis estructural	50
2. Análisis estructural por campo documental.....	53
2.1 Perspectiva Nacional, Ministerio de Educación Nacional	54
2.1.1 Contexto general	54
2.1.2 Tensiones discursivas en el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media -2010	58
2.1.2.1 La Educación Artística entre el Saber Pedagógico y el ámbito social	69
2.1.2.2 La organización de la Educación Artística dentro de la institución escolar y el marco de las técnicas disciplinarias	74
2.1.2.3 Las disidencias al interior de la Educación Artística y el oficio del maestro....	80
2.2 Perspectiva Distrital, Secretaría de Educación del Distrito.....	88
2.2.1 Contexto general	88
2.2.2 Tensiones discursivas en el documento Currículo para la Excelencia Académica y Formación Integral, Orientaciones para el Área de Educación Artística.....	89

2.2.2.1 La Educación Artística en una relación entre el saber y el campo del conocimiento	99
2.2.2.2 La Educación Artística entre los fines formativos del ser y su relación con la práctica social	103
2.2.2.3 Los lugares de oposición en la Educación Artística.....	107
2.2.2.4 El lugar de la escuela, punto de convergencia de las tensiones de la educación artística como disciplina escolar	111
2.3. Perspectiva institucional, Universidad Pedagógica Nacional	115
2.3.1 Contexto general	116
2.3.2 Tensiones discursivas en los documentos institucionales de la Licenciatura en Artes Escénicas	120
2.3.2.1 La propuesta de la LAE en el encuentro del Saber Pedagógico y las Prácticas Artísticas.....	127
2.3.2.2 El oficio del maestro entre lo Disciplinar Específico y las Prácticas de la Escuela	131
2.3.2.3 Tensiones sobre el lugar del maestro en artes escénicas.....	133
2.3.2.4 El oficio del maestro en Educación Artística un punto de convergencia, de tensión y de fuga	143
IV. La reconceptualización de la Educación Artística como disciplina escolar	147
1. Una manera de leer la Educación Artística	151
1.1 Educación Artística y violencia epistémica	156
2. Una mirada a la formación, desde la Educación Artística, como práctica de sí.....	159
2.1 La experiencia de sí una propuesta para el saber pedagógico en la Educación Artística	162
Bibliografía.....	173

Introducción

La Educación Artística como Disciplina Escolar: Un análisis estructural del Campo Discursivo de la Educación Artística

Un actor debe trabajar toda su vida, cultivar su mente, desarrollar su talento sistemáticamente, ampliar su personalidad; nunca debe desesperar, ni olvidar este propósito fundamental: amar su arte con todas sus fuerzas y amarlo sin egoísmo.
Constantin Stanislavski

Este estudio tiene como propósito principal reconocer la Educación Artística como una disciplina escolar, este enunciando es abordado a lo largo del presente documento con el objetivo de comprender y reconocer parte del trayecto de las artes en su incursión en el currículo de la escuela. En este análisis se procura realizar una delimitación y ubicación de las perspectivas y horizontes de la educación artística como disciplina escolar en el contexto de la política educativa en Colombia, para ello se situaron documentos oficiales de las entidades: Ministerio de Educación Nacional (MEN), Secretaria de Educación del Distrito (SED) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN) -Licenciatura en Artes Escénicas (LAE)-.

Este trabajo es una propuesta de lectura del Campo Discursivo de la Educación Artística, soportado en el Saber Pedagógico y en el uso del Análisis Estructural, propuesto por el Maestro Oscar Saldarriaga (2003 y 2005). La educación artística, como una disciplina para la escuela, es reconocida como un Campo Discursivo donde se presentan juegos de fuerza sobre el lugar, los propósitos y la presencia del arte en el dispositivo escolar. En el

panorama de la Educación Artística en Colombia fue ubicado, con especial interés, el lugar del maestro considerándolo un actor esencial en este juego de fuerzas. La iniciativa fundamental para realizar este estudio se sustenta en la identificación de matrices de tensiones que permiten leer la constitución de las subjetividades de los licenciados en artes ¿ser artista o ser un educador de la escuela? “Falsos dilemas” que fragmentan su constitución como maestro y como productor del Saber Pedagógico. Esta inquietud orientó la delimitación del campo del problema, con relación a la configuración de la Educación Artística en el currículo escolar y el oficio del maestro. La razón inicial por la cual se decidió realizar este estudio surgió de la lectura sobre algunas reflexiones acerca del proceso de formación de licenciados en artes escénicas, de la Universidad Pedagógica Nacional, donde el dilema entre ser artista o ser educador ha estado presente en la historia y revisiones internas de este Programa.

Gracias a la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, es identificada la educación artística como una de las áreas fundamentales para el conocimiento, a partir de esta promulgación, su enseñanza se convirtió en obligatoria en todas las instituciones educativas del país. Este antecedente, le demandó a la educación superior la formulación de programas de formación de profesionales en educación artística. Con este impulso, un programa como LAE fue pensado y organizado, en sus inicios, por artistas, profesionales de la educación y de las ciencias de la educación. En el trayecto del Programa, los estudiantes y docentes de este proceso empezaron a reconocer disociaciones entre las prácticas de formación de los futuros licenciados y las prácticas requeridas por el dispositivo de la escuela, de allí que se

señalen algunos dilemas entre el saber disciplinar de las artes y el Saber Pedagógico, las prácticas artísticas y las prácticas escolares, el maestro y el artista.

Estas oposiciones son identificadas en el estudio como “falsos dilemas”, el Maestro Oscar Saldarriaga (2003) trabaja este término señalándolo como un tipo de fractura que aleja al maestro en la producción de un Saber Pedagógico. El maestro, ubicado en un falso dilema, no tiene la posibilidad de reconocer una movilidad entre las categorías señaladas en oposición, le exige ubicarse a favor o en contra de alguna buscando la eliminación o exclusión de su opuesto.

La propuesta desde el Saber Pedagógico se encuentra en desdibujar estos falsos dilemas, para tratarlos como tensiones constitutivas de la escuela y de la disciplina escolar, el maestro que reconoce las oposiciones de la educación artística en una relación de tensión y de conflicto, tiene la posibilidad de producir sus propias descripciones acerca de la educación artística como disciplina para la escuela, estas reflexiones se convierten en acciones que forman su oficio como maestro. Al identificar la oposición maestro/artista como una tensión constitutiva no elimina la posición de un sujeto maestro, ni de un sujeto artista, le da la posibilidad de reconocerse como un maestro-artista producto de un saber pedagógico para la Educación Artística.

Para responder a estos dilemas, desde este trabajo se realiza una lectura de la Educación Artística como una Disciplina Escolar, tomando como referentes los aportes de los investigadores André Chervel (1991) y Thomas S. Popkewitz (1994). En la Disciplina

Escolar confluyen dos fuerzas: los objetivos impuestos a la educación artística dentro del proyecto social y la producción propia de un saber de la escuela. Esta identificación de la disciplina escolar, le reconoce a la Educación Artística su capacidad en la organización de espacios de simulación, donde se relacionan las prácticas artísticas con las prácticas escolares dentro de un proceso educativo. En este lugar de las simulaciones, de las “alquimias” en términos de Popkewitz (1994), se puede reconocer una producción propia de saberes, donde además emergen relaciones de oposición (técnicas disciplinares/Saber Pedagógico, teoría/práctica, prácticas sociales/organización escolar, entre otras). A partir del reconocimiento de la historicidad y el potencial del Saber Pedagógico, este estudio lo ubica como una propuesta consistente para la conformación del estatuto epistemológico de la pedagogía y el reconocimiento del maestro como un producto de saberes.

Este análisis tiene dos intenciones: brindar una herramienta de lectura para los maestros sobre el Campo Discursivo de la Educación Artística como Disciplina Escolar y proponer el Saber Pedagógico como una respuesta frente a la escisión teoría-práctica, un falso dilema que ubica en un lugar de subordinación a la Educación Artística y al maestro, limitando su movimiento en la aplicación de métodos y técnicas en la práctica escolar.

El camino del método fue realizado a partir del Análisis Estructural trabajado por el Maestro Saldarriaga (2003 y 2005), quien recurre a los usos de Foucault en educación para proponer una manera de leer y analizar la práctica pedagógica. En este método son despojados los falsos dilemas para comprenderlos como tensiones constitutivas de la Educación Artística. A través de matrices de tensión son señalados ejes constitutivos, donde

son ubicadas las oposición por parejas de categorías: práctica social/campo de conocimiento, Saber Pedagógico/técnicas disciplinarias, prácticas artísticas/prácticas escolares, el ser/ saber.

En estas oposiciones se pueden descubrir las construcciones de sentido que sobre la educación artística son elaborados desde el Campo Discursivo. Por cada registro identificado en el archivo documental, sobre la política de la educación artística, fueron diseñados cuadros técnicos contextualizados acordes a cada una de las categorías propuestas por los registros documentales. En estas gráficas fueron señaladas las relaciones internas y externas de la educación artística, para posteriormente ubicar las categorías de oposición y sus relaciones.

Como resultado del análisis estructural se pudo identificar que la Educación Artística, como disciplina para la escuela, está ubicada en un campo de tensiones de discursos heterogéneos, en ella confluyen diversos saberes provenientes de la Pedagógica, Ciencias de la Educación, Administración Educativa, Economía, Sociología y Filosofía. Esta lucha discursiva se concentra en tres lugares: la definición de la educación artística, el lugar que ocupa la escuela en la ciudad y la constitución de la subjetividad maestro en Educación Artística.

Como resultado del análisis estructural se pudo identificar la presencia de una violencia epistémica sobre la Educación Artística, que le impide proponerse a sí misma sus procedimientos, propósitos, mecanismos, estrategias, prácticas, formas de evaluación y

relaciones con los demás saberes. Una especie de subordinación frente a saberes provenientes de la psicología evolutiva, psicología cognitiva, administración educativa, tecnologías educativas, tecnologías de la información e incluso de las artes. También, fue posible reconocer puntos de coincidencia y divergencia en los discursos del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito y la Licenciatura en Artes Escénicas, frente al sentido y uso del capital cognitivo del arte en la escuela.

Para finalizar este trabajo, se propone a manera de conclusión y discusión el cuarto capítulo *Reconceptualización de la Educación Artística*. Este apartado fue construido a partir de un ejercicio de análisis sobre las relaciones entre el Campo Conceptual y el análisis estructural del Campo Discursivo de la Educación Artística. Este estudio se arriesga a proponer la *formación* y la *experiencia de sí* como categorías importantes en la constitución del Saber Pedagógico de la Educación Artística.

I Campo del problema ¿Artista o Maestro?

1. Descripción

Abordar la formación de los maestros es un llamado fundamental para la investigación educativa. De Tezanos (1986) señala que a pesar de contar con un número importante de estudios alrededor de este asunto, la revisión sobre la formación de los docentes continua aportando en la identificación de aquellas tensiones y contradicciones que se presentan en las instituciones que forman a los maestros. Pese a los estudios existentes sobre la formación docente, falta hacer un mayor énfasis alrededor de lo que significa el oficio del maestro por medio de matrices de reflexión sobre su práctica, los saberes cotidianos de la escuela y el contexto en el que se encuentra este oficio.

Para efectos del presente trabajo, la comprensión alrededor de las tensiones y contradicciones en la formación de los maestros será focalizada en la Educación Artística, donde diferentes disciplinas del arte están ocupando un lugar y papel en el escenario de la escuela. Las artes musicales, las artes plásticas, danzarias, visuales y escénicas, poco a poco han generado debates, prácticas y políticas en el escenario de la escuela. Tal como es afirmado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la Educación Artística se reconoce como condición para el desarrollo integral y como campo de conocimiento. (MEN, s.f.).

La inclusión y el reconocimiento de las artes en los currículos de la educación formal, implicó la conformación de proyectos pedagógicos para la formalización y profesionalización de maestros en artes para la educación. Para el caso específico de las artes escénicas, actualmente Bogotá posee una oferta de seis universidades¹ con programas de pregrado en esta área, de las cuales la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es la única que otorga el título de Licenciado en Artes Escénicas, con el propósito fundamental de formar formadores con la capacidad de intervenir en diversos escenarios educativos (UPN, s.f.).

En los primeros años de creación del Programa, la formación universitaria fue impartida por actores, actrices y directores con un saber artístico amplio y reconocido en el medio, pero con ausencias de conocimiento en el campo pedagógico. Los contenidos disciplinares de las artes escénicas tenían el nivel de exigencia requerido dentro del campo artístico, gracias a la labor del maestro formador. Estos contenidos y ejercicios vividos en la universidad eran replicados en los contextos de básica y media dentro de las prácticas pedagógicas de los licenciados en formación, se podía reconocer que la enseñanza dada en el espacio del aula formativa de la universidad era transferida a los espacios escolares. Al respecto surge la inquietud de hasta qué punto pensar la escuela, pensar el aula y los espacios pedagógicos quedaban relegados en la formación de los maestros por contar con un fuerte énfasis disciplinar.

¹ Las universidades identificadas que ofrecen estudios de pregrado en arte dramático o escénico son: Universidad El Bosque, Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Academia Superior de Artes de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Corporación Escuela de Artes y Letras y la Universidad Pedagógica Nacional.

En algunas de las reflexiones realizadas por docentes del Programa es señalada la gran diferencia de formar actores frente a la formación de profesionales en educación para las artes escénicas. A pesar de identificarse dentro de los documentos institucionales el énfasis en este último aspecto, la separación entre la formación disciplinar teatral y el Saber Pedagógico es reconocida, Merchán (2011) señala que en algunos casos el rol del licenciado en formación era de director de una obra de teatro en un contexto de aula, de alguna manera estaba replicando lo ofrecido por su maestro formador frente a contextos bien diferenciados del aula escolar básica o media.

Nos muestra hoy que fuimos desestimando la importancia de haber construido una escuela de formación de actores, a tal punto que dimos por sentado que el perfil de los estudiantes era uno, y no se tuvo en cuenta quiénes eran realmente, qué intereses tenían, más allá de si eran buenos o malos actores, con potencial o no, porque de eso sí sabíamos” (Merchán, 2011, p.124).

Siguiendo este contexto, la LAE vivió una reestructuración en su propuesta curricular, aproximadamente a partir de 2008 empezaron a generar cambios en el plan de estudios, estas decisiones fueron tomadas como respuesta para afianzar los diálogos y conjunciones entre lo disciplinar y el Saber Pedagógico, en otras palabras, afianzar la formación de profesionales en educación en artes escénicas además de contar con las competencias en el campo actoral.

En este camino propuesto subyacen algunas inquietudes ¿cómo se ha resuelto la escisión entre lo disciplinar escénico y el Saber Pedagógico en la formación del docente en artes escénicas?, ¿qué aspectos o categorías entran en la tensión y constituyen una forma de articular lo escénico y lo pedagógico dentro del perfil del profesional en educación para las

artes escénicas?, ¿qué posiciones de sujeto del egresado se están configurando, profesional en educación, artista u otras posibles apariciones?

Para definir el horizonte que enmarcará este camino de análisis de la Educación Artística como disciplina escolar este estudio parte de la siguiente pregunta eje:

¿Cómo la Educación Artística se propone como una disciplina escolar en la formación de educadores en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional?

Para abordar la pregunta se propone contextualizarla dentro del proyecto curricular de la Licenciatura de la UPN y los marcos políticos de la Educación Artística en Colombia. Este trayecto comprende tres escenarios: el primero, referido a un análisis sobre cómo se constituyó la Educación Artística en Colombia, tomando como base los marcos políticos y normativos de la Educación Artística en la escuela; en segundo lugar, se analizarán las propuestas de Educación Artística desde el contexto Distrital tomando como base la política de Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral, 40 por 40. El tercer escenario está relacionado con el análisis del proyecto curricular de la LAE, especialmente lo referido a la transformación curricular sucedida en 2008 como un evento importante en la formación de sus docentes.

2. Objetivos

- General

Comprender la Educación Artística como una disciplina escolar en la formación de educadores para el campo de la educación básica y media.

- Específicos

Analizar el marco político-normativo de la Educación Artística en Colombia como disciplina escolar.

Identificar la manera en que se propone la Educación Artística como disciplina escolar en el Distrito Capital, a partir de la Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral, 40 por 40.

Analizar los componentes curriculares del programa de pregrado de la Licenciatura en Artes Escénicas respecto a la tensión formación en artes escénicas y Saber Pedagógico.

II Campo conceptual, la escuela en la construcción de los saberes

Este estudio se sitúa en comprender la Educación Artística como una disciplina escolar, lo anterior enunciado implica de inmediato presentar los conceptos que permiten entender por qué desde esta propuesta se relaciona el término disciplina escolar y Educación Artística. Este campo conceptual parte de reconocer el lugar de la escuela como productora de saberes, esta identificación da el sustento para abordar el Saber Pedagógico, la disciplina escolar y el Campo Discursivo, como categorías soporte del campo conceptual y del enfoque de estudio.

La exposición inicial se fundamenta en hacer un reconocimiento de cómo la escuela puede ser referida como un lugar de producción de saberes, este punto de entrada fue construido a partir de las reflexiones del profesor Alejandro Álvarez (2008). A partir de esta exposición preliminar, en el estudio queda explícita la intención de reconocer y sustentar la escuela como un lugar de producción de saberes en las relaciones de poder y subjetivación, al identificarla de esta manera se reconoce una articulación entre los saberes de la escuela y las disciplinas artísticas, las “alquimias” de las “disciplinas”, en este punto son abordados los aportes de los profesores Thomas Popkewitz (1994) y André Chervel (1991).

En este recorrido de los conceptos se hace visible la identificación nocional sobre el saber, especialmente del saber sucedido dentro de las prácticas pedagógicas, por tal razón es abordado como parte fundamental del campo conceptual el Saber Pedagógico. La

construcción de este apartado se realiza a partir de los aportes del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP)², donde se puede reconocer un trayecto de reflexión y de fortalecimiento del Saber Pedagógico dentro del oficio del maestro, reflexiones que son acogidas en el estudio.

Para finalizar el capítulo del campo de los conceptos, es abordada la categoría Campo Discursivo como un enunciado que permite desdibujar los falsos dilemas de la Educación Artística, para reconocerlos como tensiones constitutivas de la disciplina escolar. En este punto se hace referencia sobre los aportes de Foucault (1992), Zuluaga (1999) y Saldarriaga (2015), al ubicar la Educación Artística en un campo de luchas discursivas acerca del lugar del arte en la escuela, donde actores, instituciones y prácticas se encuentran involucrados.

1. La escuela como productora de saberes dentro del currículo

Identificar la escuela como un lugar de producción de saberes es la manera como el profesor Alejandro Álvarez³ (2008) realiza el inicio de su trabajo de análisis, pues contextualiza la relación entre las disciplinas científicas y los saberes escolares. Interpelando algunas de sus ideas, se puede reconocer la escuela como parte de una tensión que regula su funcionamiento y que además justifica su existencia. En la escuela

² Se considera necesario hacer una referencia sucinta sobre el trabajo del GHPP. “El grupo inicia sus actividades investigativas en 1975, año en el que comienzan las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía (...) Los productos investigativos del Grupo han incidido, de manera especial, en los intelectuales de la Pedagogía y del magisterio, por cuanto es el mismo maestro quien comprende la necesidad de reconocer históricamente la relación del maestro con el Saber Pedagógico. Información obtenida en <http://historiadela practica pedagogica.com/>

³ El profesor Alejandro Álvarez hace parte del GHPP; es Licenciado en Ciencias Sociales y Doctor en Filosofía.

intervienen todas aquellas relaciones de la sociedad moderna de occidente, en ella se tejen las relaciones de la sociedad, la familia, el estado, la ciencia, las comunicaciones, la cultura.

Sin embargo, al poder señalar que desde la estructura física, hasta las relaciones de los humanos que la habitan, son construidas una serie de rituales, sentidos y prácticas, le permiten a la escuela una cierta autonomía en la construcción de sus tradiciones, una cultura propia que le asigna un potencial para darse a sí misma su propio lenguaje. Por tanto la escuela se puede ver desde dos perspectivas, por un lado la vinculación que tiene la escuela dentro de dinámicas políticas y sociales, por el otro su lugar en la construcción de una dinámica propia, una cultura de la escuela. Para esta construcción del campo de los conceptos esta relación de fuerzas es reconocida como una tensión que constituye la escuela (Álvarez, 2008)

Álvarez señala que en esta revisión de la cultura de la escuela se han organizado dos corrientes de pensamiento, la referida al currículo escolar y la de los saberes escolares⁴. Se reconoce en el estudio de Álvarez (2008) una mención sobre el trabajo realizado por Thomas Popkewitz y de André Chervel. Popkewitz propone una investigación crítica sobre el currículo desde una mirada foucaultiana, Chervel ubica el saber escolar dentro de esta relación del dispositivo escolar. Estos dos trabajos, en su conjunto, pueden aportar en reconocer la relación de tensión entre el saber escolar y las técnicas disciplinarias.

⁴ La perspectiva Anglosajona se centra en el campo de estudio acerca del currículo, mientras que desde Francia se ha trabajado los saberes escolares.

En este orden de ideas, será expuesta la referencia sobre la escuela como productora de saberes, los aportes de Chervel en este apartado son imprescindibles para comprender por qué se propone el saber dentro de la tensión constante de la escuela. El trabajo realizado por Chervel (1991) se concentró en realizar un rastreo del término de la disciplina como una construcción histórica de la escuela, las disciplinas se incorporan en la escuela por la legitimidad dentro de su momento histórico y su vigencia útil para el proyecto social. Chervel reconoce en esta identificación el lugar de la Pedagogía ubicada como disciplina, al permitir el acceso a los contenidos reconocidos como útiles para la escuela de acuerdo a la división de los alumnos por edades. En esta identificación histórica de las disciplinas con relación a la Pedagogía, se puede reconocer una división entre los contenidos y las formas en la relación de apropiación de dichos contenidos planteados por las disciplinas científicas. En este sentido se puede reconocer que la Pedagogía se concentró en la relación de las disciplinas y los métodos. (Álvarez, 2008).

No obstante, como una respuesta a esta posición de la Pedagogía, se reconoce en el trabajo de Chervel (1991) presenta una propuesta frente a este conflicto. En primer lugar se encuentra en señalar la escisión entre teoría/práctica (saberes disciplinares del arte/prácticas escolares). En esta división se puede identificar el lugar histórico de la Pedagogía como una disciplina concentrada en los métodos y los mecanismos, al ser ubicada en un solo lugar del conflicto le hace perder su capacidad para producir saber, marca los límites de la Pedagogía como la disciplina que permite la aplicación de contenidos. Esta ubicación en la balanza del conflicto le da una posición de subordinación a la Pedagogía frente a las disciplinas

científicas, para este estudio sería el lugar de subordinación del saber pedagógico dentro del Campo Discursivo de la Educación Artística.

La segunda parte de la propuesta de Chervel se ubica en proponer el saber escolar una como una respuesta a esta división, pues le permite al maestro identificar las implicaciones de subordinación de la producción de su saber y de su labor como maestro, al ser situado exclusivamente en el campo de las prácticas, de los métodos y de las aplicaciones. En este sentido al proponer el saber como parte del estatuto de la Pedagogía, permite entenderla como un saber más complejo, pues le reconoce su lugar más allá del estudio del método, para ver las prácticas de enseñanza en relación con la producción de saberes pedagógicos.

Chervel propone una manera diferente de abordar la Pedagogía, a través de la historia de los saberes escolares, donde tal escisión desaparecería. El autor reivindica la Pedagogía como un saber mucho más complejo, donde el estudio del método no sería más que una parte del asunto, es lo que convierte la enseñanza en aprendizajes, pero la enseñanza en sí misma tendría que ver con la producción de los saberes escolares, lo cual se refiere también a sus contenidos. (Álvarez, 2008, p.5)

Al hacer una lectura de la Pedagogía desde el saber escolar, le da la capacidad al maestro de moverse entre ese plano práctico al campo de los contenidos, de allí la potencia del saber escolar. En caso contrario, el oficio del maestro se reduce a los planos técnicos y prácticos, al practicismo metodológico, en concreto, no entraría a participar en la producción de saberes.

Por otro lado, desde Popkewitz (1994) se propone el estudio del currículo como un concepto más amplio que el plan de estudios, la revisión discursiva sobre las reformas

educativas y del currículo es la propuesta para abordar la tensión de la escuela con relación a su vinculación con dinámicas sociales y políticas. En el currículo se encuentran en juego los intereses sobre lo permitido y lo excluido en la enseñanza. En esta construcción discursiva se pueden identificar la presencia de diferentes intereses, iniciativas, propuestas y disputas sobre los conocimientos permitidos en la escuela. El trabajo de Popkewitz (1994) aporta la mirada sobre las relaciones de poder al interior del currículo y en las disciplinas escolares.

Solamente indagando en la historia de dichas relaciones se podrá entender el entramado político en el que se va configurando un determinado currículo, y esta descripción servirá para entender las prácticas contemporáneas de la escuela y evitar así aceptar como inmutable un determinado estado de cosas (Álvarez, 2008, p. 9).

En este punto es donde se reconoce la categoría Discurso como una forma de leer las disciplinas escolares. Esta categoría le permite al estudio proponer el Campo Discursivo para leer la tensión presente entre lo artístico y lo pedagógico. Este análisis del Discurso de la Educación Artística pretende mostrar la presencia de diferentes representaciones sobre la realidad del arte en la escuela, para no definir cuál es la más verdadera, al contrario, exponer el peligro que representa reconocer una sola historia. En este punto se cuestiona lo considerado como representación de la realidad, para proponer otra forma de leer las realidades y poder reconocer la historia de vacíos y de énfasis alrededor de la Educación Artística como disciplina para la escuela, develando estos falsos dilemas para situarlos como tensiones y conflictos que la constituyen.

Al trabajar la disciplina escolar es posible dar un aporte a la misma Educación Artística dentro de su constitución epistemológica, pues se reconoce en el Saber Pedagógico la posibilidad de respuesta ante las escisiones artista-maestro, arte-práctica pedagógica. Sumada a esta intención, al analizar la disciplina escolar como campo discursivo permite reconocer las relaciones de poder involucradas en la Educación Artística, en relación con las fuerzas discursivas en su constitución como disciplina escolar.

El Saber Pedagógico le puede dar al maestro una posición en la negociación sobre la tensión presente entre la capacidad para producir un propio saber y las demandas de las dinámicas sociales y políticas sobre lo que debe enseñar. Esta perspectiva le da una potencia al Saber Pedagógico en dos perspectivas, por un lado le asigna a la escuela un lugar en la producción de saberes, y por el otro, permite reconocer en el maestro un estatus de intelectual de la escuela, al ofrecerle una herramienta para hacer una lectura discursiva sobre las disciplinas artísticas.

2. Los saberes escolares como “alquimia” de las “disciplinas”

El presente apartado acoge específicamente el trabajo de los investigadores André Chervel (1991) y de Thomas S. Popkewitz (1994) acerca de la historia de la educación especialmente en cuanto al origen y desarrollos de la disciplina escolar. Antes de realizar la exposición sobre las ideas de estos dos investigadores, desde este estudio se enfatiza el llamado realizado por Chervel (1991) en cuanto a reivindicar las construcciones surgidas en la escuela a partir del propio reconocimiento histórico de las disciplinas. Mirar

históricamente lo disciplinar en la escuela como parte central del currículum, permite superar la idea que toda producción de la escuela es una copia o vulgarización del saber científico y artístico.

El concepto disciplina escolar es un término reciente dentro de la historia de la educación, su uso se ubica en la época de posguerras donde se empieza a hacer mención a la disciplina como “la policía de los centros docentes, la represión de las conductas susceptibles de alterar el orden establecido y aquella parte de la educación de los alumnos que debía contribuir a ello” (Chervel, 1991, p 60).

En la revisión histórica realizada por Chervel (1991) sobre cómo a lo largo de la historia de la educación este concepto hizo su aparición, reconoce que algunos términos como contenidos, materias de la enseñanza y facultades, eran identificados como sinónimos de la disciplina escolar; sin embargo, en esta misma revisión histórica Chervel señala que estos términos no la abarcaban completamente. Volviendo a la mención primaria sobre la disciplina como el dominio de las conductas que alteran un orden, Chervel (1991) señala en esta definición algunos aspectos identificados como la historia de los orígenes de la disciplina escolar “una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte” (p. 63).

Pero ¿Cómo eran definidas todas aquellas acciones de ordenamiento de los contenidos de la enseñanza? ¿Qué agrupaban dicha materias? Chervel (1991) asegura que la disciplina escolar va más allá de los contenidos, de la transmisión de una información que es

enseñada, la reconoce con una naturaleza y origen específico producto de la escuela “La disciplina es mucho más compleja porque comprende las prácticas docentes, los objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que determina” (p. 68).

Estos tres contenidos de la disciplina escolar: la relación cuerpo a cuerpo del maestro-alumno, los objetivos exteriores asignados a la escuela y la responsabilidad de conservar el patrimonio de la cultura de una sociedad, contradicen la idea de ver la disciplina escolar como método, donde la escuela se limita a impartir algunos conocimientos técnicos y científicos de manera simplificada, a un público sin capacidades para comprender la complejidad de la producción científica. Al ubicar la disciplina escolar como un armazón complejo creado por la escuela, niega la idea de la disciplina escolar centrada en el método, es una respuesta contundente frente a la consideración de los saberes de las disciplinas escolares como vulgarización o profanación de los conocimientos científicos.

Las ideas de Chervel ayudan a orientar el concepto de disciplina escolar:

Amplísimo conjunto cultural muy original, que ha ido segregando a lo largo de décadas, e incluso de siglos, y que funciona como una mediatización puesta al servicio de la juventud escolar en su lento caminar hacia la cultura de la sociedad global (Chervel, 1991, p. 86).

Las disciplinas escolares como creaciones propias de la escuela, contienen en sí mismas la labor de aculturación de acuerdo a los objetivos impuestos por la sociedad, pero que a su vez realiza sus propias construcciones culturales a partir de un propio lenguaje; es una función en doble vía.

Chervel (1991) ubica a la escuela como el campo que determina y conforma las disciplinas escolares, por tal razón se puede considerar la presencia de vinculaciones entre los contenidos expuestos por el maestro, los manuales, los ejercicios de estos contenidos, las prácticas de motivación para los estudiantes y los exámenes. Con relación a los contenidos “suele admitirse que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa” (p. 64).

Por otro lado, se reconoce la disciplina escolar como parte del dispositivo de la escuela con la función principal de aportar los contenidos explícitos de la enseñanza relacionados con los objetivos educativos (Chervel, 1991, p 73). Ver esta función permite ubicar la disciplina escolar tan solo como una parte de la escuela.

Dado este reconocimiento de las disciplinas escolares, Chervel (1991) propone, como primer paso, analizar los objetivos impuestos por la sociedad a la escuela, identificados como finalidades de objetivo o enseñanza escolar. Estas consignas generales sobre los objetivos de la enseñanza, tienen otro escenario que desborda el enunciado del objetivo, las modalidades para desarrollar dicha enseñanza. En este ámbito de las modalidades se puede identificar una semilibertad de la escuela con relación a los límites que le marcan los objetivos externos (Chervel, 1991, p 78), a este espectro se le puede identificar como finalidades reales.

En las disciplinas enseñadas confluyen los objetivos que le son impuestos y las modalidades para llevar a cabo la enseñanza de los objetivos, es decir el tránsito de las finalidades de objetivo a las finalidades reales; en este aspecto se puede ubicar la escuela en esa capacidad de crear, puesto que la prácticas de enseñanza no son impuestas desde un agente externo.

Gracias a este contexto que ayuda a definir las disciplinas escolares, el investigador Thomas Popkewitz (1994) aporta el término *alquimia* como característica de la formación de las disciplinas de la escuela. Ver la alquimia como parte de la conformación de la disciplina escolar, se refiere a entenderla como un proceso de transformación desde la producción del conocimiento hasta el conocimiento del currículum escolar, “tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (la ciencia o la física) al espacio social de la escuela” (1994, p. 20). Es un movimiento del conocimiento que puede constituirse en aprendizaje escolar.

La escuela entonces, se convierte en un escenario simulado donde se pone en juego este tránsito del conocimiento. La presencia de “materias imaginarias” y “prácticas imaginarias” (Bernstein, citado en Popkewitz, 1994, p. 20). En esta simulación no se pretende hacer lo realizado por el científico o el artista, el proceso de transformación del conocimiento en la cultura es reformulado por el conocimiento en el currículum de la escuela, para que responda a las condiciones propias del dispositivo, horarios, rutinas, edades, rituales.

En el proceso de transformación del conocimiento en la escuela se viven aspectos relacionados con el despliegue de las reglas de la escuela, que tiene que ver con las relaciones sociales, afectivas y psicológicas, entre otras. Para Popkewitz (1994) dentro de la formación disciplinar escolar está presente la transformación del conocimiento de la cultura y el conocimiento de la escuela, la disciplina escolar se convierte en una suerte de *entidades lógicas*, es decir una serie de reglas estables obtenidas en la selección del conocimiento que dan como resultado un estilo particular de razonamiento (p. 20).

Las entidades lógicas serían entonces “estructuras disciplinares lógicas que funcionan como los cimientos desde los que ha de producirse el aprendizaje. Los conceptos dividen, ordenan y representan los fenómenos que han de interiorizarse por la persona que quiere examinarlos.” (Popkewitz, 1994, p. 21). En este concepto se puede distinguir la gran diferencia entre la disciplina científica, como la búsqueda de lo desconocido, y lo escolar, como la estabilidad del conocimiento.

Otro aspecto sobre la alquimia de las disciplinas escolares tiene que ver con la identidad del maestro y del alumno. El currículum informa quienes son cada uno, cuales son las relaciones entre ellos y las reglas para la relación con el afuera de la escuela. Las entidades lógicas propician la adquisición de un tipo de información que configura una manera de saber, comprender e interpretar. Las materias imaginarias a diferencia de las reales -ciencia- imponen un orden moral, reglas de orden, relaciones e identidades (Popkewitz, 1994, p. 21).

Estos argumentos sobre la alquimia de las disciplinas escolares aportan en la comprensión acerca del lugar de las artes en la escuela; también, permiten reflexionar sobre cuáles son los objetivos normativos y políticos asignados a las artes, las formas cómo se adaptan estos objetivos a la enseñanza, el reconocimiento de los tipos de contenidos esperados, las propuestas que aparecen en los registros institucionales, el tipo de actividades en las que se ven traducidas, cómo intervienen las artes en el proceso de aculturación de los alumnos y qué tipo de entidades lógicas se están conformando a partir del ingreso de las artes en la escuela.

3. El Saber Pedagógico en la constitución de los saberes escolares

Para llegar a este tercer paso hasta el momento se ha podido enunciar la propuesta de reconocer el saber escolar para la identificación y posición ante aquellas dualidades que han aparecido históricamente en la escuela. Frente a estas oposiciones Saldarriaga (2003) reconoce con mayor potencia la llamada “Santísima Dualidad *Teoría/Práctica*” (p. 17).

En esta dualidad, el maestro ha sido condenado a un lugar de subordinación al ubicarlo en la aplicación de métodos. Al referir el Saber Pedagógico como respuesta a este conflicto, reconoce el lugar del maestro y de la Pedagogía en la reivindicación y configuración de su estatuto como productores de saberes. Precisamente este estudio tiene su mayor movilidad en ser parte de la desactivación de esa dualidad a través del Saber Pedagógico, si la intención no está concentrada en desactivar este dualismo, no se entenderían las razones por las cuales se aborda la Educación Artística desde el saber pedagógico.

Ver la Educación Artística como disciplina escolar parte principalmente de reconocerla dentro de un campo de lucha de fuerzas, donde se pueden identificar las intenciones y tensiones que constituyen a la escuela. Dentro de este campo conceptual se realizará un énfasis en el Saber Pedagógico, para comprender de una manera más amplia la relación del Saber Pedagógico en la constitución de una disciplina escolar.

Para iniciar se hará mención de algunas ideas propuestas por los maestros Olga Lucia Zuluaga (1999) y Armando Zambrano (2009), relacionado con el Saber Pedagógico y la discusión epistémica de la Pedagogía, respectivamente. Más adelante, a partir de la idea de reconocer la Pedagogía como el lugar para la comprensión del hecho educativo, se presentaran los aspectos contextuales del lugar de la Pedagogía dentro del proyecto moderno, acogiendo algunas ideas desarrolladas por los profesores Rafael Ávila (2009) y Marcos Raúl Mejía (2009).

Con base en los aportes de la profesora Zuluaga (1999) se reconoce que el Saber Pedagógico es una respuesta de resistencia y de delimitación frente a las tecnologías educativas, que lograron instrumentalizar la Pedagogía, equiparándola con la enseñanza de las ciencias y con los procesos de aprendizaje, esta instrumentalización le asignó un énfasis a la Pedagogía en cuanto a método. Antes de mencionar el Saber Pedagógico, Zuluaga aporta con una concepción acerca del saber.

Es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales” (1999, p. 26)

Al reconocer el saber desde esta acepción, le da la posibilidad a esta investigación de una cierta movilidad en los estados de cada uno de los discursos relacionados con el Campo Discursivo de la Educación Artística. Al volver a la Pedagogía, dentro de una definición histórica y no indeterminada, como regularmente es utilizada al referirse a todo aquello relacionado con el método, es posible señalarla como una palabra con una carga histórica y con un sentido, la Pedagogía como un saber y una práctica. Zuluaga señala que en este sentido la Pedagogía le permite al maestro entrar en relación con el conocimiento.

La Pedagogía como campo del conocimiento se originó fundamentalmente desde la modernidad, en este marco se puede hacer una diferenciación sobre los intereses epistémicos de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía. En las Ciencias de la Educación el énfasis se encuentra en la explicación y prescripción sobre el hecho educativo; en cambio, la Pedagogía es el campo de la reflexión y de la comprensión del momento presente del acto educativo. La Pedagogía ocupa más el lugar de la comprensión que de la prescripción, en las palabras de Zambrano (2009) “la Pedagogía tiene la virtud de ver de cerca la actualidad del acto y no propone hipótesis algunas sobre el hecho” (p. 8).

La Pedagogía es identificada como arte y discurso, puesto que su reflexión está concentrada en el sentido de la educación y en la relación profesor, alumno y saber. “La Pedagogía comprende el sentido de la educación de un sujeto y por esto mismo tiene una

fuerte relación con lo político, lo filosófico y con los aprendizajes” (Zambrano, 2009, p. 9). Dentro de los planteamientos de Zambrano se señalan estos tres ejes que componen las guías para la experiencia y reflexión del Maestro.

La Pedagogía en cuanto reflexión sobre los aprendizajes tiene relación con “los dispositivos que el pedagogo construye para reflexionar en la práctica el asunto de la libertad o de la autonomía del sujeto” (Zambrano, 2009, p. 14). La Pedagogía como filosofía “se interroga por los fines de la educación” (Zambrano, 2009, p. 14). En cuanto a la dimensión política, se considera a la Pedagogía como “el ejercicio práctico de la felicidad del hombre en la ciudad” (Zambrano, 2009, p. 14).

Ahora bien, al señalar que el objeto de la Pedagogía se remite al campo reflexivo sobre la educación y como saber, le da la posibilidad al Maestro de pensarse como un intelectual del Saber Pedagógico con relación a sus prácticas. Zuluaga (1999, p. 26) identifica que desde el Saber Pedagógico se pueden explorar las relaciones que ocurren en la práctica pedagógica y en la misma Pedagogía, por tal razón propone los siguientes ámbitos para el saber pedagógico:

- Las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana, el entorno socio cultural y la práctica política.

- Las relaciones de la Pedagogía con la didáctica, el campo de su aplicación y su relación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con los historiadores y con sus propias teorías que le han servido para su conformación.

Para hacer una claridad en cuanto a la noción práctica pedagógica, se toman los aportes de Zuluaga al considerarla como el enunciado a partir del cual se identifican los procesos de institucionalización del Saber Pedagógico, es decir, el funcionamiento de lo pedagógico en las instituciones educativas, la práctica pedagógica comprende, también, los enunciados y la circulación de los saberes enseñados (1999, p 46).

Zuluaga llama la atención en dos errores que usualmente son utilizados al referirse a la Pedagogía, el primero tiene que ver con confundir la Pedagogía con todas las prácticas de enseñanza puesto que este saber va mucho más allá de las maneras de enseñar, es decir es un error confundir docencia con la Pedagogía. Segundo, confundir la práctica científica con la enseñanza, pues cada una tiene finalidades y estatutos discursivos diferentes. En la identificación de estos errores se pueden distinguir tres discursos, el de la Pedagogía, la práctica de la enseñanza y el de las prácticas científicas. (Zuluaga, 1999, p 48)

Dentro del proyecto moderno, que sí bien es el lugar donde la Pedagogía surge como disciplina, también nos permite reconocerla como dispositivo para la producción del discurso moderno. A partir de la modernidad es donde se empieza a hacer mención sobre el discurso pedagógico que contribuyó a formar y disciplinar las subjetividades requeridas, en tanto la consolidación del colonialismo y de la colonialidad (Ávila, 2009, p. 42). A partir

del discurso pedagógico moderno se configuran cartografías (formas de representación, cosmovisiones e identidades) en correspondencia a los regímenes de representación imperantes o hegemónicos.

Entramos en la distinción de señalar las siluetas de lo considerado como la cartografía moderna. La producción de subjetividades dentro de un modelo a seguir, una forma de organización centro (Europa) y periferia (lo subordinado), la identificación de fronteras, la exaltación de lo blanco, el señalamiento sobre un tipo de progreso y desarrollo desde la mirada europea; límites y fronteras que señalan que todo aquello que se encuentre por fuera del proyecto moderno es ilegítimo o no natural.

Lo pedagógico enmarcado dentro del discurso moderno cumple la función de “producir un orden social y para reproducirlo hay que someter los individuos a un proceso de disciplinamiento social, mediante un conjunto de dispositivos de control” (Ávila, 2009, p. 45). Al respecto, lo institucional del proyecto moderno se encuentra en presencia de dos modalidades materializadas en la escuela: la educación básica y común para todos, donde se identifica el principio del valor de la igualdad y la educación especializada en la educación superior, desigual al ser pensada y orientada para una élite.

4. Abordar la Educación Artística como Campo Discursivo

¿Es posible ver el Discurso como una presencia heterogénea de discursos?, ¿la categoría campo le podría aportar a la Educación Artística un reconocimiento de la diversidad de

discursos que la constituyen? Para resolver estas inquietudes que sirven de apoyo en la comprensión de la Educación Artística como disciplina escolar, se propone abordar la Educación Artística como disciplina escolar desde el Campo Discursivo.

Para abordar las anteriores inquietudes se hará referencia sobre algunos aportes de Foucault alrededor del campo discursivo, a partir de su trabajo en *Arqueología del Saber*. Al reconocer la Educación Artística como campo se puede señalar una postura contraria a la identificación de los conceptos como totalidades inalterables. En la siguiente cita se reconoce el término campo como una alusión frente al rastreo de un concepto, que incluye la diversidad de procedencias y de usos.

La historia de un concepto no es, en todo y por todo, la de su acendramiento progresivo, de su racionalidad sin cesar creciente, de su ardiente abstracción, sino la de sus diversos campos de constitución y de validez, la de sus reglas sucesivas de uso, de los medios teóricos múltiples donde su elaboración se ha realizado y acabado. (Foucault, 1969, p6).

Al reconocer la Educación Artística como un campo discursivo, le da la posibilidad al estudio de asegurar que esta disciplina escolar no se pueda abordar disciplinariamente, su comprensión se ubica en el encuentro tensional de diversas disciplinas que tienen un interés en el arte en la escuela. Proponer una lectura de la Educación Artística bajo tensión, es un aporte que da la categoría Campo Discursivo, pues al verla como un campo permite la narración de esta configuración bajo términos de tensión, juegos, fuerzas y toma de posiciones.

Ahora bien, al ubicar el estudio dentro de un campo del discurso nos avoca a señalar que

existe una producción de verdades, prácticas sociales y formas en el habla. Donde en la escuela se reconoce la manifestación de posiciones frente a las construcciones de realidad procedentes del discurso. Esta forma de señalar el discurso será profundizado al tomar referencia el aporte de Olga Lucia Zuluaga (1999) y algunas ideas del *Orden del Discurso*, de Michel Foucault (1992). Con relación a la identificación del concepto campo, este estudio también presenta una relación con el término Campo Conceptual de la Pedagogía abordado por Oscar Saldarriaga (2015), esta categoría permite sustentar una mirada sobre la Pedagogía teniendo en cuenta las tensiones discursivas y los lugares que ocupa la Pedagogía en esta tensión.

Una forma de articular lo identificado en el Saber Pedagógico en cuanto a la categoría discurso, se encuentra en los aportes de Zuluaga (1999). Para abordar la existencia de los saberes en la sociedad, esta búsqueda implica directamente la revisión sobre las condiciones de producción del discurso, donde hacen parte las instituciones, las prácticas y las estrategias que regulan su uso y producción (p.83). De esta manera, se puede reconocer que los discursos traducen o producen prácticas, “los discursos son una memoria de los hechos, ellos son efectivamente acontecimientos y su materialidad toma cuerpo en diferentes registros que se localizan en las instituciones y prácticas donde se usa, produce y circula el discurso” (Zuluaga, 1999, p.86).

Es posible señalar una diferencia importante en cuanto a los actores en el uso del discurso: los que lo configuran y los que se encuentran inmersos en este; para este último se identifica al maestro y los estudiantes, es decir, el que domina no permite que el discurso

sea propiedad y manejo de todos, el dominado reconoce y acepta esos enunciados como verdad. Es en este punto donde aparece el sujeto como un categoría que hace parte del discurso, “al sujeto que habla a través y a partir del enunciado” (Foucault, 1992, p. 26), esto refleja una relación de sumisión frente al discurso y de la sumisión del discurso frente al grupo que lo produce.

“¿Qué hay de peligroso en el hecho de que las gentes hablen y de que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿En dónde está por tanto el peligro?” (Foucault, 1992, p. 5). Al señalar estas preguntas problema, Foucault realiza una propuesta para estudiar los procedimientos, podrían considerarse como tareas para entender el discurso o algunos medios para acercarse a él. Frente a estas preguntas se puede llegar a señalar que una de las posibles pistas ronda sobre la verdad, la voluntad de la verdad, el deseo, el control y el poder.

En toda sociedad se producen discursos, el mismo ejercicio del habla y de la narración son parte de las prácticas sociales y culturales. Frente a las preguntas anteriores, Foucault (1992) arroja la siguiente hipótesis:

Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (p.5).

Ahora bien, Foucault hace referencia a la sociedad vivida por él, donde identifica ámbitos donde mayormente se presentan controles, exclusiones, prohibiciones y

prescripciones producto del discurso: la palabra prohibida, la locura, la sexualidad y la política. El Discurso no es un aspecto superficial de las sociedades, puesto que se relaciona con el deseo y con el poder, no es solamente donde se traducen las luchas por la dominación, también vincula el motivo u objeto del deseo, o de todo aquello por lo cual se lucha y se quiere obtener. (Foucault, 1992, p. 69)

Es posible reconocer que dentro del Discurso, discursos, rondan lo considerado “verdad”. Dentro de la perspectiva occidental el mayor sustento de las verdades se encuentra en el racionalismo del conocimiento científico, dentro de este discurso se reconocen instituciones que soportan dicha verdad, mejor aún quienes ejercen a través del discurso una voluntad. El ejercicio de la voluntad de verdad separa, elabora distinciones, organiza y especifica qué es lo normal y el afuera de esa normalidad.

Frente a este panorama, una de las tareas tiene que ver con comprender cuáles son los procedimientos de producción del discurso de la Educación Artística, entre los cuales se identifican: lo relacionado con los controles externos al discurso, como es el caso de la exclusión; los controles internos propios del mismo discurso, que bien se podrían asimilar con aquellos principios de ordenación y clasificación, y por último, la determinación de las condiciones de su utilización. Estas tareas muestran cómo en el discurso no todos tienen la posibilidad de manejarlo o adentrarse en él, es una relación estrecha con el conocimiento. Con relación a este último procedimiento, Foucault (1992) señala una diferenciación importante en cuanto al que domina el discurso y los que se encuentran dentro de la doctrina, el primero no es de propiedad y manejo de todos, el segundo se relaciona con la

difusión para todos, reconociendo y aceptando esas verdades.

En contexto con el estudio, para comprender la Educación Artística como disciplina para la escuela, es importante señalar que la institucionalización de la educación y las prácticas sociales alrededor de lo institucional escolar juegan su propio papel en el discurso, por medio del análisis sobre los discursos es posible entrar a comprender sus procedimientos.

La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 1992, p. 27)

Foucault (1992) señala que al leer el discurso, los discursos, entrar a comprenderlos, puede presentarse un cierto temor por develarlos, miedos que tienen relación con las consecuencias. No invita a borrar estos temores sino más bien a entenderlos a través de tres decisiones “poner en duda nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; levantar finalmente la soberanía del significante” (p.32).

Estas tareas se convierten en parte del método para el estudio del discurso, se tratarían como principios para el enriquecimiento en descubrir o más bien relacionar qué es lo que se esconde bajo estas producciones de verdad, cuáles son las prácticas que las sostienen y cuáles son las relaciones con otros acontecimientos y condiciones externas. En este sentido, este capítulo identifica en la obra de Oscar Saldarriaga (2015) un ejercicio de descubrimiento de los discursos localizados en el Campo Conceptual de la Pedagogía.

Saldarriaga (2015) en su trabajo *Hacia un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía en Colombia* pone en primer lugar la pregunta ¿existe o funciona un campo conceptual de la Pedagogía? frente a esta inquietud muestra la diversidad de posturas y discusiones frente a este reconocimiento de la Pedagogía como campo. Por tanto, el campo le permite a la Pedagogía ser comprendida desde la proliferación de interpretaciones, que le da la posibilidad de reconocer fronteras, límites y articulaciones con aquellas, otras, interpretaciones.

Dicho de otra manera, reconociendo que las ciencias y las disciplinas no reconocen barreras epistemológicas y van de un campo a otro produciendo, precisando o modificando objetos de saber, conceptos, métodos y posibilidades, debemos asumir la tarea de captar el entramado actual en el cual se encuentran los objetos y conceptos del Saber Pedagógico. No se trata de buscar unicidad, por el contrario, es necesario permanecer en la pluralidad pero no de manera desordenada sino reflexiva. (Zuluaga y Echeverri, 2003, citado en Saldarriaga, 2015, p.35)

Esta noción del campo de la Pedagogía articulada con los planteamientos sobre el discurso, permite señalar la posibilidad de negociación del saber pedagógico frente al entramado heterogéneo de saberes del Campo Discursivo de la Educación Artística.

Se logra hacer visibles los “objetos de conocimiento”, articulados y articulables gracias a conceptos, podemos balancear la unilateralidad del reproductivismo educativo. Lo *conceptual* emerge así como el envite mismo de la lucha, en una arena que muestra el doble sentido –combate y dialogo- de la pluralidad metodológica (Saldarriaga, 2015, p. 37).

En el trabajo de Saldarriaga, sobre el Campo Conceptual de la Pedagogía, se expone cómo en el rastreo histórico del campo se puede identificar una posición de subordinación de la Pedagogía a regímenes de verdad de la “Ciencias de la Educación”, se vuelve a señalar el Saber Pedagógico ubicado en la escisión teoría-práctica, concentrando la

Pedagogía en la exclusividad de las formas de la práctica. Este reconocimiento pone de manifiesto y denuncia el lugar subordinado del Saber Pedagógico y el oficio del maestro frente a otros discursos.

El campo de saber de la Pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber. (Zuluaga *et al*, 1998, citado en Saldarriaga, 2015, p.39).

Así como en Foucault (1992) en el *Orden y el Discurso* se pueden reconocer dos actores que están inmersos en el discurso, dos posiciones de sujeto que hacen parte del dispositivo de la escuela, en la historia del Saber Pedagógico y en el oficio del maestro se puede señalar una subordinación frente a otras disciplinas. Sin embargo, se estima que desde el Campo Conceptual de la Pedagogía es posible reconocer el Saber Pedagógico como productor de saber, al señalar las relaciones presentes entre Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Como aporte, a este análisis sobre el Campo Discursivo de la Educación Artística, se identifica en el trabajo de Saldarriaga una propuesta para ver esta heterogeneidad del discurso y sus relaciones entre el saber y el poder. Saldarriaga (2015) señala una identificación de unas líneas de partición reconocidas como los puntos donde se pueden encontrar los juegos de fuerza de los discursos, al mencionar estas líneas como fronteras se puede reconocer una distinción entre lo identificado como “interioridad” y “exterioridad”, la interioridad relacionada con lo pedagógico y lo externo como aquello que no es

producción de la pedagogía. Al reconocer en las líneas una delimitación del campo, se pueden ubicar zonas que constituyen el campo de lo pedagógico desde afuera y que “proponen cuáles serían los objetos, saberes y sujetos que deberían regir a lo “pedagógico” o darle sentido y dirección” (Saldarriaga, 2015, p.45).

En el trabajo de Saldarriaga se puede identificar aquello que podría ser el afuera del Saber Pedagógico, en esta zona se pueden señalar los discursos globalizantes de la educación, la zona ambigua de las Ciencias de la Educación, los conceptos globales como la gestión. Lo considerado como interno de la Pedagogía estaría relacionado con “una interioridad de lo pedagógico, también fracturada, estriada, pues alberga una diversidad de superficies de emergencia de objetos de saber y de arquitecturas teóricas, superficies que han formado subsectores específicos del campo” (Saldarriaga, 2015, p. 45).

Esta propuesta para abordar el Campo Discursivo de la Educación Artística permite reconocer en las líneas de partición unas fronteras internas, zona que se comunican a través de los objetos del saber y de sus conceptos, “pueden proceder tanto de su interioridad como de su exterioridad, y pueden ser endógenos o exógenos, es decir inmanentes o invasores” (Saldarriaga, 2015, p. 45)

Cada uno de los aportes, específicamente los de Popkewitz (1994) y Saldarriaga (2003 y 2005) serán ampliados como parte del campo del método, donde la disciplina escolar de la Educación Artística se reconoce como una propuesta de lectura sobre la conformación de su campo discursivo, con todo fin de realizar una propuesta de cartografía de los discursos,

donde se pongan de manifiesto los juegos, tensiones y fuerzas que aparecen en la pugna sobre el arte en la escuela.

III. Las políticas en Educación Artística: hacía un análisis estructural

Pero hay una ínfima distancia que separa a un “experto foucaultiano” de otros expertos, y es que la verdad que aquel dice no es la de los contenidos que deberá difundir la escuela ni la de la mejor forma de enseñarlos, sino que dice “la verdad” sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política.

Sáenz y Saldarriaga (2015)

1. Explicación general del método de análisis estructural

En este trayecto investigativo para la comprensión de la Educación Artística como disciplina escolar este estudio propone realizar un análisis documental, teniendo como marco orientador el Análisis de Discurso, más precisamente el Análisis Estructural propuesto por el Maestro Saldarriaga frente a la práctica pedagógica. Para la construcción del enfoque, la investigación recurre fundamentalmente a los usos de Foucault en educación, investigaciones de este estilo han sido desarrolladas por algunos investigadores como el profesor Thomas Popkewitz (1994), y en Colombia, Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz (2005) del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

¿Por qué un estudio sobre la Educación Artística como disciplina escolar es necesario abordarlo a partir de la noción de Discurso⁵?

Se parte de la siguiente premisa, cada documento estudiado es un campo donde es posible reconocer la presencia de juegos discursivos y tensiones acerca de la Educación

⁵ La *Verdad de las formas jurídicas* de Michel Foucault. Donde el discurso además de su estructura lingüística es un régimen de producción de verdad.

Artística. En este sentido el trabajo del profesor Popkewitz brinda orientaciones sobre cómo entender el discurso a partir de las reformas educativas, reconocidas como estrategias donde se despliegan prácticas y procesos para la regulación social y del poder dentro del mundo educativo (1994, p. 2).

Popkewitz propone tres grandes cuestiones que orientan y justifican la comprensión sobre el Discurso y la importancia de hacer un análisis de los discursos emergentes en las reformas educativas.

- Los discursos *son formas de producción social y de regulación estatal*. El discurso es una estrategia estatal pensada en producir mejoras sociales. Para Popkewitz, el estado es considerado una categoría que permite identificar las prácticas de gobierno a través de estrategias, categorías y distinciones que producen valores sociales y relaciones de poder en el contexto de la escuela.
- El Discurso contiene distinciones y categorías que *no son construcciones neutrales y descriptivas*. En las prácticas discursivas se pueden reconocer formas de actuar, ver, hablar y sentir el mundo. Se transforma la idea de señalar las categorías del Discurso como neutrales, para reconocer en el Discurso estrategias que disciplinan y configuran los sentidos frente a las elecciones y las posibilidades del sujeto.
- *La investigación se vincula con cuestiones de decisión política*. Investigaciones de este tipo ayudan a sacar a la luz “tensiones, contradicciones y ambigüedades que

subyacen a la puesta en marcha de una reforma educativa.” (1994, p. 2).

Estas tres cuestiones permiten abordar los documentos relacionados con la Educación Artística, en ellos se puede reconocer el registro de prácticas y procesos de quienes detentan el poder y que tienen un efecto en la formación del profesorado del maestro.

Con estos ámbitos es posible identificar, dentro de la política para la Educación Artística en Colombia y en el Distrito, formas de gobierno que le adjudican al arte en la escuela un papel en cuanto a los valores que se pretenden conservar en el contexto país y ciudad. Sumado a la posibilidad de identificar, dentro del Campo Discursivo de la Educación Artística, el tipo prácticas y producciones que recaen en la constitución de un sujeto. A partir de una lectura sobre el Discurso es posible responder la pregunta sobre qué tipo de subjetividades se pretenden producir al introducir el arte en la escuela.

Por otro lado, al señalar que la Educación Artística es un Discurso conformado por un entramado de diferentes discursos, reconoce en cada documento un registro de discursos heterogéneos, el análisis estructural permitirá extraer ese tejido discursivo proveniente de diferentes saberes, que bien como es señalado por Popkewitz (1994), al sacar estas tensiones a la luz le da un lugar a la investigación en vinculación con la política, en otras palabras al maestro lo posiciona en un contexto de los discursos que rodean la Educación Artística para asumir su lugar político.

¿Por qué el uso del análisis estructural para la reflexión sobre la Educación Artística?

El análisis estructural, como método, permite graficar polaridades y tensiones. En este estudio, los documentos se identifican como producciones de sentido provenientes de estos juegos oposicionales, donde es posible comprender la constitución del sujeto maestro en Educación Artística y la Educación Artística como disciplina escolar.

Las orientaciones sobre el uso de esta técnica se basan principalmente en el libro *Del oficio de maestro* del profesor Saldarriaga (2003) y en el artículo *De los usos de Foucault para la práctica pedagógica* de Saldarriaga, O y Sáenz, J. (2005). Identificar que toda producción del sentido humano deviene de un juego de oposiciones es un principio teórico que proviene de la semántica estructural desarrollada por A.J. Greimas, “la unidad elemental de significación es una pareja de opuestos complementarios, unidos por un vínculo (eje semántico) que les subyace y precisa su sentido” (Saldarriaga, O & Sáenz, J. 2005, p. 119).

Saldarriaga toma estos aportes de la semántica estructural, para apoyarse en la identificación sobre cómo los seres humanos construyen sentido a partir de oposiciones. Desde las oposiciones, los seres humanos construyen un sentido asumiendo una cara de esa polaridad; sin embargo, la posibilidad de desentrañar esa construcción de sentidos se ubica a partir de la identificación de la relación tensional entre las categorías oposicionales. En esta relación se identifica el lugar de ese individuo sobre lo que se está pugnando.

En el esquema propuesto para el análisis estructural se identifica en los registros documentales una posibilidad para identificar, comprender y exponer la construcción de sentidos dentro del discurso.

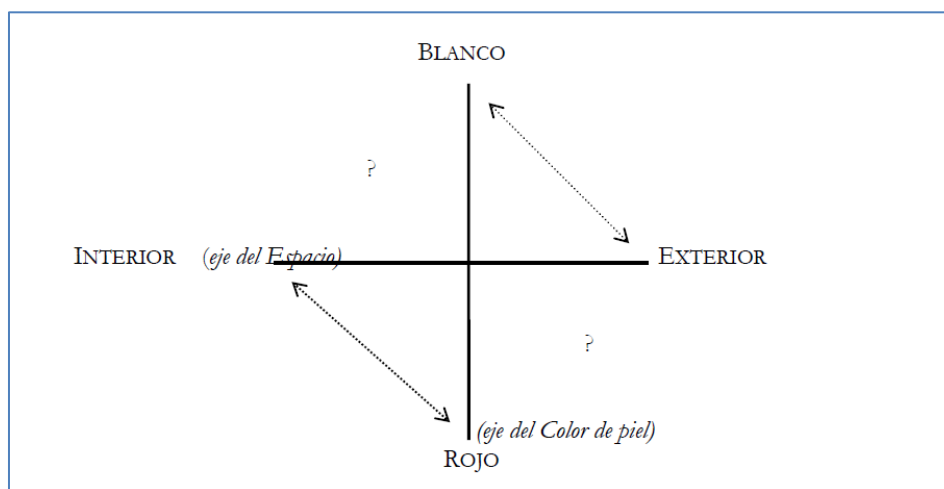
Una dispersión anónima a través de textos, libros y obras. Dispersión que caracteriza un tipo de discurso, y que define, entre los conceptos, formas de deducción, de derivación, de coherencia, pero también de incompatibilidad, de entrecruzamiento, de sustitución, de exclusión, de alteración recíproca, de desplazamiento (Foucault, 1970, citado en Saldarriaga, 2015, p.47).

Se parte de dos principios en la construcción de los esquemas, en primer lugar, cada esquema está contextualizado, su análisis se realiza de acuerdo a los diferentes contextos propuestos por el discurso; es decir la identificación de las categorías de oposición no es realizada desde el maestro, sino sobre los enunciados propuestos por cada campo documental. En segunda instancia, en la identificación de estas oposiciones es posible señalar un adentro y un afuera de los que elaboran estos sentidos, no se propone identificar en cuál de estas oposiciones se debe concentrar el sentido, más bien dentro del reconocimiento y explicitación de esta tensión se puede reconocer el juego discursivo.

Es importante señalar en la matriz cuál es el adentro y el afuera de lo que se encuentra en pugna, para efectos de este estudio y en consecuencia con el propósito de reconocer el saber escolar de la educación artística, el adentro de este estudio está relacionado con relación al Saber Pedagógico de la educación artística y el afuera todo lo que viene externo, que se ve como lo peligroso, lo extranjero, aquello que gobierna el Saber Pedagógico y el oficio del maestro. “Al tratar de trazar estas líneas que demarcan la división *exterior/interioridad*, nos acercaremos al menos a localizar ciertas superficies de

emergencia de objetos/conceptos y fuerzas que marcan el régimen de verdad que gobierna el CCP⁶”. (Saldarriaga, 2015, p. 47).

Un ejemplo claro de cómo se puede utilizar el esquema propuesto por el análisis estructural se encuentra en el caso planteado por Saldarriaga y Sáenz. Toman como base las razas humanas y contextualizan la matriz desde la mirada de los indios Piel roja. Al hacer mención sobre la oposición rojo/blanco se puede identificar un eje de tensión en la relación de razas humanas, esta oposición de colores se puede situar en un plano moral de los indios americanos con la oposición bueno/malo, donde lo rojo es bueno y lo malo está relacionado con lo blanco.



Usos de Foucault. Sáenz, J y Saldarriaga, O. 2005

En el eje horizontal se encuentra identificado el espacio en oposición interior/ exterior, posteriormente se identifica las asociaciones entre los dos polos por medio de una flecha de

⁶ CCP hace referencia al término expuesto en el Capítulo II acerca del Campo Conceptual de la Pedagogía propuesto en el documento de Saldarriaga (2015)

doble vía. Así se podría leer que para los indios americanos los tipos de hombre se pueden identificar en la asociación del rojo-bueno-interior y el blanco-malo-exterior. Además de estas asociaciones, se podrían establecer otros análisis como un rojo-exterior se consideraría como un rojo malo o bien un blanco-interior, es un mal blanco o se asimilaría a un rojo. Este ejemplo nos permite reconocer como en un tema relacionado con el color de razas se pueden identificar construcciones de sentido sobre los tipos de hombre, según la contextualización del análisis, en este caso realizado desde los indios americanos. (Saldarriaga & Sáenz, 2005, p. 118-119)

Para este caso, el estudio se encuentra en sintonía con los intereses de la investigación de los profesores Saldarriaga y Sáenz, al centrar el análisis en las tensiones constitutiva del oficio del maestro en educación artística y el Saber Pedagógico. En este análisis del campo discursivo se ponen en relación múltiples tensiones “entre el saber, la institución, los sujetos y las estrategias que, a la luz del trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, aparecen como constitutivos de la escuela moderna y del oficio de maestro” (Sáenz, J. & Saldarriaga, O 2005, p.115).

La elaboración de matrices de tensión tiene como propósito hacer visibles estas tensiones, ambigüedades y falsos dilemas que configuran la Educación Artística como disciplina escolar. La propuesta de Saldarriaga y Sáenz concuerda con el proyecto de Foucault, específicamente sobre cómo descifrar los regímenes de verdad de la sociedad occidental, donde la escuela y la academia también están suscritas (Sáenz, J & Saldarriaga, O, 2011, p. 114).

Estos autores abordan y comprenden el origen y las transformaciones vividas en la escuela a partir de matrices de tensión, este instrumento, basado en una técnica de la semántica estructural propuesta por A.J Greimas, gráfica un cruce de ejes donde son ubicados diferentes enunciados relacionados con la producción de la escuela en occidente.

Un segundo ejemplo de matriz, más contextualizado sobre el Saber Pedagógico, se encuentra en la gráfica de las funciones tensionales constitutivas de la escuela moderna, diseñada por Saldarriaga (2003, p. 143), en el eje horizontal se encuentran las finalidades disciplinares de transmisión de ciencia, en oposición con las finalidades de carácter formativo –el Saber Pedagógico-. Éste es cruzado por un eje vertical donde se ubican las funciones de la escuela con relación a formar en autonomía frente a las funciones de formar en heteronomía.

Analizar la escuela a partir de las matrices de tensión permite identificar aquellas tecnologías de producción de saberes, objetos, estrategias y sujetos, que constituyen la verdad en la escuela. “la verdad sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política” (Saldarriaga & Sáenz, 2005, p. 115). No se quiere hacer mención sobre el tipo de verdad que debería existir sino expurgar las verdades que le permiten a la escuela producir verdades. Descifrarla y comprenderla es posible al interior del dispositivo escolar.

Saldarriaga (2003) propone diferenciar entre “falsos dilemas” sobre la escuela y el maestro y las “tensiones constitutivas” que son parte de la escuela y de su saber. Esta

perspectiva aborda las relaciones al interior de la escuela oponiéndose a la idea de la relación causal entre categorías. Otro aspecto a favor sobre este método permite reconocer aquellos falsos dilemas que alejan al maestro en la producción de un saber sobre sus contenidos de enseñanza. Esta forma de descubrir las verdades, a partir del propio andamiaje de la escuela, tiene la intención de permitir a los maestros otras descripciones y lecturas sobre el discurso de la escuela, “no ‘la(s) más verdadera(s)’, sino las que más puedan servirles a una política de empoderamiento de su Saber Pedagógico” (Saldarriaga & Sáenz, 2005, p. 2).

1.1 Las matrices de tensión una propuesta para leer el Campo Discursivo de la Educación Artística

Para el diseño de las matrices de tensión es necesario diferenciar cada uno de los elementos que hacen parte de los polos, para luego entender la dinámica conjunta.

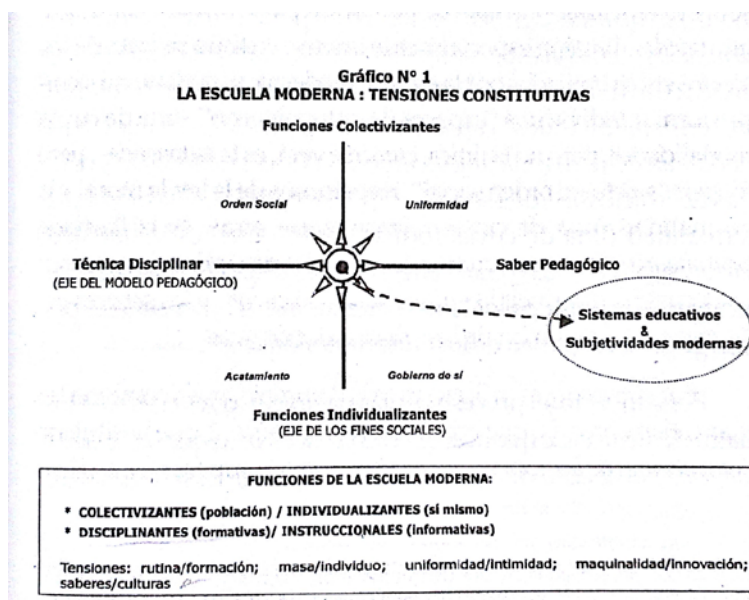
una rejilla de análisis que permita hacer visibles esas tensiones constitutivas y sus transformaciones históricas, para señalar su peligrosidad pero también sus fisuras y puntos de fuga, de modo que puedan ser reutilizadas en las luchas actuales alrededor de la condición de subalterna de las subjetividades del maestro y de la infancia escolar (Saldarriaga, 2003, p.137).

La propuesta de las matrices de tensión parte de extraer ciertas parejas de oposiciones que estructuran el sentido del discurso y que son graficadas (Saldarriaga, 2003, p.138). El reconocimiento de lo opuesto se le distingue como una unidad, cada una de las tensiones que se cruzan son identificadas como funciones estratégicas.

En dos palabras, esos grafos son ‘cruces’ que resultan de dibujar cada una de las disyunciones como un eje de dos polos, y que al cruzarlas unas con otras permiten visualizar las tendencias o resultantes estructurales: esto es lo que llamo “matrices” (Saldarriaga, 2003, p.138)

Cada opuesto está unido por un eje semántico, los cuatro polos y los dos ejes diferenciados son situados en unos cuadrantes identificados como campos de intersección, mediación o combinatoria; en estos espacios se ubican las funciones producidas históricamente a partir de las tensiones. Saldarriaga aporta en la identificación del punto central de la matriz, entendiéndola como el cruce tensional donde pueden girar los polos, puntos de fuga y agujeros negros (Saldarriaga, 2003, p.140).

Para ilustrar sobre cómo se presenta esta propuesta metodológica se presenta a continuación una de los esquemas diseñados por Saldarriaga.



(Saldarriaga, 2003, p. 139)

Las matrices de tensión, como parte fundamental del camino metodológico de este estudio, se proponen como una posibilidad de entender la Educación Artística dentro de un campo discursivo. Las tensiones constitutivas permiten reconocer los juegos presentes en la institución de la escuela donde sus agentes, el conocimiento, y para el caso de esta investigación, el capital simbólico de la Educación Artística entran en pugna.

Por tal razón los documentos son abordados como Campos Discursivos, donde se identifican aquellas categorías que entran en tensión dentro de la Política en Educación Artística en Colombia, aquellos ejes en cuanto al lugar de exterioridad e interioridad con relación al Saber Pedagógico y al oficio del Maestro, sin perder de visar el contexto específico del discurso y las categorías que emergen y se relacionan dentro de los cuadrantes. Al mirar los documentos como registro de los discursos, es posible reconocerlos como un campo de lucha frente al capital simbólico donde se puede reconocer las posiciones frente al lugar y usos de la educación artística en la escuela.

En los registros documentales sobre la política en Educación Artística se puede reconocer la distribución y las relaciones de diferentes componentes del Campo Discursivo de la Educación Artística, tal es el caso de su concepto como campo y área. También, con las matrices de tensión se puede comprender el juego de fuerzas entre categorías provenientes de diferentes discursos y que están presentes en los documentos, tales como: el ser y el saber, la práctica social y el conocimiento, lo disciplinar y lo pedagógico, lo institucional y lo social, el artista y el maestro.

Leer los documentos como partes del Campo Discursivo de la Educación Artística ofrecerá al maestro una lectura de la disciplina escolar, donde se reconoce que a pesar de los inicios de la escuela en la modernidad con relación al control de las masas de infantes, ésta ha vivido transformaciones donde han entrado otras posibilidades en el saber de la escuela, entre ellas lo artístico.

Como parte del análisis se abordará cómo estas tensiones están construidas y relacionadas en los documentos como conceptos provenientes de distintos discursos, políticas e intereses, que hacen pensar que más que un discurso homogéneo sobre Educación Artística hay una serie de discursos contradictorios, que puestos en relación permiten leer los juegos de poder presentes en los documentos institucionales. Para cruzar estos conceptos y ponerlos en tensión, las categorías serán trabajadas en cuadros técnicos que ameritan entenderlos en el contexto del documento y en la relación con las otras fuentes que abordan la Educación Artística en Colombia.

1.2 Momentos del análisis estructural

El análisis estructural de la Educación Artística como disciplina escolar contempla cuatro momentos, el primero tiene que ver con la construcción del campo documental, donde son identificados los registros a ser analizados; un segundo momento tiene que ver con el análisis del archivo, que comprende un momento descriptivo y otro interpretativo; el tercero se refiere a la construcción de las matrices de tensión y el análisis de cada uno de los esquemas. Para cerrar el estudio se realiza un apartado de reconceptualización de la

Educación Artística teniendo como enclave el Saber Pedagógico y lo identificado como disciplina escolar desde cada una de las perspectivas abordadas. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los cuatro momentos.

- Construcción del campo documental

Este momento contempló la identificación de los documentos que constituyen el campo de análisis correspondiente a cada uno de los niveles de la política en Educación Artística, acorde con cada uno de los objetivos del estudio. Como bien se mencionó en un apartado anterior, cada documento es un registro de los discursos entre los cuales se encuentran: las normativas vigentes en Educación Artística de carácter nacional y distrital, y los documentos oficiales de la Universidad Pedagógica Nacional en cuanto a su LAE.

Autor	Título	Año	Perspectiva
Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia	Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media	2010	Nación
Secretaría de Educación del Distrito	Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística	2014	Distrito Capital
Universidad Pedagógica Nacional	Portafolio de servicios Universidad Pedagógica Nacional	S.f	Institución
Universidad Pedagógica Nacional	Manifiesto en 27 tonos, por la autonomía de la educación	2008	Institución
Universidad Pedagógica Nacional	Lucidas en tránsito	2013	Institución
Universidad Pedagógica Nacional	Malla curricular vigente programa Licenciatura en Artes Escénicas- Registro calificado de la licenciatura 2010	Vigente en la actualidad	Institución

- Análisis de archivo

Sobre cada uno de los documentos se realizó una lectura inicial con el objetivo de contar con una mirada global y con algunos elementos que pudieran permitir una descripción de cada uno. Este momento de pre-lectura documental permitió la elaboración de una descripción inicial de la naturaleza de los documentos, que además le permitió al investigador acercarse y familiarizarse con el documento.

Para cada documento se diseñó una presentación general por medio de un mapa conceptual, donde se identificó, de forma preliminar, unidades de análisis de los posibles ejes de tensión y categorías, para llegar posteriormente a ser ubicadas en cada cuadrante de la matriz de tensión.

- Construcción de matrices de tensión

En cada uno de los documentos se identificaron componentes, nociones, conceptos relacionados con categorías identificadas en el paso previo del análisis del archivo. Siguiendo las orientaciones metodológicas de Saldarriaga (2003, pp. 132-147) y expuestas en el apartado del proceso de construcción de las matrices de tensión, se llevaron a cabo los siguientes momentos: Diseño de matrices de tensión por cada documento (ubicación de ejes de tensión y categorías por cuadrante), reconocimiento de relaciones de cercanía entre cuadrantes y oposiciones, revisión específica de referentes teóricos que insinúe las

corrientes discursivas que se entrecruzan, reescritura donde se presentan las categorías en tensión y los dilemas por separado dentro de cada registro.

- Hacía una reconceptualización de la Educación Artística como disciplina escolar

Este momento se abordó como una propuesta de narración para la construcción del informe de investigación a propósito de la comprensión de la Educación Artística como disciplina escolar. En este paso se elaboró un relato, que a modo de tejido escritural, son identificados cruces entre matrices individuales de tensión. Donde, además de encontrar coincidencias y divergencias, se propone una lectura sobre las tensiones constitutivas de la Educación Artística y del oficio del maestro.

2. Análisis estructural por campo documental

Este apartado presenta los resultados del camino metodológico basado en el análisis estructural. Éste se considera como una reescritura sobre cada uno de los campos documentales, identificados como *perspectivas* de acuerdo a los lugares de enunciación de los registros.

Estos resultados tienen tres momentos, el primero está referido al análisis estructural de la Perspectiva Nacional, donde se ubica el documento del Ministerio de Educación Nacional *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. El segundo momento del análisis fue identificado como Perspectiva Distrital, a partir de la

lectura sobre el documento *Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística. Proyecto 40 por 40*. Finalmente, dentro de una perspectiva institucional de la educación superior son analizados, en conjunto, cuatro registros de la Universidad Pedagógica Nacional: *Portafolio de servicios Universidad Pedagógica Nacional, Manifiesto en 27 tonos, por la autonomía de la educación, Lucidas en tránsito y Malla curricular vigente programa Licenciatura en Artes Escénicas-Registro calificado de la licenciatura 2010*.

Cada una de las perspectivas fue construida teniendo presente un contexto general, que permite ubicar el registro dentro de la trayectoria histórica de las políticas mencionadas desde cada una de las entidades. En segunda instancia, el análisis por perspectiva contempla la identificación de las tensiones discursivas divididas en dos mapas: uno de carácter descriptivo y uno interpretativo, esquematizado a través de las matrices de tensión.

2.1 Perspectiva Nacional, Ministerio de Educación Nacional

2.1.1 Contexto general

Desde el plano internacional la Unesco inició acciones a favor de reconocer la Educación Artística para los niños como parte de la democracia cultural, es identificada como una estrategia fundamental para la preservación y renovación de la diversidad, términos identificados en la Convención para la Diversidad Cultural Mundial de la Unesco en 2001.

En 2006 fue construida la *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, por medio de la conferencia Mundial sobre la Educación Artística, convocada por la Unesco. En ella se buscaba articular los esfuerzos de los ministerios de educación y de cultura en torno al campo de formación de la Educación Artística. El objetivo del documento era “explorar la posible contribución de la Educación Artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y se centra en las estrategias necesarias para introducir o fomentar la Educación Artística en el entorno de aprendizaje” (Unesco, 2006, p.1).

En 2010, la Unesco realizó la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, donde fueron formulados tres objetivos para el desarrollo de la Educación Artística: una Educación Artística accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad; con actividades y programas de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución; bajo los principios y prácticas para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

En este documento se encuentran las orientaciones a tener en cuenta por parte de los estados miembros, para realizar los cambios o medidas en la introducción de la Educación Artística en los ámbitos formales y no formales de la educación. Es importante anotar que dentro de esta conferencia se reconoce la Educación Artística como una función importante en la transformación de los sistemas de educación, donde es señalada la necesidad de satisfacer las necesidades de los estudiantes y desde el plano global “la paz, la diversidad

cultural y el entendimiento intercultural, así como la necesidad de las economías postindustriales de disponer de una fuerza laboral creativa y adaptable” (Unesco, 2010, p.2).

La responsabilidad de la Educación Artística en Colombia, es compartida entre los Ministerios de Educación y Ministerio de Cultura, las interrelaciones entre estas entidades se identifica en el documento Plan Decenal de Cultura 2001-2010, “la inclusión de las artes y la cultura, como campo de conocimiento en el servicio educativo público, es una estrategia básica” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 198).

Es reconocido desde el libro *Compendio de Políticas Culturales* que los primeros desarrollos de la Educación Artística se identifican a mitad del Siglo XIX en la Universidad Nacional de Colombia (Ministerio de Cultura, 2010, p.199). En este suceso son señaladas dos corrientes: una teórica, más vinculada con la filosofía y la literatura y otra práctica, cercana a los oficios. A mitad del Siglo XX se conforman escuelas de arte independientes y otras adscritas a la Universidad Nacional, “Hacia los años setenta asistimos al surgimiento de la institucionalidad pública cultural conformada por escuelas de bellas artes y sus producciones” (Ministerio de Cultura, 2010, p 199).

En un trabajo de investigación realizado por la Universidad de Antioquía, son señaladas tres denominaciones distintas de la Educación Artística en Colombia, durante el periodo de 1982 al 2006. Con la renovación curricular de 1984 hasta 1993, el área de artes fue identificada como educación estética. A partir de la Ley General de Educación se le

reconoce como Educación Artística y en 1997 se incluye el componente de cultura (Mejía, S y Yarza, A, 2009. p 172).

Se reconoce esta área como Educación Artística a partir de la Ley 115 de 1994, en su artículo 23, la establece como un área obligatoria y fundamental del conocimiento, incluida dentro de los currículos y Proyectos Educativos Institucionales. En 1997, con la Ley General de Cultura, se agregó el término cultura, como área fundamental del conocimiento, quedando finalmente como área de Educación Artística y cultural.

En 2000, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió el documento *Lineamientos para la Educación Artística* “después de una amplia concertación nacional coordinada por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional. Estos lineamientos no alcanzaron a impactar pues su aplicación y divulgación no fue reglamentada” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 200). No fue incluida el área en la construcción de los estándares, los estándares fueron focalizados en cuatro áreas básicas y en competencias ciudadanas.

El Ministerio de Cultura realizó el estudio *Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019*, en el cual señala que parte de las estrategias de acción en la Educación Artística tienen que ver con:

El fortalecimiento de la oferta en educación superior en artes (...); referentes básicos de calidad de la Educación Artística en la modalidad formal, no formal e informal; presencia de la Educación Artística en educación preescolar, básica y media; reconocimiento de la educación como campo (...); Investigación en el campo de las artes” (Ministerio de Cultura, 2004, p. 153).

En 2010, el Ministerio de Educación formula las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*, último documento originado a partir del Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, formulado por el Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación. Las Orientaciones Pedagógicas contienen las competencias específicas en artes, para la articulación en el currículo y la generación de ambientes de aprendizaje y de evaluación. (MEN, 2010)

2.1.2 Tensiones discursivas en el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media -2010

Como parte de la pre-lectura contemplada dentro del campo metodológico, se realiza a continuación una breve presentación de corte descriptivo sobre la organización y propósitos del documento de análisis. Se realizó un esquema igualmente descriptivo que muestra la estructura general del documento por medio de un mapa conceptual. Esta última labor fue realizada gracias a la herramienta de acceso virtual prezi.

- Presentación descriptiva

Dentro de la presentación del documento se señala que en él cuerpo del texto son recogidas las perspectivas de artistas, pedagogos del arte, pedagogos, psicólogos, comunicadores y sociólogos. Las Orientaciones tienen su origen en el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010, la coordinación del proceso de escritura del documento fue realizado por el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Esta instancia

consultó a instituciones de educación superior, funcionarios -rectores y directivos- de instituciones de educación, docentes de Educación Artística en ejercicio y asesores de las áreas artísticas de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura.

El documento explicita el propósito de abordar la implementación del área de Educación Artística dentro del currículo, con relación a la generación de ambientes de aprendizaje y las orientaciones para la evaluación, de la misma área y de las competencias propuestas. Las Orientaciones se concentran en la identificación de las competencias específicas y propias de la enseñanza en artes; también, señala las estrategias para contribuir a las competencias básicas.

El punto de partida del documento se concentra en el concepto de Educación Artística desde diferentes autores que abordan el arte, la cultura y lo pedagógico. Estos elementos incluyen el referente de Campo trabajado por Bourdieu; las finalidades de la Educación Artística con los conceptos de la Unesco; y como un saber, tomando como base Aristóteles. Desde esta referencia es identificada la Educación Artística como un campo y un área, con finalidades diferenciadas de la enseñanza especializada de la educación por las artes.

A partir de la identificación conceptual de la Educación Artística, el documento relaciona esta ubicación epistemológica con el concepto de competencia, reconociendo que es un término de la psicología y de la lingüística, apoyado especialmente en los trabajos de Chomsky, Hymes y Gardner. El documento señala tres competencias específicas de la Educación Artística, identificadas así: sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

Cada una es desarrollada conceptualmente y abordada desde lo considerado como evidencias que permiten reconocer su adquisición.

De esta manera, los procesos, productos y contextos culturales son identificados como tres ámbitos donde se desarrollan las competencias específicas. Además, son reconocidos como el marco para el diseño de las estrategias para evidenciar aprendizajes relacionados con los procesos de recepción, creación y socialización.

Son mencionadas algunas propuestas de cómo entrar a relacionar estos dos niveles de competencias, donde se identifica que la relación de las competencias específicas de la Educación Artística tiene una vinculación en tanto aporta a la adquisición de competencias básicas, es decir desde el arte se puede aportar en la adquisición de competencias comunicativas, científicas, matemáticas y ciudadanas.

En esta relación de la Educación Artística con otras disciplinas de la escuela, es identificado en el rol del maestro en Educación Artística como el promotor de diálogos con los maestros de las áreas básicas, se considera como el encargado de promover el trabajo articulado. Un ejemplo que manifiesta esta relación se encuentra en la relación de la Educación Artística con el área de competencias ciudadanas, donde se pretende entablar un trabajo articulado alrededor del carnaval. Teniendo como base esta temática, se busca abordar las expresiones de carácter patrimonial para concentrar el interés frente a los modos de apropiación y conservación del patrimonio cultural, y así encontrar las estrategias para articular la institución educativa con el contexto local.

Al final del documento son presentadas unas orientaciones guía para la implementación del área en el currículo, teniendo en cuenta: el plan de estudios, los ambientes de aprendizaje, la evaluación y el currículo. El documento enfatiza en dar orientaciones, pero que dentro de la autonomía de las instituciones están los mecanismos para hacer la implementación. La forma como el docente y la institución educativa hacen posible el desarrollo de las competencias corresponde a su autonomía institucional.⁷ Si la institución educativa considera que se puede desarrollar la sensibilidad con la expresión artística de la danza, tiene la opción de definir la práctica artística que más se acomode a su Plan Educativo. Para finalizar, en el documento son realizadas recomendaciones por grados escolares para evidenciar las competencias y la relación con las competencias básicas.

- Mapa descriptivo⁸

Gracias a la herramienta online prezi, se realizó el diseño de un mapa conceptual que contiene la estructura general del documento, dentro de una perspectiva de relaciones conceptuales tal cual esta propuesto por el texto. En él son señalados los antecedentes, las referencias sobre cuáles son los aportes de la Educación Artística, su conceptualización, los

⁷ A partir de los aportes de Vanegas (2014) es necesario ampliar acerca de la autonomía institucional como un término problemático y contradictorio. Vanegas, M (2014) (Políticas educativas: currículo y evaluación. En: Educación y Cultura. N 106. pp. 15-22), sobre la autonomía de las instituciones educativas, menciona la contradicción presente en el marco normativo, dentro de la cual la Constitución Política de Colombia en el artículo 67 hace “énfasis en la responsabilidad del Estado en lo educativo, la cual no va más allá de la regulación y el control”. Frente a la reforma más significativa de la educación en Colombia correspondiente a la Ley 115 de 1994 que “incorpora el objeto de los fines de la educación, la búsqueda de la calidad de la educación mediante evaluaciones masivas, la aparente autonomía de las instituciones educativas en la organización del currículo y la evaluación, entre otros”.

⁸ Para ver en línea acceder en el siguiente vínculo. <https://prezi.com/jlf9sihk0ohr/orientaciones-pedagogicas/>

retos, la explicación de las competencias específicas, el cuadro de evidencias, la relación con la competencias básicas, propuestas de implementación y recomendaciones.



Mapa conceptual. Documento Orientaciones para la Educación Artística en Básica y

- Mapa interpretativo, Análisis estructural

En la construcción del texto, de manera preliminar, se puede identificar la presencia de términos provenientes de actores del sector cultura y educación. Se podría señalar que es la muestra de una discusión desde los profesores, artistas, gestores y planificadores de la cultura y la educación.

Es señalada una diferenciación de tres tipos de Educación Artística: la relacionada con la formación para las artes, de carácter más disciplinar y correspondiente a la formación de artistas; la educación por el arte, como una formación de valores a través de las artes,

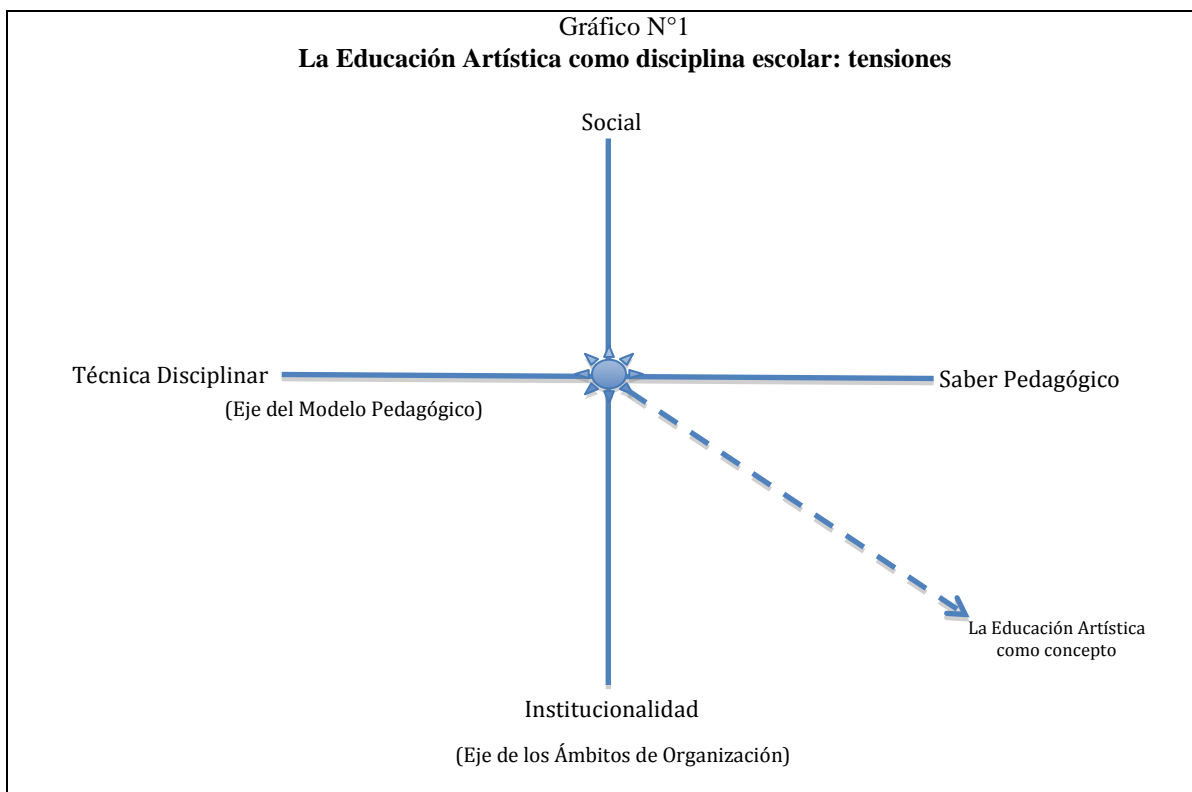
identificada en la escuela; la educación en el arte, es señalada como la experiencia estética como una salida a condiciones culturales y sociales.

El documento *Orientaciones* está suscrito en la educación por el arte que está pensada desde el currículo. Una forma de reconocer algunas interacciones entre estos tres tipos de Educación Artística, se puede reconocer en las recomendaciones para los grados de décimo y undécimo, donde afirma que los estudiantes deben contar con las competencias específicas si tienen intenciones de formarse profesionalmente como artistas. Según el documento, la Educación Artística como disciplina escolar debe ofrecer aquellos elementos básicos para llegar a la formación para las artes.

Para llegar a la construcción de la matriz de tensiones del documento *Orientaciones Pedagógicas*, se propuso hacer el análisis estructural a partir de cuatro categorías principales, que son identificadas como parte de los ejes para el análisis de las tensiones constitutivas. A partir de la prelectura del documento, de la construcción del mapa descriptivo del mismo y de las propuestas realizadas por el profesor Saldarriaga (2003) se reconocieron cuatro categorías correspondientes a las tensiones constitutivas de la escuela moderna. Para efectos del estudio, las tensiones, relaciones y juegos de los cuatro ejes son reconocidos como los componentes que constituyen la Educación Artística como disciplina escolar, desde la estructura del Discurso del Ministerio de Educación Nacional. Que se convierten en una práctica de gobierno, alrededor de las intenciones adjudicadas al arte en la escuela.

Las dos categorías iniciales se relacionan con el aporte de Saldarriaga en cuanto al “eje modelo pedagógico” donde se ponen en tensión lo Pedagógico -como el saber de la Educación Artística- y la Disciplina -aquellos mecanismos y técnicas puestos a disposición para lograr las finalidades de formar en artes dentro de la escuela-. “Esta relación entre el *Saber Pedagógico* y las *tecnologías de organización* no es una relación de teoría y práctica, sino una relación tensional de contenido a forma” (Saldarriaga, 2003, p. 133). Dentro del documento se reconoce la relación contenido-forma que identifica Saldarriaga (2003), esta tensión tiene que ver con los modelos pedagógicos, donde por un lado se reconoce el Saber Pedagógico (principios, fundamentos y las finalidades de formación), y por otro lado, la Tecnología Disciplinar (mecanismos y técnicas para efectuar en lo cotidiano dichas finalidades).

Las otras dos categorías restantes se reconocen en el eje vertical de la organización de la Educación Artística, nombrado como el “eje Ámbitos de la Organización”. La Educación Artística se encuentra en dos planos de organización que entran en dialogo o confrontación, por un lado está lo Institucional -referido específicamente a la organización y formalización de la enseñanza en la escuela, la educación por las artes- y por el otro lo Social, -donde se identifican otras formas organizativas y prácticas alrededor de lo educativo y de lo artístico reconocidas como interlocutores de la escuela-. En este punto de lo Social hacen parte las diferentes prácticas reconocidas como parte de la Educación Artística como son la educación para las artes y la educación en artes.

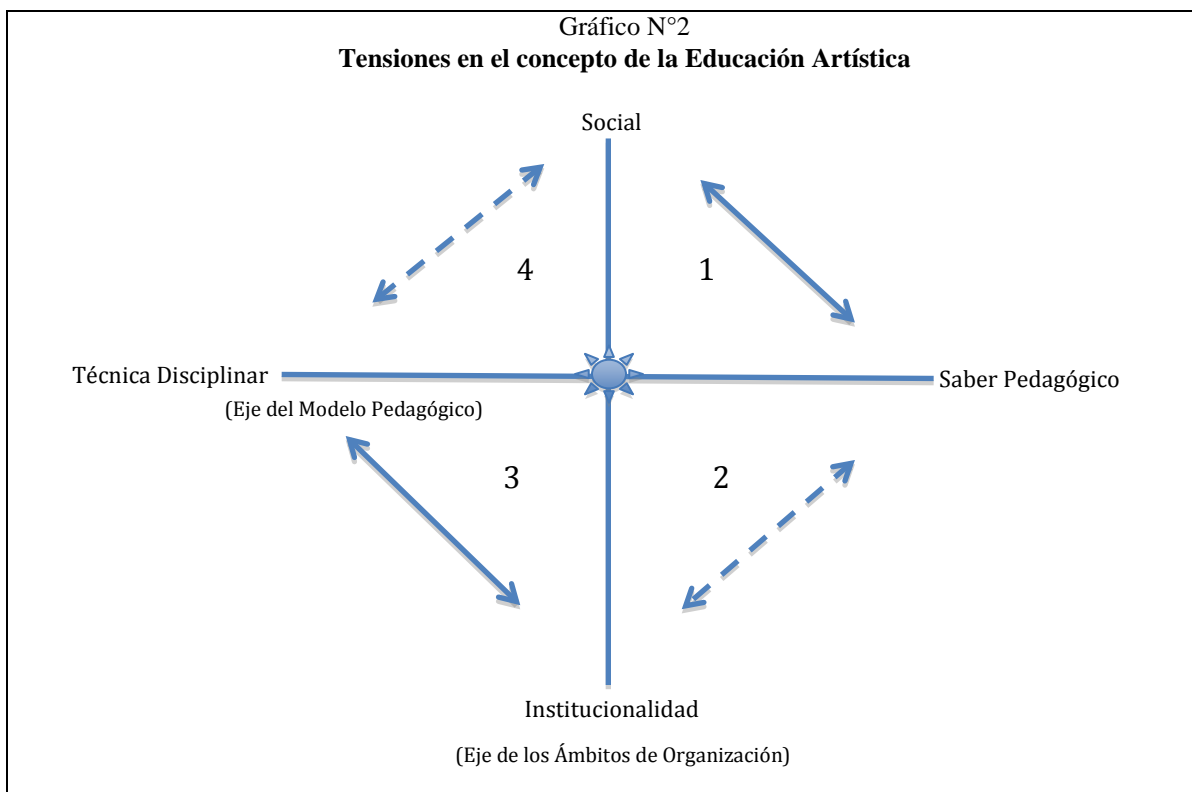


De esta manera se propone hacer una identificación de la Educación Artística como disciplina escolar, reconociendo que en estas tensiones se encuentra en pugna la definición conceptual de la Educación Artística, ubicada en la intersección de los ejes. Al identificarla en el centro, le podemos atribuir un lugar en la tensión estructural, donde si bien se ponen de manifiesto los ejes, también se podría considerar en su definición el punto de fuga y de movimiento entre polos.

Por ahora, se puede señalar que la Educación Artística se mueve en dos escenarios, como parte de los propósitos formativos tensionados con aquellos mecanismos y técnicas para lograr el tipo de formación que se espera en esta sociedad. La Educación Artística es influenciada por el andamiaje institucional de la escuela, heredera de la tradición de

disciplinamiento, en articulación y confrontación con las otras formas de organización que se escapan de la institución escolar, aquellos objetivos exteriores asignados a la escuela como es la responsabilidad de conservar y difundir los valores y el patrimonio de la cultura de una sociedad.

Antes de identificar las categorías ubicadas al interior de cada uno de los cuadrantes, se siguió con el análisis estructural propuesto por Saldarriaga en el texto *Usos de Foucault* (2005) donde se reconocen asociaciones entre ejes, para crear otras categorías combinadas, con esta lógica binaria se reconocieron universos de sentido al interior de la Educación Artística. En este caso se combinaron los ejes más significativos y considerados más cercanos por asociación. De igual manera son señalados aquellos juegos de categorías que podrían considerarse como excluyentes. Para las combinaciones identificadas como incluyentes se utilizó una flecha continua, mientras que para las categorías donde se reconoce una relación asociativa de exclusión se usa una flecha punteada.



Se identificó cada uno de los cuadrantes armando parejas combinatorias de categorías. El primer cuadrante y el tercer cuadrante son identificados con una flecha constante, reconociendo que se complementan entre sí. De esta manera se reconoce la Educación Artística dentro de una relación del Saber Pedagógico, en dialogo con el ámbito social de la escuela. Por otro lado se complementan el ámbito institucional y las técnicas disciplinares propuestas e impuesta a la Educación Artística.

Los otros dos cuadrantes graficados con una flecha punteada, son reconocidos como relaciones asociativas de exclusión entre el Saber Pedagógico/marco institucional de la escuela moderna y la organización social/técnicas disciplinares para la Educación Artística.

Teniendo en cuenta esta identificación por cuadrantes se hará mención sobre las categorías donde se realizará mayor énfasis en el análisis estructural. El concepto y el sentido de la Educación Artística como disciplina escolar se encuentra en una relación de complementariedad del Saber Pedagógico en relación con el ámbito social, que entra en tensión con la perspectiva de las técnicas disciplinares y la estructura de la institución escolar. Por otro lado, dentro de la disciplina escolar de la Educación Artística se encuentran las tensiones y luchas presentes entre el Saber Pedagógico y la institución de la escuela; sumados con el lugar de las artes en la sociedad y de las maneras cómo se pone en operación los mecanismos para la enseñanza de las artes en la escuela.

Cada uno de los cuadrantes se organizó para ser ubicadas las categorías de acuerdo a la misma lógica de cercanía u oposición con los ejes de tensión. Con la intención de reconocer aquellas categorías más significativas enunciadas en el cuerpo del documento, se realizó una identificación por cada bloque de categorías correspondientes a las parejas combinatorias.

De esta manera las categorías reconocidas como disciplina e institución fueron ubicadas en el documento, por medio de la identificación de unidades de análisis, principalmente a partir de frases alusivas a los términos. Este ejercicio arrojó unos énfasis de algunas categorías frente a otras, de este modo fue posible reconocer por cada cuadrante una categoría predominante y otras tres o cuatro que apoyan la descripción de la tensión discursiva.

2.1.2.1 La Educación Artística entre el Saber Pedagógico y el ámbito social

En este primer cuadrante de relación asociativa de inclusión del *Saber Pedagógico* y el *Ámbito Social*, fueron señaladas las cuatro categorías con mayor presencia dentro del documento. En este esfuerzo por reconocer las categorías que aporten en descubrir el juego de tensiones dentro del discurso del MEN, se reconoce la categoría *Campo* como la principal dentro del cuadrante del eje de tensión. Se identifica que el campo es asumido como una noción que permite conceptualizar la Educación Artística. Además de esta categoría se identificaron otras tres: los valores, el saber artístico y el acervo cultural; de alguna manera éstas son recogidas dentro de la noción de campo de la Educación Artística.

El Campo, es la primera acepción utilizada dentro los referentes de conceptualización de la Educación Artística. Al reconocerla Campo, absorbe las demás designaciones conceptuales, tales como considerar la Educación Artística como área, con una finalidad y diferenciada con otras modalidades de la enseñanza en artes.

La categoría de Campo, dentro del documento, se basa desde la perspectiva sociológica; al respecto se identifica en la bibliografía dos textos de Bourdieu, P. (2000 y 2003). El documento nos arroja una clave sobre la Educación Artística como Disciplina Escolar, la reconoce como parte del término campo social, éste le permite ampliar el marco conceptual y vincular la Educación Artística con diferentes ámbitos, especialmente con la cultura.

En este sentido el Campo es utilizado para identificar la presencia de diferentes actores, instituciones y prácticas en un espacio social, donde se presentan juegos de tensión frente a la posesión o producción del saber de la Educación Artística. Es un campo de lucha y de pugna, de toma de posición frente a la pregunta ¿Quién se va a quedar con ese capital simbólico que representa la educación artística... la cultura, el mundo artístico, el mundo de los conceptos, el mundo de lo pedagógico?

En la noción de Campo es claro el aporte desde los discursos sociológicos alrededor de la cultura especialmente de Bourdieu, de alguna manera esta categoría tiene una articulación con el Distrito frente a las construcciones conceptuales del sector cultura, sobre el campo mismo de la cultura donde se ubican subcampos como el patrimonio, las prácticas artísticas y las prácticas culturales.

La categorías Saber, a pesar de que esta enunciada como un concepto inicial, en dos ocasiones es señalada como saber artístico. A lo largo del documento el Saber aparece unido de manera relacional con los términos competencia y con habilidades. Se puede reconocer la presencia de un discurso ético y moral desde la perspectiva de la filosofía, pero con una mayor presencia sobre la conjugación con las competencias y el aprendizaje, “como un saber hacer en contexto” (MEN, 2010, p. 21), que son más de corte del análisis lingüístico, de la pragmática y de la psicología del desarrollo. No se reconoce una referencia específica de la categoría Saber dentro del listado bibliográfico del documento. No obstante en la forma como se cita el Saber, relacionado más con el concepto de

competencia se puede encontrar en los documentos de la Unesco y es relacionada mínimamente con la noción de *poiesis* desde la poética de Aristóteles.

Los Valores como categoría relacionada con el Campo de la Educación Artística, se encuentran desde una perspectiva ética, moral y económica, especialmente en cuanto se refiere al término de patrimonio cultural. Esta categoría en el documento hace referencia a la pertenencia, nacionalidad, al cultivo de una sociedad. También es señalado como parte de esta categoría, la protección, conservación y difusión de lo considerado como patrimonio cultural. En cuanto a la referencia de autores se identifica Lull Peñalba⁹, esta categoría se puede reconocer como una construcción realizada desde la economía, las teorías del desarrollo y de la administración de la cultura. Este concepto es reconocido con una fuerza liderada y apoyada por la Unesco, se acepta esta noción para trabajarla como un compromiso de la Educación Artística para su protección y conservación.

Por otro lado, los Valores son relacionados fuertemente con el Acervo Cultural, donde le es asignada a la Educación Artística la responsabilidad de proteger las herencias de los sistemas de representación de una sociedad. La manera de proteger el Acervo es contemplada desde la sensibilización ante los lenguajes artísticos, en este caso señalan los procesos de recepción como parte de este acercamiento. Conjugan además alusiones alrededor de la lúdica y el aprendizaje para la incorporación del acervo cultural en el lenguaje de los estudiantes. (MEN, 2010, p. 45).

⁹ Profesor de didácticas específicas de las ciencias sociales en la Universidad de Alcalá, ha coordinado proyectos socioculturales para diversas instituciones, diseño de actividades educativas que favorezcan la difusión, valoración e interpretación del patrimonio cultural.

Finalmente se destaca la categoría de *poiesis*,¹⁰ que aunque es mencionado en dos ocasiones, da muestra de algunos reconocimientos de la filosofía clásica, pero en la identificación de occidente con relación al saber se identifica en oposición con la *techne*. Se podría reconocer como una especie de fuga frente a otras categorías que hacen parte del cuerpo del documento, tales como competencia, el acervo, el patrimonio. Se destaca la identificación de la *poiesis* como una categoría mencionada en el inicio del documento alrededor de la concepción del arte y el saber.

La noción de *poiesis*, desde Aristóteles, es señalada para diferenciar las artes de la ciencia. Es identificada como un saber que produce mundos posibles, que han sido desconocidos a la experiencia de lo humano. A pesar de que en el documento hacen dos veces alusión a este término desde la filosofía, se puede reconocer los usos y transformaciones de términos provenientes de la tradición estética dentro de la política en Educación Artística, esto da cuenta de la transformación de estas nociones correspondientes a la experiencia estética y que es equiparada con los procesos para las artes: recepción, creación y socialización -categorías más cercanas al cuadrante institucional y disciplinar.

Los procesos son asumidos como la continuidad para producir las maneras de obtener placer, correspondientes a la experiencia estética: *Aíesthesis* (recepción), *Poiesis*

¹⁰ Sobre *techne* y la *poiesis* se considera pertinente hacer la siguiente mención (Heidegger citado en Porcel, D, 2014) “La *techne* – τέχνη- es un modo de la *aletheia* – ἀλήθεια-, de desvelamiento o descubrimiento de una realidad que yace ahí, en tanto en cuanto “saca de lo oculto algo que no se produce a sí mismo y todavía no se halla ahí delante”. (p. 43) ”al arte como *poiesis* - ποιήσις-, en tanto que, lo mismo que la *techne*, el arte trae a presencia una realidad que yace ahí oculta: “la figura humana que aparece esculpida en la piedra, o el paisaje sobre la tela, o la composición interpretada por el músico por su instrumento... todo eso son técnicas que revelan, que hacen aparecer lo que antes permanecía latente” Por tanto, la *techne*, como modo de la *aletheia*, incluye a la *poiesis* como una de sus formas, de ahí que en la antigua Grecia, señala Heidegger, el arte no fuera considerado como un sector de la creación cultural, sino como un hacer salir lo oculto de lo ahí yacente (p.46).

(producción), *Catarsis* (conexión emocional de las pasiones, comunicación). Estos procesos más de corte filosófico son ubicados en los procesos para la adquisición de las competencias. En este punto del documento se reconoce el uso del trabajo de Jauss, H, filólogo y autor de la teoría de la recepción, elaborado a partir de la experiencia de verdad abordada por Gadamer en la hermenéutica. Dentro de este sustento son señalados los procesos como los mecanismos mediante los cuales se puede identificar la adquisición de las competencias y en las cuales se reconocen “evidencias”.

Como síntesis de este cuadrante, la Educación Artística desde el Saber Pedagógico y en el ámbito de lo social se tensiona dentro de la categoría Campo. En ella se identifica la presencia de diferentes actores e instituciones alrededor de lo artístico, lo cultural y lo educativo. En el Campo de la Educación Artística circulan construcciones de significado alrededor de los valores, el acervo cultural y el patrimonio cultural. Que además ponen en juego los diferentes saberes artísticos, como aquellas posibilidades de crear mundos posibles.

De alguna manera es irrumpido por el término competencia, que en el documento es unido constantemente frente al Saber, con relación al saber hacer, debido a la construcción conceptual sobre el término competencia y aprendizaje, estos son identificados en la combinatoria relacionada en el cuadrante de oposición identificado como la *Institución Escolar* y el marco de las *Técnicas Disciplinarias*, por tener un origen más cercano e incluyente con las Ciencias de la Educación.

Es posible pensar en una fortaleza de Saber Pedagógico desde el reconocimiento de la Educación Artística como un campo, donde están en disputa el control y producción del capital simbólico referido al lugar de las artes en la vida y en la escuela. De alguna manera para el maestro, el Saber Pedagógico entra en relación con los saberes artísticos y en general con sus propias posibilidades de abordar la Educación Artística como *poiesis*, esas posibilidades de construir mundos posibles pero a la vez desconocidos por un grupo social.

2.1.2.2 La organización de la Educación Artística dentro de la institución escolar y el marco de las técnicas disciplinarias

La relación entre la Institucionalización de la educación en la organización escolar y las Técnicas Disciplinarias, es identificada como una asociación mutuamente incluyente. Desde la organización de la escuela en la modernidad se reconoce el uso de las tecnologías disciplinarias para responder a un problema técnico de vigilancia y de ocupación de la masa de infantes con fines productivos, relacionado con el uso de los espacios en la escuela, la organización y la distribución del tiempo.

Saldarriaga (2003) señala que el descubrimiento de esta conexión se debe al trabajo de Foucault. M. Foucault identificó la relación de las tecnologías disciplinarias inventadas por el convento, la prisión y la fábrica, utilizadas en el régimen de organización de la escuela con fines productivos sobre las masas. Pero además, en este mismo apartado, Saldarriaga señala que si bien la escuela acoge las tecnologías de normalización de los cuerpos,

producto de otras instituciones de control, en ella también se producen los saberes relacionados con el enseñar.

De acuerdo a estas orientaciones, en este cuadrante se reconocieron cuatro categorías cercanas a esta combinatoria Tecnología Disciplinar y la Institucionalidad Escolar. Siguiendo los pasos descritos en el anterior análisis, se llegó a la identificación de un agrupamiento de categorías. Dentro de ellas se identificó el *Desarrollo* como la categoría con mayor énfasis a lo largo del campo textual. En este mismo cuadrante y en relación con el Desarrollo fueron ubicados: el Aprendizaje, la Producción y lo Técnico.

Sobre el Desarrollo en el cuerpo del documento se identifican denominaciones relacionadas con el desarrollo humano y de cómo es posible lograrlo a partir de la adquisición de las competencias. En este sentido los referentes teóricos abordados en el documento, para señalar el Desarrollo dentro de la Educación Artística, tienen relación con los elementos que se proponen desde la Unesco, pero específicamente en el artículo *Desarrollo, Diversidad y Equidad en el siglo XXI* de Alfredo Sarmiento Gómez (2002),¹¹ donde se recogen insumos para sustentar las razones de incluir el desarrollo en el concepto de la Educación Artística. Sarmiento señala que el desarrollo es un motor individual y colectivo, donde es necesario el acceso a la educación para aprovechar el potencial del mercado a través de la formación de talento humano especializado.

¹¹ Doctorando en Economía de la Universidad de los Andes

El desarrollo humano es un concepto abordado desde el discurso económico, donde autores como Amartya Sen son reseñados constantemente en los documentos soporte de la normativa en Educación Artística. Esta sencilla identificación del cuadrante institucional y de la tecnología disciplinar de la Educación Artística, muestra que los discursos económicos están presentes en la formulación de los propósitos de incluir las artes dentro de los currículos. Esta es la razón por la cual fueron ubicadas las categorías competencia, el aprendizaje, la producción y las técnicas dentro de este cuadrante.

Pero continuemos reconociendo en el documento de Orientaciones a qué se refiere el Desarrollo. El Desarrollo se inscribe en el aprender a ser, saber y hacer del estudiante, que hacen parte de los pilares de la educación reconocidos por la Unesco, en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI *La educación encierra un Tesoro*, presidida por Jacques Delors (1996). Este referente muestra los alcances a partir de la instalación de la competencia como parte del desarrollo, en el documento señalan que es una respuesta a la tensión frente a la igualdad de oportunidades, donde el individuo tiene las habilidades para hacerle frente a diversas situaciones.

Las *Orientaciones* señalan que para llegar a un desarrollo es necesaria la adquisición de las tres competencias específicas de las artes (sensibilidad, apreciación estética y comunicación), pero sobretodo esta adquisición tiene sentido en contribuir a las competencias básicas. Así dentro de esta mirada de la Educación Artística como el aprendizaje de competencias para alcanzar un desarrollo, es señalada la posición del

estudiante como actor fundamental de su propio destino a partir de los usos de las competencias, que le permitirán interactuar con el contexto social y cultural.

El documento prevé la Educación Artística como una disciplina que contribuye a las competencias básicas de otras áreas del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lenguaje), además muestra un panorama frente al quehacer profesional en cuanto a los diferentes lenguajes artísticos, relacionado nuevamente con el papel de protección del patrimonio cultural. El siguiente apartado del documento Orientaciones, identifica el arte y la cultura como sectores productivos para la economía, donde los estudiantes, después de vivir la experiencia en la educación básica y media, pueden reconocer el mundo de las artes y de la cultura como parte de la oferta de ocupación.

Aquellos estudiantes dispuestos vocacionalmente hacia las artes, puedan acceder a oportunidades adecuadas para su desarrollo o vincularse a la promoción y gestión cultural mediante iniciativas de proyectos artísticos, de protección del patrimonio, de formación de público que desarrollan las entidades territoriales encargadas de la cultura. (MEN, 2010, p. 17).

Si bien es cierto, el marco de análisis en el que se circunscribe este estudio propende por el oficio del maestro y el Saber Pedagógico, tensionando con categorías más relacionadas con las Ciencias de la Educación. Se considera necesario poner de manifiesto que dentro del documento, categorías como aprendizaje y competencia tiene una distinción constante. Frente al aprendizaje se puede reconocer la fuerte presencia de discursos desde la psicología, especialmente desde corrientes cognitivas, estudios sobre la inteligencia y la creatividad.

Con relación a la identificación de la Educación Artística como un aprendizaje de carácter cognitivo, el documento reconoce en la construcción teórica los aportes de autores como Bruner, Sternberg, Neisser y Miller. En la misma línea, pero con mayor énfasis en inteligencia y creatividad es citado el psicólogo Howard Gardner.

En el documento se reconoce una continuidad del discurso psicológico en la Educación Artística. Considera que el aprendizaje se logra a partir de la producción cultural y artística, ésta es identificada como la muestra o evidencia del logro de las competencias. Al respecto para sustentar estas ideas son acogidas los aportes de Lev Vygotsky sobre la producción cultural, donde mencionan que los productos de la cultura permiten potenciar el desarrollo del individuo. Es decir que la construcción del discurso del aprendizaje está también enmarcada desde una perspectiva de la psicología del desarrollo.

Para reforzar los conceptos sobre las tres competencias, el documento hace uso de la experiencia estética, términos identificados en el discurso filosófico, específicamente de la fenomenología. De allí que se encuentren citas de filósofos como Merleau Ponty y Paul Valery¹². También, se reconoce el aporte desde el discurso histórico con Ernst Gombrich acerca del desarrollo de la sensibilidad. Los referentes de la filosofía y de la historia, son utilizados como nociones que soportan la definición de las tres competencias específicas de la Educación Artística, en este caso la sensibilidad y la apreciación estética.

¹² Paul Valery reconocido también por ser escritor.

Como cierre de este cuadrante de análisis se identifica la categoría Técnica, como las orientaciones específicas y puntuales alrededor de lo artístico. Esta especificidad de lo técnico en cuanto a lo artístico permite reconocer la presencia de aportes principalmente del arte plástico, específicamente de los tratados de pintura de Leonardo Da Vinci. Las referencias en el documento sobre lo técnico tienen que ver con las aproximaciones conceptuales, reglas y herramientas de las disciplinas artísticas. “La ejercitación comprende aquellas actividades prácticas cuya repetición sistemática le permite al estudiante desarrollar las destrezas físicas o mentales necesarias para el dominio de una técnica, de un saber hacer.” (MEN, 2010, p. 51).

En esta lectura de discursos, se puede reconocer al Desarrollo como la categoría con mayor peso dentro de la organización de la Educación Artística en la institucionalidad escolar y en relación con las técnicas disciplinarias. Donde se identifica la fuerte presencia de discursos provenientes principalmente de la economía y de la psicología, amparados en el desarrollo humano y el desarrollo cognitivo, respectivamente.

Para el documento la Educación Artística tiene el lugar en la escuela en cuanto aporta al desarrollo a través de la adquisición de competencias básicas y específicas, que le permitirán al estudiante tener las habilidades necesarias para interactuar con un contexto social y cultural, un saber hacer en el campo social, artístico y cultural. Por tal razón en la institución escolar se hace énfasis en dar cuenta de las evidencias de los aprendizajes y están situados por lo esperado en cada uno de los ciclos de formación.

2.1.2.3 Las disidencias al interior de la Educación Artística y el oficio del maestro

Para el desarrollo de este apartado se abordarán los dos cuadrantes restantes: la relación de asociación excluyente entre la Institucionalidad/Saber Pedagógico, y la tensión de las Técnicas Disciplinarias/ámbito de lo Social, el afuera de la escuela.

La relación entre la Institucionalidad y el Saber Pedagógico

En el cuadrante tres, identificado como *Organización Institucional y el Saber Pedagógico*, se reconocieron cuatro categorías: el docente, la enseñanza, el conocer y el área de Educación Artística. En la identificación de alusiones sobre estas categorías, las relacionadas con el *Docente* cobraron mayor fuerza, donde se reconoció un gran número de menciones sobre su rol, funciones y denominaciones.

Las afirmaciones ubican la denominación docente en mayor medida frente a la identificación de maestro. Sobre el docente básicamente las alusiones están construidas desde el discurso institucional normativo, soportado por otros documentos del MEN. En este análisis se procurará diferenciar las nociones sobre el maestro, como un ejercicio para ahondar en las construcciones discursivas sobre este actor de la escuela.

En cuanto al docente, las orientaciones son propuestas para que realicen una reflexión sobre el lugar del arte en el aula, con los propósitos de aportar en el enriquecimiento de los procesos pedagógicos en artes y mejorar la dinámica cultural del país (MEN, 2010, p.9). Su

práctica está enmarcada en el desarrollo de competencias a partir de los diseños curriculares. El docente es un garante de calidad educativa, en cuanto a la implementación de las competencias dentro del currículo, la evaluación y su propia práctica pedagógica. Se reconoce que el docente de artes participa, en conjunto con sus estudiantes, en las experiencias sensibles que proporcionan las artes, razón por la cual se considera que en sus prácticas de enseñanza las actividades de carácter práctico son las de mayor realización.

Otra responsabilidad asignada al docente tiene que ver con la definición de los contenidos temáticos de la formación artística, en correspondencia con las competencias definidas por el documento. Textualmente señala la exigencia del docente en la definición de cómo se desarrollarán las competencias de los estudiantes a través de proyectos. Se reconoce que su responsabilidad está en propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades, para la identificación de emociones y conceptos de las expresiones culturales; y destrezas técnicas para la producción de obras de arte.

Además de las anteriores responsabilidades, es identificado como un gestor, que tiene como responsabilidad: poner al estudiante en contacto con obras y artistas representativos; acompañar el logro de los procesos de recepción, creación y socialización, donde circulen los productos artísticos en el aula, la institución y el contexto local; diseñar estrategias de contacto entre los estudiantes, las expresiones culturales y el patrimonio cultural; establecer diálogos de interdisciplinariedad con las áreas básicas; y dialogar con las dimensiones subjetivas de los estudiantes, con niveles de atención individual.

Como se puede observar el rol docente está volcado a las búsquedas institucionales, donde prima el logro de las competencias. Se identifica una diversidad de funciones que involucran la gestión, la producción de obras, la instrucción artística, la interlocución con las áreas básicas, ser un comunicador y mediador entre la cultura, la escuela y las subjetividades del aula.

Se dejó aparte la categoría de maestro, enunciado en menor grado frente al docente. Las alusiones sobre el maestro poseen algunas identificaciones con la tradición de las “bellas artes”, con el uso de términos como el educar el gusto por la cultura, la imitación de obras de carácter representativo, el maestro como un ser que se puede imitar porque tienen un reconocimiento en el arte y la cultura. Esta construcción sobre el maestro es más cercana a la idea de maestro de las prácticas artísticas. A pesar de señalar que dentro de la relación maestro-estudiante, el monitoreo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es su responsabilidad.

Por otro lado no se identifica un discurso pedagógico sobre el sujeto docente. Es señalada la enseñanza desde el discurso de la didáctica, teniendo en cuenta que se hace referencia a Díaz Barriga, quien hace énfasis en la enseñanza, el currículo y la didáctica desde la Pedagogía, se podría considerar una lejanía de la perspectiva de la didáctica abordada desde las Ciencias de la Educación.

La tercera categoría se relaciona con el Conocimiento, más abordada desde la filosofía y la psicología. El conocimiento en la Educación Artística está vinculado con varios niveles:

la dimensión subjetiva, el conocimiento de sí mismo; la identificación de hitos históricos y del patrimonio cultural; y el conocimiento generado en los procesos de recepción, creación y socialización de los productos.

La última categoría la Educación Artística como Área, a pesar de reconocer que hace parte del campo de la Educación Artística, se considera importante señalarla por su identificación dentro del currículo. En este sentido se reconoce la Educación Artística como área del conocimiento vinculada a la cultura, que dialoga con otras áreas y campos del conocimiento. La estrategia que permite fortalecer el área basada en el desarrollo de competencias es el plan de estudios. Para sustentar los presupuestos alrededor del área de Educación Artística, son abordados los aportes de los profesores de arte como Arthur Efland y Eliot Eisner, quienes han reflexionado sobre la historia del arte en la educación y la disciplina basada en la Educación Artística.

La exclusión u oposición del ámbito de lo Social con las Tecnologías Disciplinarias

En el cuarto y último cuadrante, relacionado con la exclusión u oposición del ámbito de lo *Social con las Tecnologías Disciplinarias*, se identificaron las categorías: prácticas, habilidades, patrimonio y el artista. En esta tensión se señala con mayor fuerza el concepto de Práctica, es considerada como parte de este cuadrante porque tiene que ver con el ámbito social y su tensión con los mecanismos de las tecnologías disciplinares.

El término Práctica es utilizado para referirse a las prácticas sociales y artísticas, frente a unas prácticas de control para el logro de las competencias, como son las prácticas de aula, las prácticas para el emprendimiento. Para poder tensionar la categoría con relación al rol del maestro se hará énfasis en la relación con las prácticas artísticas.

La expresión “prácticas artísticas” a la cual hace frecuente referencia este documento, aunque etimológicamente redundante, enfatiza en el hacer y la experiencia viva de las artes como aspecto fundamental de su Pedagogía durante el preescolar, la básica y la media, a la vez que hace mención a sus diferentes expresiones dentro de la cultura. (MEN, 2010, p. 22)

El documento identifica las prácticas artísticas (las artes visuales, la música, el teatro y la danza) como originarias del ámbito social. Recientemente las prácticas artísticas hacen parte de la escuela, antes de ser reconocida como área fundamental con la Ley General de Educación, en algunos casos eran abordadas como proyectos transversales de la institución educativa.

Ahora bien, se intenta simular sus mecanismos y procesos en el ámbito escolar, por medio de la identificación de métodos y tipos de habilidades requeridas para cada expresión. Por su identificación como Práctica, se considera que en el ámbito de la Tecnología Disciplinaria se priorizan actividades prácticas, junto con la reflexión y el uso de la imaginación para la resolución de problemas. También son situadas dentro de los escenarios de la escuela, semejando el ambiente del salón de clase como el taller del artista, el salón de danza o el teatro (MEN, 2010, p. 22).

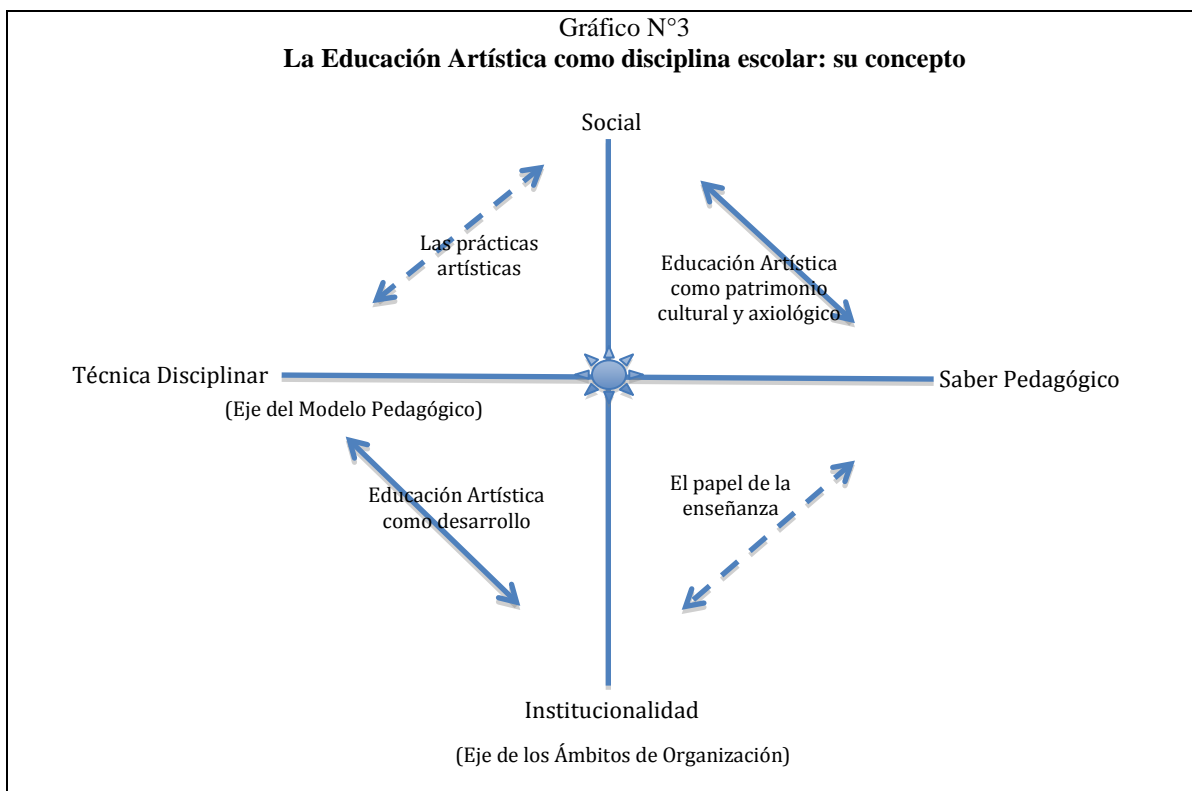
El Artista se identifica como parte de la categoría de tensión de las prácticas artísticas, en esta alusión es interesante identificar documentos y autores específicos del teatro, como Eugenio Barba desde la antropología teatral y Peter Brook desde la dramaturgia y la dirección de las artes escénicas.

La categoría Habilidades es identificada como parte de las prácticas y de la identificación del artista, donde es identificada la ejercitación y la repetición para fortalecer las habilidades requeridas para el lenguaje artístico. La identificación de habilidades propias de los lenguajes artísticos es utilizada a veces por separado, otras ocasiones son ubicadas en el mismo nivel que el término competencia. Este término es utilizado para diferenciar aquello que es producido en los sujetos por la destreza y expresividad de la práctica artística, como la posibilidad que poseen las habilidades para imaginar, soñar, acercarse a las emociones, interpretar y argumentar, entre otras mencionadas en el documento.

2.1.2.4 El concepto de la Educación Artística un cruce tensional

A modo de síntesis se presenta el gráfico N° 3, donde se concretan las tensiones entre ejes y las intersecciones en las cuales se mueve cada eje. Interpelando los cuadrantes hasta ahora expuestos: la Educación Artística está configurándose como funcional para el patrimonio cultural y axiológico del proyecto de sociedad, y como una disciplina concebida para el desarrollo, en estos cuadrantes se pueden reconocer el cruce discursivo entre las

Ciencias de la Educación, la economía, la administración de la cultura y los discursos propios del sector cultura.



Se reconoce un dominio de la psicología en la definición de la Educación Artística, donde se sigue identificando una relación causal entre enseñanza-aprendizaje. La adquisición de las competencias por parte de los estudiantes es el efecto de las prácticas de enseñanza.

En consecuencia con el enfoque de la investigación, sobre no asumir como verdad una de las verdades registradas en el discurso, para llegar a extraer el juego discursivo de verdades con una perspectiva más política que aporte a la postura del Maestro. Es importante poner de manifiesto nuevamente la referencia realizada por Olga Lucia Zuluaga al respecto de las Ciencias de la Educación. En su trabajo justifica por qué no elegir las Ciencias de la Educación frente a un estudio que aborda el Saber Pedagógico, pues en este caso el estatuto del saber en cuestión es la Educación Artística como disciplina escolar.

Pero es cierto que las “Ciencias de la Educación” y la Pedagogía, han estado en contacto con la cientificidad de diversas maneras: ellas han utilizado modelos, conceptos y métodos de otras “ciencias” para tender hacia la sistematicidad, por tanto es posible, a propósito de su devenir, realizar historia de las ciencias. Nos parece que los análisis por emprender serán más fecundos si nos alejamos, en un principio, del bloque de la “Ciencias de la Educación”; cualquier pregunta se atomiza y se puede volver estéril ante esa pluralidad de ciencias. (Zuluaga, 1999, p. 60)

El estudio se acuña en esta explicación de la profesora Olga Lucia Zuluaga, reconociendo que a pesar que dentro del documento la referencia a las Ciencias de la Educación tienen un lugar prominente, el análisis de tensiones se concentrará específicamente sobre la categoría Desarrollo, la Educación Artística como disciplina para la escuela que busca el desarrollo humano y económico.

En la Educación Artística se puede encontrar una tensión sobre la posición de sujeto del educador en artes. Desde la tensión institucional y del Saber Pedagógico, el rol del Maestro se agota en funciones y deberes de carácter tecnocrático, que a pesar de enunciar en el documento la necesidad del docente en aportar al saber de la Educación Artística, se

identifica un gran número de deberes que rebasan la relación docente- estudiante. Además se encuentra en confrontación con las prácticas artísticas, donde el oficio del artista es el de mayor identificación. En este punto se encuentra la separación entre el docente en Educación Artística y el artista. En el oficio del maestro de Educación Artística se mueve varias posiciones de sujeto: el actor del plano institucional escolar, el profesional de la Pedagogía y el artista que tiene un saber, habilidades y destrezas en los lenguajes artísticos.

2.2 Perspectiva Distrital, Secretaría de Educación del Distrito

2.2.1 Contexto general

Los antecedentes identificados en los documentos del Distrito Capital hacen mención, además de los hitos de la Educación Artística reconocidas en el orden nacional, sobre sus propias experiencias de la transformación curricular para la inclusión de las artes en la escuela.

En 2006 es publicado el documento *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*, donde se identifica como uno de los campos de pensamiento a la comunicación, el arte y la expresión. En 2010 es formulado el *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial* en el Distrito, donde se reconoce el arte como un pilar en la educación y del desarrollo integral de la primera infancia; en 2011 se realizó la iniciativa Organización curricular por ciclos, donde es construida la *herramienta para la vida: Corporeidad, el Arte y la creatividad*.

También son reconocidos los programas Festival Artístico Escolar, durante el periodo 2009 a 2013, los talleres de Formación en Arte y Cultura Festiva de 2010 a 2012 y ¡Canta, Bogotá, Canta! De 2013. Es interesante destacar que en 2012 la Secretaría de Educación del Distrito (SED) dentro de la convocatoria de vinculación de maestros para el sector oficial, vinculó 896 maestros del área artística.

El *Currículo para la Excelencia Académica, Jornada 40 por 40* se suscribe al Plan Sectorial de Educación 2012-2016 *Calidad para todos y todas* de la SED. Se denomina 40 por 40 teniendo en cuenta la ampliación de la jornada escolar a 40 horas por 40 semanas. El Currículo para la Excelencia contempla los lineamientos para la integración curricular del área de Educación Artística. Los elementos formativos se centran en el Ser, el Saber y la estrategia de los Centros de Interés.

2.2.2 Tensiones discursivas en el documento Currículo para la Excelencia Académica y Formación Integral, Orientaciones para el Área de Educación Artística

Revisar la perspectiva del Distrito Capital aporta en la identificación de cómo se pueden reconocer las transformaciones dentro del Discurso. Especialmente el paso de un marco nacional a uno más localizado como Bogotá. El estudio identificó el documento *Orientaciones para la Educación Artística Jornada 40 por 40* como el registro que ofrece los mayores insumos para analizar la Educación Artística como disciplina para la escuela.

El análisis presenta en primer lugar una descripción del documento. En esta ocasión, también se diseñó un mapa conceptual que muestra la estructura general del registro. Con

base en estos dos insumos se realizó la identificación de las categorías más amplias e identificadas en las matrices de tensión. A partir de las cuatro categorías se identificaron los ejes principales para la construcción de la matriz de tensión.

- Presentación descriptiva

La producción del documento se origina desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD). El marco de la política pública del *Currículo para la Excelencia* se basa principalmente en el Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Humana y el Plan Decenal de Cultura. El documento es justificado a partir de la necesidad de contar con un currículo integral donde vincule la escuela con la cotidianidad, las vivencias de las capacidades ciudadanas, la reflexión sobre la manera de relacionarse con el arte, el reconocimiento de las características de la Educación Artística, el valor del ser y el existir en un contexto determinado.

El documento presenta las orientaciones a los maestros, para que identifiquen las estrategias de articulación de la Educación Artística dentro de los currículos escolares, enmarcado en la estrategia Centros de Interés. La labor del maestro es considerada como el actor que posibilita nuevas experiencias con el propósito de ubicar a los niños, niñas y jóvenes como agentes. El documento hace mención sobre los retos alrededor de la didáctica y en la construcción de un currículo coherente con los aprendizajes del buen vivir y de la calidad educativa (SED, 2014, p. 13).

La intención explícita del documento es la integración curricular para la excelencia académica y la formación integral, a través de la creación y evaluación de los Centros de Interés. Señala que en esta transformación curricular para la excelencia se considera que un mayor uso del tiempo para aprender (8 horas diarias) permite desarrollar capacidades ciudadanas, sensibilidades y competencias artísticas-expresivas, comunicativas, creativas e interpretativas (SED, 2014, p. 13). Alrededor de las competencias, el documento hace más uso del término de capacidades, capacidades ciudadanas y de la formación académica.

Posterior a esta identificación de los propósitos, intenciones y justificaciones, el documento hace mención sobre el concepto de la Educación Artística como campo de conocimiento y como práctica social, que busca potenciar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica.

En el documento diferencian tres ámbitos de la Educación Artística comprendidos como articulaciones en la escuela, la primera hace referencia a la Educación Artística como parte del currículo, con la finalidad señalada por la Unesco y acogida por el Ministerio de Educación Nacional; la segunda, relacionada con la intensificación de las áreas de Educación Artística a partir de los centros de interés; y el último ámbito está relacionado con la formación de artistas para la articulación con la educación superior. Al señalar los ámbitos de la Educación Artística como articulaciones para el área de Educación Artística y en general para la escuela, muestra una diferencia con el documento del MEN, que separa a la escuela en la relación con los demás ámbitos.

En esta propuesta para la integración curricular son señaladas características y responsabilidades propias de la Educación Artística, como son: la promoción de convivencia, el empoderamiento de niños y niñas, el desarrollo de agencia política, solidaridad, sentido común y de pertenencia y la búsqueda de una ciudadanía política.

Con relación a los aprendizajes propios de la Educación Artística, son reconocidos cuatro grupos de actitudes, habilidades, capacidades, que el área potencia y desarrolla: la sensibilidad estética (actitud sensible-ser), la comprensión de las artes en sus contextos culturales (conocimientos-saber), la habilidad y destreza artística (habilidades-saber hacer práctico) y la expresión simbólica (capacidades-saber hacer comunicativo). En cuanto a los procesos de aprendizaje relacionan la enseñanza-aprendizaje dentro de tres grupos de procesos y roles del estudiante: Recepción, el estudiante como espectador; Creación, el estudiante como creador y Socialización, el estudiante como expositor.

El documento menciona cómo concibe la articulación con las demás áreas de la escuela dentro de un ciclo de integración, por tal razón no señala áreas básicas y específicas, sino áreas integradoras. La relación entre las áreas circula sobre los cuatro pilares de la educación propuestos por la Unesco en el documento la *Educación Encierra un Tesoro*: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer. Son ubicados ejes transversales que deben tener en cuenta cada una de las áreas, relacionados con el enfoque de género, enfoque diferencial, las tecnologías y la ciudadanía y convivencia.

La propuesta para hacer posible la articulación con el currículo son los Centros de Interés comprendidos como sesiones de aprendizaje. El enfoque para la implementación del *Currículo para la Excelencia* es propuesto desde la Investigación Acción Participación (IAP), para la escuela es identificada como Reflexión Acción Participación (RAP). Este enfoque es considerado como una manera de reconocer el contexto de la escuela para realizar las propuestas de articulación, con los principios de: horizontalidad, necesidades potenciales, la reflexión acción, realidad como totalidad, la escuela como líder en el ejercicio de la ciudadanía.

Además de identificar las áreas como integradoras, les asigna un rol de comunicación con la comunidad y de apoyo para la escuela para ser parte de ella. Sobre esta idea se reconocen los términos de agencia, empoderamiento y labor política de la escuela dentro del contexto. Propone unos momentos para hacer estas articulaciones: pensarse y pensarnos, dialogo de saberes, transformando realidades, reconstruyendo saberes.

El documento realiza una mayor descripción de la malla curricular a partir de los ciclos y etapas de desarrollo por cada ciclo escolar. Los ejes propuestos desde una perspectiva sistémica son: Arte y vida cotidiana - percepción, apreciación y conocimiento sensible-, Corporeidad Experiencia - apropiación e incorporación- y Creatividad Expresión - transformación e innovación.

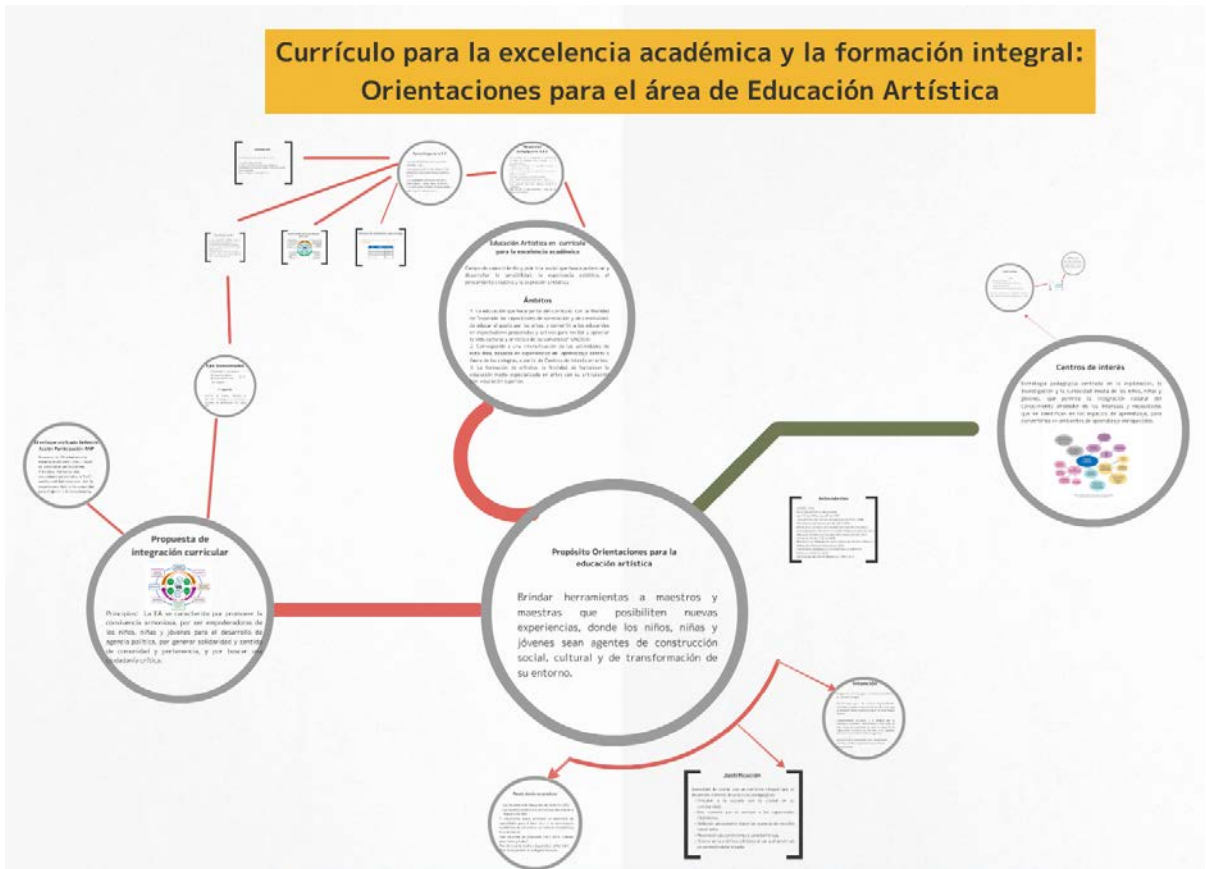
Al final es realizada una descripción de los Centros de Interés, en cuanto a sus características, las prácticas artísticas (artes audiovisuales, artes plásticas y visuales, arte dramático, danza, música y literatura) y ejemplos de centros de interés.

- Mapa descriptivo¹³

Con el objetivo de identificar las relaciones y estructura de formulación del documento se realizó el diseño de un mapa conceptual, donde se encuentran cada uno de los componentes presentados en la descripción del documento.

En la presentación en prezi se encuentran identificados los propósitos de la Educación Artística, los retos de los maestros, la identificación de quien produce el documento, la justificación en la formulación de las orientaciones, las intenciones, los antecedentes normativos, la propuesta para la integración curricular y los Centros de Interés.

¹³ Para acceder a la presentación en prezi acceda por medio del siguiente vínculo https://prezi.com/rqumnv3j_ft2/proposito-orientaciones-para-la-educacion-artistica/



Mapa conceptual. Currículo para la excelencia académica. 2014

- Mapa interpretativo, Análisis estructural

En el documento *Currículo para la Excelencia Académica* se reconocen cuatro componentes alrededor de la Educación Artística, relacionados con los fines formativos y con la construcción epistemológica del área, estos dos ejes fueron identificados para hacer la construcción de la matriz de análisis.

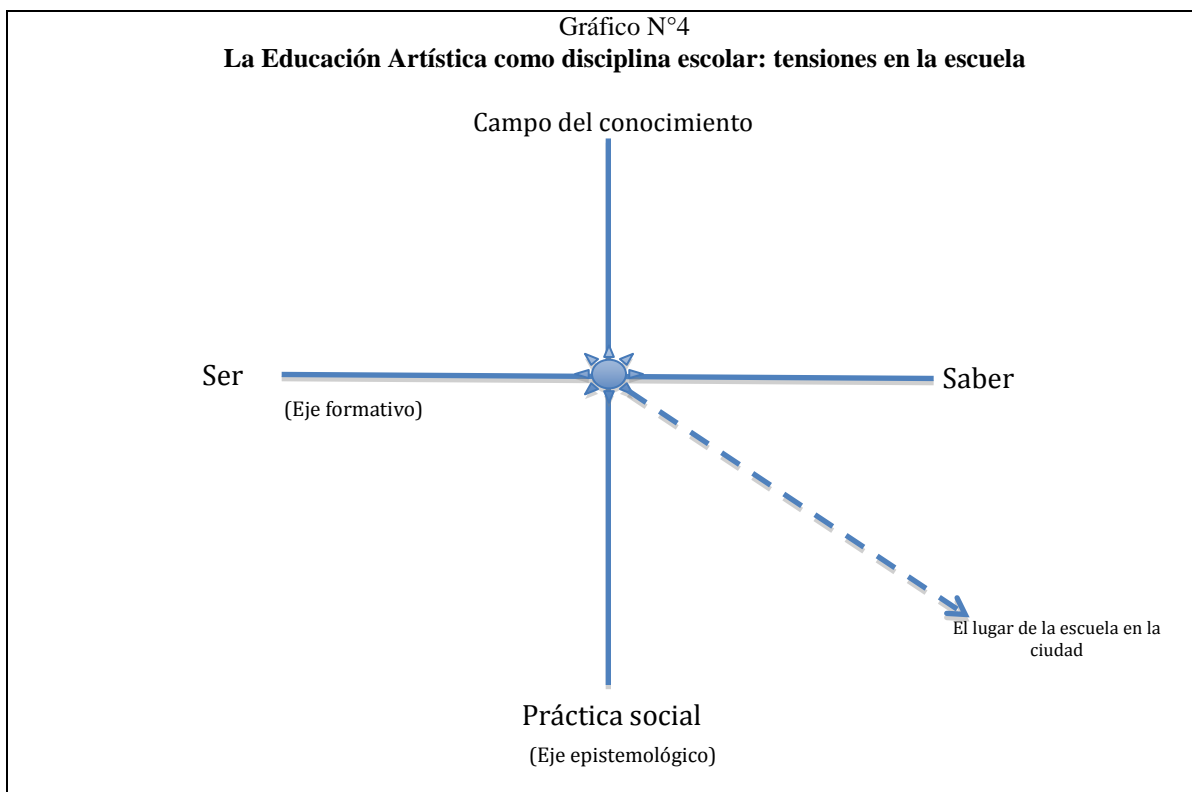
En cuanto al eje formativo de los propósitos de la Educación Artística propuesta por los documentos son reconocidos el Saber y el Ser como categorías de tensión, éstas fueron

ubicadas en el eje horizontal designado como eje formativo. El documento acoge el referente de la Unesco sobre los pilares de la educación. También el Saber y el Ser están reconocidos como parte de los aprendizajes para el buen vivir¹⁴.

Los fines formativos son cruzados con la identificación nocional sobre la Educación Artística, identificado en la matriz estructural como eje epistemológico.

Se revisaron las definiciones acogidas por el documento acerca del área, en este análisis se reconoció la Práctica social y el Campo de conocimiento como las categorías más amplias, que permiten ser tensionadas en el análisis y tienen relación con los fines formativos. Aunque en el documento son ubicadas en una relación de conjugación este análisis estructural las tensiona ubicándolas en los polos epistemológicos de la Educación Artística.

¹⁴ En la figura 2 del documento Currículo para la Excelencia Académica son identificados el saber y el ser, alrededor del cual son ubicados los aprendizajes sobre el hacer, el vivir juntos, el conocer y Ser. Circundados por capacidades académicas y la formación ciudadana.

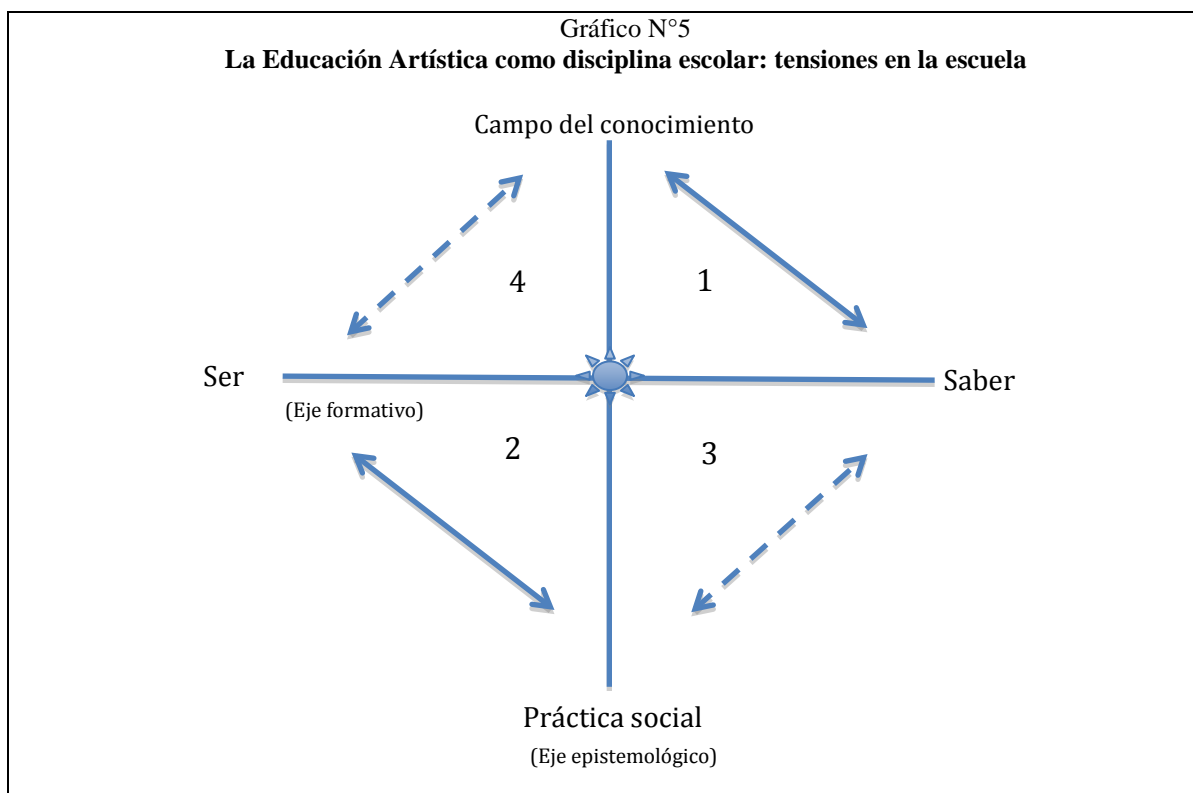


Con el cruce de los fines formativos y el eje epistemológico se construyeron cuatro cuadrantes. En el análisis se establecieron las combinaciones más significativas, teniendo en cuenta las orientaciones de Saldarriaga y Sáenz (2003) acerca de las relaciones y posibilidades entre categorías en términos de posibilidades de asociación de inclusión y de exclusión.

En este sentido se identificó la primera combinatoria, *el Saber y el Campo de Conocimiento* como una intersección de inclusión. Otra pareja combinatoria se identificó de carácter incluyente entre *el Ser y La Práctica Social*, reconociendo la práctica social como el ámbito donde se pone en juego las relaciones y el contacto con la cultura. Estos

cuadrantes fueron identificados por medio de una flecha continua que representa una mayor cercanía entre estos dos polos.

También se presenta el análisis de las combinatorias de tensión, en asociación de exclusión: la Educación Artística como *Campo de Conocimiento y formación del Ser*, y la relación del *Saber con la Práctica Social*. La relación de estos cuadrantes es señalado con una flecha punteada que reconoce la oposición de esta relación.



En cada una de las intersecciones identificadas con un número, fueron ubicadas otras categorías mencionadas a lo largo del documento acerca de la Educación Artística y su lugar en la escuela, que sí bien podrían estar relacionadas en cualquiera de los demás

cuadrantes, son ubicadas teniendo en cuenta la cercanía discursiva. De este modo se realizó una identificación general de listado de categorías, identificadas en el documento a partir de unidades de análisis (frases y oraciones completas). Teniendo como base este ejercicio fue posible reconocer entre tres o cuatro categorías por cuadrante, de estos agrupamientos se identificaron las categorías principales sobre las que posiblemente tiene la capacidad de acoger las demás categorías desde su construcción discursiva.

2.2.2.1 La Educación Artística en una relación entre el saber y el campo del conocimiento

El documento señala la Educación Artística como campo del conocimiento, esta formulación tiene como base los planteamientos de Bourdieu, P sobre la categoría de Campo, identificada también en el documento del Ministerio de Educación Nacional. Bourdieu no es señalado en la bibliografía del documento, pero sí es señalado como base bibliográfica del Plan de Decenal de Cultura (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2011), donde existe un énfasis en las distinciones sobre los campos y subcampos de la cultura. En el Distrito, la Educación Artística hace parte del subcampo de las artes en la dimensión de formación artística.

Es señalada la consideración realizada por el documento sobre la Educación Artística como Campo del Conocimiento, pues en él se puede identificar un juego tensional entre la psicología, la filosofía y la sociología. A partir de esta claridad de Campo se realizó la identificación de categorías de acuerdo a la aparición o citación dentro de unidades de

análisis, sobre el saber y el conocimiento, donde fueron identificadas cuatro categorías: etapas del desarrollo, pensamiento, aprendizajes y currículo.

Las categorías relacionadas con etapas del desarrollo, pensamiento y aprendizaje fueron identificadas como incluyentes, por ser abordadas desde discursos provenientes de la psicología evolutiva, enmarcados en la perspectiva del Desarrollo Evolutivo, donde se identifican etapas de evolución en la Educación Artística de acuerdo a ciclos.

Desde estas categorías concernientes al Desarrollo Evolutivo, son referenciados los aportes de la psicología cognitiva con Jerome Bruner. Esta identificación permite reconocer que al ubicar la Educación Artística como Campo, la propuesta del currículo para la excelencia no desprecia los aportes de las Ciencias de la Educación y la psicología para la formulación de sus mecanismos de aplicación.

Por otro lado alrededor del Pensamiento incluyen los aportes de la filosofía con Edgar Morin acerca del pensamiento complejo y desde la complejidad del sujeto humano, la referencia a Morin es realizada a partir de la tesis doctoral en filosofía de Mario Soto González. En el documento se podría señalar que estas referencias son utilizadas como soporte a las fugas frente a lo homogéneo de lo esperado en la malla curricular, específicamente con relación al reconocimiento de otros conocimientos que se salen de la perspectiva evolucionista.

Alrededor del desarrollo y de cómo es propuesto el currículo se puede identificar la convergencia de las propuestas de la psicología social, a partir de la Teoría de Sistemas, específicamente con la propuesta denominada Pedagogía sistémica, donde principalmente es utilizado el aporte de la psicoterapeuta Mercé Traveset Vilaginé alrededor de los fundamentos y prácticas de la Pedagogía sistémica.

Continuando con el rastreo sobre los discursos en juego, se puede identificar que los supuestos acerca del currículo también son abordados desde las Ciencias de la Educación principalmente desde el trabajo de los profesores de ciencias Glen s. Aikenhead y Jonathan Osborne, quienes han realizado publicaciones acerca del rol de la ciencia y la tecnología en la educación.

En este cuadrante relacionado con el *Saber y el Campo del Conocimiento* de la Educación Artística se puede reconocer que el Distrito, en su Currículo para la Excelencia, acoge los aportes desde la psicología en sus corrientes cognitivas, evolucionistas y sociales. Este referente es abordado para la construcción de la malla curricular en la identificación de los tipos de aprendizaje en la Educación Artística. Acerca de la organización del currículo, las Ciencias de la Educación, especialmente la psicología de la educación es referenciada para sustentar la relación de la ciencia con la Educación Artística, especialmente frente al uso de las tecnologías.

En este cuadrante se puede reconocer que se sigue pensando la Pedagogía de la Educación Artística más dentro de una construcción de un desarrollo evolutivo y no como

saber. En cada ciclo son señalados como saberes búsquedas de carácter evolutivo y cognitivo.

Otro de los discursos reconocidos alrededor del conocimiento y del saber tiene que ver con el discurso filosófico, especialmente con el pensamiento complejo de Edgar Morin. No se puede descartar el esfuerzo por ubicar las nociones alrededor del pensamiento complejo como una forma de incluir aquellos ejes transversales y la identificación de la escuela como parte de una red de relaciones locales, abordada desde la propuesta sistémica de la psicología. Aparece el concepto de lo sistémico, a través de los ciclos y en la construcción de la malla curricular, donde están contemplados los aprendizajes por dimensiones: individual, societal y sistémico. Estos conceptos estarían vinculados con la participación de la Educación Artística dentro de un proyecto de escuela- ciudad.

Desde la perspectiva artística el conocimiento de lo corporal, se encuentra más cercano al Ser, que también es parte del conocimiento. Este reconocimiento de la Educación Artística como una propuesta frente a crear algo que no existe, la producción artística, de algún modo amplía las perspectivas de la Educación Artística.

Se puede reconocer en este cuadrante la Educación Artística plegada a la psicología del desarrollo, de alguna manera entra en conflicto con la noción de Saber más cercano a la Pedagogía y la Filosofía. Cuando se propone la tensión de la Educación Artística como campo del conocimiento y práctica social, se ubica con la intención de poder comprender y cuestionar lo que se entiende como el saber de la Educación Artística, que está mostrando

una identificación con el conocimiento producto de un Desarrollo Evolutivo. Por tal razón se identifica éste como categoría de tensión dentro del cuadrante.

2.2.2.2 La Educación Artística entre los fines formativos del ser y su relación con la práctica social

En la intersección de complementariedad entre el Ser y la Práctica social fueron identificadas cinco categorías. Continuando con la ruta para el análisis, fueron reconocidos aquellos términos con mayor alusión en el cuerpo del documento, identificados así: capacidades, experiencia, sensibilidad, la expresión y el buen vivir.

Sobre el término *Capacidades*, el documento lo aborda a partir de los aportes realizados por la filósofa Martha Nussbaum (2011) con el enfoque de capacidades. Este enfoque es una propuesta alternativa frente al término desarrollo humano, la intención de hablar de capacidades tiene que ver con el reconocimiento de ubicar este término entre paradigmas rivales, para contribuir con ello el fortalecimiento de la visión de capacidad dentro de las decisiones políticas, “el enfoque de las capacidades es la contrateoría que necesitamos en esta era de problemas humanos acuciantes y de desigualdades injustificables” (p. 16). Nussbaum transforma el concepto de competencia al proponer leerlo como capacidades, pues ubica al sujeto y no busca discriminarlo sino leerlo dentro de las capacidades que posee. En el documento son mencionadas las Capacidades en relación con el reconocimiento a la diversidad de intereses, ritmos, problemáticas y necesidades de los niños y niñas (SED, 2014, p.41).

Con relación a la Sensibilidad y la Expresión, a pesar de reconocer que desde la psicología se toman elementos, específicamente con la sensibilidad emocional, es señalada la sensibilidad estética como parte de los aprendizajes de la Educación Artística, que desde los Centros de Interés es abordada y desarrollada.

En cuanto a la Expresión, se encuentra identificada con la expresión personal de un saber que ha pasado por el ser y que da muestra de su autonomía. También es mencionada a partir de la expresión simbólica, término que se le podría acuñar más a la lingüística y a las teorías de la comunicación. No obstante al identificar la expresión por medio de etapas, como un punto de partida para el diseño de las tecnologías disciplinarias, se puede identificar la presencia de la perspectiva psicológica de la evolución.

Acerca de la Expresión, término ampliamente utilizado en el documento, no fue posible reconocer específicamente el referente teórico sobre el cual se basaron para la construcción del juego discursivo.

Sobre la Experiencia, el documento menciona especialmente la experiencia estética, este término más trabajado desde la filosofía por la rama de la estética, es identificada en el documento como la experiencia a través de los sentidos.

En el rastreo bibliográfico no se identifica referencias teóricas puntuales sobre estas categorías: sensibilidad, expresión y experiencia.

Finalmente como un término que hace parte de los mismos enunciados de esta política, se encuentra la categoría el Buen vivir. Es identificada como una categoría importante dentro del documento porque es mencionado como el marco esperado para la educación en el Distrito, en este caso los aprendizajes de la Educación Artística para el Buen vivir. Al igual que la experiencia, la sensibilidad y la expresión, este concepto tampoco se encuentra relacionado en la bibliografía, está enunciado en el cuerpo del documento frente a los intereses sobre el aprendizaje.

Se realizó un rastreo del término Buen vivir en otros documentos que sirvieron de referencia para la construcción del *Currículo para la Excelencia*, principalmente en el *Plan Decenal de Cultura 2012-2021* se encuentran referencias de Boaventura de Sousa Santos con *Epistemologías del Sur* y de Enrique Dussel con *Tesis de política*. Autores que son tomados como referencia del pensamiento poscolonial y que abordan el discurso del Buen vivir.

El Buen vivir o el *Sumak Kawsay* es un término que emerge de Latinoamérica y se propone como respuesta en oposición al discurso de desarrollo humano de corte más económico neoliberal. El *Sumak Kawsay* tiene raíces en las culturas andinas y proviene de la cosmovisión de los pueblos indígenas kichwa o quichuas, se ha difundido especialmente en Bolivia y Ecuador. Se podría reconocer como un término cercano a los planos filosóficos y epistemológicos del conocimiento, con búsquedas políticas.

En esta relación del Ser y la Práctica Social se puede reconocer una fuerte presencia de los discursos filosóficos como respuesta a la categoría del Desarrollo, se destaca la identificación del uso del término Capacidades y Buen vivir en esta intersección. No obstante, también se puede señalar la presencia de la psicología para identificar cómo se puede reconocer o evidenciar niveles de aprendizajes sobre la sensibilidad y la expresión.

A pesar de que en el documento se hace más énfasis en las Capacidades desde Nussbaum, frente al término competencias -más abordado por el documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media-, se puede identificar la continuidad en la relación causal de la enseñanza-aprendizaje.

De alguna manera el análisis estructural del documento muestra una tensión de la Educación Artística para el Desarrollo Evolutivo, categoría reconocida en la intersección Saber y Campo del Conocimiento, frente a una formación centrada en las Capacidades, categoría ubicada en el Ser y la Práctica Social.

En este análisis se puede identificar la discusión y tensión de estos discursos que entran en tensión sobre todo en el lugar de la escuela frente a la ciudad. Estas tensiones permiten señalar que las intenciones desde el Distrito sobre la Educación Artística tienen que ver con el lugar de la escuela desde lo político con su contexto local, sin alejarse de los discursos de la psicología del desarrollo alrededor de los aprendizajes, a pesar de querer posicionar el concepto Capacidades.

2.2.2.3 Los lugares de oposición en la Educación Artística

En este apartado se identifican las intersecciones que presentan mayor oposición entre los polos de los ejes, en cada uno de ellos son identificadas aquellas categorías que se encuentran relacionadas y en movimiento de acuerdo a cada uno de los polos de eje. A continuación se exponen las relaciones asociativas de exclusión identificadas sobre el Saber/Práctica social y el Ser/ Campo de conocimiento.

La formación para el Saber y la Práctica Social

Esta intersección identificada con una flecha punteada en el gráfico 5, es reconocida por encontrar divergencias y oposiciones sobre *el Saber con la Práctica Social*. No obstante entrar a relacionar la formación para el saber con las prácticas sociales, permite comprender cuáles son las intenciones de aquellos actores que hacen parte del campo de la Educación Artística, sobre este saber en la vida cotidiana. En este cuadrante fueron identificadas las categorías: ciudad, ciudadanía, el lugar de la escuela, las prácticas artísticas y la formación artística.

En este último cuadrante se reconoce con mayor fuerza la categoría Ciudadanía como parte de los contenidos, donde el reconocimiento de la ciudad, la relación que tiene la escuela con ella, la lectura hecha por la escuela sobre las prácticas artísticas y esas otras maneras de presentarse en el contexto la formación artística, son identificados como insumos para incorporar en la práctica la Ciudadanía.

Al hacer mención sobre la Ciudadanía se reconocen referentes relacionados con discursos sociológicos y políticos, especialmente referidos a la ciudadanía dentro del discurso de la democracia. Una ciudadanía contemporánea reconocida dentro de la concepción de las teorías liberales.

Alrededor de la ciudadanía se presenta como: una capacidad que puede ser formada, un aprendizaje requerido en el Currículo para la Excelencia y parte de una construcción cultural. De esta manera la Ciudadanía es asumida como un área que puede ser abordada desde las diferentes disciplinas para la escuela. Ciudadanía y convivencia son utilizadas de manera simultánea para identificar las relaciones que tienen los individuos con asuntos públicos. De tal manera la formación artística en la escuela, y en general la propuesta educativa realizada en el Distrito, se alinea con el eje de ciudadanía, donde se aborda la producción artística y el saber producido por las prácticas artísticas como parte de los insumos para la formación ciudadana y del sostenimiento de la democracia. Estas serían las implicaciones del arte como parte de la ciudad.

Sobre este particular, la cuestión alrededor de lo Ciudadano es abordado por medio del documento la *Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía* del Colectivo IOÉ (2003). Este colectivo es un grupo de investigación sociológico, que entre otros autores, aborda los aportes de Fals Borda y de Jesús Ibáñez, citados en su bibliografía base.

Las finalidades sobre el Ser y el Campo de Conocimiento de la Educación Artística

El siguiente cuadrante pone en tensión el *Ser y el Campo del Conocimiento*. La excelencia académica, la calidad y el maestro son reconocidas como categorías de este cuadrante. Frente a este último, el documento señala una mayor referencia al docente en cuanto a maestro en Educación Artística.

Sobre el lugar del maestro y la presencia discursiva se pudo identificar los aportes de la Pedagogía crítica con Paulo Freire y Donaldo Macedo con el documento *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura del mundo*, donde se observa la presencia de un discurso más cercano a la búsqueda de la emancipación desde una Alfabetización Crítica, a partir del conocimiento de las realidades que se viven cotidianamente.

El documento del Distrito recomienda al maestro (encargado del área de Educación Artística y de los centros de Interés) remitirse a la *Ruta de aprendizaje de Ciudadanía y Convivencia (2014)*, formulado por la SED, en conjunto con la Fundación Fe y Alegría. En dicho documento señala los ámbitos referidos a lo individual, societal y sistémico que debe tener en cuenta en su práctica docente para promover la ciudadanía y la convivencia.

No obstante en las alusiones sobre el maestro y su ser maestro, el documento menciona el rol de diseñador y organizador de las estrategias y de los ambientes de aprendizaje. Equipara el diseño de una sesión de aprendizaje y sus productos como obras de arte. El

docente también asume los mismos roles del estudiante en cuanto a ser espectador, creador y expositor.

El maestro se mueve en un campo de juego que está delimitado por la didáctica y los compromisos de la propuesta curricular. Además, es identificado como el gestor que entra a relacionar la escuela con las redes del Distrito donde se comparten las actividades, procesos y productos artísticos. Sumado a la responsabilidad de ser promotor y líder de la generación de ambientes para la ciudadanía en la escuela.

El documento señala puntualmente aspectos sobre la práctica pedagógica en la Educación Artística, relacionados con las “herramientas pedagógicas como la indagación o exploración (a modo de búsqueda y juego), la imitación (del maestro, de modelos, de pares) y la ejercitación (repetición sistemática)” (SED, 2014, p.29). Las anteriores estarían más identificadas bajo la perspectiva instrumental de la práctica pedagógica.

Por otro lado, la excelencia académica y la calidad no son reconocidas específicamente en los autores de la bibliografía, no obstante es parte de las búsquedas adjudicadas al currículo y al maestro. Estas dos categorías se encuentran constantemente vinculadas, es bien reconocido que estos términos son abordados fuertemente desde las Ciencias de la Educación. En el documento analizado se identifica el uso de los términos de la Unesco en cuanto a la calidad de la educación y la excelencia en el documento *La educación encierra un tesoro*.

2.2.2.4 El lugar de la escuela, punto de convergencia de las tensiones de la educación artística como disciplina escolar

Como una forma de concretar las tensiones identificadas a lo largo del documento, se propone la figura N°6, donde son situadas las categorías que entran en tensión sobre la Educación Artística para la escuela.



En el documento se pueden reconocer estos juegos de fuerza discursiva para pensar la Educación Artística. Los textos no son homogéneos, convergen distintos discursos tomados de la biología, psicología del desarrollo, psicología cognitiva, de la complejidad, del pensamiento filosófico, del Saber Pedagógico, de la didáctica y de la sociología. El

documento busca construir un Discurso sobre la Educación Artística a partir de esta multiplicidad de discursos.

Se pone en tensión la formación desde la perspectiva de las Capacidades individuales, sociales y sistémicas frente a los aprendizajes evolutivos ubicados en el saber y el conocimiento de la Educación Artística. Se parte que existe un conflicto entre el concepto Aprendizajes Evolutivo y Práctica Social, el primero no es original de las artes y de la Educación Artística; se circunscribe especialmente en esquemas de la psicología del desarrollo y del constructivismo.

Cuando se reconoce el término Evolución en el cuerpo del documento, da por sentado la identificación de etapas y de lo esperado en el individuo, evolutivamente en cada una de ellas. Ubicar este término evolucionista presenta una dificultad, porque no da cabida a pensar el ser histórico que depende de unas prácticas sociales. Al respecto, desde este análisis se propone una pregunta a la Educación Artística teniendo en cuenta lo anterior ¿Cómo la Educación Artística se piensa dentro de un esquema de desarrollo evolutivo, si además contempla la experiencia en la práctica social? Esta pregunta se formula porque a pesar de que se reconozca en este documento la Educación Artística como una experiencia en relación con otros, dentro de un contexto de prácticas sociales, son utilizados marcos provenientes de la biología y acomodados por las Ciencias de la Educación.

El desarrollo evolutivo tiene un origen epistemológico más pragmático y abstracto. Frente a una mirada de la Educación Artística como práctica social más relacionada con la

experiencia cotidiana y la construcción histórica en la cultura. De alguna manera la identificación del conocimiento por etapas fue más pensada para las ciencias básicas, las matemáticas. Las artes en la escuela vienen a ser herederas en parte de esta forma de señalar al individuo en la escuela.

Sería importante entrar a revisar qué tanto desde la educación de las artes se busca desarrollar un pensamiento lógico-creativo, o sí por el contrario ésta es una búsqueda propia de la psicología del desarrollo o del constructivismo. Se podría sugerir pensar en una posibilidad distinta a este tipo de pensamiento, porque no hablar de la gramática de la fantasía en el marco de Rodari, de las búsquedas pre-expresivas de la antropología teatral, de lo patafísico en Jarry, de la vía negativa de Jerzy Grotowski.

Frente a la presencia de otros discursos se identificaron los discursos filosóficos provenientes de la perspectiva del pensamiento complejo y desde la propuesta de Capacidades de Martha Nussbaum. En esta articulación o juego de discurso, es mencionado el Buen Vivir como uno de los intereses y propósitos para el desarrollo del currículo para la excelencia, el cual estaría más vinculado con la filosofía y con la política. Se tiene también la presencia de discursos sociológicos relacionados con la concepción de la Educación Artística enmarcada bajo en concepto de campo y de la ciudadanía.

En la matriz de tensión se busca tensionar y oponer el Desarrollo Evolutivo y las Capacidades. El primero tiene un origen de carácter biológico y psicológico, frente a las Capacidades trabajadas desde la filosofía como una respuesta al desarrollo. En el

documento se pueden ver estas dos fuerzas, las que jalonan para ubicar más las Capacidades como un término transformado de las competencias, frente a una forma de diseñar la malla curricular teniendo como base la evolución del individuo.

Por otro lado, en la Educación Artística se reconoce la tensión presente en la categoría Ciudadanía frente al rol del maestro. En este caso la Ciudadanía es reconocida dentro del marco discursivo de la ciudadanía contemporánea sobre la base de la democracia liberal proveniente de las teorías liberales. En el documento se presenta una equivalencia entre el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia para conseguir el Buen vivir.

En el caso de la Ciudadanía se busca la formación de un individuo para el sostenimiento de la ciudad, donde ejerza unos derechos y deberes que permiten ser reconocido como parte de ella. No obstante al poner en este juego el término Buen Vivir en la construcción del documento, concepto proveniente de las respuestas poscoloniales frente al modelo imperante de desarrollo capitalista-neoliberal, muestra una especie de correspondencia con el ser ciudadano, la búsqueda de la convivencia y la relación con la ciudad. Es importante llamar la atención que en la perspectiva del Buen vivir se habla más de los pueblos, de la sociedad civil, los hijos e hijas de la madre tierra en oposición al individualismo liberal.

En medio de estas responsabilidades, sugerencias, indicaciones y propósitos, se encuentra el maestro en Educación Artística, como un actor que juega dentro de la formación para la ciudadanía y la convivencia. Un gestor que promueve los procesos y productos de la escuela dentro de dinámicas locales y de ciudad. Alguien con la capacidad

disciplinar de su propia práctica artística en comunicación con los retos y propósitos del currículo para la excelencia académica, responsable de una educación de calidad.

Reconocer los discursos pedagógicos no es una tarea fácil, pues la presencia de la psicología, la sociología y la filosofía son discursos más fuertes en este juego por el capital simbólico. Sin embargo, es señalado el referente de Paulo Freire con relación al conocimiento y su función en la libertad, una Alfabetización Crítica. La pregunta final de este apartado del análisis se sitúa en ¿Dónde se pueden encontrar aquellos intersticios en el Discurso de la Educación Artística que den cabida a los aportes de las artes, de la Pedagogía y de los mismos maestros en Educación Artística?

Con esta pregunta se cierra este apartado de análisis de las prácticas de gobierno del discurso desde el Distrito y la Nación, para volcar la mirada a las tensiones constitutivas presentes dentro del programa de formación en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Y así continuar con esta búsqueda frente a la pregunta sobre la Educación Artística como Disciplina Escolar, un tejido discursivo de construcción de sentidos.

2.3. Perspectiva institucional, Universidad Pedagógica Nacional

Sin lugar a dudas el camino del análisis estructural ha permitido identificar tensiones sucedidas al interior de esta disciplina escolar a partir de las prácticas de gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación del Distrito.

Posterior a este panorama de las políticas educativas, se propone reconocer las propuestas de un programa de formación de formadores para la Educación Artística en artes escénicas, como complemento al reconocimiento de la Educación Artística como una disciplina para la escuela.

En el marco universitario de formación de maestros, el análisis del discurso institucional se organizó a partir de un archivo con documentos institucionales que hacen referencia al deber ser del programa curricular Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional. El archivo de este campo fue construido tomando como base la malla curricular, la ficha técnica registrada ante el MEN, información de la página web, el *Manifiesto en 27 tonos* y el documento *Lucidas en tránsito*. A partir de estos documentos se logró reconocer ejes de tensión del Discurso del programa y categorías que se identifican en oposición, todas constituyentes de la formación de licenciados en artes escénicas.

2.3.1 Contexto general

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) concentrada en la formación de docentes, prepara estudiantes para el ejercicio docente en ámbitos formales y no formales. Dentro de su portafolio de servicios, la formación de docentes en artes está ubicada en la Facultad de Bellas Artes. Actualmente cuenta con tres licenciaturas¹⁵, dentro de las cuales se encuentra la LAE.

¹⁵ La Facultad de Bellas Artes cuenta con los programas de pregrado: Licenciatura en Música, acreditada el 21 de junio de 2000; Licenciatura en Artes Visuales, acreditada el 29 de junio de 2006 y la Licenciatura en Artes Escénica, acreditada el 21 de junio de 2000.

La Licenciatura fue creada en 2001 con una duración de diez semestres, su registro calificado señala que ante el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior está ubicada en el área de las Ciencias de la Educación, con un total 160 créditos. Es importante hacer énfasis nuevamente, que en el trayecto de la Licenciatura se realizó una reforma curricular en 2008, con el propósito de reestructurar su plan de estudios en pro de la formación de profesionales para la educación en artes escénicas y así superar la escisión entre la formación artística y la formación pedagógica mencionada el campo del problema de este estudio.

Sin embargo, como contextualización se considera pertinente señalar cómo estaba propuesta la Licenciatura en el periodo comprendido entre 2001 y 2008. Para la construcción de este antecedente se revisaron dos documentos, que aunque no hacen parte del archivo de análisis estructural sí permiten el reconocimiento de este antecedente, el documento *Estado del Arte Dramático en Bogotá D.C*¹⁶ (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2007) y la tesis de pregrado realizada por Fernando Sierra Valbuena *Artes Escénicas un proyecto curricular flexible*.

En este periodo la LAE estaba concebida para formar en especificidades o énfasis en teatro gestual, teatro de objetos y teatro dramático. A pesar de reconocerse institucionalmente con una intención de formar educadores, el componente de fundamentación o disciplinar artístico se encontraba separado de las asignaturas pedagógicas.

¹⁶ Investigación realizada por la LAE para la Alcaldía de Bogotá.

El Estado del Arte Dramático señala que el origen del programa fue:

Impactar el sistema educativo colombiano y de colmar el vacío existente en la formación de educadores en las artes escénicas. Con el programa se procura propiciar acciones que conduzcan a un proceso formativo, creador e innovador, desde una perspectiva integral, para formar profesionales en el campo de la educación con conocimientos específicos útiles para la enseñanza de las artes escénicas (teatro) en la educación formal y no formal. (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2007, p.184)

La LAE estaba concebida a partir de nociones de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y de trabajos previos sobre el entrenamiento de actores para teatro. Estos dos aspectos muestran cómo inicialmente la Licenciatura proponía la formación de formadores con una perspectiva práctica desde la formación teatral, enfatizada en el entrenamiento actoral, y una formación pedagógica, desde las propuestas de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía. Se citaran a continuación dos fragmentos de los documentos que dan cuenta de este antecedente y la construcción del currículo para la formación de licenciados. Por un lado se encuentra la mirada institucional en 2007 y la segunda cita corresponde a la reflexión de un estudiante de la LAE en su trabajo de grado en 2009.

La facultad se orienta especialmente en dos dimensiones: una de carácter práctico en la que se parte de un proceso desinhibitorio y preexpresivo basado en las propuestas de Clive Barker y Moshé Feldenkrais, la improvisación y el reconocimiento de los teóricos contemporáneos más relevantes (Michael Chejov, Antonine Artaud, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Bertolt Brecht y Constantin Stanislavsky), y otra basada en un trabajo específico de entrenamiento físico y vocal. A esto se suma la orientación pedagógica que tiene fundamentación en las teorías cognitivas del aprendizaje y los modelos pedagógicos contemporáneos. Se hace especial énfasis en el constructivismo, la Pedagogía crítica y las teorías de las inteligencias múltiples. (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2007, p.185).

La dicotomía entre Pedagogía y teatro ha sido una constante en la práctica del Proyecto Curricular 2001, en donde los contenidos y objetivos de los programas estaban más dirigidos hacia la formación de actores que a la formación de docentes dado que aunque el Modelo de proyecto Curricular inicial propendiera por la formación de formadores, el perfil de docentes en la primera fase correspondía en su mayoría a profesionales altamente calificados en el área de prácticas sociales entre ellas el teatro profesional. Esta cualificación determinada desde el teatro

y la dificultad de encontrar docentes expertos en Educación Artística que ejerzan la educación básica y media escolar con los objetivos definidos que ello supone. Obliga a considerar revisiones cada tiempo hacia el objetivo de formar profesores de artes que se desenvuelvan en contextos escolares de básica, media y educación superior. Una de las principales preocupaciones del desarrollo del Proyecto Curricular de Artes Escénicas, es la construcción del rol docente como tal. Por esto se aborda la Renovación Curricular, fortaleciendo la parte pedagógica que antes se tenía aislada de lo artístico y viceversa (Sierra, 2009, p. 14).

En estos dos registros se puede reconocer cómo estaba concebida la formación de Licenciados en el inicio del Programa, si bien muestra la escisión entre el saber artístico y el Saber Pedagógico, se puede reconocer que el programa nace para responder a la coyuntura de incluir las artes en el currículo de la escuela. Es decir, quienes se pensaron inicialmente la formación de los formadores en artes escénicas fueron artistas del teatro, profesionales en la educación y en Ciencias de la Educación.

La división entre los contenidos referidos en el currículo son identificados en dos ámbitos, un núcleo teórico y un núcleo práctico. En las asignaturas teóricas eran abordados conceptos alrededor de la educación, investigación y gestión. El núcleo práctico contemplaba asignaturas de voz, cuerpo, poéticas y actuación. Estos dos ámbitos eran abordados por aparte desde los métodos de aula, los mecanismos de evaluación y la socialización de los resultados del proceso. En el caso del componente práctico eran abordadas técnicas de trabajo vocal y corporal por medio de la repetición para lograr una conciencia física y una interiorización de las técnicas. (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2007, p.185).

2.3.2 Tensiones discursivas en los documentos institucionales de la Licenciatura en Artes Escénicas

Es de reconocer que dentro del contexto se realizó una breve descripción de los inicios de la LAE; no obstante, el análisis estructural se centra en los documentos vigentes sobre los propósitos de la Licenciatura, donde son producidos como un soporte a la reestructuración del currículo, con el propósito de responder a la separación entre arte y Pedagogía en la formación de maestros.

De esta manera la identificación de los cruces discursivos estarán concentrados en la malla curricular, los documentos que describen los propósitos del programa, el Manifiesto 27 tonos -que sirvió de anexo para la renovación del actual registro calificado-, y Lucidas en tránsito.

- Presentación descriptiva

Este campo de análisis se diferencia de los dos anteriores, puesto que el análisis estructural se centró en un documento por cada perspectiva. En la perspectiva institucional de la UPN fueron incluidos cuatro documentos institucionales para el análisis discursivo que señalan el quehacer de la Licenciatura. Estos registros en conjunto permitieron reconocer con mayor profundidad las posturas discursivas sobre la formación de maestros en artes escénicas para la educación formal.

El primer registro analizado corresponde a la ficha técnica e información general del Programa, en este registro se encuentra su denominación, el número de semestres, la

historia de la Licenciatura, sus objetivos y propósitos, los ejes de la propuesta de formación y la identificación del campo de acción del egresado.

En segundo lugar, se identificó la Malla Curricular construida con base en el registro calificado. El currículo está identificado en dos ciclos: Fundamentación, correspondiente del semestre I al VI, y Profundización de VII a X semestre. En este documento se encuentran señaladas las asignaturas por cada uno de los ciclos y semestres académicos, también están identificados los núcleos o componentes de las que hacen parte las asignaturas y el número de créditos por cada semestre.

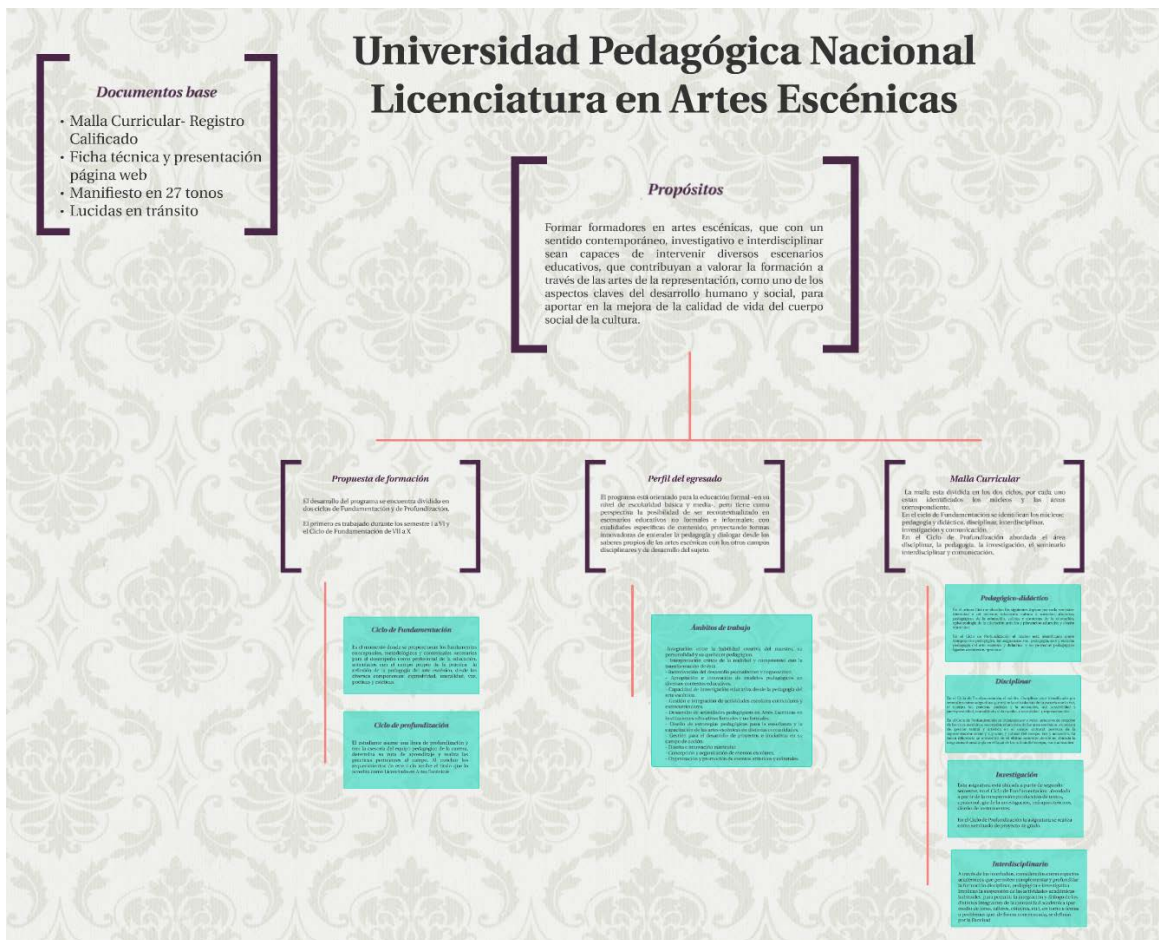
Por último y como sustento del análisis, se analizaron los documentos Manifiesto en 27 tonos y Lucidas en tránsito. El primero reconocido en su naturaleza de manifiesto como una declaración pública de naturaleza política y artística, no es excluido como sustento de las reflexiones del análisis estructural. Este documento fue tratado como un referente de análisis diferenciado de los registros educativos de reforma, como el caso de los documentos del MEN y de la Secretaría de Educación Distrital, pues en él se manifiesta una postura ideológica y de intereses a modo explícito y categórico. Como parte de estos registros de carácter reflexivo también se incluyó el documento Lucidas en Tránsito, que constituye un compilado de reflexiones de los maestros del componente disciplinar sobre el currículo.

- Mapa descriptivo¹⁷

Con base en el documento *Malla Curricular* y la *Ficha técnica* se realizó el mapa conceptual descriptivo del Programa LAE. Aunque se cita en los documentos base el *Manifiesto en 27 tonos* y *Lucidas en Tránsito*, conceptualmente no están ubicados teniendo en cuenta que son documentos que soportan la transformación curricular y son de carácter reflexivo.

En cuanto a la estructura del mapa, contempla los propósitos de la LAE donde se despliega la propuesta de formación, lo considerado como perfil del egresado y la descripción de la malla curricular. De igual manera que en los anteriores campos discursivos analizados, el mapa descriptivo se encuentra en la herramienta virtual prezi.

¹⁷ Para ver la presentación en prezi acceder por medio del vínculo https://prezi.com/_4kncdou0qnz/universidad-pedagogica-nacional/



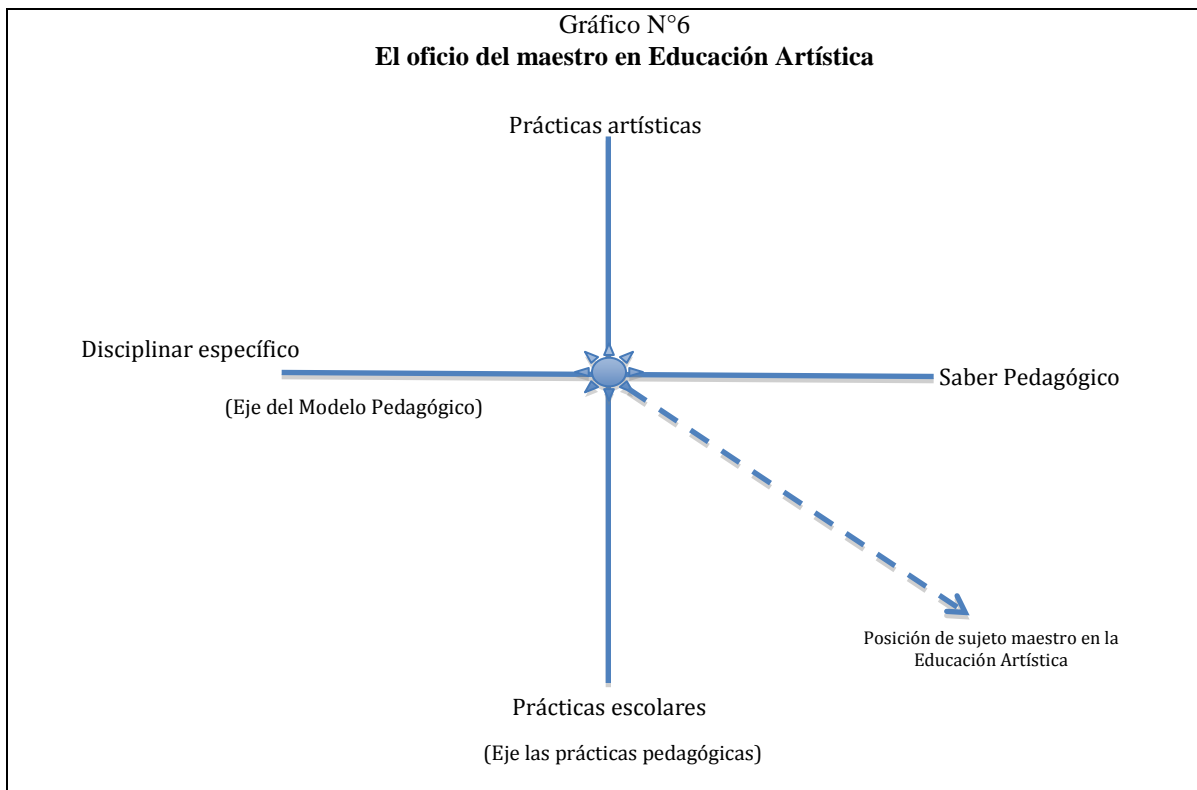
Mapa conceptual, documentos de la Licenciatura en Artes Escénicas

Los registros de la LAE permitieron reconocer dos ejes en la formación de los maestros, el *Modelo Pedagógico* y los *Campos de la Práctica Pedagógica*. En el centro, el lugar de tensión, disputa y fuga, es reconocido alrededor de la configuración de la subjetividad del maestro de y para las artes escénicas.

En primer lugar se señala la tensión constitutiva en cuanto al Modelo Pedagógico. En este sentido se identifica el aporte de Saldarriaga (2003) relacionado con la distinción encontrada en los modelos pedagógicos, aquella tensión constitutiva de la escuela moderna

sobre los contenidos y las formas para llegar a los resultados formativos o éticos. Sobre la formación del maestro en artes escénicas se ubican las concepciones sobre el deber ser de la Pedagogía de las artes escénicas, dentro del eje Saber Pedagógico, confrontado con lo Disciplinar Específico, donde se señalan los mecanismos propuestos para llevar a cabo la formación de sus formadores.

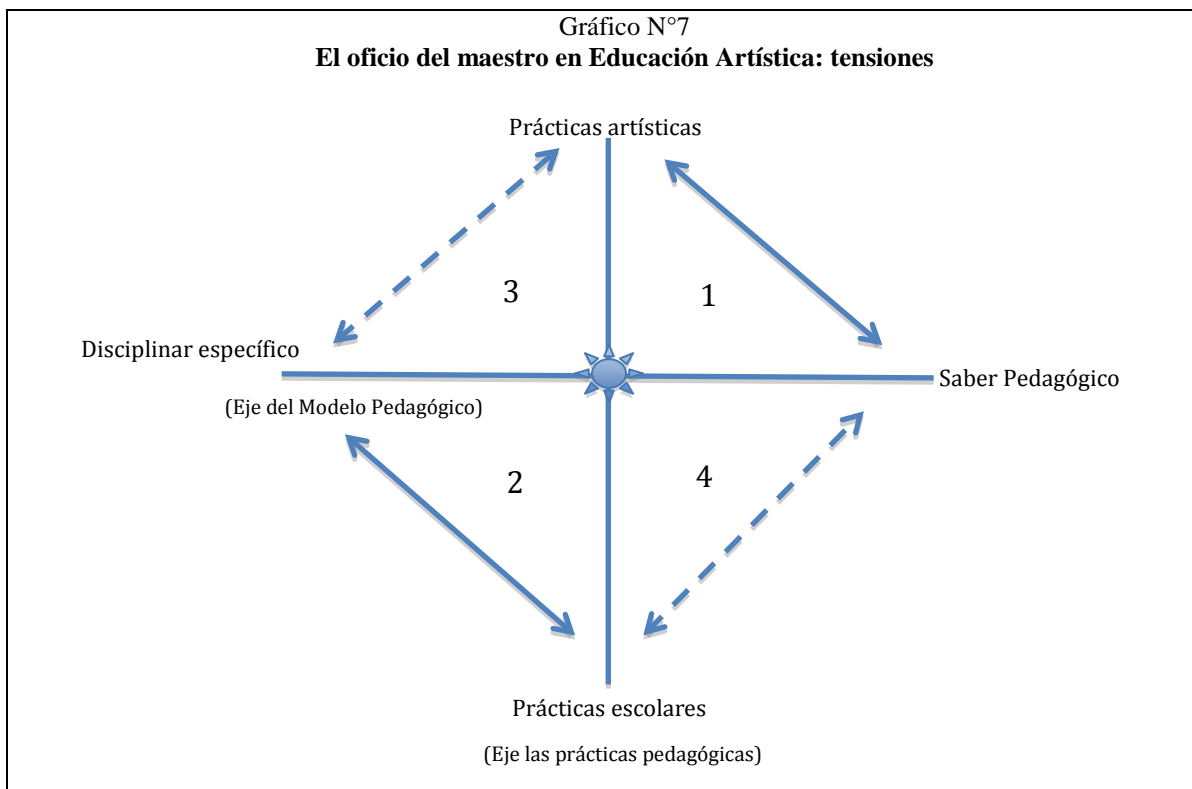
El eje del modelo pedagógico es cruzado por el énfasis que hacen en la LAE sobre las Prácticas Pedagógicas de las artes escénicas. En este eje son diferenciadas Las Prácticas Artísticas de las Prácticas del Arte en la escuela, a pesar de que en la presentación del programa están señaladas como incluyentes, para efectos del análisis estructural se reconocerán como dos polos de tensión.



Se propone para este análisis identificar que el juego de fuerzas se encuentra concentrado en las posiciones del sujeto maestro en Educación Artística. Las definiciones, orientaciones e intenciones del oficio del maestro en artes escénicas, dentro de la Educación Artística, están cruzadas por unas construcciones del Modelo Pedagógico y de los fines reconocidos en las Prácticas Pedagógicas.

En los registros se identifica el esfuerzo por encontrar puntos de encuentro entre aquello reconocido como lo disciplinar específico de las artes escénicas y la Pedagogía. No obstante, con el ánimo de ser coherente sobre la concepción acerca del Discurso, como una construcción heterogénea, se quiere poner en cuestión aquellos tópicos considerados como parte de las técnicas disciplinares del programa, para conseguir los propósitos formativos

de sus licenciados a través del modelo pedagógico. En esta trama de discursos se pone en juego lo considerado como el quehacer de la Pedagogía escénica que se transporta entre unas prácticas identificadas para la escuela y las prácticas artísticas.



Como se puede reconocer en el gráfico N°7 se ubicaron los ejes relacionales y se numeraron los cuadrantes obtenidos, para posteriormente identificar las parejas combinatorias de categorías de acuerdo a la relación y oposición sobre la formación del maestro. Las flechas continuas señalan la corresponsabilidad entre categorías y las flechas punteadas ubican aquellas categorías que tienen una asociación excluyente.

En primer lugar, serán abordadas las categorías de los cuadrantes 1 y 2 que ayudan a reconocer los sentidos de la Licenciatura sobre el lugar del maestro en artes escénicas, donde le constituyen aquellas oposiciones y tensiones entre el Saber Pedagógico/prácticas artísticas, y lo disciplinar específico/ prácticas escolares.

En un segundo momento, serán abordados los cuadrantes 3 y 4 reconocidos como asociaciones excluyentes, que también dan sentido al oficio del maestro, como son las relaciones entre *el Saber Pedagógico y las Prácticas escolares*. También dentro de esta construcción de sentido sobre la Educación Artística como disciplina para la escuela, se identifica la relación de lo considerado como *Disciplinar Específico y las Prácticas Artísticas*, estas últimas se reconocen con una relación más cercana en cuanto a los mecanismos propuestos por las asignaturas para abordar las prácticas artísticas, específicamente en el campo de lo teatral.

2.3.2.1 La propuesta de la LAE en el encuentro del Saber Pedagógico y las Prácticas Artísticas

En este cuadrante se ubicaron categorías relacionadas con los enunciados abordados desde *el Manifiesto en 27 tonos* y *Lucidas en tránsito*, estos dos documentos se podrían considerar como unas declaraciones sobre el encuentro entre *el Saber Pedagógico y lo sucedido dentro de la Práctica Artística*, en este caso las artes de la representación, que van más allá de la propuesta para el aula o la escuela.

Estos documentos son reflexiones y disposiciones frente a la Educación Artística, se convierten en una propuesta para el debate frente a la polémica de la apropiación de las artes en la escuela, las artes en sí mismas y la Educación Artística.

Este cuadrante se aleja de la mirada disciplinar sobre las prácticas artísticas para ubicar la postura de la LAE frente a una especie de renuncia a las lógicas de las artes de la representación, para dar lugar a una manifestación sobre la prioridad de un pensamiento autónomo de la Educación Artística. Una suerte de delimitación frente aquellos escenarios donde se mueve la Educación Artística, como son: la utilidad del arte frente a los planteamientos políticos, que además soportan su lugar en la escuela; la fidelidad con las poéticas fundacionales del arte; las verdades desde la construcción científica que han permeado la Educación Artística; la identificación de la misión social del arte y por último, el culto a la idea de lo bello, la alta cultura.

En este punto de las Prácticas Artísticas y el Saber Pedagógico se puede percibir una suerte de reclamo frente a la subordinación de la Educación Artística dentro de las mismas artes, donde son identificadas con un papel de legitimación de aquello considerado por la academia como los referentes del arte y la cultura. Sumado a lo anterior, es un manifestación explícita de la debilidad del status epistemológico de la Educación Artística dentro de la misma educación.

Señalan la identificación del docente en artes como una profesión disminuida frente a la idea de ser artista, para soportar esta identificación se citara textualmente la alusión mencionada en el Manifiesto.

Fenómeno mucho más dramático si se trata de la Pedagogía de las artes: en una proporción magnífica, los postulantes no buscan ser docentes, sino Artistas, ya que sus legítimas ideas de plan de vida están cruzadas por expectativas de reconocimiento y fama: ser un gran músico, ser un gran actor, ser un gran director de televisión, un reconocido pintor (Alfonso *et al*, 2008, numeral 14).

En el plano de lo discursivo, en este análisis estructural, es la primera vez que sale a la luz una alusión de este calibre dentro de un documento considerado institucional, que además soporta la renovación del registro calificado de la LAE. Parece una verdad de perogrullo en los diálogos cotidianos sobre la identificación del rol del maestro, pero que trae consigo unas identificaciones sobre las posiciones de un sujeto frente a la idea de fama, reconocimiento y espectáculo; ahora bien en la formación de un licenciado en artes para el escenario de la escuela ¿qué de aquello se convierte en un escenario esperado?, ¿cómo estos deseos que abordan lo sensible disminuyen lo que se podría esperar del licenciado como maestro en Educación Artística?

Esta identificación sobre la postura de la LAE en oposición a la idea de formar licenciados con expectativas más cercanas al espectáculo y a la formación de un actor, muestra de alguna manera, además de la identificación del lugar poco honorable del maestro en educación artística, la fuerza que tiene en lo sensible el deseo de tener y participar en las lógicas del artista. Aspecto que se sale de este estudio, pero que se

considera importante señalar como un enunciado que podría tener un mayor asiento frente a reflexiones alrededor del emprendimiento cultural, el emprendimiento artístico, el consumo cultural y el espectáculo dentro de las artes.

Para cerrar la identificación de este análisis sobre la tensión entre las prácticas artísticas y el Saber Pedagógico, se identifica una propuesta con relación a la Educación Artística el enunciado del Manifiesto sobre una *educación post-artística*, en los términos del documento, una la relación de dialogo entre arte y educación.

La educación post-artística no acaba con nada (¿para qué?), no ataca a nadie (¿con qué derecho?), modestamente conserva el diálogo con Arte y la Educación, para trascenderlos, para devolverlos al sujeto y a la sociedad en su conjunto. Para nosotros todo es material del arte, especialmente uno mismo, la vida. Buscamos una ética estética, donde la preocupación sea esculpirse a sí mismo. (Alfonso et al, 2008, p. 10).

La LAE al señalar estar a favor de la educación post-artística es una identificación semántica sobre la manera como denomina las oposiciones frente a la subordinación de la educación artística frente a las artes y los intereses puestos en la escuela. Dentro de las características que le dan a este tipo de educación señalan que se encuentra dentro de la idea del arte como inmanente opuesto a la trascendencia, en esta acepción filosófica se puede ubicar una referencia constante del grueso del documento, el cuerpo.

Con el fin de señalar cuáles son las consideraciones sobre el cuerpo y la corporeidad se citaran varios apartados que enuncian la posición de la LAE frente al cuerpo de la educación post-artística.

Queremos una razón *sentiente*, que parta del cuerpo, pero no de un cuerpo abstracto, sino un cuerpo situado (p.7).

Requerimos una vuelta al cuerpo, al hacer, al goce (p. 8).

Trabajar sobre el cuerpo, pero no para disciplinarlo, ni para dominarlo...Buscar un cuerpo destinado al conocimiento por los abismos (*Michaux*) (p. 9).

La materia prima de la ecuación post artística es la interacción entre la carne subjetiva que dice *yo* y el mundo que la emana (*todo lo que surge del cuerpo, brota de la carne, proviene de las entrañas: todo lo que un espiritualismo que no cuenta con el cuerpo, y de hecho lo condena, deja de lado*) (p. 9).

Nos interesa la ética-estética salida del cuerpo, hija de la intersubjetividad, material. (p. 10)

2.3.2.2 El oficio del maestro entre lo Disciplinar Específico y las Prácticas de la Escuela

En este cuadrante se realiza otro paso en el análisis del discurso, alrededor de la identidad del maestro en la Educación Artística propuesto por la LAE, este aborda aquellas tensiones identificadas en los ejes disciplinar específico y las prácticas del arte en la escuela.

Es posible reconocer la perspectiva más fuerte sobre lo considerado dentro del perfil del egresado en la ficha de presentación de la LAE, donde prima la mirada sobre las prácticas de enseñanza, al referir que en ellas se abordan las nociones y construcciones sobre las metodologías y didácticas, base para que el licenciado tenga la capacidad de responder a las exigencias de la educación básica y media a través de las artes de la representación.

Vale la pena reconocer en este punto otras alusiones sobre el egresado del programa, el licenciado en artes escénicas como un gestor al interior de la estructura de la escuela. Este tema de la gestión ha sido pensado desde el campo de la administración de la cultura.

Dentro de los planteamientos sectoriales e institucionales del sector cultura en el marco de la política cultural, el ser gestor cultural tiene relación con identificar y profesionalizar a un gremio reconocido como artistas o cultores, asignándoles una certificación de actores frente a la participación, formulación y ejecución de proyectos de carácter cultural o artístico. En este sentido la identificación del licenciado en artes escénicas como formulador de proyectos y gestor de actividades, eventos artísticos y culturales, hacen parte de una identificación en su perfil casi como un gestor cultural.

Es interesante reconocer en el discurso de la LAE que no eximen algunos procesos asignados a la educación como la denominación alrededor de la capacitación, este término es vinculado específicamente en lo esperado del egresado fuera de su rol en la escuela, es decir le reconoce en su paso por el programa un desempeño para capacitar alrededor de las artes de la representación en otros ámbitos no necesariamente escolares.

Ahora bien se podría reconocer que el licenciado, un maestro en formación, estaría concentrado en una acción dentro de los currículos específicos de la escuela donde su rol se comparte en dos ámbitos: un profesor dedicado a la docencia por medio de sus prácticas de enseñanza y un gestor cultural que promueve, planea, organiza y concibe eventos culturales

y artísticos dentro del currículo de la escuela. Al señalar que estos eventos tendrían una naturaleza cultural y artística incluye otras acciones fuera de lo educativo formal.

La gestión cultural y las prácticas de enseñanza son reconocidas como estrategias para promover la experiencia creativa del egresado dentro de los procesos de escolarización, sumado el aporte del licenciado en el desarrollo socioafectivo y cognitivo. (UPN, s.f). Estas intenciones se podrían reconocer como aportes acogidos desde los trabajos de la psicología y de la psicología con relación al desarrollo cognitivo, que se espera sean realizados en la formación del maestro y a la vez como parte de su campo de acción.

2.3.2.3 Tensiones sobre el lugar del maestro en artes escénicas

Este fragmento aborda el análisis relacionado con las asociaciones de posible exclusión entre categorías, específicamente en las relaciones presentes entre el Saber Pedagógico/Prácticas Escolares y entre las Prácticas Artísticas/Disciplinar Específico. En estas tensiones se pueden señalar aquellas tensiones en las ideas y propósitos de la Licenciatura en cuanto a sus intenciones formativas y en delimitación del quehacer del maestro dentro del dispositivo de la escuela.

La formación del maestro: la relación entre lo disciplina específico y las prácticas artísticas

En la presentación del programa es señalada que la intervención del futuro licenciado en los escenarios educativos entrará a aportar en el desarrollo humano y social, sería un

profesional que aporte a la calidad de vida de un grupo social a través de la formación en las artes de la representación.

Se podría señalar que en este enunciado se identifica la Educación Artística como un área que responde a una visión social de desarrollo, en la concepción de lo humano y de la calidad de vida. Alrededor de estas intenciones se identifica el reconocimiento de la funcionalidad del programa frente a un proyecto de sociedad, es decir es correspondiente al lugar de la escuela moderna frente a la productividad. Esta referencia se identificó en la presentación del Programa, es en este registro donde aparece la única alusión sobre las competencias de este profesional, en relación con: la definición de problemas, estrategias de cambio educativo y su responsabilidad social.

Este discurso más cercano a la articulación con las normativas en educación superior y en el marco de la política educativa aparece en la carta de presentación del programa. En los documentos de reflexión y anexos para la actualización del registro calificado, se encuentra una postura que podría leerse como oposicional frente a la responsabilidad social del maestro con el desarrollo social, la propuesta de formar en un Pensamiento Pedagógico Activo. No obstante, este enunciado también podría leerse como una especie de resistencia a una estructura establecida por las prácticas de gobierno institucionalizadas en las reformas y en las estructuras disciplinarias que hacen parte de la escuela.

El Pensamiento Pedagógico Activo estaría cercano al campo de la Pedagogía y a la investigación social, pues hace alusión a la resistencia frente a la funcionalidad de las artes

dentro de un sistema de reproducción del capital, están proponiendo la formación de un docente de y para las artes con una perspectiva política. El sustento para apostarle a este tipo de pensamiento lo identifican cercano a los orígenes del teatro, que apareció como una expresión de lo contradictorio, del ritual, un espejo de las realidades deformadas, un interdicto de la literatura, donde en la contemporaneidad su manifestación es leída más allá de la representación.

Con la relectura del Manifiesto y de las reflexiones de los maestros se pueden encontrar otros adjetivos de oposición frente al lugar funcional y distractor de las artes para un sistema educativo: la incomodidad, la denuncia, el debate, la polémica y la emancipación.

Se podría reconocer que lo considerado como Saber Pedagógico en la escuela desde la LAE, tendría una fuerte contradicción con el uso de las tecnologías disciplinarias, una especie de reacción contraria a la racionalidad impuesta al arte y la educación por medio de las convenciones. En síntesis una fuerte lucha del lugar de las artes en la escuela reconociéndole su capacidad para darse su propia definición. Una especie de autonomía de la Educación Artística, definida desde y para ella.

Con este marco filosófico y axiológico de la LAE, no fue posible reconocer en la ficha técnica del programa una postura alrededor de las prácticas de enseñanza, solamente en el Manifiesto son identificadas como un sistema disfuncional, con la necesidad de “volver a la enseñanza como un encuentro intenso. Resistir a repetir lo enseñado y provocar lo

enseñable, hacer de la enseñanza testimonio histórico y comprometido con las realidades sociales.” (Alfonso, M, et al. 2008, p.7).

En el documento *Lucidas en Tránsito*, las reflexiones señalan que el ámbito pedagógico de la configuración del saber del licenciado en formación es difuminado entre el saber teatral y el pedagógico. La formación del maestro se pierde por contar con prácticas de enseñanza fundadas en la repetición y en la identificación del saber único del maestro formador. La propuesta del programa se encauza en empezar ese encuentro intenso e histórico con el cuerpo, una Pedagogía del cuerpo desde una perspectiva fenomenológica, la idea del cuerpo extendido en relación con un yo carne, un yo historia, un yo con otros. En estas construcciones nocionales sobre el cuerpo y la corporeidad se identifica la presencia de reflexiones desde la filosofía y desde el mismo teatro sobre el cuerpo del actor.

Ahora bien al revisar la malla curricular se puede reconocer que lo pedagógico es identificado en los dos ciclos de formación, está presente durante los 10 semestres. No obstante, cabe aclarar que el primer ciclo referido a la fundamentación del maestro en formación la asignatura está identificada como Pedagogía y didáctica. Así en esta asignatura que une la Pedagogía y la didáctica abordan los siguientes tópicos por cada semestre: identidad y rol docente, educación cultura y sociedad, discursos pedagógicos de la educación, sujetos y contextos de la educación, epistemología de la Educación Artística y planeación educativa y diseño curricular.

En el Ciclo de Profundización el núcleo está identificado como componente pedagógico, por semestre es abordado a través de las asignaturas Pedagogía, arte y escuela; Pedagogía del arte escénico y didáctica; y los proyectos pedagógicos ligados a contextos –práctica-.

A pesar de que la misma licenciatura ubica la didáctica dentro de lo pedagógico, y para efectos de este cuadrante relacionado con el Saber Pedagógico, desde este estudio y en correspondencia con su enfoque de investigación basado en el análisis estructural, se considera importante mencionar que se cita la didáctica en este cuadrante por estar reconocida dentro de la malla curricular como parte de la formación de sus Licenciados en conjunto con la Pedagogía.

No obstante, vale la pena hacer mención que dentro de la identificación de las características de los discursos estaría ubicada en el cuadrante de lo disciplinar específico con relación a la práctica en la escuela.

Se hace esta salvedad para poner de relieve un llamado sobre las confusiones establecidas entre Pedagogía y prácticas de enseñanza. Teniendo en cuenta que este estudio acoge dentro del marco teórico las propuestas del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, el trabajo de reflexión de este grupo llama la atención en los errores que se caen al abordar el Saber Pedagógico, y que se considera importante reiterar en este punto: el error de confundir Pedagogía con docencia, puesto que la Pedagogía va más allá de las prácticas de enseñanza; y el segundo error, identificar la práctica científica con la práctica de la enseñanza, al reconocer cada práctica con finalidades diferentes.

Entre los intelectuales dedicados a la docencia se conoce la Pedagogía de manera limitada y confusa; se confunde la Pedagogía con la docencia sin tener en cuenta que desde 1632, con la *Didáctica Magna* de Comenio, se individualizó por primera vez un saber, acerca de la enseñanza, que se llama Didáctica. (p.48)

En los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se resalta el llamado de no confundir la Pedagogía con la docencia y las prácticas de enseñanza, esta alerta tiene que ver con el estatuto del saber del maestro.

La diferencia entre Pedagogía y práctica de la enseñanza nombra también una relación entre ellas porque la práctica pedagógica se sustenta en el Saber Pedagógico. Asimismo, la distinción entre el sujeto del Saber Pedagógico (maestro) y los otros sujetos de la enseñanza (profesores), pasa por delimitaciones efectuadas desde el Saber Pedagógico y desde la apropiación de los saberes (Zuluaga, 1999, 49).

En este sentido, si realmente la intención de la formación de los licenciados se encuentra en la preocupación de configurar una identidad, un rol dentro de la educación, el estatuto que le conferiría el lugar de maestro con una identidad intelectual estaría más relacionado con el Saber Pedagógico. Por el contrario, si se quiere constituir una identidad del profesor de artes escénicas, la Pedagogía sería vista como una rama auxiliar de la enseñanza de las artes escénicas para la escuela.

La formación del maestro: la relación entre lo Disciplinar Específico y las Prácticas Artísticas

En este cuadrante se logró reconocer la relación de asociación de exclusión entre lo *Disciplinar Específico y las Prácticas Artísticas* entre aquello considerado por la LAE como Disciplinar Específico, referido a los mecanismos y estrategias para abordar el saber

teatral en la formación de los Licenciados. En este estudio es relacionado, en correspondencia con las Prácticas Artísticas, como aquellas expresiones del arte organizadas en la sociedad dentro de marcos institucionales diferentes a la escuela. En este eje se podría reconocer la trayectoria específica del teatro como práctica, en el cuál también se identifica su crisis interna sobre su configuración como saber en el arte.

De esta manera para encontrar los nexos con lo disciplinar específico, la discusión en este cuadrante se ubica en el reconocimiento de las técnicas propias de las artes, pero específicamente con el fin de reconocer los mecanismos y el lugar de relación de los licenciados con este saber. Esta es la discusión más fuerte en el Programa en el sentido de cuestionar un rol que aparece como una verdad intrínseca del teatro, la formación teatral centrada en el *actor*.

A pesar de que en la presentación del programa se hace referencia a las artes de la representación en la escuela, no es mencionada como tal una formación disciplinar en teatro, sin embargo, la malla curricular ubica como áreas del núcleo disciplinar específico las asignaturas relacionadas con áreas de trabajo en actuación, voz, cuerpo y poéticas. Dentro de la reforma curricular cada una de estas áreas fue reestructurada para ubicar en ellas puntos de articulación con el escenario de la escuela.

Las reflexiones sobre lo necesario para la formación de un educador para y de las artes escénicas ha tenido una fuerte concentración en este campo disciplinar teatral. De esta manera, la malla curricular fue modificada para identificar dentro de los componentes

disciplinarias una especificidades por cada ciclo, que al igual que el núcleo de Pedagogía está presente en los diez semestres.

En el Ciclo de Fundamentación el núcleo disciplinar está identificado por semestres como una asignatura que articula la reflexión sobre la escuela con la voz, el cuerpo, las poéticas teatrales y la actuación. La asignatura es definida por semestres, así: sensibilidad y preexpresividad, teatralidad y vida escolar, y teatralidad y representación. En el Ciclo de Profundización es trabajado como líneas de profundización: procesos de creación de las artes escénicas, escenarios educativos de las artes escénicas, contextos de gestión teatral y artística en el campo cultural. Como asignaturas se encuentran poéticas de la representación: crisis y rupturas y rutinas del cuerpo, voz y actuación. La única diferencia se encuentra en el último semestre donde es ubicada la asignatura dramaturgia en el lugar de las rutinas.

Como se puede reconocer en esta breve descripción, los enunciados de las asignaturas fueron pensadas para responder a la escisión presente entre lo disciplinar del teatro y su lugar en la formación en educación básica y media.

El análisis sobre el lugar de lo disciplinar en el currículo de la Licenciatura es reforzado por el documento *Lucidas en Tránsito*, este documento hace parte del proceso de autoevaluación del programa, en el cual señalan que las reflexiones son elaboradas por los profesores que hacen parte del núcleo disciplinar, reconocidos en su mayoría como

profesionales de las artes acogidos dentro de la principal entidad formadora de educadores del país.

En esta cuadrante se encuentra aquello que podría considerarse la reflexión que moviliza la formación disciplinar, se preguntan sobre la pertinencia de fragmentar el actor, el cuerpo y su voz en una estructura curricular de formación de educadores en y de las artes escénicas.

Es desde allí que se empiezan a reconocer “los malentendidos” que en palabras del Maestro José Domingo Garzón (UPN, 2013) señala como sentidos que hicieron parte en la formación de los Licenciados, “1. El teatro es sagrado. 2. Solo quien sabe algo, lo enseña. 3. La enseñanza de la Pedagogía del arte es un esfuerzo académico inferior que la enseñanza del arte.” (UPN, 2013, p. 116).

En esta identificación realizada por Garzón, usando sus términos, es posible reconocer que a partir del reconocimiento de estos malentendidos la Licenciatura sostuvo sus decisiones curriculares, por tal razón se presentó un traspaso de una formación de carácter técnico-tradicional para las artes, a un ámbito de formación de educadores. Estos dos escenarios presentan una diferencia, la primera referida a la formación tradicional pues sus búsquedas están más volcadas a la consecución de la obra de arte; mientras que en la segunda, la formación de educadores en artes escénicas estaría relacionada con la reflexión sobre los propósitos de las artes en la educación en general.

Sin ánimo de abandonar la escisión vivida en los orígenes del programa y antes de la reestructuración, en este cuadrante se puede reconocer una identificación por parte del Programa con relación a marcar una distancia frente al discurso específico de las artes en la formación de artistas, del teatro como formación de actores.

Entonces, para responder sobre el lugar de lo disciplinar específico relacionado con las prácticas artísticas, se puede identificar que acogen los aportes sobre el pensamiento complejo. Es identificada la experiencia como la posibilidad de constituir un *etos*, aquel carácter o identidad de una persona con relación al gusto, al placer, a la belleza. Es de considerar que hacen la claridad frente al distanciamiento con las construcciones positivas alrededor de la homogenización de lo estético. Con relación a lo bello, se destaca que el Programa menciona la crítica frente a la denominación de la misma facultad de la cual hace parte: la “Facultad de Bellas Artes”, por mantener una denominación de carácter decimonónico sobre la concepción del arte.

Frente al carácter técnico de las artes, manifiestan estar en contra de la repetición acuñada como método para formar un artista y que de alguna manera fue trasladada al Programa antes de la reestructuración del currículo. También, mencionan la importancia de abordar las prácticas artísticas contextualizadas en las realidades de los licenciados en formación. Por último insisten en abandonar la idea de pensar el teatro centrado en el actor.

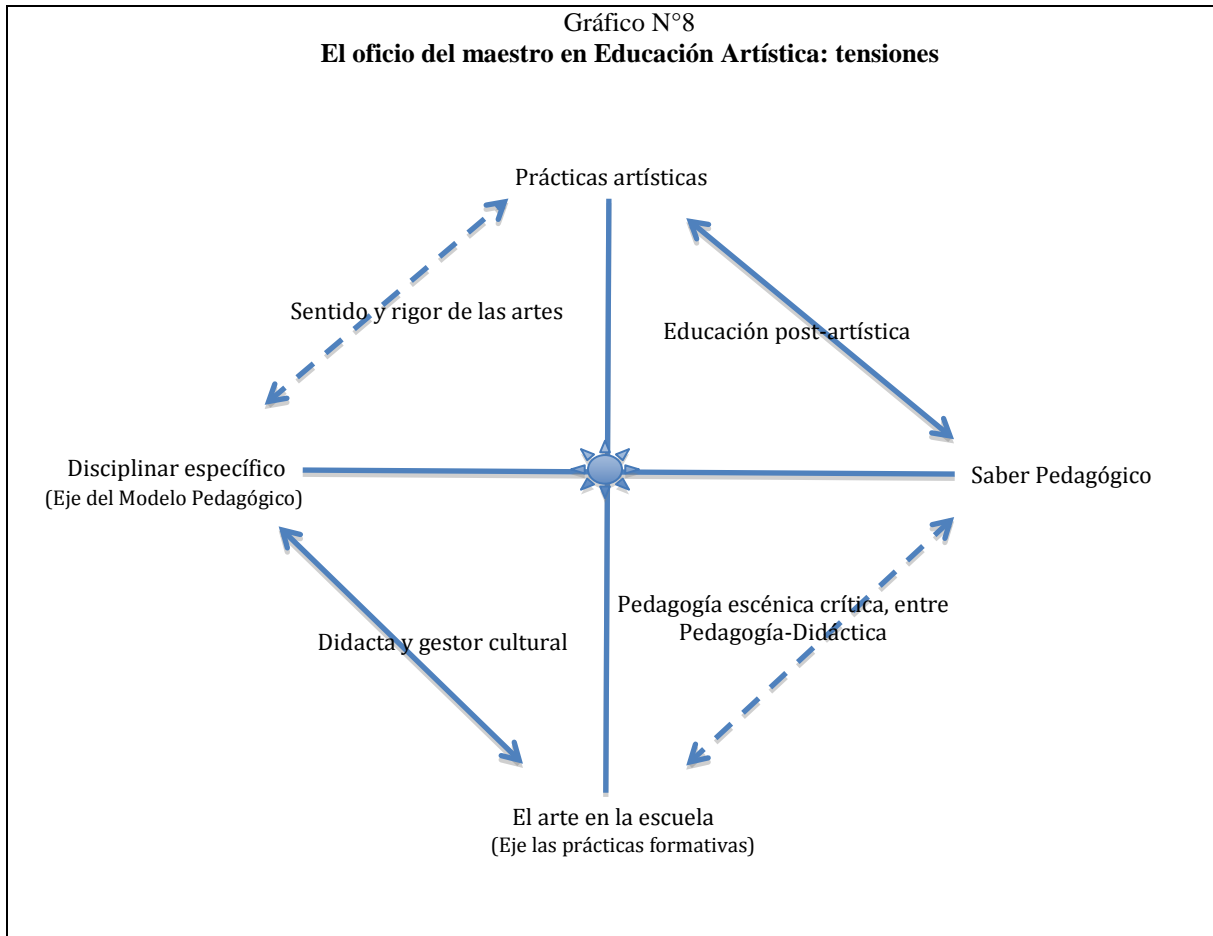
Como síntesis de este cuadrante es posible reconocer una propuesta de descentrar el actor en la formación de los licenciados, donde se identifica el teatro como acción y

experiencia estética contextualizada. La afirmación de que el actor no es el teatro, el teatro no es las artes escénicas (UPN, 2013, p. 117) es una proposición que marca la reestructuración del currículo, no obstante esta mirada frente a lo disciplinar sigue tensionada con los sentidos y rigores propios identificados en la prácticas artísticas.

2.3.2.4 El oficio del maestro en Educación Artística un punto de convergencia, de tensión y de fuga

Es importante mencionar que el análisis de los diferentes documentos, es decir la revisión de las cuatro fuentes de información, permitió por cada cuadrante desentrañar el tejido discursivo que cruza la construcción del sentido alrededor de la formación del maestro en artes escénicas. Esta labor de alguna manera aporta en la comprensión sobre cómo se está pensando LAE la Educación Artística como disciplina escolar, a partir del reconocimiento del oficio del maestro.

En síntesis, en el gráfico N°8 se puede reconocer la presencia discursiva de la filosofía, en cuanto a la mirada fenomenológica del cuerpo; desde la Pedagogía, sobre la perspectiva crítica de la Pedagogía escénica; de las Ciencias de la Educación, relacionadas con la alusión puntual sobre las prácticas de enseñanza; de los discursos de la administración de la cultura, específicamente al reconocer en el perfil del licenciado su rol de gestor. A pesar de apartarse de las perspectivas sociológicas y psicológicas, la licenciatura tiene presente los enunciados alrededor del desarrollo psicoafectivo y cognoscitivo dentro del campo de acción del egresado.



A partir del análisis estructural se puede inferir, en cuanto al oficio del maestro, que dentro de aquellos campos que le son externos a este punto, se encuentra la tensión presente entre el Saber Pedagógico y las prácticas del arte en la escuela como eje formativo. Donde la LAE identifica la mirada pedagógica y didáctica de la Educación Artística, como el puente que comunica estos polos. Es decir la formación tiene un énfasis en la mirada de la Pedagogía desde las prácticas de enseñanza, frente a esto se pone en cuestión esta relación trayendo nuevamente las ideas de la maestra Olga Lucia Zuluaga (1999).

En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, de por sí complejo, y para devolverle a la enseñanza el estatuto de *práctica de saber* entre prácticas. Sabemos que en nuestro medio, la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica (14).

Con relación a las prácticas artísticas y lo disciplinar específico, fue reconocida como tensión el sentido de las artes para sí mismas, en cuanto a experiencia estética y el rigor de las artes, como parte de la identificación de sus métodos para la formación. A pesar de que a partir de la reestructuración del programa en 2008, se da un mayor énfasis en la formación de un docente en y para las artes escénicas, lo referido al rigor se podría entender como la apropiación de lo técnico del saber artístico; este aspecto es una discusión fuerte dentro del núcleo disciplinar al reconfigurar lo considerado riguroso para el logro de la obra artística frente a los requerimientos necesarios para la formación de un licenciado en artes escénicas, la constante tensión entre el saber disciplinar artístico y las técnicas.

En la relación de oposición sobre las Prácticas de la Escuela con la perspectiva Disciplinar Específica, es señalada la identificación del licenciado como un didacta y gestor cultural, donde tiene la responsabilidad y el perfil para diseñar, conceptualizar, promover, organizar y ejecutar acciones relacionadas con las metodologías para la enseñanza y la realización de eventos escolares y culturales.

Por último en la tensión presente entre el Saber Pedagógico y las Prácticas Artísticas, es ubicado en el cuadrante la proposición de la LAE sobre la Educación Post-Artística, este es

el camino propuesto desde esta institucionalidad para ubicar la Educación Artística dentro de un estatuto epistemológico autónomo.

El maestro en Educación Artística, desde la propuesta de la LAE, se mueve en una tensión entre la intención de formar en una pedagogía crítica escénica, fundamentada en la Pedagogía y la Didáctica, frente a los sentidos y rigores identificados en las disciplinas artísticas. También, el maestro se ubica en otra fuerte tensión, la consideración de una identidad como didacta y gestor cultural en oposición con una educación post-artística.

IV. La reconceptualización de la Educación Artística como disciplina escolar

Y el público creará en los sueños del teatro, si los acepta realmente como sueños y no como copia servil de la realidad, si le permiten liberar en él mismo la libertad mágica del sueño, que sólo puede reconocer impregnada de crueldad y terror.
Antonin Artaud

Es imposible hablar sobre la historia única sin hablar del poder. Hay una palabra del idioma Igbo, que recuerdo cada vez que pienso sobre las estructuras de poder en el mundo y es "nkali", es un sustantivo cuya traducción es "ser más grande que el otro". Al igual que nuestros mundos económicos y políticos, las historias también se definen por el principio de nkali. Cómo se cuentan, quién las cuenta cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas en verdad depende del poder. (...) Me gustaría terminar con este pensamiento: cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso.
Chimamanda Adichie

¿Por qué arriesgarse desde este estudio en concluir con una propuesta de reconceptualización de la educación artística? ¿Es pertinente una identificación de la educación artística como disciplina escolar? ¿Qué aporta verla de esta manera? Este apartado arranca con estas preguntas expresadas como un horizonte de este capítulo de conclusiones. Este cierre del estudio fue construido a partir del trayecto y de los resultados del análisis estructural del discurso de la educación artística, que si bien de manera general, se soporta en los resultados del campo del método, al finalizar, y sujeto a discusión, se presenta una propuesta de trabajo frente a la identificación del lugar de subordinación del Saber Pedagógico de la educación artística. *La experiencia de sí* es presentada como una categoría posible de ser trabajada en pro del reconocimiento y constitución del Saber Pedagógico y del oficio del maestro en Educación Artística.

Frente a la primera cuestión, sobre el riesgo de presentar una reconceptualización de la educación artística, la respuesta a esta inquietud se sostiene en la capacidad que tenemos

los seres humanos en la construcción de sentido y de cómo a partir del reconocimiento del sentido, es posible cuestionar las verdades que están dadas como parte de la historia irrefutable.

Lo anterior requiere la identificación de las tensiones que constituyen la Educación Artística, al reconocerlas desde la perspectiva de tensión o de conflicto, de algún modo da la entrada del desequilibrio de cierto orden y porque no la generación de un movimiento, no necesariamente en un campo amplio del dispositivo de la escuela, sino dentro de la experiencia del maestro en Educación Artística. Por tanto, reconocer la relación de tensión entre categorías maestro/artista, práctica artística/práctica pedagógica, Saber Pedagógico/técnicas disciplinares, entre otras, le permiten al maestro en su oficio comprender la Educación Artística desde su tejido discursivo y no desde los falsos dilemas, reduciendo al Maestro a los ámbitos de la pragmática.

Asumir este riesgo, es reconocer la posibilidad del maestro en producir saberes, una suerte de rompimiento de paradigmas de los saberes válidos. Para este estudio fue un descubrimiento reconocer que por medio de la lectura sobre los discursos y el análisis de estas producciones de verdad es posible contemplar otras descripciones sobre la escuela y sobre la Educación Artística. Para apoyar lo anterior, se considera pertinente situar la siguiente cita de uno de los textos que sirvió de carta de navegación para este análisis.

Lo cual empieza por el empeño de que sean las maestras y maestros los productores de nuevas descripciones sobre la escuela, pero ello, dadas las condiciones de esta institución, sólo parece poder lograrse generando nuevos lenguajes de conexión entre su “interior” y su “exterior”. (Saldarriaga & Sáenz, 2005. p. 115)

En el texto *De los usos de Foucault para la práctica pedagógica* (Sáenz & Saldarriaga, 2005), se puede reconocer la intención de poner a disposición del maestro una alternativa de empoderamiento a partir del Saber Pedagógico, que le permitirá “construir una mirada compleja y dinámica, analizando tipos de relaciones entre teorías, prácticas, sujetos, instituciones, saberes y comunidades, leyendo la movilidad permanente de unas tensiones estructurales o constitutivas entre todos esos elementos”(Saldarriaga & Sáenz, 2005, p. 118).

Esta reconceptualización inicia señalando la Educación Artística como disciplina escolar, esta noción permite comprenderla a partir del Campo Discursivo, bajo este amparo estaría en contradicción una reflexión de carácter prescriptiva acerca del deber ser de la disciplina escolar. Al contrario, al abordar la educación artística como un campo, ubica este trabajo de investigación en la presentación y ofrecimiento de una herramienta de lectura discursiva sobre la Educación Artística para los maestros. Se podría considerar que este documento es una especie de lente para la descripción y análisis del discurso de la Educación Artística, que pretende ante todo abordarla como un discurso heterogéneo, donde diversas disciplinas están configurando los propósitos y mecanismos del arte en la escuela.

No obstante, desde el Saber Pedagógico se quiere reivindicar la voz de la propia Educación Artística en el marco de escenarios de diálogo y negociación con los otros saberes, acerca de los propósitos, contenidos/formas de la educación artística en la escuela. Por tanto, se sigue insistiendo que este trabajo no pretende ser un modelo, a cambio

propone una clave de lectura sobre los modelos en los cuales se está suscribiendo la disciplina de la educación artística.

La verdad que aquel dice no es la de los contenidos que deberá difundir la escuela ni la de la mejor forma de enseñarlos, sino que dice “la verdad” sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política. (Saldarriaga & Sáenz, 2005. p. P 115)

Desde la perspectiva del Campo Discursivo se reconoce el lugar de subordinación del Saber Pedagógico de la Educación Artística, donde se pueden reconocer mayores énfasis en: el campo de lo práctico, los métodos para alcanzar aprendizajes por ciclos, las didácticas del arte en la escuela, un área que permite alcanzar competencias y que contribuye al logro de competencias básicas.

Los anteriores serían juegos de fuerza en el entramado de discursos como la Pedagogía, las Ciencias de la Educación, la Economía, la Administración Educativa, la Psicología, la Sociología y la Filosofía, por citar algunos saberes identificados en los registros analizados.

Este trabajo no dice cuál debe ser la Educación Artística sino describe cómo está funcionando la Educación Artística como disciplina escolar. Sin ponerse a favor de lo que está trabajando cada perspectiva, nacional, distrital o institucional de la educación superior.

Este análisis aborda las prácticas de gobierno que regulan el funcionamiento de la máquina escolar, en este caso el funcionamiento de la Educación Artística en la escuela. Por tanto este estudio no se sitúa en alguna de las dualidades encontradas (teoría-práctica,

forma-contenido, artista-maestro, sino en sus relaciones tensionales). Es decir no se ubica bajo el esquema científico epistemológico moderno, sino en la tensión forma/contenido para comprender la relación entre los enunciados –formas- y la distribución del trabajo en la escuela –contenidos-.

Sino una relación tensional de contenido a forma, la cual proviene del hecho que cada uno de estos componentes responde, desde el nacimiento mismo de la escuela moderna, a dos funciones divergentes e incluso antagónicas, y que además se formaron históricamente a partir de realidades diferentes” (Saldarriaga, 2003, p. 133)

1. Una manera de leer la Educación Artística

Las reflexiones alrededor de cómo se está considerando el oficio del maestro y el papel de la Educación Artística en la escuela, permitieron reconocer dos grandes tensiones: las Tecnologías Disciplinarias/Saber Pedagógico y la Institucionalización de las artes en la escuela/la Práctica Social. Podría leerse que estas dos fuerzas tienen una relación de oposición, yuxtaposición, articulación, construcción, entre otros; sin embargo, desde este estudio se propone considerarlas como tensiones constitutivas de la Educación Artística como disciplina escolar y del oficio del maestro, siguiendo la hipótesis del profesor Saldarriaga (2003).

En este esfuerzo se puso a prueba un análisis estructural del Discurso de la Educación Artística, con el interés fundamental de traducir la escritura oculta entrelíneas de los documentos, para así descubrir “verdades” acerca de la Educación Artística. Se pone a

juicio de los maestros para que por sí mismos elaboren sus propias ideas, sus propias posturas frente a estas “verdades”.

No es la intención resaltar un tipo de verdad superior en este paisaje de verdades, sobre los propósitos y fines de la Educación Artística en la escuela, solamente se propone como una herramienta para leer los registros, que ponen de manifiesto discursos estatales e institucionales. No obstante, sí se espera el efecto de producir un Saber Pedagógico en los maestros para que puedan elaborar sus propias descripciones sobre la escuela, sobre la Educación Artística, además de, proponer otras formas de articulación con este dispositivo de producción de subjetividades.

La Educación Artística como disciplina escolar se convierte en ese escenario simulado donde se ponen en juego los saberes de las artes y de otros saberes para alcanzar unos fines adjudicados a la escuela. En este estudio se reconoce que en los registros analizados como campos discursivos son identificadas unas entidades lógicas, al considerar que el arte en la escuela tiene las siguientes funciones: aportar al proyecto social de país, puente de acceso a lo equitativo y a la igualdad, área que apoyará en la protección del patrimonio cultural, mecanismo que permitirá un aprendizaje evolutivo frente a las competencias necesarias para disponer de una fuerza laboral, estrategia para formar una ciudadanía creativa y adaptable a los requerimientos de la economías postindustriales como la nuestra, y como el área integradora que aportará en la formación de ciudadanía para un “Buen vivir”.

En esta *alquimia*, utilizando los términos de Popkewitz (1994), de lo que se piensa es realizado por el artista y su traspaso al ser llevado al currículo, muestra cómo la Educación Artística se empieza a adaptar a las condiciones de la escuela, con sus horarios, las divisiones en edades y la lucha por los conocimientos válidos. Principalmente en los documentos del MEN y de la SED se identifica que las prácticas de enseñanza deben emular las prácticas del artista en un taller o en este caso las lógicas teatrales. Se identificaron enunciados alrededor del carácter del área artística, al considerarla como una asignatura de carácter más práctico, donde se reconoce la repetición como parte del aprendizaje.

La Educación Artística como disciplina escolar se ve traducida en actividades reconocidas desde procesos de recepción, creación y socialización, es decir donde los procesos de aula son identificados como obras de arte que son presentados a una comunidad educativa y al contexto local, operando en la presentación de espectáculos en dinámicas de festivales. La Educación Artística para el currículo está pensada para constituir los roles de espectadores, creadores y gestores para la ciudadanía, donde cada sujeto tiene la capacidad de poder apreciar una expresión artística, como también, puede contemplar las artes como una profesión.

Por otro lado, se encuentra la reflexión y las entidades lógicas que quiere proponer un programa encargado de certificar a licenciados en artes escénicas. En la propuesta de la LAE de la UPN se lograron reconocer las tensiones alrededor del oficio del maestro en artes escénicas y los propósitos que formulan para la Educación Artística. Al revisar la

historia de la Licenciatura se puede reconocer un falso dilema ¿la Licenciatura forma educadores para las artes escénicas o forma artistas para la educación?

Para responder a este falso dilema, la Licenciatura recurrió a la reestructuración de su currículo, se podría considerar que las reflexiones que se están presentando al interior del Programa tiene una intención de configurar su propio Saber Pedagógico. Bajo esta lectura del análisis estructural se pone de manifiesto que las dos tensiones constantes en la formación de licenciados son constitutivas de la Educación Artística y del propio oficio del maestro. La superación de estos falsos dilemas se encontraría en comprender estas escisiones entre lo Disciplinar Especifico del arte/el Saber Pedagógico, y entre las Prácticas Artísticas/las Prácticas en Escuela, como tensiones que constituyen la disciplina escolar de la Educación Artística.

Al mirar estas tensiones, como un juego de fuerzas al interior del Discurso, le permitirá al maestro reconocer qué es lo que realmente se encuentra en pugna. En el documento, *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* del MEN, señala como punto de concentración el concepto de la Educación Artística; en el *Currículo para la excelencia Académica* de la SED, se identificó el lugar de la escuela en la ciudad; y en la LAE, la posición del sujeto maestro de Educación Artística .

Este ejercicio de reconocer la Educación Artística como disciplina escolar permitió señalar que las prácticas sucedidas en la escuela no son una copia fiel de las prácticas artísticas. Se ha ido configurando el Discurso de la Educación Artística en un entramado de

relaciones de saberes que implican entenderlo como un campo de juego por el capital cultural del arte en la escuela, en este juego es posible señalar los énfasis y protagonismos de unos discursos frente a otros.

De esta manera, en el capítulo del análisis estructural se mencionó la preponderancia de discursos alrededor del desarrollo social, cognitivo y económico dentro de los fines de la Educación Artística. Bajo este enunciado se puede identificar la presencia de verdades producidas por discursos psicológicos, sociológicos, administrativos, de las Ciencias de la Educación, de la economía. Por otro lado, esas propuestas de pensar en la Educación Artística como el lugar donde puede suceder la experiencia estética, la imaginación, la creación de otros mundos posibles, la disidencia, la alfabetización crítica, la mirada sobre un cuerpo en expansión en contradicción con el cuerpo de la escuela, son luchas de carácter más interno de la Educación Artística.

Ahora bien, la Educación Artística frente a este panorama ¿cómo se está proponiendo?, ¿cómo un saber que dialoga con estos otros saberes?, ¿un área de propiedad de otros discursos?, ¿un estatus autónomo en el cual se puede definir por sí misma? En resumen ¿la Educación Artística, con sus actores, instituciones y prácticas, reconocen que hacen parte de este juego de fuerzas?

1.1 Educación Artística y violencia epistémica

Realizar este estudio permitió reconocer en los campos documentales la presencia de diversos discursos, que al ser develados, describen la lucha por el capital cognitivo que representa la Educación Artística. Si bien, en este análisis se confirma la debilidad propia del saber de la Educación Artística frente a su constitución como disciplina para la escuela, pues se enfrenta a otros discursos ya mencionados; también, se puede reconocer que en esta tensión se juega una legitimidad por el Saber Pedagógico, desde el lugar de las artes en la educación a partir de su propia definición.

Al señalar que en los últimos 15 años en la educación superior se han creado la mayoría de programas de pregrado en artes escénicas, de alguna manera da cuenta de la entrada de las artes al juego discursivo acerca de la escuela y de su papel en la constitución de un proyecto de sociedad. Ante esta apertura, la Educación Artística también busca legitimar su propio saber en el conocimiento reconocido y validado a través del currículo. Este ingreso debe leerse en tensión con las intenciones de las prácticas de gobierno, pues al garantizar su entrada le tiene ya asignado un lugar en el proyecto social.

En este análisis estructural, realizado sobre las políticas nacionales y distritales de la Educación Artística, se puede mencionar que la importancia de la Educación Artística radica en reconocerle su potencialidad para lograr la obtención de competencias básicas y específicas para el desarrollo social y económico del país; también, como área que permite asegurar la protección y preservación del patrimonio cultural y de los valores, pues posee

una misión social en la consolidación de la ciudadanía y la convivencia; además de las anteriores por el lado del Distrito, es reconocida como un área que fortalece capacidades, forma en ciudadanía y permite alcanzar el “Buen vivir”, categorías provenientes de paradigmas opuestos.

Por tal razón, este estudio se atreve a señalar que un compromiso en el oficio del maestro en Educación Artística se encuentra en reconocer y comprender estos tipos de relaciones de poder, presentes en el Campo Discursivo que producen unas formas de relación y de prácticas en la escuela. Es decir, es una invitación para ver la historia de la práctica pedagógica de la Educación Artística, teniendo como premisa la identificación sobre las implicaciones del Discurso y la posición del Saber Pedagógico.

Este lente le permitirá al maestro señalar las consecuencias de las prácticas de gobierno traducidas a través de sus programas, sin desconocer, gracias a estas reformas le han dado un lugar al arte en la escuela; sin embargo, no se puede obviar que la relación existente en este acceso de las artes en los contenidos enseñables, tiene que ver con la emergencia de las teorías neoliberales. Las lógicas, prácticas y formas de existir del proyecto neoliberal se organizan a través de una lógica mercantil, de este modo el conocimiento científico, las artes y la escuela también hacen parte en esta inmersión de los requerimientos necesarios para el mercado.

La Universidad misma es “capturada” por las fuerzas del mercado, de tal modo que su misión ya no es simplemente formar a los dirigentes que mantienen los privilegios de una clase vinculada a valores pre-capitalistas, sino contribuir sustancialmente a la “capitalización” de la sociedad entera.(Castro-Gómez, 2014, p.13)

Este ingreso es una especie de partición de las expectativas, intereses y propósitos del arte en la escuela, la Educación Artística entra en la lucha como Saber dentro de unas lógicas de las prácticas de gobierno. El profesor Santiago Castro-Gómez (2014) aporta a esta descripción de la lucha de las artes en relación con el contexto colombiano a través de su conferencia: *Descolonizar las artes: Una genealogía del modelo de la universidad-empresa en Colombia*. Este trabajo permite reconocer algunas pistas sobre las razones de la debilidad epistémica del saber propio de la Educación Artística.

El trabajo genealógico de Castro-Gómez (2014) demuestra la subordinación de los saberes de las artes frente al conocimiento científico, en sus palabras muestra la historia detrás de la violencia epistémica vivida por el arte y la Pedagogía, en nuestro caso específico la confluencia de estos dos saberes en la Educación Artística. El desconocimiento, separación y deslegitimación de los saberes producidos por los maestros en educación y los maestros en artes se convierten en los síntomas de esta violencia.

Esto hace que el Estado pretenda valorar el conocimiento que producen las artes a partir de una concepción de “conocimiento” tomada de las llamadas “ciencias duras”, perpetuando de este modo un tipo de “violencia epistémica” que humilla y desconoce el quehacer de los artistas y de los docentes de artes en Colombia. (Castro-Gómez, 2014, p.14)

La genealogía de Castro-Gómez (2014) muestra el trayecto de las artes en las instituciones universitarias, inicialmente abordadas desde el manejo pastoral de la iglesia

hasta su control con la presencia del Estado reconocido como el agente único de política, “se coloca en la universidad el conocimiento bajo la soberanía del estado” (Castro-Gómez, 2014, p. 3).

Este tipo de reflexiones y de estudios, como el de Castro-Gómez (2014), permiten reconocer que dentro del entramado discursivo de heterogeneidad de las disciplinas se pueden ubicar relaciones frente al saber y el poder. Al asegurar que la educación artística está inmersa en esta violencia epistemológica es un llamado para reconocer su problemática en cuanto a saber subordinado. Esta identificación es un impulso para otras descripciones de la educación artística desde el maestro y una necesidad de descolonizar la educación artística. Se podría considerar que desde el dialogo con los demás saberes, especialmente con aquellos que le aporten en la investigación, se puede mostrar el Saber Pedagógico de otras formas, teniendo siempre presente que esta relación y negociación con otros saberes no suponen una posición de subordinación.

2. Una mirada a la formación, desde la Educación Artística, como práctica de sí

Para desarrollar la propuesta frente al reconocimiento y los lugares de acción en la subordinación epistémica de la Educación Artística, serán abordados algunos planteamientos sobre la *physis* y la *formación*, que pueden dar un enclave a la Educación Artística como un saber para la escuela. Tomando como base los aportes de Castro Gómez (2014), este estudio señala que la Educación Artística también puede pensar sus procedimientos, sus mecanismos de evaluación, sus propias formas de regulación. En

consecuencia, se identifica que desde los aportes de Gadamer, con los conceptos de *physis* y *formación*, se puede encontrar una posibilidad para que la Educación Artística pueda producirse por sí misma, reconociendo aquellos objetivos que le son exteriores.

Para darle un mayor peso epistemológico a la Educación Artística, serán utilizados estos dos términos desde los aportes de Gadamer. Se empezará con señalar qué se entiende por *physis* y porqué se reconoce en la *formación* un posible estatuto para la disciplina de la Educación Artística.

En primer lugar se traerá el término *physis* como una propuesta que podría acogerse para definir la necesidad de darle un lugar epistemológico al saber producido por la Educación Artística, donde pueda ser valorado desde sus propios términos, procesos y criterios. La *physis* como aquella posibilidad de la Educación Artística para poder comprenderse por sí misma, serviría como una orientación para definirse frente a las prácticas de gobierno que señalan cuáles son sus procedimientos.

La *physis* es una noción de la tradición griega, utilizada para la definición de ciencia, recuperada por Gadamer para hacer alusión al Ser en el mundo y su relación con los objetos. Este término se entiende como una “existencia que se muestra y está reglamentada por sí misma” (Gadamer citado en Segura, C, 2014, p. 242). Esta noción permite distanciar la manera de ver el conocimiento centrado en la idea del objeto y de la preeminencia del método, defendidos por el racionalismo científico.

Para efectos de esta reflexión es importante mencionar que acerca de la *physis*, Gadamer la reconoce parecida al término *formación*, porque al igual que la *physis* la formación no contempla objetivos que le sean externos.

Al ubicar el origen del término formación, Gadamer muestra que éste es un término humanista traducido del alemán *Bildung*, relacionado con el proceso por el cual se adquiere la cultura y de cómo esta cultura se hace patrimonio personal, un cultivo de sí mismo. Al ver la formación desde el término *Bildung* se puede reconocer la presencia de un proceso interno del ser en su propio devenir, la responsabilidad que tiene cada uno en darse forma en cuanto a la relación que tiene con el mundo. (Gadamer, 1993 p.38).

Responde a una habitual traspolación del devenir al ser el que *Bildung* (como también el actual Formación) designe más él; resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo. La traspolación es aquí particularmente parcial, porque el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. (Gadamer, 1993, p.40)

En la formación se identificaría ese trayecto del ser en el devenir ser, donde el proceso de darse forma a sí mismo no procede exactamente como lo esperado con los objetos, es decir con el uso del método científico. Al pensar que la formación se refiere a un tipo específico de cultivo se entra en contradicción con esa propia denominación, pues al proponérsele un tipo de capacidades previas, habilidades y competencias a alcanzar, se está señalando un ideal específico de objetos esperados. Lo que sucede en las prácticas de enseñanza como método para alcanzar esas intenciones de cultivo de sí podrían considerarse como un medio y no como un fin.

En este sentido la formación no puede identificarse como un objetivo, pero sí puede posicionarse como parte de la reflexión del maestro.

Por el contrario en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Gadamer, 1993, p.40)

Al reconocer que en el devenir del ser en contacto con la cultura, con su mundo, la formación es integrada al ser en la medida que se acerca a esa generalidad humana, “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (Gadamer, 1993, p.41), su formación, su vida como arte.

2.1 La experiencia de sí una propuesta para el saber pedagógico en la Educación Artística

En el análisis estructural de la Educación Artística como disciplina escolar, aparece una categoría constantemente enunciada desde los diferentes discursos, esta tiene que ver con la relación de la Educación Artística y la experiencia, específicamente con la experiencia estética. Aquella dimensión considerada competencia de las artes, el despertar de lo sensible para llegar a una expresión, la labor de los sentidos para el acercamiento a lo bello.

Pero con el objeto de no replicar aquello dicho en los registros analizados, desde este estudio se quiere aportar a este Campo Discursivo de la Educación Artística algunas

reflexiones acerca de la *experiencia de sí*, categoría propuesta para el fortalecimiento del Saber Pedagógico en Educación Artística.

Este apartado, que cierra el capítulo concluyente de este estudio, señalará la *experiencia de sí* como una categoría que permite reconocer en el terreno de esas corporalidades extendidas, enunciadas en los tres campos discursivos analizados. La experiencia de sí se identifica como una posibilidad para mirar el Ser y el Saber (propuesto por la Unesco y acogido en la política nacional y distrital). Esta categoría se relaciona con aquella idea de una educación post-artística donde se descentra la formación disciplinar de un actor para tocar un yo carne, un sujeto producido.

Este estudio se apoya en los aportes de Saldarriaga (2006) para reconocer en la noción experiencia un aporte en el fortalecimiento del Saber Pedagógico de la Educación Artística, se puede ver como una respuesta frente a la escisión epistemológica de la teoría-práctica, “la experiencia ya no es aplicación de verdades ni experimentación de hipótesis, ahora se sitúa en la tierra de nadie que media entre teorías y prácticas” (p.107). Al identificar la experiencia como respuesta a la problemática sobre cuáles son las verdades de la escuela, escapa de estos dilemas pues su relación con el conocimiento se sitúa más en el sentido. La experiencia es una propuesta de poder, no solamente al tener la capacidad de desnudar lo discursivo, sino como un ámbito de negociación de los actores que hacen parte de la escuela.

La experiencia se presenta como un tercer espacio en esta escisión, donde la Educación Artística no se contempla exclusiva del pensamiento científico-artístico ni en el campo de las técnicas disciplinarias, sino en relación con el saber que da la experiencia, “un tercer espacio no preformateado para los lenguajes de la(s) experiencia(s), universo tercero donde luz y tiniebla no se oponen como el conocimiento a la ignorancia, sino que se complementan como la ciencia y la misericordia (Serres, 1991, citado en Saldarriaga, 2006, p 108).

No obstante, en este punto de reconocimiento del lugar de la experiencia en la Educación Artística, vale la pena volver a mencionar el potencial del Discurso en la producción de prácticas, formas de ver y sentir, en síntesis el Discurso produce prácticas de sí. Por tal razón la *experiencia de sí* se concentra también como una práctica sobre el sujeto y sus subjetividades, al comprender que esta producción sobre el ser no se constituye en tanto como un ser individual sino como un ser contingente a una cultura “como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí” (Larrosa, 1995, p. 273).

Es necesario, en primer lugar, reconocer las diferentes prácticas de sí que se están produciendo en el discurso pedagógico de la modernidad, estas producen un tipo de subjetividad. El autor Stephen J Ball (2009) pone de manifiesto una situación problemática que afecta directamente a la escuela, menciona que nos estamos enfrentando al fenómeno del aprendizaje para toda la vida, bandera soporte de la política educativa actual donde la Educación Artística también tiene su lugar. Los esfuerzos y recursos invertidos en la formación de los sujetos están dirigidos a producir adjetivos del ser, tales como:

emprendimiento, competitividad, individualidad, entrenamiento, flexibilización, adaptabilidad, soledad y éxito. Adjetivos que se convierten en los objetivos y nuevas formas de producción de sujeto.

Sin lugar a dudas, esta producción de sujetos movilizada por las políticas educativas tiene un fundamento empresarial y de mercado. La pedagogización de la vida implica que cada quien tiene que organizar su propio currículo para toda su vida, con el objetivo de sobresalir y destacarse. Nos enfrentamos a nuevos escenarios de poder y de control, a un capitalismo cognitivo, a un aprendizaje para toda la vida (Mejía, 2009, p. 24). Escenarios que dan cuenta de la presencia de prácticas que están relacionadas con la adquisición de experiencias. En palabras de Mejía (2009) la Pedagogía también hace parte del momento de transición y de crisis del proyecto moderno, estamos viviendo en una transición en el que los involucrados en la Pedagogía están en las búsquedas de nuevos sentidos.

Ante este panorama, se identifica que desde la Prácticas Pedagógica, la Educación Artística puede aprovecharse las fisuras o intersticios de los micropoderes donde se produce el sujeto. Esos espacios en los cuales cada persona desarrolla y recupera todo lo que caracteriza y hace parte de la relación consigo mismo “en definitiva, prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí” (Larrosa, 1995, p. 271).

Ante lo manifestado por el profesor Larrosa (1995) se puede señalar que desde las Prácticas Pedagógicas es posible reconocer, con mayor despliegue, las prácticas de sí

producidas por el Campo Discursivo de la Educación Artística; además de esta producción y mediación de las subjetividades, las Prácticas Pedagógicas se constituyen en el escenario de transformación a partir de acciones, prácticas de sí y de la relación que mantienen el sujeto consigo mismo.

Al prestar atención a las Prácticas Pedagógicas como la regulación de las relaciones consigo mismo, Larrosa (1995) propone ver el dispositivo pedagógico como una forma donde el sujeto modifica sus relaciones consigo mismo y con los otros, esa experiencia de sí y el reconocimiento de esas otras prácticas de sí que están configurando su experiencia.

Larrosa (1995) señala que la experiencia de sí está relacionada con la historicidad y la contingencia de las ideas consideradas propias, aquellas elaboraciones hechas sobre nosotros mismos, estas ideas tienen que ver con nuestras acciones. La experiencia de sí, siendo histórica y cultural, en palabras mismas de Larrosa. J (1995) es susceptible de aprenderse y transmitirse.

En otros aportes sobre la producción de prácticas de sí se destaca la propuesta del profesor Ávila (2009). Frente a las circunstancias ya expuestas alrededor de la Pedagogía en el discurso moderno, Ávila propone la construcción de puentes que puedan cruzar aquellas fronteras y muros aparentemente naturales cartografiados por la modernidad, los puentes serían un ejercicio realizado desde la palabra. Desde el lenguaje se pueden reconocer aquellas representaciones en las Prácticas Pedagógicas que hacen parte de la configuración del discurso moderno.

Los procedimientos de producción de contenidos dentro de la configuración del sujeto y de su experiencia de sí están suscritos a unos saberes y normalizaciones reconocidos como contingentes a su época histórica y cultural, por tanto su naturaleza es finita, al reconocerlos como aquellas presencias discursivas traducida en prácticas para la vida, da cabida a otras miradas sobre la experiencia de sí.

En este estudio se está haciendo mención sobre la experiencia de sí del sujeto maestro y de la posibilidad de la Educación Artística como disciplina escolar en propiciar prácticas de sí. Esta reflexión se explicita dentro del marco discursivo del Saber Pedagógico y de la Práctica Pedagógica, considerando que en esta mediación, que constituye el lugar de la experiencia, se puede abordar la relación entre el saber, el poder y la subjetividad.

Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir. (Larrosa, 1995, p. 288)

El sujeto dentro de la Práctica Pedagógica se considera como un sujeto pedagógico, es decir la producción del sujeto se realiza desde la Pedagogía. Este sujeto producido en la escuela, en la relación consigo mismo y desde la experiencia que tiene de sí, es entendido como las formas de subjetivación (Larrosa, J, 1995).

Con miras a reconocer los aportes realizados por Larrosa (1995) en la concepción de las Prácticas Pedagógicas con relación a la producción, mediación y sobre todo transformación de las subjetividades, cabe destacar, que no solamente se limita a su definición, en las Prácticas Pedagógicas de la Educación Artística como disciplina para la escuela se pueden proponer como el escenario donde se promuevan prácticas de sí.

la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la experiencia de sí como un conjunto de operaciones de división orientadas a la construcción de un doble y como un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado. Aprender a ver-se, a decir-se, o a juzgar-se es aprender a fabricar el propio doble (Larrosa, 1995, p. 325).

¿Es posible una propuesta para estar en la estructura de la escuela a partir de la promoción de experiencias de sí?, ¿la experiencia de sí, en la educación artística, se podría considerar como la fuga dentro de los intersticios de los ejes de tensión que constituyen la escuela? Las respuestas a estas preguntas tienen de plano una única ubicación, el dispositivo escolar, Larrosa. J (1995) ubica el dispositivo pedagógico en tensión con la escuela. En los dispositivos pedagógicos se constituyen y se transforman las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, “Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (Larrosa, 1995, p. 290).

Ahora bien, al ubicar el dispositivo pedagógico relacionado con la experiencia de sí, permite entender por qué entra en tensión con el dispositivo-escuela en tanto dispositivo productor de un tipo de sujeto, productor de experiencias de sí “en la que los individuos

pueden devenir sujetos de un modo particular” (Larrosa, 1995, p. 292), la escuela funciona como extensión de la definición y clasificación de modos particulares sobre lo válido, lo normal y lo sano.

El oficio del maestro en Educación Artística podría ubicarse en la comprensión de las Prácticas Pedagógicas que producen y transforman la experiencia reflexiva del estudiante y del maestro sobre sí mismo (Larrosa, J, 1995, p.p 260 y 261). Identificar lo común dentro de la diversidad de prácticas que transforman el adentro, se puede llegar a señalar como el “cómo de la Pedagogía” en la forma del dispositivo (Larrosa, 1995, p. 261).

Esta tesis manejada por Larrosa es una clave para llegar a describir, lo que en sus mismas palabras señala: el armazón o estructura del dispositivo. “Se trata pues de mostrar la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo como si fuese una gramática susceptible de múltiples realizaciones” (Larrosa, 1995, p.261).

En este último punto y como cierre de esta reflexión, se contextualizaran los tres ámbitos del Discurso propuesto por Popkewitz (1994) como un escenario donde también se juega la experiencia de sí y las prácticas de sí. Estas descripciones se realizan con el propósito de identificar cómo se puede involucrar la experiencia de sí del maestro de Educación Artística en el descubrimiento de las verdades del Discurso, cada ámbito será narrado a partir de la propia experiencia del estudio al realizar el análisis discursivo. Cabe señalar que para analizar los mecanismos que construyen y median la subjetividad dentro del

dispositivo de la escuela se presentan tres posibles posiciones del maestro en relación con las verdades del Campo Discursivo de la Educación Artística.

- Reconocer como Campo Discursivo a la Educación Artística

En este nivel se ubicarían los maestros del campo de la Educación Artística que rechazan la idea de que lo sucedido en las reformas y prácticas de gobierno reflejan la realidad de la Educación Artística, el deber ser. El maestro tendría un distanciamiento a través de su Saber Pedagógico, porque reconoce en la noción Campo Discursivo de la Educación Artística una producción social y una forma de gobierno para la regulación y control del campo.

Este estudio se atreve a mencionar que aquellos actores que no reconocen esta noción de Discurso se encuentran siendo parte de estas producciones, legitimando que estas disposiciones hacen parte de una única realidad de la Educación Artística.

Un estar adentro del Discurso sin reconocerlo.

- El Campo Discursivo de la Educación Artística no es neutral

Este ámbito se relacionaría con la posición del sujeto maestro en Educación Artística que identifica, en la propuesta del currículo, un fin relacionado con el logro de las

competencias necesarias de un ciudadano para el sostenimiento del proyecto democrático liberal.

Ficcionalmente se propone la situación de un maestro que se identifica siendo parte del Discurso y le reconoce un potencial en la producción de sus formas de actuar, sentir, hablar, y de producir un tipo de subjetividades. Que al proponerse ir más allá, puede señalar la presencia de las posturas cognitivas y evolucionistas dentro de sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

¿Cuál sería la postura de este maestro? Presentar una oposición tan fuerte que rompa cualquier tipo de vinculación en la escuela con esos otros saberes, hacer caso omiso de esta identificación y continuar su labor como un tecnócrata de la educación, o tener una postura de dialogo y de reconocimiento de esta lucha desde su propio Saber Pedagógico con los demás saberes.

Saberse dentro del discurso con la necesidad imperiosa de tomar una posición.

- Leer la Educación Artística como Campo Discursivo es una posición de lo político

Al saberse maestro dentro de una lucha de discursos, se reconoce en el Discurso de la Educación Artística una posibilidad de ejercer lo político. Al referir lo político ubica su experiencia de sí como parte del juego de fuerzas del Campo Discursivo de la Educación

Artística, se reconoce dentro de su propio formar-se; además, lo involucra en reconocer las tensiones, contradicciones, ambigüedades, énfasis y vacíos del mismo Discurso.

Hablaríamos de un maestro que en la vida cotidiana de la escuela tiene la fuerza de sacar a la luz las ambigüedades que afectan su práctica pedagógica, como un mecanismo de su ser político en el ejercicio diario. Al señalar el maestro con un ejercicio político se trata de no reducir el oficio a las lógicas imperantes de la política. El ser político es más amplio que el campo de acción de lo considerado para el ciudadano, se constituye en el ejercicio del poder en las prácticas cotidianas, en el lenguaje, en lo simbólico, en el saber, en un devenir propio del ser, el arte de gobernarse, de propiciar prácticas pedagógicas desde el Saber Pedagógico y desde la experiencia de sí.

El oficio del maestro un oficio político

El oficio del maestro como arte

Se distingue la política de lo político, porque en este último se puede reconocer la capacidad del maestro en producir saber. Esta es una propuesta que tiene que ver con el reconocimiento de lo cotidiano, desde la identificación de las prácticas del discurso que reproduce y que está reproduciendo, la identificación de aquellas prácticas que se salen del dispositivo escolar y que se convierten más en un dispositivo pedagógico, aquellas prácticas de sí que le permiten narrar-se, leer-se, contar-se, juzgar-se, producir-se, formar-se, un maestro-artista, la posibilidad de considerar su propia vida como arte.

Bibliografía

- Adichie, C. (2009). El peligro de una sola historia. [en línea] Disponible en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/chimamanda_adichie.pdf, recuperado: 1 de mayo de 2015.
- Alfonso, M. et al. (2008). Manifiesto en 27 tonos, por la autonomía de la Educación Artística. En Pensamiento, Palabra y Obra [en línea] Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/viewFile/97/63>, recuperado: 19 de abril de 2014.
- Álvarez, A. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. [en línea] Disponible en <http://faceducacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>, recuperado: 1 de mayo de 2015.
- Artaud, A. El teatro y su doble. España, Edhasa.
- Ávila Penagos, R. (2009). El discurso pedagógico de la modernidad y la formación de subjetividades. *Educación y cultura*, 84, 42-47. Bogotá, Fecode.
- Ball, S (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y cultura*, 84, 63-76. Bogotá, Fecode.
- Colectivo IOÉ (2003). Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/95, recuperado: 22 de marzo de 2015
- Congreso de la República de Colombia. (1994), Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Diario Oficial.
- Cheruel, A. (1991), “Historia de las disciplinas escolares reflexiones sobre un campo de investigación”, en Revista de Educación [en línea]. núm. 295, disponible en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1991/re295/re295_03.html, recuperado: 5 de febrero de 2015, 59-111.
- De Tezanos, A. (1986), “Maestros Artesanos Intelectuales”. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1969). La Arqueología del saber. México, Siglo XXI.
- Foucault, M (1992). El orden y el discurso. Buenos Aires, Tusquets.

- Foucault, M. (1992) La verdad y la formas jurídicas. Barcelona, Gedisa.
- Gadamer, H (1993). Verdad y método. Salamanca, Sígueme.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: Escuela, poder y subjetivación. Madrid, La piqueta.
- Mejía, M. (2009). La Pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica. *Educación y cultura*, 84, 23-31. Bogotá, Fecode.
- Mejía, S y Yarza, A. (2009), Discursos y conceptualizaciones sobre la Educación Artística. En revistas colombianas: 1982-2006. en revista *Educación y Pedagogía* [en línea] vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, disponible en: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Frevistas%2Findex.php%2Frevistaeyp%2Farticle%2Fdownload%2F9765%2F8978&ei=wtAhVeyZHM0xsAWauoGwAw&usq=AFQjCNE36gvA2R2S59CZJ7KjR Jnfj8G7ww&sig2=ab_5Om6JVBUeidtffFw34g&bvm=bv.89947451,d.b2w, recuperado: 5 de abril de 2015.
- Merchán, C. (2008), “La gestión cultural de la Educación Artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media”. En revista *Folios* pp. 93-107 [en línea], núm. 28, disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a08.pdf>, recuperado: 21 de enero de 2015.
- Merchán, C. (2011), “De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente”, en *Folios* [en línea], núm. 33, disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702011000100009&script=sci_arttext, recuperado: 21 de enero de 2015.
- Ministerio de Cultura (2004). Educación Artística y cultural, un propósito común: Documentos para la formulación de una política pública colombiana. Bogotá, Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura (2010). Compendio de políticas culturales. Colombia, República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000), Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010), Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.), Qué es Educación Artística y Cultural [en línea], disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-178305.html>, recuperado: 5 de febrero de 2015.
- Nussbaum, M. (2011), *Crear Capacidades*, Barcelona, Paidós.
- Patiño, G. (2007), *Citas y referencias bibliográficas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Popkewitz, T. (1994), Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas, en *Revista de Educación* [en línea]. núm. 305, disponible en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1994/re305/re305_04.html, recuperado: 5 de febrero de 2015. 59-111.
- Porcel, D. (2014). Retorno a la poiesis como camino y apertura. Ante el domino de la técnica. *Revista de Estética y Teoría de las Artes*. Número 13, Febrero de 2014. [en línea] <http://institucional.us.es/fedro/uploads/pdf/n13/porcel.pdf>, recuperado: 27 de abril de 2015.
- Sáenz. J. (2004). Edición y estudio introductorio de la obra de John Dewey, experiencia y educación. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Sáenz. J. (2007). La escuela como dispositivo Estético. Ponencia a presentar en el Seminario Internacional Educar. Buenos Aires, Centro de Estudios Interdisciplinarios.
- Saldarriaga, O. (2003), *Del oficio de Maestro: Prácticas y teorías de la Pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Magisterio Editorial.
- Saldarriaga, O y Sáenz, J. (2005) De los usos de Foucault para la Práctica Pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En: *Foucault, la pedagógica y la educación: pensar de otro modo*. Capítulo Bogotá, Magisterio Editorial, pp 105-127.
- Saldarriaga, O. (2006) Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización, en *Nómadas*. N°25. Colombia, Universidad Central, pp. 98-108. [en línea] disponible en: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_d_pedagogia_conocimiento_y_experiencia.pdf, recuperado: 1 de mayo de 2015.
- Saldarriaga, O. (2015) *Paradigmas y conceptos en educación y Pedagogía*. Bogotá, Siglo del Hombres editores.
- Sarmiento Gómez, A. (2002). Desarrollo, diversidad y equidad en el siglo XXI. En: *Revista económica institucional.*, vol.4, no.7. [en línea] disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-59962002000200005&script=sci_arttext, recuperado: 1 de mayo de 2015.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte – Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio. (2012) Plan Decenal de Cultura Bogotá d. c. 2012-2021. Bogotá D. C. [en línea], disponible:
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/biblioteca-digital/plan_decenal_cultura.pdf, recuperado: 5 de febrero de 2015.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2007). Estado del Arte del Área de Arte Dramático en Bogotá D.C. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C [en línea], disponible <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sis/biblioteca-digital/estado-del-arte-del-area-de-arte-dramatico-en-bogota-dc>, recuperado: 5 de febrero de 2015.

Secretaría de Educación del Distrito (SED) y Fundación Fe y Alegría. (2014). Ruta de aprendizaje de Ciudadanía y Convivencia. Lineamiento Pedagógico de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística. Bogotá: (SED)

Segura, C. (2014). Gadamer: la comprensión es anterior una alternativa al sujeto-objetualismo. En revista Thémata. Revista de Filosofía Educación, N°50 julio-diciembre pp.: 229-245 doi: 10.12795/themata.2014.i50.11

Sierra, F. (2009). Artes Escénicas un proyecto curricular flexible “comparación del ciclo de fundamentación del proyecto curricular 2001 y su renovación curricular 2008”. [Inédito]

UNESCO. (2006), Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XXI. [en línea], disponible en:
[http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja de Ruta para la Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf), recuperado: 5 de marzo de 2015.

UNESCO. (2010), Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística, Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. [en línea], disponible en:
http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf, recuperado: 5 de marzo de 2015.

Universidad Pedagógica Nacional. (2013) *Lucidas en tránsito*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. [Inédito]

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.), “Licenciatura en Artes Escénicas” [en línea], disponible en: <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349>., recuperado: 5 de febrero de 2015.

Vanegas, M, 2014. Políticas educativas: currículo y evaluación. *Educación y Cultura*. N 106. Bogotá, Fecode, pp. 15-22.

Zambrano Leal. A. (2009). Ciencias de la Educación y Pedagogía: especificidad, diferencia y multireferencialidad. *Educación y cultura*, 84, Bogotá, Fecode, pp. 8-16.

Zuluaga, O. 1999. *Pedagogía e Historia: La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín, Universidad de Antioquia, Anthropos.