Arte y Educación.

Un análisis a las políticas públicas en Bogotá

(1994-2010)

CARLOS ALBERTO DUARTE AVENDAÑO

20181484009

UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

BOGOTA D.C

2025

Arte y Educación.

Un análisis a las políticas públicas en Bogotá

(1994-2010)

CARLOS ALBERTO DUARTE AVENDAÑO

20181484009

Trabajo de investigación para obtener el título como Magíster en Educación, con énfasis en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación

Director

Doctor Carlos Jilmar Díaz Soler

UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

BOGOTA D.C

2025

Agradecimientos

Agradezco a todos aquellos que de una u otra manera se vincularon conmigo en la grata tarea de estudiar y aprender, de manera especial agradezco a mi tutor y guía el Doctor Carlos Jilmar Díaz Soler, por su orientación académica, sus valiosas sugerencias y el acompañamiento constante que enriquecieron este proceso investigativo.

Extiendo también mi gratitud a mi familia, quienes, con su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante me dieron la fortaleza necesaria para culminar este proyecto y esta etapa.

De igual forma, agradezco a mis amigos, que, con sus aportes académicos, consejos y palabras de aliento, contribuyeron significativamente a la finalización y entrega de este trabajo de investigación, requisito fundamental para optar al título de Magíster en Educación.

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado a mis hijos Daniel, Catalina y Jerónimo Duarte, quienes con su alegría, ternura y energía me inspiran a perseverar en cada meta y a soñar con un futuro lleno de esperanza. Ellos son mi mayor motivación y la fuerza que me impulsa a seguir adelante, incluso en los momentos de mayor dificultad. A mi compañera de vida, Yisel Alfonso, le dedico estas páginas con amor y gratitud, por su paciencia, comprensión y compañía constante; su apoyo incondicional y su fe en mí han hecho posible este logro.

A mis padres, Luis Francisco Duarte y Nubia Stella Avendaño, les agradezco con el corazón por haberme enseñado a valorar el esfuerzo, el trabajo honesto y el amor familiar como pilares de vida. A mis hermanos, Javier y Nubia Duarte, por su cercanía, cariño y complicidad fraterna que siempre han sido un refugio y un aliciente. A todos ustedes, les entrego este logro como un testimonio de que cada paso dado y cada sacrificio compartido se transforman en frutos que celebramos juntos.

Este trabajo de grado representa no sólo la culminación de un proceso académico, sino también el reflejo de un camino recorrido a veces acompañado del desánimo, el miedo, la incertidumbre, pero también del esfuerzo, la disciplina, la perseverancia y el amor que de una u otra manera recibí de cada uno de ustedes. Cada página está impregnada de los aprendizajes, retos y sueños que me han acompañado y que hacen de mi quien soy, por ello se convierte en un testimonio del compromiso con mi formación y con ustedes que han estado a mi lado. Con gratitud y satisfacción, cierro este ciclo convencido de que cada logro abre nuevas puertas para seguir construyendo, aprendiendo y aportando a la educación y a la vida.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 1

JUSTIFICACIÓN 3

OBJETIVO GENERAL 4

Objetivos Específicos 4

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 5

Pregunta Problema 7

METODOLOGÍA 7

Análisis documental 7

Análisis de Discurso 13

ANTECEDENTES 16

CAPÍTULO I: HACIA UNA DISCUSIÓN SOBRE EL ARTE Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN 42

¿Es posible definir el Arte o debe entenderse como una construcción histórica y social en constante transformación? 44

El Arte como campo de producción simbólica y discursiva 54

ARTE Y EDUCACIÓN, UNA DISCUSIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO 59

De oficio a saber escolar: el lugar del arte en la educación. 61

El Arte escolar: entre el proyecto de nación y la formación del sujeto 64

CAPÍTULO II: LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y SU POSIBILIDAD DE ANÁLISIS. 69

Instituciones que Configuran, Regulan y Orientan la Política Educativa 70

DE LO GLOBAL A LO LOCAL: FUENTES PARA COMPRENDER EL LUGAR DEL ARTE EN LA ESCUELA 74
Fuentes documentales Internacionales 74
La UNESCO y la escolarización del arte: (Recomendaciones, declaraciones y agendas en torno a la educación artística.) 75
La OEI y la escolarización del arte: (documentos, orientaciones y recomendaciones) 83
Fuentes Documentales Nacionales 87
Disposiciones del (MEN) en torno al arte en la escuela: (normatividad y lineamientos curriculares nacionales.) 87
Disposiciones de la SED en torno a la escolarización del arte (Lineamientos y recomendaciones). 99
CAPÍTULO III: EL ARTE Y LA EDUCACIÓN. UN DEBATE NECESARIO 103
Lineamientos internacionales sobre Arte y Educación: El caso de la UNESCO y la OEI 104
El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus políticas frente al Arte y la educación 111
ARTE Y ESCUELA: TENSIONES CONSTITUTIVAS 121
"Autonomía" y "Libertad" creativa en tensión con la normatividad y el control educativo. 124
La expresión artística escolar Vs los procesos de formación ciudadana 131
La Sensibilidad estética Vs la formación de identidad cultural 135
Creatividad vs. instrumentalización 136
El maestro de educación artística: entre la creatividad y la normatividad 138

BIBLIOGRAFÍA 141

Políticas Públicas (MEN y SED) 141

Organismos multilaterales 143

Referentes bibliográficos 144

Tesis y Trabajos de Grado 150

Índice de tablas 151

INTRODUCCIÓN

Si aceptamos que algunas investigaciones tienen un inicio, pero no siempre un final, debido a que se desarrollan bajo la influencia de intereses particulares, también podemos reconocer que constituyen un proceso constante de interrogación de la realidad y, al mismo tiempo, una discusión permanente con la cultura. En este sentido, la escuela surge y adquiere un papel determinante, pues el Estado encargado de garantizar derechos y deberes, crear escenarios de participación ciudadana y construir identidad nacional, le ha otorgado la responsabilidad de materializar dichas funciones.

Bajo esta perspectiva, la presente investigación busca analizar el vínculo entre el Arte y la educación escolar, un lazo que se ha mantenido en el tiempo bajo el amparo de distintas corrientes ideológicas y sociales. Dicho vínculo, más que un hecho fortuito, parece responder a condiciones estructurales que justifican su permanencia en los escenarios educativos. El propósito central de este trabajo es identificar y comprender cómo se ha configurado, organizado y desarrollado la relación entre Arte y educación en la escuela, específicamente en el sistema educativo de Bogotá. Para ello se examinan documentos públicos producidos por entidades del orden nacional y distrital, así como por organismos multilaterales que han ejercido notable influencia política y económica en la región.

En particular, se revisan: la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los Lineamientos Curriculares de Educación Artística (MEN, 2000), las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural (MEN, 2008) y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010). Estos se contrastan

con las Hojas de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006, 2010) y con las conclusiones de los Congresos Iberoamericanos de Educación Artística (OEI, 2008, 2014).

El análisis parte de preguntas fundamentales como: ¿cuál es el propósito de vincular el Arte con la educación escolar?, ¿por qué este vínculo ha logrado permanecer en el tiempo?, ¿qué aspectos del Arte ingresan realmente en la escuela?, ¿hasta qué punto los intereses particulares determinan esta unión y provocan su instrumentalización? Estas preguntas son necesarias, ya que con frecuencia el debate ha sido desplazado por discursos que dan por sentada la necesidad de incluir el Arte en la escuela, muchas veces sólo por disposición legal, sin examinar sus alcances, limitaciones y tensiones.

Como recuerda, Lévi-Strauss (1961) no es posible universalizar las relaciones entre el artista y su público sin atender las particularidades históricas y culturales de cada sociedad. De modo similar, el vínculo Arte–Educación requiere ser interrogado en su especificidad, pues no basta con asumir la "educación artística" como un término que resuelve todas las dudas sobre su legitimidad o pertinencia en el ámbito escolar.

Este proyecto, entonces, busca comprender cómo se ha instalado y cómo opera el binomio Arte–Educación en la escuela. Para ello, se analizan documentos de organismos multilaterales (UNESCO y OEI) con el fin de rastrear las estrategias político-discursivas que legitiman la educación artística como necesidad indiscutible en los sistemas escolares. Asimismo, se examinan los documentos producidos por instituciones estatales colombianas (MEN y SED) para comprender cómo este vínculo ha sido interpretado, interiorizado y llevado a la práctica en los escenarios educativos de Bogotá.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación busca comprender el vínculo entre Arte y Educación que se ha configurado en los escenarios escolares bajo la llamada educación artística. Para ello, se adopta la metodología del análisis documental, aplicada a un conjunto de informes y documentos oficiales emanados tanto de organismos multilaterales como de instituciones del Estado colombiano. El propósito es identificar no solo las concepciones que sostienen este vínculo, sino también las prácticas que posibilitan su desarrollo y permanencia en la escuela.

A partir de este análisis se pretende promover una discusión que, más allá de reconocer la aparente interiorización del vínculo "Arte–Educación" en los discursos escolares, permita interrogar sus alcances, propósitos e intencionalidades. En este horizonte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) constituye un referente clave al señalar que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, con una función que debe responder a las necesidades tanto individuales como colectivas.

Plantear el debate en torno a la relación entre dos campos heterogéneos —el Arte, como producción, y la Educación, como reproducción— implica reconocer sus estatutos autónomos, complejos y difíciles de transitar. Ello hará posible reflexionar sobre las tensiones que emergen cuando se introduce el arte en la escuela, tensiones que demandan un análisis académico más profundo. En este sentido, la investigación parte del reconocimiento de diferencias fundamentales, pero también busca evidenciar las posibilidades transformadoras que surgen al vincular Arte y Educación, siempre que se respeten sus especificidades.

El desarrollo del presente retomará la metodología del análisis documental de un recorte documental que recoge algunas políticas públicas en educación y los lineamientos nacionales,

distritales e internacionales producidos en la última década del siglo XX y la primera del XXI, interrogando documentos del MEN, la Secretaría de Educación del Distrito, la UNESCO y la OEI. Estos textos, al definir y legitimar la inclusión del Arte en la educación, muestran cómo el vínculo ha sido más una adaptación de discursos internacionales que el resultado de una reflexión académica profunda en el contexto escolar colombiano.

Este método de investigación pretende problematizar la manera en que el Arte ha ingresado al sistema educativo distrital, así como identificar los intereses que lo sostienen, además de reconocer que, aunque este vínculo se ha interiorizado en el lenguaje y las prácticas escolares, aún carece de una comprensión integral, permitiéndonos abrir un debate sobre su sentido, sus fines y sus posibilidades transformadoras. En suma, este estudio busca constituirse en un insumo académico para nuevas investigaciones que tengan como fin develar el entramado discursivo que ha posibilitado la incorporación del Arte en la educación, incluso en medio de tensiones y de cierta incomprensión de sus alcances

OBJETIVO GENERAL

Comprender cómo el Arte se ha vinculado a los procesos educativos escolares y cuáles han sido las tensiones que lo atraviesan dicho vínculo, a partir del análisis de las políticas públicas en educación elaborados por organismos internacionales con influencia en la región, así como por instituciones del orden nacional y distrital, con el fin de reconocer su impacto en el desarrollo de las prácticas educativas de la escuela.

Objetivos Específicos

1. Interpretar, en los documentos y discursos producidos por la UNESCO y la OEI, la concepción del Arte y su relación con la educación escolar.

2. Analizar las políticas públicas del orden nacional y distrital en torno al vínculo entre el Arte y los procesos educativos escolares.

3. Reconocer de qué manera la relación entre el campo del Arte y los escenarios educativos ha contribuido al desarrollo y mejoramiento de las prácticas escolares en la ciudad de Bogotá D.C.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partir de la idea de que el Arte y la educación han estado y están presentes en las dinámicas escolares, nos exige plantear algunos interrogantes e interpelar algunas posturas y puntos de vista, claro está, no con el ánimo de encontrar respuestas universales que pretendan poner fin a la discusión si no por el contrario, con el propósito de fortalecer la misma. Así las cosas, surgen preguntas como: ¿Qué es el arte? ¿Por qué vincular el arte a la educación escolar? ¿Qué se espera del vínculo entre arte y educación?, ¿Qué del arte se inserta en los procesos educativos escolares? ¿Cuáles son los estatutos de cada heterogéneo asunto? ¿Qué motiva la unión del Arte con la escuela? ¿Qué tipo de relación se desarrolla entre el Arte y la educación? y ¿Cuál es el fin al crear y mantener un vínculo entre ambas? con las cuales pretendemos tal vez superar lo que Zuleta definió como ***"juicio totalitario",*** es decir un estado en el que se es incapaz de identificar cambios y nos quedamos atrapados en dogmatismos.

En este sentido se considera necesario promover una discusión que abarque las posibles tensiones y consensos que se causan cuando Arte y educación se vinculan en la escuela. Ahora bien, de ninguna manera se tratará de establecer un proceso de "influencias", pues como sostiene (Zuleta; 2010): *"señalando "influencias" no se llega a ninguna parte ni en*

filosofía ni en arte; tampoco se trata de lo inverso, es decir, de reivindicar "originalidades" a ultranza, pues por allí tampoco se llega a ninguna parte". (pág. 9)

Vale la pena tomar en consideración el hecho de que a lo largo de la historia, ambos (Arte y educación) han experimentado desarrollos autónomos que dan cuenta de diferentes momentos históricos y que en la actualidad hacen parte de los procesos de formación de las nuevas generaciones, lo cual hace necesario mantener abierto el debate, claro está entendiendo que al ser asuntos heterogéneos, no debemos pretender fusionarlos de forma arbitraria, sino entender que cada uno ha tenido sus propios desarrollos y en virtud de ello, deben ser abordados y analizados de forma individual, antes de pretender aceptar su influencia en las prácticas educativas de la escuela.

Estudiar las posibles relaciones que se dan entre el Arte y la educación siempre será una tarea compleja debido en parte a la función específica que tiene cada uno en la producción y reproducción de la cultura. Ahora bien, si partimos del reconocimiento de sus diferencias, es posible que podamos identificar que entre ambos existen reclamaciones y por lo tanto su estudio será siempre problemático dificultando aún más su comprensión, pero como diría Zuleta abordar esta discusión *"No se trata del azar, se trata de una exigencia de "nuestra actualidad". (Zuleta; 2010)*

El presente proyecto de investigación busca identificar y comprender cómo se ha instalado y opera el vínculo entre el Arte y la educación en la escuela, para ello, se asumirán como recurso analítico, los documentos emanados por algunos organismos internacionales como la UNESCO y la OEI, además de algunos producidos y divulgados a nivel nacional (MEN) y distrital (SED), con el ánimo de rastrear de qué modo en las políticas públicas se

regula dicho vínculo, pero también con el interés de identificar las causas que contribuyeron a la instalación del Arte en la escuela y su intención.

Pregunta Problema

¿De qué manera se ha configurado el vínculo entre el Arte y la educación escolar a partir de los lineamientos establecidos en las políticas públicas internacionales, nacionales y distritales, y cuáles han sido las características centrales de las prácticas y discursos que se han derivado de estos marcos normativos?

METODOLOGÍA

Análisis documental

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los documentos escritos han sido protagonistas y testigos irrefutables del desarrollo de la vida, siendo considerados incluso como fuentes y guardianes del conocimiento. Sus contenidos han sido interpretados de forma reiterada de acuerdo con los intereses de quienes los escriben, pero también de quienes los consumen, en ese sentido, Lefebvre (1971) citado por Le Goff afirma que “si los hechos históricos no han sido registrados en documentos o grabados o escritos, tales hechos se han perdido”. (Pág. 231)

Con el arribo de la modernidad, la percepción del documento cambia y se aleja de las definiciones que lo presentan como fuente irrefutable de conocimiento surgiendo así nuevas formas de abordarlos y pensarlos. En adelante además de ser testigos de la historia que un grupo social determinado quiere o quiso compartir, también podrán ser entendidos como guardianes y garantes de la historia de todos y todas, surgiendo así una documentación que hace posible el almacenamiento y reproducción de gran cantidad de información que debe circular ampliamente, pues como sostiene Le Goff (1991) “La memoria colectiva se valoriza,

se organiza en patrimonio cultural. El nuevo documento es almacenado y manejado en los bancos de datos." (Pág. 233)

En adelante el documento se entenderá como el resultado de una selección que hacen los individuos, pero también como el producto de la construcción colectiva de la humanidad en su afán por conservar y transmitir vivencias, emociones y sentimientos particulares y colectivos, adquiriendo un valor que lo convierte en un monumento que da cuenta de un legado histórico, científico y cultural.

> *"El documento no es una mercancía estancada en el pasado, es un producto de la sociedad que lo ha fabricado según los vínculos de las fuerzas que en ellas retenían el poder. Solo el análisis del documento en cuanto documento permite a la memoria colectiva recuperarlo y al historiador usarlo científicamente, con pleno conocimiento de causa. (Le Goff; 1991; Pág. 236)*

Cuando a los documentos se les realiza un examen profundo, incluso llegando a cuestionar su intencionalidad, éstos pueden llegar a convertirse en piezas fundamentales dentro de los procesos de investigación, en este sentido Le Goff afirma: *"El documento no es inocuo, es el resultado de todo un montaje, consciente o inconsciente de la historia, de las épocas posteriores que lo han producido". (Ibid. 238)*. También afirma que: "todo documento es mentira", sin embargo, sugiere que es tarea del historiador aclarar los elementos que tras el análisis documental se constituyen en veraces.

En tal sentido, el análisis documental exige entender que los documentos deben ser analizados teniendo en cuenta que son el producto de una selección intencionada de quien los creó, pero también de quien los privilegia para el análisis. En lo referente a la producción y posicionamiento de obras, Le Goff afirma:

"lo que sobrevive no es el complejo de lo que ha existido en el pasado, sino una elección realizada ya por las fuerzas que operan en el desenvolvimiento temporal…, ya por aquellos que se han ocupado del estudio del pasado y de los tiempos pasados, los historiadores". (Pág. 227)

Es necesario cuestionar el carácter dogmático y evangelizador que le otorgamos a las fuentes, ya que éstas, aunque se convierten en la base teórica sin la cual es imposible elaborar un documento, no dejan de ser una "elección del historiador", a tal punto que éste las transforma en algo así como herramientas especializadas con las cuales intenta interpretar el pasado y comprender el presente. Marc Bloch, citado por Le Goff sostuvo:

"A pesar de lo que a veces parecen creer los principiantes, los documentos no están a la vista, aquí o allá, por efecto de quién sabe qué inescrutable deseo de los dioses. Su presencia o su ausencia, en un fondo archivístico, en una biblioteca, en un terreno, dependen de causas humanas que no escapan enteramente al análisis, y los problemas planteados por su transmisión, así como no son sólo ejercicios para técnicos, tocan ellos mismos en lo íntimo de la vida del pasado, porque lo que de ese modo se encuentra en juego es nada menos que el pasaje del recuerdo a través de las sucesivas generaciones" (Pág. 235)

Es necesario tener en cuenta dos situaciones, la primera: que los documentos son herramientas que el investigador, selecciona de manera intencional, cuyo fin es la transmisión de la cultura a través del tiempo; la segunda: que su importancia y recorrido histórico, son el producto de las relaciones de poder existentes en cada época, ya que es a través de los documentos que éstas se legitiman cobrando importancia histórica. Los documentos no deben ser asumidos como mercancías que replican acontecimientos, quedando presos del pasado; por el contrario, deben ser entendidos como productos dinámicos de la sociedad y de las fuerzas que en su elaboración intervienen. *"Sólo el análisis del documento en cuanto*

documento permite a la memoria colectiva recuperarlo y al historiador usarlo científicamente, es decir, con pleno conocimiento de causa." (Ibid. Pág. 236)

Ahora bien, Silva sostiene que más allá de poner los ojos en identificar la importancia de las fuentes, lo que el investigador debe resaltar es la intencionalidad y originalidad con que selecciona y justifica su selección, pues considera que las fuentes deben estar al servicio del historiador, y no al contrario como suele creerse, Silva afirma que "toda investigación histórica, comienza con la selección de un tema y la localización de unas fuentes pertinentes", intentando que las fuentes no sigan siendo consideradas como portadoras de la "verdad absoluta" (2007; Pág. 44), así pues, las fuentes y los documentos que con base en ellas se producen, dejan de ser considerados como portadores innatos de conocimiento, ya que son el resultado intencionado, reflexivo y sistémico del investigador, ya que sin éste resulta imposible que los documentos cobren alguna importancia, en ese sentido Silva (2007) citando a Colmenares (1997) menciona que "el planteamiento de un problema y la identificación de los elementos que lo constituyen" (Pág. 44), son solo unos de los pasos en el desarrollo de la llamada metodología.

Bajo ese horizonte, se plantea que los documentos que sirven de base conceptual, teórica o analítica, no transmiten la totalidad del legado cultural de la época o circunstancia en la cual fueron escritos, ya que además de ser "testimonios indirectos", surgen como resultado de la mediación de los individuos e instituciones, Marc Bloch (1993), citado por Silva (2007) escribió: "toda recolección de cosas vistas se compone en gran medida en cosas vistas por otros" (Pág. 53). En ese sentido, cuando el historiador (investigador) pretende analizar un corpus documental, además de enfrentarse a los "monumentos" escritos utilizándolos y

recontextualizándolos de alguna manera, también se enfrenta a la subjetividad de quienes en la época de su elaboración tenían el control de su producción, distribución y archivo en tal sentido (Silva 2007) refiere:

> *"Se trata pues de un material previamente seleccionado, por las instituciones de la memoria escrita de una sociedad..." "...lo que el historiador tiene al frente, es ya un producto de lo que el pasado perdonó del olvido y corresponde a un proceso de selección, aunque ignoremos los criterios que organizaron su clasificación o los azares que permitieron su conservación" (Pág. 53)*

Proponer un problema en el campo de la investigación, e intentar resolverlo exige por parte del investigador, seleccionar con argumentos los documentos que harán posible su investigación; pero exige además trabajar duramente para lograr transformar los "monumentos" que han sido priorizados como corpus documental. Como lo indica Bloch citado por Silva "los documentos no hablan si no cuando se les sabe interrogar" (Pág. 55), lo anterior en ocasiones parece haber sido olvidado, ya que se ha popularizado y naturalizado la idea por la cual los documentos son los que guían la investigación y en virtud de ello, son éstos los que garantizan el éxito del análisis documental.

En este punto, Silva propone una "revolución documental", es decir, superar la idea de que los documentos son portadores en sí mismos de la verdad, por lo que deben ser conservados y tratados como "monumentos" que inmortalizan no solo la época en la que fueron escritos, sino las relaciones de poder que los salvaron de ser olvidados. Y pasar a "trabajarlos", en el sentido de transformarlos, poniendo de manifiesto la subjetividad del investigador, quien los abordará a través de preguntas, con el fin de problematizar sus

contenidos y a partir de ello construir hipótesis que en adelante serán la base de su verdadero quehacer.

Vale la pena aclarar que, para el abordaje temático del horizonte investigativo propuesto, es decir la discusión en torno al Arte y su relación con la educación escolar, fueron privilegiados algunos documentos elaborados por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y entidades del orden internacional como la UNESCO y la OEI.

En virtud de lo anterior, abordaremos algunos textos (políticas públicas) en los que se evidencia y desarrolla la discusión entre los heterogéneos asuntos Arte y educación. En el primer grupo se privilegiaron: las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010) recogidas en el documento No 16 MEN; Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural Educación Preescolar, Básica y Media (MEN; 2008) y los Lineamientos Curriculares Educación Artística (MEN; 2000). En el segundo se analizaron algunos documentos resultantes de encuentros internacionales, que fueron emitidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Es importante señalar que los documentos referidos se analizaron empleando la doble metodología del análisis documental y del discurso, considerando que éstas, no sólo permiten un acercamiento más profundo a sus contenidos, sino además posibilitan el desarrollo de un ejercicio analítico más amplio, bajo esta idea, Díaz Soler (2018) expone: *"Sólo el análisis del documento –en cuanto documento– permite al investigador presentarlo y, mediante su*

trabajo y análisis, examinar, recuperar y discutir la trama profunda que le constituye." (Pág. 1,2)

Y continúa diciendo:

> *"... los documentos son, gracias a su materialidad, 'objetos' en los cuales quedaron plasmadas ciertas formas de razonar que contribuyeron a orientar y reorientar usos puntuales del tiempo, del espacio, de la autoridad, de los saberes, del cuerpo, del arte o la política, por citar algunos, y que, al ser erigidos en material para la investigación, posibilitan repensar el mundo cotidiano hoy."* (Díaz Soler; 2018; Pág. 6)

Análisis de Discurso

Aceptar lo planteado por Saussure (1916) frente a que la lengua es un sistema de signos que nos permite habitar el entendimiento y comunicarnos a través del discurso, nos exige aclarar que los documentos priorizados para el análisis son el resultado de una clasificación intencionada, y al mismo tiempo admitir que éstos contienen planteamientos que no siempre se presentan de manera explícita, sino que exigen buscar estrategias para su comprensión. En ese sentido Saussure afirma:

> *"El lenguaje es multiforme y heteróclito, se encuentra en diferentes dominios físico, fisiológico y psíquico, pertenece al dominio individual y social y no se puede clasificar en ninguna categoría de hechos humanos. La lengua es una totalidad en sí y un principio de clasificación, al darle un lugar en los hechos del lenguaje se introduce un orden natural en un conjunto que no se presenta a otra clasificación." (1916; Pág..38)*

En tal sentido, la lengua no pertenece a nadie, sino que habita en medio de los que la comparten, mientras que el habla está relacionada con la forma en que las personas

organizamos los signos y tomamos postura, hasta elegir qué palabras pronunciar o escribir para darnos a entender con claridad. De esta manera, al tener la característica de singularidad (psíquico, físico, social, sexual, e individual), se convierte en algo abstracto, subjetivo, de aquí parte la idea de Saussure de separar la lengua del habla y hacer de la primera un objeto de estudio posible.

El discurso, entonces, no se entiende como algo natural, de fácil comprensión para el análisis, no está dado, aunque estemos insertos en él, en tal sentido (Saussure; 1916) refiere: "es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una simple realización del lenguaje." El discurso exige la participación del sujeto mediante el habla, de esta forma el sujeto se forma y se transforma a través de lo que comunica al otro.

Por su parte, Kristeva (1988) refiere que la lengua es "la parte social del lenguaje exterior de los individuos; no es modificable por parte del hablante, y parece obedecer a las leyes de un contrato social que sería reconocido por todos los miembros de la comunidad." De lo cual podemos inferir que no es posible existir humanamente sin introducirnos en el lenguaje. En ese sentido, la lengua que es común a todos, se convierte en vehículo de múltiples mensajes, a los que denominamos discursos, los cuales, a su vez, son propios de la estructura particular de un individuo, sin que éste sea necesariamente consciente de ello, "el hombre como lenguaje, el lenguaje en vez del hombre", en ese sentido Kristeva (1988) refiere:

> *En el intercambio social, lo fonético consiguió una independencia y una autonomía y, posteriormente, llegó la escritura en tanto que envoltura secundaria para fijar el vocabulario. La escritura perdura, se transmite, actúa sin la presencia de los sujetos parlantes. Recurre al*

espacio para fijarse en él. desafiando al tiempo: si el habla se desarrolla dentro de la temporalidad, el lenguaje, con la escritura, pasa a través del tiempo sin dificultad como una configuración espacial. (Kristeva, 1988, p. 24)

Teniendo en cuenta que, los discursos son el resultado de las relaciones entre lengua y habla que se establecen en y entre los sujetos, y que la configuración del discurso educativo en torno al Arte y su relación con la educación, se institucionalizó en nuestro país a través de la creación de leyes y proyectos político-pedagógicos, buscamos desentrañar lo que subyace en estos: los postulados, las ideas, y sus posibles diálogos, considerando que tanto el análisis documental como el discursivo, serán la fuente para la consecución de los objetivos de este trabajo, ya que los discursos son una práctica de regulación de los textos.

La reflexión en torno al Arte y su vínculo con la educación escolar que a continuación se propone, se desarrollará teniendo en cuenta la doble metodología del análisis documental y del discurso, intentando superar el mero tránsito por las fuentes documentales privilegiadas, si no intentando identificar en ellas: conceptos, ideas, diálogos, discusiones, etc., que nos permitan aclarar primero los estatutos de cada heterogéneo asunto, pero también con la intención de comprender de qué modo y bajo qué criterios, el Arte se vinculó a los procesos educativos escolares.

Con base en lo anterior y con el fin de desarrollar la discusión propuesta, el presente documento, está organizado en tres capítulos; el primero recoge una aproximación conceptual del Arte, presenta algunas características desarrollo histórico de la educación escolar, y expone diferentes momentos históricos de la discusión, sus diálogos y especificidades.

En el segundo capítulo, se presentan los documentos seleccionados en torno a las políticas públicas en educación, en los que se promueve y regula la educación artística a nivel local y nacional, así como algunos documentos elaborados por organismos multilaterales del orden internacional, que han abordado la discusión propuesta, con el propósito de identificar, qué se entiende en los mismos por Arte, qué de ella se vincula a los procesos educativos en la escuela, cuál debe ser su función, su finalidad y por último, cómo se deben expresar sus resultados. Es preciso aclarar, que, con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, se acotará la discusión, teniendo como punto de referencia los documentos de políticas públicas sobre educación artística, publicados en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI.

El tercer capítulo, analiza las tensiones que surgen del vínculo entre dos heterógamos asuntos: el Arte y la educación. En tal sentido, a través del análisis se intentarán identificar, cuáles han sido las causas por las que dicho vínculo se ha desarrollado en medio de tensiones, que, aunque, por un lado permiten mantener activo el debate, por otro han contribuido a que la entrada del Arte en la escuela se torne tensionante y en ocasiones transite en medio de prácticas instrumentalizadas a las que se les reconoce, pero solo en relación con su puesta en escena. En tal sentido, retomaremos algunos autores cuya reflexión tanto en el campo del Arte, como en el escenario educativo, consideramos ha sido importante.

ANTECEDENTES

A lo largo de la historia moderna, la discusión académica en torno al Arte y su relación con la educación ha sido el epicentro de múltiples discusiones entre algunos investigadores de las dinámicas escolares, en ese sentido, la presente investigación, retomará algunas de esas discusiones, con el fin de revitalizar el debate y servir de insumo para futuras disertaciones al

respecto. Vale la pena mencionar, que aunque la discusión frente al Arte y la educación escolar, tiene diversos desarrollos, actualmente se ha venido estancando, frente a la denominada “educación-artística” y, en ese sentido, la mayor parte de la literatura consultada, antes de profundizar en los estatutos que explican el puntual desarrollo de cada asunto, se limita a promover discursos que justifican su existencia, promoviendo con ello, que estos dos heterogéneos asuntos, el arte y la educación, queden sin discusiones que nos permitan comprender la especificidad de cada uno de ellos.

Con base en lo anterior, ha sido posible rastrear dos tipos de escenarios de discusión y debate; el primero, está relacionado con la utilidad práctica que se le ha asignado al binomio Arte y educación, sus posibilidades de implementación y su impacto en las comunidades, El segundo escenario, se asume la discusión sobre el Arte y la educación, como un mandato del Estado consagrado en las políticas públicas, emanadas del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Distrital y otros estamentos afines y, que tienen su origen, vislumbrado, en los lineamientos promovidos por algunos Organismos Internacionales, lo que en consecuencia, exige su necesario cumplimiento.

Como ya se dijo, en el primer escenario de discusión, encontramos los trabajos investigativos cuyo interés se centra en identificar la utilidad del binomio Arte y educación , cuando esta se vincula a la educación en los escenarios escolares y, en ese sentido, los documentos que a continuación se referencian a través de la llamada educación artística, con base en la cual, se pretende introducir a los y las estudiantes en la práctica de algunas disciplinas artísticas como el canto, la interpretación de instrumentos musicales, la danza, el teatro, la pintura y en ocasiones la plástica, atribuyéndose, funciones académicas y sociales

tales como el fortalecimiento de la oralidad y la escucha, la vivencia de la ciudadanía, el desarrollo y la práctica de los valores, la vivencia de la cultura, así como también en procesos de reparación emocional, empatía, liderazgo y superación de estigmas sociales como los causados por el racismo, el clasismo, los dogmas, las creencias, entre otros.

En ese sentido, encontramos autores como Posada y Castillo (2009), quienes sostienen que una de las funciones de la escuela es la de propiciar espacios y tiempos para la enseñanza de las Artes. Siendo estos espacios y tiempos, en muchos casos, "la única oportunidad que en ocasiones tienen los niños que ingresan a la educación primaria, de conocer los lenguajes artísticos desde el hacer –cantar, bailar, actuar, dibujar, etcétera..." En ese sentido, las autoras sostienen que "se hace necesario rescatar los saberes previos con los que los niños ingresan a la escuela, dando mayor importancia a la escucha y a la oralidad" y en este marco, se espera que, a lo largo de la escolaridad primaria, los estudiantes hayan tenido variadas oportunidades para:

> *"producir a partir de los lenguajes artísticos, para conocer sus posibilidades expresivas y comunicativas, y los aportes de cada uno en este campo de conocimiento; - apreciar producciones de diferente tipo y reflexionar sobre su propia producción y las de sus compañeros para ampliar su sensibilidad estética; - conocer el Arte de su tiempo y del pasado para tener una visión más amplia de su cultura y de diversas manifestaciones de otros tiempos y lugares" (Parra, 2005, pág. 10)*.

En virtud de lo anterior, la vivencia del Arte en los espacios escolares debe: potenciar en los educandos habilidades escriturales, orales y auditivas, pero además permitir el conocimiento, asimilación y aceptación de la cultura dominante, con el fin de que logre

reflexionar sobre su quehacer y el de los demás. En otras palabras, el Arte se justifica en virtud de su utilidad práctica en el desarrollo de la vida cotidiana en la escuela, sin la cual, su implementación carecería de sentido, razón por la cual, cada una de las prácticas artísticas debe promover aprendizajes muy diferenciados, pues, la práctica y el conocimiento de cada una, permite ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas de los estudiantes, ofreciendo nuevos modos de acceder a la cultura.

Posada y Castillo (2009), parten del interés por la identificación de las situaciones discursivas orales que rodean la producción, interpretación y contextualización de manifestaciones propias del arte y que apuntan, a su vez, al desarrollo del lenguaje oral. Vale la pena aclarar que las autoras recogen las ideas y supuestos de los docentes de la comunidad educativa intervenida, quienes "relacionan la educación artística con la decoración, con las manualidades y el aprovechamiento del tiempo libre ..., sin que éstas se relacionen con el desarrollo de la libre expresión, y permitan la apropiación de los diversos lenguajes del arte." Desconociendo de alguna manera su influencia en el desarrollo de competencias comunicativas como la escucha y la oralidad, las cuales según dicha investigación están relegadas y son poco valoradas al interior del sistema educativo y en consecuencia, pierden toda su importancia al interior de la escuela, aunque ésta se empeñe por incorporarlas en sus prácticas.

Por lo anterior, la educación artística, además de ser entendida como parte del ornato curricular, dista mucho de ser asumida como "el escenario de las vivencias". Ya que en ella o por medio de ella, los estudiantes deberían poder "plasmar su rabia, su dolor, su impotencia… lo que piensan del mundo". "Colores, texturas, trazos, líneas… todo, para decir lo que con

palabras no logran...” (Posada y Castillo 2009; Pág.33). Así las cosas, el Arte al interior de la escuela, se convierte en una práctica social, cultural y política que aunque se construye en la diversidad, no responde a las situaciones del contexto real, que le demanda transformaciones, debido a que acontece en las relaciones humanas, quedando relegada a la puesta en escena en algunos eventos culturales propios de las instituciones.

En tal sentido, la propuesta de Posada y Castillo (2009) que tiene como objetivo “Generar situaciones discursivas orales en torno a la producción, apreciación y contextualización de las artes visuales para que niños de primeros grados de escolaridad desarrollen su capacidad oral.”, pretende convertirse en una propuesta que posibilite la experiencia activa del arte, al interior de la escuela con el fin de potenciar el desarrollo de la oralidad y la escucha y que con base en ellas, los y las estudiantes adquieran herramientas para la vida, al mismo tiempo que desarrollan el sentido estético por lo propio y lo ajeno, hasta lograr que al interior de la escuela se “Reflexione en torno a las bondades que encierran las prácticas de enseñanza de la educación artística, en la consolidación de la calidad de los discursos orales y argumentativos…” Llegando a afirmar que la educación artística:

> *“Es, pues, una práctica, en cuanto posibilita la expresión y creación de experiencias culturales; su objeto de conocimiento es la construcción e intervención de prácticas discursivas que circulan en el adentro y el afuera del escenario escolar, y está atravesada por diversos escenarios, en momentos histórico-culturales, y en contextos ideológico-políticos determinados.” (Posada y Castillo; 2009; Pág. 33)*

De este modo, se valida la idea según la cual, el hacer y quehacer son propios de la educación artística escolar, en palabras de Julia Barco (2003), citada por Posada y Castillo

(2009), “los medios y la exploración de técnicas, son el pretexto ambiental escolar para que el niño, desde su experiencia subjetiva, acuda gustoso al encuentro con el mundo y logre plasmar lo que percibe.” Esto último, nos lleva a afirmar que la expresión artística es una excelente herramienta educativa que nos ayuda a conocer y saber más acerca de lo que piensan y sienten los niños, lo que apunta, entre otras cualidades, a su desempeño como personas autónomas con capacidades diferentes.

En síntesis, el trabajo de Castillo y Posada (2009), titulado “La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad”, intenta vincular dos formas de expresión, el arte y la oralidad, para lo cual plantean y desarrollan una secuencia didáctica, como herramienta esencial para llevar a cabo procesos argumentativos en niños que cursan el grado primero de primaria. La investigación surgió, cuando las autoras logran identificar que en los primeros grados de la educación básica primaria, existen pocas propuestas didácticas sistematizadas o proyectos conocidos que logren vincular a los estudiantes al goce y disfrute del lenguaje oral, entendiendo que esto podría lograrse visibilizando la relación que dicha competencia guarda con la educación artística, poniendo esta última, al servicio del lenguaje oral.

Por su parte Quilaguy (2018) manifiesta que “Entender la educación artística como un medio que contribuye a la construcción de ciudadanía y paz es la razón para indagar sobre los aportes que estos espacios educativos dan a los estudiantes para el logro de competencias ciudadanas y para la paz, dentro de su desarrollo en el ámbito escolar.” (Pág. 4) Dicho planteamiento retoma la idea con base en la cual, el Arte se asume como una herramienta del aparato escolar que se materializa a través de la llamada educación artística, ya que su

presencia en la escuela, cobra importancia en la medida que sus desarrollos, sean observables y cuantificables.

En este sentido, en la educación artística, “El arte, debe ser entendido desde una dimensión pedagógica, ya que es una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas; esta subjetivación es la forma en que el individuo asume el conocimiento como propio, que lo hace ser reflexivo y le permite actuar sobre sus estados físicos mentales y espirituales”. Menciona (Mora Muñoz, 2012, Pág. 324), citado por Quilaguy (2018).

De esta manera, el arte permite la expresión de ideas y emociones, convirtiéndose en una herramienta comunicativa que vigoriza la participación ciudadana, además de contribuir al desarrollo integral de los y las estudiantes. Se caracteriza, además, por aportar cognitivamente al desarrollo de habilidades y destrezas como el emprendimiento, el respeto por la diversidad cultural, la creatividad y la curiosidad. Por esta razón, la actividad artística en los espacios escolares, despierta la imaginación; así como estimula la formación de la personalidad, la confianza en sí mismo, el respeto y la tolerancia, competencias básicas en el ejercicio de una ciudadanía participativa y pacífica. “De tal manera que, la formación artística se constituye en un proceso en el que el alumno/a reúne, interpreta y reforma los elementos adquiridos por su experiencia.” (Quilaguy; 2018; pág. 17)

Es posible observar hasta acá, que al vincular el Arte a las prácticas educativas escolares, éste adquiere un significado y utilidad específicos; en primera instancia, el Arte se entiende en razón de su utilidad práctica, pero también como una disciplina posible de ser enseñada a través de prácticas artísticas (música, danza, teatro, etc.), por otro lado, se asume que el Arte,

debe potenciar habilidades sociales como la escucha, la oralidad, el liderazgo, la resiliencia, el respeto, la paz, entre otras, y en ese sentido, se postula como una herramienta que puesta en las manos correctas y utilizada de la mejor forma, contribuye a la formación de mejores sujetos sociales.

En su tesis Quilaguy (2018), sostiene que la educación artística, aporta significativamente al desarrollo de los escolares, ya que tiene en cuenta sus capacidades, habilidades y destrezas. Incluso, se puede decir, que los beneficia en su formación integral como personas, al desarrollar la motricidad y el desarrollo mental, socio emocional, perceptivo, estético y creador, además de "formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca". Campo Ramírez (2005), citado por (Quilaguy; 2018; pág. 17).

Ahora bien, al hablar de educación artística como aporte para la ciudadanía y la paz, el autor postula que, al introducir el Arte en la escuela, éste tiene, en primera instancia, que entenderse como parte activa del currículo para luego utilizarse con la intención de:

> *"capacitar a cada individuo sin excepciones en desarrollar todos sus talentos al máximo y a realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales", informe de la UNESCO, Jacques Delors (1996) citado por Quilaguy (2018; pág. 24)*

En dicho documento, la Unesco, propone que la educación debe estar organizada alrededor de cuatro aprendizajes, y que éstos deberán convertirse en la escuela, en los pilares del conocimiento en la vida de cada individuo, ellos son:

> *"Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión. Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno. Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los*

demás en todas las actividades humanas. Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores." Jacques Delors (1996) citado por Fisas (2006),

Con base en lo anterior, el autor propone que los aprendizajes promovidos por la UNESCO, deben ser retomados en la escuela por la cátedra de educación artística, pues le atribuye que debe ser la encargada de armonizar dichos aprendizajes, desarrollarlos y vivenciarlos a través de la puesta en escena de las diversas actividades artísticas, (música, canto, teatro, danza, plástica, etc.), las cuales a su vez pueden contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la ciudadanía en los escolares y a la consolidación de ambientes armónicos y relaciones pacíficas, al interior y fuera de la escuela.

En este punto, es necesario mencionar, que, para la presente investigación, se toman los planteamientos de Castillo R. (2006), con relación al concepto de ciudadanía, en este sentido, se entiende como "una construcción histórica, donde las prácticas humanas, dependen de los contextos económicos, sociales y culturales que enmarcan la vida de las sociedades donde se vivencia" (p. 76). Es claro que la ciudadanía, en este documento, es entendida como el resultado de la interacción que se da entre la historia (espacio - tiempo) y los desarrollos sociales (individuales y colectivos) y que además está determinada por los contextos e influencias propias del análisis del investigador, y es por ello que se postula la educación artística como el mejor escenario para su desarrollo.

Frente al concepto de paz, la investigación postula, que es posible de ser enseñado y vivenciado en los espacios académicos de la escuela, si para la construcción de su cuerpo teórico y metodológico se vincula a todos los estamentos de la comunidad educativa, y en ese sentido se retoman los planteamientos de Paulo Freire, quien en palabras de Quilaguy (2018)

proponía “un sistema educativo que enseñará a pensar en forma libre y crítica, promoviendo la independencia y diversidad de criterio, como base enriquecedora en el proceso de aprendizaje.” (págs. 23, 14) Según el autor, en un sistema así planteado, los diseños curriculares se adaptarán más a la realidad social de los estudiantes y de sus núcleos familiares.

> *“Las escuelas deberían enseñar a pensar y reflexionar sobre los distintos acontecimientos del mundo y de la realidad cotidiana con amplitud y objetividad, los educadores deberían tener la libertad de planificar en reuniones de estudio y trabajo qué contenidos seleccionar y cómo enseñarlos. Y no sólo los maestros, sino también los alumnos, los padres y los miembros relevantes de la comunidad educativa”. (Culture of Peace News Network, s.f.)*

En este sentido, la presente investigación postula que con el fin de introducir en el currículo y en las prácticas cotidianas de la escuela, una educación para la paz seria y coherente, se debe convocar a todos los actores implicados en el proceso educativo en su construcción y no depender únicamente de la postura política de los ministerios de educación, (la cual es insoslayable) que por lo general, no están vinculados a las realidades concretas en las que se desarrollan los proceso educativos de la escuela.

Con base en lo anteriormente expuesto, Quilaguy (2018), concluye que:

> *“Una de las categorías de análisis más fuertes que emergieron de las mesas de trabajo, se refirió a las formas en que la formación artística se orienta al desarrollo de los aprendizajes esenciales para la vida, pues la danza, el teatro, la música y las conversaciones que se realiza en escenarios diferentes a los de las clases, se integra con otras áreas y ejes transversales, de modo que,*

configura una educación integral. Esto es esencial, debido a que, de acuerdo con las orientaciones del área…" (Pág. 34)

De esta forma, la formación artística, promueve espacios para el desarrollo de aprendizajes relevantes para la vida, desarrollando conceptos y actitudes que tal vez ninguna otra asignatura logre desarrollar, tanto en el plano personal como en el social, y en este sentido, Ministerio de Educación Nacional sostiene:

"La sensibilidad es una competencia específica dentro de la educación artística y hace referencia a la disposición del ser humano para afectarse y afectar a otros, lo cual se ve reflejado en la interacción y en la construcción social." (MEN 2018; citado por Quilaguy (2018; Pág. 36)

Por otro lado, pero en la misma línea de pensamiento, es decir, el arte como herramienta escolar en la formación de habilidades y valores sociales, encontramos a Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C. (2020). quienes nos presentan un texto avalado y financiado por la Universidad del Tolima titulado "El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850 – 1900)", en éste, se intenta mostrar las condiciones históricas que impulsaron la introducción e instalación definitiva de los saberes de las artes, como saberes escolares dentro de las estructuras curriculares; además nos permite, identificar la influencia de dicha unión, en la transformación de los modos de la enseñanza escolar, permitiéndonos evidenciar, las formas en que fue asumida el arte bajo el nombre de asignatura y cómo ésta fue empleada como herramienta de "disciplinamiento, conforme con la racionalidad de la época, para encauzar los comportamientos de los sujetos escolares y su constitución como subjetividades dóciles, adiestradas y normalizadas." Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C. (2020; pág. 71).

En esta medida, la enseñanza del arte en la escuela pública, se consolidó como una forma de poder cuyo principal interés, fue la normalización disciplinaria de los educandos, y según los autores en "un ejercicio del poder en el que se analiza y descompone a los sujetos escolares con el objeto de modificarlos, normalizarlos, someterlos, clasificarlos e instruirlos con base en unos objetivos establecidos" y en "un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado" Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C. (2020; pág. 75), citando Foucault (2004). Con base en dicha normalización, se pueden definir los contenidos que deben ser enseñados, los comportamientos esperados y los mecanismos de control que deben actuar sobre las conductas de los estudiantes, los cuales, al mismo tiempo, los adaptan, ajustan y encaminan al cumplimiento de la norma instaurada.

En virtud de lo anterior, era importante tener claro cómo debía ser entendido el concepto Arte, ya que éste, era utilizado de forma indiscriminada en diferentes esferas de la sociedad, por ejemplo, quiénes desarrollaban actividades manuales como los carpinteros, talabarteros, zapateros, herreros, etc., se hacían llamar así mismos artesanos, ya que consideraban utilizar el arte para desempeñar sus labores, mientras que, en las clases altas (élites) los músicos, poetas, escritores, pintores, etc., se consideraban así mismos artistas, pues de alguna manera lograban introducirse en la mimesis, (imitación fiel de la naturaleza) para evidenciar sus talentos. Es posible observar, que, aunque se pensara que "arte hay en cualquier parte", para que ésta ingresara en la escuela, era necesario primero, definir qué se entendería por Arte, luego identificar qué de ella debería ingresar a la escuela y tercero, establecer cómo debería impartirse, es decir, qué tipo de actividades estarían en concordancia con el modelo histórico de la época. en ese sentido Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C. (2020) mencionan:

"Debido a ello, la distinción entre el sujeto artista y el sujeto artesano significó una escisión entre las artes relacionadas con el oficio del artesanado, considerado como un saber mecánico, rutinario y monótono, alejado de la inventiva humana, de la posibilidad de crear. Por su parte, el saber de las artes, propio del artista, implicaba creación e inventiva, las bellas artes y liberales que se asociaron a la música, pintura, escultura y grabado." (pág. 74)

Esta distinción, demostraría la necesidad de identificar la influencia del arte en algunas disciplinas de tendencia humanista que se desarrollan en la escuela, así como también, evidenció la necesidad de la construcción y despliegue de un proyecto educativo que impulsara un movimiento ilustrado y emancipatorio. De la misma forma, puso en evidencia, puntos de vista que consideran que introducir el Arte en la escuela, es incluir un saber escolar poco útil para los propósitos de desarrollo y crecimiento económico que el país de la segunda mitad del siglo XIX requería. En este sentido, aunque dicha discusión no nace en ese momento, es en este, que se empieza a organizar, ya que en adelante Arte y escuela se vincularon a los sistemas educativos del país.

Con base en lo anterior, el presente estudio, retoma uno de ls postulados de Foucault (1990), frente al concepto "Tecnologías del Yo", el cual es entendido como "—aquellos medios calculados y utilizados razonadamente para que las personas se comporten de acuerdo con unos objetivos trazados de antemano" (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 72). Y en este sentido, desarrolla la idea de las "Tecnologías del poder", a partir de las cuales, se intenta "determinar la conducta de los individuos, se someten a cierto tipo de fines o de dominación" (Foucault, 1990, p. 48), y de ésta manera, el objetivo de la educación debe ser emparejar disciplinariamente a los individuos; imponiéndoles una normatividad,

sujetándolos, homogenizándolos y modificándolos de acuerdo con el modelo político, económico y social establecido.

> *"Justamente, la enseñanza del saber de las artes se convirtió en una de las tecnologías de poder que se empleó para conducir y someter de manera calculada y estratégica los comportamientos y la constitución de los sujetos en la escuela hacia la elevación de su espíritu sensible, junto con el reconocimiento de la armonía y la belleza en la naturaleza." (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 72)*

Hasta este punto, es posible evidenciar, que, durante la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de las artes en Colombia tuvo como fin, por una parte, el "adiestramiento" de los comportamientos de los estudiantes, pero también, la censura de aquellos comportamientos y actitudes que afectan lo legítimamente aceptado, claro está, bajo la premisa de constituir sujetos "ilustrados y ajenos a la ignorancia". Es claro, que la escuela de la segunda mitad del siglo XIX, debido a las condiciones sociales en las que se desarrolló, centró su interés en la normalización, no solo de las prácticas pedagógicas, sino también del currículo y de las aptitudes y actitudes de los estudiantes, y de esa manera, se instalaron mecanismos de poder sobre quienes asistían a la escuela pública, a través de ejercicios de adiestramiento de los sujetos.

Por citar un ejemplo de ello, el texto nos presenta un enunciado del periódico el Semanario del Nuevo Reyno de Granada de fecha (13 de marzo de 1808) con respecto al Plan de estudio de las Escuelas Patrióticas, que por aquella época comenzó a circular. En él se proponía la enseñanza de las artes como "una estrategia para mejorar el "juicio y discernimiento" de los niños, así como, conseguir cultivar la armonía, la imaginación, la

sensibilidad, las pasiones, el buen gusto, la belleza y acercarlos a la contemplación de la naturaleza" (Cárdenas y Cárdenas, 2019, p. 178).

Por lo anterior, fue necesario identificar, cuáles prácticas artísticas debían y podrían contribuir en la formación de un tipo de ciudadano que no solamente, obedeciera las normas, sino que además las replicara, con el fin de elevar el espíritu de la época, en ese sentido, tomó fuerza la idea de la enseñanza de algunos saberes de las artes como la instrucción musical, el canto y el dibujo, pues se consideró, que éstas contribuyen a la formación de la cultura de los sujetos escolares, y además era posible instaurarla como parte de los programas de enseñanza públicos, lo cual, posibilitó su curricularización generalizada y su desarrollo, como un mecanismo de disciplinamiento dirigido a la formación de unos alumnos particulares de la escuela pública.

> *"En ese sentido, los saberes escolares durante el siglo xix se introdujeron, constituyeron y consolidaron en la escuela pública como tecnologías de disciplinamiento; que, como campo estratégico y material de las prácticas de normalización y sometimiento, obedecieron al funcionamiento de la época con unos objetivos establecidos, medios y estrategias singulares. En consecuencia, se orientaron a normar y encauzar las conductas de los sujetos escolares y producirlos de un modo particular." (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, Pág 73)*

Según el diario El Constitucional de Cundinamarca, la racionalidad educativa a mediados del siglo XIX y el saber de las artes, que fueron permeados por el carácter liberal radical instaurado por los gobiernos de turno, comenzaba a asociarse con la capacidad para:

"reunir lo más agradable, lo más interesante que la naturaleza produce, empleando sus mismos medios y recursos; en reunir en un cuadro estrecho los primores que ella esparce en sus paisajes; en producir un nuevo conjunto en que no se eche menos la armonía ni la unidad; en hermosear, por fin, un sitio risueño y bien escogido, sin adornos superfluos ni complicados (El Constitucional de Cundinamarca, 1848, p. 3). citado por (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 74)

Es posible observar, cómo de alguna manera, se justificó y promovió en los medios de comunicación de la época, el discurso de la inclusión del dibujo, la música y el canto, como saberes propios del campo del Arte, posibles de ser incluidos en los planes de estudio de las escuelas públicas, y enseñados a niños y niñas, en la medida en que ayudarían a la formación cultural, intelectual y ciudadana de estos, sin descuidar la orientación y regulación de sus comportamientos, y la clara intención de formarlos como sujetos escolares obedientes y sometidos a las "reglas de funcionamiento de la época".

Aunque el panorama anteriormente expuesto, había marcado los procesos de formación durante la primera mitad del siglo XIX y los primeros años de la segunda mitad, con el desarrollo de la guerra civil ocurrida entre 1861 y 1864, liderada por Mariano Ospina para derrocar al general Tomás Cipriano de Mosquera, el horizonte educativo cambió, en adelante y bajo el gobierno del presidente Manuel Murillo Toro (1864 -1866), la instrucción pública centró su interés en garantizar los derechos individuales y la libertad de ejercer cualquier arte, apostando por la formación de "unos niños a quienes se les "imprimieran" los principios del honor, vergüenza, probidad, aseo, orden y se les enseñara la propiedad en todas las cosas, se les acostumbrara a la decencia y formará el buen gusto" (Pinzón, 1864, p. 9) citado por (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 76), bajo estas nuevas premisas

sociales y horizonte político, la enseñanza de las bellas artes también tendrá un papel necesario.

> *"La enseñanza del canto y la música, entonces, se insinuó en la escuela pública con la intención de formar patriotas y buenos cristianos, conforme al proyecto de Estado-nación y el deseo de forjar una identidad y espíritu nacional. Por esa razón, empleó como estrategia la enseñanza obligatoria de cantos patrióticos, tonadas e himnos alusivos a la libertad e independencia republicana." (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 76)*

De esta forma, el canto y la música, tomaron un papel protagónico en la enseñanza del Arte en la escuela, pues se estableció, que, a partir de ellos, los escolares lograban desarrollar, no solo un espíritu puro, más elevado, además de valores como la virtud y la amistad, considerados como necesarios para los intereses políticos y sociales de una nación sociedad con tendencias republicanas y de libertad.

En este punto, es necesario aclarar que los documentos estudiados, nos presentan la discusión en torno a las funciones (utilidad) que algunos autores identifican se le han endilgado al binomio Arte y escuela. En ese sentido, a lo largo de la lectura y del análisis de los textos referenciados, ha sido posible evidenciar dos momentos, el primero, presenta la idea bajo la cual, al ingresar el Arte a la escuela, se espera que ésta contribuya a la formación de unos sujetos socialmente activos, conscientes de sus limitaciones y fortalezas, capaces de asumir roles y compromisos con sus comunidades, que acepten los valores sociales y en ese sentido, sirvan como ejemplo ante sus pares, claro está, partiendo del reconocimiento y desarrollo de sus habilidades artísticas, al mismo tiempo que se hacen conscientes de la importancia de las expresiones del otro.

En un segundo momento, fue posible identificar que la formación escolar en las disciplinas del Arte, ha buscado crear (formar) individuos obedientes y disciplinados, que cumplan los propósitos del Estado sin ninguna clase de cuestionamiento, que promuevan con su testimonio las bondades de la obediencia, el respeto, la disciplina, y sobre todo el amor por la patria y su cultura.

En este marco, la educación artística, se ha convertido en una herramienta, con la cual se disciplina a los y las estudiantes, se les inculca el respeto por sí mismos y la pulcritud en las relaciones con los demás, así mismo, la educación en los saberes del Arte, se erigió como un instrumento para la consolidación de la normatividad estandarizada del Estado, entendiendo ésta, como el conjunto de leyes y disposiciones legales, con las que se intenta regular las conductas individuales de los sujetos, con el fin de privilegiar el interés común, sobre el particular.

Ahora bien, si tomamos en consideración, los usos escolares asignados al Arte, presentados en los documentos estudiados, nos es posible identificar, cuáles de sus disciplinas (canto, danza, pintura, etc.) han sido privilegiadas, al considerar que aportan significativamente al cumplimiento de los fines propios de la escuela, es decir: la formación de las nuevas generaciones, a través de la reproducción y afianzamiento de la cultura, (preferiblemente la dominante), pues de esta forma, es posible identificar, "que las materias escolares que se enseñan en la escuela deben estar en relación con el lugar que posiblemente los alumnos ocuparan más adelante en la sociedad." *(Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 78).*

En ese sentido, en los documentos estudiados, fue posible identificar un marcado interés por hacer una diferenciación entre las habilidades que pueden potenciar las prácticas artísticas, teniendo en cuenta que no todas las personas deben ni pueden dedicarse a las mismas labores sociales ni económicas, pero además, se postula la idea frente a la cual artesanos y artistas cumplen funciones totalmente distintas, ya que, mientras los primeros se educan para desempeñarse en los escenarios de producción mecánica y masiva de bienes (zapatería, carpintería, artesanía, etc.), los segundos se forman y desarrollan habilidades propias del mundo del Arte (mimesis, creatividad, elevación del espíritu, etc.), dejando sentada la premisa que no todos pertenecerán a los mismos niveles sociales, ni mucho menos cumplen las mismas funciones..

> *"Finalmente, la exploración (...) del saber de las artes (...) permitió dilucidar su papel como tecnología de poder, empleada en el marco de la estrategia de la instrucción pública y del proyecto civilizador republicano para singularizar, adiestrar y someter a los individuos escolares y constituirlos conforme a la racionalidad de la época. (Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C., 2020, pág. 81)*

En suma y como ya se mencionó, al ingresar a la escuela, el Arte se instrumentaliza, con el fin de que en la práctica contribuya a la implementación y desarrollo de los fines de la educación y en tal sentido, su inclusión sólo es posible a través de la práctica de algunas actividades como el canto, la danza, el dibujo, la música, etc., que por un lado, posibilitan el desarrollo y la puesta en marcha de habilidades sociales, como el respeto, la participación, la tolerancia, etc., y por otro, contribuyen al afianzamiento de los fines del Estado, entendiendo que éste privilegia lo universal sobre lo particular y en ese sentido, la educación artística, se convierte en una estrategia efectiva, ya que parte de la identificación de habilidades

individuales que convierte en sociales, con el fin de formar ciudadanos obedientes, disciplinados, hábiles, pero sobre todo respetuosos de sí mismos y del bien común.

Arte y escuela, un vínculo ¿políticamente correcto?

El segundo escenario de discusión, agrupa algunos documentos cuyo objetivo común, es presentar la forma como es entendida la relación que existe entre el Arte y la educación, tomando como base las políticas públicas que sobre educación se han elaborado a nivel local, nacional e internacional, dejando en evidencia su vínculo a través de un ejercicio político. En este contexto, el recorte documental, presenta al Estado, como el encargado de generar políticas públicas en las que se fusiona el Arte y educación hasta convertirlas en lo que en adelante se denominará *"educación artística"*.

Es importante mencionar que aunque el Estado se considera autónomo y soberano, éste toma como referentes teóricos algunos documentos producidos por organismos multilaterales como la UNESCO y la OEI, entidades que por contar con la amplia participación activa de miembros provenientes entidades territoriales diversas (naciones), se convierten en autoridades de carácter multilateral y en consecuencia, el Estado asume que sus producciones deben ser aceptadas e implementadas, siguiendo con la idea de que el bien común debe prevalecer sobre el individual generando en ocasiones, el abandono de la reflexión académica por parte de los agentes educativos.

La tesis titulada "La Educación Artística como Disciplina Escolar: Un análisis estructural sobre la Educación Artística" elaborada por Carolina Avendaño Peña (2015), nos permite ingresar a la discusión anteriormente planteada, ya que ésta, partiendo del análisis estructural como metodología de investigación, postula la importancia del análisis del discurso, a la hora

de participar de la discusión en educación, sobre todo, si a ésta se vincula el Arte, en este sentido, la investigación en mención, reconoce, que siendo éstos dos heterogéneos asuntos, es importante tener claro que aunque ambos se introduzcan en la escuela, cada uno tiene su propio horizonte y por tanto sus propios discursos, de ésta forma, cobra sentido, que mientras el primero se consolida como un escenario de reproducción, el segundo es decir el Arte se erige como un campo, dentro del cual (a la manera de Foucault) se entretejen tensiones y consensos, en este caso con respecto a la cultura.

Como ya se mencionó, la autora desarrolla su trabajo, bajo la metodología del análisis estructural, defendiendo la idea de que, "cada documento estudiado es un campo donde es posible reconocer la presencia de juegos discursivos y tensiones, en este caso acerca de la Educación Artística." (Avendaño C; 2015; pág. 39). Este trabajo nos brinda algunas orientaciones y aproximaciones, sobre cómo entender el discurso a partir de las reformas educativas, ya que las reconoce como estrategias donde se despliegan prácticas y procesos para la regulación social y del poder dentro del mundo educativo. (2015; pág. 40) Desde esa óptica, el documento nos permite entender la "Educación Artística como una disciplina escolar" y además comprender que, aunque ambos discursos estén inmersos en la escuela y en el imaginario de quienes elaboran el marco legislativo que norma los fines de la educación, cada uno obedece a unas normas particulares, que deben ser identificadas y reconocidas antes de postular la idea de Educación Artística en la escuela y en los procesos de formación de maestros.

> *"Los discursos son formas de producción social y de regulación estatal. El discurso es una estrategia estatal pensada en producir mejoras sociales. 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." Popkewitz; (1994), citado por ((Avendaño C; 2015; pág. 40)

Partiendo del análisis estructural, el presente documento, toma en consideración tres corpus documentales, el primero desarrolla un análisis estructural del documento emanado del Ministerio de Educación Nacional titulado "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media." En un segundo momento analiza la perspectiva distrital, tomando como base el documento "Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral: Orientaciones para el Área de Educación Artística. Proyecto 40 por 40." y finalmente, retoma la perspectiva institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, para lo cual, estudia cuatro registros documentales que tienen que ver con la formación de maestros en Artes y la malla curricular vigente para la "Licenciatura en Artes Escénicas - Registro calificado de la licenciatura año 2010." Y partiendo de ellos, genera una discusión cuyo horizonte es la identificación de los estatutos de cada heterogéneo asunto (tensiones discursivas), y posteriormente, hacer visibles los vínculos que equivocadamente o no, determinan y justifican la existencia de la llamada "educación artística", tanto en la escuela, como en los procesos de formación docente.

Para iniciar dicho recorrido, se toman en consideración los postulados de la Unesco, permitiéndonos identificar, que para dicho organismo internacional, la educación artística, hace parte de la *"democracia cultural"*, la cual es definida como: "una estrategia fundamental para la preservación y renovación de la diversidad", Convención para la Diversidad Cultural Mundial (Unesco; 2001). Además de lo anterior, la Unesco, a través de la conferencia

Mundial sobre la Educación Artística, elaboró en el año 2006, la Hoja de Ruta para la Educación Artística, mediante la cual, se buscaba articular los esfuerzos de los ministerios de educación y de cultura de los países firmantes, en torno al campo de formación de la Educación Artística. Dicho documento:

> *"explora 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), citado por ((Avendaño C; 2015; pág. 55).*

Posteriormente, en el año 2010, la Unesco realizó la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, espacio en el que fueron planteados y aceptados tres objetivos para el desarrollo de la Educación Artística: en primera instancia, se propone una Educación Artística accesible, como elemento esencial y sostenible, en segundo término, una educación renovada de gran calidad; con actividades y programas de gran impacto, tanto en su concepción como en su ejecución; y en tercera medida el desarrollo de actividades cuyos principios y prácticas contribuyan a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Este documento especifica las orientaciones que deben ser tenidas en cuenta por parte de los estados miembros, al momento de realizar los cambios en la concepción e introducción de la Educación Artística en los ambientes educativos formales y no formales. Es importante mencionar, que, durante esta conferencia, la UNESCO reconoce la Educación Artística como un campo determinante en la transformación de los sistemas educativos, y se señala 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). citado por ((Avendaño C; 2015; pág. 56)

En este punto, la autora reconoce el papel influenciador y determinante de la UNESCO, en lo que se refiere a la elaboración de las políticas públicas en educación que hacen los países firmantes, y en ese sentido también reconoce que el bien particular, queda subordinado al general, entendiendo que éste último, posibilita el avance colectivo y puede contribuir a la disminución de las diferencias sociales, culturales y económicas de la región.

En el ámbito nacional, el presente documento, pone en evidencia que, en Colombia, la responsabilidad de la Educación Artística, al ser compartida entre los Ministerios de Educación y de Cultura, potencia el desarrollo de interrelaciones armoniosas, pero a la vez tensionantes, entre ambas entidades, lo cual puede ser identificado en el Plan Decenal de Cultura 2001-2010, donde se menciona:

"La inclusión de las artes y la cultura, como campo de conocimiento en el servicio educativo público, es una estrategia básica, aunque compleja" (Ministerio de Cultura, 2010, p. 198). citado por ((Avendaño C; 2015; pág. 56)

Es importante mencionar, que así como el Arte y la educación empezaban a definir su futuro al interior de la escuela, la discusión por el Arte, también trasegaba los terrenos de la educación superior, siendo uno de los pioneros la Universidad Nacional de Colombia, entidad que desde mediados del siglo XIX se había interesado en el desarrollo de las habilidades artísticas de sus estudiantes, claro está, compartiendo la idea de que no todos las desarrollarían de la misma forma, es así que se desarrollan dos horizontes de trabajo: uno teórico, vinculado

con la filosofía y la literatura y otro cuyo interés fue la práctica y el desarrollo de habilidades manuales, es decir, más cercano a los oficios.

> *"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). Citado por (Avendaño; 2015; pág. 57)*

Como podemos observar, es a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que la Educación artística se establece como área de formación obligatoria y fundamental, lo cual queda consagrado en el artículo 23 de la norma. Posteriormente, en el año de 1997 tras la creación del Ministerio de Cultura, y su alianza con el MEN, dicha área del conocimiento adopta el nombre de *"Educación Artística y Cultural",* en el año 2000, se redactaron los Lineamientos para la educación artística, documento que no fue reglamentado por el Ministerio de Educación y por lo tanto el área no fue incluida en la construcción de los estándares, que se elaborarán teniendo en cuenta el desarrollo de competencias en las denominadas áreas básicas.

Fue solo hasta el 2010, cuando el MEN en alianza con el Ministerio de Cultura, publicaron las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, documento que presenta las competencias específicas en artes y su articulación con el currículo, los procesos de enseñanza y de evaluación.

"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." (Avendaño; 2015; pág. 59)

El documento expone la importancia de la implementación del área de Educación Artística dentro de los currículos escolares, además explicita su relación con la generación de ambientes de aprendizaje y orienta los procesos evaluativos, del área y de las competencias propuestas.

Las Orientaciones Pedagógicas se concentran en el desarrollo del concepto de Educación Artística, retomando para ello los postulados de diferentes autores como Bourdieu y su concepto de Campo; la UNESCO frente a las finalidades de la Educación Artística; y los escritos de Aristóteles para quien el Arte era un saber. A partir de la identificación conceptual de la Educación Artística, el documento relaciona el área con el concepto de competencia, reconociendo que este es un término prestado de otras disciplinas como la lingüística. Con base en lo anterior, las Orientaciones señalan tres competencias y las postula como específicas de la Educación Artística, estas son: sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

"*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. (Avendaño; 2015; pág. 60)*

Por otro lado, se presenta el maestro de Educación Artística como el promotor y mediador de diálogos, y como el encargado de promover un trabajo articulado con las demás áreas del conocimiento. Y en ese sentido, se busca abordar y desarrollar en los educandos, expresiones de carácter patrimonial con el fin de fortalecer el interés frente a los modos de apropiación y conservación del patrimonio cultural, hasta identificar las estrategias que posibiliten la articulación de la institución educativa con el contexto local.

CAPÍTULO I: HACIA UNA DISCUSIÓN SOBRE EL ARTE Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN.

"Lo que quisiera recordar, ante todo, es que la historia -la disciplina- es una forma de conocimiento y un tipo de producto intelectual, que no es compatible con cualquier clase de relato que haga referencia a algún grupo -pequeño o grande- de documentos..."

Silva R. (2007)

Si aceptamos que entre el Arte y la educación existe algún tipo de vínculo y que éste se ha desarrollado en parte en los escenarios escolares, también deberíamos aceptar que tanto el Arte como la educación tienen sus propios estatutos y, por lo tanto, se hace necesario identificar sus particularidades, buscando entender el tipo de vínculo, pero también intentando hallar en él posibles diálogos y/o distanciamientos. En ese sentido, es posible que al indagar logremos encontrar tensiones, por ejemplo, frente a la selección de contenidos a enseñar y la forma de hacerlo, pero, también, diálogos frente a las funciones sociales y su utilidad en los procesos de formación, lo cual nos permitirá pensar que, aunque su inclusión en los escenarios escolares se ha naturalizado y por lo tanto se asume como entendida aún es necesario comprender muchos asuntos que en la práctica educativa se han descuidado.

El presente capítulo en consecuencia, tiene como propósito evidenciar de qué modo y bajo qué circunstancias el Arte y la educación se vincularon, pero también, identificar con qué fin dicha unión fue llevada a la escuela (entendiendo ésta como escenario de recontextualización). En ese sentido, realizaremos un recorrido que busca trabajar la pregunta por el Arte, desde la perspectiva de Campo de (producción simbólica). Así mismo, intentaremos identificar en los documentos de políticas públicas de qué forma se justifica la inclusión de la enseñanza de los saberes del arte en la escuela.

Con el ánimo de adentrarnos en la discusión consideramos necesario, partir de las preguntas: ¿Es posible definir el arte? y si es así ¿Cuáles son sus estatutos?, pues éstas podrían alimentar la discusión y permitirnos identificar qué elementos del Arte han sido llevados a los procesos educativos propios de los escenarios escolares.

Vale la pena aclarar que los textos que a continuación se presentan, no constituyen los documentos seleccionados para el análisis, ya que éstos, serán presentados en el segundo capítulo de la presente investigación, en ese sentido, la selección que aquí se presenta tratará de mostrar el recorrido y la transformación conceptual del Arte, así como el surgimiento y consolidación de la educación artística en la escuela, evitando caer en una cronología de los hechos o un relato del pasado, más bien, buscando aclarar en qué momento y de qué manera el Arte y la educación se vincularon en las prácticas educativas escolares.

Fustel de Coulanges sostenía: *"...extraer de los documentos todo lo que contienen y no extraerles nada que allí no esté contenido. El investigador es aquel que se mantiene lo más próximo posible a los textos"*, (Silva 2007; Pág. 51). Aunque la anterior cita nos instala en la idea del respeto a las fuentes y a la producción intelectual, no debe olvidarse la importancia de

someterlas al examen crítico ya que sin este, resulta difícil encontrar alguna información relevante, bajo ese horizonte los documentos aquí presentados serán sometidos al rigor del análisis crítico, con el fin de extraer de ellos aspectos relevantes que nos aclaren de qué forma el Arte se consolida como Campo y bajo qué ideales se hizo posible su vínculo con los escenarios educativos escolares.

¿Es posible definir el Arte o debe entenderse como una construcción histórica y social en constante transformación?

Zuleta (1986) en su texto Arte y Filosofía postula que no se debe definir el Arte tomando como referencia la evolución o el desarrollo técnico de las sociedades, pues vincular la historia del Arte con el progreso de las sociedades nos introduce en otro problema que nos aleja de la pregunta sobre el Arte pues es imposible que todas las sociedades se desarrollen de la misma forma, por lo tanto, el criterio desarrollista no es compatible con el arte, al respecto el autor menciona:

> *"no le apliquemos una temporalidad al arte que pertenece a la técnica, no creamos en ese evolucionismo lineal de todo. El arte, no debe ser vista como el producto de una determinada especialización de un grupo más o menos de élite, de un gremio más o menos especializado, sino el arte como producto general de la sociedad." (Ibid. pág. 53)*

Para Zuleta, es posible encontrar civilizaciones muy atrasadas en lo tecnológico pero muy avanzadas en lo artístico y para sustentar tal afirmación hace referencia al "Arte de las sociedades primitivas", utilizado por el antropólogo francés Lévi-Strauss, quien menciona que estas sin importar las difíciles condiciones, han desarrollado importantes trabajos en el Arte

asignando diferentes roles a los hombres y las mujeres, logrando que su producción artística sea inigualable y perdure en el tiempo.

Zuleta además deja claro que en general el problema del origen tampoco explica nada, ya que se convierte en una forma de desviar la verdadera reflexión, es decir: *"... ¿qué significa, qué funciones desempeña?, hasta seguir finalmente a un problema perfectamente secundario: ¿dónde comenzó?"* (Ibid. pág. 58). En ese mismo sentido, Zuleta citando a Lévi-Strauss afirma: *"...El arte es primordial porque el hombre se posesiona del universo por medios artísticos. Por tal sentido, no hay un momento en que el arte surgió, el hombre mismo se inicia con el arte..." (Ibid. pág. 59)*

El Arte determina la vida misma convirtiéndose en una *"necesidad primordial"*, por ello su discusión no debe partir desde la pregunta sobre su origen, ni mucho menos desde su evolución técnica, ya que la primera nos reduce a un estudio temporal y la segunda se limita al estudio evolutivo de las técnicas artísticas, que a la vez quedan atrapadas en el desarrollo económico y político según Zuleta:

> *"las normas nos alejan de lo natural. Estudiar el Arte nos permite identificar las diferencias entre lo natural y lo artificial, lo abstracto y lo figurativo, además de permitirnos entender "el arte como esencial en la producción de un* ***orden simbólico*** *y como la necesidad más esencial del encuentro de un mundo habitable" (Ibid. pág. 69).*

Para Zuleta, el Arte tiene validez "transhistórica" ya que nos remite a representaciones que, aunque pase el tiempo no se agotan, en este sentido, citando a Marx sostiene:

"la verdadera incógnita no está en saber cuáles son las condiciones históricas que explican la producción del arte, ya que el arte depende de la forma de la existencia de la sociedad en la que se desarrolla y tiene como característica que nos permite percibir una cierta universalidad de los hechos y acciones. Lo más extraordinario que puede decirse del arte es la inmensidad de su apertura." (Ibid. pág. 87)

Como ya vimos, la pregunta por el Arte, no necesariamente tiene que ver con la definición de los contextos históricos, geográficos, técnicos, tecnológicos, etc., que hicieron posible su aparición, ya que cada pueblo en sí mismo es testimonio del Arte que desarrolla. Ahora bien, si aceptamos esta idea, es necesario retomar la pregunta por sus estatutos, es decir por aquellas características que hacen posible identificar sus diferencias frente a otros campos de producción cultural y bajo ese horizonte, cobra importancia el concepto de "juicio estético" ya que es con base en este que solemos acercarnos a la experiencia del Arte, es decir, a su contemplación, aceptación o rechazo.

Según Zuleta, el *"juicio estético"* no es un juicio empírico ya que supera las barreras impuestas por los sentidos y con ello las subjetividades individuales y sociales que ellos nos proporcionan, Zuleta citando a Kant afirma:

"no es empírico en el sentido de un sujeto particular, tampoco de un pueblo particular con sus condiciones particulares de vida; el arte es un intento permanente y con un logro continuo, como la historia nos lo demuestra, de exceder esa particularidad; por consiguiente, no se puede entonces reducir el juicio estético, a un juicio empírico, si no, no circularía como mensaje." (Ibid. pág. 88)

En el Arte, es necesario que haya una *"aspiración posible de ser comunicada"*, pero sin caer en la dinámica de la instrumentalización y, aunque el arte no debe tener una finalidad práctica, no debemos negar que en ocasiones puede tenerla. En tal sentido Zuleta que cita a Kant propone una separación del arte con respecto a la utilidad práctica o teórica, lo cual nos inserta en la pregunta "¿Cuál es el papel y el lugar del arte, si no tiene nada que ver necesariamente con el gusto, con el conocimiento, ni con una utilidad?

> *"Kant piensa que el efecto artístico, el efecto estético, es un efecto sobre el sujeto (que no es el efecto de agrado, ni de interés práctico, ni de aprendizaje teórico ni que tendría que ser demostrable), que es un efecto liberador ¿liberador de qué? ¿En qué sentido un objeto puede ser liberador por el hecho de verlo u oírlo? "-- "El objeto estético, cualquiera que sea, provoca el libre juego de nuestras facultades". (Ibid. pág. 92)*

En adelante cobrará importancia el concepto de "facultad" desarrollado por Kant en la Crítica de la Razón Pura, en este, el autor intenta establecer los límites del ejercicio de la razón aclarando que ésta no se apoya de la experiencia sino que se desarrolla a partir de sí misma, para ello Kant citado por Zuleta desarrolla la tesis de las facultades humanas dentro de las que resalta *"la **razón**, "que es la extensión del juicio hacia la universalidad", la **imaginación**, "que es una colaboradora del entendimiento y de la razón", y el **entendimiento**, "que es una facultad del juicio"*, (Ibid. pág. 95) con base en estas asegura pueden complementarse u oponerse entre sí, posibilitando el conocimiento de conceptos, pero también y la formulación de hipótesis. En este punto, podríamos decir que lo que Kant denomina *"**liberar"***, es la posibilidad de intuir lo que se nos presenta, sin descuidar las condiciones de la razón, es decir la universalización del juicio.

Hasta este punto, se ha dicho que el Arte al nacer de la intención del hombre y de la sociedad, queda sujetada a éstos y en virtud de ello no hay propiamente Arte si no artistas, además se mencionó que, si la experiencia artística llega a nuestra conciencia a través de los sentidos, nunca podrá superar lo natural, ya que se limita a imitarlo.

Por otra parte, se consideró la idea de que al pretender definir el Arte lo más importante no es identificar cuáles fueron las condiciones (histórico-geográficas) que hicieron posible su aparición ya que ello nos podría introducir en el terreno del desarrollismo del cual que debemos cuidarnos ya que se encuentra vinculado estrechamente con la técnica y por lo tanto no con la creación y aunque es cierto que existen sociedades con un bajo desarrollo técnico, no necesariamente su creación en el campo del Arte también lo esté, de esta forma el Arte no debe vincularse con el grado de desarrollo de un grupo representativo de alguna época, ni tampoco debe ser visto como el producto de una determinada especialización, más bien debería ser reconocido como el producto general de las sociedades a través del desarrollo y liberación de facultades como la razón, el entendimiento y la imaginación.

También se presentó la idea de que el arte al ser transhistórico, debe tener una aspiración posible de ser comunicada, apartándose un poco del problema por su utilidad, por la estimulación del gusto y por el posible desarrollo del conocimiento, esto último nos acercó a la idea del "*juicio estético"*, con base en la cual, el ser humano se libera a través de la razón, el entendimiento y la imaginación y es capaz de universalizar sus experiencias entendiendo lo que se le presenta, es decir, se aparta del problema del origen, utilidad y desarrollo, lo cual posibilita el desarrollo consciente de una aspiración que puede ser comunicada.

Ahora bien, asumiendo que el arte nace de la aspiración de los individuos y de las sociedades por acercarse a la comprensión y comunicación de la naturaleza y por lo tanto es una "*expresión del tiempo"*, vale la pena avanzar e instalarnos en lo que Hobsbawm denominará "Decadencia y Fracaso de las vanguardias del siglo XX", según el autor, al surgir grupos que se posicionan como organizaciones cerradas, encargadas de regular e inmortalizar la producción artística, se crea un abismo que separa el Arte, los individuos y la sociedad, pues las vanguardias suponen que: *"Las relaciones entre el Arte y la sociedad habían cambiado radicalmente, que las viejas maneras de mirar el mundo eran inadecuadas y que habrían de hallarse otras nuevas" (Hobsbawm; 1999; pág. 9)*

El autor afirma que, en la modernidad, el desarrollo del concepto Arte y su consolidación como campo de producción cultural, ha causado que el Arte quede atrapado en medio de los intereses de un sector de la población y vuelva a caer en el utilitarismo del que se había intentado separar, convirtiéndose de esta forma no solo en inmortalizadora de sus vidas (obras, hazañas, costumbres, ritos, etc.), sino además en herramienta de control social y fuente de ingresos.

Hobsbawm, plantea que, al despojar al artista de su libertad creadora, el Arte pierde parte de su esencia y vuelve a ponerse al nivel de la ciencia y la tecnología, cayendo en el problema de que cada nueva forma de expresar debe ser superior a la que había y bajo este horizonte, el Arte de la modernidad debería responder a las exigencias de la era de las máquinas, "a través de la maquinaria, el arte debe hallar una expresión más intensa" (Ibid. pág. 13). Al asumir dicha postura, las vanguardias encontraron su **primer fracaso**. Pues fue posible evidenciar el surgimiento de una oleada expresionista bajo el cual no había nada que condiciona el

desarrollo de nuevas formas de expresión, incluso los artistas podían cambiar de idea o técnica según sus intereses, (cualquier cosa podía ser llamada arte) lo cual puso de manifiesto, que el Arte debía mantenerse lo más apartada posible de los engaños del desarrollismo científico y tecnológico, que persiguen sus propios ideales. *"La modernidad reside en los tiempos cambiantes, y no en las Artes que tratan de expresarlos" (Hobsbawm; 1999; pág. 14)*

El **segundo fracaso**, consistió en poner sus miradas en el evolucionismo científico y el desarrollismo técnico, bajo la falsa promesa de vincular los desarrollos artísticos, al desarrollo de la industria, el comercio y los medios de comunicación, desconociendo la evidente limitación técnica que por ejemplo la pintura y la escultura suponían para el campo del Arte en una modernidad cultural donde los espectáculos masificados y llenos de movimiento marcan la pauta, según Hobsbawm, "La historia de las vanguardias visuales del siglo XX, es la lucha contra la obsolescencia tecnológica" (Ibid. pág. 15)

Como se ha manifestado, el Arte no debe verse desde la perspectiva desarrollista, pues aunque ésta a lo largo de la historia haya experimentado cambios y adaptaciones consecuentes con la cultura de cada época, su permanencia y consolidación como campo de producción cultural, radica precisamente en su papel en la inmortalización de los tiempos y con ello de las aspiraciones de los individuos y las sociedades por imitar y reproducir lo que les rodea y de esta forma exponer sus sentimientos y es en este sentido, que las vanguardias del siglo XX experimentaron su **tercer fracaso** en su lucha por instrumentalizar el Arte.

Abandonaron sus ideales intentado forzar a los artísticas a masificar su producción tal cual lo hacen los artesanos, además trataron de competir con los nuevos instrumentos tecnológicos como la imprenta, la radio, la cámara fotográfica, la televisión, etc., dando lugar

a una ruptura entre el artista y el público y aunque algunas disciplinas artísticas lograron permanecer, el mayor inconveniente es que se ha pretendido quitarle al Arte su papel protagónico en la inmortalización del tiempo y, en consecuencia se ha asumido el falso ideal con base en el cual su concepción y sentido han debido cambiar de la misma forma que las sociedades humanas cambian, rompiendo así la continuidad con el pasado.

> *"De lo contrario, el arte y los artistas quedarían relegados a hacer parte de una historia contemplativa, pero que en realidad aporta poco o nada al desarrollo de las sociedades actuales, determinadas por el consumo, y las revoluciones tecnológicas." (Ibid. pág. 32)*

En adelante el arte revolucionario debe tener como característica que comunique (algo) a las "masas consumidoras" y abandone de cierto modo la satisfacción de la experiencia individual.

Es evidente en este punto que, debido a las vanguardias, el arte sufre otra transformación, ahora, su interés no reside en satisfacer el interés individual del artista creador, ni en imitar de la mejor forma la naturaleza que le rodea, más bien, debe ir dirigido a la complacencia de las masas, ya que se entiende que son éstas las que lo legitiman, en el marco del desarrollo de las sociedades de producción y consumo. En adelante, el arte dependerá no del artista, si de quien pueda encontrarle una utilidad y le otorgue un valor comercial.

Tras esta nueva realidad, las vanguardias sufren un nuevo fracaso, pues se hizo evidente que en el mismo momento en el que decidieron romper la continuidad que el Arte tiene con el pasado, empezaron a dirigir un barco hacia ninguna parte. Surgiendo interrogantes como: ¿Qué sería del Arte sin su capacidad de transmitir, de estimular, de inmortalizar el tiempo?, ¿Podría acaso comunicar algo? Los cuales no han encontrado respuestas suficientes y en

consecuencia se crearon e impulsaron infinidad de técnicas y artistas que se disputaban el reconocimiento de un arte que en adelante estaría mediado por la explicación de la palabra y la exaltación de las cámaras, pero sin un ápice de identidad.

> *"Esta incertidumbre proporciona a la historia de las vanguardias el aire de una maldición especial, porque en adelante se debatieron entre la convicción de que no podía haber futuro para el arte del pasado -- aunque fuera del pasado más inmediato o cualquier clase de arte según la vieja definición…" (Ibid. pág. 28 - 29)*

En adelante, surge y se masifica la idea de que una nueva sociedad, requería también de nuevas formas de arte, ideal que sin importar sus visos de progresividad y desarrollo, no escaparía a los siguientes asuntos: El primero, que los nuevos lenguajes artísticos comunicaban mucho menos que sus predecesores, haciendo casi imposible "expresar los tiempos", el segundo, que al sucumbir el arte ante el despliegue de "nuevos medios" los artistas quedarían relegados por la fotografía y posteriormente por la televisión, aunque claramente éstas no llegan a compararse con el valor estético de sus antepasados, el lienzo y la acuarela.

> *"Es imposible negar que la verdadera revolución en el arte del siglo XX no la llevaron a cabo las vanguardias del modernismo, sino que se dio por fuera del ámbito de lo que se reconoce formalmente como "Arte" (Ibid. pág. 34)*

En este punto Hobsbawm defiende la tesis de que, al pasar el tiempo, las dinámicas de vida de los individuos y las sociedades experimentan cambios. El hecho irrefutable de que el tiempo no se detiene y que por ello los son inevitables, hace imposible que la concepción y percepción del arte y de los artistas se mantenga intacta. Dicho argumento puso en crisis a las

vanguardias ya que éstas en su afán de permanecer en el tiempo, se negaron al cambio y se encerraron en dogmatismos que poco o nada aportan al desarrollo de la sociedad en este sentido Hobsbawm sostiene: *"El arte moderno debe preocuparse por contribuir en la formación de sujetos críticos, reflexivos, comunitarios, tolerantes, pero sobre todo conscientes de su realidad." (Ibid. pág. 46)*

Es evidente, que, al pasar el tiempo, cada sociedad ha construido su ideal de Arte, basada en el desarrollo y utilidad que de ella hacen los grupos humanos y que dicha concepción ha tenido que variar con el tiempo, de acuerdo a la influencia o no de las vanguardias. Ahora bien, la entrada de la modernidad y el desarrollo de la técnica y la tecnología, hace evidente que el

> *"arte del siglo XX, debe ser la obra de la lógica combinada entre la tecnología y el mercado de masas", y que el "arte revolucionario tiene como característica que comunica algo a las masas consumidoras." (Ibid. pág. 34 - 40).*

Sin embargo, dicho argumento no desvirtúa el hecho de que la discusión por el Arte no debería abordarse desde el punto de vista de su origen, definición o utilidad, ya que ello no necesariamente permite la identificación y comprensión de sus estatutos, más bien debería abordarse desde la identificación de éstos, su influencia en la interpretación del mundo, su impacto a través del tiempo y en el desarrollo de las facultades humanas y, quizás de esta forma en algún momento llegaríamos a comprender que la discusión por su origen y utilidad aunque son importantes pueden desviarnos e insertarnos en otras discusiones.

En suma, Hobsbawm propone que el interés de las vanguardias de la modernidad fue vincular el desarrollo del arte a las lógicas de producción del capitalismo, desconociendo su

trasegar histórico y su contribución en la inmortalización de las sociedades a través del tiempo y en la trasmisión de mensajes, para convertirla en una estrategia de marketing. Hasta aquí, hemos intentado dar cuenta, de algunas de las principales características de surgimiento y desarrollo del arte a través de la historia, no con el ánimo de elaborar una línea de tiempo, tampoco con la intención de identificar sus hitos fundacionales, ni mucho menos su utilidad, más bien con el propósito de entender de qué modo ha logrado permanecer en el tiempo y desde qué horizonte es posible acercarnos a su comprensión.

El Arte como campo de producción simbólica y discursiva

A continuación, se relaciona el Arte con el concepto de Campo desarrollado por Bourdieu (1966), aclarando que la intención del presente apartado, no es desarrollar un análisis exhaustivo de la teoría en mención, ni desviar la reflexión hasta aquí planteada, respecto a la cual **hombre y Arte son inseparables, ya que ambos se constituyen en testigos y huella del tiempo**. En ese sentido, el presente intentará convertirse en un insumo que potencie la discusión en torno a las condiciones que hicieron posible el vínculo entre el Arte y la educación, que se desarrollará en el capítulo II.

Es necesario aclarar que, desde Bourdieu, el Arte puede ser comprendido desde tres perspectivas: como una práctica, como un bien simbólico y como un hecho social y en ese sentido el autor desarrolla una sociología del arte la cual se convierte en un insumo para desarrollar una sociología de la educación. Al abordar el Arte como objeto de estudio, Bourdieu desarrolló una teoría de la práctica y del poder, desde la cual los objetos y las prácticas artísticas no tienen valor por sí mismos, ni mucho menos por ser el producto de la

creación consciente de un artista. Según Bourdieu, desde esa óptica, será posible pensar el Arte como práctica y como un "bien simbólico" que se produce al interior de un campo.

> *"El arte como un producto resultante de un proceso de institucionalización, es decir de reconocimiento y legitimación, que en lo fundamental se da por medio de una adhesión tácita y corporal que constituyen los resortes principales del poder..." (Bourdieu, 2007: 85)*

Ahora bien, en el presente apartado, se asumirá el concepto de Campo como el resultado de la formación de una estructura de posiciones jerárquicas que se construyen alrededor de un capital simbólico (posesión) que se pone en juego. Bajo esa idea, podríamos sostener que Campo, puede definirse como el conjunto de las relaciones y tensiones que se desarrollan en torno a la posesión de un capital, en palabras de Bourdieu 2002: "el campo no es un espacio neutro de relaciones, sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos en posiciones diversas, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas" (Pág. 4)

Todo campo está dotado de relativa autonomía y, en virtud de ella, puede determinar sus propias reglas (leyes), dicha autonomía hace que los sujetos inmersos en el campo afirmen o no su intención de adherirse a ella, claro está sin reducirla a una simple reunión de agentes, ni mucho menos a un conjunto de elementos simplemente acomodados unos junto a otros, por el contrario:

> *"... constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo." (Bourdieu; 2002; pág. 8)*

En adelante el Campo del Arte, será un sistema cada vez más independiente de las influencias externas, como un espacio social dominado por la lógica de la competencia. Entender el Arte como Campo de producción simbólica, nos acerca a la idea del arte por el arte, es decir al conjunto de relaciones y luchas entre quienes en adelante se proclamarán como artistas, y desarrollarán la teoría de la **realidad "superior del Arte"**, sustentada en idea de que la producción artística debe considerarse como un tipo de producción especializada.

Ahora bien, ¿Es posible que la categoría Campo le pueda aportar al vínculo que se estableció entre el Arte y la educación el reconocimiento y la aceptación de los discursos que de allí se generan? Con el fin de plantear una posible respuesta, se hace necesario asumir el Arte como un "Campo Discursivo" que ingresó a la escuela a través de la llamada Educación Artística.

Si aceptamos que el Arte al ingresar a la escuela se erige como un Campo de producción discursivo, abrimos la posibilidad de abordar el estudio del Arte desde una óptica disciplinar que nos permite el encuentro tensional con otras disciplinas escolares que tienen o no interés en ella. De esta forma, proponer un análisis del vínculo Arte-educación bajo principios de tensión, propios de la categoría Campo, nos posibilita la narración de esta unión bajo términos de fuerzas y toma de posiciones.

Ahora bien, ubicar el estudio del Arte dentro de un campo nos exige reconocer que desde su interior existe una producción de discursos y prácticas sociales que se configuran como verdad. Y que los escenarios escolares pueden ser reconocidos como la manifestación de posiciones frente a las construcciones de dichos discursos. En este punto es necesario señalar una diferencia frente a los actores escolares en su uso: por un lado, aparecen los que lo

configuran (producen) y por otro lado los que se encuentran inmersos en este (legitiman); para ello se identifica al maestro y a los estudiantes, es decir, el que asegura que el discurso no sea propiedad de todos y el que reconoce y acepta esos enunciados como verdad. Esto refleja una relación de sumisión frente al campo y al discurso, respecto al grupo que lo produce.

> *"Es posible reconocer que dentro del Campo del Arte hay discursos, que son aceptados como "verdad", con base en los cuales se separa, se organiza y se especifica qué es lo normal y qué queda fuera de esa normalidad." (Bourdieu; 2002; pág. 11)*

En este contexto, vincular el Arte con el concepto de Campo exige comprender cuáles son las características de producción de los discursos que circulan en la escuela entre los cuales es posible identificar: los que tienen que ver con los controles al discurso, incluso excluyendo; los que tienen que ver con los controles internos, que se podrían asimilar con aquellos principios de clasificación, y por último, las condiciones de su utilización, identificando de este modo que en el discurso no todos tienen la posibilidad de manejarlo o vincularse en él.

> *"Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo -una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio, de un estado de este campo-, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar "en acto" la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo como sistema." (Bourdieu; 2002; pág. 17)*

Es preciso aclarar, que proponer el Arte como campo de producción discursivo, nos exige pensar en los límites que dicho vínculo le impone a la discusión sobre el Arte, que hasta este momento hemos desarrollado, en ese sentido, es posible identificar que asumir el Arte como

Campo Discursivo nos aleja un poco de nuestra reflexión respecto a la cual, el Arte no es un producto ni una aspiración individual, sesgada o arbitraria, por el contrario nace y se desarrolla como inmortalizadora del tiempo y como expresión de una sociedad cuyo horizonte radica en la posibilidad de ser comunicado.

Por otra parte, aceptar que el Arte es un Campo de producción de discursos, al interior del cual existen tensiones por el control de un capital simbólico (la cultura), nos lleva a reflexionar en torno al alejamiento de esta respecto al resto de la sociedad, ya que, aunque todos los individuos están en posibilidad de apreciar sus desarrollos, realmente son muy pocos los que pueden ingresar en el Campo, ya que para quienes ostentan posiciones de poder en su interior, el público es considerado como consumidor cuyo único propósito es la adquisición de la obra de Arte, aunque no necesariamente ésta le comunique lo que el Campo a dispuesto.

Por otro lado, es claro que aunque consideremos que el Arte a través del tiempo, ha tenido como propósito la liberación del juicio estético a través de la estimulación de facultades como la razón, el entendimiento y la imaginación, no debemos ignorar el siguiente hecho: con el desarrollo de las vanguardias, el Arte sufre algunos cambios, por ejemplo se instrumentaliza a través de la creación de estatutos y la identificación de sus alcances y limitaciones, todo ello, con el propósito de obtener beneficios particulares. Vale la pena mencionar también que, aunque dichas vanguardias han fracasado, debido entre otras causas a su apego desmedido con el desarrollismo propio de las sociedades industriales, es su aparición y consolidación, lo que posibilita y justifica la comprensión del Arte como Campo Discursivo.

Podemos observar que reconocer el Arte como un Campo Discursivo, nos exige aclarar, que una cosa es rastrear sus desarrollos y aportes en la consolidación de la cultura, lo cual se

logra a través del estudio de sus particularidades a través del tiempo, entre las cuales ya se ha dicho, está la pretensión de comunicar algo. Y otra cosa es intentar identificar en qué momento y de qué manera el Arte se instrumentaliza y se pone al servicio de unos fines particulares, no porque estos no existieran antes, sino porque en adelante el Arte será el blanco de sucesivas interpretaciones, claro está, en virtud de la utilidad práctica que los grupos humanos le transfieran.

Bajo dichas premisas, asumir el Arte como Campo, no solo nos permite acercarnos a la comprensión de su papel en el desarrollo de la cultura, claro está desde una postura desarrollista y evolutiva, sino entender que, en el seno de sus fronteras, al igual que en otros campos, se desarrollan luchas por la posesión, el manejo y la circulación de un capital simbólico. Por otra parte, nos permitirá dar paso a la siguiente cuestión, ¿de qué manera se establece un vínculo entre el Campo del Arte y los escenarios educativos escolares? En este sentido, es preciso aclarar que, en adelante, el Arte será asumida, desde dos horizontes; como el producto general de una sociedad cuya aspiración es posible de ser comunicada a través del tiempo y, como Campo de producción discursivo, intentando que ambos horizontes no se excluyan o limiten entre sí.

ARTE Y EDUCACIÓN, UNA DISCUSIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO

Podemos partir de la idea que en la actualidad, el debate sobre el vínculo que se establece entre el Arte y educación escolar, se encuentra permeado por los discursos provenientes de las dinámicas de producción y consumo propias de las sociedades contemporáneas, los cuales fueron normalizados a partir de la consolidación de las denominadas vanguardias, quienes a su vez postulan que la educación necesita del arte, manifestando que ésta estimula la

formación de la personalidad de las nuevas generaciones y por lo tanto las impulsa al desarrollo de sus habilidades.

Es posible que, si indagamos en la escuela, sobre la importancia o necesidad de incluir el Arte en los procesos educativos, podamos encontrarnos con argumentos que defienden que el Arte debería ser un espacio escolar reservado al desarrollo de la creatividad y la libre expresión; pero también, en los que el Arte, es considerado un lujo e incluso un saber inútil. En este sentido, se encuentran estudios que defienden la inclusión de las artes en los espacios educativos escolares, pero también otros, donde las artes actualmente son desestimadas, considerándolas necesarias, pero poco prácticas.

> *"Algunas investigaciones sobre las dinámicas escolares, han permitido dilucidar que los saberes escolares son construcciones históricas que obedecen a la racionalidad de cada época; a las reglas de funcionamiento de ciertos dispositivos de poder y a modos particulares de ser de la historia en determinados momentos." Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019; pág.175)*

Tomando en consideración lo anterior, es necesario aclarar de qué modo, en qué momento y, bajo qué ideales, el Arte se vincula a las prácticas educativas, escolares, en ese sentido, el presente apartado intenta promover una reflexión sobre las condiciones de procedencia y funcionamiento, de los saberes artísticos en los entornos escolares. Bajo ese horizonte la exposición documental que aquí se presenta, tiene como fin, la identificación de las particularidades que explican de qué forma fue posible que el Arte, se vinculara a los propósitos y al funcionamiento del aparato escolar.

"cuando los saberes adoptaron la forma de materias escolares, la condición de la escuela y la enseñanza se transfiguró hacia la adquisición y producción del conocimiento, hacia la transmisión de un saber, la formación y la educación de los aprendices" (Ibid.; pág. 176)

De oficio a saber escolar: el lugar del arte en la educación.

Es necesario mencionar que a finales del siglo XVIII, la nueva racionalidad, ilustrada, que se desarrolló en Europa, además de servir como base para el desarrollo y posicionamiento de la razón y de los derechos humanos, motivó el surgimiento de una educación con bases religiosas y útil a los fines patrióticos, además de permitirle a los Estados enfrentar la ignorancia y avanzar en el desarrollo del comercio, la ciencia y, por supuesto, las artes, ya que éstos se erigían como escenarios que debían ser trabajados para alcanzar y desarrollar las ideas de progreso y bienestar.

De acuerdo a lo anterior, se vio la necesidad de adoptar una serie de disciplinas que tuvieran la posibilidad de ser enseñadas, de esta forma, el desarrollo de una ideología política y el establecimiento de una religión, además de la escritura, la lectura y algunos principios de aritmética, se convirtieron en estrategias que contribuyen en la formación moral y política de los habitantes, claro está sin tener en cuenta, los saberes artísticos, así como otros saberes del orden escolar contemporáneo. En tal sentido, no se debe pensar que los saberes disciplinares que se imparten en la escuela contemporánea, siempre estuvieron allí, ya que éstos, son el resultado de la selección arbitraria que cada época ha realizado, teniendo en cuenta sus particularidades, ya que:

"...para lograr la formación de esos ciudadanos virtuosos, capaces "[...] de reformar las costumbres de la población pobre e ignorante que solo producía vagos y holgazanes" y que los

sacara de su "estado de barbarie" y los involucra con las ideas civilizadoras de igualdad, fraternidad y solidaridad, para vivir en la sociedad civil emergente." Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019; pág.176)

Con la llegada de la modernidad, la influencia de las reformas Borbónicas y del pensamiento ilustrado, surgió en los territorios colonizados un interés por privilegiar el uso de la razón y el respeto por los Derechos, tarea que, en el territorio colombiano, cayó en manos de la élite neogranadina que perseguía el ideal de fortalecer política y económicamente los territorios, sacando de la ignorancia a los ciudadanos o por lo menos a alguna parte de ellos. Es conveniente mencionar que, en dicho momento, los saberes artísticos, al igual que otros saberes como las ciencias naturales, no se contemplaban aún de manera marcada como parte de esa estrategia, salvo en algunas escuelas en las que se dedicaba un espacio muy corto de tiempo para practicar alabanzas a Dios, a los próceres o a las personalidades.

A finales del siglo XIX, con el aumento de los artesanos, surge la necesidad de poner en conocimiento la urgencia de fomentar una educación dirigida al progreso de las artes y oficios, entendiendo que éstas, hacían parte de las costumbres de la población granadina y que venían en un proceso de decadencia y. aunque no fue fácil se empiezan a relacionar las artes con los oficios realizados por los artesanos y sus aprendices. Vale la pena aclarar que, aunque este pensamiento empezaba a ganar reconocimiento, las artes aún no eran reconocidas como impulsoras de la economía, la ciencia y la agricultura, así como tampoco se les reconocía como estimuladoras de una vida política, ni mucho menos culta.

Bajo ese horizonte, las artes empiezan a abrirse paso en el camino por posicionarse como uno conocimiento útil para la sociedad, es decir:

"...en un saber sublime; en un ramo de instrucción para la escuela pública y, en ese proceso, desprenderse de aquella concepción que lo ubicaba como un saber profano, rezagado y asignado a ciertos sectores de la población considerados de un nivel económico, social, político y cultural distinto al de los nobles, liberales y la aristocracia." (Cuervo, 1805, citado por Cárdenas y Cárdenas, 2019; pág. 177)

Es necesario aclarar, que una de las primeras disciplinas artísticas que se posicionó en la escuela como susceptible y necesaria de ser enseñada, fue el dibujo, ya que se consideró que a través de éste era posible expresar tantos aspectos subjetivos (especulativos) del individuo, sino además encontrarle utilidad práctica en el trazo de planos u otras estructuras que contribuyeran con la inmortalización de las creencias y obras de los hombres ilustres de la época. de este modo, las artes comenzaron a verse como un saber que debía ser promovido y enseñado en las escuelas ya que podrían contribuir a la idea de promover el progreso económico, político, cultural, intelectual, ahora con el apoyo a las artes.

Más adelante la danza, el teatro, la música y la declamación, también hacen su arribo como prácticas posibles de ser escolarizadas, claro está dependiendo del genio, temperamento, inclinaciones e imaginación, de los que a ella recurren y, a partir de allí,

"...la enseñanza del saber de las artes se propuso como una estrategia para la formación de los niños en las escuelas patrióticas, pues a través de ellas se conseguía cultivar la armonía, la imaginación, la sensibilidad, las pasiones, el buen gusto, la belleza y acercarlos a la contemplación de la naturaleza." (Cárdenas y Cárdenas; 2019; pág. 178).

Aunque todo lo dicho anteriormente, se había consolidado a lo largo de casi cuarenta años, para la década de 1810 a 1820, la inclusión de los saberes del arte en la escuela, tendría

en el movimiento emancipatorio un tras pies, ya que en este momento toda la instrucción pública se inclinó, hacia la formación de sujetos políticamente activos, defensores de sus derechos, de la seguridad pública, de la religión católica y de la libertad, ya que lo que se pretendía era fortalecer los lazos nacionalistas y patrióticos, abandonando un poco la idea de progreso económico, científico y político impuesta por los colonizadores. Bajo ese horizonte, la educación centró su interés en la consolidación de un proyecto emancipador para apoyar un proyecto republicano y libertario que brotaba como respuesta al yugo.

Superada la época del régimen del terror, fue necesaria la reestructuración de la instrucción pública, y en consecuencia la reincorporación de los saberes de las artes, en adelante se consideraron como "un oficio de hombres libres", cuyo fin era la consolidación de un proyecto político, económico y civilizatorio propio, aunque su enseñanza se limitó a los talleres y a los sectores privilegiados para el desarrollo de actividades industriales, mineras, comerciales, etc., así como a su enseñanza dirigida a las personas "cultas" de la sociedad, la cual se impartió en algunas casas de las élites privilegiadas. Fue hasta el año de 1826 cuando el congreso promulgó que era necesario volver a incluir la enseñanza de las artes en las escuelas de instrucción pública con el propósito de *"fortificar el cuerpo, ilustrar el espíritu, y formar el corazón, a fin de hacer a los jóvenes útiles a la sociedad" (Ibid.; pág. 180)* y en tal sentido se define que la educación pública debe dividirse en educación física, intelectual y moral, siendo la educación intelectual la encargada de favorecer los saberes de las artes.

El Arte escolar: entre el proyecto de nación y la formación del sujeto

En este punto, aunque parece que la enseñanza del Arte empieza a ganar una posición digna en las prácticas escolares, esto solo ocurría en la redacción de discursos y de normas y,

aunque se reconoce que durante la primera mitad del siglo XIX se fueron dando algunas condiciones que permitirían impulsar la introducción de las artes como un saber posible de ser enseñando en la escuela, en la práctica real, su enseñanza permaneció vinculada en primera instancia a la élite culta, bajo el nombre de bellas artes (dibujo, música vocal e instrumental, pintura y escultura) que se impartían en recintos privados y, en segundo término a la población pobre que acudía a los talleres en calidad de aprendices de un arte denominada industrial y de consumo (zapatería, carpintería, herrería, etc.) ya que se buscaba alcanzar la felicidad futura del país.

En adelante, se hizo necesaria la distinción del oficio del artesano de la del artista y, en ese sentido mientras la segunda era considerada como un saber que estimulaba la creación al provenir del espíritu y de un alma que debía diferenciarse de la del resto, la primero surgía de un trabajo mecánico, que sólo requería la práctica en detrimento de la reflexión, hasta el punto de afirmar que el artesano era:

> *"...un idiota, un imbécil;" pues mientras "el artista tiene que salir de la esfera vulgar i elevarse sobre el común de las gentes: necesita un alma grande, capaz de comprender la naturaleza i apreciar sus sublimes bellezas para imitarlas; en él todo es poesía, todo espiritualismo; en el otro todo es prosa; su humilde oficio está mui lejos de exigirle otra cosa." (Cárdenas; Cárdenas y Hernández; 2020; pág. 72)*

Dándose las condiciones para diferenciar las artes asociadas al trabajo del artesanado y las bellas artes con el trabajo del artista, pero también para que las consideradas bellas artes (dibujo, música, escultura) se introdujera como materias académicas en la escuela, claro está, guardando plena concordancia con la mentalidad de la época, pero además convirtiéndose en

mecanismo de control mediante el cual se debían homogenizar las conductas y estandarizar los ideales de las masas que a ella acuden, hasta convertirse en *"tecnologías del poder que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación" (Foucault; 1990; pág. 48; citado por Cárdenas; Cárdenas y Hernández; 2020; pág. 72*).

El concepto de "tecnologías del poder" se desarrolla en una obra de Foucault (1990) titulada "Tecnologías del yo", en la cual el autor hizo referencia a la existencia de discursos que algunos sectores de la población utilizan para que las personas se comporten de acuerdo con unos objetivos construidos de manera arbitraria y que se emplean de manera sistemática a lo largo de cada periodo histórico para que las *"acciones de intervención sobre los individuos cumplan determinados fines conforme con la racionalidad implantada." (Ibid.; pág. 72)*,

La anterior referencia, se hace con el fin de identificar que la enseñanza de las artes que se impartía en la escuela, se desarrolló como una de las tecnologías de poder expuestas por Foucault (1990) ya que como hemos visto, en la mayoría de los casos se utilizó para controlar estratégicamente la formación y conductas sociales de los individuos dentro de la escuela, claro está siguiendo el ideal de la elevación del espíritu, pero también, *"el disciplina miento, corrección y ajuste de aquellas conductas que estuvieran por fuera del orden establecido." (Chervel (1991), citado por Cárdenas; Cárdenas y Hernández; 2020; pág. 72*)

En consecuencia, la educación escolar de los saberes del arte a lo largo del siglo XIX en el territorio nacional, se orientó a regular las conductas de los estudiantes y aprendices que a ella concurrían y en tal sentido, producirlos de un modo particular, claro está siempre siguiendo los preceptos y los ideales de nación impuestos por las clases dominantes.

"ejercicios de normalización enfocados a someter la voluntad de los sujetos escolares y a vigilar continuamente sus actuaciones para hacerlas concordar con los requerimientos establecidos." (Cárdenas; Cárdenas y Hernández; 2020; pág. 74)

Bajo dicha mentalidad, el proyecto de formación de la población, ahora centró su interés en la cobertura, con base en la cual, en adelante debía garantizarse la inclusión y permanencia de aquellos sectores de la población marginados (pobres), considerando que a más cobertura, mayor eficiencia tendría el proyecto de unificación cultural e intelectual que el naciente Estado requería,

"...el país apostaba por votar una ley sobre la instrucción pública, que "pusiera al proletario en capacidad de recibir una instrucción sólida, y provechosa, sin más trabajo que la que recibiera el hijo del capitalista..." (Cárdenas; Cárdenas y Hernández; 2020; pág. 74)

Contribuyendo al establecimiento del espíritu republicano, pero también a la formación de estudiantes capaces de desarrollar su capacidad de imitación y percepción de la belleza proveniente de la naturaleza. De esta forma los saberes del arte como la música, el dibujo lineal y paisajístico, el canto y la danza, que eran posibles de ser enseñados, hacen su irrupción y se ganan un puesto en los currículos y en los escenarios escolares contribuyendo de esa forma tanto a la consolidación del proyecto de nación "que tenía que ver con el aseo, la limpieza y por supuesto, el buen gusto, y con ello, la constitución de una sociedad en estado de paz, libertad y seguridad" (Ibid.; pág. 76) , como a la consolidación de la escuela como escenario de reproducción de la cultura y la inteligencia, papel en el que la inclusión del Arte en la escuela jugó un papel determinante.

En adelante el canto, el dibujo y la música se consolidaron como saberes de las bellas artes que se escolarizan a través del currículo, ya que permiten que los alumnos desarrollen las "facultades del alma y se dejen transformar por el brillo de la civilización" (Guarín 1876; citado por Cárdenas; Cárdenas y Hernández; 2020; pág. 79). Con el establecimiento permanente del Arte en los escenarios escolares, se hizo necesaria la formación de maestros y maestras que contribuyeron a la formación de las nuevas generaciones, con la transmisión de sus conocimientos, para lo cual, se abrieron escuelas (Normales) para su formación, además de otras instituciones profesionalizantes (la Escuela de Bellas Artes, las Escuelas de Artes y Oficios y la Academia Nacional de Música, entre otros). En adelante la enseñanza del Arte debió acoplarse a los demás saberes escolares, claro está sin perder de vista su función en la consolidación del proyecto político y económico nacional.

Luego de este recorrido, es claro que, para el caso colombiano, el Arte no ingresó de forma arbitraria a la escuela ya que su inclusión obedeció a la influencia de las dinámicas ideológicas, políticas, económicas y culturales de los sectores dominantes en cada época. Incluso, es posible evidenciar que la historia de la inclusión y desarrollo del Arte en la escuela, se convierte en una posibilidad para estudiar su presente, entender o refutar su naturalización al interior de esta, abrir la discusión en torno a su aparición en los planes de estudio, identificar los estatutos que hacen posible su actual vínculo y entender qué del Arte se lleva a la escuela actual y con qué propósito.

Además, nos permite comprender de qué modo y bajo qué dinámicas los escenarios escolares entendidos como escenarios de reproducción cultural, se consolidaron como espacios que posibilitan la experiencia del Arte, claro está sin desconocer que la escuela

reproduce lo que es autorizado por quienes ostentan el control del Estado a través de las leyes y por supuesto del Campo del Arte.

CAPÍTULO II: LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y SU POSIBILIDAD DE ANÁLISIS.

A lo largo de la historia reciente, los documentos escritos han ganado protagonismo en casi todas las esferas sociales de la vida, convirtiéndose en fuentes y custodios del conocimiento, en ese sentido, sus contenidos han sido el centro de múltiples interpretaciones de acuerdo a las necesidades e intereses de quienes los escriben, pero también de quienes los estudiamos, Lefebvre (1971) citado por Le Goff afirma: "si los hechos históricos no han sido registrados en documentos o grabados o escritos, tales hechos se han perdido". (1988; Pág. 231)

Si partimos de la idea que los documentos son herramientas que el investigador selecciona con el fin de fortalecer o poner en discusión sus ideas frente a un determinado objeto de estudio, podríamos asegurar que ninguna selección documental es inocente, en tal sentido, Marc Bloch (1949) citado por Díaz Soler (2018), sostiene:

> *"Pese a lo que a veces imaginan los principiantes, los documentos no surgen aquí y allá por el sólo efecto de [quién sabe] qué misterioso decreto de los dioses. Su presencia o ausencia, en tales o cuales archivos, (...) dependen de causas humanas que no escapan de manera alguna al análisis" (pág. 2)*

Es importante ser conscientes que apartarse emocionalmente de las fuentes y someterlas al rigor del análisis, es una tarea bastante difícil y que el análisis documental que aquí proponemos exige del investigador no sólo estrechar los vínculos con sus fuentes, sino

además, lograr transformarlas, hasta convertirlas en escenarios que posibiliten la discusión, ya que: " *"lo que sobrevive no es el complejo de lo que ha existido en el pasado, sino una elección realizada ya por las fuerzas que operan en el desenvolverse temporal del mundo y de la humanidad…" Le Goff; (1988; Pág. 227)*

Con base en lo anterior, es necesario mencionar que las fuentes documentales que a continuación se presentan, además de ser parte de un archivo que en sí mismo ya es un recorte intencionado, también se convierten en corpus documentales que, aunque ricos en contenido pueden quedar al margen de cualquier desarrollo intelectual y sin la posibilidad de convertirse en objetos de investigación, lo cual nos exige abordarlos, analizarlos y convertirlos en insumos que faciliten la discusión. Bajo este horizonte, se privilegiaron para el análisis algunos documentos de políticas públicas que en educación han posibilitado la discusión con relación al vínculo que se establece entre el Arte y la educación al interior de la escuela, con el fin de des monumentalizarlos y convertirlos porque no, en insumos para posteriores discusiones.

Instituciones que Configuran, Regulan y Orientan la Política Educativa

A continuación, se presenta una breve descripción, del origen, evolución y funcionamiento de las entidades nacionales e internacionales que hicieron posible la construcción de las fuentes documentales que posteriormente se presentarán

Ministerio de Educación Nacional (MEN) Aunque la idea de crear una institución que vigilara y regulara la prestación del servicio educativo en el país se consolidó el 25 de agosto de 1886 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, fue solo hasta el 1 de enero de 1928 que dicha institución recibió el nombre de Ministerio de Educación Nacional con la

promulgación de la Ley 56 (1927). Desde ese momento dicha institución se ha encargado de la formulación de políticas públicas educativas, tendientes a mejorar la calidad de los servicios educativos a fin de favorecer el desarrollo de los estudiantes y sus comunidades y así contribuir a mejorar la calidad de vida.

Dentro de sus objetivos misionales actuales se encuentra: "cerrar las brechas educativas a través de la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas que garanticen el derecho a una educación de calidad que, partiendo de la primera infancia, continúe a lo largo de la vida, favoreciendo el desarrollo pleno de las personas y sus comunidades, tanto en entornos urbanos, como rurales." (MEN; 2021)

Secretaría de Educación del Distrito (SED). La Secretaría de Educación del Distrito fue creada en (1955) mediante acuerdo del Concejo de Bogotá, con el fin de posicionarla como garante de la educación como un servicio público y un derecho que parte desde la educación inicial (preescolar), pasa por la básica (primaria y secundaria) y llega hasta la media en la ciudad de Bogotá. Como parte de sus funciones, la SED debe orientar y liderar la formulación y ejecución de políticas, así como la creación de planes y programas que garanticen a la población el acceso al conocimiento y la formación integral, bajo ese horizonte, la SED asume la educación como un servicio público fundamental y en coordinación con el MEN, orienta la construcción de lineamientos que considere necesarios para el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza - aprendizaje, con el propósito de "formar individuos capaces de vivir productiva, creativa y responsablemente en comunidad." *(SED; 2019)*

Es necesario aclarar que tanto el MEN como la SED al ser instituciones de carácter público obedecen a las lógicas de gobernabilidad de los gobiernos de turno, y en ese sentido sus acciones deben responder a las alianzas y compromisos que el Estado adquiera con entidades tanto del orden nacional como internacional, en ese sentido el MEN y la SED no solo deben alcanzar sus objetivos misionales, sino además dar cumplimiento a los compromisos que el Estado adquiere en materia educativa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es una entidad creada en noviembre de 1945, con la intención de promover una cultura de paz, educación, solidaridad intelectual y moral de la humanidad a través de la generación de espacios de cooperación política y económica entre los gobiernos, a través de la elaboración y puesta en marcha de estrategias educativas que buscan que los individuos vivan sin temor y tengan acceso a una educación de calidad. En ese sentido, *"Apoya programas y políticas científicas para el desarrollo y la cooperación y defiende la libertad de expresión, esencial para la democracia y el desarrollo."* Para lograr lo anterior, la Unesco le apuesta a la *"defensa de la diversidad cultural y rechaza las amenazas a la libertad de expresión"* considerando que éstas ponen en riesgo la paz y el respeto de los derechos humanos*." (UNESCO; 2019)*

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) Es un organismo multilateral de cooperación en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, cuyo principal objetivo es *"Impulsar prácticas que promuevan la universalización del derecho a la educación, la mejora de la calidad y de la*

equidad educativa a lo largo de la vida, el reconocimiento de la diversidad, y la búsqueda de una relación integradora entre las áreas educativa, científica y cultural. (OEI; 2021)

Dentro de sus funciones se encuentran servir como organismo mediador en la toma de decisiones que afectan de manera directa los sistemas educativos de los países miembros, para lo cual trabaja íntimamente con los ministerios de educación y cultura de los países, acompañándolos en la formulación de políticas públicas y en el planteamiento y desarrollo de planes de acción tendientes a mejorar la calidad de vida de la población a través del fortalecimiento de la educación y, la creación de ambientes democráticos, justos y solidarios.

Es de suma importancia mencionar que tanto la UNESCO como la OEI se han convertido en referentes internacionales en el diseño, divulgación y puesta en marcha de programas que en educación han abordado la discusión en torno a la educación artística y en ese sentido sus iniciativas son incorporadas en la construcción del corpus legislativo de los países miembros, quienes aceptan que la educación, la ciencia y la cultura son herramientas que posibilitan el desarrollo del talento humano, pero además, permiten construir un futuro mejor para todos y todas.

Entidad	Origen / Creación	Ámbito de acción	Objetivos Misionales	Papel en política educativa
Ministerio de Educación Nacional (MEN)	1886: Ministerio de Instrucción Pública. 1928: Ley 56 → Ministerio de Educación Nacional.	Nacional (Colombia).	Formular, implementar y evaluar políticas públicas educativas. Cerrar brechas educativas y garantizar educación de calidad desde la primera infancia y a lo largo de la vida.	Principal órgano rector de la educación en Colombia. Define lineamientos, regula y supervisa la prestación del servicio educativo.

Secretaría de Educación del Distrito (SED)	1955: Acuerdo del Concejo de Bogotá.	Distrital (Bogotá).	Garantizar el derecho a la educación desde preescolar hasta media. Liderar políticas, planes y programas educativos locales.	Implementa y adapta políticas en Bogotá en coordinación con el MEN. Busca formación integral y comunitaria.
UNESCO	1945, tras la Segunda Guerra Mundial.	Internacional (ONU).	Promover paz, cooperación y solidaridad intelectual. Defender la diversidad cultural y la libertad de expresión.	Diseña y promueve políticas y estrategias educativas globales. Influye en la adopción de lineamientos nacionales, especialmente en educación, ciencia y cultura.
OEI	Organización multilateral iberoamericana.	Internacional (países miembros de Iberoamérica).	Universalizar el derecho a la educación. Mejorar la calidad y equidad educativa. Fomentar la integración entre educación, ciencia y cultura.	Acompaña a los ministerios de educación en la formulación de políticas y planes de acción. Referente en educación artística y cultural en la región.

Tabla **1** Cuadro presentación entidades generadoras de políticas públicas. Elaboración propia

DE LO GLOBAL A LO LOCAL: FUENTES PARA COMPRENDER EL LUGAR DEL ARTE EN LA ESCUELA

Fuentes documentales Internacionales

En primera instancia se analizarán los acuerdos sobre la Educación Artística que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) propone en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Unesco (2006) Conferencia Mundial*

sobre la Educación Artística: "Construir capacidades creativas para el siglo XX", y en la *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Unesco (2010). La Agenda de Seúl: "Objetivos para el desarrollo de la educación artística."* Con base en los cuales el MEN replantea los objetivos propuestos en la legislación nacional para el desarrollo de la Educación Artística en los escenarios educativos.

Luego se analizarán las propuestas de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en torno al vínculo que se a establecido entre el arte y la educación al interior de los sistemas educativos de los países miembro, en ese sentido, se abordarán las conclusiones expuestas en el documento Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Trans Ibéricos (OEI) (2008). y en el documento Arte, Educación y Primera infancia. Sentidos y Experiencias. OEI (2014).

La UNESCO y la escolarización del arte: (Recomendaciones, declaraciones y agendas en torno a la educación artística.)

La UNESCO tiene función misional, a orientar a las naciones para que alcancen niveles de desarrollo colectivo y, a la vez aprendan a manejar de la mejor forma sus recursos naturales, y los valores culturales, bajo la premisa de no perder su identidad, a través del estímulo de la creación, la creatividad y el respeto por las tradiciones culturales y orales de cada nación. En ese sentido, el documento ***"Hoja de Ruta para la Educación Artística"*** **producido por la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: *"construir capacidades creativas para el siglo XXI"*, celebrada en Lisboa 2006**, nos presenta algunas consideraciones que nos permiten retomar la pregunta por el Arte y su vínculo con la educación escolar.

"El objetivo es 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: pág. 4)

En el documento se plasma la idea de que el arte sensibiliza por naturaleza, y que el resultado que se obtiene al acercar las artes a los individuos, es estimular su conciencia como creadores, claro está partiendo de la identificación y desarrollo de actividades en función de su aprendizaje, y en ese sentido las artes pueden ser una excelente **herramienta** para mejorar el desempeño escolar, pero también para que los profesores encaminan sus prácticas de enseñanza al descubrimiento y puesta en práctica de actividades creativas e innovadoras que incentiven a los alumnos a la planeación, elaboración y exposición de sus trabajos, hasta que esto se convierta en un hábito.

La hoja de la ruta parte de la necesidad de generar una sociedad creativa y sensible a la cultura, sin embargo, a lo largo de la historia ha existido una constante pregunta sobre cuál debe ser el objetivo primordial de la educación artística; para llegar una respuesta el documento plantea una serie de preguntas:

¿La educación artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias?; ¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos?, o ¿La educación artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general? (UNESCO: 2006, pág. 3).

En ese sentido, la educación nos exige cuestionarnos todo el tiempo para intentar dar respuestas argumentadas a dichas preguntas. Es necesario que con cada paso nos planteemos nuevos interrogantes que nos permitan hallar el camino del aprendizaje con el que podamos llegar a la satisfacción de las necesidades educativas. Para lograr lo anterior, se hace necesario poner a prueba la perspectiva de los artistas, a quienes socialmente se les encargó vincular a los jóvenes a la cultura artística, pero también es necesario que se tengan en cuenta las posturas y recomendaciones de docentes, estudiantes, padres de familia y las instituciones.

La hoja de ruta de la Unesco (2006) insiste en que *"e**l desarrollo creativo y cultural deben ser la base de la educación"*** para ello se sustenta en La Declaración Universal de Derechos Humanos que en el artículo 22 menciona: *"Toda persona, como miembro de la sociedad (...) tiene derecho a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad"*.

Y en el artículo 26 refiere *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; (...) para el mantenimiento de la paz"*. Artículo 27 *"Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten"*. (pág. 2), además recoge lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño Artículo 29 que menciona *"La educación del niño deberá estar encaminada a… (a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...)"*. (pág. 2)

De lo anterior podemos deducir, que, al ser la educación y el arte derechos universales, la educación artística debe ser tenida en cuenta como componente básico de la educación, cumpliendo con ello el primer objetivo que propone la hoja de la ruta, es decir *"Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura" (Unesco; 2006; pág. 1).* Es necesario aclarar, que las declaraciones y convenciones internacionales auspiciadas por la Unesco, tienen como objetivo garantizar a niños, jóvenes y adultos su derecho a la educación de calidad y, a gozar de oportunidades para que experimenten un desarrollo pleno, así como garantizar su participación en la vida artística y cultural.

Según la Unesco, el cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la educación artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países (2006; pág. 1).

La creatividad es la herramienta que nos permite acercar de manera activa a los niños con las artes, ya que ésta es indisociable de los seres humanos, es cuestión de la práctica constante y la experimentación diaria que los niños desarrollarán dicha habilidad con mayor precisión y con el tiempo, será el niño el que logre tener a la creatividad y colocarla al servicio de sus actividades.

> *"Las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos. Cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos (...) esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. (pág. 2).*

Lo cual nos inserta en la idea de que una educación artística de **calidad**, estimula el desarrollo cognitivo, fomenta la expresión de la diversidad cultural y permite que los procesos de enseñanza aprendizaje resulten más acordes con las necesidades de las sociedades modernas. Es necesario mencionar que aunque el documento retoma la noción de campo para referirse al arte, también deja en claro que cualquier tipo de clasificación resulta pragmática, y puede tornarse excluyente, ya que

> *"Las artes deben irse presentando progresivamente a las personas a través de prácticas y experiencias artísticas, y hay que tener siempre presente la necesidad de valorar no sólo el resultado del proceso, sino también el proceso en sí mismo." (pág. 5)*

Bajo esa premisa, la Hoja de Ruta desarrolla la idea de "enfoques de la educación artística" a través de los cuales la escuela tiene la posibilidad de cultivar y desarrollar la imaginación, la creatividad y la innovación, entendidas como cualidades innatas de todos los seres humanos. Ahora bien, es función de las instituciones educativas, estudiantes, docentes, secretarías de educación y demás organizaciones gubernamentales, identificar e implementar el tipo de enfoque que más se adapte a su realidad contextual,

> *"... 1) enseñar como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes, o 2) utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo." (pág. 5)*

Siendo el segundo, el que más se adapta (según el texto) a las actuales condiciones históricas de una escuela cada vez más permeada por dogmatismos que la separan de su estructura multidisciplinar, multicultural y pluriétnica.

Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: UNESCO (2010) "La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística." *"La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística"* recoge las conclusiones de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, celebrada por la UNESCO en el año 2010. A lo largo del documento, se pide a los Estados Miembros, a la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y en general a todas las comunidades, que de manera colectiva apliquen las estrategias y ejecuten las actividades propuestas con el ánimo de extraer todo el potencial que tiene la educación artística de calidad y, de esta forma contribuyan a la renovación positiva de los sistemas educativos, sociales y culturales, en beneficio de los niños, jóvenes y en general de quienes participan del aprendizaje a lo largo de la vida.

> *"La educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez" (UNESCO; 2010; pág. 2)*

Y de este modo, aportar directamente a la solución de los problemas políticos, económicos, sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo. Es necesario que en la escuela, las experiencias artísticas tengan un lugar determinante y de esta forma permitan la transformación de las prácticas educativas, inmersas en currículos y en proyectos educativos institucionales carentes de sensibilidad y de sentido.

Vale la pena aclarar que, la Agenda de Seúl retoma los postulados de la Hoja de Ruta para la Educación Artística, que surge como resultado de la Primera Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en Lisboa en el año (2006). En virtud de ello, "La Agenda de Seúl" se

convierte en un documento que presenta un plan de acción concreto que se estructura partiendo de la formulación de tres objetivos generales:

1. *Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad. (págs. 3-5)*

Para alcanzar ese objetivo, la Agenda de Seúl propone, en primera instancia, involucrar a los gobiernos nacionales en la creación e implementación de políticas públicas y de recursos económicos para que la educación artística sea sostenible en el tiempo y de este modo, se avance en el estudio de las disciplinas artísticas, además de desarrollar experiencias extraescolares e interdisciplinares que fortalezcan el desarrollo de la creatividad, la percepción estética y las emociones, pero además, que posibilite su seguimiento y valoración.

En segundo término, propone fomentar la ***"transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza"***, con el fin de hacer del arte un modelo pedagógico que posibilite la introducción del arte en otros espacios académicos, el desarrollo de la creatividad en docentes, directivos docentes y administrativos, a fin de crear ambientes de aprendizaje creativos, innovadores y por lo tanto llamativos.

Por último, **"*establecer sistemas de aprendizaje intergeneracional y aumentar las capacidades para el liderazgo y la sensibilización"***, es decir, desarrollar programas que sean susceptibles de ser enseñados y aprendidos en cualquier momento de la vida, con el fin de disminuir la brecha social y comunicativa que existe entre generaciones, además de velar por la formación y capacitación de los docentes y demás personas que intervienen en los procesos formativos en las artes permitiendo su participación en la formulación de políticas públicas.

2. *Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución. (págs. 5-8)*

Lo cual se logrará a través de la puesta en marcha de programas de formación académica de alta calidad dirigidos a docentes, mediadores y artistas que por un lado, promuevan la circulación en las esferas local, nacional e internacional, de los trabajos de investigación y de las innovaciones pedagógicas y didácticas, pero además estimular el intercambio entre la investigación y la práctica, permitiendo evaluar constantemente su evolución e impacto en las comunidades a través del tiempo.

Además de lo anterior, se debe ***"propiciar la colaboración entre educadores y artistas y emprender iniciativas conjuntas en materia de educación artística"***, con el fin de elaborar y poner en marcha proyectos culturales y artísticos comunitarios que satisfagan las necesidades de las comunidades, estimulen su participación activa y propicien un trabajo colaborativo entre las diferentes organizaciones sociales, políticas, económicas y culturales en aras de mejorar las prácticas educativas en y fuera de la escuela. *"Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo." (págs. 8-11)*

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, el documento propone: desarrollar en las comunidades capacidades de creación que potencien el *"desarrollo integral social, cultural y económico"* y a la vez impulsen la inclusión de la educación artística en las tecnologías de la información y la comunicación, claro está reconociendo y desarrollando las *"dimensiones de bienestar a nivel social y cultural"* es decir: la experiencial, la terapéutica, el cuidado de la identidad y el patrimonio y la reparación, partiendo de la capacitación idónea y constante de

los agentes educativos, lo cual a su vez influiría en la reducción significativa de las tasas de deserción escolar.

También manifiesta la importancia de **"*apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad y la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural*"**, dando prioridad a los contextos y a la satisfacción de las necesidades de las comunidades, impulsando la capacidad de los individuos de responder mediante el desarrollo de prácticas artísticas a los *"principales problemas mundiales"*, que van desde la preservación de la paz, la democracia y el cuidado del medio ambiente, hasta la sostenibilidad.

En suma, los documentos oficiales emitidos por la Unesco en los años (2006) y (2010), además de permitirnos un acercamiento a la visión internacional frente al vínculo Arte y educación, nos posibilita la reflexión en torno a la aceptación e implementación de dichas políticas por parte de los gobiernos de turno, quienes las adoptan e incorporan en los sistemas educativos, claro está respetando (supuestamente) la soberanía del Estado, pero desconociendo (en ocasiones) las particularidades de las comunidades en las que son implementadas.

La OEI y la escolarización del arte: (documentos, orientaciones y recomendaciones)

A continuación se presentan las conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, celebrado por la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, en Portugal del 22 al 24 de mayo de 2008, sistematizadas en el **Congreso Iberoamericano de Educación Artística; "Sentidos Trans Ibéricos" (OEI; 2008)** En éste, se presentan algunas recomendaciones que la comunidad internacional agrupada en la OEI, realiza a los países

miembros con el fin de contribuir al debate sobre la educación y más específicamente a su interacción con el arte, que en el documento será llamada educación artística,

En este sentido, se exponen algunas recomendaciones que plantean la importancia de definir el puesto que ocupa y el papel que desempeña el arte en la sociedad y por tanto su puesto y papel en las prácticas educativas dentro y fuera de la escuela, además de proponer la reflexión frente a la tendencia contemporánea de adjudicar intencionalmente a la escuela un discurso y una intención económica, con el fin de proponer algunas recomendaciones a profesores, padres, artistas, instituciones educativas, etc, que de ser tenidas en cuenta, potenciarán el desarrollo de la educación artística, para la vivencia de la cultura.

El documento se presenta como un listado numerado que contiene la postura del congreso frente a la educación artística, y presenta una serie de recomendaciones de tipo procedimental a los Estados miembros, con el fin de que sean implementadas en su legislación y en sus sistemas educativos.

- *"Las artes son esenciales para el conocimiento, por lo tanto, deben ser parte integrante de todos los currículos".*
- *"La educación artística se presenta como estrategia de reacción ante un creciente tecno centrismo de los currículos educativos".*
- *"La educación artística permite retomar el valor de las emociones puesto que son ellas las que nos orientan hacia los demás y nos confieren humanidad". (págs. 1, 2)*

Es evidente que la escuela se ha deshumanizado, pero también ha caído en dogmatismos que privilegian la deserción. Como respuesta a una escuela que niega el papel de los sentimientos y la subjetividad, se hace necesario introducir las relaciones afectuosas, rescatar

lo emotivo, reivindicar la importancia de la subjetividad en las relaciones humanas, permitiendo que la escuela adquiera de nuevo su lugar protagónico en la sociedad.

> *Es urgente retomar la exigencia de una Escuela para los valores y una Educación cultural y artística de calidad; (...) por tanto una Escuela fundamentada en modelos de educación y enseñanza-aprendizaje basados en el cuestionamiento crítico y en la reconstrucción del conocimiento (...) (pág. 2)*

No, una escuela para la trasmisión descontextualizada de los saberes y prácticas actuales, acrítica, que no responde a las exigencias de los nuevos retos de la humanidad.

> *Para el replanteamiento del campo de intervención de la Educación Artística deben ser elaboradas nuevas definiciones de cultura que exigen nuevas miradas sobre los actos artísticos (...) se recomienda la implantación de nuevas prácticas de mediación cultural entre las instituciones (...) necesarias para la construcción de valores sociales y de convivencia generadores del respeto por el otro y por la diversidad cultural.*
>
> *"La Educación Artística, como espacio disciplinar autónomo, debe proporcionar a los educandos un aprendizaje de los lenguajes artísticos, rechazando discursos esencialistas, simplificadores, reduccionistas o descontextualizados". (pág. 3)*

Es preciso hallar una narrativa que estimule la vivencia de los aprendizajes específicos del mundo del arte, para lo cual es necesario permitir la incursión de las artes en el aprendizaje de otras áreas de conocimiento, permitiendo además el desarrollo del carácter transdisciplinar.

"La Educación Artística debe adoptar como suyos algunos principios constructivistas que sitúan a los alumnos como protagonistas activos de su aprendizaje, evitando la implementación de ejercicios descontextualizados y poco significativos.".

"La observación y la evaluación deben contemplar no sólo los actos de aprendizaje sino también las prácticas del profesorado, ya que ambos son aspectos inseparables del acto educativo. (pág. 4)

De lo anterior se desprende que el aprendizaje de las artes debe hacerse a partir del reconocimiento de las dinámicas sociales, nunca a partir de discursos descontextualizados, generando procesos de auto y heteroevaluación que motiven no solo la reflexión, sino además la profesionalización docente a nivel local, regional e internacional y la puesta en común de la creatividad.

"compartir públicamente conocimientos e investigaciones que permitan ejercer la crítica entre iguales, (...) la elaboración de una terminología compartida, (...) alcanzar una postura común sobre la centralidad y especificidad del proceso de creación artística." (pág. 5)

Es clara la necesidad de resignificar los espacios y los tiempos, buscando en donde se debe y se puede intervenir e identificando previamente estrategias de acción y asumiendo la responsabilidad como actores de la Educación Artística en cada uno de los países miembros.

Por último, el documento presenta algunas recomendaciones generales dirigidas a educadores, profesores, padres, artistas y directores de escuelas e instituciones educativas a fin de que logren afrontar el desafío de las nuevas prácticas de mediación cultural y artística.

Fuentes Documentales Nacionales

El corpus documental que a continuación se presenta, está constituido por documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) cuya intención es la regulación, promoción y estandarización de las prácticas educativas en relación con el área de educación artística que se imparte en la escuela.

Disposiciones del (MEN) en torno al arte en la escuela: (normatividad y lineamientos curriculares nacionales.)

La Constitución colombiana, presenta como un derecho fundamental y a la vez como un servicio público que el Estado se obliga a garantizar, promoviéndola como una herramienta a través de la cual los ciudadanos deben conocer y apropiarse de la cultura, conocer y velar por los derechos humanos, la democracia y desarrollar el amor al trabajo, como base del progreso. El artículo 67 se postula que: *"La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural…" CN (1990)*

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) presenta la educación como una especie de acción sistémica, cuyo propósito es la incorporación de hábitos y el desarrollo de destrezas indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad.

> *"La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes." (Art 1)*

Frente al Arte, la Ley General de Educación, postula que esta debe ser asumida como el producto de un proceso de formación, que debe fortalecer la especialización o la interiorización mecánica de algunas prácticas artísticas como la pintura, la danza, el teatro, la música, entre otras y cuya finalidad debe ser recreativa y contribuir con el fortalecimiento y el mantenimiento de la cultura existente y a la vez propiciar: *"...El acceso a los bienes y valores de la cultura y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones..." (Art 5)*

Es necesario aclarar que fue a partir de la Ley 115 de 1994, en su artículo 23, que la enseñanza del Arte se reconoce como un área de conocimiento obligatoria y fundamental del conocimiento y se inserta en la escuela bajo el nombre de Educación Artística y como tal se incluye en los currículos y proyectos educativos institucionales (PEI).

Con el ánimo de implementar lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha elaborado y sistematizado una serie de lineamientos que encontramos en documentos como: **Arte, Cultura y Patrimonio; Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural, educación preescolar, básica y media. Bogotá; MEN (2008).** Es un documento presenta algunas orientaciones pedagógicas para incluir la dimensión del arte, la cultura y el patrimonio en la escuela, a partir de la implementación dialógica de métodos creativos a través de los cuales se pueda construir entre el estudiante y el docente ambientes de aprendizaje propicios para la configuración de la identidad de los niños, niñas y jóvenes de la sociedad contemporánea. En este se postula que:

1. El área de educación artística y cultural será entendida como un **campo** de investigación, acción y promoción que busca el desarrollo de prácticas multiétnicas y multiculturales al interior de la escuela.

2. La educación artística y cultural estudiará la sensibilidad, mediante la experiencia sensible de interacción transformadora y comprensiva del mundo (…) cuya razón de ser es eminentemente social y cultural.
3. La educación artística y cultural se centrará en el desarrollo del saber ser y sentir, el saber cómo conocimiento, el saber hacer como habilidad comunicativa y expresiva a partir de la apropiación y transformación de la experiencia sensible.
4. La educación artística y cultural busca desarrollar competencias comunicativas como la lectura y la interpretación de las prácticas artísticas y culturales, apoyándose en sus propias herramientas.

El documento permite conocer la visión de los ministerios de Educación y de Cultura en torno a la relación Arte-educación retomando preguntas como ¿qué se espera al llevar el Arte a la escuela?, ¿por qué dicha relación es pertinente para una sociedad como la colombiana, inmersa en dinámicas pluriétnicas y multiculturales? En razón de lo anterior, el documento afirma que la educación artística debe promover la cultura, a través del fomento de las tradiciones, la conservación patrimonial y la creación y promoción de nuevas prácticas culturales, convirtiéndose en una **herramienta** de fortalecimiento del ideal nacional y reivindicación de la singularidad e identidad de las comunidades.

> *"La educación artística y cultural busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales…" (Min Cultura; Min educación; 2008; pág., 8)*

El texto se desarrolla en cuatro secciones, en la primera titulada *"Dimensiones de la Educación Artística y Cultural",* (Pág. 15 - 17), se afirma que las dimensiones surgen como resultado de la evolución cognitiva y procedimental de los y las estudiantes, en ese sentido,

éstas no surgen de manera espontánea, sino a través de la estimulación constante que los estudiantes reciben de su entorno social y de la escuela.

En la segunda *"Componentes del campo de la Educación Artística y Cultural ",* (Pág. 17, 24), se desarrolla la idea que la educación artística no se trata sólo de un conocimiento, sino de un saber hacer uso del conocimiento en situaciones distintas y problemáticas. Para lograr dicho fin, la escuela debe organizarse curricularmente, partiendo de componentes articuladores como: 1° el componente ético, estético, social y cultural; 2° el creativo, crítico y reflexivo; 3° el práctico en arte, cultura y patrimonio; y 4° el componente expresivo simbólico cultural.

El tercer apartado, titulado *"La producción y la reproducción"* (Pág. 22, 24) sostiene la tesis frente a la cual los dos términos han adquirido nuevas connotaciones en relación a los nuevos usos que se hace de éstos y sus significados en los contextos educativos contemporáneos. En ese sentido, hacen parte de una secuencia de planeación y ejecución de proyectos, donde las prácticas artísticas y culturales adquieren sentido como proceso y no como fines.

En el cuarto apartado, "*Área de Educación Artística y Cultural: Recomendaciones de implementación del Campo de Educación Artística y Cultural según los niveles educativos"* (Pág. 25, 29), se sostiene que al implementar el área del arte, cultura y patrimonio en los escenarios educativos escolares se debe tener en cuenta la edad cronológica de los educandos, sus imaginarios, afectos y deseos de conocer y dar significado a sus vidas y en virtud de ello su desarrollo debe ser secuencial, iniciando con la educación preescolar *(Pre jardín, Jardín, y Transición)"*, (Pág. 25-27), durante este ciclo, la vivencia del Arte y la cultura debe ser a

través de juegos, música, obras de teatro, cuentos, programas de televisión, etc., propiciando ambientes de aprendizaje creativos que estimulen el desarrollo de la imaginación, la fantasía, el asombro, la expresión.

Por último, el texto nos presenta algunas recomendaciones para el desarrollo de la educación artística tanto para la educación básica primaria (1° a 5°) la educación básica secundaria (6° a 9°), como para la Educación Media (10º a 11º) aclarando que éstas deben permitir el desarrollo de la capacidad de apreciar los entornos, utilizando para ello *"la lengua como medio de expresión estética" (Ley 115 de 1994; Artículo 21, literal d)*, además de estimular la *"formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura" (Ley 115 de 1994; Artículo 21, literal l)* y, con base en ellos, acercar a los niños, niñas y jóvenes a la contemplación y disfrute del arte, la cultura y el patrimonio.

Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Documento 16. Bogotá MEN (2010). El documento aborda algunos aspectos conceptuales sobre la noción de **competencia**, aunque su interés primordial radica en la definición de las competencias que se consideran necesarias para la enseñanza de las artes en los escenarios escolares, estableciendo de qué forma y en qué momento este conocimiento aporta a la consolidación de la cultura. Por otra parte, presenta recomendaciones generales para la organización de la Educación Artística en los proyectos educativos institucionales y por lo tanto en los currículos, para concluir con la propuesta de ambientes de aprendizaje adecuados para la enseñanza y la evaluación del arte como área de conocimiento.

Es necesario aclarar, que a lo largo del documento se postula y defiende la idea de la **"Calidad"** como uno de los fines de la educación escolar y en ese sentido sostiene que:

> *"...en una época caracterizada por la permanente tensión entre globalidad y localidad, una educación de calidad debe responder a la necesidad de dotar a los estudiantes de elementos que les permitan ser actores estratégicos de su propio desarrollo..." (pág. 11)*

El documento plantea que la educación artística deberá ser entendida desde tres horizontes, primero como un **Campo**, en tal sentido retoma la definición de Educación Artística y Cultural consagrada en el Plan Nacional de Educación Artística, (Convenio 455) elaborada en colaboración entre los ministerios de Cultura y de Educación (2007), quienes retomando el concepto de Campo postulan:

> *"La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica…"* (pág. 13)

Segundo, como un **área** de formación escolar que estudia la experiencia humana, mediante el estímulo de la sensibilidad y, cuyo fin es el mejoramiento de la calidad de vida, en este sentido se retoma la definición plasmada en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística producidos por el Ministerio de Educación Nacional (2000).

> *"La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia (...) la sensibilidad mediante la experiencia de interacción transformadora y comprensiva del mundo (…) cuya razón de ser es eminentemente social y cultural (...)" (pág. 14)*

En tercer lugar, retoma la definición de los Ministerios de Cultura y Educación, en colaboración con la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la

Unesco, (2005), para quienes se entenderá que la educación artística debe activar las **capacidades de apreciación y de creación**, permitiendo que éstos logren contemplar y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y en tal sentido, la finalidad de la educación artística será:

> *"expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad…" (pág. 15)*

Vale la pena resaltar, que la pregunta por el Arte y su relación con la educación, cobra valor, ya que además de proponer y promover orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la educación artística en la escuela, permite identificar que, al introducir el Arte en los escenarios escolares, ésta se resignifica, pues además de cumplir su papel en la reproducción de la cultura, acerca al estudiante a la creación y valoración de representaciones artísticas y culturales, así como desarrollar la experiencia sensible, la apreciación y la comunicación en y fuera de los escenarios educativos.

Para lograr lo anterior, el texto se divide en tres capítulos, en el primero titulado *"Competencias, procesos, productos y contextos de la educación artística"*, se aclara de qué forma será entendido el concepto de **competencia**, además establece cuales son responsabilidad del área, proponiendo la *"Sensibilidad"*, la *"Apreciación Estética"* y la *"Comunicación".* (Ver gráfica 1) El desarrollo de estas competencias surge en contextos que no pueden desligarse de las prácticas artísticas, convirtiéndose en aprendizajes situados en ambientes adaptados, lo cual da lugar al *"Conocimiento situado",* que según Díaz (2003; pág. 2-3) es: *"enfoque instruccional, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para*

el aprendizaje (...) en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. (Pág. 26).

Evidencias de Aprendizaje		
Sensibilidad	**Apreciación estética**	**Comunicación**
- Disfruto al relacionarme con las obras artísticas y ejercicios realizados en clase. - Descubro las posibilidades comunicativas que me permiten enriquecer mis cualidades expresivas y modifico la naturaleza de la técnica en la búsqueda de una expresión propia. - Relaciono y exploro las formas expresivas con proyecciones emotivas o anecdóticas propias o procedentes de mi entorno. - Apropio los ejercicios de sensibilización como forma de analizar, comprender y refinar mi percepción.	- Reconozco y analizo los elementos formales y características específicas de los lenguajes artísticos. - Leo, interpreto y evalúo diversas obras artísticas y otras manifestaciones culturales. - Comprendo discursos artísticos, reconociendo sus diferentes finalidades, objetos y los ámbitos donde son generados. - Reflexiono sobre la finalidad de los lenguajes artísticos y otras manifestaciones culturales en el orden semiótico y formal en contextos sociales concretos.	- Expreso a través de la producción artística y cultural mi individualidad, la relación con los demás y con mi entorno. - Soy consciente de la producción, transformación e innovación artística a partir del trabajo con las técnicas y herramientas de las disciplinas. - Controlo la calidad de la exhibición o presentación de mis obras para aprender a interactuar con un público. - Comprendo y respeto la diversidad artística y cultural desde la interculturalidad y la convivencia.

Tabla **2: Evidencias de Aprendizaje de las Competencias de la Educación Artística. Tomado de *Documento 16. Bogotá MEN (2010;* pág. 47)**

El segundo capítulo denominado *"Procesos del campo de la Educación Artística."*, desarrolla la idea de **proceso** postulando que los docentes y las instituciones, deben definir de qué modo esperan desarrollar en los estudiantes la sensibilidad, apreciación estética y comunicación, proponiendo para ello implementar diferentes acciones pedagógicas que sirvan como articuladoras de la formación, con el ánimo de generalizar procesos que sean aplicables a todas las prácticas artísticas escolares.

Con el ánimo de unificar las acciones pedagógicas, se hace necesario identificar cuáles pueden ser comunes al desarrollo de las prácticas artísticas, posteriormente es indispensable reunir dichas prácticas, para lo cual el documento propone la creación de tres grandes grupos

de procesos que se crearán de acuerdo con los intereses y roles de los estudiantes como espectadores, creadores o expositores del arte y la cultura, que son:

1. Los procesos de recepción.
2. Los procesos de creación y apropiación.
3. Los procesos de socialización: presentación pública y gestión.

"La identificación y la comprensión de estos tres grandes procesos y las maneras como pueden concretarse en actividades artísticas en el aula o fuera de ella, permitirá al docente establecer qué tipo de proyectos son más adecuados para desarrollar en sus estudiantes las competencias específicas de la educación artística…" (pág. 48)

Los procesos citados, deben convertirse para toda la comunidad educativa en una oportunidad para fomentar el surgimiento de una comunidad receptora y productora de prácticas artísticas y su implementación contribuye a la formación de una sociedad activa y participativa que tendrá que tomar las riendas del desarrollo cultural de la nación.

El primer capítulo hace referencia a los *"Productos y contextos de la Educación Artística"*, apoyándose en preguntas como: *¿Qué cosas se hacen y por qué ?, ¿En dónde ocurren y cómo ocurren las artes?,* con base en las cuales se postula que, es importante llevar a los y las estudiantes a que expresen en público sus emociones, sentimientos, pensamientos y percepciones artísticas, a través de la puesta en escena de representaciones teatrales, dancísticas, musicales, etc., claro está, teniendo como base el respeto por la identidad del otro y el desarrollo de su autonomía.

En este punto, cobran sentido los contextos y los espacios en los que se hacen posibles dichas prácticas, para ello el docente debe diseñar estrategias que permitan a los estudiantes

descubrir de qué forma las comunidades establecen relaciones respetando la diversidad cultural de su medio y cómo los estudiantes entran a participar de la cultura, e interactúan con las diferentes expresiones de la sociedad.

Para permitir que estas relaciones sean posibles se hace necesario reconocer que: *"la Educación Artística trabaja en dos ámbitos o dimensiones del individuo: la subjetiva (...El mundo interior y el entorno familiar de un niño…) y la social y cultural, llamada también intersubjetiva." (pág. 54)*, que, de ser tenidas en cuenta y puestas en marcha en la escuela pueden posibilitar la creación de procesos y productos que al transmitir emociones, juicios ideas y sentimientos, contribuyen a la afirmación de la identidad cultural de los y las estudiantes. *"La estrecha vinculación entre la escuela y el contexto de las artes y la cultura abre la visión de la educación y permite situar al estudiante en una realidad viva, de la cual, él forma parte.", (pág. 57)*.

En el segundo capítulo, titulado *"Educación Artística: competencias básicas, plan de estudio, ambientes de aprendizaje, evaluación y currículo"*, se pretenden sentar las bases procedimentales para la implementación efectiva del área de Educación Artística en la escuela, para ello en primera instancia se propone la reflexión en torno a la necesidad de articular las competencias propias de la educación artística, con las competencias básicas propuestas por el MEN para el desarrollo de las áreas fundamentales, es decir: *"Educación Artística y competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas."* presentando los aspectos en los que la educación artística interviene directamente para el fortalecimiento de las competencias básicas propias de cada área de estudio escolar.

Con el desarrollo de la sensibilidad, la percepción estética y la comunicación y, la articulación de éstas con las competencias sugeridas por el MEN, se busca lograr que los y las estudiantes asuman actitudes de atención, sensibilidad, receptividad y crítica de sus entornos; pero también, que logren comprender el valor del aprendizaje compartido en el marco de los desarrollos conceptuales y procedimentales propios de cada área del conocimiento, valoren cada espacio, instrumento o material suministrado por la institución y que sean de uso común.

> *"Los niños y jóvenes que utilizan a diario instrumentos musicales, vestuarios, materiales, herramientas, así como espacios, ritmos y guiones, podrán comprender la necesidad de cuidar dichos elementos como si fueran propios, toda vez que pertenecen a la comunidad educativa que trabaja con ellos." (pág. 67)*

Por último, al referirse a las competencias básicas, el presente apartado postula que desarrollar un currículo que estimule la unión entre las competencias artísticas escolares y las competencias propuestas por el MEN para las llamadas áreas fundamentales, exige que los estudiantes aprendan a relacionarse teniendo en cuenta el respeto, la solidaridad y la convivencia pacífica, así como a valorar la importancia de la conservación y cuidado del patrimonio artístico, cultural y natural, *"las expresiones artísticas y culturales, la producción intelectual, las costumbres y las tradiciones que han configurado nuestra identidad colectiva." (pág. 69)*

Al referirse a la triada ambientes de aprendizaje, evaluación y currículo, las Orientaciones Pedagógicas (2010) parten del hecho de que, al ser elaboraciones hechas por los docentes y las instituciones, éstas deben propiciar el desarrollo de las competencias artísticas, además de estimular el cuidado y la vivencia de la cultura, en ese sentido se postula en primera instancia,

que los ambientes de aprendizaje potencian la innovación didáctica y pedagógica a través la consolidación de:

1. *Espacios Físicos en la escuela.*
2. *Espacios sociales para la práctica.*
3. *Tecnologías de la información y la comunicación.*
4. *Espacios locales que dan cuenta del patrimonio cultural e histórico.*
5. *Escenarios de la localidad donde tienen lugar producciones artísticas y manifestaciones de la cultura. (pág. 71 - 72)*

Dejando claro que estos, deben ser ambientes de aprendizaje autónomo, que propicien y posibiliten la reflexión y la crítica, para finalmente, desarrollar un aprendizaje colaborativo. Lo cual exige que el estudiante interactúe con sus pares, con artistas y con las personas que participan en el desarrollo de los diferentes escenarios de las artes y la cultura.

Referente a la evaluación, el documento retoma lo establecido por el MEN en el Decreto 1290 de 2009 Pág. 22, en el cual la evaluación es entendida como: *"el proceso integral y dialógico a partir del cual aprenden tanto los estudiantes como los maestros y demás actores que en él intervienen."(Pág. 74)* Y en ese sentido, plantea una formación transparente y continua que tome en cuenta a todas las partes que intervienen en el proceso y fomente procesos de autoevaluación, todo lo cual es posible si para su desarrollo se formulan las siguientes preguntas: *"¿Qué se puede evaluar en la Educación Artística? ¿Cómo se puede evaluar en la Educación Artística?" (pág. 74 - 77)*

Por último, las Orientaciones plantean que los currículos institucionales al estar inmersos en las dinámicas sociales y la cotidianidad de la escuela, deben tener en cuenta múltiples

argumentos que justifiquen las problemáticas existentes en la educación. Esto quiere decir que su presencia en la escuela debe responder tanto a las particularidades del campo de la educación artística, como a las dinámicas de funcionamiento del aparato escolar en general, siendo necesario que los demás miembros de la comunidad educativa planteen preguntas como:

> *"¿Qué lugar ocupa o puede ocupar la Educación Artística en el currículo?, ¿A qué poblaciones están orientados estos procesos?, ¿Qué se espera de la formación del estudiante desde la Educación Artística?, ¿Cómo se articula o se puede articular la Educación Artística a otros campos del conocimiento?" (pág. 78).*

Intentando pasar de una educación artística asociada al uso del tiempo libre y a la puesta en común de muestras artísticas y culturales aisladas, a una educación artística cuyo interés sea garantizar cambios en los procesos de formación del estudiante a nivel cognitivo, interpretativo, creativo que sean visibles en el desarrollo de las competencias propias de la educación artística.

Disposiciones de la SED en torno a la escolarización del arte (Lineamientos y recomendaciones).

La (SED) Bogotá ha desarrollado y socializado una serie de documentos que buscan aclarar y fortalecer el papel del arte en el currículo escolar, para ello, ha tenido en cuenta tanto los lineamientos nacionales como a las particularidades culturales y educativas de la ciudad. Estos documentos se han convertido en referentes obligados para comprender cómo el Distrito ha asumido la escolarización del arte y de qué manera se vincula con las prácticas educativas.

Con base en lo anterior, el documento **Orientaciones para el área de Educación Artística: Currículo para la excelencia académica y la formación integral (MEN 2022)** constituye una guía central para los docentes y directivos en Bogotá. En él se plantean concepciones pedagógicas específicas para el área de educación artística, haciendo énfasis en: 1) El desarrollo integral de los estudiantes a través de la sensibilidad, la creatividad y la expresión estética. 2) "Centros de interés artísticos" como espacios de exploración de manifestaciones culturales y artísticas. 3) La integración de la educación artística con otras áreas del conocimiento y con el contexto urbano de Bogotá. 4) La evaluación entendida como proceso formativo que valora la experiencia artística más que el resultado final.

Este documento se desarrolla en el marco del proyecto "Currículo para la excelencia académica y la formación integral" publicado por la SED, teniendo en cuenta los Planes de Desarrollo 2012-2016 que tuvieron como fin responder al reto de convertir la escuela en un escenario cultural y en una extensión de la ciudad.

"El Currículo para la excelencia académica y la formación integral" (SED 2014) tiene como fin incluir el área de educación artística como un componente fundamental en los procesos de formación de ciudadanía, construcción de identidad y participación cultural, en ese sentido resalta: - La importancia de vincular el arte con proyectos de aula y con actividades extracurriculares. - El reconocimiento del arte como lenguaje y como herramienta para la inclusión y la diversidad. - El desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras que hagan del aula un espacio de creación y de crítica cultural.

En ese sentido, el documento (SED, 2014) plantea que, al llevar el arte a la escuela, ésta no debe entenderse únicamente como una asignatura complementaria, sino como un eje

transversal en la formación de sujetos críticos, sensibles y participativos y para ello propone la integración del arte tanto en proyectos de aula como en actividades extracurriculares, buscando ampliar las prácticas de "enseñanza - aprendizaje" y el fortalecimiento de la ciudadanía a través de experiencias significativas. Bajo esa premisa, el documento propone el reconocimiento del arte como un lenguaje que favorece la inclusión y el respeto por la diversidad, así como la construcción de identidades individuales y colectivas. Finalmente, invita a las comunidades escolares a promover prácticas pedagógicas innovadoras que conviertan el aula en un espacio dinámico, de creación y reflexión cultural, donde el arte se constituye en una herramienta de transformación social.

El **Documento "Arte, Cultura y Patrimonio"** elaborado bajo la inspección de la **(SED)** define las políticas públicas en torno a la importancia del arte en el cuidado del patrimonio cultural y las expresiones propias de la ciudad de Bogotá, en ese sentido, sus aportes se centran en: **a.** El reconocimiento de la diversidad cultural, a través de la enseñanza artística en la escuela. **b.** La promoción de proyectos de investigación en las instituciones educativas. **c.** El establecimiento de vínculos entre la escuela y las instituciones culturales de la ciudad como (museos, teatros, centros culturales, etc.). Estas orientaciones refuerzan la visión integral que debe tener el arte en los escenarios educativos, y la importancia de reconocerla como un **campo** de formación ciudadana, de memoria y de identidad, destacando aspectos como: - El arte como medio de participación democrática y de reconocimiento de las diferencias. - La necesidad de fortalecer proyectos pedagógicos interdisciplinarios.

En conjunto, los documentos de la SED Bogotá evidencian una evolución en la concepción de la educación artística escolar, que transita de un enfoque estrictamente

disciplinar, hacia una perspectiva cultural y pedagógica integral, que más que ser entendida como un conjunto de orientaciones normativas, permita la elaboración de propuestas pedagógicas situadas en contextos y realidades concretas que permitan el conocimiento del arte, pero no como un área aislada y obligatoria, sino como un campo formativo que influye en la construcción de ciudadanía y en los procesos de transformación social.

La Secretaría de Educación de Bogotá (SED) ha definido al arte como un componente fundamental dentro de la formación escolar, resaltando su papel en la construcción de ciudadanía, identidad y participación cultural. Documentos como el *Currículo para la excelencia académica y la formación integral* (SED, 2014) y las *Orientaciones para el área de Educación Artística* (MEN, 2022) explican que el arte debe ir más allá de ser una asignatura independiente, para convertirse en un lenguaje que exprese la diversidad cultural, promueva la inclusión y fortalezca la sensibilidad y la creatividad de los estudiantes. De igual manera, el documento *Arte, Cultura y Patrimonio* señala la importancia del arte en la preservación del patrimonio cultural de la ciudad, así como en la construcción de vínculos entre la escuela y los espacios culturales de Bogotá, como museos, teatros y centros culturales.

En las prácticas pedagógicas, la SED propone que el arte esté presente en proyectos de aula, en actividades extracurriculares y en espacios denominados centros de interés artísticos. Estas prácticas buscan integrar el arte con otras áreas del conocimiento y con el entorno urbano, de manera que los estudiantes vivan experiencias que fortalezcan su expresión estética y su participación cultural. Además, se destaca que la evaluación debe orientarse al proceso formativo y a la experiencia artística, más que al resultado final.

CAPÍTULO III: EL ARTE Y LA EDUCACIÓN. UN DEBATE NECESARIO

Del pasado no sobrevive el conjunto de lo que ha existido, sobrevive una 'elección' pacientemente elaborada por fuerzas profundas y desconocidas que operan en la producción del devenir humano. Labrando gracias a profundas y secretas fuerzas, el documento es efecto de la sociedad que lo configuró: no es una mercancía estancada. Sólo el análisis del documento –en cuanto documento – permite al investigador presentarlo y, mediante su trabajo y análisis, examinar, recuperar y discutir la trama profunda que le constituye.

Díaz – Soler (2015)

A lo largo del tiempo, las sociedades humanas han transmitido la cultura de una generación a otra, dicha transmisión, en algún aspecto, le ha sido asignada a la familia, considerada base fundamental de la sociedad y por lo tanto escenario de socialización inicial, pero también, dicha transmisión le ha sido asignada a la escuela en diversos aspectos. Dicho esto, es posible pensar que cada sociedad ha tenido la libertad de desarrollar tanto sus propios conocimientos, como los medios de reproducción, lo cual ha contribuido a la formación del tipo de individuo que cada sociedad requiere.

En ese sentido, la escuela surge como un escenario que posibilita la reproducción de la cultura y con ella de cierto tipo de individuos y de relaciones sociales, además de promover el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la vida en sociedad. Lo anterior ha permitido el desarrollo del discurso pedagógico que se encuentra inmerso en las políticas públicas y se evidencia en la interacción que se desarrolla entre quienes ostentan el control del conocimiento (maestros) y quienes acuden en busca de este (alumnos) considerados como sujetos que requieren algo.

El presente capítulo pretende evidenciar de qué manera el arte fue llevado a la escuela y qué se espera de su escolarización, para ello analizaremos la postura de organismos

multilaterales como la ONU y la OEI, así como las directrices de carácter nacional y distrital, consagradas en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital (SED). Intentando identificar en ellas, el papel que juega el Arte en los procesos de formación de los estudiantes, que como lo señala el MEN (2008): *"Además de promover aprendizajes que posibiliten el desarrollo de competencias que les permitan identificar, apropiar y vincular la riqueza de significados de un entorno multicultural y plural como el que habita el ciudadano del siglo XXI"* (MEN, 2008, p. 5).

Lineamientos internacionales sobre Arte y Educación: El caso de la UNESCO y la OEI

Es necesario recordar que organismos multilaterales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura **(UNESCO)** y la Organización de Estados Iberoamericanos **(OEI)**, han liderado en la región la creación y difusión de algunos documentos que tienen como fin convertirse en marcos de referencia para los países, durante los procesos de formulación de políticas públicas, ejemplo de ello, es *«La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación Artística»,* celebrada en Bogotá en el año 2005 y respaldada por los Ministerios de Cultura y Educación junto con la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO, cuya intención fue analizar cuál es el papel del Arte en la escuela y con base en ello formular objetivos como:

> *"Expandir las capacidades de apreciación y de creación, educar el gusto y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar […]" (UNESCO, 2005, p. 5).*

Este objetivo sentó las bases para posteriores lineamientos de alcance regional e internacional, en vista de ello, los documentos elaborados en el marco de las convenciones organizadas por la UNESCO y la OEI presentan hojas de ruta para el desarrollo de la educación artística que los Estados miembros deben implementar, pero no como lineamientos obligatorios, si no como estrategias altamente influyentes en el diseño de las políticas públicas nacionales.

Con base en lo anterior, documentos como la Hojas de Ruta para la Educación Artística, fruto de las Conferencias Mundiales sobre la Educación Artística (Lisboa 2006; Seúl 2010); La Declaración de Lisboa sobre la Educación Artística en Iberoamérica (2008) y la "Declaración de Medellín sobre Educación Artística, Cultura y Ciudadanía" (2014). proponen fomentar la educación artística como parte integral de sistemas educativos de todos los países, para lo cual formulan los siguientes objetivos:

> *"**Comunicar una visión común** sobre la relevancia de la educación artística para impulsar una sociedad creativa y culturalmente sensible. **Generar consenso y acción colectiva** entre distintos actores (educadores, instituciones, comunidad). **Movilizar recursos humanos y financieros** para integrar la educación artística más firmemente en los sistemas educativos".* (UNESCO; 2006 y 2010), (OEI; 2008 y 2014).

Con el ánimo de alcanzar dichos objetivos, tanto las hojas de ruta como las declaraciones emitidas por los organismos multilaterales proponen como objetivos estratégicos:

> ***"Garantizar el derecho humano a la educación artística y la participación cultural**. **Desarrollar las capacidades individuales**, como creatividad, sensibilidad, reflexión crítica y expresividad cultural. **Mejorar la calidad de la educación** a través de enfoques más significativos, relevantes y*

motivadores y ***Fomentar la expresión de la diversidad cultural****, reconociendo que cultura y arte son componentes esenciales de una educación integral". (UNESCO; 2006; 2010)*

Además de lo anterior, en los documentos de la (UNESCO; 2006 y 2010), (OEI; 2008 y 2014), se proponen algunas estrategias operativas, así como enfoques y recomendaciones consideradas fundamentales para la implementación del Arte en los entornos educativos, dentro de las que se destacan:

"Enfoques de la educación artística

- ***Disciplinar****: enseñar materias artísticas específicas (música, teatro, danza, artes visuales, etc.).*
- ***Transversal o interdisciplinar****: utilizar las artes como medio educativo en otras asignaturas o como vía de aprendizaje en sí mismo".*

"Estrategias clave

- *Capacitar a* ***docentes generales y artistas*** *para que puedan integrarse en entornos educativos.*
- *Fomentar* ***colaboraciones efectivas*** *entre artistas, educadores, ministerios de educación y cultura, municipios e instituciones".* (UNESCO; 2006 y 2010), (OEI; 2008 y 2014)

Es importante resaltar, que los documentos posicionan la educación artística como un **derecho universal** que debe incluir a grupos tradicionalmente excluidos, como migrantes, minorías o personas con discapacidad y en ese sentido afirman que el aprendizaje artístico debe favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y morales, así como la imaginación, el pensamiento crítico, la orientación moral y la autonomía, ya que el arte hace **"más significativo"** el aprendizaje al conectar con la cultura y la vida de los estudiantes.

Vale la pena mencionar, que según la Unesco y la OEI, al vincular el arte a la educación, éste debe ser entendido como un medio para el desarrollo creativo y cultural, en ese sentido plantean que el debate sobre la educación artística debe girar en torno a preguntas como: ¿Debe enseñarse el arte por su valor intrínseco o más bien por su utilidad para potenciar otros

aprendizajes? ¿Es la educación artística solo para talentos especiales o para todos los estudiantes?, y a partir de ellas la UNESCO y la OEI **consideran que el desarrollo creativo y cultural debe ser una función básica de la educación.** posicionando el arte como un **derecho humano** esencial (derecho a la educación y participación cultural), y como una pieza clave en una educación integral que abraza la creatividad, la diversidad cultural y el pensamiento crítico.

Frente a la pregunta por la educación, aunque los documentos de la (UNESCO; 2006 y 2010) y la (OEI; 2008 y 2014)) no contienen una definición explícita de lo que es, sí proponen cómo la educación y en particular la educación artística debe entenderse dentro de un marco amplio que posibilite el desarrollo humano, cultural, creativo y formativo y en torno a ello plantea lo siguiente:

a- "Educación como derecho universal y factor de desarrollo integral

El documento retoma parte de las declaraciones internacionales sobre derechos humanos, que definen la educación como un medio fundamental para:

***Desarrollo pleno de la personalidad** y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, la tolerancia y la paz.*

***Participación cultural libre**, el disfrute del arte y la contribución al avance científico y cultural.*

b- "Educación artística como proceso creativo, cognitivo y emocional"

Las Hojas de Ruta afirman que todos los seres humanos poseemos un potencial creativo. En este sentido, la educación artística debe:

Ofrecer un entorno donde el alumnado se involucra activamente en procesos creativos y experiencias significativas.

Estimular la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

(UNESCO; 2006 y 2010), (OEI; 2008 y 2014)

Además, en los documentos se afirma que la educación es un **proceso largo y sistemático**, que debería integrar **lo físico, lo intelectual y lo creativo**, y permitir el establecimiento de relaciones dinámicas entre educación, cultura y artes. Lo cual a su vez, puede desarrollar en los estudiantes habilidades, motivación y mejorar la calidad educativa, sin dejar de lado que también:

- *Puede apoyar la **recuperación emocional**, por ejemplo, en contextos de discapacidad, desastres o postconflicto.*
- *Es una herramienta para la **construcción ética y cívica**, ayudando a tratar problemas sociales como crimen, violencia, analfabetismo, desigualdad de género, negligencia infantil, corrupción y desempleo.*
- *Fomenta la **participación social y cultural**, ya sea en industrias culturales o instituciones artísticas, potenciando el desarrollo socioeconómico.*

(UNESCO; 2006 y 2010), (OEI; 2008 y 2014)

Aunque estas entidades no dictan normativas, si han venido influyendo en la forma como los gobiernos asumen la inclusión del arte en los currículos escolares, asignándole un triple propósito: primero, **la reproducción cultural** a nivel local, nacional e internacional; segundo **el fortalecimiento de la identidad** y tercero **la preservación del patrimonio cultural**. Lo cual se acentúa con la publicación de documentos como *«Construir capacidades creativas para el siglo XXI»* (UNESCO, 2006), *«Objetivos para el desarrollo de la educación artística»* (2010), y las *«Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística»* (OEI, 2008), que han promovido la educación artística como una herramienta para el desarrollo humano, la ciudadanía activa y la inclusión; en sus postulados se destacan: garantizar el acceso universal a una educación artística de calidad, fortalecer la formación docente mediante enfoques interdisciplinarios, e integrar el arte como medio de transformación cultural en contextos marcados por desigualdades estructurales.

En este contexto, los organismos multilaterales justifican la inclusión del arte en la escuela, a través de: ***el enfoque ciudadano***, que propone la formación de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la diversidad cultural; ***el enfoque competencial***, que destaca la contribución del arte al desarrollo de habilidades como la creatividad, la comunicación y la apreciación estética; y ***el enfoque global***, que posiciona al arte como herramienta para afrontar los retos de la educación en un mundo cada vez más complejo.

Es importante mencionar que la UNESCO y la OEI también plantean la discusión en torno al lugar que debe ocupar el Arte dentro de los planes de estudio y como se debe evaluar su enseñanza; estos organismos insisten en que el arte debe ser parte integral del currículo escolar, no como un área marginal o complementaria, sino como un componente esencial para el desarrollo integral del ser humano.

En las *«Hojas de Ruta para la Educación Artística»* (UNESCO, 2006, 2010), se propone que los currículos deben abordar el arte como un lenguaje transversal, presente en todos los niveles educativos y articulado con otras áreas del conocimiento, sin perder su especificidad, en este documento se propone que las disciplinas artísticas —como la música, la danza, el teatro, las artes visuales o la literatura— deben ser desarrolladas de una manera que integren teoría, práctica, reflexión estética y pertinencia cultural, buscando contrarrestar el enfoque tecnocrático que reduce la formación artística a habilidades manuales o recreativas, sin profundizar en su capacidad de producir pensamiento crítico y conciencia social. No obstante, el gran desafío es que, si bien los Estados adoptan el discurso de la integración del arte en el currículo, la estructura escolar continúa organizándose bajo modelos disciplinares rígidos que dificultan la implementación real de prácticas pedagógicas abiertas, reflexivas y contextuales.

La UNESCO y la OEI alertan sobre el riesgo de aplicar instrumentos de medición tradicionales al campo del arte, en vista de ello, sostienen que evaluar la creación artística bajo los mismos criterios que se usan para asignaturas como matemáticas, español o ciencias naturales, puede generar la *«domesticación del arte», y* de alguna manera se limitaría su dimensión exploratoria y transformadora, lo cual se mitigaría implementando una evaluación cualitativa, basada en procesos más que en resultados, y que valore la creatividad, la capacidad expresiva, el desarrollo personal y la conexión cultural del estudiante con su entorno. Si tenemos en cuenta el documento «*Final del Congreso Iberoamericano de Educación Artística»* (OEI, 2008), la evaluación en artes debe asumir un modelo integral, considerando: **a) la sensibilidad estética; b) la capacidad crítica; c) la autonomía creativa y del sentido colectivo del trabajo artístico**. Además, se enfatiza que los sistemas de evaluación deben construirse en diálogo con las comunidades educativas, respetando la diversidad de enfoques y contextos socioculturales adaptables y dialógicos, en los que se prioricen la interpretación, la argumentación y el proceso reflexivo.

De igual manera, la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) insiste en que la estructura curricular y la evaluación del arte deben estar orientadas a potenciar el pensamiento divergente, la capacidad de imaginar otros mundos posibles y la comprensión simbólica del entorno, para poder lograr lo anterior es necesario revisar los marcos curriculares nacionales, proponer metodologías centradas en la experiencia estética, y promover la evaluación como un acto pedagógico emancipador.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus políticas frente al Arte y la educación

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha sido determinante en la configuración del lugar del arte dentro del sistema educativo colombiano; su accionar ha estado mediado por múltiples tensiones, por un lado, el reconocimiento del arte como una dimensión esencial del ser humano y por otro su funcionalidad como herramienta al servicio de fines pedagógicos, sociales o económicos; a través de la expedición de leyes, lineamientos y planes que, promueven su incorporación en el currículo y regulan su implementación en las aulas. Por lo anterior, examinaremos las disposiciones normativas, con el propósito de comprender: qué tipo de arte se enseña, con qué fines y bajo qué supuestos se sostiene su presencia en la escuela.

Como resultado del análisis documental, encontramos que la Ley General de Educación (Ley 115/1994) del Congreso de la República de Colombia (1994) establece el Arte como un *"área de conocimiento obligatoria y fundamental"* (Art. 23), cuyo objetivo es "*la formación de la apreciación artística, la comprensión estética y el desarrollo de la creatividad"* (ibid., Art. 21-22). Bajo esta perspectiva, su presencia en la escuela se justifica desde la noción de que el Arte cumple un papel en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, reforzando la idea de que debe ser enseñado a la manera de los saberes escolares, es decir, con intenciones pedagógicas y formativas orientadas a la adquisición de habilidades sociales.

En el marco del Plan Nacional de Educación Artística (MEN), consignado en el Convenio 455 (2007), el Arte es presentado como:

"[...] campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales […]" (MEN, 2010, p. 13).

Esta definición tiene sustento en el concepto de campo desarrollado por Bourdieu (2000), quien lo entiende como un sistema social *"autónomo",* donde tienen lugar relaciones en constante tensión entre personas e instituciones que comparten un mismo capital simbólico (p. 208). Sin embargo, la cuestión aquí es: ¿puede el Arte realmente ser considerado un campo autónomo dentro de la educación si su existencia en el currículo depende de normativas estatales y lineamientos institucionales que delimitan sus posibilidades de enseñanza y aprendizaje?

El MEN (2010) justifica la presencia del Arte en la escuela bajo la premisa de que contribuye a la construcción de identidad cultural, en la cual deben involucrarse estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa con el fin de *"familiarizar a la comunidad con el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales"* (MEN, 2008, p. 11). No obstante, este argumento parece asumir el Arte como un fenómeno natural de los procesos educativos, sin atender a sus particularidades ni cuestionar qué del Arte ingresa a la escuela y qué queda por fuera.

Conceptos como "***sensibilidad y experiencia"*** son clave en la manera en que las políticas públicas han intentado definir el papel del Arte dentro del sistema educativo; el documento del MEN (2010) enfatiza que la interacción social permite a los individuos comprender y transformar el mundo, fortaleciendo lazos consigo mismos, con la comunidad, la naturaleza y

la cultura. En este sentido, el Arte es presentado no solo como "un campo de conocimiento, sino como una práctica social con una función específica en la construcción de ciudadanía".

Si bien este enfoque reconoce la dimensión relacional del Arte, también puede convertirlo en un instrumento de formación social, subordinado a propósitos externos al propio ejercicio artístico, el documento refuerza esta idea al afirmar que el Arte en la escuela debe ser entendido como una: *"práctica social encargada de formar al ciudadano, en un contexto y para una realidad compleja y en proceso de evolución permanente"* (MEN, 2010, p. 5).

Por otro lado, el documento "*Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural*" (2008) que presenta los objetivos que, según el MEN, deben orientar la enseñanza artística en los niveles de educación preescolar, básica y media, destaca dos propósitos fundamentales:

> ***a. Desarrollar competencias básicas*** *a través de procesos de pensamiento complejo y sistémico que permitan una comprensión crítica y reflexiva de las prácticas artísticas y culturales en contextos locales, nacionales e internacionales (MEN, 2008).*
>
> ***b. Fomentar actitudes ético-estéticas****, promoviendo la interacción entre la experiencia sensible, el conocimiento y la dimensión sociocultural de las prácticas artísticas (MEN, 2008).*

El Documento No. 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010) establece que a través del arte los y las estudiantes deben desarrollar unas competencias; de acuerdo con los siguientes aspectos:

- *La sensibilidad: que es entendida como una capacidad para «percibir, interpretar y experimentar» el arte a través de los sentidos y la emoción (MEN, 2010).*

- *La apreciación estética: que está basada en el desarrollo de un «juicio de manera crítica sobre el arte y la cultura», promoviendo el análisis y la valoración de distintas expresiones artísticas (MEN, 2010).*
- *La comunicación: que se refiere al uso del arte como un «medio de expresión individual y colectiva» esto porque permite a los estudiantes transmitir ideas, emociones y reflexiones a través de distintos lenguajes artísticos (MEN, 2010).*

Hasta este punto, el MEN, a través de sus orientaciones pedagógicas (2008, 2010), propone que la educación artística debe **promover tanto el pensamiento complejo y reflexivo como el desarrollo de actitudes ético-estéticas**, integrando la sensibilidad, la apreciación crítica y la comunicación simbólica como ejes formativos, que buscan articular la experiencia artística con la comprensión cultural y la expresión individual en contextos diversos.

Lo anterior se evidencia en la siguiente tabla comparativa entre los documentos del **2008** (Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural) y del **2010** (Documento No. 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media), en la que se muestra cómo cada documento asume y define el **arte** y la **educación**:

Concepto	2008 – Arte, Cultura y Patrimonio	2010 – Documento No. 16
Arte	Lenguaje simbólico que expresa sensibilidad, imaginación y creatividad. Es una forma de conocimiento y construcción cultural que permite comprender y transformar el mundo.	Manifestación cultural y comunicativa que integra sensibilidad, creatividad y pensamiento. Es una forma de conocimiento, de interacción con la realidad y de construcción de identidad y diversidad cultural.

Educación	Proceso formativo integral que reconoce la diversidad cultural y potencia las capacidades humanas. La educación artística fortalece la creatividad, la identidad y la ciudadanía.	Proceso formativo integral que desarrolla competencias, valores y actitudes. La educación artística promueve la expresión, la apreciación y la creación, favoreciendo el desarrollo personal y la participación social.

Tabla **3** Definición Conceptos Arte y Educación. "*Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural*" (2008) Elaboración propia

Las políticas educativas en Colombia han establecido el rol del Arte en la formación escolar, a través de la promulgación de la Ley 115 (1994) y la Ley 397 (1997), en las que se declara obligatoria su enseñanza; pero también es claro que dichos lineamientos promueven el debate y la tensión entre la autonomía del Arte como campo de producción de conocimiento y su uso con fines pedagógicos; en este sentido, mientras el Documento 16 del MEN (2010), destaca su importancia en el *desarrollo de competencias vinculadas a la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento*; las Orientaciones MEN (2008), lo promueven como un *conocimiento y una construcción cultural que permite comprender y transformar el mundo*.

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) y su postura frente al arte y la educación.

En el nivel de análisis distrital, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha sido la encargada de implementar las disposiciones y políticas públicas emanadas tanto de los organismos multilaterales, como por parte del MEN y con base en ellas construir los lineamientos que justifiquen el vínculo que otrora se estableció entre el arte y la educación, lo

anterior se evidencia en documentos como el Plan Nacional de Educación Artística (MEN, 2008), que plantea que el arte en la escuela debe:

> *"Generar una reflexión contextualizada en torno a la formación integral, que además de mejorar los aprendizajes en los estudiantes, les permita encontrar espacios de expresión personal, opciones para la utilización del tiempo libre y arraigo e identificación cultural, familiar, social, regional y nacional." (MEN, 2008, pág. 6).*

Bajo este contexto, la SED ha venido asignando a la escuela la función de desarrollar en los y las estudiantes la creatividad, la expresión personal y el fortalecimiento de la identidad cultural, con el fin de responder a las demandas de la "*sociedad actual",* para lo cual ha construido las *"**Orientaciones para el área de Educación Artística: Currículo para la excelencia académica y la formación integral" (SED;2014)*** que nos permite en primera instancia evidenciar lo que al interior de la SED se entiende como **arte** y por **educación** claro está siguiendo lógicas jerarquizadas.

El documento plantea que el Arte es una "***forma de conocimiento y de expresión"***, no limitada a la técnica o al talento individual, pero también que es un "***campo de conocimiento"*** que debe permitir comprender el mundo y transformarlo a través del desarrollo de un "***lenguaje simbólico y cultural"*** que ayude en la construcción de identidad, en los procesos de comunicación de ideas y emociones, y en el reconocimiento de la diversidad. Además, el documento plantea, que el Arte debe ser un espacio que potencia la "***sensibilidad, la imaginación y la creatividad"***, a través de la vinculación de la experiencia estética con la formación ciudadana y resalta que al ingresar a la escuela no debe ser entendido como un simple accesorio, sino como "***componente central en los procesos de la formación integral***.

Frente a la educación, la SED (2014) la define como un "***proceso formativo integral"***, que busca la excelencia académica pero también el desarrollo humano en todas sus dimensiones (cognitiva, ética, estética, social y ciudadana), insistiendo en que la educación y específicamente la artística **no debe ser instrumental,** ni estar al margen de otros conocimientos escolares, sino que debe incorporarse en el currículo con igual relevancia que otras áreas. El documento también señala que la educación debe articular la escuela con la ciudad, haciendo del arte un puente entre la vida escolar y la vida cultural de Bogotá, destacando la idea de que educar implica "***formar sujetos sensibles, críticos y participativos"***, capaces de valorar la cultura y de generar transformaciones sociales.

Bajo esa óptica, iniciativas como las del MEN (2000) y (2008) postulan la sensibilidad, la creatividad y la identidad cultural como ejes fundamentales de la enseñanza, intentando superar la idea de que al escolarizar el arte, ésta se perciba como un simple complemento del currículo, y por el contrario, su vínculo nos permite reflexionar sobre su lugar dentro de las políticas educativas y sobre su impacto en la formación integral de los estudiantes (Ministerio de Cultura de Colombia, 2008; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2000).

Es posible notar que la inclusión y regulación del arte en la educación colombiana responde a una estructura normativa compleja, donde las leyes y decretos además determinan su rol en la escuela. «La Ley 115/1994; la Ley 397/1997; la Ley 715/2001» y establecen el marco normativo para su implementación en los diferentes niveles:

A. La educación formal enmarcada en la Ley 115 (1994) (Congreso de la República de Colombia, 1994).

B. La educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) regulada por la Ley 1064 (2006) reconfigurando la formación artística en espacios no formales (Congreso de Colombia, 2006).

C. Formación Superior en Artes, impulsada por la Ley 397 (1997) en medio de la articulación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura para promover programas académicos en artes (Congreso de la República de Colombia, 1997).

En este contexto, Nieto y Balanzó (2023) destacan que la arquitectura institucional de la educación artística en Colombia se encuentra fragmentada, lo que ha dificultado su implementación y consolidación como un campo de conocimiento autónomo:

> *"El marco normativo para la Educación Artística es relativamente joven en el país. Es solo al final de la década de los años 90 donde se visibiliza en la agenda pública la formación artística y cultural con la Ley General de Educación (1994) y el campo de las expresiones culturales y artísticas con la Ley General de Cultura (1997)." (p.7)*

Una lectura más amplia del enfoque distrital, nos permite identificar que el desarrollo del Arte en la escuela se enriquece a partir de la creación de los lineamientos, programas y estrategias impulsados por la Secretaría de Educación Distrital (SED), ya que estos proponen iniciativas orientadas a fortalecer la presencia del arte en las escuelas, otorgándole un papel formativo más sólido, aunque persisten ciertas tensiones entre su dimensión expresiva y su uso instrumental dentro de la lógica pedagógica convencional.

La SED ha reconocido que el arte desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los sujetos, razón por la cual ha promovido su inclusión en los proyectos curriculares de los

colegios públicos de la ciudad, generando apuestas orientadas a mejorar los procesos de formación integral, como es el caso de la organización curricular por ciclos, en donde se destaca la herramienta denominada ***«Corporeidad, arte y creatividad»***, la cual propone aprendizajes para la base común, acompañados de estrategias de integración curricular, orientaciones didácticas y criterios de evaluación, la propuesta concibe al arte como un eje transversal capaz de articular cuerpo, emoción, pensamiento y sensibilidad, desde los primeros años de vida escolar.

En este mismo contexto, se encuentran los «*Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el Distrito»*, elaborado de forma conjunta por la SED y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) en 2010, que destaca el arte como una dimensión clave del desarrollo integral de niños y niñas de cero a cinco años, subrayando que las experiencias artísticas tempranas favorecen la expresión simbólica, la apropiación del entorno y el fortalecimiento de vínculos afectivos y culturales, sentando las bases para aprendizajes significativos y para una participación ciudadana activa desde la infancia.

Una de las iniciativas más representativas de la SED ha sido el programa ***«¡Canta, Bogotá, Canta!»***, centrado en la formación coral de estudiantes, articulando lo musical con el desarrollo socioemocional de los participantes, fortaleciendo habilidades como la cooperación, la escucha activa, la empatía y el respeto por la diversidad. Ahora bien, pese a todos estos avances, es necesario reconocer que la educación artística aún enfrenta desafíos significativos, uno de ellos es la sostenibilidad de los programas, la equidad en su acceso y el pleno reconocimiento del arte como un campo de conocimiento autónomo, además, la implementación de estas políticas ha dependido, en muchos casos, de la voluntad institucional

de cada colegio o de liderazgos individuales, dejando como problemática a las instituciones en términos de recursos, apoyo y continuidad.

Con base en lo anterior, la lectura de las acciones impulsadas por la Secretaría de Educación Distrital (SED) no puede desligarse de los planteamientos desarrollados en los capítulos previos de esta investigación, particularmente en lo que respecta al papel fundante del arte en la configuración de la subjetividad y al carácter estructurante de las políticas normativas sobre educación artística como se mencionó en el Capítulo I, el arte ha sido una práctica simbólica que trasciende lo estético para arraigarse en la dimensión más profunda de lo humano, lo cual otorga sentido a las apuestas de la SED que promueven la expresión artística desde la primera infancia como parte del desarrollo integral.

Esto también se menciona y refuerza en el Capítulo II, donde se evidencian los marcos constitucionales y legales que legitiman el acceso a la cultura como un derecho fundamental y posicionan la educación artística como un componente obligatorio del currículo, por lo que las estrategias de la SED —como la organización por ciclos, el campo de pensamiento Comunicación, Arte y Expresión, o los programas como ¡Canta, Bogotá, Canta!— responden a una lectura institucional del arte alineada con estos principios normativos y formativos.

No obstante, también se observa que, al igual que en los marcos analizados previamente, persisten tensiones entre el reconocimiento del arte como campo autónomo y su implementación como herramienta funcional para fines educativos, ciudadanos o sociales, en este orden de ideas lo que se vive en Bogotá refleja un esfuerzo, pero también enfrenta los mismos desafíos estructurales señalados en los capítulos anteriores: la dependencia de voluntades locales, la fragmentación institucional y la subordinación de lo artístico a

finalidades instrumentales, de esta manera, el caso distrital se convierte en una expresión concreta de los debates más amplios que atraviesan la escolarización del arte en Colombia.

ARTE Y ESCUELA: TENSIONES CONSTITUTIVAS

Luego de contextualizar las directrices normativas formuladas por organismos multilaterales, el MEN y la SED, relacionamos los significados que se le atribuyen al arte desde la perspectiva educativa y de ésta forma examinaremos qué aspectos de este campo han sido seleccionados para formar parte del currículo escolar; es de mencionar que las formas en que lo artístico ha sido incorporado en los sistemas educativos occidentales han evolucionado con el tiempo, adquiriendo diversas denominaciones, como señala Aguirre (2009), el campo de las artes ha ido definiendo sus límites, estableciendo fronteras y reorientando sus prácticas, un proceso que se refleja en la historia de su institucionalización dentro de la educación formal:

> *"La construcción del concepto arte —artista, artesano, artesanía, entre otros— ha experimentado sucesivas transformaciones, derivaciones y fracturas a lo largo de los años. Estos cambios han estado determinados por la evolución de las prácticas, la distinción entre el mundo del artista y el artesano, la diferenciación entre las artes mecánicas y las liberales, las artesanías y las bellas artes, lo bello y lo útil, lo refinado y lo ordinario, todo lo cual tiene profundas implicaciones en el terreno de la educación en general". (Aguirre, 2009, pág. 18).*

A partir de este análisis, se pueden identificar dos perspectivas principales en la integración del arte en la educación, el primer horizonte recoge la postura del ámbito nacional y distrital, evidenciada en los lineamientos del MEN y SED, estas políticas presentan la

educación artística como un medio para la formación integral de los estudiantes, promoviendo su capacidad de expresión y creatividad. Como lo señala el MEN (2008):

> *"Además de promover aprendizajes que posibiliten el desarrollo de competencias que les permitan identificar, apropiar y vincular la riqueza de significados de un entorno multicultural y plural como el que habita el ciudadano del siglo XXI"* (MEN, 2008, Pág. 5).

En este punto, el Arte al ser escolarizado, es condicionado por metodologías, objetivos de aprendizaje y mecanismos de evaluación que inevitablemente alteran su naturaleza, pero, si el Arte es un campo autónomo en constante redefinición, como plantea Bourdieu, ¿no resulta contradictorio que el Estado lo encasille dentro de una serie de competencias y resultados esperados?

Una segunda aproximación a la conceptualización del Arte en las políticas educativas se encuentra en los Lineamientos Curriculares para el Área de Educación Artística (MEN, 2000), definiendo el Arte como: "[...] una actividad del espíritu con sus reglas y finalidades […]. El Arte tiene como finalidad hacer conscientes los intereses supremos del espíritu […]" (MEN, 2000, p. 7).

En esta mirada, el Arte adquiere múltiples significados, tanto en su realización como en su interpretación y se le asigna un doble propósito:

A. El Arte como imitación de la naturaleza, ya que asume que su valor radica en la capacidad de reproducir con precisión las formas del mundo exterior, siguiendo la tradición aristotélica de la mímesis, el Arte es visto como una herramienta que permite a los estudiantes "recrear" la realidad según sus capacidades y habilidades.

B. El Arte como expresión del espíritu humano plantea que su función es *"llevar a nuestros sentidos todo lo que tiene cabida en el espíritu de los seres humanos" (MEN, 2000, pág. 7)*, estimulando sentimientos, emociones y pasiones. Lo que a su vez significa que es una vía de exploración de la condición humana.

Si bien esta definición reconoce la dimensión simbólica y expresiva del Arte, introduce una problemática fundamental: se enmarca en un discurso que lo reduce a un "área del conocimiento" susceptible de ser enseñada mediante metodologías específicas, lo que también se evidencia en otra afirmación de los Lineamientos Curriculares:

> *"El Arte es concebido como un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo… cuya razón de ser es eminentemente social y cultural" (MEN, 2000, p. 25).*

Aquí, el Arte es presentado como una herramienta de formación sociocultural, lo que lo aleja de su autonomía y lo convierte en un medio para cumplir objetivos pedagógicos y ciudadanos; lo que quiere decir que, cuando se le atribuyen funciones específicas dentro del currículo, se corre el riesgo de perder su valor intrínseco.

En este sentido, el Arte al ingresar a la escuela es transformado en un contenido pedagógico sujeto a indicadores de logro, competencias específicas y modelos de evaluación, lo cual lo aleja de su carácter libre y exploratorio, y lo coloca dentro de una lógica educativa que privilegia lo medible, lo reproducible y lo útil, tal como lo plantean los Lineamientos del MEN (2000), se espera que el Arte *"estudie precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo… cuya razón de ser es eminentemente social y cultural"* (p. 25).

“Autonomía” y “Libertad” creativa en tensión con la normatividad y el control educativo.

En efecto, este enfoque convierte al Arte en un vehículo para la formación sociocultural, reforzando valores compartidos, hábitos de convivencia y una visión ética de la ciudadanía. No obstante, bajo esta mirada, su autonomía queda relegada, pues se le asignan finalidades que van más allá de su sentido expresivo o su potencia crítica, entonces, lo que se lleva a la escuela no es el Arte en toda su complejidad, es una versión seleccionada, muchas veces domesticada, que cumple funciones educativas específicas. Más aún, los documentos oficiales tienden a reforzar esta visión instrumental, por ejemplo, MEN (2008) plantea que el Arte debe:

“Generar una reflexión contextualizada en torno a la formación integral, que además de mejorar los aprendizajes en los estudiantes, les permita encontrar espacios de expresión personal, opciones para la utilización del tiempo libre y arraigo e identificación cultural, familiar, social, regional y nacional, para responder a las demandas de la sociedad actual” (MEN, 2008, p. 6).

Podemos decir, que lo que del Arte llega a la escuela está mediado por decisiones normativas que lo moldean según fines sociales y pedagógicos, limitando su autonomía, pues, aunque se reconoce su valor formativo, su presencia en el currículo responde más a estructuras funcionales que a una comprensión plena de su dimensión estética y simbólica. En este marco, es clave analizar ahora cómo los organismos multilaterales han influido en esta visión y qué lugar le otorgan al Arte en la educación.

“La educación artística es la única forma de educación verdaderamente democrática, porque es la única que enseña al individuo a pensar y a crear por sí mismo” (Read, 1943).

Con esta afirmación, el autor advierte sobre el riesgo de reducir el arte en la educación a un simple instrumento utilitario, subordinado a intereses normativos y administrativos; aun así, la enseñanza del arte en la escuela ha fluctuado entre la emancipación y la regulación, entre la creatividad sin límites y la normativización del gusto; Pierre Bourdieu (1979), sostenía que la institucionalización del arte en la educación responde a criterios de selección cultural que perpetúan estructuras de poder, jerarquizando ciertos saberes mientras otros quedan en segundo plano; Walter Benjamín (1936), amplía esta idea al señalar que la masificación del arte altera tanto su función como su percepción, haciéndolo accesible a las masas pero, a la vez, volviéndolo susceptible de ser instrumentalizado con fines que se alejan de su esencia.

En este contexto, Martín-Barbero (1987), explica que los medios y los discursos culturales han configurado la enseñanza artística en la escuela como un mecanismo de mediación social que moldea la identidad de los estudiantes de acuerdo con narrativas dominantes; Paulo Freire (1968), advierte que, si la educación artística se reduce a la repetición de estilos y formas, puede convertirse en una práctica opresiva que anule la verdadera creatividad, en lugar de ser una praxis liberadora que impulse la capacidad crítica del estudiante.

A primera vista, podría parecer que la educación artística ha sido una inclusión espontánea, derivada de la necesidad humana de expresión y creatividad. Sin embargo, un análisis más profundo revela que su incorporación al currículo escolar responde a decisiones políticas y a un entramado normativo que ha ido modelando su función dentro de la enseñanza, lo cual se refleja en la legislación colombiana, a través de instrumentos como la Ley General de Educación 115 de 1994 y la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura).

De este modo, al asumir la educación artística como vía para preservar la diversidad cultural y al mismo tiempo como estrategia para formar ciudadanos comprometidos con su identidad, deja ver una tensión entre la educación artística como un **espacio para la exploración creativa y su uso como un mecanismo para afianzar un modelo de ciudadanía controlada**; en otras palabras, el arte no se enseña en la escuela únicamente por su valor estético y expresivo, más bien cumple una función en la formación de sujetos que respondan a ciertos marcos normativos establecidos por el Estado.

En este sentido, el Ministerio de Cultura de Colombia (2005), destaca que *"nuestra constitución señala como premisa de la nación colombiana su carácter multiétnico y pluricultural, premisa que debe animar el desenvolvimiento de nuestras instituciones, normas y políticas sectoriales"* (p.2); por lo tanto, la educación artística se convierte en un espacio donde se institucionaliza la cultura, ya que se eligen determinadas manifestaciones como representaciones oficiales de la identidad nacional, mientras que otras son relegadas o invisibilizadas.

Esta construcción de identidad por medio del arte en la escuela plantea interrogantes esenciales; por ejemplo, ¿quién decide qué expresiones artísticas merecen ser enseñadas y cuáles se excluyen?, ¿de qué modo se trazan los límites entre el arte que se produce y enseña en la escuela y el que se crea fuera del ámbito académico? En respuesta, Bernstein (1985) sostiene que la educación artística en la escuela debe ir más allá de fomentar la creatividad, pues también debe formar ciudadanos que se ajusten a un modelo sociocultural previamente establecido.

El Ministerio de Cultura de Colombia (2010) refuerza esta perspectiva al afirmar que *"se asume lo artístico como factor de desarrollo cultural, simbólico, creativo, cognoscitivo y también económico"* (p.89); esto demuestra que la enseñanza del arte no se valora únicamente por su influencia en la sensibilidad o la expresión personal, también por su capacidad de generar capital cultural y económico; en esta línea, la educación artística cumple un doble propósito: por un lado, propicia la experimentación creativa; por otro, funciona como un mecanismo para regular, disciplinar y orientar la producción artística hacia fines de utilidad.

Este debate, nos lleva a plantearnos si tal inclusión constituye un reconocimiento de su valor intrínseco o si, por el contrario, ha sido concebida como una manera de consolidar modelos normativos de formación ciudadana; a este respecto, el Ministerio de Cultura de Colombia (2005) afirma que *"una educación artística creativa promueve la apropiación y resignifica lo dado —estereotipos y lugares comunes—, para que el sujeto construya sentido"* (p.3); esta postura pone de relieve la ambivalencia del arte en la escuela, pues, por un lado, se propone como un espacio de exploración y resignificación y, por otro, se imponen límites y normas que restringen su dimensión emancipadora.

Ahora bien, resulta esencial considerar la idea de territorio en la educación artística, ya que, como señala Vega Violeta (2010), *"la noción de territorio sitúa las prácticas culturales de cada población (individuales y colectivas), visibiliza sus modos de interacción y estrategias de producción y gestión";* sin embargo, al incorporar el arte en la escuela desde un marco normativo, surge la duda de si realmente se acogen esas expresiones territoriales o, más bien, se privilegia una visión centralizada de lo artístico; de esta manera, la escolarización del arte, al basarse en currículos rígidos, corre el riesgo de transformar una experiencia vital y

espontánea en un conjunto de ejercicios técnicos y evaluables, privándola de su carácter más humano y liberador.

Como lo señala Araya (2002, citado por Nieto y Balanzó, 2023), *"las políticas públicas son el resultado de las representaciones sociales que, a través de la acción pública, terminan representando las representaciones de la sociedad"* (p.4); en esta línea, la educación artística ha sido estructurada de acuerdo con las necesidades estatales, priorizando su función en la construcción de identidad nacional, la regulación social y la producción económica.

Como ya se ha dicho, en Colombia, el tránsito del arte hacia la estructura escolar comenzó en el siglo XIX, cuando el dibujo y las llamadas *"bellas artes"* se incorporaron a la educación de élite mientras los oficios artesanales quedaban relegados a la instrucción de aprendices (Cárdenas & Cárdenas, 2019). Aquel paso marcó el primer gesto de escolarización: seleccionar qué expresiones artísticas merecían la etiqueta de saber legítimo y cuáles permanecerán fuera del aula.

Con la Ley 115 (1994) el arte obtuvo rango de *«área obligatoria y fundamental»;* más tarde, la Ley 397 (1997) reforzó su vínculo con la cultura y el patrimonio; desde entonces, cada reforma curricular ha tratado de precisar contenidos, métodos y resultados que permitan «enseñar» un campo caracterizado por la libertad simbólica.

El Ministerio de Educación Nacional fijó tres grandes competencias —sensibilidad, apreciación y comunicación— en los Lineamientos (2000) y las Orientaciones de 2010, dichas competencias buscan articular la experiencia sensible con el análisis crítico y la producción de mensajes visuales, sonoros o corporales; al integrarlas al currículo, la política pública transforma la práctica artística en secuencias didácticas, tiempos de clase y evidencias

de desempeño; así, la creación espontánea se reordena en fases de recepción, producción y socialización (MEN, 2010), esta estructura responde a la lógica evaluativa del Decreto 1290 (2009), que pide criterios claros para valorar avances de los estudiantes.

En el ámbito internacional se refuerza este movimiento de la siguiente forma: a) la Hoja de Ruta (UNESCO, 2006) propone «capacidades creativas» para el siglo XXI; b) la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) exige que la educación artística sea accesible, evaluable y sostenible; c) la OEI (2008) invita a vincular arte y ciudadanía a través de proyectos interdisciplinares. Tales lineamientos nutren los currículos distritales: la Secretaría de Educación de Bogotá los retoma para promover proyectos artísticos que dialoguen con contextos locales y garanticen continuidad de la ruta formativa desde preescolar hasta media.

De esta forma, en su paso por la escuela, el arte enfrenta restricciones que nacen de la necesidad de medir aprendizajes, las calificaciones privilegian la destreza técnica y la claridad del producto, aunque la experiencia estética no siempre cabe en escalas numéricas (Eisner, 2002); a la vez, los horarios reducidos y la escasez de infraestructura condicionan el alcance de los proyectos —un solo salón multiuso reemplaza talleres especializados, y las orquestas escolares comparten instrumentos—. A ello se suma la selección oficial de repertorios: la música académica o la pintura figurativa reciben mayor atención que el rap o el grafiti, aun cuando estas últimas representan lenguajes vivos de muchos estudiantes urbanos.

Otro límite proviene de la función disciplinaria que Foucault asocia a la escuela: cuando el arte se incluye como ***«tecnología del poder»*** pasa a regular gestos, posturas y discursos tal como lo hacen las matemáticas o la gramática, lo que puede debilitar la capacidad del arte para transgredir o para narrar memorias incómodas, por ejemplo, las de comunidades

desplazadas cuyas prácticas estéticas cuestionan versiones oficiales de la historia (Foucault, 1990).

En cuanto a la funcionalidad pedagógica se consideran los siguientes aspectos:

- **Inclusión social:** los documentos nacionales subrayan que la educación artística favorece la participación cultural de niñas, niños y jóvenes en un país declarado "multiétnico y pluricultural" (MEN, 2008). Programas como Jornada Única o Palabra Maestra reservan espacios para agrupaciones musicales afrocolombianas, danzas tradicionales indígenas y colectivos urbanos, buscando disminuir brechas de acceso y reconocer identidades diversas en el aula.

- **Pensamiento crítico:** En los últimos Lineamientos distritales se promueven proyectos transversales donde el arte cruza con problemáticas ambientales, memoria del conflicto o derechos humanos; allí los estudiantes interpretan sus contextos con teatro foro, muralismo o animaciones digitales, fortaleciendo deliberación y juicio ético.

- **Competencias medibles:** aun cuando la política reivindica la dimensión crítica, el sistema de evaluación solicita indicadores verificables. Por eso se han diseñado descriptores como «identifica elementos de la composición, argumenta su propuesta visual o presenta su obra ante público». Estas categorías ayudan a otorgar calificaciones, aunque a menudo dejan fuera aspectos inasibles, tales como la emoción o el hallazgo poético.

Así, aunque el arte puede constituir una experiencia inherente al ser humano, su escolarización ha quedado sujeta a discursos que buscan definir su valor dentro del sistema educativo; lejos de tratarse de un reconocimiento espontáneo de su importancia, este proceso

se ha configurado como una construcción normativa que delimita su enseñanza bajo principios de utilidad, control y funcionalidad social; por consiguiente, más allá de festejar la presencia del arte en la escuela, resulta pertinente cuestionar qué tipo de arte se enseña, con qué fines se imparte y a quiénes beneficia realmente esta escolarización.

La expresión artística escolar Vs los procesos de formación ciudadana

El conocimiento, la reflexión y la implementación del arte en los escenarios educativos han sido procesos, tenidos en cuenta en las grandes discusiones del pensamiento occidental sobre la cultura, la identidad y la globalización (MEN, 2000, p. 4); ahora bien, en el contexto colombiano, esta discusión se enmarca en una realidad multiétnica y pluricultural donde el arte ha sido tanto una herramienta de resistencia como un canal de expresión de influencias externas; bajo este horizonte, la tensión entre la preservación de las tradiciones locales y la adopción de tendencias globales ha convertido la educación artística en un campo de disputa, sujeto a la orientación que las políticas públicas le otorgan en cada momento histórico.

En este orden de ideas, el MEN (2000) reconoce que, aunque el arte posee una estructura autónoma con reglas y finalidades propias, su inclusión en la escuela implica una transformación que lo vincula a la formación integral de los estudiantes; en este sentido, el arte no solo permite expresar e inmortalizar emociones e ideas individuales, también se convierte en un canal para el **desarrollo de una conciencia crítica sobre los intereses nacionales y globales**, en donde la pintura, la música, la danza, el teatro y otras manifestaciones artísticas funcionan como vehículos que reflejan tanto la sensibilidad individual como las influencias sociales, económicas y políticas que configuran el horizonte cultural de la nación; es entonces que: *"[...] las artes aproximan al estudiante al*

conocimiento y la comprensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres, que le permitirán reconocer los rasgos más relevantes de la identidad nacional." (MEN, 2010, p. 9).

Como se ha dicho, el arte ha sido celebrado por su fuerza estética y su aporte al desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes; en vista de ello, su lugar en el currículo se debate entre dos visiones, una que lo concibe como espacio autónomo de creación y reflexión, y otra que lo instrumentaliza para responder a objetivos pedagógicos, sociales o políticos; Lévi-Strauss (1986), citado por Zuleta (2010), señala: *"El Arte es primordial porque el hombre se posesiona del universo por medios artísticos[…]. No hay un momento en que el Arte surgió, el hombre mismo se inicia con el Arte."* (p. 59); bajo esta concepción, el arte no debe ser un constructo que pueda ser confinado en un plan de estudios, ni subordinado a los objetivos del currículo escolar, más bien es una manifestación esencial del pensamiento y la sensibilidad humana.

Más aún, al revisar la Ley 115, se advierte que, aunque presenta al arte desde una perspectiva pedagógica, no ofrece una base conceptual clara que sirva como marco de referencia para el debate en torno a su naturaleza y función, no se explicita cómo el arte contribuye a la preservación de la cultura, cómo incide en el bienestar general o de qué manera transforma la calidad de vida de la sociedad, su incorporación en la educación aparece como un hecho dado, con justificaciones centradas en la adquisición de competencias y habilidades.

La idea de que el arte es un componente esencial del currículo parece haberse naturalizado, en otro momento sin embargo no fue así, Cárdenas y Cárdenas (2019) advierten:

> *"Los saberes escolares son de carácter polimórfico, lo que quiere decir que no siempre han estado presentes en la escuela, ni siquiera como asignaturas académicas ajustadas al conocimiento. Estuvieron asociados al desarrollo del intelecto, a la gimnasia mental de los aprendices y al control de aquellas conductas que afectan el orden establecido." (p. 175).*

En este proceso, la enseñanza artística ha sido moldeada bajo criterios estandarizados, priorizando la técnica y la evaluación de habilidades sobre su dimensión crítica y transformadora; como plantea Le Goff (1991), es necesario *«des monumentalizar las fuentes»* para comprender cómo las políticas educativas han construido una visión del arte que responde tanto a intereses pedagógicos como a dinámicas de regulación social, limitando su potencial disruptivo dentro de la escuela.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que uno de los fines esenciales de la educación es *"la formación en el respeto a la vida, a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad"* (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 5).

En este contexto, la educación artística se presenta como un eje fundamental para la formación de ciudadanos participativos y críticos, capaces de entender su entorno y de intervenir en él con un enfoque ético, sensible y transformador; al respecto, el MEN (2010), mediante los Lineamientos Curriculares de Educación Artística, sugiere que los proyectos

pedagógicos trasciendan las fronteras del aula y se articulen con el entorno, otorgando al arte un papel clave en el ejercicio ciudadano y en la participación social; así, actividades como un mural comunitario, una obra de teatro o una presentación artística en espacios públicos pueden convertirse en escenarios auténticos de diálogo, reflexión colectiva y propuestas ciudadanas; por otra parte, la UNESCO (2006), en su informe *«Educación artística, cultura y ciudadanía»*, confirma esta perspectiva al plantear que la educación artística fortalece la formación democrática, al cultivar la sensibilidad social, el pensamiento crítico y la creatividad, aspectos esenciales para una convivencia responsable en sociedades diversas.

Siguiendo esta línea argumentativa, resulta relevante la visión propuesta por la SED en la *«Línea de Arte, Cultura y Patrimonio (LACyP)»,* la cual vincula la formación ciudadana con el desarrollo humano y con las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI; tomando como referencia los aportes conceptuales de Amartya Sen y Martha Nussbaum, la propuesta sostiene que educar va más allá de transmitir información o desarrollar destrezas técnicas, implica ampliar las libertades individuales, ofrecer oportunidades reales para actuar y formar personas capaces de intervenir en sus contextos con sensibilidad estética y responsabilidad social (SED, 2022); desde esta óptica, la educación artística debería activar capacidades combinadas —internas y contextuales— para que los estudiantes puedan construir vidas dignas, autónomas y comprometidas con los demás.

En concordancia con lo anterior, la LACyP establece que la construcción de ciudadanía desde el arte en la escuela debe integrar cuatro dimensiones esenciales: a) el pensamiento creativo; b) el trabajo colaborativo; c) la apropiación de herramientas contemporáneas y d) la acción ética en el mundo (SED, 2022); en consecuencia, la participación artística de niños,

niñas y adolescentes implica una afirmación política de su derecho a existir, expresar opiniones y contribuir al cambio social; en este sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2008), en sus documentos sobre juventudes y trabajo decente, reconoce que la formación artística incrementa la conciencia cívica y prepara a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos actuales con iniciativa, empatía y capacidad propositiva.

La Sensibilidad estética Vs la formación de identidad cultural

A la educación artística escolar, se le ha endilgado la tarea de fortalecer la identidad cultural de los que a ella acuden en calidad de aprendices, en este sentido, debe permitir a los estudiantes reconocerse en su entorno y en las expresiones que lo rodean, por esta razón, los Lineamientos Curriculares del MEN (2010) resaltan la importancia de validar el patrimonio local y abrir espacios para nuevas formas de creación, permitiendo que la pertenencia cultural se construya como una experiencia viva y plural.

En esta misma línea, la UNESCO (2001) defiende que la diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad, lo cual implica integrar esa diversidad en los procesos educativos dentro de los cuales se incluye la educación artística y se entiende como un medio para reconocer y proteger los saberes, lenguas y expresiones propias de cada comunidad.

De acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas del MEN (2010), las fiestas, los carnavales, los festivales o las expresiones locales de arte son formas válidas de construir identidad cultural, ya que conectan al sujeto con sus raíces y lo sitúan dentro de un proceso social más amplio; por tanto, cuando la escuela establece un vínculo real con estas prácticas, no sólo amplía sus horizontes pedagógicos, también ofrece al estudiante la posibilidad de reconocerse, participar y proyectarse desde su historia y su cultura; por ello la escuela debe

garantizar que el estudiante sea escuchado, atendido y valorado, de modo que su identidad se proteja frente a las dinámicas que amenazan la diversidad cultural en contextos marcados por la homogeneidad y el consumo masivo.

Creatividad vs. instrumentalización

Abordar la tensión entre creatividad e instrumentalización exige comprender las distintas capas de significado que ha adoptado el Arte dentro del sistema educativo. Inicialmente, y como se discutió en el Capítulo I desde la perspectiva histórico-filosófica, el Arte emergió como una manifestación humana espontánea, vinculada a rituales, mitologías y expresiones comunitarias que trascienden el simple propósito funcional o instrumental; su inserción posterior en la escuela no parece reflejar una evolución natural, por el contrario, responde a decisiones políticas y normativas que lo han condicionado a cumplir objetivos educativos y sociales específicos. Esto es coherente con lo expuesto por Bernstein (1985), quien advierte que la incorporación curricular generalmente doméstica y condiciona el saber artístico, sometiéndose a criterios evaluables y previsibles que podrían vulnerar su autonomía.

En este contexto, Dewey (1934) aporta una concepción esencial del Arte al señalar que la experiencia estética constituye en sí misma una fuente genuina de aprendizaje y transformación social, capaz de modificar profundamente la relación del individuo con su entorno y sus semejantes. Bajo esta óptica, la enseñanza del Arte debería privilegiar la sensibilidad y la libre expresión, aspectos que resaltan su autonomía como disciplina; no obstante, como lo menciona Eisner (2002, 2004), al subordinar el Arte a fines pedagógicos externos, se corre el riesgo de erosionar su carácter disruptivo y la espontaneidad inherente a la creación artística.

Lo anterior puede apreciarse claramente en la expedición de las políticas públicas educativas revisadas anteriormente, específicamente en documentos como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los lineamientos curriculares del MEN (2000, 2008, 2010), ya que aunque se reconoce el Arte como un área fundamental del currículo, se observa una insistencia en instrumentalizar como medio para alcanzar objetivos sociales y pedagógicos particulares, tales como la formación ciudadana, la cohesión social o el desarrollo de habilidades específicas, evidenciando de alguna manera un modelo funcionalista que tiende a limitar el potencial autónomo del Arte, pues prevalece una lógica normativa que establece claramente qué elementos del arte son apropiados para el contexto escolar y cuáles no, configurando así una inclusión deliberadamente dirigida y condicionada.

Ahora bien, esta tensión también pone en cuestión la naturaleza filosófica y epistemológica del arte mismo. Tradicionalmente concebido desde la «mímesis aristotélica», entendida como la «representación de lo posible», el Arte en la escuela ha pasado paulatinamente a ser interpretado desde una perspectiva más instrumental y utilitaria; ajustándose a las expectativas y necesidades de una sociedad globalizada, según se plantea el MEN (2010); este cambio en la comprensión del Arte no solo altera las dinámicas educativas, también reconfigura la experiencia estética al reducirla a objetivos concretos y medibles; desplazando la experimentación libre y espontánea hacia el cumplimiento estricto de «estándares curriculares» rígidos.

Por su parte, Barbero (2010) profundiza en esta problemática al señalar que, aunque el Arte mantiene una especificidad propia, su autonomía dentro de la escuela está condicionada por instituciones y convenciones sociales; dicha instrumentalización, aunque facilita ciertos

objetivos pedagógicos deseables, termina limitando la posibilidad real de una «emancipación creativa»; al reducir el Arte a un recurso didáctico para formar valores y normas sociales; en esa misma línea, la *«Misión Internacional de Sabios» (*2019) plantea la urgencia de replantear la educación artística; sugiriendo consolidar un Sistema Nacional de Educación Artística que garantice espacios genuinos para la creación y la reflexión estética; evitando convertirla en una simple herramienta funcional al servicio del sistema escolar. En consecuencia, se hace evidente que la inclusión del Arte en la escuela se configura mediante un entramado normativo complejo, el cual lo instrumentaliza con fines externos; subordinando así su dimensión creativa y transformadora a objetivos educativos, sociales y políticos previamente definidos institucionalmente.

El maestro de educación artística: entre la creatividad y la normatividad.

Frente al papel del maestro, esta realidad lo interpela directamente. Según Read (1943) y Dewey (1934), su labor debe trascender la enseñanza meramente técnica para propiciar una verdadera formación artística que estimule la construcción autónoma del pensamiento creativo. En este sentido, se infiere que su función no puede limitarse a la transmisión de técnicas ni a la preparación de los estudiantes para cumplir indicadores, sino que se articula en un doble horizonte: por un lado, la formación creativa y sensible; por otro, la atención a las exigencias normativas y sociales que enmarcan la escuela. Desde esta perspectiva, el maestro puede ser comprendido como:

a. **Mediador entre la autonomía artística y la normatividad escolar.** ya que se espera que reconozca que el arte en la escuela se inscribe en currículos, competencias e indicadores (MEN, 2000, 2010), pero asume el reto de abrir espacios de libertad creativa que no se

reduzcan a lo evaluable. **b**. **Facilitador de experiencias estéticas significativas.** Como plantea Dewey (1934), la experiencia estética es, en sí misma, formativa y transformadora. El maestro, entonces, ha de propiciar situaciones donde los estudiantes sientan, creen, experimenten y reflexionen más allá de la repetición de estilos o técnicas. **c**. **Promotor de pensamiento crítico y emancipador.** Freire (1968) y Read (1943) señalan que la enseñanza del arte puede ser opresiva si solo reproduce formas, pero liberadora si impulsa a los estudiantes a pensar de manera autónoma, cuestionar la realidad y generar alternativas. d. **Constructor de identidad cultural y ciudadana.** Según MEN (2010), SED (2022) y UNESCO (2006, 2010), la labor docente implica favorecer la participación cultural, el reconocimiento de la diversidad, la memoria social y la formación ciudadana, articulando lo local con lo global. e. **Defensor del valor intrínseco del arte.** Ante el riesgo de instrumentalización (Bernstein, 1985; Eisner, 2002), el maestro debe recordar que el arte no solo sirve a fines externos —convivencia, productividad o ciudadanía—, sino que constituye un fin en sí mismo, esencial para la plenitud humana.

En consecuencia, el maestro se configura como un mediador que, sin desconocer las exigencias del sistema escolar y las políticas públicas, debe proteger y estimular la dimensión creativa, estética y emancipadora del arte. Su función no se agota en la transmisión de técnicas ni en el cumplimiento de estándares, sino que debería estimular el goce de experiencias significativas que fomenten la creatividad, la sensibilidad y la reflexión crítica. Asimismo, facilitar en los estudiantes el reconocimiento y valoración de su diversidad cultural, logrando que participen activamente en la construcción ciudadana y comprendan los fenómenos sociales desde una mirada artística.

Esta revisión nos permite concluir que la inclusión del arte en la escuela está marcada por una tensión constante entre su dimensión creativa y emancipadora y su utilización instrumental al servicio de fines sociales, políticos y educativos. Mientras los autores consultados reivindican el arte como experiencia estética liberadora y formadora de pensamiento crítico, los lineamientos del MEN, la SED y organismos internacionales muestran una tendencia a normativizar e instrumentalizar, subordinando su enseñanza a competencias, indicadores y objetivos ciudadanos. Así, lo que llega al aula no siempre refleja la riqueza simbólica y sensible del arte, sino una versión curricular condicionada por prioridades institucionales.

En este marco, la educación artística, cuando logra escapar de la instrumentalización, puede convertirse en un espacio privilegiado de libertad, identidad y transformación social dentro de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Políticas Públicas (MEN y SED)

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1064 de 2006: Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.* Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20854

Congreso de la República de Colombia. (1821). *Constitución política de Colombia de 1821*. Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13690

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 397 de 1997: Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.* Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337

Ministerio de Cultura de Colombia. (2008). *Política para el fomento de la educación artística.* https://fundacionzero.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/06/politica_educacion_artistica_mc.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2000). *Lineamientos curriculares en educación artística.* Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Primera edición. Bogotá, D.C., Colombia. https://www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Serie lineamientos curriculares: Educación artística*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural: Educación preescolar, básica y media.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://fundacionzero.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/06/orientaciones_pedagogicas_men.pdf

Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco (2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística: Documento Base.* Bogotá.

Ministerio de Cultura de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional. (2008). IV Encuentro Nacional de Educación Artística: Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia, Relatorías finales, Mesas de trabajo.

Presidencia de la República de Colombia. (10 de abril de 2024). *Decreto 458 de 2024: Por medio del cual se reglamenta el artículo 188 de la Ley 2294 de 2023, en cuanto a la estructura y funcionamiento del Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la convivencia y la paz, se adiciona el artículo 1.1.3.8., y la Parte XIII al Libro II del Decreto 1080 de 2015, y se dictan otras disposiciones.* Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=238438

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Orientaciones para el área de Educación Artística: Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá: SED. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/046f92a4-7661-4d19-ba01-14e4cd2a7016

Organismos multilaterales

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. https://www.unesco.org

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación*

artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, 2ª edición, Seúl, 2010. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2008). *I Congreso Iberoamericano de Educación Artística*. https://oei.int/wp-content/uploads/2008/05/xi-cic2008.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2014). *II Congreso Iberoamericano de Educación Artística*. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/programas/educacion-artistica/

Jiménez, L., Agirre Arriaga, I., & Gouvêa Pimentel, L. (Coords.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.
ISBN: 978-84-7666-199-4

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (Coords.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas Educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf

Referentes bibliográficos

Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(55), 15–XX. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648289.pdf

Barco Rodríguez, J. M. (2003). *Introducción al énfasis en educación artística*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Benjamín, W. (1936). La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica. Ítaca. https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf

Benjamín, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 11-30). Taurus.

https://monoskop.org/images/9/99/Benjamin_Walter_La_obra_de_arte_en_la_epoca_de_su_reproductibilidad_tecnica.pdf

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación, (15),* 5–22.

Bloch, M. (1993). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (M. del C. Ruiz de Elvira, Trad.). Taurus. https://asociacionfilosofialatinoamericana.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/bourdieu-pierre-la-distincic3b3n-criterio-y-bases-sociales-del-gusto.pdf

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Montressor Jungla Simbólica

Cárdenas Forero, Ó. L., & Cárdenas Forero, M. T. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes, (50),* 173–185. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100173

Cárdenas Forero, Óscar L., Cárdenas Forero, M. T., & Hernández Castillo, C. A. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850-1900). *Pedagogía Y Saberes*, (53), 69–82. https://doi.org/10.17227/pys.num53-10554

Claude Lévi-Strauss. (1961). *Arte, cultura, etnología*. Paidós.

Colmenares, G. (1997). *[Obra citada en Silva, 2007]*.

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.). Paidós. (Ed. en español publicada en 2008). https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-el-arte-como-experiencia.pdf

Díaz Soler, C. J. (2015). Formación e investigación: Una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912–1947). *Pedagogía y Saberes*, (43), 133-147 https://doi.org/10.17227/01212494.43pys133.147

Díaz-Soler, C. J. (2024). El desafío kantiano: pensar la paz. *Pedagogía Y Saberes*, (60), 45–57. https://doi.org/10.17227/pys.num60-20129

Díaz-Soler, C. J. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía Y Saberes*, (57), 11–24. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782

Díaz-Soler, C. J. (2021). Conviene formar al hombre si debe ser tal: la didáctica magna de Comenius y el problema de la formación. *Pedagogía y Saberes, (54).* https://doi.org/10.17227/pys.num54-11803

Díaz-Soler, C. J. (2024). Arte y pedagogía. El problema del niño creativo. En G. Bustamante & C. Herrera (Eds.), *Arte y educación: Campo y recontextualización* (pp. 235–266). Editorial Aula de Humanidades.

Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/43/42968_el_arte_y_la_creacion_de_la_mente.pdf

Fisas, V. (2006). *Educación para la paz*. Icaria Editorial.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Paidós.

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

García Sánchez, B. Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: Transiciones de la Colonia a la República*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/277228495_De_la_Educacion_Domestica_a_la_Educacion_Publica_en_Colombia_Transiciones_de_la_Colonia_a_la_Republica

Hobsbawm, E. (1999). *A la zaga: Decadencia y fracaso de las vanguardias del siglo XX*. Crítica.

Huerta, R. (2018). *EARI Educación Artística Revista de Investigación, 9*. https://doi.org/10.7203/eari.9.13608

Kandinsky, W. (1911). *De lo espiritual en el arte* (L. Villegas, Trad.). Paidós. https://gabrielagarbo.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/01/30760245-kandinsky-vassily-de-lo-espiritual-en-el-arte-pdf.pdf

Kristeva, J. (1969). *El lenguaje, ese desconocido: Introducción a la lingüística*. Fundamentos. (Ed. en español publicada en 1988).

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: El tiempo como imaginario*. Paidós.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria* [Versión digital]. Attribution-NoDerivs 4.0 International Creative Commons License. https://archive.org/details/le-goff-jacques.-el-orden-de-la-memoria-ocr-1991

Lévi-Strauss, C. (1961). *Antropología Estructural*. Editorial Paidós. https://monoskop.org/images/6/67/Levi-Strauss_Claude_Antropologia_estructural_1978.pdf

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf

Mora Muñoz, A. (2012). La educación artística y la construcción de ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía, 24*(62), 323–336.

Nieto, Y. S., & Balanzó, A. (2023). Representaciones sobre la educación artística en política pública: El caso colombiano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31*(128). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7800

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.

Read, H. (1943). Educación por el Arte. Ediciones Paidós Ibérica, Traducción de Luis Fabricant, (1986), Barcelona. https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/308baf74-6ffe-4bc5-adbf-f10cfeecd6bb/content

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general* (Ed. 1945). Lozada.

Silva, R. (2007). *La historia escrita: Fuentes y metodología*. Universidad Nacional de Colombia.

Vega, V. (2010). Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología. Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano Cinde. https://www.researchgate.net/publication/362422987_CUERPO_DIALOGO_Y_EDUCACION_Una_aproximacion_desde_la_fenomenologia

Vío, K. (2024). Cumbre Internacional de la WAAE (Alianza Mundial para la Educación Artística) Atenas, Grecia, 17–19 de octubre de 2024. *Revista APES - Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*.

Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía: Ensayos*. Fundación Hombre Nuevo Editores. (2010)

Tesis y Trabajos de Grado

Avendaño Peña, C. (2015). *La educación artística como disciplina escolar: un análisis estructural sobre la Educación Artística* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana.

Castellanos Bernal, A. J. (2021). *El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Un análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984-2016)* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional.

Castillo García, J. R. (2006). *Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales – CINDE].

Castillo Pabón, N. G., & Posada Silva, N. A. (2009). *La educación artística: Aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].

Chona Parra C. P., (2020) GUERRA EN CARNE Y HUESO: Concepción de la corporalidad mutilada en ex combatientes de las FARC y de ex militares de la Fuerza Pública colombiana. {Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas}, Repositorio institucional.

Gamboa González M. Y., (2020) La Noción de Calidad en la Educación: Una Discusión desde la Configuración de la Política Pública. {Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas}, Repositorio institucional.

Prieto González, L. D., (2019) Educación y Ciudadanía: el Caso de las Cartillas de Cátedra para la Paz. {Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas}, Repositorio institucional.

Real, Y. A., (2019) La Lectura, La Escritura y su Enseñanza: El Caso de la Campaña de Instrucción Nacional (Camina) 1982 - 1986 {{Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas}, Repositorio institucional.

Quilaguy Malagón, Y. A. (2018). Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística como aporte para la ciudadanía y la paz [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://hdl.handle.net/10656/7775.

Índice de tablas

Tabla **1** Cuadro presentación entidades generadoras de políticas públicas. Elaboración propia.

Tabla **2: Evidencias de Aprendizaje de las Competencias de la Educación Artística. Tomado de *Documento 16. Bogotá MEN (2010;* pág. 47)**

Tabla **3** Definición Conceptos Arte y Educación. "*Arte, Cultura y Patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural*" (2008) Elaboración propia