

# ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística?

Carlos Miñana Blasco

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Presentado en el IX Foro Pedagógico Distrital, Bogotá, 16 y 17 de junio de 2004

40 / SOCIEDAD

EL PAÍS, lunes 8 de marzo de 2004

## Educación

**D**ANTONIO FRAGAS, Madrid a forma creativa, con una estación callejera que recreaba la muerte de las enseñanzas artísticas y creativas, medio milla de profesores de Música y Plástica celebraron ayer en Madrid una concentración celebrada frente al Ministerio de Educación. El objetivo de este acto de protesta era alertar de la "drástica reducción" de horas lectivas de estas disciplinas que supone el desarrollo, desde septiembre de 2003, de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE). Un recorte de horas que, afirman los afectados, podría acarrear la desaparición del 30% de los puestos de trabajo del profesorado de estas especialidades.

A la concentración, convocada por los sindicatos CC OO, UGT, CSI-CSIF y por distintos colectivos de enseñanzas artísticas, se sumaron miembros de la Plataforma en Defensa de la Danza, que piden la revocación de un Real Decreto aprobado en febrero que, según esta Plataforma, no homologa los estudios de danza realizados antes de la Ley Orgánica de Unión General del Sistema Educativo (LOGSE), en los años noventa, con los efectuados en el marco de esa ley. Esto supone, según los afectados, que los títulos de danza previos a la LOCE se pueden "tirar a la basura".

Construas como "más creación y menos religión" —es referencia a la asignatura de Religión y Hecho Religioso, cuya asignatura de una de ellas es obligatoria en los 19 cursos de la educación obligatoria y en 1º de bachillerato— y "se tiene que notar al ir a votar", focaron sobre una concentración impregnada de ambiente pederfectoral y espíritu lúdico, aunque no por ello menos estudiantil. "El Gobierno está faltando al respeto que merecen las enseñanzas artísticas", afirmó Ignacio

## De música, plástica y horas contadas

### Profesores de enseñanzas artísticas protestan en Madrid contra el recorte de estas disciplinas en la Ley de Calidad



Representación de la muerte de la Música y la Plástica en la concentración contra la LOCE, ayer en Madrid. I GAI DO ALVAREZ

Asensio, de CSI-CSIF: "Cada vez que hay que recortar horas, las víctimas son la música o la plástica, disciplinas esenciales para la formación integral del individuo".

Está previsto que la LOCE, la polémica ley educativa de la ministra de Educación, Pilar del Castillo, sea desarrollada gradualmente hasta el curso 2007-2008. Sindicatos y profesores vienen denunciando desde la reforma de las humanidades en la ESO, aprobada por el Gobierno del PP en diciembre de 2000, la marginación de un tipo

de disciplinas, las artísticas, que en los últimos años han ido perdiendo terreno frente a otras como Lengua española y Matemáticas.

Con la LOCE, la gran ley educativa de las postrimerias del periodo socialista en el Gobierno, se impartían 210 horas anuales obligatorias tanto de Educación Plástica y Visual como de Música en 1º, 2º y 3º de la ESO. Con la LOCE, el número de horas anuales obligatorias de estas asignaturas es de 35.

En el caso de Plástica, esas 35 horas se imparten exclusivamente en 1º de la ESO, mientras que las de Música se imparten en 2º. La presencia de estas disciplinas en el resto de cursos ya no es considerada imprescindible por el ministerio, y pasa a depender de las autoridades educativas de cada comunidad autónoma y del itinerario de especialización que escoja cada alumno. Puede darse el caso, pues, de que un alumno de secundaria no estudie más que esas 35 horas obligatorias de Plástica y Música durante toda la educación secundaria.

La convocatoria de ayer rompió a los dos milares de personas que hace cuatro años se manifestaron por el mismo motivo en Madrid. En aquella ocasión, los profesores de enseñanzas artísticas lograron impedir a actores y artistas famosos, Juan Pujar, de CC OO, anunció, no obstante, que las movilizaciones continuarán el Día del Teatro (27 de marzo) y en el de la Danza (29 de abril) hasta que el Gobierno resultante de las elecciones del próximo domingo "revoque la legislación actual".

Hace 6 años, en el I *Seminario Nacional de Formación artística y cultural* (Bogotá, 27 de julio de 1998) (Miñana 2000) organizado por el recién creado Ministerio de Cultura, en mi ponencia hablaba de “un futuro prometedor y lleno de nuevas perspectivas” para la educación y la formación artística en Colombia. Si bien en el fondo mantenía cierto escepticismo (que ya había manifestado en Miñana 1996), había algunos indicadores que me permitían atisbar un futuro esperanzador:

- una nueva Constitución (1991), una Ley General de Educación (1994) y una Ley General de Cultura (1997) donde se planteaba la educación como un derecho fundamental, una educación y una gestión cultural descentralizadas, con autonomía regional, local e institucional incluso en el manejo de los recursos, donde se reconocía un país multicultural, una flexibilidad curricular, una promoción automática...
- la transformación del Instituto Colombiano de Cultura en el Ministerio de Cultura (1997),
- los procesos de participación en el diseño de políticas con los foros regionales de cultura y con los encuentros que se realizaron entre 1993 y 1997 para la elaboración de los Lineamientos curriculares del área de Educación Artística en el Ministerio de Educación,
- la consolidación de la profesión de pedagogos para la educación artística a nivel de licenciatura desde hacía 20 años y con más de una veintena de programas de formación en todo el país,
- la introducción de los laboratorios de informática o centros de cómputo en todos los colegios y el impacto de las nuevas tecnologías en la democratización de los procesos educativos artísticos (MIDI, sintetizadores y organetas, grabadoras de casetes, videos, Internet, multimedia, imagen, video y sonido digital..),
- el compromiso incipiente pero cada vez mayor de las universidades con la investigación de las culturas y expresiones artísticas regionales, populares y comerciales, de los fenómenos de cultura urbana y juvenil, de los procesos pedagógicos, de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación...
- la valoración de la educación artística por parte de la población en general y, en especial, por los padres de familia,
- la ampliación de la jornada escolar lo cual se intuía que permitiría abrir espacios para la práctica artística a partir de los intereses de los estudiantes,

- el papel de los medios masivos, las ediciones en fascículos, los videos comerciales, los multimedia y las nuevas tecnologías en la difusión y reproducción de las artes hasta convertirlas prácticamente en un "ambiente" que envolvía la cotidianidad de los jóvenes,
- los procesos cada vez más interdisciplinarios dentro de las artes y la pedagogía artística,
- el crecimiento de la producción de los fabricantes nacionales de material didáctico y la apertura de las importaciones de instrumentos musicales, libros especializados, equipos y accesorios.

Realmente había buenas razones para ser optimistas. Además la intensificación comunicativa y emotiva que se produce en todo encuentro masivo -como en el que hoy estamos participando- elevaba el ánimo de los profesionales reunidos.

Sin embargo sólo 6 años después nos volvemos a reunir. Tenemos trabajos que mostrar, pero muchos compañeros están golpeados, humillados, solitarios, desmotivados y –algunos- contando los años que faltan para la pensión. ¿Qué ha pasado? ¿En qué quedaron las expectativas que nos hicimos?

La primera parte de mi intervención pretende dar cuenta de estos cambios y mostrar el papel que han jugado las políticas públicas educativas de la última década en el redireccionamiento de las tendencias. En la segunda parte intentaré ser propositivo, aprovechando la presencia del Secretario de Educación de Bogotá, Abel Rodríguez, un interlocutor privilegiado que ha manifestado un interés genuino por revertir positivamente algunos de los procesos iniciados por las anteriores administraciones y devolverle la dignidad a las maestras y maestros de Bogotá.

\*\*\*\*\*

## *Racionalización y reducción del gasto público*

En 1998, cuando se creó el Ministerio de Cultura tuvimos la mayor inversión de la historia de Colombia en arte y en cultura. Proliferaron foros y encuentros regionales para elaborar un Plan Decenal de Cultura y la participación de artistas profesionales y aficionados, y de gestores culturales fue masiva. Se vivía todavía el fervor democrático y participativo que motivó la nueva Constitución de 1991. Por fin el arte y la cultura iban a tener un lugar digno en el presupuesto del Estado. Sin embargo, desde ese año se ha ido reduciendo el presupuesto en forma sistemática y, en pesos constantes, el Estado gasta hoy menos de la mitad de lo que gastó en 1998. Se reduce cada año la planta de personal. Por ejemplo, recientemente el Estado se “ahorró” más de 4 mil millones anuales en sueldos con la eliminación de la Orquesta Sinfónica Nacional, pero sin embargo los gastos en personal aumentaron este año en 6 mil millones de pesos en contratos externos mientras que la planta de personal está más reducida y sin músicos. Los presupuestos totales, además, para justificar que sí se está invirtiendo en arte y cultura, se inflan incorporando programas e inversiones que no son propiamente del Ministerio, ni tampoco permanentes, como los 10 mil millones del Banco de la República con su Plan de Lectura y Bibliotecas, o los 2 mil millones del Plan Colombia para el Plan Nacional de Música para la Convivencia.

En la educación superior los recortes presupuestales han sido también evidentes, y en la educación básica y media la inversión en la educación propiamente estatal se ha venido también reduciendo, favoreciendo los bonos y cheques escolares y los colegios en concesión en manos de empresas privadas y comunidades religiosas. La reorganización de la planta de personal con el fin de ofrecer una mayor cobertura con los mismos insumos ha afectado sobre todo a los

profesores de educación artística, algunos de los cuales han tenido que asumir áreas diferentes a la suya o convertirse en profesores de aula en la primaria (por ejemplo, como podemos comprobar levantando la mano en este momento, de los varios centenares de profesores presentes en este foro de educación artística, no hay más de cincuenta nombrados en propiedad en artes). Igualmente, hemos visto en distintas Instituciones Educativas del país, fruto de este proceso, cómo profesores no capacitados en artes asumían varias horas de educación artística para completar su carga académica y evitar ser trasladados o perder su puesto. La “racionalización” de la planta docente ha servido en el caso de la educación artística para volverla “irracional”. Uds. conocen mejor que yo los despropósitos y situaciones absurdas que se han presentado en los colegios del sector estatal en estos últimos tiempos. No estoy diciendo con esto que antes de las reformas el área de educación artística fuera un ejemplo de organización y de cobertura – como ya señalé en Miñana 1992a y 1996-, pero es claro que dichas reformas han desorganizado por completo los esfuerzos de los años anteriores por fortalecer el sector. Estos cambios y movimientos de personal han sido realizados, además, con una falta total de respeto por los docentes; si los docentes fueron nombrados y asignados a unas labores y a una institución por un acto administrativo, sería de esperar que los cambios se realizaran igualmente a través de un acto similar. Sin embargo lo que hemos visto ha sido algo humillante para el magisterio: enfrentamientos al interior de las instituciones entre los docentes para definir qué maestro “sobraba” y quién debía irse, filas de maestros en la calle –como las que hacían los padres para conseguir un cupo para sus hijos en las puertas de los colegios- aguantando las inclemencias del tiempo para saber adónde los mandaban... Un irrespeto total por una profesión y por la dignidad de unos profesionales servidores del Estado. El poco prestigio que se estaba empezando a

ganar en el área de educación artística, se ha perdido frente a los colegas y frente a los padres de familia.

Pero ¿qué lógicas han impulsado estas reformas?, ¿cómo se está argumentando con éxito el desmonte de la educación artística en el sector de la educación pública?

### *La lógica del mercado y de la educación pública mínima*

El pensamiento neoliberal (o “libertario”, como prefieren denominarlo sus líderes intelectuales) sostiene que el valor fundamental es la libertad individual y que la sociedad que mejor puede garantizar las libertades individuales es la sociedad de libre mercado. La educación es un bien valioso por el que los individuos reciben beneficios y por el que cualquier persona inteligente pagaría un precio, lo cual la convierte en un servicio que se ofrece en el mercado. Decía el economista Friedrich von Hayek en *The Constitution of Liberty* (1960)<sup>1</sup> que en los países y lugares donde todavía hay “ignorantes” que no valoran y que por lo tanto no pagarían un “precio” por ese “supremo valor” y por esa inversión que es su educación, el Estado debe garantizar que dichos “ignorantes” aprendan los rudimentos del lenguaje (lectura y escritura) y del cálculo matemático, así como algunos valores básicos para la “convivencia pacífica” (Hayek 1997:449-450). Dichos rudimentos les abren la puerta para que puedan integrarse y reconocer las bondades del mercado en general y, obviamente, del mercado educativo. Para expresarlo en forma grosera desde las técnicas del marketing, la instrucción

---

<sup>1</sup> Publicada en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como *Los fundamentos de la libertad* en los años 70 por Unión Editorial en Madrid, y reeditada en dos volúmenes por Folio, Barcelona en 1997. Citamos la edición de 1997.

pública obligatoria no es más que una especie de “muestra gratuita” para que los consumidores que no han probado las excelencias de ese producto que es la educación, puedan saborearla para luego convertirse en consumidores habituales. Pero incluso esta “muestra gratuita” no debe ser totalmente gratuita. La “Educación para todos” -el programa del Banco Mundial- no apunta al “éxito” en el mercado sino a la integración no conflictiva y a la supervivencia, y se centra en “alfabetización, habilidades matemáticas, habilidades lógicas y sociales como el trabajo en equipo” (World Bank 1999:vii) y sus destinatarios prioritarios son las niñas y “los más pobres” (World Bank 1999:ix). El Banco Mundial –así siga hablando de él demagógicamente- ya no cree en el “desarrollo”, y las agencias internacionales –incluida Naciones Unidas- desplazan sus recursos de la “ayuda al desarrollo” hacia la “ayuda humanitaria”, “a la pobreza”, “a los desplazados por la violencia” y a mitigar los destrozos de la intervención militar y de los conflictos bélicos, ayuda que se focaliza al máximo, no para producir sinergia social, no para fortalecer colectividades, sino para llegarle en forma dosificada a cada individuo aislado y etiquetado como gravemente afectado e indefenso –temporalmente- por una situación de máxima pobreza o por los desastres –inmediatos- de la guerra, a la manera de los bonos o cheques escolares, o de la capitación, o del SISBEN (ayuda *per capita*, no institucional o por proyecto).

No hay, pues, una intención de elevar la “calidad” o de ampliar la “instrucción pública obligatoria”, sino de reducirla a su mínima expresión, a un “paquete básico” (entiéndase por básico no lo que sirve de base, sino mínimo) que el Estado financiará parcialmente y que velará para que se aplique especialmente en los sectores más marginados de la dinámica del mercado (estrategia de “acciones focalizadas”). La aspiración a unos derechos educativos universales de los ciudadanos se reduce a paquetes mínimos de supervivencia que se distribuyen

focalizada y –preferiblemente- individualmente. A eso se le llama “equidad” y “hacer llegar los recursos del Estado a quien más lo necesita”.

En este contexto ideológico ¿qué pasa con la educación artística? Los neoliberales valoran profundamente el arte y la educación artística, y en su lógica, al ser un valor, la gente está dispuesta a pagar por ellos, lo cual da pie para que se constituya un mercado de bienes artísticos y un mercado de servicios educativos artísticos. Pero la educación artística sobrepasa esos mínimos que el Estado debe proporcionar a los marginales, sobrepasa la “muestra gratuita” o el bono de supervivencia, o el paquete del SISBEN que los contribuyentes deben financiar para integrarlos al mercado. Desde este punto de vista, y aunque valoren altamente la educación artística, para el pensamiento neoliberal no tiene sentido una política estatal en torno al arte o a la educación artística. Las personas que deseen escuchar música sinfónica, que la paguen, así como a otros les gusta el rap y se esfuerzan por ahorrar para ir a un concierto de hip-hop: el Estado no debe financiar con fondos públicos una Orquesta Sinfónica, sino que lo deben hacer los amantes de dicha música y las fundaciones y organizaciones privadas constituidas con tal fin. Para el pensamiento neoliberal en estos momentos estamos perdiendo nuestro tiempo, pues no tiene ningún sentido llevar a un debate público el sentido de una política pública para la educación artística. Los individuos interesados en aprender música, danza o artes escénicas, bien pueden hacerlo y, si valoran dicho aprendizaje, pagarán por ello y, por lo tanto se creará un mercado de servicios educativos en artes. Es la libre elección de los individuos en el juego del libre mercado la que –supuestamente- constituye el juego de oferta y demanda en torno a la educación artística. No hay nada que discutir. Simplemente, escoger. Buenos días, estamos perdiendo nuestro tiempo, podemos irnos. Hemos terminado...

El debate por la educación artística se desplaza, entonces, del ámbito de lo público, de la política en el buen sentido, para situarse en el ámbito de la libre elección en un supuesto libre mercado.

Desde este marco ideológico es fácil interpretar todo lo que nos ha venido pasando. Los afectados por estas decisiones –que no son decisiones de individuos libres en el mercado–, sino decisiones políticas de las élites y de los gobiernos colombianos de los últimos 14 años,<sup>2</sup> son obviamente los niños y jóvenes que no tienen recursos para pagar los servicios educativos artísticos en el mercado. Las clases medias y altas siempre han tenido su mercado educativo y han pagado por estos servicios. Las clases bajas estaban empezando a tener el acceso a estos bienes públicos de la humanidad gracias a la educación estatal. Pero la educación artística no forma parte del SISBEN educativo, del “kit” de supervivencia para los que están al margen de la sociedad que es más del 60% de la población colombiana.

### *Arte para la convivencia pacífica*

Sin embargo estamos asistiendo a un interés cada vez mayor por los posibles usos instrumentales del arte y de la educación artística como un recurso para fortalecer esos “módulos de convivencia” de los que hablaba Hayeck para los que

---

<sup>2</sup> Desde el “Plan de Apertura Educativa”, programa del gobierno Gaviria para la educación (1990-1994) hasta la actual “Revolución educativa” del gobierno Uribe, las iniciativas gubernamentales han adelantado una reforma “primordialmente impulsada por razones de financiamiento (y no por la productividad educacional)” (Carnoy y Castro 1997:12) que no se orientan a dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales, y a los acuerdos nacionales logrados en amplios foros y en eventos orientados a estimular la participación de los distintos sectores involucrados.

están a punto de entrar en conflicto con el sistema. Es decir, la educación artística se está legitimando hoy no en sí misma, como una expresión humana, como un valor de la humanidad al cual tienen derecho todos los ciudadanos, sino en la medida que es útil para proyectos de “convivencia”, de “resolución de conflictos”, de “formación para la paz” orientados a esas inmensas juventudes marginalizadas para las que esta sociedad no les ofrece ni siquiera un presente, mucho menos un futuro.

En este contexto se entiende la actual política del gobierno en el Ministerio de Cultura y en otras de sus dependencias. En arte no hay sino un plan: el de música para la convivencia:

## **“PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2002 – 2006**

### **HACIA UN ESTADO COMUNITARIO**

#### **POLITICAS SECTOR CULTURA Y DEPORTE**

#### **SEGURIDAD DEMOCRATICA**

##### **Fortalecimiento de la convivencia y los valores**

#### **1. APROPIACIÓN SOCIAL DEL PATRIMONIO CULTURAL**

- Revitalización de los Centros Históricos
- Promoción y Difusión del Patrimonio Oral e Inmaterial Colombiano.

#### **2. PLAN NACIONAL DE LECTURA Y BIBLIOTECAS**

- Aumentar el Promedio de Lectura por Habitante/ Año
- Mejorar el Acceso Equitativo de los Colombianos a la Información y al Conocimiento
- Fortalecimiento y Dotación de 500 Bibliotecas públicas y privadas
- Campañas de Promoción del Libro y la Lectura

#### **3. PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA**

- Creación y Fortalecimiento de Bandas, Coros, Orquestas y otras Agrupaciones a Nivel Nacional

- Dotación de 200 Bandas Musicales
- Investigación, Promoción y Difusión del Patrimonio Musical Colombiano
- Establecimiento de Políticas Públicas sobre DDHH de las mujeres, que promuevan una cultura de la no violencia y el respeto a su diversidad multiétnica y pluricultural.” (Tomado de la página web del Ministerio de Cultura).

El plan se inspira en uno de los 100 puntos del *Manifiesto democrático* del presidente:

“Cuando un niño abraza un instrumento musical, jamás empuñará un fusil contra el prójimo”

Punto 48. Manifiesto Democrático. Los 100 puntos de Álvaro Uribe Vélez (en [http://www.dnp.gov.co/03\\_PROD/CONPES/Manifiesto\\_Democratico.htm](http://www.dnp.gov.co/03_PROD/CONPES/Manifiesto_Democratico.htm), 2003)



Esta idea hermosa y halagadora para nosotros, los pedagogos musicales, presupone que el arte posee una fuerza o capacidad casi mágica para producir determinados efectos personales y sociales en quienes de alguna manera lo practicamos, disfrutamos o sufrimos. La mayoría de los educadores y pedagogos están convencidos, además, de que estos efectos son de carácter positivo: creatividad, convivencia pacífica, armonía o integración personal y colectiva, expresividad, comunicación, desarrollo de la inteligencia, e incluso efectos terapéuticos casi milagrosos. Por esta razón, consignas como la del presidente Uribe u objetivos como los del anterior Plan de Desarrollo de Bogotá (“Potenciar las contribuciones del arte, la recreación, el deporte y el ambiente a la comunicación y a la convivencia”) tienen una profunda resonancia en los educadores.

Sin embargo hay también evidencias de que el arte se ha usado históricamente y se usa hoy con la intención de producir comportamientos que no siempre son aceptados o vistos como deseables por todos. Niños y jóvenes guerrilleros y paramilitares abrazan sus guitarras en el descanso de la batalla, y ayer la infancia y las juventudes nazis entonaban himnos patrióticos en honor al *führer* o al caudillo. Igualmente, la música y las danzas folclóricas fueron la base de la penetración de la ideología franquista en mujeres y jóvenes, a través de la denominada Sección Femenina en España. Mientras que unos usan el arte terapéuticamente, más de un artista ha tenido que ir a terapia, en buena parte por su práctica artística o por las tensiones generadas en su proceso de formación. Si el arte realmente produjera “mejores” personas y ciudadanos, los “mejores” artistas y educadores

artísticos serían también los “mejores” en su vida personal y social, lo cual no siempre guarda una clara correspondencia.

La pretensión de que “el” arte, “la” práctica artística produzcan algo en concreto en la conducta de las personas parte de un presupuesto que hemos intentado develar en anteriores ocasiones (Miñana 1997, 1998, 2000): una visión esencialista y no procesual del arte. Entonces decíamos que

“preferimos hablar de ‘procesos’ artísticos y de ‘campo’ artístico, y no de ‘arte’ porque partimos de que lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos o personas sino que es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos. La pregunta, entonces, sería mejor formularla no como ¿Qué es arte?, sino ¿Cuándo es arte”, tal como sugirió Nelson Goodman.(...) El sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejida desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, sociales, las experiencias personales y sociales, entre otras. Tramas y lógicas que atraviesan también los procesos formativos” (Miñana 2000:105.109).

La pregunta por los “efectos” del arte y de la educación artística en la formación en valores y en la convivencia debe, pues, resituarse y desplazarse hacia ¿bajo qué condiciones y en qué situaciones unos procesos artísticos determinados pueden contribuir en dichos procesos de formación?

Para tratar de contestar esta pregunta en el reciente contexto colombiano donde los educadores artísticos se han visto en la necesidad de vender y justificar ante la sociedad y el Estado sus proyectos, no en lo artístico, sino en un pretendido impacto de lo artístico en la paz y en la convivencia, realizamos el año pasado en el Programa RED con un equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional una investigación para la Facultad de Artes.

Escogimos y visitamos 54 experiencias colombianas ampliamente reconocidas, algunas con una trayectoria de veinte años, y en las que se considera que las prácticas educativas de carácter artístico están contribuyendo a fortalecer la convivencia y la formación ciudadana entre los jóvenes y niños. Visitamos las ciudades de Barranquilla, Medellín, Cali, Popayán y también analizamos algunas experiencias en contextos rurales e indígenas y, obviamente las de Bogotá.

Estas experiencias son desarrolladas por agrupaciones sociales de base, instituciones públicas, instituciones escolares y entidades privadas sin ánimo de lucro. Trabajan con una amplia gama de población objetivo que va desde la escolar, la población en riesgo y en condiciones de marginalidad, hasta los líderes comunitarios. La tendencia es a trabajar con los estratos menos favorecidos (1, 2 y 3). Ninguna experiencia muestra interés por trabajar con poblaciones pertenecientes a las clases alta y media alta, así como tampoco por realizar una propuesta que involucre transversalmente a todos los estratos. Este hecho muestra el carácter focalizado –a la manera de la propuesta neoliberal- de las experiencias, es decir, que se orientan no a fortalecer la convivencia y el reconocimiento entre jóvenes de diferentes clases o estratos sociales, sino únicamente aliviar la agresividad y la violencia entre los jóvenes de estratos bajos. Estas experiencias desarrollan una amplia gama de actividades artísticas, lúdicas y mediáticas (artes escénicas, artes plásticas, manualidades, juegos de rol, juegos de competencia, talleres de sensibilización, radio, video, prensa, rituales, actos festivos, comparsas, festivales, carnavales, entre otros) las cuales son insertadas o bien como texto (como actividad que persigue sus propios fines) o bien como pretexto (como actividad a partir de la cual se pueden desarrollar fines ajenos a la misma actividad).

No voy a entrar en detalles en los resultados de esta investigación, que daría para otra ponencia y para un libro que esperamos publicar pronto, pero sí fue claro para nosotros que cuando las experiencias de educación artística lograban resultados en el mejoramiento de la convivencia entre los jóvenes, no era tanto por la magia de una especie de quintaesencia artística, sino por complejos y largos procesos de intervención y de negociación donde se fortalecían las interacciones y la comunicación entre ellos y en los cuales la práctica artística servía de mediadora.

Es absolutamente meritoria la labor de estos líderes, promotores culturales, pedagogos y artistas que con convencimiento, con entrega, con amor, se comprometen con los jóvenes con la mediación de la práctica artística. Son también indiscutibles los resultados pedagógicos y artísticos de algunas contadas experiencias. Pero considero que no necesariamente la medida de un trabajo pedagógico con los jóvenes en el campo artístico deba realizarse únicamente con el metro de la disminución de los índices de agresión o de violencia. En los años 70 se legitimaba el trabajo de promoción artística en los sectores populares desde los procesos de concientización y lucha política y social. Hoy el arte, para poder existir y recibir recursos públicos y de las agencias internacionales, debe legitimarse con resultados en convivencia y negociación de conflictos. Estas visiones instrumentales sesgan el trabajo pedagógico y dejan por fuera multitud de iniciativas valiosas que no basan su legitimidad social en su vinculación a proyectos convivenciales.

Hemos visto, pues, cómo, ante la victoria de los argumentos neoliberales en contra de una educación artística con un sentido público, esta ha tenido que

adscribirse a las acciones focalizadas para las inmensas mayorías de jóvenes marginalizados en las comunas de Medellín, Cali o en los barrios populares de Bogotá y justificarse por su aporte en la formación valorativa y en la pacificación de los excluidos.

### *Evaluación y descompensación*

¿Qué futuro tiene la educación artística en un contexto escolar en el ámbito de la educación estatal y pública? A pesar de la buena voluntad, del compromiso de los docentes cada vez más menguados, de las experiencias e innovaciones de las que este Foro es fiel testimonio, si las políticas educativas siguen así, probablemente no habrá un futuro muy claro en la medida que todos los esfuerzos del Estado se orientan a garantizar –a través de mecanismos de evaluación censal– unos resultados en lenguaje, matemáticas y “competencias ciudadanas, del juicio moral y de los valores” (Plan Sectorial de Educación 2002-2006 del Plan de Desarrollo: La revolución educativa).<sup>3</sup> En la medida que la evaluación de docentes, directivos

---

<sup>3</sup> “El Gobierno Nacional apoyará a las entidades territoriales y a las instituciones educativas en sus procesos de mejoramiento institucional y de gestión, para asegurar que los educandos desarrollen competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas que contribuyan a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad.

El desafío de la política de calidad consiste en involucrar a las instituciones educativas, a los maestros, y a la sociedad en general, en la definición de un sistema integral de estándares, de resultados de las evaluaciones, y de formulación sistemática de planes de mejoramiento educativo.

Se acordarán y se difundirán estándares mínimos de calidad, con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. Se promoverá el desarrollo de competencias ciudadanas, del juicio moral y de los valores.

Se evaluará el estado de desarrollo de las competencias básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas, así como la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana, a todos los estudiantes de 5º y 9º grado del país. Esta evaluación será censal, y se aplicará en forma periódica cada tres años a estudiantes e instituciones. La Nación, los departamentos y los municipios cofinanciarán la aplicación de estas pruebas” (Plan sectorial de Desarrollo).

e instituciones se base en dichos resultados –con la consiguiente asignación de recursos y de bonificaciones en función del mejoramiento de los resultados-, se producirá –y de hecho así está sucediendo- algo que ya señalaron los sociólogos británicos para el caso de la educación en la era de Margaret Thatcher, y para Chile, el sociólogo Martin Carnoy.

En Gran Bretaña, por ejemplo, “existe una poderosa relación entre la mejora de los resultados de las pruebas tomadas y la reducción del currículo enseñado (...) A raíz de los Exámenes Nacionales de Evaluación se ha empobrecido el currículo y se ha reducido la experiencia de los niños” (Ball 2001:38). Especialmente los colegios que sacan peores resultados y que sienten la presión social y el temor a las sanciones, son los que optan por empobrecer el currículo y orientarlo directamente a las pruebas y a los resultados. Esto es lo que Geoff Whitty ha denominado la “descomprensivización” de la educación británica, es decir, la pérdida de sentido de una educación pública integral, humanística. De esta forma se desestimulan las innovaciones pedagógicas de mediano y largo alcance –toda innovación educativa significativa, no puntual o aislada, habría que plantearla en estos plazos- y se privilegian modalidades de instrucción “seguras”, de corte instrumental, que puedan garantizar a corto plazo los altos desempeños de los estudiantes en los aspectos evaluados (Miñana Blasco 2003). Desde la perspectiva del control de los contenidos este es un gran éxito, pues desde la “neutralidad” y la lejanía de las pruebas se logra introducir en el aula y en el currículo una serie de mecanismos sutiles para culpabilizar a cada escuela, a cada maestro y a cada niño de su fracaso escolar, para estimular la competitividad en lugar de la cooperación entre centros, maestros y niños, para eliminar una serie de actividades “improductivas” o sospechosamente etéreas como la educación artística y concentrarse en el éxito ante unas pruebas.

Los resultados académicos de los niños en las pruebas son el eje de la propuesta de calidad neoliberal para la educación básica –y en general para toda la educación- (y así se confirma en el *Plan Sectorial de Desarrollo 2002-2006. La revolución educativa*), lo cual no quiere decir que los neoliberales no piensen en otros factores como indicadores de calidad. Hay toda una serie de factores que importan pero que no son fácilmente cuantificables, y otros que sí. Entre estos últimos, por ejemplo, nadie pondría en duda que el número de computadores o de libros por estudiante, o las instalaciones deportivas, o el disponer de un buen profesor de teatro o no, sean indicadores que en principio harían inclinar la balanza para escoger una institución educativa u otra.<sup>4</sup> Si bien todo esto se ve como positivo pues configura una diversidad de opciones en el mercado escolar, la propuesta neoliberal es muy clara en plantear que –en orden a valorar la calidad de esa educación básica-mínima obligatoria que el Estado debe financiar, es decir, en la educación pública- son los resultados de los niños el factor definitivo. Según ellos, el tener una espléndida piscina o un profesor de plásticas no nos garantiza “el aprendizaje” de los niños en las tres áreas básicas. Al neoliberalismo le interesan en este campo los mínimos. Todo lo que no sean esos mínimos es un asunto que corre por cuenta del bolsillo de los padres. Dicho en un estilo mediático: “si no queremos pagar más impuestos, el Estado debe garantizar únicamente el aprendizaje básico de los niños y no las insaciables pretensiones de los usuarios”. O dicho de otra manera más escueta, la educación de los más pobres debe dedicarse únicamente a mejorar los resultados en las pruebas de lenguaje, matemáticas y convivencia, y dejar el arte para los que puedan pagarlo.

---

<sup>4</sup> Los colegios y universidades privados, en su labor de marketing hacen énfasis en sus folletos en esas pequeñas o grandes cosas que marcan la diferencia. En el campo universitario, que intenta ser hoy más competitivo, se ha venido imponiendo un complejo sistema de acreditación internacional en el que se cuantifican hasta los mínimos detalles que puede ofrecer una universidad, con el fin de ser condensados en puntajes para ser comparados internacionalmente y configurar un mercado global.

En este orden de ideas hay que entender el cambio en el financiamiento: el Estado ya no financia a los colegios públicos o privados como proyectos pedagógicos, como unidades, como centros con características específicas, sino que otorga una cantidad –mínima- determinada igual a cada niño para su educación. El que quiera más, que pague.

A partir de lo anterior, está empezando a pasar lo siguiente en nuestros colegios: En primer lugar, las áreas importantes son las que reciben una evaluación externa y censal, en concreto, lenguaje, matemáticas y valores. Las otras áreas, y más la ya desvalorizada tradicionalmente educación artística, pierde importancia en el currículo, en la mirada del equipo de docentes y directivos y, por extensión de padres y estudiantes. Ante eso, los docentes de artes, podrían liberarse de las presiones a que están sometidos sus colegas y seguir ocupando los márgenes del currículo, o demandar del Estado –como lo están sugiriendo algunos en este Foro- una evaluación censal en artes para los alumnos, para que así también sea valorada el área por los estudiantes, directivos y colegas. Es decir, legitimar el papel del arte en la escuela, no por su valor intrínseco sino por su inscripción en unas lógicas de control externo. En mi concepto esto sería terrible para la diversidad, pertinencia, exploración y creatividad de las experiencias artísticas escolares.<sup>5</sup>

En segundo lugar, las medidas de ajuste de personal y de “racionalización” de la planta docente, su no renovación e incremento a pesar del aumento desmedido de la cobertura, el énfasis en la clase dictada y el no reconocimiento de otras formas organizativas y pedagógicas como “hora-clase”, muy probablemente

---

<sup>5</sup> En Miñana (1992b) hice referencia a la complejidad de las pruebas y evaluaciones en una disciplina artística como la musical, donde también podemos hablar de “inteligencias múltiples” y diferentes estilos cognitivos.

producirán –y así está empezando a suceder- una masificación y hacinamiento en las clases artes, y una reducción de las posibilidades de talleres y organizaciones más flexibles necesarias para la práctica artística genuina y experiencial.

En tercer lugar, asistimos también a una externalización (*outsourcing*) del arte en la escuela, es decir, a un proceso de desplazamiento de la responsabilidad de la educación artística de la educación pública, con fondos públicos, a actividades financiadas por los padres de familia, por los recursos locales y regionales, en horario extraescolar o a cargo de casas de la cultura, ONG, academias, docentes contratados temporalmente o escuelas de artes municipales. De ser un área básica que debería garantizar el Estado se pasa a una actividad opcional que se financia de diversas formas. Aquí quisiera detenerme en la política educativa de la actual administración. Su énfasis en las relaciones *escuela – ciudad* me parece pertinente y adecuado. Lo comparto. Pero, en el caso de la educación artística, si no se establece una política clara y seria para el sector, se corre el riesgo de pensar que la formación como área básica se podría reemplazar por visitas a museos, recorridos por la ciudad, asistencia a conciertos... Comparto y aplaudo la idea de la ciudad educadora y de una escuela que sale a la ciudad (y en ese sentido me parece excelente la gratuidad o las tarifas especiales de transporte público para estudiantes). Hay mucho que aprender fuera de las aulas. Pero no a costa del desmonte de áreas básicas para la formación integral de los niños y jóvenes.

### *La pregunta por los sentidos de la educación artística en la educación pública*

La mayoría de las fortalezas y expectativas que señalaba al comienzo de mi presentación siguen hoy vigentes. Cada día se abren nuevas academias y centros

de formación artística; el nivel es cada vez mayor; las clases medias y medias bajas realizan ingentes esfuerzos para que sus niños y niñas tomen cursos de artes; las nuevas tecnologías siguen su paso implacable. La educación artística va bien. Lo que no va bien es el compromiso del Estado con unas políticas públicas para el sector cultural y artístico.

Al comienzo de mi intervención valoré la importancia de una educación artística más abierta, más experiencial, menos escolarizada, aprovechando las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. La escuela se nos ha quedado pequeña para todo lo que aprenden los niños y jóvenes, para cobijar sus intereses y expectativas. Como plantea François Dubet (1999), la situación que vivimos no es sólo el resultado de una conspiración neoliberal. El papel de la escuela en la sociedad está cambiando y debemos repensar el sentido de la educación y, en concreto, el sentido de una educación artística hoy en el contexto de la educación pública colombiana. ¿Tiene sentido seguir repitiendo manualidades, copiando modelos, reproduciendo el folklore o las melodías de siempre?

Es claro también que no podemos pretender que la escuela acapare o agote la formación artística -o de cualquier tipo- de los niños y jóvenes, pero tampoco podemos convertir la educación artística en un privilegio de los que pueden pagarla en el mercado educativo o dejarla simplemente en manos de los medios masivos. Dos experiencias recientes, una en escuelas de primaria de Cali y otra en un colegio público del municipio de Fosca (Cundinamarca), dos experiencias donde por efecto de las recientes políticas se habían quedado sin profesores de artes, me confirman que hoy la expresión artística es una necesidad imperativa de los jóvenes y niños: estos lamentaban, no la pérdida de una profesora de biología, sino de danzas; y en primaria me decían que la escuela ya no era la misma sin

música, sin teatro, sin danzas... Una política pública de educación artística no puede desconocer que las fronteras de la escuela están cambiando, pero debe afrontar sin excusas el papel del arte en la formación de todos los ciudadanos en edad escolar y el papel de la escuela en ello.

Es necesario volver a traer al debate público –a la arena política- el tema de la educación artística en la educación básica para evitar que quede relegado a un asunto que se resuelve individualmente con la elección supuestamente libre en un supuesto libre mercado de la educación artística, elección que únicamente podrán hacer los que tengan el poder adquisitivo para ello.

La educación artística para todos debería orientarse a promover la expresión, la simbolización y la comunicación; expresión libre, lúdica, gozosa, exploratoria, creativa, individual y colectiva, pero también expresión ligada a las tradiciones disciplinares en el campo del arte y a los códigos socialmente elaborados dentro de cada cultura. El estudio y el manejo de los lenguajes artísticos deben formar parte del “kit” de sobrevivencia de todo ciudadano, pues éstos favorecen en el individuo procesos específicos de construcción del conocimiento y lo vinculan a una comunidad en la construcción social de sentido. La educación artística nos permite conectar “los cambios en las condiciones del saber con las nuevas maneras de sentir, de la sensibilidad, y ambos con nuevos modos de juntarse, esto es, con nuevas figuras de la socialidad” (Martín 1994:47), y reelaborar las complejas relaciones entre las culturas locales y los procesos nacionales e internacionales, entre la individualidad y la masificación, entre la tradición y la innovación.

La escuela pública tiene sentido hoy también como espacio de inclusión, de construcción de sentido, de negociación y de reelaboración crítica de la masa desorganizada de información mediática y artística con la que se ve "bombardeado" el niño y el joven de hoy, y como lugar de la práctica artística libre, abierta y diversa en la exploración de nuevas formas de sensibilidad y socialidad.

## Bibliografía citada

- Ball, Stephen J. 1990. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- . 2001. "Tendencias en el uso de los operativos de evaluación en los '90. Entrevista con Stephen Ball. Realizada por Silvana Gvirtz," en *Propuesta Educativa* 24:38-40
- Carnoy, Martin. 2000. "School Choice? Or is it Privatization?," en *Educational Researcher* 29:15-20.<http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-07/carnoy01.htm>.
- . 2001. "La privatización ¿mejora las escuelas?," en *Propuesta Educativa* 24:53-57
- Carnoy, Martin, y Claudio de Moura Castro. 1997. "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?," en *Propuesta Educativa* 8:6-30
- COLOMBIA. Planeación Nacional. *Plan Sectorial de Desarrollo 2002-2006. La revolución educativa*.
- Dubet, François. 1999. *Pourquoi changer l'école?*, Paris : Textuel.
- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball, y Richard Bowe. 1995. *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Hayek, Friedrich von. 1997. *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona: Folio.
- Martín Barbero, Jesús. 1994. "Arte, cultura y tecnología", en *Revista de la Universidad del Valle*, Cali, 8:46-58.
- Miñana Blasco, Carlos (y José Gregorio Rodríguez). 2003. "La educación en el contexto neoliberal," en *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Editado por D. I. Restrepo Botero, pp. 285-321. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Publicado también en [www.unal.edu.co/red](http://www.unal.edu.co/red) .
- . 2000. "Formación artística. Elementos para un debate" en el libro *Formación artística y cultural. Memorias del Primer Seminario*, Bogotá: Ministerio de Cultura, pág. 100-121.
- . 1998. "No sólo de estética vive el arte", en *ASAB. Academia Superior de Artes de Bogotá*, Bogotá, N° 1, pág. 49-58.
- . 1997. "Educación artística en la Educación Básica. Elementos para un debate", en Santa, Jairo - C. Miñana, comp. *Pedagogías Artísticas*, Bogotá: Dimensión Educativa - COLCULTURA, pág. 47-60.
- . 1996. "La educación artística en la Educación Básica y Media", en *Educación y cultura*, Bogotá: FECODE, 41:33-40.
- . 1992a. *Taller pedagógico del área de educación artística. Sistematización*, Bogotá: DIE-CEP, 45 pág. Sistematización de un proceso de trabajo con la mayoría de los docentes de educación artística del sector oficial en Santafé de Bogotá (inédito).
- . 1992b. *En torno a las pruebas de admisión. Una propuesta de investigación sobre aptitudes musicales*, 1992, Bogotá: UPN, 15 pág. (inédito)
- Whitty, Geoff. 2000. *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología política de la educación*. Puzol (Valencia): Pomares - Corredor.
- Whitty, Geoff, Sally Power, y David Halpin. 1999. *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- World Bank. 1999. *Education sector strategy*. World Bank