
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 128

5 de diciembre 2023

ISSN 1068-2341

Representaciones sobre la Educación Artística en Política Pública: El Caso Colombiano

Yenny Samanda Nieto

Secretaría de Educación del Distrito
Colombia



Alejandro Balanzó

Universidad Externado de Colombia
Colombia

Citación: 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>

Resumen: Esta investigación aborda las representaciones que inspiran la política pública colombiana en torno a la Educación Artística. Desde el concepto de referencial se analizan las imágenes, los valores y los algoritmos encontrados en el diseño de diagnósticos, planes y programas para el desarrollo de la formación artística desde los ministerios de Cultura y Educación. La información recurre al análisis documental y el análisis por frecuencias en los dos sectores. Los resultados arrojan que las representaciones que inspiran la política son dispersas y disímiles. Prevalen imágenes que privilegian la funcionalidad de la formación artística y que apuntan a fortalecer valores de la convivencia pacífica y la consolidación de un sentido de identidad nacional.

Palabras-clave: educación artística; referencial; política pública; representaciones; educación; cultura

Representations of art education in public policy: The Colombian case

Abstract: This study addresses the representations that inspire Colombian public policy on arts education. The images, values and algorithms found in the design of diagnoses, plans and programs for the development of artistic education are analyzed through the concept of referential. The information is based on a documentary analysis by frequencies found in two sectors: education and culture. The results indicate that the representations that inspire the policy are dispersed and diverse. There is a prevalence of images that privilege the functionality of artistic education and the promoting values of peaceful coexistence and consolidation of a sense of national identity.

Keywords: art education; referential; public policy; representations; education; culture

Representações sobre educação artística em políticas públicas: O caso colombiano

Resumo: Esta pesquisa aborda as representações que inspiram a política pública colombiana de educação artística. A partir do conceito de referencial são analisadas as imagens, os valores e os algoritmos encontrados na elaboração de diagnósticos, planos e programas para o desenvolvimento da educação artística dos Ministérios da Cultura e da Educação. As informações são baseadas em análise documental e análise de frequência nos dois setores. Os resultados mostram que as representações que inspiram a política são dispersas e díspares. Há uma prevalência de imagens que privilegiam a funcionalidade da educação artística e que visam a fortalecer os valores da coexistência pacífica e a consolidação de um senso de identidade nacional.

Palavras-chave: educação artística; referencial; política pública; representações; educação; cultura

Representaciones sobre la Educación Artística en Política Pública: El Caso Colombiano

Aproximarse a la Educación Artística en la Política Pública

Hay una promesa en torno al lugar que el arte debería cumplir en la sociedad colombiana. La Constitución Política de 1991 impulsa el reconocimiento de las expresiones culturales como fundamento de la nacionalidad y llama al fomento del acceso a la cultura y la educación permanente de los ciudadanos (Const., 1991, art. 70). Se han derivado de allí diversos mandatos legales orientados a proteger, fortalecer e impulsar el arte y las expresiones culturales del país. A través de políticas, programas y proyectos de entidades territoriales y los ministerios de Cultura (MinCultura) y Educación (MEN) se han logrado ciertos avances en materia educativa artística. Entre ellos, por ejemplo, el mejoramiento del acceso y ampliación de la oferta en la formación profesional artística, o la continuidad del Programa de Concertación Nacional del MinCultura. No obstante, persiste un lugar poco privilegiado para la enseñanza de las artes dentro de la agenda pública. En efecto:

la educación artística no se reconoce ni valora como área del conocimiento, lo que explica el papel secundario que se le otorga socialmente. La amplia oferta de la educación artística no formal, contrastada con la reducida y concentrada oferta en la educación formal superior, indica que en el país no existe un ciclo completo

de educación artística que articule y dé sentido a los diferentes niveles y modalidades de la educación. (MinCultura, 2006a, p. 14)

Cunde una percepción de fragilidad del campo de las artes como lugar de conocimiento, desarrollo o realización profesional que conlleva, naturalmente, a un deterioro de las prácticas profesionales y del reconocimiento social de la formación artística como motor de desarrollo para la industria creativa: si no hay una cultura del espectáculo, es decir, si no hay un público formado que acceda de manera constante a las muestras de expresiones artísticas, no puede haber un desarrollo sostenible de la industria. De igual modo, si no hay un campo que garantice un espectro laboral estable, habrá menos profesionales trabajando en él, lo que, a su vez, restringe la oferta de acceso a espectáculos y muestras artísticas por parte del público.

Para entender a profundidad la complejidad del campo es importante tener en cuenta que existe un número variado de repertorios de política en torno al fomento de la Educación Artística:

- i) La formación *en* artes, aquella educación especializada que corresponde principalmente a los niveles de desempeño artístico profesional;
- ii) La educación *para* las artes, una formación estética, de públicos, y
- iii) La formación *por* las artes, aquella en donde se utiliza el arte como recurso para desarrollar otras competencias o conocimientos que se creen más deseables y que no son propios de la finalidad artística. Este enfoque se define como “un instrumento imprescindible para la entrega de una educación de calidad (...) [que sirve para] vigorizar una serie de valores universales como la paz, la tolerancia, el entendimiento mutuo y el desarrollo sostenible” (OEI, 2010, p. 113). Aquí la educación artística es “fuente para el desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes y (...) eje transversal del aprendizaje que ayuda a la asimilación de las restantes materias objeto de aprendizaje” (OEI, 2010, p. 256).

La literatura arroja pocas luces sobre los arreglos y grado de desarrollo que en efecto tienen las apuestas públicas en torno a la educación artística. Los trabajos académicos se concentran en tres focos problemáticos principales: el más dominante engloba investigaciones desde la perspectiva didáctica-pedagógica. Sigue aquel de estudios sobre la delimitación, estado y características de la Educación Artística. Por último, están aquellos trabajos que discuten el impacto de ella en un contexto social dado. Este último foco da marco a algunos estudios relacionados con la política pública de educación, y de modo indirecto, lo que allí se relaciona con la formación artística.

Elaborando sobre Nieto (2019), este artículo constituye un aporte a propósito de comprender cómo se configura la política pública para la educación artística en Colombia y qué sentidos y representaciones la constituyen. Siguiendo el marco conceptual del referencial (Müller, 2010), este trabajo arroja categorías analíticas a partir de las imágenes, valores y algoritmos que expresan los documentos de política pública, a fin de ubicar los mecanismos concretos con los que típicamente se le operacionaliza.

Conceptos: el Referencial de Política Pública para la Educación Artística

Este trabajo analiza las representaciones que evidencian políticas que impulsan la Educación Artística con el fin de comprender su influencia en la construcción de la realidad y el desarrollo del subsector. Las políticas “están profundamente implicadas en la manera como nos construimos como individuos y como sujetos (...) [en tanto construyen] nuevas categorías de subjetividad y nuevos

tipos de sujetos políticos” (Shore, 2010, p.36). Entender esta carga semiótica y representativa que se consolida en las políticas, bien puede retraerse desde las teorías de *representación colectiva* de Durkheim y de la *representación social* de Moscovici (Araya, 2002) que, desde perspectivas sociológicas y psicológicas, respectivamente, han estudiado los imaginarios compartidos que se consolidan a partir de las prácticas de un grupo social.

De este modo, se puede argumentar que, si bien las Políticas Públicas no son un “alguien” que pueda “interpretar” la realidad, si son en sí mismas el resultado de las representaciones sociales que a través de la acción pública terminan *representando las representaciones* de la sociedad. Este amplio conjunto de “códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas [son los] que definen la llamada conciencia colectiva” (Araya, 2002. p.11).

Siguiendo este hilo, es importante resaltar que la política pública no es, como tal, un objeto definido o estable. En Colombia, por ejemplo, “son muy pocos los temas que están elaborados y presentados como política pública, como documento, lo que no significa que en tal o cual tema no haya acciones que puedan considerarse *partes* de una política pública” (Cuervo, 2007, p.81)”. El trabajo académico ha desarrollado una variedad de enfoques para el análisis de política pública donde esta se puede entender desde el paradigma administrativo, es decir, la aproximación técnica y secuencial sobre la solución de un problema público a través de la intervención de un Estado o gobierno nacional o desde una perspectiva donde se interpreta como producto de tensiones de poder y legitimidad ideológica.

La línea que más se adecua al objeto de interés de este trabajo, asociada al análisis de la concreción de representaciones de la realidad en política pública, es el enfoque cognitivo de análisis desarrollado por Müller (2010). Desde esta perspectiva,

elaborar una política pública consiste, entonces, en construir una representación, una imagen de la realidad sobre la cual se quiere intervenir. Es en referencia a esta imagen cognitiva que los actores van a organizar su percepción del problema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción: este conjunto de imágenes es el “referencial de la política pública (p.115).

Dicho, permite entender las imágenes que la sociedad pueda tener sobre un tema desde una perspectiva generalizada (el referencial global) y desde representaciones particulares sobre un sector (el referencial sectorial) (Müller, 2010). Como tal, el referencial se concreta en cuatro elementos de la política interrelacionados entre sí:

- i. Los valores: aquellas ideas que convergen sobre lo que está bien y lo que está mal en torno a un problema público dado;
- ii. Las normas: los principios de acción que buscan la cohesión social sobre los acuerdos de lo que “debe ser”;
- iii. Los algoritmos: las funciones racionales que teorizan en torno a los cuales se dispone, organiza y ordena la acción pública; y
- iv. Las imágenes: ideas generalizadas e instantáneas que la sociedad representa sobre un sector (Müller, 2010).

El referencial supone una aproximación interpretativa a la política pública (Yanow, 2000). Se orienta a identificar el conjunto de prescriptores que enmarcan y definen la política. Este enfoque de análisis cognitivo, que incluye la referencia a unos valores, a unas normas y a unos algoritmos permite comprender la disposición institucional a través de la tensión de fuerzas que allí se manifiestan, así

como el rastreo de los procesos políticos y sociales que dan lugar a las representaciones presentes en la política pública.

Para el caso en cuestión, esta aproximación aporta detalle sobre las representaciones sectoriales que obedecen a procesos directivos verticales de la Política Pública institucionalizados desde los ministerios de Educación y Cultura del país. Tales representaciones se vierten, a la postre, en elementos de referencia para la construcción horizontal de instrumentos de política que despliegan las entidades territoriales a cargo de la educación local.

Aspectos Metodológicos

La racionalidad de esta investigación es de carácter interpretativo (Yanow, 2000). Se asume el proceso de configuración de representaciones, discursos y construcciones sociales sobre la Educación Artística como un proceso de construcción social (Roth, 2007) cuyos contornos pueden ser comprendidos con distancia crítica mediante una aproximación cualitativa (Valles, 2000).

Los datos incluyen documentos de formulación y orientación de políticas sectoriales en el período 2000 a 2020. Se toman los documentos de orden nacional para el impulso y desarrollo de la formación artística emitidos por los ministerios de Cultura y Educación: los Planes de Desarrollo publicados desde los gobiernos centrales; los documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES; normas de la rama ejecutiva y aquella normativa expedida por el legislativo.

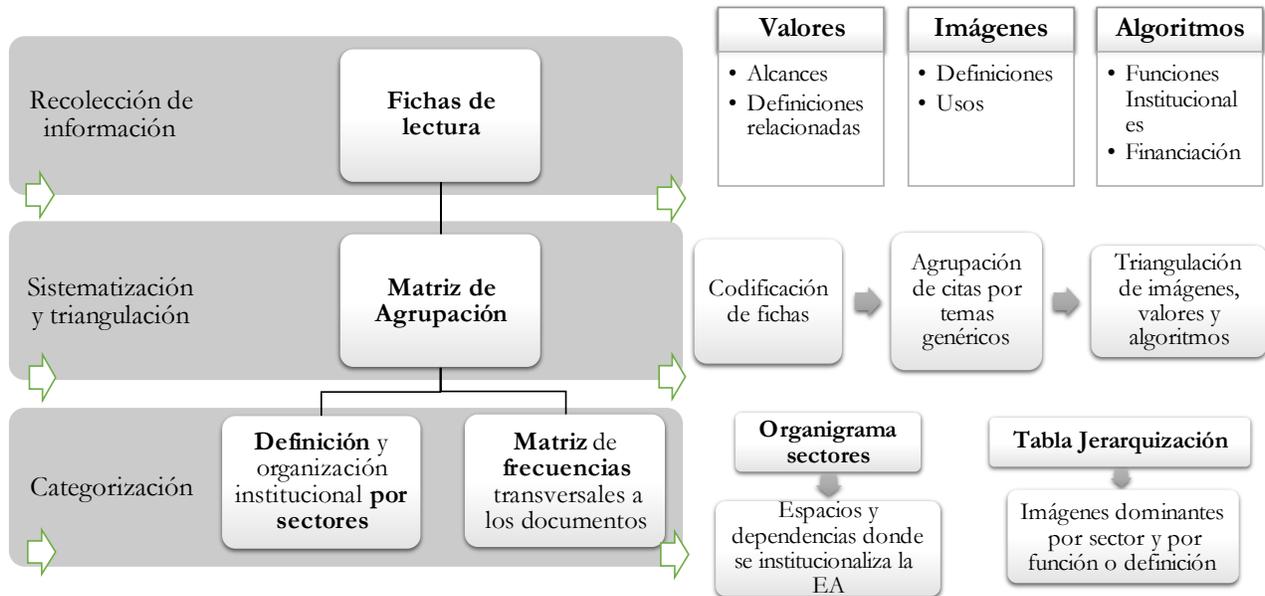
El análisis sigue un primer filtro de acuerdo con el marco analítico de Müller (2010) con dos categorías: la configuración y disposición institucional (algoritmos), y la representación de la Educación Artística (valores e imágenes). Los datos se discriminan recolectando y categorizando referencias en los documentos con relación a estas categorías. La sistematización también discrimina referencias *explícitas* o *implícitas*, pues los modos de redacción crean implicaciones diversas en torno a las palabras “educación artística” o las prácticas o argumentos que de allí se derivan.

El proceso es iterativo, con varios momentos de revisión y ajuste, utilizando etiquetas y comentarios: i) ronda de lectura y categorización inicial de los documentos, ii) ronda de lectura de cada categoría, y iii) ronda detallada a efectos de estabilizar subcategorías como producto de la triangulación. Para el análisis detallado se utiliza un formato de fichas de lectura que permite la sistematización de referencias en términos de *Definiciones*, *Usos y Alcances* de la educación artística (*Imágenes*), *Definiciones Relacionadas* (Valores), y *Funciones, Procesos de Financiamiento y Responsabilidades Institucionales* (Algoritmos).

Como lo muestra la figura 1, el primer momento de análisis documental da lugar a una categoría emergente que ubica las representaciones encontradas desde dos niveles de comprensión: las *imágenes esenciales* y las *imágenes funcionales*. Las imágenes esenciales describen afirmaciones relativas a la *naturaleza* y características propias de la Educación Artística, mientras que las imágenes funcionales se refieren a la utilidad o impacto de ella como recurso movilizador de otros campos o sectores. Teniendo en cuenta la amplia línea de tiempo y variedad de documentos que componen la población de estudio, este registro pormenorizado y textual de información se describe y triangula posteriormente en una meta-matriz. Allí se filtran los documentos por sector (cultural, educativo), por modalidad (normativa, evaluación planeación) y por relevancia dentro del estudio (presencia o no de información explícita o con suficiente validez). Esta meta-matriz se reestructura con respecto al primer nivel de registro, y redefine la relación de los documentos por referencia a temas abordados, año de expedición o sector que emite. La Figura 1 representa este proceso.

Figura 1

Proceso Metodológico para la Recolección y Categorización de Información



Resultados: Educación Artística en la Política Pública Colombiana

Esta sección aporta una mirada de sobrevuelo al entorno de políticas públicas relacionadas con la educación artística. La sección discute la configuración, arquitectura y modos sectoriales de desarrollo de la educación artística.

Configuración para la Política Pública: Disposición, Normativa y Diagnósticos

Se entiende aquí por *disposición* de la política pública el conjunto de instancias gubernamentales y legislativas que permiten la construcción de la arquitectura de actores y reglas del juego, así como de los planes y/o programas que se despliegan para dar solución a un problema público. Para el campo de la Educación Artística la disposición política se establece a partir de la normativa y la configuración institucional e interinstitucional de los sectores educativo y cultural. En este caso, es el Ministerio de Cultura (MinCultura) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) los que crean, regulan y promueven arreglos, incentivos y mecanismos de impulso en torno al sector, si bien cada municipio o departamento colombiano diseña y ejecuta programas de acción pública para la Educación Artística.

En función del análisis descriptivo de la configuración política, la investigación diferencia dos tipos de normativa para la política pública con base en la naturaleza de su origen. El primer tipo, la normativa legislativa, se configura en las leyes definidas a través del Congreso de la República. Estas leyes tienen el objetivo de reafirmar el cumplimiento de los derechos civiles, por un lado, y ordenar o ampliar las funciones y los deberes del poder público que han sido promulgados en la Constitución, por el otro. El segundo tipo, la normativa ejecutiva, aparece en el campo de la acción pública como un recurso para concretar direcciones reguladoras u orientadoras. Tales directivas se emiten desde la rama ejecutiva a través de la presidencia, los ministerios (MinCultura o MEN) o el

Departamento de Planeación Nacional (DNP). Para el caso específico de la Educación Artística esta disposición normativa puede delimitarse a 13 decretos y leyes que, si bien no discurren específicamente sobre este campo, sí convergen de manera fundamental en la normativa del subsector educativo-cultural.

La ley 115 de 1994, la ley 397 de 1997 y la ley 715 de 2001 regulan el funcionamiento de estos sectores y en general la constitución de los ministerios respectivos (MEN, MinCultura). En congruencia los decretos 1075 de 2005 y 1080 de 2015 sintetizan la normativa ministerial emitida para cada sector, en el cumplimiento de las leyes referidas y los correspondientes principios constitucionales. Estas leyes y decretos justifican la existencia de políticas públicas en la materia, y las dotan de un marco normativo de acción pública. Los restantes decretos y leyes que se han referido y estudiado en esta investigación alimentan la configuración de la política pública en la medida en que prefiguran representaciones o disposiciones sobre la Educación Artística, aunque de manera tangencial. Así, por ejemplo, la ley 1064 de 2006 reestructura la modalidad de la, hasta entonces, educación no formal, para brindarle no solo una nueva denominación, sino un nuevo enfoque: la Educación para el Desarrollo Humano y el Trabajo (ETDH). ¿Qué relación sustancial mantiene esta ley con la Educación Artística? Como veremos más adelante en detalle, uno de los campos de formación artística y cultural por excelencia en el país, se encuentra en los espacios de educación no formal (ahora ETDH), por lo que la estructuración y nueva mirada que ofrece esta ley permite comprender y dar un mejor contexto a la política pública contemporánea sobre este campo.

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). En la primera se reconoce la formación artística como necesaria para el desarrollo integral del ciudadano, por lo que se decreta obligatoria para la Educación Básica y Media (Ley 115, 1994, art. 23), mientras que en la segunda se establece el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, iniciativa enfocada a la Educación para el trabajo y el desarrollo humano, y con los objetivos de “estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación, y la transmisión del conocimiento artístico y cultural” (Ley 397,1997, art. 64). De igual modo, y en concordancia con la Ley 30 de 1992, el Ministerio de Cultura, en conjunto con el Ministerio de Educación, promulga la promoción de programas académicos de educación superior para la formación en artes (Ley 397,1997, art.29).

Así, dentro del sistema educativo colombiano, se diferencian dos ámbitos de formación, a saber: la Educación Formal, conformada por los ciclos de educación básica, media, profesional, técnica y/o tecnológica; y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano -antes educación no formal-, reconocida por la ley 1064 de 2006 como “factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios” (Art.2). Ambos espacios formativos se encuentran regulados por el Ministerio de Educación Nacional, aunque el segundo se encuentre más vinculado con las iniciativas del Ministerio de Cultura en términos de seguimiento, impulso y financiamiento. Con el fin de incluir el ámbito de la cultura se redefinió la Educación Artística como:

campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica [para] contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas de sensibilidad, apreciación estética y comunicación al desarrollo de las competencias básicas. (MEN, 2010, p.13)

De este modo, en el MEN se privilegia la formación artística desde la perspectiva *por* las artes, es decir, como vehículo para el desarrollo de competencias básicas para la educación escolar. Por otro lado, desde el Ministerio de Cultura se reconocen tres lugares de acción: formación para artistas, formación de formadores y formación en artes para la ciudadanía. De acuerdo con estos alcances, el enfoque formativo de MinCultura se establece desde la educación *en y para* las artes.

Arquitectura Institucional

Una de las principales dificultades para el seguimiento y realización de un esquema ordenado de la configuración institucional para la Educación Artística está dada por la falta de continuidad o desarrollo de la norma respecto a la organización de las instancias. Así, por ejemplo, se promulgó la creación del Sistema de Formación Artística y Cultural -SINFAC (Ley 397, 1997, art. 64) pero su desarrollo y referencias son visibles sólo en la primera década de años 2000. Se pueden rastrear menciones, evaluaciones y retos para el Sistema en los *Cuadernos de Cultura* o en el *Balace de Gestión del año 2010*, documentos expedidos por el MinCultura, pero en lo sucesivo, la referencia expresa del Sistema se desvanece de la agenda pública del sector.

En lo concerniente al trabajo sectorizado de la Educación Artística y la división manifiesta que se ha dado entre la educación formal y la no formal (por sus sentidos), los Ministerios de Educación y de Cultura han intentado aunar esfuerzos para establecer agendas continuas y conjuntas de acción pública para la educación artística. En este mismo sentido, las mesas y acuerdos interministeriales representan también una disposición pública para la formulación de políticas, pues preparan un camino para su diálogo, un diagnóstico para su comprensión.

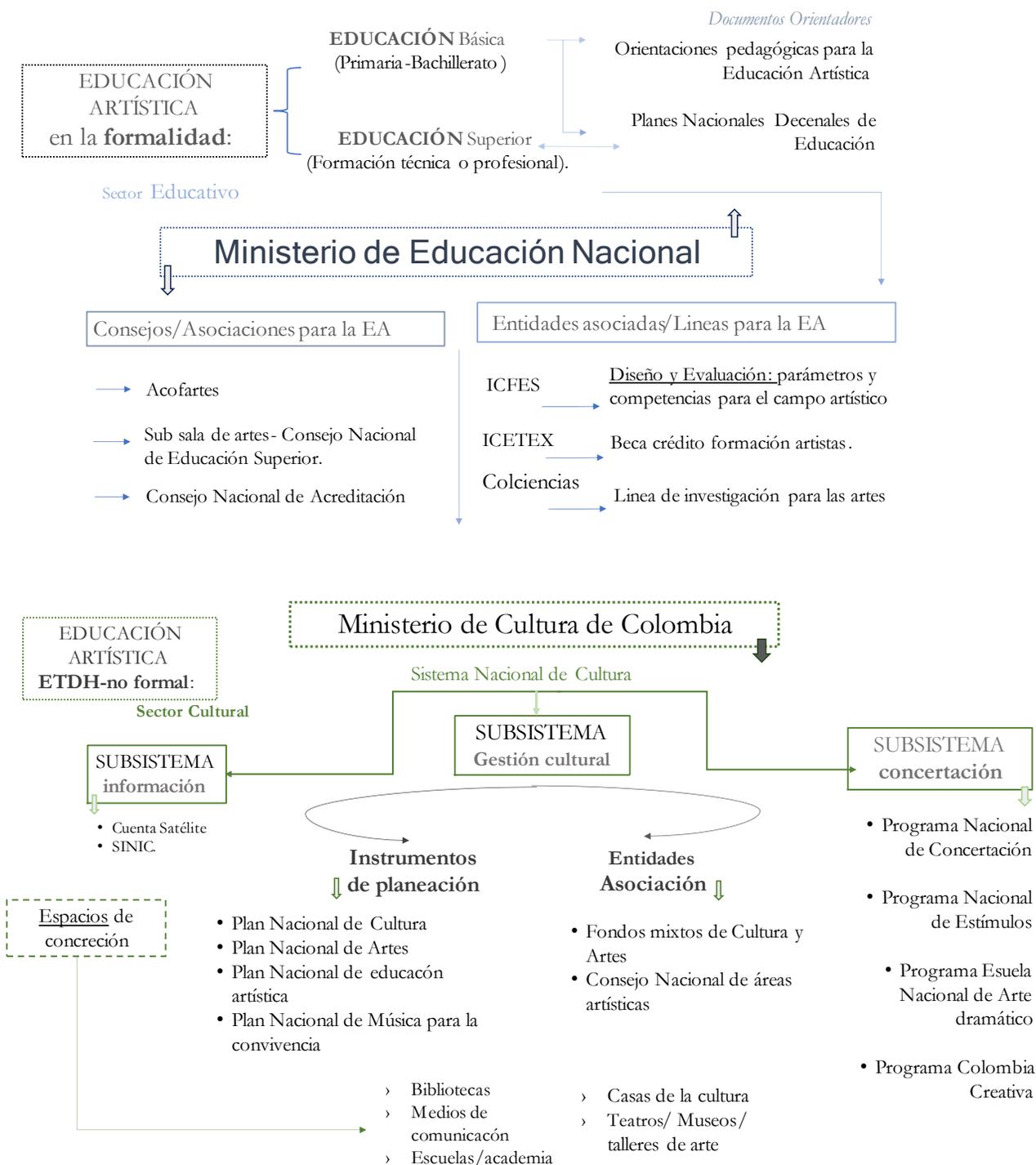
Sector Educativo Formal

El sector educativo formal, liderado por el MEN, encuentra su horizonte de acción en los Planes Decenales de Educación y los Planes Nacionales de Desarrollo. Su forma de concreción se da a partir de tres sistemas de formación, a saber, el sistema de educación inicial, el sistema de educación básica y media, y el sistema de educación superior. Las gestiones de estos sistemas se definen desde dos viceministerios y varias dependencias que, en función del campo de la educación artística, se transversalizan desde competencias más generales (calidad, aseguramiento, permanencia, etc.). A este último respecto, obsérvese que las orientaciones pedagógicas para la educación artística del MEN (2010), se configuran como un factor de *calidad educativa*, de acuerdo con las acciones presentadas dentro del acuerdo interministerial 455 de 2005 (MEN & MinCultura, 2007, p.12).

Junto al Ministerio de Educación se vinculan otras entidades estatales. Para el caso de la formación en artes se encuentran avances notables en el sistema de educación superior, donde a través de algunas instancias se ha visibilizado el lugar de las acciones e inversiones públicas en este campo. Así, por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación Superior ha permitido la apertura de una sub-sala de artes, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) contempla ya varias versiones de becas para formación de jóvenes talentos en artes, mientras que el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación cuenta con espacios y convocatorias para la promoción de la investigación en artes (Figura 2).

Figura 2

Organización del sector educativo y cultural colombiano de orden nacional



Sector Cultural

En contraste, y como se muestra en la figura 2, el subsector de la Educación Artística para el MinCultura se conforma a través de la modalidad de la ETDH. La dependencia encargada de impulsar y comprender su desarrollo es la Dirección de Artes y el equipo de educación artística. Sus programas y políticas se fijan a través de los Planes Nacionales de Arte, Cultura y Educación Artística, los cuales tienen una preocupación por ser construidos a partir del consenso y la participación amplia de los actores culturales y los territorios. Estos principios de participación y descentralización se desprenden de la Ley General de Cultura y el Decreto Único de Cultura, en donde se les asigna a los Consejos de Cultura y Arte la función consultiva y de asesoramiento para la construcción de la política.

Si bien existen programas para la formación artística que se desprenden del marco de los Planes Nacionales y que constituyen acciones visibles para su fortalecimiento, son los programas nacionales de Concertación Cultural y de Estímulos las instancias que más visibilidad tienen en los procesos de educación artística *no formal* en el país. El Programa Nacional de Concertación contiene una línea de apoyo financiero para entidades sin ánimo de lucro u organizaciones culturales que gestionan procesos de formación artística, mientras que el Programa Nacional de Estímulos fortalece la movilización de artistas para promover el perfeccionamiento y la profesionalización de su campo (MinCultura, 2017).

Las organizaciones y estamentos asociados con el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación son indispensables para la formulación (consejos y nodos culturales), la financiación (fondos mixtos de cultura) y la ejecución de políticas para la Educación Artística. Esta compleja red de actores y mediadores de los sectores de la cultura y la educación (figura 2), dirigen de manera transversal, a veces evidente o por momentos paralela o conjunta, programas y acciones de política en espacios concretos para el desarrollo de la Educación Artística. Las escuelas, las bibliotecas o las casas de cultura son, por citar un ejemplo, lugares donde se focaliza la acción que de forma vertical han venido construyendo los Ministerios en sus Políticas Públicas.

Discusión: Nociones de Arte y Cultura como Referentes de la Educación Artística

En esta sección se discute la política de educación artística desde el análisis referencial. Da cuenta de las imágenes, valores y algoritmos que integran los instrumentos de política para la Educación Artística. El análisis se conduce de modo secuencial, detallando cada componente a partir de sus referentes, lugares de operacionalización y problematizaciones.

En los documentos de acción pública los conceptos “*Cultura*” y “*Arte*” aparecen como referencia casi indivisible de las representaciones de la “*Educación artística*”. Sin pretensión de agotar aquí estas definiciones (puesto que representarían una exploración similar a la que se conduce aquí en torno a la educación artística), interesa notar que la *Cultura*, como concepto, tiende a tener más claridad y homogeneidad dentro de la normativa y los instrumentos de acción pública analizados. Allí, se le define como fundamento de la nacionalidad, conformado “tanto por aspectos intangibles – creencias, ideas, valores que le otorgan contenido – como tangibles: objetos, símbolos o tecnologías que representan ese contenido” (MinCultura 2006b, p. 42). En contraste, la definición de “*Arte*” se complejiza y varía notablemente en sus límites: en una aproximación más *esencial* de su definición se plantea como una práctica creadora que expresa subjetividades y un campo de conocimiento; mientras que, en función de su uso práctico en la construcción de tejido social, se define como un derecho cultural que permite la preservación de la diversidad o la configuración de las identidades.

El *Arte* representa el campo de lo expresivo y lo simbólico, teniendo como fin un producto de creación subjetiva que establece procesos comunicativos con su propio contexto.

Esta condición de visibilidad -producto-comunicación, suma a que con frecuencia se identifiquen las expresiones artísticas como lo cultural y viceversa. La relación dependiente del Arte y sus prácticas con la Cultura será fundamental como referente epistemológico para la Educación Artística y la construcción de políticas públicas en torno a ella.

Educación Artística Según sus Lugares en Política

Para profundizar en la comprensión detallada de las representaciones encontradas sobre la Educación Artística se han categorizado, en un primer nivel, siete diferentes modalidades en que es presentada o referida la misma en los documentos de normativa, política pública e información institucional de los ministerios de Educación y Cultura. El análisis presenta los lugares desde donde se le sitúa en el sistema educativo (sector formal e informal educativo); desde sus niveles (profundización) o por su enfoque (población-sentido). La tabla 1 presenta y define estas modalidades:

Tabla 1

Modalidades de la Educación Artística

Denominadores	Descriptores de la modalidad de la educación artística
Educación formal nivel básica y media.	Educación Artística básica: formación integral obligatoria de los niños y adolescentes en instituciones de educación formales primarias y básicas.
Educación formal nivel superior y Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH).	Educación Artística profesional: formación en nivel superior de educación formal para la profundización de saberes y técnicas propias del arte y la cultura.
	Educación Artística para formadores: Actualización pedagógica para artistas/docentes que realicen procesos de formación informal.
	Educación Artística para la profesionalización: Acreditación y formalización de saberes para artistas empíricos.
Educación artística no formal y en ambiente: de públicos o estética	Educación Artística para la investigación: Espacios para la generación de conocimiento en el campo de las artes.
	Educación Artística informal: Procesos de formación en contexto o a través de proyectos de educación no vinculados a instituciones formales y para la adquisición de conocimientos, técnicas y prácticas artísticas (casas de cultura, colectivos artísticos).
	Educación Artística por acceso a prácticas artísticas: Aprendizaje informal que ocurre cuando un ciudadano asiste o participa espontáneamente en una muestra artística (obras teatrales, conciertos, exposiciones carnavales, etc.).
	Educación Artística por Medios de Comunicación: Aprendizaje informal que ocurre por medio de interacciones en la recepción de contenido a través de los <i>Mass Media</i> sobre producciones artísticas.

La categorización hace visible que cuando se referencia a la Educación Artística en documentos de política se puede estar señalando de igual forma el acontecimiento que ocurre cuando un espectador asiste a una ópera, la práctica informal de transmisión de un saber-hacer-técnico para la producción artística en contexto, la enseñanza superior para las artes o la profesionalización de artistas. Ello da cuenta de un campo complejo en razón a su diversidad y, como se mostrará en detalle más adelante, a la dispersión de sus límites y definiciones. Se hace importante para el análisis recordar que en este primer nivel de categorización (tabla 1) también hay una doble forma de entender las imágenes de la Educación Artística: por la función que cumplen dentro del entramado social (*imágenes funcionales*) o por las aproximaciones de lo que constituye en sí misma (*imágenes esenciales*).

Educación Artística Según sus Problematizaciones en el Ámbito de la Acción Pública

Los documentos resultantes de diagnósticos o informes de los Consejos de Arte y Cultura son los lugares donde más pueden encontrarse referencias sobre la Educación Artística. Aunque en estricto sentido los diagnósticos no son documentos de política pública, las formulaciones en torno a la problematización de un área de interés sí están dentro del ámbito de comprensión que se tiene sobre la misma. A la postre, la perspectiva que construye el diagnóstico del problema es pieza angular para el diseño del programa, plan o acción que pretende darle solución.

De este modo, y con base en la información de 16 instrumentos diagnóstico (sectores educativo, cultural y económico), se establecieron los vacíos y dificultades de la Educación Artística de acuerdo con su frecuencia de mención en cuatro categorías: i, vacíos de la gestión institucional/territorial; ii, necesidad de un fortalecimiento de la formación; iii, falta de un lugar concreto de la EA; iv, falta de participación y reconocimiento de la diversidad social.

Se encuentra que la descrita falta de articulación y continuidad de la educación artística, tanto en las instituciones como en las modalidades (tabla 1), conduce y concentra las acciones en torno a convenios, encuentros y espacios para la discusión artística con otros sectores. Lo anterior se refiere a un algoritmo de acción fundamentado sobre la siguiente lógica de resolución: “SI la debilidad del campo de la Educación Artística está dada por la desarticulación y falta de continuidad de proyectos o iniciativas, ENTONCES se debe fortalecer la interinstitucionalidad y los encuentros entre sectores y territorios”.

En este mismo sentido, y aunque este diagnóstico de articulación permite el algoritmo, también insinúa una imagen: expresa que el campo de la Educación Artística es indefinido. Nótese como esta imagen se encuentra reafirmada, además, por lo expresado en la tercera categoría de los diagnósticos (iii, falta de un lugar concreto de la EA), en el sentido que la falta de definición y valorización social de la Educación Artística expresa también que su lugar es impreciso y sus límites son indeterminados.

La Educación Artística a partir de sus Imágenes Performativas

A continuación se describen las representaciones de la Educación Artística en sus distintos campos performativos. Esto es, a partir de los modos según los cuales la política prevé su posible operacionalización. Ello toca varios campos: el cultural y de educación *no formal* y el del sector educativo formal.

La Educación Artística en el Sector Cultural

En términos *esenciales*, la educación artística en el sector cultural se visualiza como una *experiencia estética* y como un espacio para la *expresión de la subjetividad*. La educación artística se sitúa indistintamente como *área, campo* o *práctica* artística, pero el énfasis se encuentra en la posibilidad de

enriquecer la identidad a través del encuentro y reconocimiento de la otredad. Se encuentran algunas menciones menos frecuentes sobre las capacidades que puede desarrollar el aprendizaje de las artes y que pueden ir desde el fortalecimiento de procesos científicos hasta el refinamiento de la sensibilidad y percepción del mundo.

Por otro lado, en el ámbito de las *imágenes funcionales* las representaciones dominantes de la Educación Artística son las referidas a su papel en la *renovación y promoción* de la diversidad y el apoyo que permite al fortalecimiento del sector económico a través de las industrias culturales. Las definiciones relacionadas a la valoración o producción artística, son mucho menos frecuentes. Es decir, desde el sector cultural los documentos de política no definen la función de la Educación Artística en cuanto al desarrollo artístico mismo, sino en cuanto a su aporte en otras áreas o problemas públicos relacionados como el fortalecimiento de valores, el mejoramiento de la convivencia pacífica, el cumplimiento de derechos culturales, el enriquecimiento del patrimonio, la conservación de saberes ancestrales, o el fortalecimiento de las industrias culturales.

Bien podría inferirse que la democratización cultural (acceso a prácticas artísticas) y las industrias culturales (circulación profesional de obras artísticas) comprenden en sí mismas factores de desarrollo esencial de la Educación Artística en tanto cumplen el objetivo propio de formar *en o para* las artes (educación en ambiente, formación de públicos). No obstante, en este marco, la Educación Artística funciona como vehículo para dar cumplimiento al ejercicio de un derecho civil en la construcción de nación y para el desarrollo del sector productivo del país.

Comprendiendo que la Educación Artística es el corazón de la política para las artes (MinCultura, 2010a), que las prácticas artísticas son elementos expresivos por excelencia del sector cultural, y que la cultura es fundamento de la nacionalidad (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.70.), se hace evidente que la Educación Artística funciona como mecanismo y proyecto de construcción de identidad colectiva. Así las cosas, en la política del sector cultural se representa el campo como aquel que permite dar solución a otros problemas públicos: el referencial para la Educación Artística se sitúa aquí en la identidad y la cultura, la expresión y la intersubjetividad (Figura 3).

Educación Artística en el Sector Educativo Formal

En el sector educativo formal se encuentran menos cantidad de documentos que aborden de manera expresa proyectos de política para la educación de las artes. Es posible rastrear en la normativa ejecutiva y en el diseño de planes decenales educativos referencias a ella en el marco de la educación integral básica o para el desarrollo profesional (nivel formal superior). Las imágenes encontradas indican que en el sector educativo la política para la Educación Artística está vinculada a la política de calidad educativa, esto es, con relación a estándares básicos, metas de retención y cobertura universal.

En este sentido las imágenes *esenciales* del sector educativo se concentran en aquellas competencias que la educación artística *podría ayudar a desarrollar*. Se encuentra un número de capacidades que, se atribuye, surgen como efecto del aprendizaje artístico, aunque no todas ellas se refieren puntualmente a este campo. Entre ellas aparece la sensibilidad, creatividad e imaginación, por ejemplo, y se extienden al fortalecimiento de habilidades sociales, científicas, matemáticas, de pensamiento crítico, ético o espiritual. Conforme con esta multiplicidad de beneficios que representaría el aprendizaje y práctica de las artes, la imagen dominante de la Educación Artística se sitúa aquí desde una perspectiva funcional formativa para el sector educativo.

Los documentos que por excelencia describen con mayor precisión esta variedad de imágenes en la perspectiva *funcional* son los Lineamientos y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional. En el primero pueden identificarse cerca

de diecisiete distintas acepciones mientras que en el segundo pueden identificarse al menos veintitrés. Lo anterior hace notable la dispersión de atributos que se le conceden a la enseñanza y el aprendizaje artístico en entornos formales, sin concluir con ello que estas aproximaciones se encuentren totalmente desarticuladas entre sí o que no respondan a un núcleo referencial común.

Figura 3

Representaciones Esenciales y Funcionales de la Educación Artística para el Sector Cultural

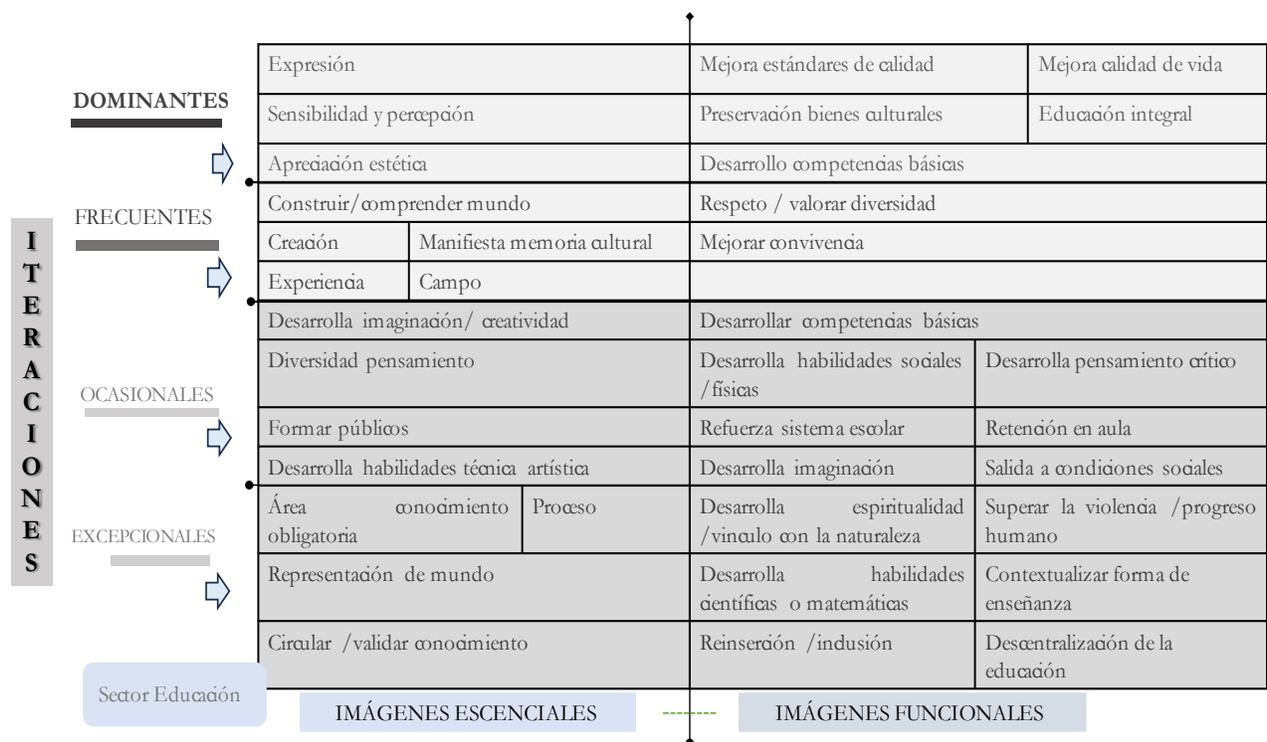


Con relación a las imágenes *funcionales* (Figura 4), las características más representativas para el campo de la Educación Artística en el sector educativo son las relacionadas con el *mejoramiento de la calidad de vida*, el objetivo de tener una *educación integral* (*competencias básicas*), la necesidad de *preservar los bienes y producciones culturales*, y el aporte para el *fortalecimiento de la diversidad*. En una menor frecuencia pueden encontrarse menciones a la *formación de públicos* y a la *salida de condiciones sociales* desfavorables (entornos violentos, inserción, inclusión).

La educación artística aparece así, en principio, vinculada a la política de calidad educativa en tanto se incluye en el objetivo de integralidad que buscan los estándares básicos, como también por el énfasis que puede reclamarse desde los proyectos de jornada única, complementaria y completa. De igual modo, en los Planes Decenales de Educación la formación artística empieza a figurar dentro de las Políticas Públicas de primera infancia, inclusión, calidad y aseguramiento de la educación superior.

Figura 4

Definiciones Funcionales y Esenciales de la Educación Artística en el Sector Educativo Formal



En el subsector educativo superior la Educación Artística se encuentra situada en el referencial productivo en tanto las imágenes que se ubican allí se dirigen al desarrollo de técnicas y conocimientos artísticos con el fin de vincularse a entornos laborales profesionales. De esta suerte, su imagen en la educación superior coincide con la encontrada en el sector informal cultural, donde la formación en artes se dirige al fortalecimiento de las industrias culturales (sector productivo).

A Modo de Conclusiones: La Educación Artística en el Centro del Arte y la Cultura

En el sector cultural y educativo el sistema de organización, diagnóstico y diseño de Políticas Públicas para la Educación Artística es poco robusto. Hay una ausencia de legislación específica para este campo y las leyes proferidas hasta la fecha y en donde es posible encontrar referencias tangenciales o indirectas sobre la Educación Artística, se dan en el marco de la reglamentación de los sectores, o en la legislación para la promoción de la industria cultural. De forma paralela, la normatividad ejecutiva tampoco ha decretado orientaciones para ella, y las relacionadas con el sector cultural o educativo, conciernen a la reglamentación o reestructuración de los ministerios o subsectores (educación superior, economía naranja, etc.). Sumado a lo anterior, se encuentra que los procesos de concertación intersectorial, aquellos dados entre los ministerios, la academia, los colectivos de creación, etc., son frágiles. En principio porque, si bien hay una persistente noción que busca definir la Educación Artística como campo, sus imágenes dan cuenta de una representación

como área o disciplina dependiente de las prácticas y objetivos misionales de la cultura, los procesos educativos formales y la industria creativa del país.

Tanto en el sector cultural como en el educativo la construcción de políticas para la Educación Artística está vinculada con, en principio, los valores de la *convivencia pacífica* y el *mejoramiento de la calidad de vida*. Este referencial se afirma desde la superación de la violencia como paradigma del problema público colombiano y, ciertamente, el sector educativo y cultural no escapa de su influencia. Prueba de ello se encuentra en programas del sector cultural tales como el Plan Nacional de Música para la Convivencia-PNMC, las Expediciones Sensoriales, o el programa de Música para la reconciliación de la Fundación Nacional Batuta. Lo anterior puede encontrar su razón de ser en tanto gran parte de la formación artística en el país fue el resultado de iniciativas informales¹, y su inclusión en la agenda pública para formalizarla (darle lugar) pudo haberse justificado desde una imagen funcional (como medio o vehículo para fortalecer otros objetivos/áreas).

No obstante lo anterior, también es posible encontrar que la pluralidad de definiciones de la Educación Artística se vincula con la representación del arte y la cultura de forma casi homogénea. Esto podría indicar que tanto el Arte como la Educación Artística se constituyen como prácticas culturales que, en vez de comportarse como campos, funcionan como áreas que permiten dar cumplimiento a objetivos sociales o económicos. En este sentido, la Tabla 2 sintetiza los hallazgos y exhibe las principales representaciones de la política pública sectorial en torno a la Educación Artística, y también hace un breve recuento, a modo de comparación, con las definiciones sobre Arte y Cultura.

Tabla 2

Definiciones y funciones de la “Educación Artística” (EA) y su relación con las definiciones y funciones de los términos “Arte” y “Cultura”

Prescriptor referencial IMÁGENES	¿Qué es /qué permite la EA? Sector CULTURA	Qué es/qué permite la EA? Sector EDUCACIÓN	¿qué es/ qué permite el Arte?	¿qué es/ qué permite la Cultura?
Área de conocimiento	✓	✓		
Campo	✓	✓	✓	
Circular-validar conocimiento		✓	✓	
Cobertura universal		✓		
Competencias básicas		✓		
Configurar/enriquecer identidad	✓		✓	✓
Construir/expresar subjetividad	✓	✓	✓	✓
Contextualizar enseñanza		✓		
Creación	✓	✓	✓	
Creatividad	✓	✓		
Derecho cultural	✓		✓	

¹ “(...) hasta hace quince o veinte años, la formación teatral, prácticamente reducida a la formación de actores, era tema exclusivo de los grupos. Talleres y laboratorios eran generalmente conducidos por los directores-maestros que, en su mayoría, tenían una formación autodidacta, a veces ligada a su relación personal con otros maestros y al margen de la institucionalidad académica.” (Min Cultura, 2010b, p. 19)

Prescriptor referencial IMÁGENES	¿Qué es /qué permite la EA?	Qué es/qué permite la EA?	¿qué es/ qué permite el Arte?	¿qué es/ qué permite la Cultura?
	Sector CULTURA	Sector EDUCACIÓN		
Desarrolla espiritualidad		✓		
Desarrolla habilidades físicas		✓		
Desarrolla habilidades sociales		✓		
Desarrolla Imaginación		✓		
Desarrolla técnica artística		✓		
Desarrollar pensamiento crítico	✓	✓	✓	
Desarrollar procesos científicos		✓		
Desarrollar sensibilidad	✓	✓		
Desarrollo ético		✓		
Descentralizar educación		✓		
Educación integral		✓		
Eje del campo de las artes	✓			
Espacio de participación	✓			✓
Espacio para diálogo	✓			✓
Espacio para reconocer y/o valorar diferencia	✓		✓	✓
Estándares de calidad educativa		✓		
Experiencia estética	✓	✓	✓	
Formar públicos	✓	✓		
Formar sentido estético	✓	✓		
Función comunicativa	✓	✓	✓	
Fundamento nacionalidad				✓
Inclusión	✓	✓		
Mejorar calidad educativa		✓		
Mejorar convivencia/superar violencia	✓	✓	✓	✓
Práctica de lenguajes artísticos	✓		✓	
Práctica de libertad (derecho)	✓		✓	
Práctica expresiva	✓	✓	✓	✓
Preservar bienes culturales	✓	✓	✓	✓
Preservar y renovar la diversidad	✓		✓	✓
Progreso humano		✓		
Reforzar sistema educativo		✓		
Reinserción		✓		
Representación simbólica	✓	✓	✓	✓
Retención en aula		✓		
Salida a condiciones sociales	✓	✓		
Sector de las industrias culturales	✓		✓	

Como puede verse, dentro de la política sectorial educativa y cultural las representaciones de la Educación Artística son muy dispersas. Es posible encontrar que hay un difundido imaginario que las homogeniza con el sentido cultural, y de igual modo, hay otro proliferado y robusto sobre cómo su importancia se cierne sobre su funcionalidad exógena. Prueba de ello es que, por un lado, hay ocho distintas formas en las que se entiende que ocurre la formación artística (desde procesos formales básicos a procesos espontáneos en ambiente, por ejemplo), mientras que, por el otro, las características de definición y funcionalidades que se le atribuyen a la Educación Artística se pueden contabilizar hasta en al menos cuarenta y siete distintas imágenes.

En una aproximación *esencial* la Educación Artística se identifica principalmente como práctica artística, y se vincula con imágenes relacionadas a las formas de expresión y construcción de la subjetividad, comprensión y re-creación del mundo, diálogo cultural y apreciación estética. Con relación a la aproximación *funcional* las imágenes más dominantes se encuentran en los objetivos de renovación y promoción de diversidad y bienes culturales, el fortalecimiento de las industrias culturales, la integralidad y calidad educativa (desarrollo de competencias básicas), y el mejoramiento de la calidad de vida y la convivencia pacífica. Este predominio de imágenes exógenas corresponde, con gran probabilidad, a ejercicios de justificación institucional para visibilizar el campo de la Educación Artística en la agenda pública.

Así pues, el conjunto de imágenes referidas en los instrumentos de acción pública, tiende a estar más identificado con las potenciales contribuciones de la formación artística en la *construcción de la identidad colectiva* y la *superación de la violencia*. Se entienden estos dos valores como referenciales paradigmáticos del problema público, en tanto, por un lado, la nación colombiana se encuentra vinculada de forma obligante en distintos pactos internacionales para el desarrollo cultural y económico de la región donde se transversalizan y reafirman los valores hegemónicos de la construcción de la convivencia pacífica; y por otro lado, y conforme con la premisa constituyente donde se reconoce la cultura como fundamento de la nacionalidad (Const,1991, Art. 70), es posible que la construcción de la identidad colectiva prime como valor aglutinador en el fortalecimiento del Estado colombiano.

Resulta evidente que justificar la Educación Artística en currículos o programas de formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano ha abierto un lugar más definido para ella en el imaginario colectivo, pero, de igual manera, debilita los procesos de su desarrollo en tanto fuera de su cosa en sí. ¿Por qué no es dominante la imagen de la creación y el sentido de la estética en la formación artística? ¿Por qué prevalecen las imágenes que justifican su desarrollo sólo en tanto su aporte al mejoramiento de otras áreas del desarrollo?

El referencial de la política pública analizado permite señalar que para que los procesos artísticos y los procesos de la industria creativa se consoliden, se debe integrar una mirada de la Educación Artística desde lo que le es propio al campo. De igual modo, para que ella encuentre un lugar definido dentro de la sociedad, las políticas públicas, los ministerios y sectores que la promueven, podrían aceptar dimensiones menos productivas de la Educación Artística para permitir la concertación de sus imágenes.

Siguiendo este hilo, es pertinente comprobar a futuro cómo continúan estos procesos paralelos de formulación y ejecución de programas y planes para la Educación Artística en las entidades territoriales, como también, y en un sentido comparativo, con los referenciales de política de otras naciones. De igual modo, es importante confirmar cómo se suceden los procesos *prácticos* de la educación artística en niveles formales, tratando de comprobar si las imágenes que allí se manifiestan se encuentran alineadas con el énfasis en la formación de capacidades periféricas o si, por el contrario, permanece un énfasis esencial de las definiciones propias de la Educación Artística (entiéndase la estética, la sensibilidad a creatividad, etc.).

Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, (127), 5-78.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 70 (4 de julio de 1991).
- Cuervo, J. I. (2007). La definición del problema y la elaboración de la agenda. En *Ensayos sobre políticas públicas* (pp. 151-165). Universidad Externado de Colombia.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv13qfxpm>
- Ley 115. Ley general de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214 (1994).
- Ley 397. Ley general de Cultura. 7 de agosto de 1997. D.O. No. 43102 (1997).
- Ley 1064. Ley para el fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano. 26 de julio 2006. D.O. No. 46341 (2006).
- Ministerio de Cultura. (2006a). *Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2019*.
<https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo49DocumentNo137.PDF>
- Ministerio de Cultura. (2006b). *Plan Nacional para las artes 2006-2010*.
<https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2010a). *Lineamientos del plan nacional de danza, para que un país que baila 2010-2020*. (2ª edición). Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura. (2010b). *Plan Nacional para de teatro: escenarios para la vida 2011-2015*.
<https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/Plan%20Nacional%20de%20Teatro%20-%20Agosto%2023%20Sintesis.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2017). Informe de gestión 2016-2017.
<https://www.mincultura.gov.co/sitios/ministerio/InformeGestion-VFinal.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2001). *Lineamientos curriculares para la educación artística*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. (1ª ed.). Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional & Ministerio de Cultura (2007). *Convenio 455/05*. (Documento de evaluación). https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/grupos/Paginas/2010-05-11_37074.aspx
- Müller, P. (2010). *Las políticas públicas* (3ª ed.). Universidad Externado de Colombia.
- Nieto, Y. S. (2019). *Imágenes de la educación artística en la política pública colombiana: Una aproximación desde el concepto de referencial sobre los instrumentos de acción pública del Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación Nacional*. [Tesis inédita para optar a título de posgrado]. Universidad Externado de Colombia.
- Organización para los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OEI. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.
<https://www.calameo.com/read/00017062155417a74592b>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 1(10), 21–49.
<https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Roth, A. (2007). Enfoques y teorías para el análisis de las políticas públicas, cambio de la acción pública y transformaciones del Estado. En J. I. Cuervo (Ed.), *Ensayos sobre políticas públicas* (pp. 26-63). Universidad Externado de Colombia.
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.

Yanow, D. (2000). *Conducting interpretive policy analysis*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412983747>

Sobre los autores

Yenny Samanda Nieto Yanquén

Secretaría de Educación del Distrito

ysnieto@educacionbogota.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2650-2773>

Magíster en Educación con énfasis en Gestión Educativa y Evaluación, Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional - Colombia.

Alejandro Balanzó Guzmán

Universidad Externado de Colombia

alejandrob.alanzo@uexternado.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3002-5535>

Interés científico en la construcción social de la esfera pública, el conocimiento la territorialización de políticas públicas y la diversidad epistémica en procesos de institucionalización y cambio social. Interés en retos que requieran creatividad, trabajo en equipo, adaptación e inquietud intelectual. Experiencia en diseño metodológico, facilitación, impacto, investigación y docencia en desarrollo territorial, prácticas sectoriales, gobernanza del conocimiento y metodología de investigación.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 128

5 de diciembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.
