



# creación, pedagogía y políticas del conocimiento. memorias de un encuentro



UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ  
JORGE TADEO LOZANO

Facultad de Ciencias Humanas,  
Artes y Diseño

liebre lunar  
arte, cultura y educación







**creación, pedagogía  
y políticas del conocimiento.  
memorias de un encuentro**



**Universidad de Bogotá  
Jorge Tadeo Lozano**

Carrera 4 No. 22-61  
PBX 2427030, Bogotá  
www.utadeo.edu.co

**José Fernando Isaza Delgado**

Rector

**Diógenes Campos**

Vicerrector Académico

**Alberto Saldarriaga Roa**

Decano Facultad de Ciencias  
Humanas, Artes y Diseño

**Carmen María Jaramillo**

Decana de Artes Plásticas

**Víctor Laignelet**

Asesor Programa de Artes Plásticas

**Programa de Artes Plásticas  
y Fundación Grupo Liebre Lunar**

Coordinación del Encuentro

**Fundación Grupo Liebre Lunar  
y Programa de Artes Plásticas**

Coordinación Editorial

**Francisco Díaz-Granados**

Corrección de estilo



**La Silueta Ediciones**  
**www.lasilueta.com**

Diseño y producción gráfica

**ISBN: 978-958-57210-1-2**

Imagen de portada

**Emblema XLII. "Para quién se dedica a la alquimia, sean la naturaleza, la razón, la experiencia y la lectura, guía, bastón, lentes y lámpara". Grabado sobre cobre realizado muy probablemente por Johann Teodor de Bry. El libro fue editado en 1618 en Frankfurt.**

# **creación, pedagogía y políticas del conocimiento. memorias de un encuentro**



**Universidad Jorge Tadeo Lozano  
Grupo Liebre Lunar**

**9** **Presentación**  
Programa de Artes Plásticas  
Fundación Liebre Lunar

**15** **Creación, Pedagogía  
y Políticas del Conocimiento**  
Alberto Saldarriaga Roa

**19** **Diálogo sobre  
el lugar de la creación  
en el desarrollo social**  
Diógenes Campos Romero

**29** **Experiencia  
y conocimiento poético.  
Presentación de casos**

**31** **Fragmentos  
de un video amoroso**  
José Alejandro Restrepo

**43** **¿Documentar  
la creación o documentarse  
para la creación?**  
Alejandro González Puche

**53** **Los procesos  
de creación  
en Arquitectura,  
Publicidad,  
Diseños y Cine**

**55** **“Sílabas visuales, la mirada  
de Dicken Castro”. Un proyecto  
de investigación creativa**  
Rosario Gutiérrez

**65** **Campo de producción  
creativo: Escenarios de acción  
y formas de evaluación**  
Elkin Rubiano Pinilla

**73** **Proyectos de creación  
en cine y televisión**  
José Rafael Pérez

**79** **Los procesos de creación  
en el diseño industrial**  
Édgar Patiño Barreto



**89** **Lugar de los procesos de creación y la pluralidad de saberes en los modelos pedagógicos**

**91** **Música, ciencias y creación: Diversidad de lógicas y sus implicaciones en educación**  
Carlos Miñana Blasco

**105** **Jugar a hacer de cuenta: el lugar del arte en la educación**  
Yolanda Reyes

**113** **Variaciones sobre arte y universidad**  
Lucas Ospina

**121** **“Existe la regla y existe la excepción”. Aproximaciones a una pedagogía poética desde las artes**  
V́ctor Laignelet

**155** **Políticas educativas y procesos de creación artísticas**

**157** **Pensamiento estético**  
Adriana Urrea

**171** **Educación desde (con, para) la creación**  
José Domingo Garzón

**177** **Hacia una legitimación de la producción artística a través de las políticas del conocimiento en Colombia**  
Andrés Samper Arbeláez

**185** **Políticas educativas y procesos de creación artística**  
Participantes de las instituciones del Estado



# Presentación



La Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano ha desarrollado recientemente propuestas orientadas a fortalecer la creación como productora de conocimiento en los programas de Artes, Diseño, Publicidad, Arquitectura y Comunicación. Al mismo tiempo, se ha preguntado por el lugar de la creación en otras disciplinas y en los modelos pedagógicos. Estas reflexiones requieren socializarse no solo dentro de la Universidad, sino también en el medio académico en general, con artistas y gestores, y deben incidir en las políticas del conocimiento y de la educación.

En efecto, facultades de artes de diferentes universidades vienen adelantado una serie de propuestas, debates y transformaciones en el seno de sus sistemas académicos, tendientes al reconocimiento de los procesos de creación como un modo de conocimiento. Debates que pueden ser extensivos al sentido de la creación en otras disciplinas. Estas iniciativas proponen un diálogo con la normatividad académica existente, que organiza, evalúa y estimula la producción de conocimiento, de manera que esta se adecúe e incorpore las necesidades específicas de la creación, al mismo tiempo que la política del conocimiento vigente en el país reconoce su valor y su responsabilidad frente a las formas de producción de conocimiento fundamentadas en la creación.

Es importante anotar que la expresión “procesos de creación” tiene un uso consensual en el campo de la educación artística y se emplea como equivalente al término “investigación” en el campo de las ciencias. Sin embargo, los avances de las facultades de artes distan de impactar el sistema educativo en su integralidad y de transformar la valoración de la creación en nuestra sociedad. Dos hechos institucionales son sintomáticos. El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 propone, dentro de los diez temas identificados, la articulación de la ciencia y la tecnología a la educación, sin que se haya logrado integrar de manera equivalente a la creación. Los macroobjetivos referidos a este tema propenden por la implementación de una política pública que fomente una cultura de investigación y conocimiento. Al parecer, la creación no requeriría de condiciones equivalentes. Otro acto reciente en que la creación artística ha quedado escindida del conocimiento lo constituye la promulgación de la Ley de Ciencia y Tecnología, Ley 1286 de 2009, por la cual se transforma Colciencias en departamento administrativo y se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia. Allí el arte aparece integrado a las humanidades y sometido a los procesos que rigen a las ciencias.

Es, pues, necesario: continuar y promover la reflexión sobre las condiciones y características de la creación contemporánea en todas sus fa-

cetas (artística, aplicada y científica); examinar algunas preguntas que surgen en la encrucijada entre los diferentes saberes, entre el arte, las diversas formas de diseño, la comunicación y la arquitectura, la ciencia, los procesos de creación e investigación; y compartir estas aproximaciones con un público amplio y diverso. Se precisa abrir espacios para el diálogo entre diferentes enfoques y propuestas y entre diferentes disciplinas y saberes que vienen construyendo un discurso sobre la creación, su pedagogía y las condiciones políticas de este saber.

El encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento” se inscribió en el camino de este propósito común, situando a la Universidad Jorge Tadeo Lozano como uno de sus principales promotores. El Encuentro abordó cuatro preguntas fundamentales: ¿en qué difieren los modos de conocimiento propios de los procesos de creación de las prácticas artísticas, de las disciplinas de diseño, comunicación y arquitectura, con respecto a los modos de producción de conocimiento en las ciencias?, ¿cómo pueden interactuar estos distintos modelos de conocimiento?, ¿qué implicaciones comporta esta diferencia en los modelos pedagógicos? y ¿qué repercusión debe tener esta diferencia en las políticas académicas y en las políticas públicas relativas a la producción de conocimiento? Alrededor de tales interrogantes se intentaba:

- Recuperar la noción de experiencia como aspecto fundamental en la creación, en la pedagogía y en la producción de conocimiento.
- Hacer visible el proceso y la emergencia de conocimiento y sentido a través de experiencias de creación concretas.
- Explorar la importancia y necesidad de construir modelos pedagógicos que asuman la creación como fin y como medio.
- Proponer un diálogo acerca de estas reflexiones con los responsables de las políticas educativas y académicas, valorando su pertinencia e inserción en ellas.

El Encuentro fue abierto por el vicerrector de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, quien puntualizó en la importancia del mismo para la Universidad y el país. Posteriormente, el profesor Jorge Larrosa, de la Universidad de Barcelona, presentó una charla destinada a reivindicar el lugar de la experiencia en el conocimiento. Con su intervención se sentaron las bases para fundamentar la experiencia creadora en sus posibilidades cognitivas. Posteriormente, el panel inicial, “Experiencia y conocimiento poético”, introdujo casos concretos con el fin de comprender cómo la creación genera conocimiento, abre sentidos y desplaza lecturas estereotipadas de la realidad. A través del trabajo con distintos

materiales expresivos (lo sonoro, lo visual, lo corporal, etc.) se intentó mostrar cómo las artes, más que representar mundos, los crean a partir de las operaciones con esos materiales expresivos. En este panel participaron Ana María Tamayo, bailarina; José Alejandro Restrepo, artista plástico; Alejandro González Puche, director teatral, y Luis Fernando Franco, músico.

En un segundo panel, “Los procesos de creación en Arquitectura, Diseño Gráfico e Industrial, Cine y Comunicación” –moderado por Alberto Saldarriaga, decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Artes y Diseño– participaron diversos docentes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano: Édgar Patiño, diseñador industrial, Elkin Rubiano Píñilla, sociólogo y docente; Carlos Hernández, decano de Arquitectura; José Rafael Pérez, realizador de cine; Rosario Gutiérrez, diseñadora gráfica; y Christian Schrader, decano de Publicidad. El diálogo giró en torno a la creación y los modos de evaluarla en cada una de esas disciplinas

Un tercer panel discutió el lugar de los procesos de creación en los modelos pedagógicos tanto de la educación media y básica como de la universitaria, buscando saber en qué medida los procesos de creación redefinen las metodologías pedagógicas y qué tanto una educación centrada en la creación altera las lógicas pedagógicas, no solo de la enseñanza de las artes sino de la educación en general. El panel, titulado precisamente “Lugar de los procesos de creación y la pluralidad de saberes en los modelos pedagógicos”, fue coordinado por Carlos Augusto Hernández y reunió especialistas de diversas disciplinas: Yolanda Reyes, escritora y especialista en educación infantil; Víctor Laignelet, artista; Carlos Miñana, músico y antropólogo; y Lucas Ospina, artista.

El panel final, “Políticas educativas y procesos de creación artística”, recapituló todo el Encuentro bajo la orientación de Clarisa Ruiz, de la Fundación Liebre Lunar, y de Víctor Laignelet. Ellos presentaron el desarrollo de los paneles precedentes, desarrollo que se sumó a las presentaciones de Adriana Urrea, José Domingo Garzón y Andrés Samper, intervenciones destinadas a puntualizar las especificidades de lo artístico a nivel cognitivo y educativo, así como los requerimientos de su evaluación asociados a esa especificidad. El conjunto de aportes se presentó a las autoridades de políticas del conocimiento –Mariana Garcés, Ministra de Cultura; Margarita Peña, directora del Icfes; y representantes de Colciencias y del Ministerio de Educación Nacional– con el fin ilustrarlos acerca de las necesidades y expectativas del sector y con la intención, así mismo, de escuchar nuevos desarrollos de política frente al

tema y dejar abiertas ciertas posibilidades que permitan un tratamiento que haga mayor justicia a los modos de conocimiento implícitos en las artes y la creación..

La presente publicación recoge algunas de las charlas o textos asociados a los distintos paneles arriba descritos. Con ellos aspiramos a consignar buena parte de los desarrollos y horizontes que se abrieron en el encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento”.

**Programa de Artes Plásticas  
Fundación Liebre Lunar**



# **Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento**

**Alberto Saldarriaga Roa**

**Decano. Facultad de Ciencias Humanas, Artes y Diseño.  
Universidad Jorge Tadeo Lozano**

En el medio universitario colombiano y, especialmente en las instituciones que, como la Universidad Jorge Tadeo Lozano, albergan facultades o programas de diseño, arte y comunicación, al lado de programas de ciencias naturales, es frecuente encontrar dificultades de comprensión y valoración de algunas iniciativas de investigación y creación que se proponen por no ser suficientemente “científicas”.

Lo anterior es reflejo de una jerarquización convencional instalada en las entidades gubernamentales que formulan las políticas de conocimiento, por ejemplo el Ministerio de Educación y Colciencias, e inoculada en las instituciones educativas las que la reproducen en su interior. En la jerarquía piramidal la cúspide la ocupan las ciencias “duras” y en la base se encuentran las simples “profesiones”, usualmente no consideradas como disciplinas. Las primeras buscan conservar el carácter de legítimas generadoras de conocimiento, las demás son periferia.

Esta visión es obviamente de corto alcance, carece de perspectiva histórica y de comprensión de las múltiples formas de acercamiento al conocimiento que ofrece el mundo contemporáneo y a su traducción en formas concretas o en contenidos simbólicos. Se desconocen además las múltiples canales de comunicación, existentes y posibles, entre los diversos universos que forman la galaxia del conocimiento en la que no todo gira alrededor de un único sol.

Encuentros como este buscan por una parte el reconocimiento de las disciplinas creativas como ámbitos de generación de conocimiento capaces además de traducir dichos conocimientos en obras y acciones concretas y contenidos estéticos y simbólicos que no obedecen a reglas fijas ni a formatos preestablecidos. Como complemento de esto se requiere una valoración, si no igualitaria, al menos equivalente a la de los trabajos de orden científico regidos por las pautas convencionales establecidas por las entidades rectoras del conocimiento en Colombia. Todo esto dentro del reconocimiento de la autonomía propia de los múltiples modos de conocer el mundo y transformarlo.



# **Diálogo sobre el lugar de la creación en el desarrollo social**

**Diógenes Campos Romero**

**Vicerrector Académico, Universidad Jorge Tadeo Lozano.**

**Agradecimiento a Catalina Manrique Correa por sus reflexiones y comentarios.**

## Los objetivos del encuentro

En nombre de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano doy la bienvenida a los participantes en este encuentro. Esta Institución, con fundamento en sus programas académicos y en la organización en cuatro Facultades, acuñó una frase que en buena medida señala el derrotero que la Universidad quiere seguir: “La Tadeo, el lugar donde la ciencia y el arte se encuentran”.

Tenemos la ilusión, pero sobre todo el deseo de que esa ilusión se convierta en realidad al construir una simbiosis armoniosa y funcional entre investigación y creación. No se trata de la coexistencia pacífica entre dos áreas importantes de la actividad humana; por el contrario, lo que se quiere es construir relaciones armónicas, lo que no significa ausencia de conflictos y de puntos de vista diferentes; es decir, queremos avanzar hacia la realización de proyectos conjuntos, para ofrecer a los estudiantes espacios de comunicación y de interacción que tiendan puentes entre lo artístico, lo científico y lo pedagógico. Pero tenemos también la ilusión de que este sea un proyecto de acogida nacional, en el cual las facultades de artes de diferentes universidades y los grupos de otras entidades, al igual que las instancias estatales del Ministerio de Cultura y de Colciencias, encuentren una oportunidad para explorar nuevos caminos en la construcción de una sociedad más amable, que ofrezca nuevas oportunidades a la juventud.

El camino no es fácil, pues se trata de superar mitos y temores que están en las mentes de los integrantes de las comunidades científica y artística, que Fernando Zalamea, en un artículo del 2002, describía en los siguientes términos: “La muda incompreensión del ‘artista’ por el ‘científico’ solo es equiparable al rápido desprecio del ‘científico’ del que se ufana el ‘artista’. La creación –mal ligada al ámbito artístico– y la investigación –mal ligada al ámbito científico– se han distanciado con los mismos prejuicios con los que se han separado el artista del científico”.

La Universidad Jorge Tadeo Lozano agradece su presencia en este evento y valora de manera muy especial las ideas y contribuciones con las cuales puedan ustedes aportar a que se cumplan los objetivos previstos, que son: formular una propuesta coherente sobre el reconocimiento de los productos de creación, en analogía al reconocimiento que se hace de los productos de investigación en el campo de las ciencias; propuesta que debería obedecer a unos criterios explícitos compartidos por ustedes, que sirvan para orientar a las comunidades de estudiantes y de profesores hacia la obtención de resultados visibles, que faciliten el reconocimiento y la estimación de los productos por méritos, y que contribuyan a fomentar el diálogo entre disciplinas y a la consolidación de una cultura académica de calidad.

## Superando el atascadero

Se trata de formular una propuesta que le permita a la “comunidad creativa” superar el atascadero<sup>1</sup> que, en su opinión, existe o que ha existido en las últimas décadas. Forman parte del atascadero las siguientes creencias, mitos o verdades: 1. Los productos de la creación son diferentes de los productos de la ciencia; 2. Los científicos son los que han impuesto las reglas de valoración de los productos y en esas reglas no se ha dado importancia a la producción artística; 3. Existen diferencias semánticas entre los términos empleados por la comunidad científica y los términos análogos usados por la comunidad creativa; es decir, faltan definiciones que permitan eliminar ambigüedades o interpretaciones subjetivas en el uso de los términos.

Seleccionemos, por ejemplo, la palabra creación, que en algunas de sus acepciones significa: “obra de ingenio, de arte o artesanía muy laboriosa, o que revela una gran inventiva” (RAE) o la “producción de una obra de arte o de algo que exige un gran ingenio o inventiva” (Espasa-Calpe); por su lado, creatividad es la facultad de crear o la capacidad de creación. En un libro de la Academia Nacional Americana de Ciencias se refieren a la creatividad en los siguientes términos: “es un poco similar a la pornografía; es difícil de definir, pero la reconocemos cuando la vemos” (2003). Linda Naiman, fundadora de Creativity at Work, define creatividad como “el acto de transformar ideas nuevas e imaginativas en realidad. Creatividad implica dos procesos: pensar, entonces producir. Innovación es la producción o implementación de una idea. Si usted tiene ideas, pero no actúa sobre ellas, usted es imaginativo pero no creativo. [...] Un producto es creativo cuando es: a) novedoso y b) apropiado”.

Bien sea bajo las denominaciones de creación o de creatividad, estos términos incorporan no solo la generación de conocimiento de las ciencias naturales y las ingenierías sino también la generación de productos de las comunidades artísticas. Así, por ejemplo, se encuentra en la literatura la expresión “creatividad organizacional” para referirse a la creación de un producto nuevo, una idea, un procedimiento o un proceso por parte de personas que trabajan juntas en un sistema social complejo, del cual la universidad sirve como ilustración. Existe entonces creatividad en los individuos y en las organizaciones; es decir, hacer algo por primera vez o crear nuevo conocimiento. Como lo indica la literatura, tanto en la ciencia como en el arte, los productos creativos surgen de una interrelación de varios elementos: el proceso creativo, el producto creativo, la persona creativa, la situación creativa.

1 Estorbo u obstáculo que impide la continuación de un proyecto, de una empresa, de una pretensión, etc.



En ambos campos hay eminentes figuras que alcanzaron su prominencia por el reconocimiento que la comunidad les dio a sus ideas y productos: la situación creativa, la persona creativa, el proceso creativo de Albert Einstein (1879-1955) no habría alcanzado reconocimiento si esos elementos no hubiesen confluído en la generación de artículos científicos que cambiaron el rumbo de la ciencia. A diferencia de Galileo Galilei (1564-1642), que se centró en percibir los fenómenos del mundo real, Albert Einstein pensó en términos de “experimentos mentales” e imágenes que tradujo en ecuaciones para que pudieran ser entendidas por otros; a la edad de 16 años imaginó que podía seguir al lado de un rayo de luz, lo que dio origen después a su teoría de la relatividad, cuando tenía 26 años. El inventor Steven Paul, “Steve Jobs” (1955-2011), no habría tenido el reconocimiento mundial si su creatividad no se hubiese manifestado en productos como el Apple II, Appel Lisa, Macintosh, iPod, iPhone, iPad, que cambiaron la manera como los humanos se interrelacionan entre sí y con las máquinas computacionales. Vincent Willen van Gogh (1853-1890), quien murió a la edad de 37 años, no sería uno de los artistas más famosos de todos los tiempos si en una vida tan corta no hubiese creado una colección increíble de arte, con gran impacto sobre la cultura. En conclusión, al igual que en la ciencia, en las industrias culturales y creativas se requiere una mente preparada y una actitud apropiadas, pues todo es intrascendente, a no ser que la creatividad se manifieste en productos.

## **Creatividad y educación**

El término creatividad forma parte del discurso universal en el mundo occidental. En particular, la creatividad forma parte del proceso de innovación que se requiere para la supervivencia en un mundo globalizado e interdependiente. Pero la creatividad es inevitable y esencial en el tema de la educación, razón por la cual felicito a los organizadores de este encuentro “Creación, pedagogía y políticas de conocimiento”. Para poner ejemplos de la relación entre ciencia, arte y pedagogía, me atrevo a mencionar unas ideas, vagas de por sí: 1. Sabemos el temor reverencial que muchos jóvenes estudiantes tienen frente a la matemática y a las ciencias naturales. ¿Será posible que en un esfuerzo conjunto, científicos y artistas, acompañados por pedagogos, encuentren nuevas formas de enseñanza, apoyados en una mayor presencia de elementos visuales? Recuerdo por lo menos el caso de una universidad de Estados Unidos donde la profesora de biología se asoció con artistas para lograr explicar conceptos difíciles, como la célula o los procesos que en ella tienen lu-

gar; 2. En la ciencia, las figuras artísticas son esenciales para comunicar las teorías a un público amplio, no especializado; es decir, en el mundo del periodismo científico. ¿No necesita Colombia, formar personas en este campo de la información? 3. ¿No necesitan los artistas los medios que han generado la ciencia y la técnica para preservar los trabajos artísticos o explorar el arte digital?

Me parece que el reto está en borrar las fronteras entre tres campos que han estado tradicionalmente separados: ciencia, arte, pedagogía. Los muros de Berlín que separan estas áreas deben ser derrumbados ¡por ustedes!

Para que un país sea competitivo se requiere tener sistemas de educación de calidad y consolidado en sus diferentes niveles (primaria, secundaria, universitaria), para lo cual es necesario diferenciar elementos distintos que están interrelacionados: ¿Cómo estimular la creatividad? ¿Cómo crear espacios apropiados para estimular la creatividad en la infancia y en la juventud, en particular en las aulas universitarias? ¿Qué criterios deben tenerse en cuenta para caracterizar los productos creativos según sus méritos? ¿Qué políticas son apropiadas para fomentar las expresiones creativas de nuestros profesores y estudiantes, incluyendo el arte, el diseño y las diferentes áreas del conocimiento? ¿Cómo lograr que las comunidades creativas unifiquen criterios de organización curricular y modalidades pedagógicas en los programas académicos, teniendo en cuenta que la formación de los estudiantes debe contribuir a su preparación para las pruebas de Estado Saber Pro? ¿Cómo fomentar los espacios interdisciplinarios que tengan en cuenta que la naturaleza está llena de formas artísticas y que los estudiantes creativos de las artes podrían contribuir a la presentación amable de conceptos complejos de las ciencias naturales? ¿Cuáles son los indicadores apropiados para la evaluación del quehacer creativo en los niveles microscópico (profesores, programas), mesoscópico (políticas universitarias), macroscópico (indicadores culturales a nivel nacional)? ¿Cómo preparar a nuestros estudiantes, los futuros egresados, para que en el mundo profesional puedan demostrar a sus empleadores sus dotes creativas en la solución de problemas, actuando siempre bajo criterios éticos apropiados?

Permítanme también mencionar que no toda la creatividad es constructiva y que hay también la creatividad malevolente, con un “lado oscuro” (Cropley et ál., 2008: 105). que pone trabas a los procesos para evitar que las ideas tengan éxito y se transformen en realidades. Es el caso de la creatividad al servicio del terrorismo o del crimen, la creatividad en contra de los competidores, la creatividad para mantener el

*statu quo* y defender los intereses personales. El reto de la Universidad, al ofrecer a sus estudiantes una formación integral, es también reducir estas expresiones a su mínima expresión y alentar en los jóvenes el compromiso de poner al servicio de la comunidad lo mejor de su creatividad constructiva.

## **Consolidación de ambientes propicios para la creatividad**

Las reflexiones sobre el tema de la creatividad son de inmenso valor para la comunidad académica y para la consolidación de un entorno cultural amable en el país, que contribuya a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Esperamos que los resultados de este encuentro contribuyan a concretar una propuesta armónica, práctica y viable que permita que los procesos de creación encuentren un ambiente propicio para su consolidación, en el marco de un sistema educativo de calidad, en el que se favorezca el diálogo y la cooperación entre diferentes disciplinas.

La Universidad Jorge Tadeo Lozano realizó en 2009 la primera convocatoria para la “Propuesta de procesos de creatividad”, siguiendo para ello las recomendaciones de los expertos en el tema. Desde una mirada retrospectiva, me atrevería a decir que los resultados son aún modestos; que se necesita profundizar más en el hacer que en la parte discursiva del querer hacer; que se ha avanzado con paso lento en los “circuitos investigativos y creativos” y en los “semilleros de investigación, creatividad e innovación”; que la visión institucional de encontrar en la creatividad artística un elemento de fortaleza y diferenciación requiere redoblar los esfuerzos y los compromisos de la comunidad universitaria, apoyándose en un liderazgo que oriente en la dirección adecuada.

La Tadeo apuesta por la investigación, la creatividad y la innovación, como fundamentos de su orientación pedagógica. Y es, a través de sus facultades, asiento para cuatro dominios de la creación: el científico, el tecnológico, el económico y el cultural. El compartir experiencias como las anotadas, en conjunto con las que aportan los invitados nacionales e internacionales y las entidades participantes en el encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento”, permite explorar, sobre bases seguras, rutas que orienten los caminos a seguir en este proceso de reflexión de las comunidades creativas.

## Procesos de creación y construcción de conocimiento

El conflicto entre procesos de investigación y procesos de creación es, en mi opinión, superfluo, pues, como he tratado de esbozar, la creatividad está presente en todas las áreas de actividad humana. Desde esta óptica, el énfasis de las reflexiones no se debería centrar en crear separaciones artificiales o mundos antagónicos, sino en complementar el universo de la creatividad intelectual con el universo de la creatividad artística. Se trata de construir en el Encuentro un universo unitario, más rico y diverso, que facilite la emergencia de conocimiento y que, a través de experiencias concretas de sus profesores en el dominio pedagógico, muestre a la juventud nuevos escenarios donde pueda desplegar su creatividad para bien de la sociedad. La interacción entre diferentes campos de conocimiento hace más prolífica la cultura, pues privilegia el disenso y evita los riesgos de la fragmentación política en pequeñas comunidades.

Tanto en el arte como en la ciencia, una comunidad de pares es la que considera la producción humana como nueva, valiosa, útil, bella y llena de sentido. La comunidad se encarga de valorar el mérito y el aporte social y de reconocer los méritos del trabajo, a la luz de criterios *objetivos*. En los procesos científicos, al igual que en los procesos de la creatividad artística, existe la incertidumbre sobre el producto final que se obtendrá. No obstante, la creatividad artística tiene mucha mayor libertad que la creatividad científica, pues esta debe someterse a criterios metodológicos de control: el de consistencia lógica y el de concordancia con los hechos experimentales observados.

El encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento” es una oportunidad para apreciar por igual el trabajo científico y los productos creativos: son dos caras de una misma moneda; en esta, el sello no puede existir sin la cara, y esta no puede existir sin el sello. Se trata de mantener la *unidad dentro de la diversidad* para que estudiantes, profesores y demás integrantes de las comunidades creativas puedan desarrollar sus potencialidades y poner su imaginación y creatividad al servicio del país.

## Una mirada integral

Siguiendo a C. Manrique (2010), “se habla de unas dimensiones lógicas como producto del razonamiento, éticas que construyen el sentido de lo justo y estéticas como formas sensibles que adquieren los valores” dentro de una comunidad. Por su lado, las manifestaciones de la creatividad

científica, tecnológica, económica y cultural hablan de la amplia riqueza de campos y contextos que hacen posible la vida humana y la coexistencia con otras especies, para proteger este bello y preciado entorno que la naturaleza nos ha dado.

Hablar, entonces, de procesos de creación –aunque personalmente prefiero hablar de procesos creativos– es comprender que hay miradas polifacéticas sobre los temas objeto del encuentro, que dan lugar a formas divergentes de pensamiento. Pero afortunadamente tenemos el derecho de pensar diferente, y lo que se busca es que, en un ambiente institucional apropiado como el que queremos ofrecer en nuestras instituciones, puedan surgir nuevos personajes de la talla de Fernando Botero, Alejandro Obregón, Doris Salcedo, para que transformen la sociedad colombiana y contribuyan a cambiar el mundo. El futuro está en ustedes y en las oportunidades que les ofrezcan a los estudiantes, con ambientes y pedagogías apropiadas para que desplieguen su creatividad.

¡Sean todos ustedes bienvenidos a la Tadeo y al encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento”, que declaro formalmente inaugurado!

## Referencias

- Academia Nacional Americana de Ciencias (2003). “Beyond Productivity: Information Technology”. *Innovation and Creativity*.
- Campos Romero, D. “Investigación, creatividad e innovación en el marco de la universidad formativa”. Seminario interno de investigación, Universidad Jorge Tadeo Lozano, sesión inaugural, 2010.
- Cropley, D. H. et ál. (2008). “Malevolent Creativity: A functional Model of Creativity in Terrorism and Crime”. *Creativity Research Journal*, 20: 105.
- Manrique Correa, Catalina (2010). “El agenciamiento de la creatividad social en los planes sectoriales de educación. Una mirada comunitaria y situada”. Tesis de maestría en Política Social, Pontificia Universidad Javeriana.



**Experiencia  
y  
conocimiento  
poético.  
Presentación  
de casos**





# **Fragmentos de un video amoroso\***

**José Alejandro Restrepo**

\* Este proyecto de creación videográfica, en su primera edición contó con la participación de estudiantes de arte, solos o en grupo. Para la segunda y tercera ediciones se invitó a artistas y no artistas. Este texto se publicó para el catálogo de la primera muestra, Universidad Jorge Tadeo lozano, Bogotá, 1996.

**Artista. Docente de la Maestría de Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia.**

## **Declaración libre y espontánea**

Cuando los actores trabajan la improvisación, es tarea del director “poner paredes”, con el objeto de delimitar y depurar el material que va surgiendo. Quisimos trabajar de una manera semejante. Frente a las preguntas: ¿Qué tema quiero trabajar?, ¿Cómo hacer un video-arte?, muchos estudiantes parecen extraviarse en ese inmenso espacio de “libertad”, de la “libre expresión”. Quizás porque desde el comienzo la pregunta está mal planteada. No se trata tanto de escoger un tema ni de una reflexión puntual profunda y objetivada, sino se trata de emprender un proceso de trabajo. El pensamiento “profundo” e “interesante” no consiste en buscar aquellas cosas “profundas” e “interesantes”. El proceso es mucho más sutil, personal e imprevisto. Aquí se hace visible una paradoja: la “espontaneidad” y la “libertad” no son garantía para lograr fuerza en la creación. Por el contrario muchas veces allí aparecen camufladas una gran cantidad de prejuicios y lugares comunes, de la misma manera que la “ignorancia” no es una tabla rasa sino más bien un espacio atiborrado y caótico.

Dos ejemplos “libres y espontáneos”: al que “no se le ocurre nada” y el que pretende a ultranza hacernos creer en lo profundo y complejo de su proyecto. En el segundo caso lo que está en juego puede no ser el espíritu sino su sombra; se confunde fácilmente el psiquismo con el espíritu. El primero, no sabe cómo capturar y trabajar con su espíritu. Para ambos la dificultad es igual a la que enfrenta el aprendiz zen de tiro al arco: cómo aprender el arte de apuntar a su propio corazón.

“Poner paredes” significó metodológicamente asignar a cada grupo o individuo un “punto de partida” según las inexorables reglas del azar:

*abismarse - abrazo - adorable - afirmación - alteración - angustia - anulación - ascesis - atopus - ausencia - carta - catástrofe - celos - circunscribir - colocados - compasión comprender - conducta - convivencia - contactos - contingencias - corazón - cuerpo - declaración - dedicatoria - demonios - dependencia - desollado - despertar - desrealidad - dolido - drama - encuentro - errabundeo - escena - escribir - espera - exilio - fading - faltas - fastidio - fiesta - gasto - gradiva - habladurías - imagen - incognoscible - inducción - indumentaria - informante - insoportable - languidez - loco - locuela - llanto - magia - monstruoso - mortificación - mutismo - noche - nubes - objetos - obsceno - ocular - por qué - querer asir - raptó - recuerdo - resonancia - saciedad - salidas - signos - soledad - suicidio - tal - te amo - ternura - visión - verdad... (capítulos del libro “Fragmentos de un discurso amoroso” de Roland Barthes).*

Un punto de partida y no un punto de llegada. El problema entonces, no es qué tema tratar sino cómo resolver de manera creativa un problema específico dado. “Poner paredes” significa delimitar el campo de acción para orientar y dirigir las energías (investigación, reflexión, discusión, creación). De aquí se desprende una noción importante: la reticencia.

## **Lo fragmentario**

El libro de Barthes (1977) nos ofreció no solo un rico material “teórico” sino luces sobre el proceder. Sus capítulos de alguna manera sugirieron tanto las reglas del juego como también el juego de las reglas. Precisamente porque es el juego que provoca las transgresiones más radicales (contra la ley, contra el padre, contra el subconsciente, etc) estas reglas fueron aceptadas y a su vez ramificadas libremente. Así como la lotería de Babilonia de Borges, el azar no se determina únicamente en el momento de lanzar los dados, sino en todos los momentos del juego (antes, durante y después).

El libro aborda abierta y arbitrariamente (de ahí el orden alfabético de sus segmentos) diferentes tópicos del problema amoroso, sin principio ni final, compartiendo lecturas, citas, etimologías, comentarios de amigos y vivencias personales. Yace aquí una poderosa intuición: existe un mínimo de funciones (desear, sufrir, odiar, amar, temer...) y un máximo de combinaciones. También el problema del “pensar” y del “crear” se juega en esa mágica combinatoria de golpe de dados que en un momento (mágico también) crea sentido. La originalidad posible está en esa “original” relación entre las cosas, en ese afortunado “salto de nivel”. En términos de video, a diferencia del collage, no se trata tanto de colocar ese “paraguas al lado de la máquina de coser” (Lautréamont) sino más bien de “cómo acorralar al relámpago en el nido” (Saint John Perse). El problema no es tanto de establecer nuevas sintaxis entre Cosas como de conjugar Eventos (por afinidad, por saltos, por colisión...). El estar frente a eslabones flotantes y móviles invita a un tipo de aproximación que establezca sinergias entre los materiales y los procesos, para así movilizar estos flujos de energía. Para este propósito el fragmento, contra el modelo racionalista autosuficiente y totalizador, es un modelo de sobriedad. Esa reticencia es la que permite retener (el sentido) en un momento crítico, para que así se dispare en direcciones varias. Cuántas veces no asistimos al momento doloroso en que una obra se echa a perder por no saber detenerse...dificultad mayor, virtud mayor.

Si como dice Baudrillard, el deslizamiento es la fuente del placer y el corte es la fuente del sentido, aparece una dificultad adicional: cómo movilizar estas discontinuidades, estos fragmentos para darles un tiempo y un tempo, para componer (de “composibilidad” hablaba Leibniz).

## El destino del azar

En general cada fragmento llega donde tiene que llegar en el momento justo. Azar y Necesidad. El principio de causalidad afirma que hay una relación directa y necesaria entre causa y efecto. El principio de sincronidad ve una coincidencia entre eventos dada por la simultaneidad y por el significado. El pensamiento hermético medieval se refiere a estas sincronías como “correspondencias”. Los simbolistas utilizaron esta misma lógica de lo visible al servicio de lo invisible, a sabiendas de que las cosas y los sujetos no son sólo lo que parecen sino además son signos, signos que operan. Estos signos entonces no son sólo el objeto del conocimiento sino son el objeto ante todo de una visión.

En el siglo XX, el físico danés Niels Bohr, curiosamente utiliza de nuevo “correspondencia” como término mediador entre la representación de lo discontinuo (la partícula) y lo continuo (la onda). Hay una secreta filiación transhistórica que presiente sistemas de leyes paralelas, constelaciones y figuras que se van configurando en lugar de las lógicas causales. De esta manera también cuando se consulta al I Ching, el momento preciso de consulta entra en precisa consonancia con el mundo, se establece una única sincronía<sup>1</sup>. Lo que el azar designa en un momento particular coincide con este instante. Aquí no estamos en el mundo causa-efecto sino dentro de un sistema de ecos y resonancias. Pero, ¿si la vida depende de estos circuitos interconectados de contingencias, como dice Bateson, cómo lograr ver esos pequeños arcos de aquellos circuitos que nos interesan? ¿Podemos tenderle trampas al azar, convocarlo, conservarlo permitirle que se ramifique? ¿Tenemos las herramientas para decodificar todo lo que el azar nos presenta y regala?<sup>2</sup> El problema: ¿Somos capaces de “ver” los signos? ¿Somos capaces de interpretarlos correctamente? Es un problema no exento de peligros (peligra la vida del artista!!!)

1 Este antiguo libro oracular chino fue utilizado por John Cage para la realización de obras como *music of changes* y *williams mix*. el abandono de la inteligencia lógica, causal es una constante en oriente y un momento en occidente. no es el azar aquello que escapa a la voluntad y entonces debe ser medido, cuantificado, controlado estadísticamente. se trata de la afirmación de azar todo: “al principio estábamos en ningún lado y ahora de nuevo tenemos el placer de encontrarnos poco a poco en ninguna parte”.

2 Explicaba Paracelso en su *Archidoxis Mágica*: “nosotros los hombres, descubrimos todo lo que está oculto en las montañas por medio de signos y de correspondencias exteriores; así encontramos todas las propiedades de las hierbas y todo lo que está en las piedras. nada hay en la profundidad de los mares, nada en las alturas del firmamento que el hombre no sea capaz de descubrir. no hay montaña tan vasta que esconda a la mirada del hombre lo que contiene; esto le es revelado por los signos correspondientes”.

Foucault<sup>3</sup> habla del loco como aquél personaje que trastoca salvajemente todas las reglas del mundo de los signos: toma las cosas por lo que no son y unas personas por otras; ignora a sus amigos y reconoce a los extraños, invierte todos los valores y todas las proporciones porque en cada momento cree descifrar correctamente y urgentemente los signos. Para él todos los signos se asemejan y todas las semejanzas valen como signos.

El estar enamorados es otra deformación profesional. Es el estado de un semiólogo sin sosiego (“¿qué me quiso decir con eso?” “¿Porqué me habló en ese tono?” “¿porqué no llama?”). Presa de los signos, no sabe dónde ni cómo detenerlos (neurosis y sicosis signicas). Hay una deformación en el sistema de localizar e interpretar los signos. Deformación que no siempre es contraproducente. Ahí está la diferencia entre las ciencias exactas y el arte. Freud decía: “Podríamos casi decir que una histeria es una obra de arte deformada, que una neurosis obsesiva es una religión deformada y que una manía paranoica es un sistema filosófico deformado”.<sup>4</sup>

## **Aprender a aprender o quien explicará la explicación**

Previo análisis del texto por parte de los estudiantes se procede a un intercambio de ideas y de experiencias con todo el grupo que ensancha considerablemente el campo de acción. De aquí se proponen investigaciones específicas. Estos “preparativos” no son garantía alguna de buenos resultados pero sí son campos propicios para experimentar el placer de aprender a aprender.

La investigación también ofrece sus dificultades. No solamente exige creatividad en la búsqueda de fuentes, sino que requiere una elaboración posterior para reorganizar las partes, ponerlas en relación. Sin embargo, el sentido no siempre surge de la libre asociación. El único método es la ausencia de método. Es el mismo proyecto el encargado de generar su propia metodología<sup>5</sup>, de generar una especie de “consustancialidad”. Esta estrategia implica un intenso devenir que direcciona la investigación hacia la creación pero también al revés: la creación redirecciona la investigación; algo así como lo que describe Rilke: “... me atormento como un perro que se ha clavado una espina en la pata y que cojea y se lame; y que cada vez que apoya su pata ya no es perro sino espina...”.

3 Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, 1984.

4 Freud, *Totem y Tabú*, Alianza Editorial, Madrid, 1975, p.101.

5 Ejemplo es el proceso de la obra de Beuys, quizás intransferible “...se inicia en el hablar y el pensar, que aprende en el hablar a formar conceptos que pueden llevar y llevarán el sentir y el querer a la forma”.

Lección de la arqueología: durante mucho tiempo los arqueólogos se esforzaban por encontrar los grandes monumentos, los tesoros ocultos, los vestigios más grandilocuentes. Otros discretos arqueólogos se dedicaron a escarbar en lugares discretos: las cocinas, los caminos, los basureros...encontrando valiosísimos elementos para reconstruir la vida de esas culturas. Lección de estrategia: desconfiar de los caminos transitados, de las autopistas del sentido, buscar los intersticios para salirse de los límites del éxito y del poder (del conocimiento) pero también de cierta auto-normatividad, discursos aprendidos y vanidad intelectual.

Entre la investigación y la creación no hay fronteras visibles, lo único seguro es que “tener ideas”, incluso “buenas ideas” no implica necesariamente “pensamiento”. Muchas buenas ideas juntas, sin orden ni articulación no producen sino “ruido”. También parece evidente que sensibilidad e inteligencia se contienen mutuamente. Sensibilidad inteligente o inteligencia sensible (“sentipensante” dicen en las sabanas de Córdoba). La palabra “intelectual” parece haber caído en desgracia. El arte es una forma particular de conocimiento. Preceptos y conceptos se conjugan como si recordaran que el cerebro y la piel provienen embriológicamente de las mismas células.

Asistimos en la sociedad del espectáculo a una permanente pirotecnia. Destellos pero no luz. Es posible que el “pensar” sea un asunto de tiempo, de encontrar ese pulso interno que no es el ritmo de la eficiencia y productividad (académica o artística). Evidentemente no se trata de un asunto de obras sino de procesos y de larga duración. O quizás es un solo y continuo proceso que va dando frutos cuando llegan a su punto de madurez. Un proceso de doble vía en el tiempo: así como el árbol se contrae en semilla, la semilla se despliega en árbol. Aquí memoria e imaginación se fusionan dinamizándose en ambos sentidos, barriendo el tiempo, como los capítulos de un video de Olivier Lannaud (“Nuestros días están contados”): “el presente es un pasado próximo”, “el pasado es un antiguo futuro”, “el futuro es un pasado por venir”.

## **La cuadratura del círculo**

Contaba Fellini que no le gustaba trabajar con los productores de Hollywood porque lo primero que ellos le solicitaban era guión y esto era justamente lo último que él hacía. Su trabajo se basaba principalmente en imágenes, sueños, dibujos, diarios, apuntes...

Hemos querido tomar un riesgo: trabajar sin guiones preestablecidos. A partir de la lectura de cada fragmento, de las discusiones e investigaciones se trata de determinar elementos significativos (literalmente: que

son signos, signos de algo, imágenes o sonido). Estos elementos se van combinando entre ellos, generando texto (etimológicamente: tejido), propiciando un desarrollo endógeno.

El trabajo con la cámara es particularmente fecundo en este sentido: la disponibilidad y el trabajo mismo funcionan eficazmente no sólo para conseguir las imágenes buscadas (estrategia del pescador), como el arquero que tira sin apuntar y es el blanco que alcanza la flecha. El ejercicio y la práctica desarrollan la mirada: la mirada sobre las cosas o la mirada que ya está incorporada en las cosas. La mirada también es un problema de tiempo. Proust se preguntaba si la “inmovilidad” de las cosas es su atributo o se trata más bien de la inmovilidad del pensamiento frente a ellas.

La edición de las imágenes tampoco es algo que resista algún método o pedagogía. Y es que no es solamente el problema de la gramática “correcta” de las imágenes sino que ella encierra las claves definitivas para una buena realización personal. Hay una clara simbiosis entre la edición y la intención. Cada proyecto debe encontrar la manera de articular sus imágenes y sonidos. Quizás sea la práctica la que genera esa justa percepción de las duraciones y ritmos (aquello que Tarkovsky refiere como “la presión del tiempo sobre el plano”). Es el mismo fenómeno que Joyce, para referirse al tiempo presente denomina “The *pressant*” (el opresente). Es el tiempo la materia que prima para el video-arte y su manejo su mayor dificultad. Entre otras cosas porque se suele confundir tiempo con movimiento<sup>6</sup>. Aún en situaciones donde no hay movimiento, el tiempo está ejerciendo su “presión”. El tiempo no es la conclusión del montaje de diferentes imágenes-movimiento sino más bien lo contrario: el movimiento es el que deriva del tiempo. Hay que buscar y canalizar la fuerza del tiempo en la imagen, para lograr que esta experiencia temporal sea perceptible. Así lo entiende y lo trabaja de manera admirable el video-artista Bill Viola (“el elemento auténtico en el video es la duración del tiempo, y la duración es a la conciencia humana lo que la luz es para el ojo. Permite que ocurra el pensar, la experiencia y la emoción...”).

Una nueva paradoja: hay que dejar que el video se edite “por sí-mismo”. Se trata en esta fase, de atender correctamente los requerimientos que hacen los elementos mismos, a veces a gritos, otras veces herméticamente. De una manera no muy consciente, desde el momento en que se graban las imágenes, se está estableciendo una pre-edición. Editar no difiere entonces de otros momentos del proceso creativo: asociaciones libres, saltos de nivel, cambios súbitos de dirección, calle-

---

6 Gilles Deleuze: *imagen-movimiento e imagen-tiempo*, Paidós, 1984.



jones sin salida, materiales que se pierden por el camino... también en términos del discurso amoroso estamos ante el “éxtasis del montaje” como decía Eisenstein.

Es el tejido de las imágenes el que, en gran medida, encierra una de las claves que decide finalmente si el resultado es “video-arte”. Por lo menos es claro cuando lo aleja del documental, de la narratividad lineal, del argumental y otras a veces ambiguas autoexclusiones para ser aceptados en un festival de “video-arte”<sup>7</sup>. Esta polémica sobre la naturaleza del video-arte francamente se vuelve agotadora. Quisiéramos decir que efectivamente el video-arte no es un género, sino un espacio. Un espacio que se expande sin cesar, donde caben infinidad de posibilidades creativas (incluidas nuevas formas de “narrar”). Como bien lo dijo el videasta argentino Jorge La Ferla, (más metáforas amorosas), el video-arte es como el sida: pura promiscuidad...

Una buena obra estará redefiniendo linderos, marcando nuevas vías, torciéndole el cuello al puritanismo académico (críticos, teóricos y profesores), logrando finalmente lo insospechado, lo imposible: un profesor observa a un niño en su fallido intento por hacer rebotar varias veces unas piedras planas sobre la superficie del agua. El profesor se acerca y le explica el método para lograr el objetivo deseado. Después de escucharle y asistir a la juiciosa demostración de cómo efectivamente la piedra rebota sobre el agua, el niño le responde al profesor: “si, pero eso no es lo que quiero hacer, yo quiero hacer círculos cuadrados...”.

## Historias de tripas y corazón

Acercarse a un asunto tan trillado como el amor ofrecía dos peligros inminentes: la ilustración y el sentimentalismo.

Como todo problema de lenguaje el arte es un asunto de signos. Cezánne quería “establecer una armonía *paralela* a la naturaleza”. No se trata de imitar o reproducir la realidad sino de significarla, de desdoblar el mundo. El signo puede surgir del análisis y a su vez se convierte en instrumento de análisis. A través de las múltiples combinatorias podemos “ascender en profundidad”, de lo sencillo a lo complejo. Signos que entretejen su sentido y otros que lo buscan.

---

7 Convocatoria para los festivales franco latinoamericanos de video-arte : “se apreciará el video de creación en su sentido estricto, por lo que la característica dominante de las obras deberá ser la de un trabajo en dónde se evidencie la búsqueda estética y la experimentación / innovación / investigación de los diferentes medios de expresión en el video. por consiguiente se excluyen los videos documentales o argumentales, los videos sobre arte y las películas editadas en cien y transferidas a video que no cumplan los requisitos anteriores”.

Un trabajo minucioso y descarnado de disección, buscó un descen-tramiento tanto del “yo”, como de la obra como “proyección sentimental”. Era necesario mantenerse en una cuerda floja entre la superstición y el libertinaje, entre la teología y la pornografía, entre la cotidianidad y el mito, manteniendo una distancia marcada por la amoralidad y por una ternura absolutamente despiadada. Proust decía que uno se vuelve moral cuando es infeliz.

Una cosa es trabajar con amor y pasión y otra bien distinta es ilustrar estas cualidades. Es la opción que tomó Cezánne (visto amorosamente por Rilke): “... se percibe incluso cuan necesario era superar también el amor; es natural que se ame cada uno de esos objetos cuando se los hace, pero si se expresa ese amor, se los hace menos bien: se los juzga en lugar de decirlos (...) Se pintaba: yo amo esto, en lugar de pintar: aquí está”. El arte es un asunto de lenguaje y no de opiniones o sentimientos. No por hablar de todo Corazón decimos Verdad.

La cultura de masas fascina con sus historias de amor. Es una manera efectiva de domesticar al amor mismo, de reconciliarlo con la sociedad del gusto y el consumo. Toda posible transgresión ha sido neutralizada con la demagogia y la manipulación del sentimentalismo. Sentimentalismo cuya falta de pudor lo convierte en grotesco, obsceno. Pero esta es la lógica de la cultura y del capitalismo: acumulación, demostración y compraventa.

Huyendo de Lady Di quizás nos topemos con Madame Bovary...

### **Artistas participantes:**

Fragmentos de un video amoroso I (1996): Nery Osorio, Rosa Carrillo, Patricia Cubillos, Jason Tigreros, Luis Tovar, Giselle López, Marcela Mesa, Pedro Pablo Ramírez, María Isabel Leyva, Ana Carolina Convers, Norman Botero, Luis Miguel Báez, Luis Fernando Pinzón, Juanita Peñaranda, José García, Adriana Soler, Martha Velásquez, Natalia Olivar, José Alejandro Lizarazo, Norella Gallo, Rosa Ángel, Gina Echeverry, Javier Cuellar, Maria C. Gutierrez, Yobana Polanco, Sergio Martínez, Sofía Pérez, Alexandra Gelis, Juan Claudio Alvarez, William Tigreros, Fabiola Prada, Ángela Gómez, María Camila Suárez, Ángela Herrera, Adriana Olaya, Rodrigo Peña, Marcel Lombana.

Fragmentos de un video amoroso II (2001): Liliana Abaúnza, Rolf Abderhalden, Pablo Adarme, Víctor Albarracín y Felipe Soler, Francois Bucher, Gilles Charalambos, Wilson Díaz, Santiago Echeverry, Rodrigo Facundo, Diana Gamboa, Juan David Giraldo, Ángela Gómez, Angélica González, Grupo ASAB, Pierre Heron, Roberto Herrera, Miguel Huer-

tas, Carolina Lizcano, Rosario López, Eme, Alejandro Mancera, Bibiana Sarmiento, José Horacio Martínez, Asdrúbal Medina, Juan Mejía y Giovanni Vargas, Mario Opazo, Clemencia Poveda, Marcos Roda, Catalina Rodríguez, Miguel Angel Rojas, Carlos Salazar, Magda Torres, Harold Trompetero, Rolando Vargas.

Fragmentos de un video amoroso III (2003): Mariluz Acosta, Jaime Ávila, Francois Bucher, Carolina Caycedo, Javier Cuellar, Gilles Charalambos, Wilson Díaz, Clemencia Echeverry, Santiago Echeverry, Fernando Escobar, Andrés García y René Castañeda, Fredy González, Nadia Granados, Grupo 4-44, Pierre Heron, Eme, Juan Mejía y Giovanni Vargas, Amanda Méndez, Magdalena Monsalve y Guillermo Santos, Pablo Mora, Mario Opazo, Luis Ospina, María Posse, Manuel Quintero, Catalina Rodríguez, Miguel Ángel Rojas, Giovanni Sabogal, Gabriela Salamanca, Carlos Salazar, Gabriela Sánchez, Fernando Uhía, Luisa Ungar, María Valencia, Rolando Vargas.



# **¿Documentar la creación o documentarse para la creación?**

**Alejandro González Puche**

**Director de teatro y profesor  
de la Universidad del Valle.**

Desde la entrada reciente del arte en las universidades, la academia nos ha impuesto grandes retos: intentos por masificar una enseñanza tradicionalmente personalizada; admisiones donde prima el valor del examen de Estado; evaluaciones; periodicidad de los procesos, etc. Las voces apocalípticas que alertaron sobre esta inclusión en la universidad e imploraban por la pureza del arte finalmente se han silenciado y las prácticas y programas artísticos han logrado mantener su perfil y forjar su especificidad dentro de los campus. Como resultado, aquel supuesto padre incomprensible de la diversidad de sus hijos se ha portado mejor de lo esperado.

En comparación con algunas escuelas profesionales de arte, como las españolas, que se mantienen alejadas de la esfera universitaria, en Colombia la inclusión del arte en la universidad ha otorgado una posición a los artistas, docentes y estudiantes, en un medio de constantes debates y transformaciones, y los ha alejado de los pequeños infiernos que se levantan en las escuelas, cuando el arte y los artistas solo se relacionan entre ellos. El balance de este forzado encuentro entre las carreras artísticas y la universidad parece ser que no podemos juzgar a priori cuáles serán las transformaciones en el ejercicio artístico y sus didácticas. Como si los mecanismos de aprendizaje de antaño fuesen inamovibles y los artistas fuésemos los únicos que podemos legislar sobre todos los detalles en los procesos de formación.

La discusión se ha desplazado en la actualidad a cuestionar el carácter de la investigación artística y nuevamente voces temerarias se levantan denunciando que en el modelo propuesto estamos relegados. Se considera que la creación es en sí misma una manera de investigación; que el arte, como la ciencia, genera conocimiento y, por tanto, debemos primero ser reconocidos por los entes que regulan la investigación. En esta discusión son tan intransigentes tanto la postura de Colciencias, con su reglamento positivista y anticuado, como aquellos artistas que evocan permanente la especificidad del arte. Tal contexto impide adaptarnos de una manera más expedita a las normas vigentes y que ejerzamos una investigación-creación susceptible de ser evaluable dentro de las actuales condiciones de este juego.

La discusión afecta, por ejemplo, el debate sobre la pertinencia de maestrías y doctorados en las artes. Como sabemos, este nivel de formación se perfila básicamente dentro de un esquema investigativo. En Colombia, la Ley 30, con sus anunciadas reformas, distingue entre posgrados de profundización e investigación. Sin excepción, las maestrías artísticas ofrecidas en el país se ordenan bajo la denominación de pro-

fundización, en la encrucijada de ser maestrías sin que sean plenamente reconocidas como investigativas. Para zanzar esta brecha y conseguir un pleno reconocimiento investigativo tenemos que ir abonando acciones donde el arte valde como investigativas sus prácticas.

Estas acciones tienen que pasar por dos caminos similares, pero que implican unas metodologías completamente contrarias. El primer derrotero es el de documentar la creación artística y el segundo el de documentarse para la creación. En el primer camino tenemos la experiencia de algunos directores y actores teatrales, doctorados en el exterior, que, como en mi caso, hemos conseguido circunscribir nuestras reflexiones en el plano de nuestra propia obra artística, relatando y sistematizando nuestra experiencia, para que pueda ser considerada como un aporte a la investigación. Ya no estudiamos las realizaciones de otros artistas, clasificados por períodos o temáticas, a manera de historiadores del arte o estetas, sino que nos convertimos en objetos y sujetos de la investigación.

En mi caso, relaté la experiencia de llevar a escena por primera vez en la historia del teatro chino una obra de Cervantes. La puesta en escena de *Pedro de Urdemalas* en Beijing (2008)<sup>1</sup> se convirtió en el eje de la tesis doctoral elaborada dentro de un departamento de filología española, con una especialidad en teatro, entendido como texto y no como experiencia espectacular. Para que la experiencia artística lograra el nivel investigativo, realice una documentación en cuatro ejes:

La catalogación y valoración del polémico teatro de Cervantes y su encrucijada histórica, lo que demandó un rigor filológico y citar las corrientes de pensamiento que durante siglos se han elaborado sobre el autor.

Las puestas en escena del teatro cervantino a partir de la segunda mitad del siglo XX por parte de directores españoles, lo cual demandó una metodología cercana a la crítica y la estética teatrales, rastreando a los creadores, realizando entrevistas y observando los espectáculos, etc.... “El estado del arte”, como se conoce en la investigación científica, se convirtió en “estudio del canon”, dinámico concepto que precisa de la lectura de varios materiales y una certera interpretación, a la luz de cada época.

Mi propia experiencia artística, comparando otros espectáculos del Siglo de Oro abordados en Colombia desde una perspectiva afro<sup>2</sup> o del pueblo tártaro en Rusia<sup>3</sup>. Esta experiencia concedía un valor sistemáti-

1 En línea: <<http://alejandropuche.blogspot.com/2008/02/la-vida-es-sueo.html>>.

2 *El astrólogo fingido* (2001); *El gran teatro de mundo* (2004), de Pedro Calderón de la Barca; *El condenado por desconfiado*, de Tirso de Molina (2003). Véase en línea: <<http://alejandropuche.blogspot.com/>>.

3 *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, realizado con el Teatro Académico Tártaro Galiasgar Kamal (2008).



co a similares autores abordados en diversos contextos, pero desde una perspectiva totalmente personal.

La puesta en escena de *Pedro de Urdemalas* en Beijing, con un registro del proceso que contiene: el cuaderno de dirección, enmarcado dentro de la tradición del análisis y la interpretación de textos del arte de la dirección escénica; un diario de la puesta en escena; y una fijación de la recepción de los participantes y el público chino.

Esta combinación de métodos y tradiciones (sistematización filológica, estética comparada, arte de la dirección, escuela del espectador) permitieron validar o prestigiar el trabajo de puesta en escena, el cual no difería en lo sustancial de otras experiencias personales.

Cuando los artistas nos forzamos a entrar en otros lenguajes, a transcribir nuestros pensamientos, muchas veces crípticos, enriquecemos nuestra creación y de paso refrescamos, por nuestra metodología y visión, otras tradiciones del pensamiento. El proceso de *Pedro de Urdemalas* es básicamente de “documentación de la creación”, puesto que toda la indagación cobra sentido gracias a la experiencia final de la puesta en escena. Su documentación se convierte en un corpus investigativo, en una experiencia transmisible y en un modelo que puede ser reproducido, a la manera de los “estudios de caso” de la ciencia (Feyerabend, 1992: 35).



Academia Central de Teatro de Pekín  
Facultad de Dirección  
Grupo de Actores y directores de la promoción 2005  
Montaje Académico de Pedro de Urdemalas  
中央戏剧学院(导演系)2005级导演表演混合本科班  
教学实习剧目《鬼点子佩德罗》

**Pedro de Urdemalas**  
de Miguel de Cervantes Saavedra

**鬼点子佩德罗**  
作者: 米格尔·德·塞万提斯·萨维德拉

Del 21 al 29 de junio de 2008 A las 19:30 horas  
2008年6月21日到29日 19:30

La obra se representa en chino.  
Entrada gratuita. Aforo limitado.  
本作以中文演出  
免费入场, 座位有限

**Pedro de Urdemalas**  
de Miguel de Cervantes  
Saavedra



**Pedro de Urdemalas de Miguel de Cervantes Saavedra**

Pero cuando queremos realizar una investigación-creación alejada de modelos positivistas heredados de otras ciencias y cuando queremos alejarnos de un marco teórico confiable, verificable, como la filología o la estética, y nos introducimos en la creación de un objeto, el cual pretendemos validar como un proceso investigativo, surgen otro tipo de problemas.

Para ejercitarnos en un modelo de “documentación para la creación” aprovechamos una convocatoria interna para proyectos de investigación de la Universidad del Valle y nos propusimos introducirnos en un proceso de creación interdisciplinario. Ya no pretendíamos partir de un texto dramático, un relato o una novela. Elegimos centrar nuestra indagación en una idea tan vaga e imprecisa como el vapor, un fenómeno físico y estético con el cual podíamos construir un espectáculo. Tampoco contábamos con un método de referencia en el arte a seguir.

El tema era ideal, porque si bien existe un corpus significativo sobre el vapor como fenómeno físico, no encontramos muchas reflexiones sobre uno de los aspectos constitutivos de la cotidianidad de los habitantes del trópico. Construir una poética del vapor nos pareció una necesidad: vivimos en él pero no lo apreciamos, no fabulamos con el vapor. El arte puede ayudar a generar la atención debida a este fenómeno, tal y como lo afirma Oscar Wilde:

Ahora la gente ve la bruma, no porque la haya, sino porque unos poetas y unos pintores le han enseñado el encanto misterioso de sus efectos. Nieblas han podido existir en Londres durante siglos. Hasta me atrevo a decir que no han faltado nunca. Pero nadie las vio, y por eso no sabíamos nada de ellas. No existieron hasta el día en que al arte las inventó (1991: 985).

Tomamos una escaleta de mi autoría, un borrador con algunos personajes e intentos de fábula, elaborada previamente, e iniciamos un proceso que denominamos “dramaturgia asistida”. En ese proceso realizamos ejercicios para darles forma a los personajes y disponer la fábula en una trama argumental interesante.

La trama de *Calima, historias del vapor* (tríptico) cuenta solo con una primera escena común donde se encuentran los tres protagonistas: Jairo, profesor universitario de física que tiene una relación afectiva inestable con Marta, joven bailarina. Esta noche han tenido un encuentro amoroso en un automóvil y el vapor de los cuerpos empaña los vidrios del carro. La pareja entra en crisis debido a la imposibilidad de un futuro común. Ella baja del carro y se pone a bailar en la carretera, en un ritual de despedida, mientras sube la calima después de la lluvia. Marta y su espectador son sorprendidos por un desconocido, Novak, artista plástico dedicado al *Land Art* que les reprocha estropear su experimento, al haber introducido el carro en uno de los potrereros donde él realiza la captura de unas hormigas para su *performance*. A partir de esta escena, la trama se dedica a la vida de cada uno de esos destinos. La bailarina parte rumbo a China a estudiar danza, donde se enamora de un realizador de cine que sufre un ataque de catalepsia, y Jairo renuncia a la física experimental. Poco después tiene que elaborar una estrategia de carácter *performático* con una olla a presión para salvar la vida de su madre, que no come. Novak, el artista plástico, inspirado por el vapor de aquella noche, ha diseñado un *performance* en uno de los baños turcos de la ciudad, para recordar el pasado de estos espacios urbanos y manifestarse contra el calentamiento global. El éxito de la experiencia hace que la prolongue más de lo que su cuerpo soporta, con lo que arriesga su vida.

Paulatinamente entendimos que el tema fundamental de nuestra obra ya no era el vapor, sino las relaciones entre el arte y la ciencia, y que el tema escogido tenía la virtud de poder ser interpretado de manera completamente diferente por poetas o científicos, tal y como lo evoca Héctor Abad Faciolince recordando al poeta Pablo Neruda:

De la casa kitsch de Neruda me quedan tres recuerdos: primero el mar y las piedras negras. Luego, su mascarón de proa predilecto, María

Celeste. Decía Neruda que en invierno lloraba, y no es mentira. Un día un físico se lo explicó: “Tiene ojos de vidrio. Al prender la chimenea la humedad se condensa ahí, y gotea”. Neruda repuso: “Yo no soy científico sino poeta y ella llora por no ver el mar” (2009).

Las relaciones entre el arte y la ciencia nos obligaron a revisar la discusión entre el empirismo, las metodologías, la ciencia teórica, etc.... El escollo a superar fue la creación del equipo interdisciplinario. Los filósofos nos ayudaron de manera decidida en estas discusiones contra el método científico, como supuesta forma superior de conocimiento, y nos pusieron en contacto con autores de la filosofía de la ciencia, como Paul Feyerabend. Por su parte, los científicos nos presentaron el tema de la invisibilidad o los metamateriales, campo de la física teórica fascinante que en la actualidad ha demostrado su viabilidad práctica. Jairo, nuestro físico, tenía ahora un campo concreto de investigación respecto del cual existe una amplia documentación y una discusión ética, ya que grandes inversiones de la industria militar se realizan para inventar armamentos que no pueden ser detectados por el enemigo.

Quisimos que este apoyo de los científicos se tradujese en la creación de artefactos para la escena. En la celebración televisiva del año nuevo chino en Beijing (2011), la ceremonia contó con trucos elaborados a partir de la invisibilidad: las integrantes de una gran orquesta femenina de *Pi Pa* (bandolas tradicionales chinas) tocaban prácticamente suspendidas en el aire. Pero los científicos en nuestro entorno no cuentan con el tiempo suficiente para perderlo con comediantes; por ahora nos miran con paternidad y algo de desconfianza. Les asusta el espacio de la incertidumbre de la creación artística.

El método de dramaturgia asistida tratamos de perfilarlo no solo de manera que los actores improvisaran para que el dramaturgo y el director estructurasen un espectáculo, quisimos que el método significara la asistencia de los científicos y el equipo interdisciplinario en la construcción de la obra. Al documentarnos para la creación nos introdujimos en debates sugerentes de la ciencia y la filosofía. Pasadas las semanas, nos referíamos a innovaciones en metamateriales como si fueran la olla a presión.

De todas maneras, la encrucijada radica en que las investigaciones tienen que culminar en la producción de un objeto. A ese camino nos conduce la creación como forma investigativa. Pero al igual que no toda investigación científica culmina con una aplicación directa, el arte también necesita espacios para divagar, buscar aplicaciones, entrenamiento de los intérpretes, etc., sin tener la necesidad de culminar en la presentación de una obra. Primero, porque la interpretación de la obra y el

carácter polisémico del arte permiten incluso valoraciones del objeto completamente contrarias al fin con el que fueron creadas. Segundo, porque el resultado tiende a validar o invalidar cualquier proceso, ya que se trata de una obra autónoma. Muchas veces el resultado, el estreno, nos obliga a apurar o a encubrir los defectos de la obra. Tal fue el caso de *Calima. Historias del vapor*.

Debemos afrontar los retos de la investigación artística. En unos años, cuando las investigaciones arrojen referentes que validen la experiencia, seguramente las universidades y las autoridades modificarán sus presupuestos para vincular al arte. Aunque la investigación en las artes, por su especificidad, no puede ser ordenada bajo un mismo método, esto no impide llenar los formatos emanados por Colciencias o las universidades. Es un juego al cual podemos adaptar nuestras propuestas. La investigación es un espacio, no un método ni una forma; un espacio creativo que tiene que ser documentado.

## Referencias

- Paul Feyerabend (1992). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- Wilde, Oscar (1991). "La decadencia de la mentira". *Obras completas*. México: Aguilar.
- Faciolince, Héctor Abad (2009). "Dos nonagenarios". *El Espectador* (31 de octubre). En línea: <http://www.elespectador.com/columna169690-dos-nonagenarios>



# **Los procesos de creación en Arquitectura, Publicidad, Diseños y Cine**





**“Sílabas visuales,  
la mirada de  
Dickens Castro”.  
Un proyecto de  
investigación  
creativa**

**Rosario Gutiérrez**

**Diseñadora gráfica; profesora del Programa de Diseño Gráfico, Universidad Jorge Tadeo Lozano.**

En el encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento”, uno de los ejes temáticos sugeridos para la reflexión apunta a entender las semejanzas o diferencias entre un proyecto de investigación y uno de creación. Así, la presentación del proyecto “Dicken Castro. Vida es obra” –desarrollado por los profesores María Restrepo, Orlando Beltrán, Sandra Suárez, como coinvestigadores, con la asesoría de Francisco Pabón y bajo la dirección de Rosario Gutiérrez, como investigadora principal, para la primera convocatoria de proyectos de creatividad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano en 2009– pretende, por un lado, hacer visible el proceso y la metodología bajo los cuales se organiza un proyecto en este ámbito, con estrategias para la recopilación y análisis de la información (aspecto que sin duda comparte con otros tipos de investigación), que son distintas a las usadas por la investigación en ciencias sociales; por el otro, busca evidenciar cómo, desde el uso de estas estrategias y recursos –que principalmente aluden a la imagen y al ámbito estético como vehículo de la información–, se genera conocimiento, se contribuye a la construcción de la memoria y se producen resultados visibles y accesibles para públicos diferentes de los que habitan el ámbito creativo.

El objetivo del proyecto fue diseñar un producto editorial que ilustrara los procesos creativos que subyacen a la obra del maestro Dicken Castro. Las preguntas que surgieron son: ¿cómo se puede hablar e ilustrar procesos creativos cuando la creatividad se relaciona con la búsqueda de sentido y es el resultado del análisis de la realidad, de la intuición, de enfrentarse a un amplio repertorio de posibilidades, de la tradición, de la propia historia, de la particularidad de la mirada, del conocimiento, de la deriva, de las vivencias, de las emociones, del trabajo? y ¿cómo se pueden investigar procesos que no son sistematizados ni sistematizables y están relacionados en la base con la existencia individual? Además, ¿qué justifica este proyecto?

Una publicación sobre Dicken Castro es relevante, dada la trascendencia del personaje y su contribución a los imaginarios visuales y arquitectónicos de los colombianos. Pero también porque tradicionalmente se conoce la obra final de estos creadores, pero no los procesos que nutren dicha producción. Esta investigación, además de construir un archivo visual, contribuye a la construcción de la memoria gráfica del país y a acercarse a los procesos creativos que subyacen al diseño.

## El proceso/la metodología

### Reconocer: ¿quién es?

Dicken Castro nació en Medellín en 1922. Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia (1947) y uno de los pioneros del diseño gráfico del país, hace parte de la llamada “generación de maestros de la arquitectura en Colombia”. Con su oficina Dicken Castro y Cía., inicia en términos profesionales los programas de identidad para las empresas más importantes del momento y diseña marcas que hacen parte de nuestro patrimonio visual. Su influencia trasciende no solo los ámbitos de la arquitectura y el diseño, sino la formación de generaciones de profesionales en la universidad, a quienes imprime su modo integral de mirar el contexto y el oficio. De ahí el título inicial de la investigación: “Dicken Castro. Vida es obra”.



Marcas desarrolladas por Dicken Castro y Cía.

### Indagar

Se partió de indagar cómo son los procesos inherentes a su quehacer y qué subyace a la obra de este diseñador, quien en su trayectoria profesional, en su mundo privado y en su labor docente se caracteriza por un pensamiento humanista en el que convergen lo universal y lo local, lo estético y lo funcional, la emoción y la razón. Es importante mencionar que las fuentes a las que se acudió para llevar a cabo la investigación tienen que ver en primera instancia con la memoria y la experiencia directa. Orlando Beltrán, coinvestigador del proyecto, hizo parte de su equipo durante mucho tiempo y conoció desde dentro el trasfondo de estos procesos. Así, los paseos a la finca, las reflexiones alrededor del café en la pausa de la oficina, compartir con su familia, son parte de la información clave para el desarrollo de la investigación.

Dicken Castro es una persona con una cultura vasta, curioso de su entorno, el cual ha registrado con su lente. Coleccionista y estudioso de lo local (pionero en la valoración de lo propio, lo vernáculo, lo preco-

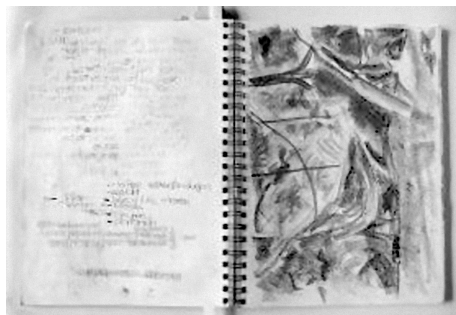
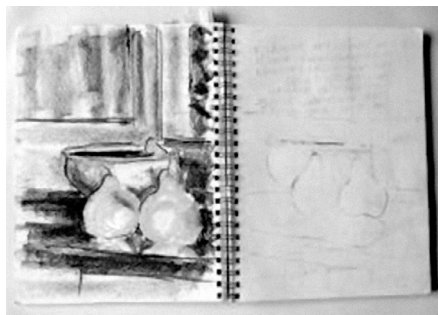
lombino), es observador de la naturaleza y de las soluciones que la gente del común desarrolla para vivir. Esto se evidencia en un segundo tipo de fuentes: un sinnúmero de diapositivas que conserva en su archivo, sus propias colecciones, sus libretas de apuntes y su biblioteca.



**El maestro en su biblioteca. Foto de Lorenzo Castro.**

### **Registrar/analizar**

Si bien es cierto que su obra gráfica y arquitectónica es ampliamente reconocida y divulgada, su sensibilidad y su manera de abordar la dupla inseparable de vida-trabajo, junto con sus reflexiones, han estado remitidas al ámbito privado o de quienes tuvieron el privilegio de la formación con él. Entonces, para hablar del maestro, se decide mostrar lo que hasta ahora no se conocía y que da cuenta de su observación y sus ideas, de la amplitud de su mirada y del vasto registro de su entorno. Para esto contamos con un banco de imágenes recopilado por Sandra Suárez en entrevistas previas con el maestro; con sus libretas de apuntes y con las fuentes bibliográficas escritas por él o sobre su obra. A partir de la reflexión sobre lo creativo, hecha al inicio, y a través del análisis del material estudiado, se elige el trazo (boceto, apunte, nota, pensamiento escrito) como elemento que conduce y expresa el concepto.



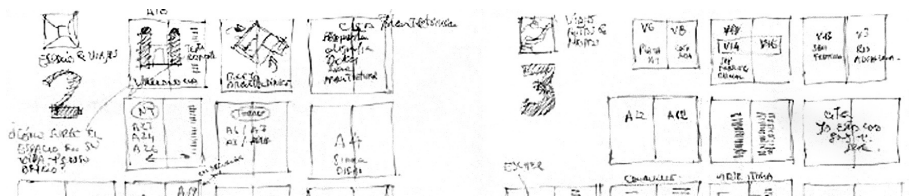
Registro fotográfico de las libretas de apuntes.

### Establecer categorías

Primero se establecen categorías temáticas: arquitectura, paisaje, bodegones, viajes, retratos, precolombinos, gráfica, costumbres... Pero para poder cumplir con el objetivo del proyecto, que tiene que ver con los procesos creativos, se propone una nueva clasificación que responde a interrelaciones de otro orden, como aquellas que activan significados y permiten asociaciones aparentemente libres, las que posibilitan integraciones conceptuales desde diferentes escenarios. Entonces se plantean relaciones morfológicas, cromáticas, compositivas, conceptuales y también temáticas.



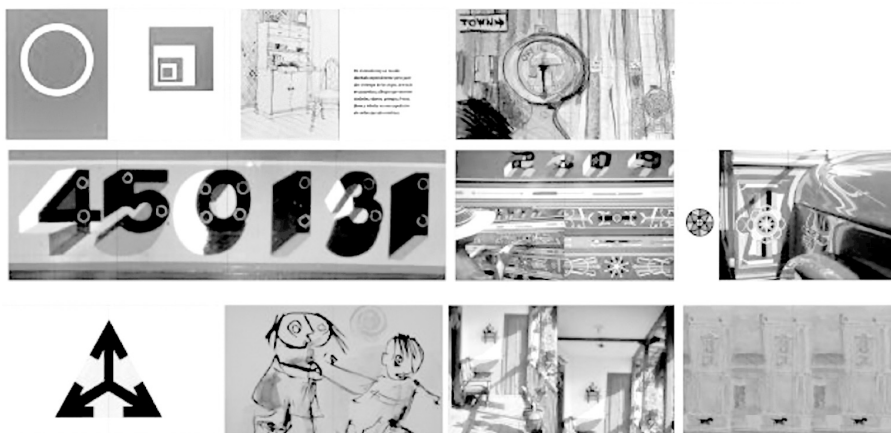
Detalle de las imágenes registradas de las libretas de apuntes.



**Bocetos de las posibles clasificaciones, recorridos y narraciones propuestas.**

## Seleccionar, diseñar

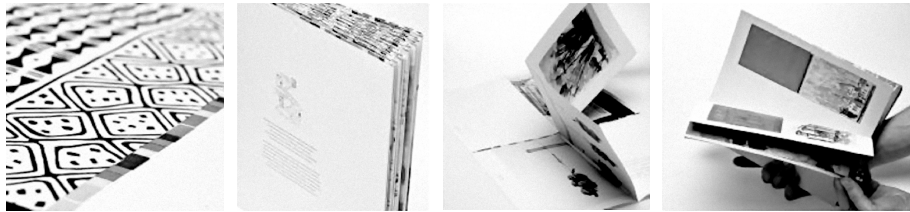
De un universo de 25 libretas de apuntes y 600 imágenes y en varias reuniones con el maestro, se seleccionan 180 imágenes, algunos textos manuscritos que ilustran su pensamiento y un escrito de su hijo Lorenzo, para generar una narración en donde las imágenes son el texto que plantea la mirada a la mirada del maestro, nuestra mirada como diseñadores y, sobre todo, el juego del lector con esta pieza, que, como la creatividad, apunta a recrear interrelaciones posibles. El diseño, entonces, permite hacer ver, hacer leer, hacer sentir, hacer saber.



**Detalle de un pliego finalizado.**

## Producir

Esta etapa normalmente no se declara y casi no se contempla como parte de los procesos de investigación, pero es clave para poder hacer visibles los resultados y para que sean reconocidos sus productos. Implica, entre otros pasos: ajustar las condiciones de producción a los presupuestos dados; controlar etapas y tiempos; seleccionar la imprenta; preproducir y aprobar por parte de todos los que avalan el proyecto y su financiación.



**Notas de producción; maquetas y proceso de imprenta. Fotografías Camilo Páez.**

## **El resultado**

Un libro cuyo título es “Sílabas visuales, la mirada de Dicken Castro”.



**El libro. Fotografía de Sandra Suárez.**



# Escenario del proyecto

**UJTL**  
CONVOCATORIA  
DE CREATIVIDAD 2009  
Información básica  
de la propuesta

<b>1 ▶</b>	<b>Palabras clave</b> - Palabras, indicio o peso relativo sobre el 100%
<b>2 ▶</b>	<b>Antecedentes</b> - Muestran la trayectoria anterior como indicio de continuidad. - Muestran la relación con la relación con el campo de actividad
<b>3 ▶</b>	<b>Indicativa</b> - Descripción del problema o iniciativa a tratar
<b>4 ▶</b>	<b>Objetivos</b> - Generales - Específicos
<b>5 ▶</b>	<b>Justificación</b> - Breve pero específica
<b>6 ▶</b>	<b>Metodología</b> - Metodologías y etapas a realizar (estrategias, prácticas artísticas, aspectos teóricos, observaciones experimentales)
<b>7 ▶</b>	<b>Resultados</b> - Compromiso de entregar productos y realizar el proceso de socialización pertinente
<b>8 ▶</b>	<b>Presupuestos</b> - Rubro - Justificación - Cuantía por rubro - Totales

FORMATO GUÍA  
PARA LA EVALUACIÓN  
DE PROYECTOS  
DE INVESTIGACIÓN

<b>1 ▶</b>	<b>Marco teórico y estado del arte</b> - Aspectos que sustentan el problema de investigación - Teorías que sustentan el problema - Hipótesis - Definiciones conceptuales para hacer comprensible el proyecto
<b>2 ▶</b>	<b>Puntaje de la pregunta de investigación</b> - Identificación clara de la pregunta que se quiere responder o del problema concreto a cuya solución contribuya la opción del proyecto - Claridad - Especificidad - Coherencia - Inclusión de las variables a evaluar
<b>3 ▶</b>	<b>Hipótesis</b> - Fundamentada en el marco teórico y el estado del arte - Coherente con el problema y verificable con la metodología propuesta
<b>4 ▶</b>	<b>Objetivos</b> - Abarcan todos los aspectos del problema - Se presentan en un orden lógico - Son alineables con la propuesta
<b>5 ▶</b>	<b>Metodología</b> - Abarca todos los objetivos - Detalla los procedimientos y actividades - Es replicable por otros investigadores
<b>6 ▶</b>	<b>Resultados esperados</b> - Se definen claros - Se definen directos e indirectos - Se define la manera como se planean divulgar los beneficios y el impacto científico, académico, económico, social o ambiental
<b>7 ▶</b>	<b>Cronograma de actividades</b> - Aparece todas las etapas del proyecto - Se presentan en orden secuencial - Se indican los recursos necesarios para el seguimiento y control del proyecto
<b>8 ▶</b>	<b>Presupuesto</b> - Refleja claramente los gastos y costos - Cronograma de desembolsos
<b>9 ▶</b>	<b>Bibliografía</b> - Se considean todas las referencias citadas en el proyecto

La imagen anterior muestra los requerimientos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano para presentar los proyectos de creatividad y para la evaluación de los proyectos de investigación. En este contexto, es pertinente preguntarse, a modo de reflexión final, ¿cómo se valida el libro “Silabas visuales, la mirada de Dicken Castro” como producto y como proyecto de investigación?, ¿quién valida los resultados?, ¿cuáles son los criterios?, ¿cómo se valida la estructura metodológica presentada respecto de la propuesta por la Universidad? Preguntas que por ahora no tienen respuestas claras, pero en las que es necesario reflexionar para poder acercar las miradas a estos procesos, a los resultados y a la manera de validar este tipo de proyectos, por parte de quienes estructuran, evalúan y financian la investigación.



**Campo  
de producción  
creativo:  
Escenarios  
de acción y formas  
de evaluación**

**Elkin Rubiano Pinilla**

**Sociólogo. Profesor del Área de Humanidades,  
Universidad Jorge Tadeo Lozano.**

En el contexto del encuentro “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento” se han sugerido algunas preguntas para suscitar el debate en las mesas temáticas. Teniendo en cuenta esas sugerencias, la siguiente reflexión intenta dar algunos elementos para pensar estas preguntas: ¿cómo evaluar los proyectos de creación en cada disciplina?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿a qué apunta cada uno? La primera cuestión que debe tenerse en cuenta es la noción de *impacto* creativo, que parece haberse naturalizado y acogido sin problema alguno en el contexto académico, siendo de hecho un nombre bastante extraño para referirse a cuestiones creativas. Tomemos dos acepciones del Diccionario de la Real Academia, donde se señala que impacto es el “choque de un proyectil o de otro objeto contra algo” y el “efecto de una fuerza aplicada bruscamente”. El nombre, desde luego, parece más apropiado para hablar de asuntos bélicos o gimnásticos. Sin embargo, no es un azar que se haya empezado a utilizar, para hablar de cuestiones creativas en el ámbito global, una especie de lengua franca de la creación. Pero, ¿debe la creación producir algún efecto? Y, más aún, ¿un efecto de choque? El problema, planteado desde la academia, debe comenzar por definir claramente unas fronteras. Es decir, la creación no puede comprenderse desde una sola perspectiva, como lo quiere la lengua franca de la globalización —ahora agreguemos— económica.

Abordemos la cuestión a partir de la noción de autonomía, entendiendo por ella no la consigna esteticista del *arte por el arte* sino la configuración histórica de un campo de producción cultural:

[El arte] dominado durante toda la Edad Media, durante una parte del Renacimiento, y en Francia, con la vida de la corte, durante toda la edad clásica, por una legitimidad exterior, la vida intelectual se organizó progresivamente en un campo intelectual, a medida que los creadores se liberaron, económica y socialmente, de la tutela de la aristocracia y de la iglesia y de sus valores éticos y estéticos, y también a medida que aparecieron *instancias* específicas de *selección y consagración* propiamente intelectuales, y colocadas en situación de *competencia por la legitimidad cultural* (Bourdieu, 1967, p. 136).

La relativa autonomía de este campo de producción cultural significó la liberación, tanto para los creadores como para los intelectuales, de las instancias exteriores de legitimidad (religiosas, ideológicas, económicas, etc.), pues cada campo construye sus propias reglas y formas de legitimidad, unas fronteras internas en las que se define aquello que está en juego. Sin embargo, la conquista de esta liberación muy pronto se puso en peligro mediante la indefinición de las fronteras, en las que no

están claramente demarcadas las instancias externas e internas de legitimidad, como, por ejemplo, las fronteras entre arte y dinero.

El imperativo de evaluar la creación con criterios exógenos a la creación misma proviene, en primer lugar, de las industrias culturales o de contenido creativo, convertidas en uno de los motores claves del crecimiento económico en el contexto de la llamada “nueva economía”. Bajo esta lógica, las industrias audiovisual, fonográfica, editorial, entre otras, serán evaluadas por su impacto económico: aporte al PIB, creación de empleos, externalidades, etc. Ya no concebida como un asunto marginal a la economía, la creación se entenderá como un eslabón más de la cadena productiva, que en términos generales puede perfilarse del siguiente modo: creación, producción, edición, reproducción, distribución, comercialización y consumo. Como recurso económico, muchos informes indican que la cultura es uno de los sectores claves en las economías desarrolladas y que en las dos últimas décadas el comercio global de bienes y servicios culturales se ha cuadruplicado. La evaluación del impacto creativo en este caso es puramente económica, de ahí la necesidad de construir indicadores por sectores que muestren su nivel de competitividad a escala local, regional y global, no solo de los sectores industriales (fonográfico, audiovisual, editorial, etc.), sino también del impacto económico del patrimonio, los festivales de artes escénicas, musicales y plásticas, cuyo valor, desde esta perspectiva, no solo es simbólico o artístico, pues estos sectores son básicos para construir un sistema cultural urbano e integrado cuya oferta no solo atienda las demandas del consumo cultural local, sino también la demanda potencial del turismo cultural y empresarial mediante la museificación de la ciudad (conservación patrimonial), la cualificación de los museos existentes (exposiciones *blockbuster*, ampliación de las colecciones) y diversificación de la oferta de entretenimiento y de servicios culturales que consolidan competitivamente a una ciudad a escala regional y global. Son conocidas varias experiencias de “ciudades creativas”: el Silicon Valley en San Francisco, el museo Guggenheim de Bilbao, la recualificación de Barcelona después de los Juegos Olímpicos de 1992, la Ciudad de la Cultura de Galicia, entre otras. La creatividad, desde esta perspectiva, está sujeta a cuestiones de competitividad, rentabilidad y eficiencia.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en nuestros días no solo se evalúa el impacto económico de la creatividad; otras lógicas exógenas a la creación misma le exigen al ámbito creativo indicadores de su eficacia en los campos social, cultural y político. García Canclini ha señalado que “la incapacidad de las soluciones meramente económicas o políticas

para controlar las contradicciones sociales, las explosiones demográficas y la depresión ecológica ha llevado a científicos y políticos a preguntarse por las bases culturales de la producción del poder” (1987: 22). Empieza a hacerse evidente que a la cultura y, por extensión, a la creatividad se les reclama resultados sociales, y manifestarse así una estrecha relación entre cultura y desarrollo humano: salud, educación, formación de capital social o apoyo y fortalecimiento de la sociedad civil (Yúdice, 2002). Las políticas culturales buscan incentivar proyectos creativos que tengan un impacto en la sociedad. En nuestro contexto son recurrentes los proyectos creativos con desmovilizados, jóvenes pandilleros, comunidades en conflicto, etc. El resultado que se les pide a estos proyectos es que recompongan el tejido social fracturado, que se reconstruya la memoria de comunidades víctimas del conflicto armado, que acrecienten el capital social y político. Las prácticas artísticas que ponen es marcha estas lógicas son bien conocidas y van desde el arte comunitario, pasando por el artista etnógrafo hasta llegar a las estéticas relacionales. Muchas de estas prácticas se financian con dineros públicos que se ejecutan mediante políticas culturales sectoriales y poblacionales que evidentemente dinamizan los circuitos creativos.

Estos dos aspectos, el económico y el sociocultural, tienen puntos en común. Quienes evalúan los impactos en estos campos son las instituciones públicas y privadas encargadas de diseñar y gestionar las políticas correspondientes. Ahora bien, la lógica para entender estas creaciones evaluadas a partir de indicadores económicos y socioculturales es propiamente heterónoma, es decir que, aunque la creatividad es su fundamento, no son necesariamente aspectos creativos los que median su evaluación.

Una lógica de evaluación diferente de la económica y la sociocultural está presente en los campos artístico e investigativo. A esta lógica la podemos llamar autónoma, pues los criterios de evaluación se construyen (o deberían construirse) dentro de las fronteras internas de la creación y la investigación y, por tanto, sus evaluadores legítimos son la comunidad artística y académica. Esta autonomía es fundamental si consideramos, desde luego, que uno de los valores del campo creativo es la experimentación, la posibilidad de extender las fronteras creativas más allá de lo establecido en un estadio determinado del campo. Aunque puedan citarse numerosos ejemplos en los que van de la mano la experimentación creativa y los imperativos del mercado, no son estos los que deben dictar la agenda de la acción creativa o investigativa. Las interpretaciones festivas de la relación entre mercado y cultura olvidaron que el liberalismo radical significa, como señala Bourdieu, “la muerte de la producción

cultural libre, porque la censura se ejerce a través del dinero”, bajo el tajante imperativo de la pura rentabilidad económica que condena, “como lo hace la televisión, las obras sin público” (Bourdieu y Haacke, 1994). Con razón Beatriz Sarlo señalaba lo siguiente:

Finalmente MTV tiene miles de millares de dólares y Jim Jarmush no. Bill Viola tampoco [...] No me interesa mucho la defensa de la MTV, y hay cosas interesantes ahí adentro [...] Chantal Ackerman tiene que presentar su película *Del Este* en el Museo Judío de Nueva York porque no va a encontrar un solo cine que presente sus películas. Entonces, hay *clips* interesantes. Pero la verdad es que ciertas existencias están garantizadas y la existencia de Chantal Ackerman no está garantizada (Sarlo, Schwarz y Kraniauskas, 2000: 247).

No quiere decir lo anterior que se deje de pensar en el mercado, pues esta es una noción amplia que no se circunscribe únicamente al mercado empresarial y capitalista, pues los mercados pasan también por circuitos alternativos. En el caso de Bogotá, una feria comercial de arte como Art-Bo, nacida en 2005, ha generado un ambiente en el que aparecen ferias alternativas como La Otra, desde 2007; paralelas como la Feria de Arte Odeon (2011) o Circular (2011) –una iniciativa colectiva de once espacios (talleres, lugares de exhibición) que proponen un circuito creativo ubicado en el centro de Bogotá–. Estas cuatro propuestas se ofrecen simultáneamente, aunque sus lógicas se construyan en distintos registros: del mercado hegemónico a las prácticas contradiscursivas. Siguiendo a Sarlo, el primero tiene garantizada su existencia, las segundas no. Pero es en esa incertidumbre donde debe nacer el margen de maniobra que defiende y reivindica la autonomía, una categoría que puede resultar incómoda no solo para el mercado sino incluso para el propio campo creativo. Aclarémosla. José Luis Brea afirma que la “autonomía no es aquí, ni lo será nunca, una buena palabra” (2010: 11). Tiene razón, si la pensamos desde el impulso reaccionario del *arte por el arte*. Hal Foster considera que la autonomía resulta incómoda, si se la considera, claro, como la autonomía estética de estirpe ilustrada; sin embargo, el mismo Foster aclara que, como esencialismo, la “autonomía es una mala palabra, pero quizá no sea siempre una mala estrategia: llámesela autonomía estratégica” (2004: 103).

Esta autonomía estratégica es la que permite explorar el margen de maniobra. La autonomía (relativa) garantiza la existencia de la creación libre no sujeta a imperativos externos, como el ideológico (un arte de Estado) o el económico (un arte para el mercado hegemónico), lo que no debe llevar a suponer que el arte no sea político (de desacuerdo) o no



circule por algún mercado (circuitos alternativos). Hasta aquí, una defensa de la autonomía ligada a la creación. La otra cuestión tiene que ver con la defensa de la autonomía en relación con lo que se ha convertido en un estribillo: la investigación-creación.

En términos prácticos, se trata en primer lugar de una preocupación de tipo administrativo. Es decir, dentro de los procesos de acreditación institucional y de programas, las facultades de creación buscan que los proyectos creativos en artes, arquitectura, diseños (gráfico, industrial, etc.), publicidad y otros más sean considerados como proyectos de investigación. Se plantean, entonces, los siguientes problemas: ¿son equiparables los procesos creativos y los procesos investigativos?, ¿investigar es crear?, ¿la creación es otra forma de investigar? y ¿cuál es el impacto de las creaciones y, si lo hay, cómo medirlo?, ¿Colciencias y otras instituciones tienen que construir un sistema de clasificación y de puntos para medir los resultados en creación, cuya influencia se vería reflejada en los procesos de acreditación y en el escalafón de los profesores-creadores? Nuevamente, el problema es ante todo de tipo administrativo y no propiamente creativo. A propósito de los límites y la demarcación de fronteras, allí hay que defender tanto la autonomía creativa como la autonomía en las universidades.

Habría que valorar si los problemas que surgen de la relación entre investigación y creación son verdaderos, falsos o viejos problemas. Si pensamos en el hacer creativo como una anticipación, es decir, como un proyecto, un proyectar, se trata de un problema falso, pues hacer y pensar son inseparables; si tenemos en cuenta la afirmación de Senneff, según la cual “la civilización occidental ha tenido un problema de honda raigambre a la hora de establecer conexiones entre la cabeza y la mano” (2009: 21), es un viejo problema; si tomamos en consideración el asunto desde una perspectiva contextual y práctica, en la que se les exige a los creadores que argumenten y demuestren que lo que hacen tiene impactos en innovación e investigación, el problema es evidentemente verdadero, pero habría que agregar que es un problema nacido de la urgencia administrativa (heterónimo, externo) y no del propio hacer creativo (autónimo, interno). Y como la urgencia exige actuar rápidamente y poner como metas tiempos cortos, se debe tener bastante cuidado. Por ejemplo, no intentando replicar modelos de medición en ciencias sociales, básicas y aplicadas, que ya han entrado en crisis. Por citar dos casos: el afán de sumar puntos publicando artículos en revistas indexadas ha llevado a una explosión de revistas científicas que circulan muy deficientemente con artículos que prácticamente nadie

lee –es decir, a una gran cantidad de producción académica sin impacto dentro de la propia comunidad académica–, y la exigencia de publicar rápidamente ha sustituido los proyectos de largo aliento por la producción ensayística de tiempos cortos. Ahora, es verdad, los creadores deben hacer propuestas aplicables con respecto a la medición de sus logros, así la creación sea difícilmente cuantificable. Si ese es el escenario, se debe actuar dentro de los principios de la autonomía creativa, lo que quiere decir que tanto la construcción de indicadores como los evaluadores de los “impactos” deben conformarse desde la propia comunidad artística y académica.

## Referencias

- Bourdieu, Pierre (1967). “Campo intelectual y proyecto creador”. En J. Poullion et ál., *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XIX.
- Bourdieu, Pierre y Hans Haacke (1994). “Libre-cambio. Una conversación con Hans Haacke”. En línea: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/bourdieu.pdf>>.
- Brea, José Luis (2010). *Las tres eras de la imagen. Imagen-materia, film, e-image*. Madrid: Akal.
- Foster, Hal (2004). *Diseño y delito y otras diatribas*. Madrid: Akal.
- García Canclini, Néstor (1987). “Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”. En N. García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- Sarlo, Beatriz; Roberto Schwarz y John Kraniauskas (2000). “Literatura y valor”. En S. de Mojica (comp.), *Culturas híbridas-No simultaneidad-Modernidad periférica. Mapas culturales para América Latina*. Berlín: Die Deutsche Bibliothek-CIP-Einheitsaufnahme, pp. 241-262.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Yúdice, George (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

# **Proyectos de creación en cine y televisión**

**José Rafael Pérez**

**Realizador de cine. Profesor del Programa de cine.  
Universidad Jorge Tadeo Lozano.**

Cuando se trata de un área que conjuga la técnica de las tecnologías con la técnica del lenguaje, como es el caso de la producción cinematográfica y televisiva, los procesos creativos-investigativos no son del todo distantes de la producción investigativa que obedece al método científico. Si establecemos como base de la discusión los pasos del método científico, encontraremos que, en el caso del cine, aquello que se verifica es en realidad solo una variación del mismo. Digamos que los pasos consisten en:

- Determinar un objeto de estudio. Esta selección se legitima, por un lado, en la validez o utilidad del objeto de estudio para la disciplina y, por otro lado, en el interés del investigador o la comunidad científica asociada a la disciplina.
- Enunciar una primera hipótesis de trabajo y reacomodarla todas las veces que sea necesario en las fases sucesivas.
- Observar el objeto de estudio.
- Identificar las variables y las constantes de su comportamiento.
- Realizar pruebas modificando las condiciones de comportamiento del objeto de estudio, alterando las variables o removiendo las constantes.
- Revisar los resultados de las pruebas ejecutadas para verificar o descartar la hipótesis.

En el caso de la investigación-creación cinematográfica, la variación del método científico depende de una intención creativa que sirve como marca general de todo el proceso. Si se quiere, esta intención creativa puede llamarse “marca autoral”.

- La selección del objeto de estudio se legitima igualmente por la validez de este objeto para la disciplina (un pedazo de conocimiento que el cine quiere adquirir), y interés del investigador dependerá netamente de su intención de creación en la materia.
- La primera hipótesis de trabajo depende seguramente de los conocimientos previos del investigador en materia cinematográfica y de su perspicacia como observador y ejecutor, como en cualquier otra disciplina. La hipótesis estará de nuevo fuertemente marcada por una intención creativa, al punto que se puede llegar a sustituir la primera por la segunda.
- La observación del objeto de estudio consistirá en una revisión amplia, suficiente y exhaustiva del estado del arte. El objeto de estudio vendrá a la cabeza del investigador desde objetos ya presentes en la realidad. Ese conocimiento permitirá sostener o modificar tanto el objeto de estudio como la primera hipótesis de trabajo.
- Una primera identificación de las variables y constantes del comportamiento del objeto de estudio será posible con el paso anterior, es decir, desde el estudio del estado del arte. En el caso del cine y la televisión, sin embargo, hay que agregar un detalle más: la observación del estado del arte permi-

tirá también aproximarse a una suerte de “criterios de calidad” del objeto estudiado. Si el cine y la televisión son una combinación del dominio de la técnica y el dominio del lenguaje, pueden medirse a través de estándares concretos que el propio investigador propondrá para su objeto de estudio.

- La realización de pruebas modificando las variables y removiendo las constantes que afectan el comportamiento del objeto de estudio es probablemente el punto de variación más notorio respecto del método científico. Si bien estas pruebas se orientarán por criterios de calidad y por la intuición de una primera hipótesis que ambos se forman gracias a conocimientos previos, esas pruebas tendrán sobre todo una orientación creativa que será una tendencia personal. Es aquí donde será notoria la intención y, ojalá, la marca autoral. Las pruebas se conducen en cuanto se quiere lograr una obra de creación que proviene de un trabajo de investigación, así que los resultados parciales permitirán al investigador-creador conducir las pruebas sucesivas hacia donde su intención creativa determine.
- Los resultados se evalúan con los criterios de calidad encontrados en la evaluación del estado del arte y serán satisfactorios solo en la medida que se ajusten a la intención creativa.

Los pares de evaluación deberían incluir estudiosos de los *film studies* (en cuanto analistas) y de practicantes de la materia (en cuanto conocedores del proceso creativo).

## **Aplicación en los métodos pedagógicos**

El Programa de Cine y Televisión es afortunado en este sentido, puesto que este proceso se aplica ya en clase, así: revisamos el estado del arte en productos audiovisuales y estudios sobre la material particular; obtenemos de ahí criterios de calidad, variables y constantes; hacemos pruebas de práctica; y finalmente ponemos en práctica los conocimientos en busca de una aplicación concreta en un proyecto en el que se quiere crear un significado específico. Naturalmente, el hecho de que los docentes, cuando se desempeñan en el rol de investigadores, repliquen este mismo proceso es altamente conveniente para los estudiantes.

## **Conclusión**

¿Significan las anteriores consideraciones que no es necesario hacer ningún tipo de modificación a la actual regulación ni saber cuáles investigaciones reciben el aval y el reconocimiento como tales por parte de las autoridades competentes? En lo absoluto. Lo que significa de hecho es que ese aval ya se tiene de facto y lo único que se requiere es una declaración formal de ello. En otras palabras, los criterios de

evaluación aplicables a un proceso creativo-investigativo en cine y/o televisión podrían ser: 1. que se haya hecho un estudio serio del estado del arte de la materia que se estudia en concreto; 2. que de él se obtengan criterios claros que determinen la calidad de la producción en la materia; 3. que el resultado represente un avance en el estado del arte de la materia que se investiga en concreto, con una marca personal de autoría.





# **Los procesos de creación en el diseño industrial**

**Édgar Patiño Barreto**

**Diseñador industrial. Profesor del Programa de Diseño Industrial, Universidad Jorge Tadeo Lozano.**

## Creación e invención

“Más que intentar responder a la pregunta ‘¿qué?’, la mayoría de los científicos modernos tratarán de evitarla. Intentarán argumentar que la pregunta ha sido mal planteada: no debíamos preguntar *qué* es la realidad, sino meramente *cómo* se comporta” (Penrose, 2006).

El diseño industrial, en el escenario contemporáneo, va más allá de los procesos de formalización y de producción instrumental del conocimiento; en cambio, se lo debe entender desde la óptica de los procesos de desarrollo del pensamiento y la innovación. Por esta razón, los problemas de la *creación* y la *invención* implican determinar de manera más “fuerte” las relaciones entre creatividad e investigación. Es así que los retos que plantea el amplio espectro de formación en diseño tienen que ver con cómo generar un nuevo diálogo, más directo y coherente, con el mundo actual. En el contexto de comienzos y mediados del siglo XX, este se movió al ritmo de tres dinámicas contrastantes: la industria lineal, el consumo “abstracto” de los productos y la construcción de una dimensión estética del objeto. La industria lineal estuvo determinada por los procesos de producción mecánicos, por las líneas de producción empresarial de la manufactura y el consumo “abstracto” y por las determinaciones del principio de crear consumidores y necesidades y de atender estilos de vida referidos al mercado. La dimensión estética del objeto es bastante amplia, pero podríamos concretarla en que toda relación entre forma y función se da como un proceso creativo, muy relacionado con el arte y la arquitectura. Estos se fundamentaron a lo largo del siglo XX en los desarrollos de los estudios psicológicos, por una parte, y los estudios de comunicación, por otra.

De este modo, las preguntas por el diseño no se fundamentan solamente en “qué producir”, sino en “cómo producir” y “para qué producir”. Y es desde de los procesos de desarrollo proyectual del diseño que se deben ampliar sus enfoques, preguntándose por los procesos de resolución de problemas y por el modo de dar respuestas integrales, sistémicas y coherentes con sus contextos y su relación con sujetos que interactúan en sí. En el contexto actual, preguntas como ¿qué pasa con la vida? y ¿cómo la impactamos? resultan ser fundamentales. Fritjof Capra comentaba que, en su sentido más amplio, el diseño da forma a flujos de energía y materiales para propósitos humanos. La práctica del diseño industrial en semejante contexto requiere un ámbito fundamental en nuestra actitud hacia la naturaleza.

De este modo, los procesos en los cuales se busca enfocar los desarrollos de la creación y la invención en el diseño deben tener en cuen-

ta aquellos que involucren explícitamente la creación y la innovación. Desde Henry Bergson la creación está referida al pensamiento y la inteligencia: “la vida en su conjunto, considerada como una evolución creadora, es algo análogo: trasciende la finalidad”, entendida esta como “la realización de una idea concebida o concebible de antemano” (1959: 631). Así, el aporte de Bergson permite determinar que la creación está desarrollada en los enfoques creativos y no viceversa, lo que implica que los desarrollos de creación implican la manera como pretendemos preguntarnos los desarrollos referidos a la invención humana y no solamente a los procesos creativos instrumentales de aplicación de metodologías, como algunos autores buscan sustentar. De este modo, creación, innovación e investigación tendrían relación directa, al punto que hoy podemos afirmar que los desarrollos del arte, el diseño y la ciencia están muy cerca.

## Procesos creativos

“El aprendizaje y el pensamiento en general ejemplifican el funcionamiento de los sistemas complejos adaptativos, y quizá la más alta expresión de esta facultad en la tierra es el pensamiento creativo humano (Gell-Mann, 2007).

Veíamos anteriormente que el desarrollo de la creatividad está vinculado a los procesos de creación e innovación. Ahora, al profundizar en el problema de la creatividad, vemos que la producción de estudios sobre creatividad en diseño es inagotable y muy amplia y que muchos de estos se definen en territorios poco sólidos. Sin embargo, en las últimas décadas han surgido algunos enfoques orientados a profundizar desarrollos proyectuales en el diseño industrial, dentro de los cuales se resaltan los de las ciencias cognitivas y las ciencias de la complejidad, que permiten definir las estructuras creativas en los procesos de desarrollo de pensamiento creativo.

## Enfoques cognitivos

Dentro de los enfoques cognitivos, las investigaciones computacionales y representacionales dieron paso a estudios sobre procesos creativos como los de Margaret Boden en su obra *La mente creativa. Mitos y mecanismos* (1994) y Finke, Ward y Smith, en el libro *Creative Cognition* (1995), donde tratan del método Genoplore. El primer enfoque aclara que la creatividad no es el desarrollo de capacidades aisladas y únicas, sino la interacción de diferentes procesos mentales que cualquier individuo puede desarrollar desde su experiencia. Dice Boden que debemos distinguir dos sentidos

de lo creativo: “un sentido psicológico ([...] *P-creativo* para abreviar) y otro histórico (*H-creativo*). Ambos se definen inicialmente respecto de las *ideas*, ya sean conceptos o estilos de pensamiento. Pero son usados posteriormente para definir los sentidos correspondientes de ‘creativo’ (y ‘creatividad’) que describen a las *personas*” (54-55). De este modo, la producción de ideas creativas estaría definida en ideas *P-creativas* aportadas por individuos que de manera sostenida desarrollan procesos *P-creativos*, mientras que las ideas *H-creativas* las desarrollan aquellos individuos que generan procesos *H-creativos*, es decir, los que producen ideas novedosas con implicaciones para toda la historia de la humanidad. Ambas definiciones de creatividad están relacionadas con el desarrollo de un proceso creativo psicológico permanente y perdurable (*P-creativo*), lo que permite el desarrollo de ideas de implicaciones *H-creativas*.

Estos desarrollos de la cognición fueron analizados por Finke, Ward y Smith, quienes estudian los procesos y las estructuras cognitivas a partir de la revisión de técnicas de estudio de la creatividad donde se definen los procesos de pensamiento que se relacionan con la habilidad cognitiva de la invención y que hacen parte del *sistema generativo y exploratorio de la mente*. Estas herramientas han sido de gran importancia en los desarrollos proyectuales, sobre todo en la vinculación de información, ya que posibilitan los *procesos generativos*, que son aquellos donde se construyen estructuras preinventivas (precursoras de resultados creativos) y exploratorios, donde se interpretan y transforman dichas estructuras para llegar a resultados finales. Los *procesos generativos* fundamentales son: recuperación de la información, asociación, síntesis mental, transferencia analógica y reducción categorial. Los *procesos exploratorios* actúan sobre las estructuras preinventivas en busca de una estructura creativa o producto final creativo. Estos procesos son: encuentro del atributo, interpretación conceptual, inferencia funcional, cambio contextual, valoración de hipótesis y búsqueda de limitaciones. Para ver las aplicaciones de estas teorías, se pueden revisar las investigaciones enfocadas al diseño en general en los estudios de Tang y Gero (2005) y, concretamente para diseño industrial, en Forero (2006).

### **Procesos creativos y complejidad**

Respecto de los procesos creativos en los estudios de las ciencias de la complejidad, uno de los fenómenos fundamentales está orientado al problema de la emergencia del conocimiento, cuya vinculación está referida a las relaciones entre diseño, arte, ciencia y tecnología. Dice Roy Ascott: “Los nuevos desarrollos en el arte generan un nuevo discurso y

solicitan un nuevo lenguaje, términos como tecnoética, medios-húmedos, y bio-telemática señalan la emergencia de nuevas prácticas en los nuevos medios” (2007: 615).

La emergencia se debe entender como el conjunto de relaciones a partir de las cuales un sistema se organiza hasta dar lugar a un comportamiento inteligente (Chalmers, 2006). De este modo, los diseños, las ciencias y las tecnologías tienen una estrecha relación de emergencia en la cual se debe entender el pensamiento como múltiple, poliformo, abierto y versátil. Esto quiere decir que se ha de implementar un pensamiento abierto y adaptable; o sea que, desde los planos biológicos, humanos o artificiales, el pensamiento tiene relación con el contexto bajo procesos adaptabilidad, abordables desde una perspectiva de complejidad creciente.

Comprender los sistemas complejos ha tenido profundas repercusiones en el desarrollo del conocimiento, hasta el punto que las llamadas ciencias de la complejidad han planteado interrogantes fundamentales sobre la estrecha relación entre ciencia y desarrollo creativo. En este sentido, los *sistemas complejos adaptativos* (Gell-Mann, 2003) son aquellos que, en los planos biológicos, humanos o artificiales, tienen relación con el contexto en procesos de adaptabilidad en los cuales se puede abordar una complejidad creciente. Este aspecto determina que los sistemas complejos sean dinámicos, en la medida que están relacionados con su entorno de manera creciente, y que sean temporales, porque no se detienen, sino que saltan de un estado a otro en un medio cambiante. Dice Gell-Mann que “los sistemas complejos adaptativos muestran una tendencia general a generar otros sistemas de la misma categoría” (2003: 37).

La comprensión del paradigma de complejidad ha permitido llevar el problema de la complejidad desde los fundamentos epistemológicos a la investigación interdisciplinaria, útiles en los procesos de formulación e implementación de proyectos desarrollados desde la evolución de sistemas complejos en contextos específicos (García, 2008). La cultura humana ha venido generando nuevos sistemas complejos adaptativos, sobre todo a partir del surgimiento de las tecnologías electrónicas, digitales y de implementación de la biotecnología, entre otras (La Ferla, 2007). Es así como el desarrollo del conocimiento contemporáneo no solo ha roto las fronteras de las ciencias básicas, sino ha permitido definir la creación desde las esferas de la ciencia y la tecnología. De este modo, los avances de la física, la biología, la electrónica y los sistemas, la inteligencia artificial, generaron desarrollos emergentes en las áreas creativas y, desde luego, en el diseño.

Es importante resaltar la inserción de estos fundamentos en diseño. Para esto resulta útil la exposición *Diseño y la mente elástica*, propuesta por Paola Antonelli, curadora de diseño del MOMA en el año 2008. Esta exposición presentó cerca de 300 productos y diseños que reflejan el modo como pensamos la relación del diseño con los fundamentos científicos, los desarrollos tecnológicos y las interacciones artísticas. *Diseño y la mente elástica* explora la relación recíproca entre la ciencia y el diseño en nuestro mundo contemporáneo. Se recogen proyectos de ambientes artificiales, inteligencia artificial, materiales y nanotecnología, comportamientos biológicos, entre otros. Dice la curadora: “La tecnología entra en juego cuando el diseño está involucrado”. Se puede consultar el sitio web de MOMA<sup>1</sup>, donde se presentan más de 300 de estos trabajos, que incluyen 50 proyectos que no están presentes en la galería.

## **Formulación, evaluación e impacto de procesos de creación en diseño industrial**

Por último, se desarrollan las preguntas que el evento quiso recoger y se hacen algunas reflexiones sobre los procesos de creación y desarrollo del conocimiento en diseño, que el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano ha venido adelantando.

### **¿Cómo evaluar los proyectos de creación en su disciplina?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿a qué apunta cada uno?**

Es importante definir que los procesos de creación implican caracterizar la formulación de proyectos abordados desde las esferas de experimentación, desarrollo exploratorio y finalidades particulares. El proceso de construcción de conocimiento en diseño plantea, dentro de los procesos de creación, relaciones tecnológicas y resolución de problemas en los marcos de innovación, para contextos de respuesta coherentes con los lugares de intervención. De este modo, los puntos a evaluar en los proyectos de creación deben considerar: los procesos de formulación proyectual, los fundamentos conceptuales, los referentes y las relaciones entre contexto, sujetos y acciones determinadas en el proyecto; los procesos creativos, las perspectivas disciplinares, las herramientas comunicativas, los modelos de representación, las modelaciones, las simulaciones, etc.; la implementación tecnológica, productiva, social y económica; el impacto y la retroalimentación de la respuesta.

<sup>1</sup> <<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2008/elasticmind/>>.

## **¿Qué semejanzas o diferencias hay entre un proyecto de investigación y uno de creación?<sup>2</sup>**

Las semejanzas entre proyectos de creación e investigación se dan en el enfoque de las preguntas, en la contextualización e interacción con los contextos de aplicación y en los desarrollos e intervenciones. El diseño de las estrategias metodológicas en proyectos de creación implica procesos exploratorios vinculados a escenarios múltiples; y si bien muchas herramientas en algunos casos se retoman de las metodologías de las ciencias, es fundamental definir en qué escenarios de construcción creativa se desarrollan. Por lo general, en las metodologías de los proyectos se da inferencia, interpretación, traslado y recontextualización y el proceso creativo se expresa en la construcción metodológica, en muchos casos, parte fundamental de la caracterización de productos.

Respecto de los criterios de evaluación de los proyectos de creación, en la mayoría de los casos sus formulaciones las plantean quienes realizan los proyectos, es decir que estos parten de dicha formulación –con el fin de validar un punto de vista estructurado– y esta parte de lo concreto, pasa por lo abstracto, hasta llegar a niveles de validación subjetiva. Es fundamental definir procesos de valoración en los que se determinen de manera consensuada los criterios planteados por el realizador y los criterios del evaluador, como una mediación de intersubjetividades en las cuales se verifica el desarrollo académico. Respecto de los pares académicos se presentan problemas ante las diferentes perspectivas de evaluación: por una parte, hay que tener en cuenta que un evaluador de proyectos de creación debe poseer un conocimiento formativo y una práctica disciplinaria afines al proyecto; por otra parte, es preciso establecer claramente las características temáticas del proyecto, y, en muchos casos, es ideal que la evaluación provenga de un equipo interdisciplinario que considere los múltiples factores de la intervención.

## **¿Cómo se han implementado o podrían implementarse los modelos pedagógicos para acoger y fortalecer los procesos de creación?**

El programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano ha venido planteando dentro de su Proyecto Educativo diferentes modelos pedagógicos que buscan reconocer y fortalecer los procesos de creación. Por una parte, se quiere definir “interacciones significativas de aula” y, a partir de esta sensibilización, promover el diseño de estrategias

---

2 Respecto de: formulación, metodologías o estrategias, productos, criterios de evaluación, pares académicos, etc.



pedagógicas que apunten al desarrollo de la creación y la invención en diseño, mediante:

Un taller con eje de desarrollo proyectual. Definir escenarios más amplios de desarrollo a través de rutas que incluya: criterios nominales de la ruta, propósito formativo, estrategias educativas, pedagógicas y didácticas, estructura argumentativa, tipos de proyectos, criterios disciplinares, proyección laboral, proyección social, campo investigativo: campos de indagación de la ruta.

Tres rutas: ruta de objeto, ruta de interacción de productos, ruta de contexto.

El fortalecimiento de los procesos de desarrollo creativo, definido desde el fortalecimiento de sistemas de registro, procesos comunicativos y desarrollo de representaciones desde diferentes lugares, modelos (herramientas básicas de representación), modelaciones (estrategias particulares de representación) y simulaciones (definición de mecanismos de desarrollo y retroalimentación de las intervenciones).

Proyectos interdisciplinarios, vínculos de diálogo entre diferentes intervenciones de proyectos conjuntos y de múltiple desarrollo.

## Referencias

- Ascott, R (2007). "La trayectoria del arte: medios-húmedos y las tecnologías de la conciencia". En J. La Ferla, *El medio es el diseño audiovisual*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Bergson, H. (1959). *La evolución creadora*. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Boden, M. (1994). *Mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.
- Chalmers, D. (2006). "Strong Weak Emergence". En P. Clayton y P. Davies (eds.), *The Re-Emergence of Emergence*. Oxford: Oxford University Press.
- Finke, R. A; T. B. Ward y S. M. Smith (1995). *Creativity and the Mind: discovering the genius within*. Nueva York: Plenum Press.
- Forero, S. et ál. (2006). "Los procesos cognitivos creativos subyacentes al diseño de objetos de uso práctico". Tesis de maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- García, R. (2008). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gell-Mann, M. (2007). *El quark y el jaguar: aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets.
- La Ferla, J. (2007). *El medio es el diseño audiovisual*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Patiño, B. E. (2010). "La complejidad como condición emergente del conocimiento en diseño". En *Des-concentrar el Diseño*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Penrose, R. (2006). *El camino a la realidad*. Barcelona: Debate.
- Tang, H. y J. Gero (2002). "Metrics for measuring ideation effectiveness". *Design Studies*, 24: 111-134. En línea:  
<<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2008/elasticmind/>>.



**Lugar de los  
procesos de  
creación y la  
pluralidad  
de saberes  
en los  
modelos  
pedagógicos**



# **Música, ciencias y creación: Diversidad de lógicas y sus implicaciones en educación**

**Carlos Miñana Blasco**

**Musico y antropólogo. Docente de la Universidad  
Nacional de Colombia.**

“¿Cómo es posible que estos salvajes que pasan el tiempo ejecutando danzas, cantos, hechizos rituales y actos de magia sepan tan bien cazar con flechas verdaderas, con una estrategia verdadera y con un conocimiento verdadero del mundo exterior?”

Ludwig Wittgenstein (1889-1951).

Voy a tratar de centrarme en dos de las cuatro preguntas que orientaban este evento, con el fin de plantear no tanto respuestas sino nuevas preguntas: ¿en qué difieren los modos de conocimiento propios de los procesos de creación de las prácticas artísticas con respecto a los modos de producción de conocimiento de las ciencias? y ¿qué implicaciones comporta esta diferencia en los modelos pedagógicos? Respecto a la primera pregunta, me parece muy complejo hablar de las prácticas artísticas en general y me centraré en la música, un término que, como veremos, ya es de por sí bastante complejo, amplio y diverso.

Todo parece indicar que algo parecido a lo que hoy llamamos música, lenguaje, sexo y ritual cumplieron un papel fundamental en convertirnos en los humanos que hoy somos (Bellah, 2003). Con el tiempo, el lenguaje y la música se fueron diferenciando y separando cada vez más, aunque para la mayoría de las personas en el planeta la música no ha roto sus vínculos con el lenguaje. Música, lenguaje, sexo y ritual hoy siguen estando en la base de la sociabilidad humana, del pensamiento simbólico, de las emociones, de la solidaridad y de la guerra. La música, todavía hoy, produce en nosotros respuestas kinestésicas y sinestésias, efervescencias colectivas, solidaridades irracionales, emociones profundas, pero, sobre todo, sigue siendo fuente de sociabilidad.

Sin embargo, ese protolenguaje música (Mithen, 2007) que estuvo en el origen de la humanidad se ha ido complejizando, transformando y diversificando cada vez más, aunque conserve todavía su eficacia en sus formas más elementales, desde una canción de cuna hasta un sencillo estribillo coreado *a capella* en un estadio a reventar. Cuando se habla de “música”, de “canto” o de “instrumento musical”, hay que anotar que estos son conceptos que se entienden de forma muy diversa en diferentes momentos históricos y en diferentes sociedades. Por ejemplo, la mayoría de los pueblos indígenas no tienen una palabra equivalente a nuestra “música” en su lengua. ¿El rezo y el agitar la maraca de un chamán están más cerca de la música, de la oración o de la medicina? ¿Podemos hablar de la música como un fenómeno sonoro independiente del baile? ¿Qué significa “creación” musical en este contexto? (véase Miñana, 2009b). ¿Dónde un relato o un mito deja de ser contado para

ser cantado<sup>1</sup>? Además, las fronteras entre contar y cantar no suelen ser tan claras, y existe, por ejemplo, la cantilación (y el rap). ¿Y qué decir de las lenguas tonales<sup>2</sup>?

Pero esto no solo sucede cuando hablamos de sociedades “exóticas” y “primitivas”. Entre nosotros, se presentan diferencias muy grandes en la valoración de lo que es música y lo que no lo es, de tipo generacional (¿cuántos adultos mayores consideran al “metal” como música?), de clase social, de tradiciones culturales y regionales específicas, de afiliaciones estéticas... Igualmente, el concepto de “creación” varía radicalmente dentro de las músicas contemporáneas, desde procedimientos basados en la manipulación digital o por procedimientos electrónicos de una simple onda sonora con mecanismos más cercanos a la experimentación “científica”, pasando por la compleja combinatoria interactiva, colectiva, del jazz y llegando a la expresión máxima del bricolaje/reciclaje sonoro popular que es el rap. La valoración de la creación en sí misma presenta igualmente un panorama muy diverso; es muy común que a la mayoría de la gente no le interese el hecho creador, ni los procesos involucrados en él, que incluso desconozcan quién fue el creador de determinada obra musical, y privilegian por el contrario la minuciosa fidelidad a una primera versión grabada o en partitura. La mayoría de los públicos esperan escuchar “la novena” de Beethoven o “Sin ti” de Los Panchos o “La camisa negra” de Juanes, sin ningún tipo de innovaciones. Un público jazzista esperará, por el contrario, escuchar siempre una nueva versión del estándar en ejecución.

Todos estos rodeos para evadir una definición de los conceptos en cuestión quieren llegar finalmente a proponer algo que ya todos sabemos que no siempre tenemos en cuenta: que el arte, la música, la creación, la ciencia, no son cosas, sino “procesos” que se definen dinámicamente en un “campo” (Bourdieu), que están inexorablemente situados social, cultural y espacio-temporalmente. En términos de Margolis, hoy preferimos las “ontologías de flujo” a las “ontologías de invarianza”, y no solo el arte, sino nosotros mismos, los seres humanos, somos “emergentes y constituidos en forma similar por los procesos históricos y culturales” (1995) y yo diría también por los procesos “naturales”, como veremos.

Este evento, por ejemplo, pretende contribuir a definir la especificidad de las artes frente a las ciencias en el campo de las políticas cultu-

- 1 Juan Álvaro Echeverri, en su análisis de los relatos uitoto (1997) ha insistido en la etnopoética y en el ritmo de dichos relatos, algo que no ha sido considerado en trabajos anteriores, como los de Preuss.
- 2 “El ticuna es una lengua que en lo fonológico utiliza lo tonal (3 tonemas) para diferenciar significados de palabras. Su entonación es de gran riqueza y complejidad. En el corpus disponible no siempre es fácil detectar el momento en que se deja de hablar y se empieza a cantar” (Montes, 1991: 53).



rales, de investigación y educativas. Y forma parte de ese proceso por el que unos agentes pretenden legitimar unos saberes y unas formas de hacer y de crear, y redefinir un campo social y cultural que ha sido hegemónico por las lógicas científicas, por un tipo de ciencia, además, basado en las ciencias naturales, la medicina y la ingeniería, y que subalterniza a las ciencias sociales y a las humanidades.

Cuando el arte deja de ser un asunto privado (lo cual no se opone a “social”) o colectivo y se convierte en *res publica*, en cosa pública, el debate por el arte empieza a desbordar los campos académicos y de la tertulia sin consecuencias. Cuando el Estado apadrina a los artistas y a sus obras, cuando los impuestos de los ciudadanos financian a unos y excluyen a otros, el debate es a otro precio. ¿Qué es arte o música? ¿Quién es artista o músico? ¿Cuál es el buen arte y cuál el malo? ¿Cuándo algo es creación, imitación o simplemente piratería? ¿Cómo saber a quién financiar, a quién promover? ¿Qué proyectos y programas de formación hay que impulsar?

Las respuestas a estas preguntas no están predefinidas y son el resultado de inestables consensos entre los agentes que han logrado legitimarse dentro del campo específico. Y esto lleva a nuevas preguntas: ¿quiénes son los agentes adecuados para definir el campo?, ¿los públicos?, ¿los comerciantes de la música?, ¿los promotores culturales?, ¿los críticos y académicos?, ¿los intérpretes o los creadores?, ¿los políticos?, ¿los medios de comunicación? y ¿qué papel juega y qué peso tiene cada uno de los agentes?

Dejemos aquí este punto y pasemos a pensar lo pedagógico. Una primera entrada es caracterizar la experiencia artística o musical, la inteligencia o el pensamiento musical, los procesos cognitivos y las lógicas implicados en el aprendizaje de la música. Vygotsky planteó hace muchos años que

... la mente no es una red compleja de aptitudes generales como la observación, la atención, la memoria, el razonamiento, etc., sino un conjunto de capacidades específicas independientes, en cierta medida, las unas de las otras y cuyo desarrollo es también autónomo. El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas (1988: 128).

Howard Gardner, a partir de la crítica a los test de inteligencia, llegó a conclusiones similares: la inteligencia pura no existe, sino que “las inteligencias se expresan siempre en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos” (1994: 15). Gardner, en la segunda edición de su

libro, distingue entre inteligencia (tendencia intelectual del hombre, facultad), ámbito (disciplina, ocupación, empresa) y campo –supongo que lo toma de Bourdieu– (gente, instituciones, mecanismos de premiación y de juicio...) y afirma que “casi todos los ámbitos requieren destreza en un conjunto de inteligencias, y toda inteligencia se puede aplicar en un amplio abanico de ámbitos culturales” (16). Un individuo creativo, por ejemplo, “es quien resuelve regularmente problemas e inventa productos en un ámbito, y cuyo trabajo es considerado innovador y aceptable por los miembros reconocidos de un campo” (16). Otra vez aquí, desde la psicología social, llegamos a la misma conclusión de que inteligencia y creatividad son fenómenos eminentemente sociales que para legitimarse requieren del reconocimiento de unos agentes previamente legitimados.

Gardner concluye que existen múltiples inteligencias bastante independientes entre sí, cada una con sus ventajas e inconvenientes y vinculadas específicamente con el contenido de información (numérica, espacial...). Entre ellas, señala y caracteriza siete (luego irá añadiendo más): la inteligencia lingüística, musical, logicomatemática, espacial, cinestésicocorporal y personal (conocimiento personal, inter e intra). Sugiere que “siete tipos de inteligencia darían lugar a siete formas de enseñanza” (1994: 18).

Sin embargo, la cosa no para aquí. Aunque esto no lo plantea específicamente Gardner, si tomamos cada una de estas inteligencias, podemos distinguir diferentes “subfacultades” dentro de cada una de ellas y distintos “estilos cognitivos”. Por ejemplo, para el caso de la música, se puede hablar de inteligencia rítmica o melódica; y dentro de lo rítmico se distinguen, según Teplov (1966), varios factores: capacidad de reproducción, capacidad de análisis y percepción... En cuanto a estilos cognitivos, se pueden plantear, para seguir con el ejemplo, acercamientos más intuitivos, globales, “empíricos”, y otros más analíticos, segmentados, “formalizados” y con ayuda de grafías. Y, en el mismo orden de cosas, también podemos hablar de distintos ámbitos: composición, improvisación, ejecución o interpretación, análisis, apreciación... Cada ámbito, a su vez, puede ser abordado desde distintos estilos cognitivos.

Desde el punto de vista individual, hay personas con estilos cognitivos diferentes frente a la música: unos privilegian el acercamiento o la experiencia afectiva, otros lo racional; unos lo global, otros lo analítico; unos se centran en el sonido, otros en la estructura formal; unos se desenvuelven excelentemente en la improvisación y en el manejo intuitivo y “a oído”, otros en el manejo de la grafía y en la composición estructurada;

unos logran un buen desarrollo en lo rítmico, pero no en lo melódico o lo armónico o en lo tímbrico; unos privilegian el desarrollo motriz (ejecución instrumental o vocal), otros el pensamiento musical y las imágenes sonoras mentales; unos desarrollan una memoria privilegiada, otros la capacidad de lectura a primera vista... Más aún, el privilegiar un estilo cognitivo u otro cambia con la edad: los niños, por ejemplo, logran una mejor percepción global que analítica y basan su capacidad discriminativa en la reproductiva.<sup>3</sup>

Si bien todos estos aspectos se refuerzan y se relacionan unos con otros (un buen desarrollo motriz como intérprete refuerza –o podría reforzar– unas imágenes sonoras mentales, por ejemplo), recientes investigaciones y la experiencia cotidiana nos muestran también un cierto grado de independencia: un excelente percusionista o pianista es incapaz de cantar afinado; un excelente compositor tiene dificultades para tocar o dirigir eficientemente su obra; un buen intérprete formado en la lectura a primera vista no puede improvisar; un competente y experimentado músico de oído tiene serios problemas al intentar leer o analizar una partitura... Alberto Alén, en su estudio para diagnosticar la musicalidad, concluye:

La actividad reproductiva y la discriminativa –tanto de tipo melódico como rítmico– son dos formas de actividad que no se desarrollan de manera totalmente independiente; sin embargo, tampoco podemos identificarlas como expresiones de un proceso común [...]. La actividad reproductiva incide en el desarrollo de la sensibilidad pero solo en los primeros estadios de su formación. Los datos que hemos obtenido parecen indicar que en un estadio posterior se va produciendo una relativa autonomía funcional en el desarrollo de ambas formas de actividad musical (1988: 67-68).

Los estudios que se han hecho para mostrar las relaciones entre el tipo de desarrollo intelectual que se expresa en el “coeficiente intelectual” y las capacidades musicales han mostrado que la correlación es bastante baja. Sin embargo es mucho mayor la correlación entre los resultados de las pruebas para determinar el coeficiente intelectual y la capacidad de reproducir música basándose en modelos simbólicos y gráficos.

Para concluir, termino transcribiendo algo que escribí en 1985 sobre el ritmo, pero que puede extenderse a las otras dimensiones de lo musical:

Las relaciones melodía-ritmo, la forma como se articulan en el cerebro, son todavía un misterio para nosotros y mucho más si, además,

---

3 Respecto a este punto, véase, por ejemplo, Swanwick (1991), en especial los capítulos IV y V, centrados en el desarrollo musical y en el concepto de desarrollo.

interviene el lenguaje [...]. No hay un sentido musical general o una aptitud musical general sino distintos componentes que varían mucho de persona a persona. Lo mismo puede decirse de las aptitudes rítmicas; en realidad son también un complejo de factores relacionados pero que no se desarrollan de igual modo en todas las personas. En el sentido del ritmo podemos distinguir *grosso modo* los siguientes componentes:

- componente perceptivo: capacidad de percibir estructuras rítmicas;
- componente de anticipación: la capacidad de sincronización, memoria a corto plazo y comparación de pequeñas estructuras;
- componente psicomotor y reproductivo: control del movimiento, coordinación motora;
- componente emotivo: capacidad de expresar y percibir los aspectos emotivos asociados a la experiencia rítmica;
- componente creativo.

[...] Una prueba para determinar las aptitudes rítmicas de un individuo deberá, pues, tener en cuenta estos distintos factores y analizar sus desarrollos específicos (Miñana, 1985: 42).

Si tomamos únicamente la memoria musical, Oliver Sacks señala que existen muchas clases de memoria e innumerables mecanismos del recuerdo. Sin embargo, existe una distinción muy clara –que puede evidenciarse en la actividad cerebral– entre la memoria consciente de los hechos, la memoria episódica –en la cual se basan la mayoría de los estudios sobre memoria colectiva–, y la memoria inconsciente de los procedimientos, del saber hacer (curiosamente, esta no se ve afectada por la amnesia) (2009: 246).

En ella intervienen zonas más grandes y más primitivas del cerebro: estructuras subcorticales como los ganglios basales y el cerebelo, así como sus muchas conexiones mutuas y con el córtex cerebral. El tamaño y la variedad de los sistemas garantiza la robustez de la memoria de procedimiento y el hecho de que, contrariamente a la memoria episódica, la memoria de procedimiento pueda permanecer en gran medida intacta aun en el caso de grandes daños en el hipocampo y en las estructuras del lóbulo temporal medial (248-249).

Es decir, la memoria del saber hacer, que sería el recuerdo de la interválica de las escalas y de los patrones de ejecución del instrumento o de la voz, pareciera ser una especie de memoria automática y blindada incluso frente a los traumas cerebrales. Rodolfo Llinás, el reconocido neurofisiólogo colombiano, se refiere a este tipo de memoria con los términos “patrones de acción fijos” (PAF), patrones vinculados profun-

damente con las emociones y que se logran con años de práctica y repetición (2002: 202), repetición que no solo se logra con la práctica con el instrumento, sino que se refuerza con la interválica y la escalística del canto a él asociado. “Gran parte del desarrollo motor precoz del niño se basa en aprender y refinar tales procedimientos a través del juego, la imitación, la prueba y el error, y el ensayo incesante. Todo esto comienza a desarrollarse antes de que el niño pueda evocar recuerdos episódicos explícitos” (Sacks, 2009: 249).

Obviamente, una interpretación de una obra musical implica no solo la memoria procedimental, implícita, sino toda una serie de recuerdos y mecanismos explícitos que tienen que ver con el manejo de un repertorio, interacciones con otros músicos y con el auditorio, reflexionar sobre experiencias pasadas, etc.

¿A dónde quiero llegar con esta sofisticación cognitiva? A mostrar la diversidad de lógicas para acercarse a la música, todas ellas legítimas, y a cuestionar las pretensiones del “método” universal, del método perfecto, del procedimiento óptimo y racional, algo que afortunadamente abandonaron hace tiempo las artes plásticas, pero que sigue teniendo una gran acogida en el mundo musical. Entonces, ¿desde dónde fundamentamos el ejercicio pedagógico?, ¿cuál sería entonces “el modelo pedagógico”, como reza la convocatoria del encuentro? A estas alturas de la conversación creo que no tiene sentido hablar de “modelo”.

Pero es necesario avanzar más todavía desmontando los presupuestos pedagógicos actuales para pensar la educación artística de otra manera. En un trabajo anterior (Miñana, 2009a) hemos argumentado que los conceptos –y las prácticas– de educación y socialización se han construido desde la invención de radicales dualismos que hoy se encuentran profundamente cuestionados. En primer lugar, un doble dualismo entre naturaleza/cultura y entre individuo/sociedad. Los conceptos de naturaleza y de cultura se han concebido como opuestos; la naturaleza sería el reino de lo salvaje, de lo inculto, de lo animal e irracional. El individuo desde este punto de vista sería el polo asocial, salvaje, animal de la sociedad. El individuo debe ser socializado, humanizado, culturizado, enseñado, domesticado para insertarlo en la cultura y en la vida social, alejándolo de los “impulsos naturales”, de los “instintos”, de la “animidad”, de la naturaleza. “Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, 1631, capítulo VI, 10).

La enseñanza de la música se ha pensado durante siglos –y se sigue pensando hoy– como un mecanismo para suavizar la rudeza de los pobres y las masas ignorantes, para apaciguar las fieras, para evangelizar a los indígenas, educar para la paz y la convivencia, para resocializar y dignificar a los niños de la calle. Es decir, la música se piensa como un mecanismo privilegiado para transformar la naturaleza en cultura, lo asocial y antisocial en social.

La falta de educación estética en nuestro pueblo, produce sus naturales consecuencias. Nótase una excesiva libertad en el lenguaje, y cierta aspereza en el carácter, que ocasionan frecuentes disgustos [...] Suavizar el carácter por medio de una educación apropiada, sería una empresa por demás benemérita y patriótica [...] El hombre rudo no conoce más que los goces sensuales, cuyos excesos aniquilan el organismo, y embotan la inteligencia. En tal estado, su condición se diferencia poco de la de los brutos. Pero viene el arte a ejercer sobre sus sentidos una mágica influencia [...] (Arnó, 1897: 5.6.7)

En segundo lugar, en la base del concepto de educación musical –y de educación en general– hay un enfoque funcionalista y conservador que presupone el consenso como fundamento del orden social, al que los individuos deben adaptarse o se convierten en seres desadaptados, anómalos, anormales o desviados (Lave, 1991: 23 y ss.). Adicionalmente, hemos pensado la educación principalmente como un proceso por el que las generaciones adultas transmiten la cultura y el orden social y moral a las nuevas generaciones, ocultando la capacidad de agenciar de los mismos niños y jóvenes, y el importantísimo papel que juegan los pares en los procesos de formación –papel que resulta mucho más relevante que el de los adultos (Harris, 1999).

Mi trabajo de campo con poblaciones indígenas, campesinas y urbanas en el suroccidente de Colombia durante los últimos veinte años (Miñana, 1987; 1994; 1996a; 1996b; 2009a), así como numerosas investigaciones etnomusicológicas (Feld, 1982), muestran cómo estas poblaciones piensan y viven el aprendizaje musical desde epistemologías menos dualistas. En primer lugar, coproducimos nuestras músicas en interacción no solo con otros humanos sino con otros seres con los que compartimos el mundo. La música es flauta (*kuvi*), es viento (*wejia*) pedido o robado a la montaña sagrada, domesticado con rituales, fuerza controlada al servicio de la fiesta y de la construcción de las relaciones sociales y del territorio. Vemos, pues, cómo se disuelven las fronteras por las interacciones entre personajes –cosas, animales, humanos, fuerzas de la naturaleza, duendes...–, rompiendo el dualismo naturaleza/

cultura. El aprendizaje musical en esta región –como en otros muchos lugares del mundo– no se organiza como una actividad intencional de enseñanza orientada por los adultos. En realidad el “aprendizaje” tiene que ver no tanto con lo que los padres o adultos puedan enseñarle al niño, sino con la participación de este en los contextos donde se practica la música, participación cuya frecuencia se facilitará si el niño tiene familiares o vecinos cercanos músicos. Aprender a ser músico no es solo aprender música, sino aprender a formar parte de una banda, aprender a convivir en contextos particulares participando como músico. Los niños y jóvenes deben irse abriendo paso en este ambiente relativamente competitivo si quieren participar en una experiencia musical de grupo. Es decir, que lo que vemos aquí no es tanto un proceso intencional o unos mecanismos funcionales de “una sociedad” o “una cultura” para reproducir o transmitir una música determinada, sino unos agentes de diferentes edades (niños, jóvenes, adultos) tratando de participar.

Lo que pretendemos enfatizar es más bien que la enseñanza y el aprendizaje no tienen que ver tanto con la “transmisión y adquisición de la cultura” o de esquemas o de reglas, sino con “la adquisición de habilidades por compromiso directo perceptual con sus varios constituyentes, tanto humanos como no-humanos” (Ingold, 1994: 221), con el incremento de la participación en y la reproducción de comunidades de practicantes (Lave, 1991; Pelissier, 1991). La cultura, la música o la sociedad no son esencias preexistentes sino que –como dice Simmel (2002)– son algo que *acontece* y algo que construimos y negociamos a diario. Entonces la educación, la socialización o la enculturación ya no pueden seguirse pensando como un proceso por el que habilidades, valores e identidades propias de una cultura se introyectan en las cabezas o se tatúan en los cuerpos de los aprendices. “No sobreimponemos significado sobre un mundo (‘naturaleza’ o ‘realidad física’) que pre-existe aparte de nosotros mismos, para vivir debemos habitar *en* el mundo, y para habitar debemos ya relacionarnos con sus constituyentes” (Ingold, 1994: 222). El significado se construye en esas relaciones. Por tanto, “el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado [...]. No existe el llamado ‘aprendizaje’ *sui generis* sino solo una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana” (Lave, 1991: 20.17-18).

Y esto es así también en la “educación formal”. Aparentemente, esta sería el lugar privilegiado para “educarse”, para la “transmisión cultural”. Sin embargo, la educación formal no es sino otro contexto de interacción que habitamos a diario, y en el que también construimos signifi-



cado y conocimiento que se transforma al ser usado. Una escuela de música es en realidad una comunidad de practicantes de música escolarizada, y aprender música en una escuela de música no es sino legitimar la participación como estudiante en dicha comunidad. A pesar de que a los profesores nos gusta creer que tenemos el control, que ponemos las reglas y sabemos lo que hacemos, y que los estudiantes son simplemente los aprendices, tenemos muchas evidencias de que en realidad un salón de clase es un espacio donde prima la interacción, la negociación y la improvisación (Ericsson, 1993). Pensar la educación musical de una forma menos dualista implica reconocer capacidad de actuación a todos los involucrados en el proceso educativo, no importa su conocimiento o su edad. Incluso los bebés y los niños pequeños nos muestran su capacidad de negociación en un contexto educativo con sus faltas de atención, sus rabietas o su entusiasmo. A pesar de nuestra sofisticación y de la complejidad de procedimientos que hemos diseñado, en el fondo sabemos que los fundamentos y propósitos de la educación musical no son muy diferentes de los de los indígenas y campesinos caucanos: lograr integrarse y adaptar nuestro cuerpo a un instrumento (o adecuar nuestro mismo cuerpo como instrumento musical) para que fluya energía y comunicación mediada por los sonidos (Keil, 2001) y ser capaz de participar en experiencias sonoras con otros músicos y oyentes (participar y recrear comunidades de practicantes de músicas).

Durante siglos hemos pensado que educar es transmitir. Hoy esto ya no es sostenible porque se han desmoronado las bases epistemológicas dualistas que daban sentido a esa idea. Pensar y experimentar la educación musical desde la perspectiva teórica de las comunidades de práctica (Lave, 1991) nos libera de dichos dualismos y abre todo un campo para construir una pedagogía mucho más integral, respetuosa de todos los seres que pueblan el planeta, que reconozca con sinceridad la capacidad de actuación de los niños y niñas, menos conservadora y anclada en el pasado, una pedagogía comprometida con la vida que fluye, que acontece, basada en la experiencia y para el presente (Small, 1989; Swanwick, 1991; 1994).



## Referencias

- Alén, Alberto (1988). *Diagnosticar la musicalidad*. La Habana: Casa de las Américas.
- Arnó Pedro (1897). *Cantos escolares para las escuelas elementales y de párvulos*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos.
- Bellah, Robert N. (2003). "The Ritual Roots of Society and Culture", en Dillon, Michelle, ed. *Handbook of the Sociology of Religion*. Cambridge: Cambridge U. Press, p. 31-44.
- Echeverri, Juan Álvaro (1997). "The People of the Center of the World: A Study in Culture, History and Orality in the Colombian Amazon". Graduate Faculty of Political and Social Science, New School for Social Research, Nueva York.
- Ericsson, Frederick (1993). "El discurso en el aula como improvisación". En Velasco Maillo, Honorio M. y otros, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* [1982]. Madrid: Trotta, pp. 325-354.
- Feld, Steven (1982). *Sound and sentiment: birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gardner, Howard (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Harris, Judith Rich (1999). *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- Ingold, Tim (1994). "The art of translation in a continuous world". En G. Pálsson (ed.), *Beyond Boundaries. Understanding, Translation and Anthropological Discourse*. Oxford: Berg, pp. 210-323.
- Keil, Charles (2001). "Las discrepancias participatorias y el poder de la música". En F. Cruces y S. d. Etnomusicología (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta, pp. 261-274.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Llinás, Rodolfo (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma.
- Margolis, Joseph (1995). *Interpretation Radical But Not Unruly: The New Puzzle of the Arts and History*. University of California Press.
- Miñana Blasco, Carlos (2009a). "Relaciones intergeneracionales y aprendizaje musical en el sur de los Andes colombianos: ¿socialización y transmisión cultural?". En Mauricio Pardo (ed.), *Traslaciones, legitimaciones e identificaciones. Música y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario, pp. 217-231.
- \_\_\_\_ (2009b). "Investigación sobre músicas indígenas en Colombia. Primera parte: un panorama regional". *A Contratiempo. Revista de música en la cultura*, 13 (mayo).
- \_\_\_\_ (2000). "Formación artística. Elementos para un debate". En *Formación artística y cultural. Memorias del Primer Seminario*. Bogotá: Ministerio de Cultura, pp. 100-121.
- \_\_\_\_ (1996a). *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos"*. Popayán, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 60 pp. Libro del estudiante.
- \_\_\_\_ (1996b). *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos"*. Libro del maestro, Popayán, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 120 pp.
- \_\_\_\_ (1994). "Kuvi. Música de flautas entre los paeces". *Cuadernos Antropológicos*, 1-171. Monográfico.
- \_\_\_\_ (1987). "Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis". *A Contratiempo. Música y danza*, 78-83
- \_\_\_\_ (1985). *Aportes para una pedagogía del ritmo*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Mithen, Steven (2007). *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Montes R., María Emilia (1991). *Los cantos tradicionales entre los ticunas (Amazonas). Ensayo de caracterización: Textos de la música vocal alrededor del ritual de iniciación femenina*, p. 53. Inédito.
- Pelissier, Catherine (1991). "The anthropology of teaching and learning". *Annual Review of Anthropology*, 75-95.

- Sacks, Oliver (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Simmel, Georg (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Small, Christopher (1989). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación* [1980]. México: Alianza - Conac.
- Swanwick, Keith (1994). *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge.
- \_\_\_\_ (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Teplov, B. M. (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. París: PUF.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

# **Jugar a hacer de cuenta: el lugar del arte en la educación**

**Yolanda Reyes**

**Escritora y docente.**

¿Qué se necesita para ser escritor o qué consejos podrías darnos? suelen preguntarme los niños cuando voy a sus colegios a los encuentros con el autor y yo suelo contestar que, aunque no hay recetas, dos cosas me ayudaron: leer mucho –esa primera parte de la respuesta deja muy satisfechos a los profesores–, pero a continuación, y para regocijo de los niños, agrego otra respuesta: “saber jugar”, cosa que por supuesto todos los niños saben y que quizás han olvidado algunos maestros. Jugar a hacer de cuenta, les explico, decir “*digábamos...* que tú eras el papá y yo era la mamá y que este palo era el caballo y que nos íbamos de paseo... y aquí quedaba el campo y por allí pasaba un río...” Me gusta contarles a los niños que yo, como ellos, solía encerrarme a hablar con las muñecas; que cada una tenía un nombre, una vida y una voz, pero que cuando empecé a crecer y ya no era bien visto jugar a hacer voces distintas, necesité escribir... para seguir hablando sola con gente que no existe, para poder jugar tranquilamente.

En ese *digábamos*, en ese hacer de cuenta que cualquier niño de dos años aprende a ejercitar sin que nadie le enseñe y al que consagra gran parte de su tiempo, se oculta un ancestro: la experiencia artística. “¿No podríamos decir que cada niño que juega se comporta como un escritor creativo, en cuanto que crea un mundo propio o, mejor, reorganiza las cosas de este mundo en un mundo nuevo que le agrada? [...] El escritor creativo hace lo mismo que el niño que juega. Crea un mundo de fantasía que toma muy en serio –es decir que reviste de gran cantidad de emoción– al tiempo que lo separa nítidamente de la realidad”, afirmó Freud, para señalar la conexión que a veces olvidamos entre el juego y los procesos de creación artística.

He tenido la fortuna de repartir mi tiempo entre dos oficios que se alimentan mutuamente. Además de escribir, trabajo con niños muy pequeños en Espantapájaros, un proyecto de literatura y expresión artística, e indago sobre el lugar de los procesos artísticos en la formación de los niños desde el comienzo de la vida. Mis alumnos de Espantapájaros tienen uno, dos o tres años. Lo primero que puedo decir es que, al comienzo, las fronteras entre ciencia y arte, lo mismo que entre realidad y fantasía, son tan porosas y tan móviles como lo fueron para los hombres primitivos. El mundo es vasto, ignoto y terriblemente nuevo. Inexplicablemente nuevo: lleno de enigmas y poblado de criaturas legendarias, como quizás lo fue para esos antepasados nuestros que pensaban que la tierra era plana y terminaba en la mar incógnita, y más allá de lo conocido, solo había monstruos que se tragaban las embarcaciones.

Aunque algunos lo hayan olvidado, la infancia es algo semejante: una edad existencialmente difícil. Ya lo decía James Matthew Barrie, el autor de *Peter Pan*: los dos años son “el comienzo del fin”. Pensemos en lo que significa tener dos años, ¡dos años en total de experiencia de la vida! Cada cosa sucede por primera vez y no tenemos un conocimiento previo acumulado para saber qué seguirá después: si volverá mamá de su trabajo o si el mundo se acabará mientras dormimos.

No es casualidad que en ese momento, cuando entramos en posesión del lenguaje, el arte surja como una necesidad vital. Esa posibilidad de nombrar lo que no se ve que instauro el advenimiento del lenguaje (poder pedir agua, sin tener que señalarla) nos conecta con una terrible sospecha: que las palabras y los símbolos pueden nombrar lo que nos rodea, pero también lo que está en la habitación de al lado o lo que se oculta en la penumbra debajo de la cama: el mundo psíquico, las pesadillas o la muerte, por ejemplo. “¿Mamá, tú te vas a morir?”, suelen preguntar los niños muy pequeños ante la estupefacción de los adultos. Adquirir, con el lenguaje, el poder para operar con símbolos que reemplazan lo que vemos –y también lo que no vemos– es la mejor noticia para el pensamiento, pero oculta también una terrible paradoja, en tanto que abre el mundo a todas las preguntas– recuerden esa manía de los porqués infantiles– y a vastas zonas de penumbra. Por eso tampoco es casualidad que el miedo sea parte esencial de los paisajes de la infancia: más allá de lo concreto, vislumbramos otros mundos en los territorios del juego, del sueño y de la imaginación.

Ese poder decir “digábamos” es el germen de toda creación humana –no solo de la creación artística– y descansa en ese juego entre la presencia y la ausencia; entre lo real y lo fantástico. Viéndolo bien, el mundo y todos sus inventos han sido construidos mediante el mismo movimiento de vaivén entre lo dado y lo posible. Piensen, por ejemplo, en algo tan habitual y a la vez tan misterioso como Internet: que podamos hablar con un amigo en Tokio, sin movernos de las coordenadas de la casa, parece un acto de magia que habría sido ciencia ficción para nuestros abuelos, y sin embargo ahora es parte de nuestra realidad cotidiana. Hoy más que nunca la creatividad humana parece infinita, como el horizonte que se va alejando a medida que caminamos y resulta imposible atreverse a predecir cuáles serán los nuevos inventos, no del siglo, sino de cada año, de cada nuevo día. Lo que sí parece una constante es esa “vuelta de tuerca” que lleva a los seres humanos a enriquecer y a transformar la realidad con el acicate de la fantasía y a explorar mundos posibles. Una novela, una nave espacial, una sinfonía, una película, un puente colgante

sobre el mar, un rascacielos, un castillo de arena o una construcción de cubos de madera comparten esa arquitectura erigida a medio camino entre lo tangible y lo intangible, entre lo real y lo soñado.

La pregunta es cómo, cuándo y por qué perdemos ese deseo de conocer y qué tienen que ver la educación y los intentos domesticadores de los adultos para que muchos de esos niños –que veo nacer y crecer haciéndose preguntas sobre tiranosaurios, indagando por qué no se caen los aviones del cielo o por qué se mueren las personas– lleguen a estas aulas universitarias unos años después sin esa pulsión existencial y cognitiva, sin esa necesidad de interrogar, de escudriñar, de aventurar hipótesis. A pesar de que el mundo actual parece movido por un aliento fantástico tan cercano al “hacer de cuenta” de los niños, la educación parece no haberse percatado de ello. Sometan los currículos de cualquier área escolar –lenguaje, matemáticas o ciencias– a una prueba sencilla: pídanle al procesador de palabras buscar palabras como “inventar”, “crear”, “imaginar”, “transformar”, “jugar”, “fantasía” o “fantástico”. ¿Cuántos “identificar” o “reconocer” hay por cada “inventar” o “crear”, cuántos “expresar” hay por tantos “sintetizar” en nuestros estándares de competencias básicas? No es que pretenda negar el aporte de lo dado para construir lo posible –al contrario, tanto en el discurso de las ciencias como en la experiencia artística hay un diálogo constante entre lo conocido y lo que está por conocer–, pero quisiera subrayar ese desequilibrio que persiste como *leitmotiv* de nuestra educación, en todos los niveles, que nos entrena para ser más receptores que productores, más repetidores que transformadores, como si la posibilidad de crear se conquistara solo después de todos los saberes: después, cuando quizás es demasiado tarde.

Con la ingenuidad todavía decimonónica de que viviremos en un mundo predecible y estático, y no en este, en el que los conocimientos se desactualizan con la velocidad con la que se vuelve obsoleto el celular ¡justo cuando aprendemos a manejarlo!, seguimos enseñando mucho más de lo que sobra y menos de lo que bastaría, como si soñar, inventar o crear fueran operaciones mentales reservadas a un puñado de genios y no necesidades vitales para aportar a la transformación de este mundo, cada vez más cambiante y, por desgracia, cada vez más en las manos de unos pocos.

De ahí que el primer planteamiento que haría en esta mesa es que la experiencia del arte y la producción del conocimiento propio de las ciencias no solo nacen juntas, casi como siamesas, sino que comparten la misma premisa: la exploración de mundos posibles. Y que esa

exploración creadora podría ser vista, hoy más que nunca, como una tarea de supervivencia elemental: como el alfabeto básico para habitar un mundo que cambia a una velocidad inusitada. Con frecuencia miro a los niños y me pregunto qué, de todo lo que hoy aprenden, les servirá para habitar su realidad. ¿Cómo educarlos para un mundo que nosotros, sus padres y maestros, no alcanzamos a vislumbrar ni en sueños; para desempeñar oficios que aún no se han inventado y que ni siquiera imaginamos? ¿Cuáles serán las profesiones, los libros o los currículos escolares cuando ellos vengan a estas aulas universitarias? Sin duda –y esto vale igual para las artes y las ciencias–, hoy tenemos claro, o deberíamos tenerlo, que el problema no está en los contenidos sino en los movimientos simbólicos que les propongamos a esas mentes: en la familiaridad para operar con símbolos conocidos o por conocer, en la generación incesante de preguntas y en la flexibilidad para integrarlas, resignificarlas, transformarlas. Desestabilizarse, desconfiar de lo dado, “dejarse mover el piso”, imaginar, interpretar, descubrir, aceptar la incertidumbre y conocerse/desconocerse a sí mismos serían verbos más adecuados para reemplazar nuestros lineamientos basados todavía en otros verbos, como repetir, resumir, copiar, identificar, contestar o colorear sin salirse de la línea.

Por supuesto, estas operaciones mentales que podrían ser consideradas las competencias básicas contemporáneas son más complejas de enseñar y aquí cabe otra pregunta: ¿se enseñan o se crean condiciones para que cada cual pueda ejercitarlas? La obsesión evaluativa que se está abriendo paso en nuestro sistema tampoco parece ayudar y las nuevas presiones internacionales derivadas de una supuesta “sociedad de la información y del conocimiento” conspiran contra apuestas creativas que se niegan a reducir lo que “se debe saber y saber hacer” a plazos perentorios como un año lectivo. Al exigirle al profesor que sea capaz de controlar, planificar, demostrar, evaluar y tabular el proceso de aprendizaje y al reducir la evaluación a puntajes y mediciones “objetivas”, parece que “algo se escapa”: algo inefable e invisible que no se mide a corto plazo. La “eficacia” que el sistema educativo exige hoy se está planteando en función de *cuánto* conocimiento logra demostrar que tienen los maestros –la sumatoria de títulos o de artículos publicados en revistas indexadas, por ejemplo– y de cuánto aprendizaje “obtienen” sus alumnos. Lo que no es evaluable y observable no suma puntos. Lo que sucede fuera de clase no cuenta. Los procesos –proceso, una palabra clave que involucra una noción de tiempo no lineal ni homogéneamente predecible– que concluyen después de finalizar el año o aquellas revelaciones que se le



van dando paulatinamente a un ser humano, a lo largo de la vida, una vez concluido el ciclo escolar, en vacaciones o años más tarde, no dan puntos. ¿Qué decir de lo que se está pensando, rumiando, construyendo, en proceso de ser en una mente? ¿Qué de lo que surge de la equivocación, de la prueba incesante, del garabateo, de la perseverancia: dónde lo dejamos, dónde encaja? ¿Cómo albergar la imaginación creadora como pulsión imprescindible para la ciencia, la filosofía y el arte en un sistema evaluativo de selección múltiple? ¿Será posible armonizar la urgencia de evaluar procesos con el reconocimiento de que siempre hay algo de incertidumbre en las búsquedas humanas?

Pero, además de esta pulsión creadora que fomentan los procesos artísticos, hay otra necesidad apremiante para estos niños y jóvenes, hijos de la cultura de la prisa y del bullicio. Si bien es cierto que necesitan desarrollar su creatividad para manejar sus sofisticadas computadoras o para que sus naves puedan explorar lugares impensables, también la necesitan para explorar el fondo de sí mismos. En medio de la avalancha de mensajes, timbres, trinos y estímulos externos, la experiencia del arte y la experiencia literaria pueden brindarles otras coordenadas para nombrarse y descifrarse en esos mundos simbólicos que han construido otros seres humanos. Esa experiencia vicaria acumulada que indaga en “la particularidad humana”, de la que se ocupa el arte, les puede resultar imprescindible para inventar la propia vida, para seguir jugando a hacer de cuenta.

Aquí cobra sentido la sed de cuentos, por ejemplo: la escena típica de una habitación, con una voz adulta que le entrega una historia a un niño y que suscita una conversación distinta; una conversación sobre la vida, mientras la cama, la luz, la habitación y la noche del calendario se van quedando atrás. Aquel Territorio Otro, construido con lenguajes simbólicos, revive la charla incesante y polifónica con los que viven lejos, con los que ya se han ido, con los que están y con los que todavía no han sido. Y es precisamente la desobediencia al sentido literal de las palabras, la posibilidad de operar con símbolos para albergar otras maneras de sentir, de pensar y de expresarse, la que los puede conectar con sus emociones, sus sueños, sus temores y sus zonas secretas: con esas tierras incógnitas de la experiencia humana que nunca se acabarán de descubrir, pese a que parezca que todo ha sido dicho e inventado.

Seguimos necesitando el arte y la literatura en nuestras escuelas y en nuestras universidades porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras; porque necesitamos integrar los hechos, a veces absurdos y a veces aleatorios, y darles otras lecturas, y porque, viéndolo bien, nues-

tra tarea desde que comenzamos a tener palabras es construir sentido. En ese gran libro escrito a muchas manos, en ese gran texto que es la literatura –experiencia humana tejida en el lenguaje– hay una clave para favorecer la educación sentimental: para emprender esa antigua tarea del “conócete a ti mismo” y “conoce a los demás”. Y también para abrir las puertas al Reino de la Posibilidad, pero no como una “posibilidad” ingenua o fantasiosa sino como esa mezcla incierta entre lo dado y lo que está por construirse, por inventarse.

El arte, ese campo donde el lenguaje se está construyendo, ese campo que nunca es inmutable, permite rebobinar la vida, como la rebobinamos en los sueños, para contarnos algo de nosotros mismos que no resulta fácil ver en horas de vigilia, que tiene que decantarse por otros caminos. El arte y la imaginación nos hacen respirar de otra manera, de miles de maneras, para afrontar la tarea más importante: la de inventar la propia vida, entre lo dado y lo posible, y quizás con algo de imposible, con algo de utopía. ¿Acaso no es la educación un territorio propicio para cambiar la vida, para albergar las utopías?

# **Variaciones sobre arte y universidad**

**Lucas Ospina**

**Artista, docente y Director de la carrera de Artes  
Plásticas de la Universidad de Los Andes.**

## Tres líneas

Los profesores jóvenes intentan enseñar más de lo que saben.

Los profesores maduros enseñan lo que saben.

Los profesores viejos enseñan lo que es posible enseñar.

## Ensayo de un crimen

En arte es necesario ver con sospecha el uso del término investigación. Lo podemos entender como categoría, pues las categorías sirven para organizar las cosas, pero deberíamos sopesar el término cuando se usa –con toda seguridad– para decir “mi investigación consiste en...”. Efectivamente las categorías sirven para organizar las cosas, pero cuando las categorías se usan solo para asegurar las cosas, en ese momento le dejan de servir al arte.

Es claro el ejemplo del cuento *La carta robada* escrito por Edgar Allan Poe. En el relato alguien que ocupa una alta posición política ha robado una carta cuyo contenido le da poder sobre una persona de más categoría. Se supone que el ladrón ha escondido la carta en su casa para tener el documento a su alcance en cualquier momento. Un prefecto de policía da cuenta ante un espectador y otro *investigador* de los caminos ciegos por los que lo ha llevado la investigación que busca recuperar la carta. El prefecto les narra cómo ha usado todos los métodos de rigor que la lógica policial le indica para hacer su investigación y cómo en la búsqueda de la carta ha tomado las precauciones habituales para mantener la objetividad y no ponerse en evidencia. Con gran sigilo los muebles, el suelo, los libros y cualquier posible escondite en la casa del ladrón han sido escudriñados, con nulos resultados, inclusive el cuerpo del ladrón ha sido objeto de una requisita mediante el artificio de un falso atraco. En este momento Auguste Dupin, protagonista del cuento de Poe, demuestra interés por el caso. Luego de ser informado sobre el estado infructuoso de la investigación, Dupin dice:

Cuando más pensaba en el audaz, decidido y característico ingenio de [el ladrón que robó la carta], en que el documento debía hallarse siempre a la mano si pretendía servirse de él para sus fines, y en la absoluta seguridad, proporcionada por el prefecto, de que el documento no se hallaba oculto dentro de los límites de las búsquedas ordinarias de dicho funcionario, más seguro me sentía de que, para esconder la carta, el [ladrón] había acudido al más amplio y sagaz de los expedientes: no ocultarla.

Y en un encuentro posterior, para asombro del espectador y del prefecto de policía, Dupin cuenta cómo se hizo cargo de la investigación

y ha encontrado la carta en un tarjetero puesto encima de la repisa de la chimenea de la casa del ladrón, que estaba “dividido en tres o cuatro compartimentos y con cinco o seis tarjetas de visitantes”. La carta, parcialmente a la vista, había sido arrojada ahí con descuido, “casi se diría que desdeñosamente”, anota Dupin.

No se usa este ejemplo para abogar por un arte de lo obvio o adentrarnos en un oscurantismo de lo ilógico o para plantear una moraleja sobre la visión, hacer un manifiesto retinal o un llamado grandilocuente a un mutismo verbal que se enconcha en el arte por el arte. Se menciona este cuento para no obviar la atención por el detalle y hacer notar cómo el prefecto de policía en su investigación no ve la carta.

La férrea lógica investigativa de los representantes de cierta ley académica los lleva a ignorar la forma y favorece que los diálogos sobre la obra de arte se traduzcan a un estrecho formato discursivo. Más que diálogos hay un monólogo monótono, más que voces surge un espectro autoritario que hace de lo académico una fantasmagoría. Para la investigación en arte se usan muchos hábitos que fueron prestados con afán por otras disciplinas y que consideran imprescindible un uso –casi atávico– de marcos teóricos, fuentes primarias y secundarias, citación excesiva y extensas bibliografías. De esta manera se confeccionan abultadas investigaciones que se comportan de acuerdo con el rigor de la dictadura ideológica del momento y que son útiles para aumentar los índices de producción de estudiantes, profesores, grupos de investigación y unidades académicas de las universidades. También, de esta forma, todo investigador obtiene un aval metodológico que hace que todo lo que diga fluya bajo una apariencia de objetividad, finalidad y fundamento; y de esta manera la frase “mi investigación consiste en...” no solo afirma que el investigador ha hecho bien su trabajo sino que libera su conciencia de la culpa que produce hacer “algo” sin una finalidad específica, producto de una práctica ociosa y creativa –para muchos, el único argumento que les hace llevadera la vida es un puritano “trabajar, trabajar y trabajar”–. Es común ver cómo día a día se forman grupos de investigación que se inscriben en áreas relacionadas con la estética, la historia o la teoría del arte y que, a pesar de ostentar una capacitación académica –especializaciones, maestrías, doctorados–, son incapaces de pasar de las buenas intenciones propias de un sistema ético a hechos estéticos –actos donde se *pone en juego* lo que se sabe–. Como queda claro en el cuento de Poe, la lógica policial, o cierta lógica académica, revela un vacío en la sensibilidad de este tipo de investigadores, y al momento de buscar “algo” entre los recovecos de sus investigaciones el lector solo verá frases que

han logrado adquirir el tono de la época y las exterioridades del buen trato; especie de agregados de espuma que fluctúan a merced de las más caprichosas y zarandeadas opiniones; pero no bien se sopla en ellos para probarlos, las burbujas se desvanecen al instante (Hamlet).

El arte, para ser aceptado como disciplina dentro de la universidad –en su trasteo de las escuelas de artes y oficios a los programas académicos–, tomó los instrumentos de trabajo de otras áreas y los adaptó a exámenes de admisión; secuencias de materias; balances entre práctica, historia y teoría; sistemas de evaluación; proyectos de grado y tesis. Inicialmente este podía ser un proceso mimético de camuflaje, casi de supervivencia, y apenas lógico, pues, como lo dice Elías Canneti en su texto *Karl Kraus, escuela de resistencia*, “con instrumentos prestados se penetra en la tierra, que también es prestada y extraña, porque es de otros”. Pero esta labor de imitación ya no basta y ha llegado el momento de *atreverse a pensar* el término investigación a la luz de la veracidad que han planteado algunas pequeñas excepciones o casos excepcionales –similares a la experiencia veraz del investigador Dupin– que irrumpen de una manera feliz dentro de la vida cotidiana de los programas de arte de las universidades. Un caso puede ser una conversación, una crítica, una polémica, un proyecto de grado, un texto, una conferencia, una publicación, una serie consistente de materias, un cruce de disciplinas, etcétera... Finaliza Canneti: “de repente se ve uno ante algo que no conoce y se asusta y tambalea: es lo propio. Puede ser poco, un maní, una piedra pequeña, una picadura venenosa, un olor nuevo, un sonido inexplicable o una oscura y extensa arteria: si tiene el valor y la prudencia de despertar de su primer sobresalto, de reconocerlo y nombrarlo, empieza su verdadera vida”.

Es importante señalar que Poe nunca nos revela en su cuento el contenido de la carta y, a pesar de ser un narrador casi omnisciente que señala con detalle dónde está cada cosa, es capaz de no ceder ante cierta incontinencia verbal que afecta a muchos escritores; algunos aspectos del contenido de la carta se mantienen, sin remedio, en una zona de misterio (aunque Dupin hace “algo” adicional: no solamente recupera la carta sino que la reemplaza por otra que contiene una crítica ingeniosa y que se *pone en juego* en condiciones de igualdad con el acto *criminal* que enfrenta). Otro investigador o escritor llamado Hermann Melville, en un voluminoso libro, que es un vademécum de tonos, modos narrativos y formas de investigación, da cuenta también de su labor y con *valor y prudencia* describe los límites a los que su arte lo somete:

Cuanto más examino esta cola poderosa, tanto más deploro mi inhabilidad para expresarla. A veces tiene ademanes que, aunque embellecerían la mano de un hombre, son totalmente inexplicables. En una manada poderosa, estos gestos místicos son tan notables que a algunos cazadores les parecen semejantes a los signos y símbolos de los masones, y así sostienen que la ballena habla de este modo inteligible con el mundo. De otros movimientos es también capaz el cuerpo de la ballena, llenos de extrañeza e inexplicables para sus más experimentados cazadores. Es inútil que intente disecarla: no puedo ir más allá de la piel; no la conozco ni la conoceré. Pero si no conozco siquiera la cola de esta ballena, ¿cómo he de entender su cabeza? Y más aún, ¿cómo he de comprender su cara, cuando no tiene cara? “Verás mis partes posteriores, mi cola –parece decirme–, pero la cara, no podrás vérmela”. Pero tampoco puedo ver bien sus partes posteriores y no sé qué entiende la ballena por su cara. Repito que, para mí, no la tiene. *Moby Dick*.

## **“¡Tan rico que es hacer arte!”**

“Vanidad de vanidades, vanidad de vanidades, porque todo es vanidad”

Una cosa. Una obra. Hacer y mostrar. El problema siempre va a ser mostrar. Hacer también es un problema, pero hacer corresponde a un lugar donde el talento y cierta disposición a la soledad son los máximos responsables. La labor del artista es hacer y es en este terreno donde él es único responsable. El público expresa una y otra vez la admiración que siente por hacer, pero el artista sabe que esa euforia se debe más a una naturalidad aparente en el talento que a la facilidad que supone hacer una cosa. Hacer es una apuesta donde la duda y la certeza están todavía dentro de los cálculos de un solo pensador: mostrar es permitir que otros hagan esos cálculos, no solamente otros espectadores –el espacio en que se muestra y el tiempo de la muestra también piensan la obra–. Mostrar evita que lo privado colonice la mente, pues el artista podría llegar a pensar que se puede hacer algo a partir de nada. Mostrar demuestra que nada es privado y que el artista tiene la posibilidad de desaparecer. Mostrar permite al hacedor ser espectador de la obra que ha hecho y hacer lecturas que la seguridad del estudio no permite. Mostrar indica que no todo lo que se hace es para mostrar y que bajo el filtro de una exposición es posible diferenciar ambos actos y dar a cada uno el tratamiento y las expectativas que merecen. El hacedor en su estudio hace y piensa que hace una obra, pero lo único que hace es un objeto: mostrar es jugar con la posibilidad de convertir ese objeto en obra. Hacer y mostrar. Una cosa. Una obra.



(Gran confusión entre hacer y mostrar causan los centros que confían en la enseñanza del arte. Los alumnos inmersos en un mar de deberes académicos no tienen tiempo para hacer, pues todo lo que hacen lo hacen para mostrar. Cuando los alumnos dejan de ser alumnos y ya no tienen que mostrar, la mayoría deja de hacer.)

“Yo más bien he huido siempre del menor riesgo, y es por eso que tal vez nunca me decidí a publicar, a correr ese peligro infinito de una aventura literaria que presentía que podía contener no sé qué simientes de una peripecia realmente siniestra”. Enrique Vila Matas, *El arte de desaparecer*

## Error

La mayoría de programas que se usan para hacer tareas en un computador tienen una acción llamada *deshacer* que permite eliminar las consecuencias del último acto que se ha hecho sobre un documento. En algunos programas esta acción se puede aplicar sucesivamente hasta retornar al estado virginal donde todo comenzó. La función de la acción *deshacer* es permitir que en el documento final no quede el menor rastro de error. Es cada vez más frecuente encontrar estudiantes de arte que ante las demandas de la imaginación respondan con la siguiente frase: “no sé que hacer”.

Una manera de posicionar el arte en lo académico consiste en anteponer lo que es pensar a lo que es hacer, ignorando que en arte hacer es una de las maneras de pensar. Como consecuencia de lo anterior son muchos los estudiantes de arte que han adquirido la costumbre de pensar excesivamente y de hacer poco; es como si se hubieran habituado solamente a leer, sin llegar nunca a pensar que ellos son lectores que escriben y no lectores que únicamente leen (un estudiante de arte es un lector con talento para escribir). Esta manera mecánica de ver lo académico forma un estudiante más juicioso que inteligente, que asume lo creativo como la ejecución de una serie de acciones técnicas que ineludiblemente conducen a una respuesta: la obra de arte es la solución a una ecuación o la ilustración de una teoría. Este procedimiento puede ser útil para ciertas áreas o inclusive para ciertas obras, pero no es afortunado para todas las áreas y todas las obras. La más grave consecuencia de esta manera de razonar es que apenas el estudiante detecta una fisura en la “construcción teórica” que fundamenta su obra, el hacedor asume la paradoja como un error, y ante el temor a equivocarse (o a sacar mala nota) prefiere no hacer o comienza a deshacer, hasta que termina por retornar al estado inicial donde todo empezó; lo que sigue es decir: “no sé que hacer”.

El efecto *deshacer* excluye el error, y excluir el error en arte es un error. Un estudiante de arte está en la universidad para cometer errores, no para pensar que puede *deshacer* lo que ni siquiera ha sido hecho. (Leer lo anterior como un ataque a los computadores o como un rechazo a la teoría implica una falta de trabajo que recae en el escritor por comunicar sus propósitos de manera ambigua o en el lector por querer reemplazar una ficción, la de lo académico, por otra, lo de lo no académico.)

**“Existe  
la regla y existe  
la excepción”.  
Aproximaciones  
a una pedagogía  
poiética desde  
las artes**

**Víctor Laignelet**

**Profesor titular, Universidad Nacional de Colombia.**

Algunas preguntas relevantes a la formación en artes: Si la creación en artes produce conocimiento a través de la experiencia estética, ¿cuáles son las modalidades de ese conocimiento?, ¿son los modos del pensamiento racional y lógico-predicativo las únicas formas de producir y validar el conocimiento?, ¿quiénes determinan qué es y cómo se evalúa el conocimiento?, ¿cuál pedagogía responde mejor al juego de facultades cognitivas comprometidas en la capacidad creadora del ser humano?, ¿es viable una pedagogía desde el arte –una pedagogía poiética– que potencie otras formas de conocimiento en cualquier disciplina o práctica, ayude a la construcción del sujeto y favorezca el desarrollo de una cultura crítica, creadora y productora de sentido?

### **Por una horizontalidad entre los diversos campos del saber**

Desde una perspectiva académica, la modernidad ha sido promovida como la época donde la ciencia estableció el mejor modelo para conocer lo real y la investigación el proceso válido para alcanzar la verdad. Esta definición nace de la creencia moderna en la existencia de cierto *Zeitgeist* o “espíritu de la época” que va cambiando y progresando históricamente. Filosofía, religión, arte y ciencia, cuatro perspectivas fundamentales acerca de lo real, habrían tenido cada una secuencialmente su momento y regencia –a pesar de la supervivencia de las otras–. Creencia basada en el mito del progreso del conocimiento orientado teleológicamente hacia la ciencia como la cima más evolucionada del tal proceso. Según tal visión, después del caldo de cultivo de la prehistoria y las primeras culturas, dominadas por el animismo y el pensamiento mágico, en la antigua Grecia el conocimiento lo definió la filosofía, en el medioevo la religión, institución gobernante entre la caída del Imperio Romano de Occidente y la caída del Imperio Bizantino, prolongado período de oscurecimiento entre la luz racional de la filosofía griega y el Renacimiento, donde primó el arte como breve y brillante preámbulo a la emergencia definitiva de la luz de la racionalidad instrumental moderna, ejemplarizada por la ciencia, a quien le corresponde ser desde ahora la regente, *per omnia saecula seculorum*.

Según esta concepción moderna, las ciencias en el conocimiento y el triunfo del capitalismo o el socialismo –según la ideología– en lo político señalarían la consumación de la historia, a partir de la cual las luchas ideológicas se resolverán en la supresión definitiva de las luchas ideológicas (en realidad, la supresión de la ideología opuesta a la triunfante) a favor de la economía, nueva ciencia que resolverá los problemas

fundamentales del ser humano. Política, cada vez más, es sinónimo de economía, mientras la ciencia y la formación están cada nuevo día a su servicio. Por otra parte, las religiones nunca han sido el verdadero camino hacia el conocimiento espiritual, sino formas de institucionalidad ligadas al poder político y económico, generalmente –y de manera paradójica– en oposición a dicha gnosis. Con el fin de la historia, la filosofía quedará relegada a una forma menor, por no decir obsoleta, de conocimiento, y el arte será un apéndice minúsculo de la sociedad del entretenimiento y del emprendimiento o de la retórica social del Estado, según sea el modelo triunfante. En cuanto a la sociedad de conocimiento, ¿qué otra forma de conocimiento superior al paradigma científico podríamos imaginar que surgirá en el futuro? Punto final de la historia.

En el campo de la ciencia, según sentenció de modo contundente Stephen Hawking en su último libro *El gran diseño* (2010): “no necesitamos a Dios o a la noción de una mente superior para explicar el universo” y “la filosofía ha muerto”. El arte no merece siquiera mención. Desde que el Gran Diseño no precisa, según afirmaban los masones, de un Gran Diseñador o Arquitecto –como quiera que se entienda esta premisa– ha corrido ya bastante tinta en el campo de la ciencia, la cual de todas maneras deja sin respuesta el origen de la singularidad cósmica del *Big-Bang*, a menos que la noción de “nada” y el concepto de “casualidad” resulten entidades consistentes o respuestas satisfactorias en un universo físico regido por las leyes de causalidad. Si el *Big-Bang* fue la consecuencia inevitable de las leyes de la física, quedan abiertos el interrogantes: ¿tales leyes existían antes del nacimiento del universo físico, para poder ser este su consecuencia y aquellas su causa?, ¿la nada tiene leyes, entre ellas la de parir universos? El problema del huevo y la gallina sigue intacto. Hawking acepta la existencia de múltiples universos de acuerdo con la teoría M, pero los supone a todos –independientemente de sus distintas condiciones espaciotemporales– como universos físicos determinados espaciotemporalmente. Aquí la imaginación podría ayudar un poco: ¿han de ser todo los universos necesariamente físicos y espaciotemporales?, ¿puede la creación dejar de ser concebida como un hecho singular en el tiempo y el supuesto creador como un “alguien barbado” separado del mismo, para ser comprendida y comprendido como un acto permanente, un devenir universo, devenir mundo, devenir creación? En el capítulo “Misterio del ser”, el científico da por sentado un solo tipo de conocimiento y una sola ontología en la existencia: la física. Cuando algunos científicos se dedican a hacer filosofía del ser, no logran salir de su campo ontológico. Debido a ello dejan sin formular impor-

tantes preguntas sobre el ser, al que no pueden concebir ni, al parecer, experimentar desde ontologías que no se reduzcan a la física. Universalizar el propio campo epistemológico y ontológico es un mal común. Finalmente, admite Hawking con el coautor del libro, Leonard Mlodinow, que acerca del porqué y el para qué del universo y la vida humana no tienen respuesta. Una razón de más para sorprenderse con la peligrosa afirmación de que los hombres modernos ya no precisan de la filosofía, a la que declaran muerta. Inconsecuencia de la espiritualidad, muerte de la filosofía y obsolescencia del arte, como caminos del conocimiento. Para Hawking, “los científicos se han convertido en los portadores de la antorcha del descubrimiento en nuestra búsqueda de conocimientos”. Lo demás es prescindible. Ejemplo del más puro *Zeitgeist* moderno.

Desde otra orilla muy distinta, pero igualmente peligrosa para la sociedad del conocimiento, en el libro *Basta de historias* (2010) el analista y periodista político Andrés Oppenheimer, ganador del premio Pulitzer, sostiene que solo tres cosas liberarán a América Latina de la mediocridad: la educación, la ciencia y la tecnología. Advierte que la educación es un campo muy importante para dejarlo en manos de los gobiernos (!) y que es hora ya de abandonar la historia y mirar al futuro. El autor cita como ejemplo el hecho de que Colombia haya registrado en el año 2009 solo siete patentes, mientras Corea del Sur registró 8.800. La causa de ello, explica, deriva de que en Colombia o en muchos países de América Latina se ofrece educación subsidiada gratuita a un número exagerado de estudiantes en humanidades. Critica que en Argentina haya más psiquiatras que ingenieros y que en Colombia el porcentaje de estudiantes se distribuya 70% en carreras universitarias y 30% en técnicas, cuando a su juicio debería ser al contrario. Por supuesto, también considera que el conocimiento solo proviene de la ciencia y la tecnología, no del arte o la filosofía, para las que solo pide recortes presupuestarios en la educación. No imagina la posibilidad que la falta de patentes pueda tener algo que ver con la falta de una pedagogía para el desarrollo del pensamiento creador en la ciencia y la tecnología latinoamericanas.

Todos estamos de acuerdo en que la ciencias, la tecnología y la innovación son fundamentales para el desarrollo económico y social de los pueblos en muy amplios sentidos y en que nos han aportado invenciones asombrosas, pero por qué excluir del conocimiento a la filosofía, a las humanidades y a las artes, que nos interrogan acerca del porqué, más allá de todo mecanicismo, y del para qué, más allá de toda instrumentalidad; es decir, nos cuestionan acerca del sentido de nuestras experiencias. ¿Es el mito de la modernidad una creencia o una ideología

a la cual el pensamiento generado desde la filosofía o las artes estorba?, ¿cuáles son las consecuencias en los sistemas de educación y en la formación en artes del tal mito –o ideología– acerca del fin de la historia. El problema radica en que quienes piensan, deciden y rigen el mundo –desde cualquier orilla ideológica– orientan las sociedades presentes y futuras a partir de tal mito y, en consecuencia, distribuyen los presupuestos de la educación a partir de su *Weltanschauung* o “visión de mundo”. La sociedad del conocimiento, según esa estrecha visión, debe centrarse en una nueva trinidad: “Ciencia, Tecnología e Innovación”. Ya se están sentando los fundamentos jurídicos para que así sea reformulada la educación y así sean organizadas las sociedades del futuro, donde la filosofía será cosa del pasado y las artes, expulsadas de la sociedad del conocimiento hacia la gran sociedad del entretenimiento, donde la cultura mercantilizada sirve, a manera de desfogue psicológico, al fin de aturdir el espíritu humano para que no sea consciente del vacío o la “nada” de sentido, por no decir del puro sinsentido al que somete no solo al origen y destino del universo, sino a cada ser humano dominado por una cultura que no quiere enterarse del porqué ni del para qué de la existencia y del ser en el mundo, más allá de las luchas de poder, la productividad económica, el confort y el entre-tenerse o tenerse –como pueda– entre la vida y la muerte.

Si las humanidades y ciencias sociales han venido perdiendo espacio o se han desnaturalizado en la mayoría de universidades, ¿qué podemos esperar de la formación en artes, ya reducida a sus mínimos en la formación básica y secundaria? Debemos acaso obedecer al mandato de ¡Basta ya de historias!, arrojar la filosofía, las humanidades y el arte al despeñadero residual de lo inservible e inútil, para concentrarnos en formar seres útiles en el sentido de productores y consumidores, meros instrumentos en el gran engranaje de la productividad, o, por el contrario, resistir estos mandatos, indignarnos con justa razón y revisar y rearticular las narrativas de la historia, una y otra vez, para comprender mejor el presente y no perder la oportunidad de construir un mejor futuro para la sociedad del conocimiento, donde la formación desde las artes, la mejor preparada para construir sujetos creadores, y desde la filosofía y otras formas de conocimiento, tengan un mayor espacio y se comprenda su importancia no solo para formar artistas y pensadores, sino para la formación en cualquier campo del saber de nuevos sujetos pensantes, sensibles, afectivos, imaginativos, intuitivos y creativos, atentos al valor no solo de uso instrumental y automatizado de todo lo que producimos, sino al sentido de la experiencia de las cosas y del mundo



*en* el ser humano. El “sentido” pertenece a la dimensión humana, no a la física, y es aquello que nos hace conscientes de la cualidad –y no solo de la cantidad– de nuestra participación y experiencia en la vida toda. Sin sujeto estético no tienen espesor, profundidad e intensidad las experiencias singulares en el mundo y del mundo *en* el ser humano. El sujeto estético mantiene su anclaje corporal en el mundo, mediado por la relación íntima entre el sentir sensible, el sentir afectivo, el sentir inteligible y el sentir poético.

Universidad = ciencia es el paradigma de la Modernidad, por ello en esta las universidades se reorganizaron en torno a la noción de disciplinas, adoptaron el paradigma científico e iniciaron simultáneamente el proceso de deslegitimación académica del conocimiento producido por la experiencia estética derivada de los procesos de creación en artes. Religiones, filosofías, artes y ciencias –destaquemos la *ese* plural en todas ellas– son, antes que disciplinas, “sistemas culturales de organizar el conocimiento”. Ningún sistema debe pretender regencia sobre los otros sistemas de organizar y evaluar el saber. Cada sistema tiene campos ontológicos y epistemes diferentes y todos pueden establecer diálogos provechosos o disensos respetuosos. No es un asunto de regencia de un cierto *Zeitgeist* con su respectivo *Weltanschauung*, como ha querido imponer el mito de la modernidad positivista. Si fuese verdad que existe un espíritu de los tiempos marcado por un paradigma dominante, entonces la condición postmoderna reclama las supervivencias de la diversidad de perspectivas ontológicas, la heterogeneidad de epistemes y la pluralidad de saberes desde la multiculturalidad. La lucha por la aceptación de la diferencia es un proceso político de democratización que no cesa. El turno ahora es para la reinclusión en los sistemas de educación de las diferencias epistemológicas, desde varios campos del saber no científico, con sus modos singulares de legitimar y evaluar sus formas de conocimiento, los cuales han sido marginados y reclaman una relación de horizontalidad.

En consonancia con este nuevo *Zeitgeist* posmoderno, la universidad estaría actualmente convocada a desterritorializarse epistemológicamente hacia una sociedad de la libertad y convivencia de conocimientos. Las nuevas tecnologías de la comunicación inevitablemente construyen tal posibilidad en la galaxia del ciberespacio. Las corporaciones, ciertas naciones, ideologías y religiones intentan controlarlo y censurarlo, como antaño sucedió con el invento de Gutenberg; en ambos casos, antes con el libro y ahora con las nuevas tecnologías informáticas y mediáticas, todo esfuerzo de regulación y censura de la transmisión del conoci-

miento probablemente no podrá evitar la revolución social derivada de tal apertura de la información, la cual posibilita un diálogo de saberes y acciones entre diversidades y heterogeneidades nunca antes vista.

Garantizar la libertad del conocimiento en la formación frente a los intereses de la producción económica ha de ser una responsabilidad del Estado. La formación en la universidad es uno de los territorios por excelencia para el ejercicio del derecho ciudadano a poner en diálogo los saberes de forma horizontal y sin jerarquizar, como un nuevo fundamento para la educación; de lo contrario, la universidad, en cuanto productora de conocimiento, comenzará a sufrir de esclerosis, correrá el peligro de ser raptada por el afán de productividad para el desarrollo económico y para nada más, y la apasionante aventura del conocimiento y el crear comenzará a suceder fuera de la burbuja académica, que habrá perdido su vocación y misión para convertirse en empresa de la educación, bien administrada y lucrativa. El popular grupo de activistas cibernéticos Anonymous afirma que es inexpugnable, pues su territorio ya no es material y no tienen líderes, por ser una multitud anónima, no una organización y sí, más bien, un cierto tipo deliberado de desorganización, para, de este modo, hacerse incontrolables por los intereses de las corporaciones, el capital, los Estados nación, las dictaduras y los regímenes totalitarios. Contra ellos, claman por un nuevo contrato social global basado en la total libertad y flujo del conocimiento, y transparencia en la información, más allá de las jurisdicciones nacionales. Síntomas de los anhelos de los tiempos actuales, novísimo *Zeitgeist* al que conviene estar atentos.

Una concepción posmoderna de la universidad está llamada a propiciar la valoración, el encuentro y el diálogo entre todos los campos del saber, evaluados desde ellos mismos, no desde los estándares de homogenización de las ciencias, de tal forma que se respeten las singularidades en un marco abierto a la heterogeneidad epistemológica. Tal apertura no debe confundirse de ningún modo con “borrar fronteras”, pues hacerlo comporta el peligro de hegemonización y estandarización por parte de los campos de conocimiento más robustos, según el mito moderno, o por las demandas de productividad que ahogan a aquellos campos del saber que representan otras formas de conocer, no necesariamente vinculadas con la productividad económica, sino con la producción de sentido. La frontera mal entendida es un muro de separación, bien comprendida es un umbral de intercambio. Solo cuando los territorios a lado y lado de la fronteras entre ciencias (incluidas las sociales) y arte gocen del mismo reconocimiento, estímulo y autonomía necesaria será

posible que surjan cada vez más individuos que transiten por el estrecho filo de tal umbral, como lo hicieron algunos hijos del Renacimiento, y como lo hacen ahora hombres y mujeres singularmente dotados para moverse por tales bordes y realizar aportes significativos en ambas orillas. La cualidad de morar en el umbral es una excepcionalidad; sin embargo, para todos es deseable un nivel aceptable de formación integral. Para lograrlo se precisa una formación más profunda desde las artes que complementa la formación desde las ciencias y las humanidades.

La libertad del conocimiento precisa valorar y garantizar múltiples formas de conocer y asimismo respetar las fronteras que permiten configurar distintas autonomías, dentro de las cuales el propio campo reflexiona y se autoevalúa críticamente sin someterse a criterios heterónomos impuestos. Por autonomía no se entiende aquí aislamiento contextual, histórico, social o relacional de otras formas de saber, sino la capacidad de determinación de sus propios procesos de formación, producción de conocimiento y evaluación, de acuerdo con la heterogeneidad de sus prácticas y campos epistemológicos. De esta forma se garantizará en la universidad la existencia y supervivencia de las singularidades, las excepcionalidades y las “minorías epistemológicas”. Las artes son una de estas minorías en la sociedad contemporánea. Es necesario establecer en el seno de la academia los espacios de autonomía en los sistemas de formación en artes y en sus modos de producción de conocimiento, dada su irreductibilidad a las ciencias formales y naturales o a las ciencias sociales y la filosofía, autonomía establecida a partir de la singularidad de los campos de saber que emergen desde sus diversas prácticas artísticas, sin dejar por ello de situarlas en la transdisciplinariedad desde donde siempre se han practicado.

Las prácticas artísticas no se refieren al mundo de las cosas, sino a la *experiencia* de las cosas *en* el ser humano; por eso son subjetivas e intersubjetivas, atentas a singularidades y excepcionalidades del mundo desde la misma singularidad y excepcionalidad de la experiencia en el sujeto. Esto les permite converger o divergir respecto del significado de las experiencias comunes con otros sujetos. Singularidad entendida desde la noción de inconmensurabilidad o imposibilidad de medición o desde la impertinencia o irrelevancia de tal pretensión. La singularidad en artes no excluye la tensión con la pluralidad y tampoco el arco entre lo contingente y lo perenne. La excepcionalidad de las artes cumple una función vital y liberadora, a menudo polémica, en el proceso de dinamizar la cultura, movilizar la sociedad y ampliar el campo de la conciencia. El cineasta y crítico de cine Jean-Luc Godard dijo: “La cultura es norma

y el arte es excepción”. Tal es el lugar de las artes en la cultura; por tanto, la formación del arte debe incluir esta condición de excepcionalidad, puesto que *existe la regla y existe la excepción*, con la incomodidad que de ello se derive para los estudios culturales, para una administración de la educación que prefiere estandarizar procesos y logística o para la didáctica nacida de la “educación”, vista como una “ciencia social” que pretende comprender la naturaleza de la formación en todos los campos en general, de mejor forma que la derivada de quienes practican su singularidad. Esta dificultad a veces se torna imposibilidad. La excepción, como la singularidad, no se explica, pero una y otra son sujeto de experiencia, y ese es el sendero del arte. Reconocer el estatus de la excepcionalidad y la singularidad tiene consecuencias políticas, educativas, estéticas y cognitivas profundas, pues generan un conflicto con la regla y, por tanto, con la institucionalidad, ya que, como concluye Godard, “es de la regla querer la muerte de la excepción”.

Por estas razones las prácticas artísticas no se ajustan a la noción moderna de “disciplina”, palabra afecta a “norma” y “regla”; por tanto, tampoco se ciñen a un sistema de formación demasiado normativo y reglado: la formación en arte no rivaliza con el rigor que demandan las prácticas artísticas, pero se trata de otro tipo de rigor. La excepcionalidad de las artes cumple una función vital emancipadora de automatismos, hábitos y condicionamientos mentales, afectivos, perceptivos y comportamentales. La inclusión de las artes en la formación universitaria y en el sistema general de cultura es importante justamente porque, entre otros aportes al conocimiento y a la cultura, sirven de contrapeso imprescindible para la expresión de la naturaleza creativa humana, que supone, en una de sus fases procesuales, la ruptura de reglas, condición *sine qua non* de los verdaderos saltos imaginativos y transformativos. Y si bien a regla y la norma deben regir a la sociedad en múltiples aspectos y son fundamento para el rigor de la ciencia, no sucede así para el rigor de las artes, donde la regla es siempre problemática y como tal debe asumirse en la formación artística. En arte no hay reglas fijas; y más que reglas de juego hay juego de reglas, pues ellas son uno de sus objetos de estudio, desde la deconstrucción y la transformación creativa permanentes. Las artes le recuerdan a la sociedad la necesidad de construir una cultura capaz de movilizar las reglas que se hayan cristalizado y convierten al organismo social, a las instituciones o a las acciones colectivas o individuales en algo rígido, endurecido, anquilosado, burocrático y, finalmente, esclerótico.

## Técnica, práctica, teoría, creación y poética, en la formación en artes

Las artes en todos los tiempos han sido un campo híbrido, poliformo, heterogéneo, elástico y transdisciplinar de prácticas que comprometen actividades intelectivas basadas en la técnica (*teckné*), la práctica (*praxis*), la teoría (*theoria*), la creación (*poiesis*) y la construcción de sentido (*poética*). Actividades que en modo alguno suponen compartimentos aislados, pues interactúan, se connotan y permutan de múltiples maneras. Las experiencias estéticas derivadas de estas distintas acciones intelectivas requieren de la participación del juego integral de las facultades cognitivas: la percepción sensorial, la emoción, la razón, la memoria, la imaginación y la intuición; y asimismo convocan o, más bien, son convocadas desde la dimensión pulsional, deseante y volitiva del ser humano.

*Poiesis* (ποίησις), raíz griega de la palabra “creación”, es un concepto complejo, polisémico y con muchos matices a lo largo de la historia. Principalmente se ha entendido como el “paso del no-ser a la manifestación”, el “pasaje de lo virtual o potencial a su actualización”; el verbo “hacer”, en el sentido de “producir” o “fabricar”, y también significa “proceso de formación”, “proceso de transformación”, el “devenir, desplegarse o aflorar de algo”, la “emergencia de nuevas propiedades en un sistema”. Finalmente, la *poiesis* puede incluir la *autopoiesis*, la capacidad de autotransformarse de los sistemas vivos. El corazón de las artes se centra en la creación; por tanto, la formación en artes supone abordar una “pedagogía poética” que aspire a movilizar y tensar el conjunto de facultades cognitivas y al ser integral del hombre *en y desde* la experiencia estética.

Para Aristóteles hay tres tipos de actividades en correspondencia con tres clases de conocimiento o inteligencia, cada con un valor cognoscitivo diferenciado: *theoria*, *praxis* y *poiesis*. La teoría es una forma contemplativa y especulativa que tiene su fin en la verdad; la *praxis* es la actividad que tiene su fin en sí misma, ocurre en relación hombre-hombre y se centra en la ética, la política y la economía; finalmente, la *poiesis* es el vínculo transformador de la relación hombre-naturaleza y tiene su fin en la producción. La *poiesis* en artes tiene para Aristóteles un valor cognoscitivo, porque es posible, verosímil y necesaria para alcanzar la mimesis de la naturaleza.

Marx retoma algunos postulados de Aristóteles cuando aborda la *praxis* como las formas de producción hombre-hombre a las que les atañe principalmente la actividad política y económica; a la *poiesis*, relativa a la

producción hombre-naturaleza, la relaciona con todo tipo de producción económica, incluida la producción de signos en la cultura o la producción del diseño, las artes y la tecnología. Para el marxismo, la *praxis* (la acción política) y la *poiesis* (entendida como la producción de trabajo) derivan su importancia de su capacidad de construir la justicia social.

En este mismo orden de ideas, para uno de los principales arquitectos de la filosofía de la liberación, el argentino Enrique Dussel, la *praxis* consiste en la actualización de la proximidad entre las personas a través de la experiencia del ser para construir al otro como persona, como fin de la acción y no como un medio, pues es la acción que ocurre entre los hombres la que los vincula entre sí y posibilita la comprensión de sus relaciones. La *poiesis* sería la cualidad intelectual que permite al ser humano relacionarse con la naturaleza de una manera productiva ligada a la capacidad de producir y fabricar, todo ello relativo a los sistemas de división y producción del trabajo. En consecuencia, Dussel afirma que la suya es una filosofía *poiética*, entendida como la filosofía de las fuerzas productivas. El educador brasileño Paulo Freire, desde principios filosóficos afines a Dussel, comprende la *praxis* en educación como esa capacidad de acción en el mundo que aproxima y vincula a los seres humanos para transformarlo. En el acento transformativo del mundo Freire vincula *praxis* y *poiesis* en una misma forma de acción.

Desde una perspectiva filosófica diferente, Heidegger, ante el estado de cosas en el mundo moderno, afirma que caben dos actitudes: desde la *tekné*, entendida como un saber especializado y regulado racionalmente. Par el filósofo la técnica define y explica la esencia de lo moderno desde la ciencia y la investigación; y desde la *poiesis*, que el filósofo alemán aborda no desde la concepción de Platón o Aristóteles, sino desde la tradición presocrática. En esta, *poiesis* o “creación” es también “pensar” (*noein*), concepción que ya no se hallará tan explícita y destacada en Platón o Aristóteles. Esta segunda disposición ante el mundo consiste en retrotraerse hasta la experiencia originaria y auténtica de la existencia. Experiencia que puede ser producida desde la experiencia estética y desde un saber (*noein*) poético propio de las artes. Para Heidegger el pensamiento poético es también el pensamiento filosófico de los presocráticos, a diferencia del pensamiento filosófico posterior a Sócrates, orientado solo desde la racionalidad (*ratio*). La diferencia consistiría en que el pensamiento filosófico posterior está *explícitamente* relacionado con el sentido del ser, mientras el pensamiento poético se relaciona con este *implícitamente*; es experiencia. El pensamiento poético poetiza –metaforiza– por medio del lenguaje estético, el cual no usa el lenguaje



de un modo instrumental, sino que lo *deja ser*, de tal modo que es característica del lenguaje poético gobernar el proceso de creación hasta cuestionar la noción de autor a favor del lenguaje mismo, mientras el pensamiento del filósofo enlaza los pensamientos en dirección a lo que quiera que se dirijan. Para Heidegger, en el pensamiento poético la *poiesis* produce la revelación del ser en el mundo, y la esencia de la imagen consiste en “dejar ver algo” a través de “dejar ser al lenguaje poético”, lo cual no es lo mismo que mostrar ese algo deliberadamente, concepción próxima a la del artista Paul Klee, para quien “arte es hacer visible lo invisible”, eco moderno de la antigua definición aristotélica de *poiesis* como “el paso del no-ser a la manifestación”. El concepto de estética de Gilles Deleuze, según el cual el arte “hace visible fuerzas invisibles”, denota su cercanía en este punto con el artista suizo.

Como quiera que se entienda el concepto de creación humana (*ποίησις*), resulta imprescindible ahondar en ella para comprender en profundidad la naturaleza de sus procesos y su relación con la técnica, la práctica, la teoría y las diferentes formas de pensamiento en los distintos campos del saber: el pensamiento racional, reflexivo y creador de conceptos del filósofo; la razón instrumental del científico formal o del científico social, orientadas a la formulación de leyes y la construcción de teorías aplicables en sus respectivos campos o la creación de funciones matemáticas; el pensamiento poético de las artes, creador de perceptos, afectos y conceptos; el pensamiento de diseñadores y arquitectos, que combinan modalidades del pensamiento científico con el artístico desde la creación proyectual orientada siempre instrumentalmente. Todos: filósofos, científicos, artistas y diseñadores son portadores de la antorcha del descubrimiento en nuestra búsqueda de conocimientos, todos son imprescindibles para la sociedad del conocimiento y todos son útiles, aunque no todos son instrumentales.

## **Pedagogía poiética**

Una *pedagogía poiética* debe superar la dificultad en la formación en artes –y en todos los saberes relacionados con la creación– que surge al intentar sistematizar didácticamente un proceso, el cual, dada la deriva propia de los procesos de creación, es en gran medida asistemático e impredecible; por tanto, cualquier modelo de formación en creación ha de ser suficientemente flexible y propender por una formación desde modos no sistemáticos de conocer y abordar los procesos de creación; asimismo, debe aplicar sistemas de evaluación no estandarizados, sino singularizados y cualitativos, e igualmente ha de permanecer atento a

reformular los criterios que definen los espacios, ambientes y temporalidades en los cuales se inscriben las actividades pedagógicas de orden creativo, de modo que procuren configurar dinámicas espaciales y logísticas favorables a la creación, tomando por modelo los espacios en donde se desarrollan las prácticas profesionales en sus singulares contextos.

La pedagogía poiética supone un horizonte triple de exploración y creación; el mundo externo (lo objetivo), el universo interno de la conciencia (lo subjetivo) y la relación entre ambos mediada por la experiencia estética; la cosas del mundo (lo conocido), el ser humano (el conocedor), la experiencia –estética– *en* el ser humano de la cosas del mundo (la acción de conocer). No es suficiente en la formación en artes adquirir conocimiento acerca del mundo físico, social y cultural, se precisa el autoconocimiento de las propias facultades cognitivas y de sus modos singulares de conocer, así como del yo y sus definiciones y relatos acerca del propio yo, de sus sistemas de creencias y de sus formas de interpretar su experiencia en el mundo, la relación entre el arco que une lo objetivo con lo subjetivo desde tres momentos: lo conocido, el acto de conocer y el conocedor, entendidas las tres instancias del conocimiento como *materia prima* de la transformación creadora. Sin este proceso cognitivo-creador no es posible superar los factores de condicionamiento que el mundo exterior (lo conocido) parecen imponer al ser humano (el conocedor). Reconocer este poder creador es empoderar al ser humano para transformar sus circunstancias y transformarse a sí mismo.

En este orden de ideas, la pedagogía poiética debe favorecer la capacidad de escuchar al propio ser interior, fortalecer la autoconfianza y propender por la expresión de las propias ideas originales. Para ello se requiere coraje con que enfrentar la resistencia, la indiferencia o el menosprecio que toda verdadera innovación o cambio suele generar en la cultura imperante –resistencias al cambio eventualmente afinadas en uno mismo–. Y supone superar ante todo la apatía, los miedos y la cobardía. Para superar los miedos y la cobardía, es necesario mantenerse centrado en el propio ser para autoconocerse y asumir la capacidad creadora e innovadora con coraje –coraje intelectual para atreverse a pensar distinto y enfrentar los sistemas de poder y sus resistencias al cambio; coraje emocional para llenarse de entusiasmo e interactuar positivamente con los demás; coraje físico para actuar; coraje social para superar el aislamiento o la indiferencia; coraje ético para hacer lo que se estima correcto, más allá de la moral dominante–. Coraje viene del francés *courage*, que tiene por raíz *coeur* (corazón), y recordar viene del latín *recordari*, formado por *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón). Mantener-



se centrado en el propio ser implica recordarse a sí mismo, en el sentido de “volver al corazón de sí mismo”. Tener coraje significa lo mismo. En ambos casos, por corazón debe entenderse el deseo profundo, en cuanto voz e imagen de la voluntad del ser interior. La apatía se vence reconociendo los verdaderos deseos, pues son ellos los que bombean sangre al corazón, despiertan las emociones y el entusiasmo que encienden el motor de todas las facultades cognitivas y finalmente activan todos los músculos, a través de flujos de adrenalina en el torrente sanguíneo, que los dispone a la acción. De esta forma el deseo se transforma en voluntad creadora. Mantenerse centrado en el ser interior es mantenerse centrado en el deseo interior, en el deseo del corazón. Confiar en él determina la intensidad de la intención y permite transformar la intención inicial en atención dirigida a la acción transformativa en el mundo.

Fue durante el Romanticismo cuando se propusieron diversas formas de revolución pedagógica que darían origen a transformaciones significativas de la formación en artes. Al poner el acento en las pulsiones, deseos y emociones, se buscó compensar los excesos de una formación dominada solo por la razón. De este período convulsionado emergieron posteriormente las revoluciones impresionista y simbolista y la gran transformación de las artes generada por las vanguardias. En su imprescindible texto *El maestro ignorante* (2002), Jaques Ranciere rememora a Joseph Jacotot, un pedagogo hijo del período romántico y la Revolución Francesa. Como revolucionario, debió exiliarse en Bélgica donde adelantó sus experiencias y experimentos pedagógicos. Propuso el reconocimiento de una igualdad de inteligencias que superara la definición tradicional del profesor como “el que sabe y explica” y el estudiante como “el que ignora y calla”. Esto suponía aceptar que el conocimiento no era potestad del docente, hasta el punto que bien podía enseñar aun lo que ignoraba, tesis que probó. Para ello el profesor debe reconocer la capacidad de aprendizaje del estudiante y el estudiante reconocer su propia capacidad para aprender lo que quiera y se proponga. Se trata de favorecer estrategias pedagógicas orientadas a saber utilizar la inteligencia –común e igual en todos–, de la cual emerge cualquier conocimiento, cuando es correctamente reconocida. La formación comprendida en estas premisas consiste en hacer evidente al estudiante su capacidad para el autoaprendizaje. La pedagogía tradicional –aun en nuestros días– sigue siendo entendida como la explicación del que sabe al que ignora, lo cual no hace otra cosa que embrutecer al otro a partir del ejercicio continuado de la dominación del maestro, que parte de su saber y de la supuesta ignorancia de los estudiantes, a quienes se educa en la afir-

mación de su reiterada sumisión. Al contrario, un enseñar emancipado permite al maestro no monopolizar el conocimiento, ser un ignorante, en el sentido de mantenerse liberado de su saber ya dado, con el fin de que él también pueda continuar aprendiendo en la experiencia pedagógica y emancipe ejemplarmente al estudiante, al hacerle ver que somos siempre sujetos en formación, y al favorecer que exprese lo que sabe y es distinto al saber de su maestro. De este modo aprende a confiar en su propia inteligencia para aprender por sí mismo desde su singular experiencia. Estudiante que ya no se definirá finalmente como tal, sino como un hombre o una mujer con capacidad de autoaprender haciendo buen uso de las capacidades cognitivas que ya posee y son iguales en todos, pero que ahora aprendió a reconocer, valorar y a poner en juego.

Otro momento destacado y revolucionario para la formación en artes surgió del artista alemán Joseph Beuys a partir de su “concepto ampliado del arte”, fundamentado en la premisa según la cual “la estética es un fenómeno inherente a cualquier actividad humana”. Beuys definió la educación en general como una “práctica plástica” orientada a “la formación plástica de la conciencia” y a la “escultura social” o plástica social. Postuló igualmente que “toda persona es un artista”, no por el oficio, sino por su potencial creador; también planteó que “toda persona es un estudiante”, en el sentido de que todos somos sujetos en formación permanente. Sus clases buscaron horizontalizar la relación entre profesor y discípulo en un espíritu de conversación y mutuo cuestionamiento. Solía decir al estudiante “soy tu discípulo”, en la misma dirección de Jacotot, ejemplos estos de construcción de conocimiento como resultado de la interacción dialógica entre docente y estudiante llevada a cabo en la experiencia directa del aula como una forma de *performancia pedagógica*. Parte de su legado se puede sintetizar en la intención de disminuir la diferencia entre la praxis social y la *poiesis* estética.

Un tercer ejemplo relevante para la formación en artes lo constituye el brasilero Paulo Freire, ligado desde el principio con el arte-educación. En sus comienzos fue director de una pequeña escuela de arte en Recife y fue un pionero en la incorporación del arte en la educación pública y en las escuelas populares. Propuso la educación como una práctica de la libertad, según la cual estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. La suya era una “educación de la esperanza” orientada a la liberación del oprimido; por tanto, una educación de la permanente liberación. Para Freire el conocimiento no se transmite, sino se construye permanentemente con los estudiantes y comporta la noción de goce derivada de la construcción de lo común. No se trata

de que el oprimido derribe al opresor para constituirse él mismo en un nuevo opresor, sino que se libere a ambos de la condición de opresores y oprimidos. Igualmente propuso una nueva relación entre docentes y estudiantes desde la premisa según la cual todos sabemos algo y todos ignoramos algo, por eso podemos aprender siempre mutuamente, en un espíritu afín a Jacotot y a Beuys. Para ello se debe fortalecer una comunicación de ida y vuelta entre docentes y estudiantes que respete e incluya los saberes de los que asumen en un momento dado la condición de estudiantes. Planteó una educación que problematiza situaciones partiendo de contextualizaciones vinculantes con los estudiantes, con el objeto de humanizar las relaciones entre todas las personas para alcanzar formas de verdadera emancipación. Las estrategias parte del fortalecimiento de vínculos dialogantes basados en la relación estrecha entre palabra e imagen y reflexión y acción, de modo que se restaure tanto a la palabra como a la imagen en su capacidad creadora (poiética) de transformar el mundo. De otro modo, la palabra, sin verdadera acción (*praxis*), no es sino palabrería; la imaginación, mera imaginiería, y la acción, apenas activismo. Para Freire la palabra verdadera y el poder de la imagen ligan a la reflexión (teoría) con la praxis, y ambas se orientan hacia el desarrollo de la capacidad cognoscente creadora (*poiesis*) de los seres humanos, dirigida hacia la transformación del mundo por medio de acciones, con dos objetivos primordiales que se retroalimentan: humanización y liberación. Freire insistía una y otra vez en que pronunciar palabras en la academia acerca de que los seres humanos son personas y, por tanto, nacen libres, sin hacer nada simultáneamente para lograrlo no es educación sino farsa. Estudiar, para Freire, no es consumir palabras y conceptos, sino la creación y recreación de conceptos y acciones.

La pedagogía poiética rompe con la herencia de la Escolástica y de la Ilustración en la cual el docente sabe y el estudiante ignora. Promueve la deconstrucción continua del sujeto docente y del sujeto estudiante hacia el fortalecimiento de maneras de autoaprendizaje vinculadas a los diversos modos de ser individual y cultural. Adhiere a Jacotot, Beuys y Freire, cuando reconocen los mismos potenciales cognitivos y creativos comunes en todos los seres humanos. Propone la ampliación de una pedagogía desde el arte que favorezca el concurso de todas las facultades cognitivas orientadas a la formación integral del ser humano y de su potencial creador, en cualquier saber y práctica. Afirma que los procesos de creación producen conocimiento de modo equivalente a como lo hacen los procesos de investigación en ciencias. Promueve una educación emancipadora, al hacer del agenciamiento estético del deseo

en profundidad una forma importante de autoconocimiento, a favor del desarrollo de la voluntad creadora y transformativa de sí mismo y del mundo, que permita al individuo liberarse de los condicionamientos culturales restrictivos acerca del conocimiento y de las diversas formas de poder que estén fundamentadas en intereses ajenos al bien común.

## **Pedagogía poiética y facultades cognitivas**

Construir un modelo pedagógico poiético requiere comenzar por potenciar la capacidad creadora del ser humano, en cuanto propiedad emergente del juego integral de facultades cognitivas orientadas a la expresión sensible de esa misma capacidad creadora cognitiva, en su acción transformativa en el mundo.

El filósofo norteamericano Nelson Goodman (1984), matemático y experto en estudios cognitivos, pregunta por qué el modo lógico predicativo ha de erigirse como criterio de lo que ha de concebirse como pensamiento, y afirma: “la ciencia no es el único camino que conduce al conocimiento: la práctica, la percepción y las diferentes artes constituyen igualmente medios para obtener conocimiento”. La inteligencia no consiste solamente en la capacidad de abstracción y reflexión mental acerca de las cosas, es ante todo la capacidad de aprender las cosas como reales, el principio de inteligibilidad de lo real. Desde esta perspectiva, cada facultad cognitiva es una forma de inteligencia, en cuanto aprende lo real de las diversas formas como lo real se presenta al ser humano o el Ser se presenta al ser.

Es necesario ampliar la noción de conocimiento, restringido a la abstracción intelectual y la lógica predicativa, para incluir junto con el pensamiento poético: la presencia de los modos cognitivos singulares de todas las facultades; la percepción sensorial o cognición sensible; las dinámicas cognitivas de la emoción y los afectos; el razonamiento lógico; los procesos de la memoria; el poder de la imaginación; las cualidades de la intuición, y a ello habría que añadir el universo de pulsiones y deseos que animan desde el inconsciente el motor de la vida y ponen en juego el conjunto de facultades, a través de un proceso de agenciamiento del deseo, hasta convertirlo en voluntad creadora. Si el razonamiento lógico obedece al pensamiento convergente y lineal orientado al significado y la explicación, las demás facultades cognitivas son principalmente modalidades de pensamiento divergente, experiencial y creador de posibilidades. La intuición finalmente realiza la conectividad en red de todas las facultades, genera la síntesis holística de ambas modalidades y posibilita la emergencia de lo inédito y del sentido. Una pedagogía poiética implica

superar la noción del sujeto cartesiano, propio de la modernidad, entendido como sujeto racional desde una concepción esencialista reducida al pensamiento, para incluir un sujeto en construcción permanente y constituido por la participación del juego amplio de todas las facultades cognitivas que hacen de él, además de un ser vivo dotado de palabra, un sujeto sensible, afectivo, mnémico, imaginativo e intuitivo.

La pedagogía poiética aborda los procesos de creación desde el concurso del juego de facultades cognitivas compuestas principalmente por dos triadas: percepción, emoción, razón, y memoria, imaginación e intuición, complementadas por un eje central relativo al proceso de emergencia y consolidación desde el inconsciente hacia el consciente de la pulsión, el deseo y la voluntad, que son las fuerzas que despiertan, dinamiza y ponen en acción el conjunto de facultades cognitivas orientadas a la satisfacción del deseo, la solución de problemas y la fruición de las aspiraciones y sueños, sean estos relativos a las necesidades básicas del ser humano o a la pulsión de conocimiento y sean de creación de nuevo mundo posibles o de realización del sentido más profundo de la existencia.

Cada facultad cognitiva supone estrategias pedagógicas que la convoquen, exploren y pongan en juego. Cada facultad produce formas singulares de conocimiento y su interacción genera múltiples permutaciones cognitivas, tales como afección-sensible, memoria-afectiva, razón sensible, intuición afectiva, etcétera.



Anónimo Francés, *Abecedario moral, instructivo y divertido*, 1811, frontispicio.

## Pedagogía de la percepción

La pedagogía de la percepción o del conocimiento sensible –*aiestesis*– reconoce y habita plenamente el cuerpo físico y el mundo como cuerpo; por tanto, es una pedagogía orientada a la experiencia perceptual directa y a sus modos de procesar, organizar, interpretar y construir sentido a partir de experiencias fenomenológicas de carácter espaciotemporal. El *sensorium* humano comprende diversos canales perceptivos: visuales, auditivos, táctiles, de percepción espaciotemporal, de equilibrio, de movimiento, de percepción kinestésica, electromagnética, de propiocepción, entre otras posibilidades sensibles. La percepción sensible es una forma cognitiva inherente e imprescindible en la experiencia estética desde el complejo universo de lenguajes no verbales. Las artes, al operar en el régimen de lo sensible, son profundamente formadoras de la percepción y la cognición sensible, más allá de la mera función biológica. Los procesos de creación en artes ayudan a romper las rutinas y hábitos perceptivos para generar nuevos *perceptos*, los cuales desplieguen nuevas formas de percibir, procesar e interpretar la experiencia del mundo, por tanto, generan nuevo conocimiento sobre el mundo.

## Pedagogía de los afectos

La pedagogía de los afectos ahonda en el universo emocional para vincular el *pathos* con la *aiestesis* y el *logos*. Las emociones y los sentimientos se orientan en dos sentidos principalmente: intrapersonal e interpersonal, referidos a la capacidad de sentir, expresar, comunicar y modificar estados emocionales, anímicos y afectivos en uno mismo y en los demás.

Las artes precisan de una pedagogía que explore vivencialmente el amplio espectro de las emociones y su papel cognitivo en los procesos de creación. Las respuestas anímicas básicas: antipatía, simpatía y empatía, nos vinculan de diferentes modos con la experiencia de afectar y ser afectados emocionalmente. La pedagogía de los afectos busca complementar la distancia crítica del pensamiento analítico con el cultivo de la inteligencia emocional, de la cual depende el desarrollo de la empatía, en cuanto cultura de la aproximación, que acorta distancias con el otro y con lo otro.

Las emociones, los afectos y los sentimientos constituyen un vasto campo cognitivo que posibilita la construcción de vínculos relacionales con el *pathos* del mundo, el *pathos* de la historia y la historia del *pathos* humano, sea este trágico y doloroso o épico y heroico o jubiloso y ce-

laboratorio o distante y melancólico. Los afectos participan en la construcción de la sociedad humana de muy diversas formas. Para las artes no se trata de investigar psicológicamente las emociones como lo hacen las ciencias sociales, o desde su interactividad biológica, como las abordan las ciencias naturales, sino desde su inmanencia en la vida humana, pues las emociones son parte de la *materia prima* del mundo psíquico en el que también moramos. Las artes modulan esta materia prima para darle forma sensible y convertirlas en expresión estética y lenguaje que hacer *sentir*, de forma equivalente a como el *logos* hace *pensar*. La emoción, como su nombre lo indica, es una fuerza que pone en acción, que dinamiza las facultades cognitivas, de diversos modos, y es motor para la acción.

Las emociones no son cuantificables, pues se registran en el orden de intensidades subjetivas e intersubjetivas; no obstante, condicionan e intensifican la vida cotidiana y el intercambio psicosocial y sin ellas no es posible concebir la construcción de una comunidad ética, que resultaría impensable sin la capacidad empática de reconocer que los demás, en cuanto seres humanos, son parecidos a uno y pueden sentir –en lo que nos es fundamental en todos los tiempos y culturas– de modos semejantes a como siente uno, a pesar de sus diferentes singularidades. El universo de los afectos cumple un papel vital no solo en el funcionamiento psicológico sino en la experiencia psicológica de sí mismo y en el sentido de la vida con los demás como un todo.

## **Pedagogía de la razón**

Una pedagogía de la razón y desde la razón es fundamental para: el desarrollo de la capacidad de inquirir y formular preguntas pertinentes a un objeto de estudio o a un problema; la interpretación de información proveniente de la percepción sensorial y conceptual; la organización a través de procesos de abstracción, formulación de premisas, principios y tesis; la puesta en marcha de los procesos de concatenación lineal deductivos a partir de axiomas; la inferencia de principios generales necesarios al proceso de abstracción de la experiencia; la construcción de modelos matemáticos o lingüísticos; la analítica en general; la construcción de procesos metodológicos; la aplicación de principios y leyes de manera instrumental en múltiples disciplinas del conocimiento; el desarrollo de sistemas de evaluación y medición; la formulación de sistemas explicativos y de comunicación, entre otras operaciones de orden racional.

El pensamiento racional es un proceso de orden dual, lineal, secuencial, y opera en encadenamientos lógicos rigurosos que no permiten sal-



tos. Busca la comprensión, la legibilidad, la precisión, la comprobación y la explicación de los fenómenos, y comprende la lógica, el análisis, la dialéctica, la argumentación, el pensamiento crítico y la retórica. La lógica determina los principios que rigen a la razón, a partir de procesos inductivos entre lo particular y la elaboración de principios abstractos generales o deductivos entre tales abstracciones conceptuales y lo particular; también se refiere a la capacidad de deducir o inducir otros conceptos a partir de los que se conoce. El análisis es la facultad que permite separar el razonamiento en partes de un todo o discernir entre diferentes conceptos su coherencia, según las leyes de la lógica. La dialéctica es una metodología relativa a la comprensión del principio dual de contrarios y su eventual superación a través del método de tesis, antítesis y síntesis. La argumentación es la capacidad dialogal para fundamentar unos juicios en otros juicios con el objeto de defender la verosimilitud de una tesis (aunque la premisa inicial pueda ser falsa). El pensamiento crítico puede ser entendido como el análisis y la evaluación de la consistencia racional de los sistemas de creencias a partir de los principios de la lógica orientados a la revisión de supuestos. La retórica sistematiza la utilización del lenguaje con fines persuasivos y de comunicación.

La pedagogía poiética concede gran importancia a los diferentes procesos de orden racional, pero los aborda de manera articulada o en tensión con los procesos cognitivos de las demás facultades, nunca desde un orden jerárquico de superioridad o de valor conclusivo acerca de la verdad de las experiencias humanas y del ser en el mundo, sino que complementa y contrasta unas facultades con otras. Las cogniciones más profundas se dan en el encuentro de las distintas facultades.

## **Perceptos y afectos y conceptos**

La primera trilogía de facultades cognitivas, conformada por la percepción sensorial, las emociones y la razón, permite establecer tres tipos de cognición, respectivamente: perceptos, afectos y conceptos. El filósofo danés contemporáneo Søren Kjørup (2006) aborda las relaciones cognitivas entre la percepción sensible y el pensamiento, y entre la experiencia y el entendimiento a partir de la noción de *conocimiento sensible*. Para ello revisó al filósofo alemán Alexander Baumgarten, para quien la estética es una epistemología de un tipo de conocimiento específico, que llamó “conocimiento sensible”, determinado por un criterio de idea sensible, diferente del utilizado para las ideas en general, donde cada concepto solo puede explicarse a través de más conceptos. No ocurre así con la intelección sensible.



La cognición sensible se establece en la relación entre un objeto y su particularidad. Estas relaciones son los perceptos. Es necesario redignificar académicamente el conocimiento sensible de lo singular. Mientras el conocimiento intelectual se funda en la relación entre un objeto y su generalidad, estas relaciones son los conceptos. Las ideas sensibles –los perceptos– se mantienen en el mismo nivel de la experiencia sensible y acumulan sus características singulares. Su valor reside en alcanzar con mayor intensidad lo individual y específico de las cosas.

La investigación, como la entiende el sistema educativo, no reconoce adecuadamente las formas de conocimiento sensible; la dimensión cognitiva de los perceptos; las imágenes, las formas, los sonidos, el espacio, el movimiento y el tiempo, por darle prevalencia al logos de la palabra. Ha forzado al arte a desconocer sus propios medios de expresión al exigirle su traducción al lenguaje discursivo y la necesidad de explicitación como el único recurso legítimo para evaluar la producción del conocimiento estético.

Los afectos, noción que Deleuze toma de Spinoza, se vinculan con la cualidad de la intensidad, que viene a reemplazar el concepto de esencia. La intensidad determina la capacidad de ser afectado y, por tanto, la potencia para actuar. El filósofo francés privilegia el *quantum* del afecto frente a la aproximación que hacen la hermenéutica y el psicoanálisis basados en la interpretación del afecto. El arte se relaciona más con la experiencia de las variables de intensificación de los afectos.

La trilogía de conceptos (nuevas maneras de pensar), perceptos (nuevas modos de ver y escuchar) y afectos (nuevas formas de experimentar) configura tres procesos cognitivos –irreducibles los unos en los otros– fundamentales en los procesos de creación en artes. Desde el punto de vista del pensamiento poético, el valor de la experiencia estética radica en la manera como el artista utiliza los medios sensibles, emocionales y teóricos –perceptos, afectos y conceptos– para construir experiencias estéticas y evocaciones metafóricas sensibles, afectivas e inteligentes que sean intensas y polisémicas, abiertas a la singularidad de formas diversas de construcción de sentido.

## **Pedagogía de la memoria**

La pedagogía poética supone una pedagogía de la memoria, entendida no como el proceso elemental de la repetición, sino como la memoria, en cuanto campo mental de residencia de las fuerzas vitales latentes en lo inconsciente, preconscious y supraconscious, que configuran el universo de pulsiones que movilizan al ser humano. La memoria constituye el cuerpo de instintos heredados evolutivamente y los inconmensurables

procesos automáticos del subconsciente, entendido como el archivo de patrones de información que constituye la memoria y que está disponible y es imprescindible para los procesos del resto de facultades cognitivas, a partir de la infinita *data* acumulada de todas las experiencias vividas individual y colectivamente. De la memoria dependen: los procesos de recordación a corto plazo, que corresponde a las sinapsis transitorias propias de la memoria operacional; la recordación a largo plazo, que constituye las sinapsis reforzadas de larga duración; y finalmente la base de datos, por así decirlo, que hace posible la memoria en general. Una inmensa parte de la inconmensurable actividad de las distintas clases de sinapsis es tan compleja y veloz que necesariamente opera en el inconsciente. Por otra parte, las relaciones entre la mente en vigilia y la memoria o entre el consciente y el subconsciente determinan procesos cognitivos que se encarnan biológicamente, según los cuales se puede reforzar, alterar o crear nuevas sinapsis. Este proceso de autotransformación creativa o autopoiesis no puede pasar inadvertido a una pedagogía poética; muy al contrario, debe ser profundamente comprendido, pues las palabras, los sonidos y las imágenes, tanto como los afectos, cumplen un factor fundamental en la programación, desprogramación y reprogramación de estos circuitos neuronales que finalmente modulan permanentemente el cerebro, entendido como una *materia prima* o materia plástica, tal vez la más importante de todas las materias plásticas.

Una pedagogía de la memoria procura proveer senderos para la inmersión en lo inconsciente, no necesariamente desde la perspectiva psicoanalítica, sino desde la poética y simbólica de las diversas experiencias estéticas, la cuales movilizan la vida emocional, sensible y pulsional y dan un acceso más fluido a la fuente de potencialidades latentes que allí residen. La memoria funciona por medio de procesos simbólicos lingüísticos y paralingüísticos propios del inconsciente, análogos en todo a los modos simbólicos y poéticos de los procesos estéticos. También se configura la memoria en la forma de múltiples códigos de diversos tipos, entre ellos, el universo de los arquetipos –códigos simbólico poéticos–, de los cuales los mitos antiguos eran las llaves de acceso gracias a esa precisión y ductilidad poética que el *logos* racional no posee. El lenguaje simbólico –en el sentido original del término– procede en sintonía con los procesos constelares propios de las interacciones inconscientes. Las experiencias estéticas de forma privilegiada dan imagen, voz y gesto a las pulsiones y deseos residentes en los estratos más profundos de la memoria, los cuales son la fuente que se singulariza en cada sujeto y lo orienta teleológicamente hacia aquello que puede revelarse en el nivel de la conciencia humana, en cuanto sentido develado.

La memoria registra, conserva y vincula la experiencia proveniente de las demás facultades cognitivas, de modo que existen distintos nodos de memoria según los vectores que tracen las sinapsis en relación con las otras facultades –lo mismo es cierto para todas las relaciones internas de las facultades cognitivas–. Podemos reconocer de manera general una memoria sensible (icónica, auditiva, táctil, espaciotemporal, etcétera), una memoria emocional o con pathos, el cuerpo de todas las experiencias afectivas, excepcionales, agradables, dolorosas o traumáticas), una memoria conceptual (verbal, semántica, matemática, etcétera), una memoria automática (operacional de todos los procesos automáticos del organismo y del cuerpo de instintos), una memoria imaginativa (que hace posible crear nuevas conexiones y fusiones de la información guardada), una memoria intuitiva u holística (la inmanente relación constelar de todas las formas de memoria entre sí, la cual posibilita explicitar nuevas conexiones inéditas para la mente consciente).

Información, historia e identidad son distintas categorías de la memoria. La vinculación entre memoria y educación pone en juego las tensiones resultantes de una dialéctica entre subjetividad e identidad, subjetividad y cultura, subjetividad e historia. La formación en artes favorece una pedagogía poética que promueve la inmersión en el inconsciente y la rearticulación de las memorias para posibilitar nuevas autodefiniciones, narrativas e imaginarios que determinan procesos de reprogramación de patrones y la emergencia de nuevas propiedades y capacidades latentes individual y colectivamente. La producción estética rearticula la historia y construye memoria.

## **Pedagogía de la imaginación**

La imaginación es la facultad cognitiva que permite re-presentar mentalmente o generar intrínsecamente en la mente información perceptual, emocional, racional e intuitiva provenientes del gran almacén de la memoria o crearla por sí misma. Una pedagogía de la imaginación reconoce su importancia instrumental para todos los procesos de comprensión, rememoración y aprendizaje, por ello fortalece la capacidad básica de representación mental vinculada con los procesos de ideación, sin los cuales estos no son posibles. Representar mentalmente –sin estímulos externos directos– información registrada en la memoria también permite actualizar el pasado, en el sentido de revivirlo mentalmente, volverlo a sentir, actualizarlo para su análisis o para realizar operaciones transformativas de orden creativo.

La imaginación es fundamentalmente un *ars combinatoria* que consiste en recombinar, rearticular o religar datos para crear imaginariamente alternativas y variantes de forma divergente o generar nuevas fusiones de forma convergente, necesarias en todo proceso de transformación y metamorfosis. La imaginación permite dar saltos más allá de lo conocido o razonable, característica de todo sujeto creador. La ensoñación es una forma de imaginación a partir del deseo y permite la construcción de nuevos imaginarios, nuevos relatos del mundo o del yo. El deseo deja de ser pulsión inconsciente en el momento en que la imaginación le da forma. Los modos cognitivos de la imaginación –facultad que permite pre-ver y anticipar posibles cursos de acción en el futuro– se centran en conocer no tanto lo que “es” sino lo que “puede ser”, abren las puertas a lo posible.

Los imaginarios colectivos, así como la imaginación personal, interactúan y afectan al resto de facultades cognitivas. Se puede dar una imaginación sensorial de orden visual, auditivo, táctil, espacial o una fenomenología de la imaginación que consiste en la observación y descripción de las imágenes y sus procesos de aparición en la conciencia. La imaginación es fundamental en los procesos de recordación y estos a su vez son determinantes para el desarrollo de la imaginación creativa. El deseo, en conexión con la imaginación, se hace consciente en la configuración mental de las imágenes de su objeto. Existe una retroalimentación estrecha entre imaginación y emoción capaz de actualizar estados emocionales imaginados, y según estos lazos sean constructivos o destructivos esta relación puede convertirse en una cadena que condiciona y altera las formas en que interpretamos nuestras experiencias.

También la imaginación puede dar curso a formas de percepción alterada cuando presenta a los ojos de la mente o interfiere con la percepción directa de algún modo que no corresponde con la experiencia cognitiva sensorial, desde las imágenes eidéticas o residuales hasta las imágenes hipnagógicas y oníricas. En el más extremo de los casos pueden darse alucinaciones bajo la influencia de diferentes tipos de estímulos exógenos o patologías mentales. Por otra parte, existen dimensiones sociales de la imaginación que pueden tener bordes problemáticos, cuando los sistemas de poder, las instituciones y la cultura en general construyen imaginarios desde sus campos de interés por medio de herramientas retóricas y persuasivas que buscan sustituir la imagen mental del deseo genuino de las personas por la imagen elaborada por ellos, que presenta de esta forma resuelta la imagen del deseo, en una especie de *Ready Made* listo para el consumo. Imagen prefabricada y seductora

que reemplaza o impide de forma inconsciente la emergencia de aquellas imágenes mentales originales y singulares desde el interior de las personas que sean acordes con sus deseos y necesidades reales. En este sentido, existe una verdadera guerra etérica icónica y sonora, donde las nuevas tecnologías de la información vienen a ser los grandes campos de estas operaciones bélicas de persuasión.

Finalmente, se puede concebir una imaginación poética y una poética de la imaginación. En ambos casos la capacidad analógica y metafórica son factores imaginativos de gran relevancia. La imaginación es “la puerta” de la manifestación. Todo lo creado por el ser humano ha sido creado primero en su imaginación. “Si lo puedes imaginar, lo puedes crear”, decía Albert Einstein. La imaginación es la facultad más directamente vinculada con los procesos de creación. En este orden de ideas, una pedagogía desde las artes cumpliría un papel fundamental formativo para el fortalecimiento del músculo de la imaginación.

## **Pedagogía de la intuición**

La pedagogía poética busca superar los prejuicios de la razón positivista acerca de la intuición, entendida no como mera inspiración sin esfuerzo, sino en cuanto propiedad emergente final de la interacción concertada del juego de las demás facultades cognitivas, en un proceso que trasciende lo conocido para penetrar lo singular y relacionarlo con formas de cognición holística. La intuición es la capacidad de ver el todo, la parte y sus relaciones de forma simultánea e inédita. La intuición está estrechamente relacionada con la construcción de sentido, como resultado de una forma directa de comprensión sintética y holística de origen interno, sin el concurso inmediato de la deducción o la inducción racionales.

La intuición generalmente emerge en la conciencia de forma súbita y lo hace usualmente en términos simbólicos o metadiscursivos, precisamente por el carácter inédito del que es portadora. Esta emergencia no debe llamar a equívocos, en el sentido de atribuir su espontaneidad a falta de esfuerzo, pues no puede realizar sus operaciones sintéticas sin previamente haber comprometido el resto de facultades de forma amplia y profunda. Usualmente una intuición auténtica introduce una nueva concepción, produce una inversión del sentido común sobre algún dominio o revela algún principio que aplica no solo a un caso particular sino a todos los análogos. No debe confundirse con el instinto, resultado del aprendizaje incorporado a través de la evolución, cuyo referente, por tanto, está en el pasado. La intuición, por el contrario, introduce lo nue-

vo, lo inédito, lo que trasciende un dominio de conocimiento específico y en muchas ocasiones lo invierte.

La filosofía de Henri Bergson puede aportar significativamente a una mejor comprensión de la intuición como facultad cognitiva, pues es conocido el lugar central que ocupa en su filosofía. Para Bergson la inteligencia es la facultad para los conceptos que dan cuenta de lo que las cosas tienen en común para generar su abstracción o idea, pero no para penetrar las cosas en lo que tienen de singular y específico. La intuición, contraria a la abstracción del lenguaje discursivo, es la experiencia directa del descubrimiento de lo inédito en las cosas, para lo cual no tenemos concepto, pues al ser inédito no existe en nuestra inteligencia ningún predicado anterior para ello. De esta forma la intuición puede posibilitar la construcción de vínculos singulares e inéditos que establecen nuevas nociones de totalidad.

Bergson se interroga si es posible conocer sin el intelecto y a continuación afirma explícitamente: “el órgano de la filosofía es la intuición, y sus métodos, semejantes a los del arte, serán aquellos recursos que puedan expresar y sugerir, con la menor pérdida posible, la visión intuitiva de lo real” (en Morente, 1917). Para el filósofo la intuición es: “la simpatía por la cual nos trasladamos a lo interior de un objeto para coincidir con lo que tiene de único y por consiguiente de inexpresable”. Al incluir en su definición el concepto de *simpatía*, revela que el acceso a la intuición precisa de una apertura empática de orden emocional. Cabe señalar que, además de esta apertura afectiva, la intuición, ¡posterior al ejercicio agudo de la percepción atenta, la rememoración, los procesos de análisis lógicos y el uso fecundo de la imaginación!, precisa del silencio, sin el cual jamás se pronuncia al oído interno. Procurarse estos espacios de silencio es fundamental en los procesos de creación.

Una parte de la filosofía de Bergson da cuenta de las formas de conocer de la intuición y del desconcierto para el intelecto que supone conocer sin conceptos. También de los modos como la intuición se revela contra el lenguaje para poder entrar en lo inédito de la singularidad, penetrar en su movimiento y durar con su duración. No obstante, Bergson reconoce que, en la medida que la intuición es incomunicable, ha de sufrir su diseminación y pulverización en la arena de los conceptos para intentar hacerla práctica. Otra cosa sucede, según Bergson, cuando la intuición se refiere a la intimidad de la conciencia, del ser y su duración, de lo singular y lo único. Las cualidades singulares son necesariamente inefables para el lenguaje discursivo y conceptual, pero reconoce que la relación entre un objeto y su singularidad pueden exteriorizarse en un

conjunto de experiencias estéticas, si tienen la capacidad de evocar la intuición requerida, al penetrar en el movimiento original y único de las cosas y sujetos singulares.

La intuición realiza –por vías necesariamente inconscientes, debido a la velocidad y complejidad de relaciones neuronales que implican sus procesos– la conectividad en red de todas las facultades y establece la síntesis de las modalidades convergentes, divergentes y holísticas que posibilitan finalmente la emergencia creadora de lo inédito y la posibilidad de estructurar nuevos niveles de sentido.

## **Pedagogía poiética, pensamiento discursivo y pensamiento poético**

La pedagogía poiética no descuida el fortalecimiento de la capacidad intelectual analítica, el pensamiento lógico, el distanciamiento crítico, la creación de conceptos, los modos de razonamiento inductivo-deductivo, del pensamiento abstracto, la capacidad argumentativa, etcétera. Empero, al pensamiento racional discursivo lo complementa con el pensamiento poético, el cual nos vincula menos con los *significados* y más con el *sentido* de las cosas y las experiencias. La distinción entre significado y sentido es importante: el significado es el resultado de una convención generada desde un sistema cultural que organiza el conocimiento; el sentido es la forma como una persona particular da cuenta de su experiencia singular por medio de la cual se constituye como sujeto y puede determinar el grado de realización de su experiencia existencial.

Mientras el pensamiento lógico y discursivo configura el lenguaje más potente para desarrollar la capacidad analítica y la construcción de significados, el pensamiento poético configura el lenguaje más potente para la expresión creadora y la construcción de sentido. El pensamiento poético expresa simultáneamente la singularidad de las cosas y sus múltiples vínculos inéditos, a través de modalidades de pensamiento y lenguaje que no son explicativos, sino polisémicos, analógicos, metafóricos, simbólicos y alegóricos. El pensamiento poético configura una suerte de pensamiento de naturaleza constelar, no lineal, en red, que solo es dable y habitable desde la intuición poética.

## **Del deseo a la voluntad creadora**

Finalmente, la pedagogía poética aborda la cuestión del deseo desde su origen en las pulsiones inconscientes hasta su solución en la voluntad creadora. La justificación procede de la premisa según la cual el deseo es anterior a toda pregunta investigativa y a toda acción creadora. Es el



motor del sistema cognitivo creador del ser humano. Asimismo, el deseo constituye al sujeto, pues su satisfacción define el sentido y la realización de la existencia en los ámbitos físico, emocional, mental y espiritual. Finalmente, la comunidad de deseos construye la sociedad.

El deseo permanece preso de los hábitos automáticos, de los patrones y sistemas de creencias incorporados desde la educación y la cultura; en suma, el deseo es presa del lenguaje discursivo, que al intentar señalarlo lo oculta, y cuando el deseo usa el lenguaje para señalar su objeto lo oscurece. Los sistemas de poder políticos, religiosos y económicos conspiran desde el lenguaje y otras formas de persuasión o condenación más sutiles contra el deseo genuino, generalmente con éxito, y logran amansarlo –domesticado, persuadido–, redirigirlo y sustituirlo por formas de *deber ser* o por fetiches con réditos ideológicos o rentables para sociedad de consumo. La promesa de realización de la cual el deseo genuino es portador queda oculta y oscurecida, y su aprisionamiento tras el lenguaje y las diversas fuerzas de poder de la cultura –la tribu– termina por enajenarlo o pervertirlo, como le sucede a una princesa encerrada en lo alto de la torre. Es entonces cuando se convierte en epidérmico, fantasmático, irreal y finalmente peligroso, pues el consciente no busca, y a su real satisfacción y contentamiento le basta con soñar especulativamente y fantasear acerca de su realización, mientras la sociedad y la cultura se aprestan a ofrecerle y allegarle innumerables sustitutos. La eventual realización del deseo fantasmático trae como consecuencia solo la pérdida del deseo mismo. Y una vez alcanzado, solo queda el vacío del que nació, que no coincide con el deseo real, nunca explicitado, pero sí oculto por la cadena sin fin de fantasmagorías fetichizadas del deseo que la cultura y las ideologías ofertan a granel. Objetos del deseo con una alta carga irreal, para que nunca puedan realizarse y el negocio pueda continuar.

El deseo profundo se reconoce por no ser epidérmico, por ser cambiante y fácilmente sustituible, y su reconocimiento requiere pelar las capas de imposturas del lenguaje y la cultura, y de los propios modelos de interpretación adquiridos. El deseo precisa de un proceso de agenciaamiento pedagógico que lo libere, capa tras capa, de los factores de ocultamiento, distorsión o dominación interpuestos. Demanda la capacidad de centrarse en el propio ser hasta contactar el fuego del deseo original, en procura de su realización desde una voluntad creadora.

En el principio de un proceso de creación, la pulsión es difusa, el deseo se esconde al lenguaje, los primeros intentos son erráticos, se precisa autocentramiento e introspección. Los lenguajes estéticos facilitan y hacen posible algunas formas de emergencia sensible y simbólica del de-



seo, configuraciones todavía caóticas consecuencia necesaria de sondear las aguas del inconsciente, donde la *materia prima* del deseo, aún oscura y desarticulada, está aún subsumida por las experiencias del pasado o dominada por influencias externas. No obstante, comienza a señalar posibles territorios que precisan ser explorados desde formas renovadas de percepción sensible que superen los viejos hábitos y rutinas perceptivas. Esto procura cambios de óptica y nueva información, a partir de la cual se va consolidando un archivo que se une a la memoria, la rearticula y renueva, posibilitando el ejercicio de construir nuevas taxonomías y reordenamientos que permiten establecer conexiones inéditas. A partir de este material, la imaginación puede gestar creativamente nuevas alternativas de posibles procesos y soluciones que configuran matrices de posibilidades abiertas. La imaginación mental, cuando responde al deseo, orienta todo el proceso y lo renueva constantemente. En este punto es más pertinente convocar a la razón y su capacidad analítica y crítica de revisión de supuestos, ya que, cuando interfiere antes, usualmente esteriliza a la imaginación. La imaginación se pervierte cuando el deseo ha permanecido encerrado en la torre por demasiado tiempo, y su carcelero usualmente no es otro que la razón. La imaginación debe ser libre, atrevida y alocada para trascender el estado de cosas dominante y superar las circunstancias, por adversas que parezcan. La concreción de las imágenes mentales debe apoyarse en acciones a partir de las cuales se despliega la nueva forma, lenguaje, conceptos o acontecimientos. Finalmente, es necesario escoger una opción a partir del abanico de posibilidades que la imaginación haya desplegado y la razón ordenado. La razón se extralimita cuando decide escoger. Su función es revisar y ordenar. Para seleccionar definitivamente es imprescindible entregarse al silencio e invocar a la intuición, que puede entonces conjuntar todo el proceso y, desde su actividad cognitiva holística –que por su complejidad y velocidad opera a niveles inconscientes–, develar la mejor solución inédita, la cual si proviene de la genuina intuición deberá constituir alguna forma de aporte al campo. Este proceso, descrito linealmente, en realidad opera de forma asistemática, desplazándose, dando saltos, retrocediendo, demorándose aquí o allá, conectándose de diversas formas y procediendo en varios ciclos de retroalimentación. El proceso de creación es un agenciamiento que transforma progresivamente la pulsión inconsciente en deseo consciente, luego en voluntad creadora y finalmente en experiencia y fruición que generará nuevo conocimiento y nuevos niveles de sentido y satisfacción.

Se pueden diferenciar dos niveles del deseo: el uno referido a los *apetitos* y otro, de orden psicológico, referido a la *voluntad* de ser. Recordemos algunos autores que incluyeron la fuerza del deseo como un eje central de su filosofía de vida. El filósofo Baruch Spinoza definió el deseo desde un principio universal inherente a la vida, que llamó “conato”, presente en el cuerpo y la mente del ser humano, en toda la naturaleza y en el universo. Para Spinoza, *conato* es la esencia o impulso de toda cosa singular que la orienta a perseverar en su ser, a querer seguir siendo desde la totalidad de sus posibilidades, un impulso orientado finalmente a buscar su perfección. Para Federico Nietzsche, el deseo, además de la voluntad de ser y conservarse, busca siempre “ser más”, fundamento de su postulado filosófico referido a la “voluntad de poder”, no en el sentido de dominación, sino en el de expresión de la propia fuerza creativa en tensión con la cultura: “el individuo ha luchado siempre para no ser absorbido por la tribu. Si lo intentas, a menudo estarás solo, y a veces asustado. Pero ningún precio es demasiado alto por el privilegio de ser uno mismo”. El principio psicológico de la libido en Sigmund Freud y Carl Jung conserva importantes reminiscencias del principio de conato de Spinoza. Del mismo modo, el *élan vital* o ímpetu vital, según Henri Bergson, orienta la evolución de todos los seres vivos y determina el impulso creador de los seres humanos. Otros autores como Louis Dumont, han extrapolado estas nociones a la cultura, para señalar que las culturas y las comunidades están habitadas por una fuerza que las impulsa a preservarse en su identidad y a buscar ser y desenvolver todas sus posibilidades. En todos los casos, individuales y colectivos, el impulso del deseo, más allá del simple nivel de los apetitos básicos, llámense pulsión, conato, voluntad de poder, libido o *élan vital*, está inmanentemente vinculado con el potencial creador del ser humano de ser todas sus potencialidades.

Una pedagogía del deseo confronta el hecho de que quien no conoce su verdadero deseo no se conoce aún a sí mismo y no es un verdadero sujeto todavía, sino tan solo un sujeto sumiso, ideologizado o condicionado por sus apetitos, por los modelos de interpretación o por las circunstancias exteriores, a quienes responsabiliza de sus males. Es un sujeto producto de siglos de pedagogías del adoctrinamiento y la sumisión. Una pedagogía poética podría ayudar a la construcción de sujetos emancipados del ruido de las opiniones ajenas, del peso de los hábitos, de la inercia y autocondescendencia de las culturas; sujetos conscientes de su deseo genuino de ser, atentos a su voz interior, afirmados en el juego de sus facultades cognitivas creadoras, dotados con el coraje necesario

para atreverse a realizarlo y realizarse desde una perspectiva creadora que les permita ser quienes están llamados a ser –desde su deseo– y dispuestos a construir su lugar en el mundo, vinculados con la pluralidad humana de singularidades, desde el firme respeto de las diferencias de los múltiples deseos de ser, y partícipes de la construcción de comunidades con aquellos con quienes se tiene deseos en común, pues una verdadera comunidad no se basa solo en la identidad de territorios, etnias, culturas y problemas comunes, sino en voluntades creadoras y deseos compartidos.

## Referencias

- Goodman, Nelson (1984). *Of the Mind and Others Matters*. Harvard University Press.
- Hawking, Stephan (2010). *El gran diseño*. Crítica.
- Søren Kjørup (2006). *Another way of Knowing, Kunsthøgskolen i Bergen*. Bergen: National Academy of the Arts, Roskilde University.
- Morente, Manuel (1917). *La filosofía de Henry Bergson*. Madrid: Residencia de Estudiantes.
- Oppenheimer, Andrés (2010). *Basta de historias*. Debate.
- Ranciere, Jaques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.



# **Políticas educativas y procesos de creación artísticas**



# **Pensamiento estético**

**Adriana Urrea**

**Filósofa. Profesora asistente Pontifica Universidad  
Javeriana.**



## Cortesía

Agradezco la invitación a compartir con ustedes, escuchas y “ponentes” que se sientan conmigo en esta mesa (si seguimos los roles asignados: artistas, académicos y funcionarios públicos que tienen que ver con la educación y la cultura), algunas reflexiones en torno a la relación, a mi juicio constitutiva pero sui generis, entre artes, estética, pensamiento y conocimiento. No me detendré en dilucidar cada uno de los términos de la relación, pues no estamos reunidos para pensar las tensiones que se generan entre estos conceptos, sino las tensiones que surgen en el orden de lo político cuando se han construido políticas públicas que tienen que ver con las artes y su papel en la construcción de sociedad. Y es que, a mi juicio, aún en el siglo XXI, tras las muy abundantes reflexiones que se han hecho desde las diferentes disciplinas, indisciplinas y “transdisciplinas” sobre la relación entre prácticas y producciones artísticas y pensamiento y conocimiento, el imaginario social sobre el campo de las artes lo sigue limitando a un banal entretenimiento, al ámbito de la inspiración divina o de la perdición viciosa. La mirada económica ha invertido recursos importantes para mostrar la relación entre producto interno bruto de las naciones y la producción de bienes culturales o, para mejor decirlo, entre cultura y desarrollo, y no obstante, lo asignado para cultura sigue siendo irrisorio en los presupuestos de este país. Y, cuando llegamos al tema de la educación y la investigación, aquello que se hace en las artes no llega a merecer una cabida digna en las instituciones respectivas sobre lo específico de su hacer, sus productos, sus procesos y sus vínculos con otras formas de conocimiento y de pensamiento, que permita pensar los criterios según los cuales deban valorarse y evaluarse los procesos, prácticas y productos de las artes.

Este es un tema complejo que requerirá de muchos más espacios y tiempos como el propuesto por este encuentro que celebro. Aquí no voy a abordar cuestiones como “¿qué es el conocimiento?” o “¿qué es realidad?”; tampoco entraré a mostrar las diferentes respuestas, dogmáticas, escépticas o eclécticas, en punto a la posibilidad del conocimiento o a sus límites y supuestos. En el segundo caso, conocer es sobre todo “constituir”, es decir, constituir el objeto en cuanto objeto de conocimiento. Una vez admitido que el conocimiento (total o parcial, ilimitado o limitado, incondicionado o condicionado, etc.) es posible, queda todavía el problema de los fundamentos de tal posibilidad.

Con este texto solo pretendo mostrar cómo las artes han contribuido a la apropiación de la realidad. Para ello lo he dividido en cuatro momentos. El primero, referido a la pregunta por el manejo del espacio que

llevó al surgimiento de lo que se ha denominado perspectiva artificial en el Renacimiento italiano; el segundo, sobre la opción tomada por Alexander Baumgarten en punto a las discusiones dentro de la filosofía del siglo XVIII sobre las posibilidades o no del conocimiento estético; el tercero, sobre el método del montaje, del cual dice Walter Benjamin haberse apropiado para pensar; y el último, la relación azar y rigor, experimentación y misterio presente en las propuestas teóricas-poéticas de Paul Valéry y Eduardo Kac.

## **Perspectiva artificial y horizonte**

Una filósofa, documentalista y videoartista alemana, Hito Steyerl, me hizo caer en la cuenta de que el horizonte, que por siglos ha definido los límites de nuestra comunicación y comprensión, más allá del cual parece no existir nada, ha ido girando por cuenta de las nuevas tecnologías (Google Earth y demás satélites). El punto de orientación estable que nos daba el horizonte, y al cual están intrínsecamente ligados la perspectiva, los conceptos de sujeto y objeto y de tiempo y espacio continuos y homogéneos, ha dado lugar a una suerte de desorientación y a una pérdida de fundamentos. Parecería que el desplazamiento de la mirada del aire a la tierra nos ha dejado expuestos al riesgo permanente de la caída que nos era desconocido cuando la mirada se proyectaba al horizonte, sobre la superficie, de un punto de la tierra, que se imaginaba fijo (un hombre sobre el cerro de una montaña, en una costa, en un barco desde el que otea el horizonte). Primaba entonces la estabilidad, la certeza, la seguridad.

No hay que olvidar que el horizonte cumple un papel fundamental para la navegación, pues permite calcular la posición de las naves. Bien lo sabía Enrique el Navegante cuando se instaló en Sagres, convocó allí a astrónomos, geógrafos y navegantes y emprendió las navegaciones que llevarían a las islas Azores y a África ecuatorial. Serían estas expediciones el principio de la expansión de Europa por el occidente y el inicio de la primera globalización del mercado en Occidente.

Ahora bien, el tema del horizonte no solo atañía a los navegantes portugueses a principios del siglo XV, sino también a los pintores italianos del mismo siglo. Esta preocupación dio lugar a lo que se ha denominado perspectiva artificial, que ha primado en el paradigma de la mirada en Occidente. Esta tenía como condición el que el objeto mirado y el sujeto que observa se encuentren en la misma línea horizontal.

Detonados por los estudios de teoría visual influidos por el libro de óptica *Kitab al-Manazir* (1028) del árabe de Abu Ali al-Hasan ibn al-

Haytham (965-1040), conocido como Alhazen, se activaron en Europa una gran cantidad de experimentos visuales entre 1200 y el siglo XV que dieron lugar al desarrollo de la perspectiva lineal. Poco a poco, los pintores, ante la necesidad construir una dimensión espacial en la que la acción humana pueda ser histórica, necesitan abandonar los puntos de fuga y permitir que en ese espacio bidimensional tenga lugar la acción y pueda ser vista como tal. El relieve *El sacrificio de Isaac* (1402) de Brunelleschi o el fresco *El dinero del tributo* (1425) de Masaccio son las primeras soluciones al problema de la perspectiva con el que se enfrentan estos artistas: el espacio como dimensión de la acción, “como demostración suprema de la dominación del hombre sobre la realidad” (Argan, *Perspective et histoire au Quattrocento*, citado en Navarra, 1996: 291). Para que pueda haber historia en una obra figurativa es necesario que una “sola figura introduzca y comente la acción”, lo cual implicaría que entre el espectador y la acción debe interponerse una “distancia mental[:] la precondition de la catarsis– análoga a la distancia óptica que la perspectiva requiere entre el ojo y el objeto” (291).

Con estos experimentos poco a poco va construyéndose la perspectiva como ventana abierta al mundo, cuyas condiciones son un punto de vista fijo y único y la limitación del marco pictórico que permite la mirada al horizonte y conlleva la simetría y la proporción, en la mayoría de los casos de la perspectiva italiana a la que aludimos<sup>1</sup>. Con la perspectiva se lograba unificar el tiempo y el espacio, disponiendo en proporción las cosas desde un punto de vista único. Quizá sea en el *Milagro de la hostia profanada* (escena I) (1465-1469) donde Paolo Uccello se muestra como uno de los más vehementes buscadores de la perspectiva, pues en el cuadro finalmente la línea culmina en un solo punto de fuga, ubicado en un horizonte virtual definido por la línea del ojo.

Ahora, como bien lo indica Steyerl (2011), la opción por la perspectiva, que tuvo como impulso solucionar un problema artístico, implica negaciones decisivas: 1. se hace abstracción de la curvatura de la tierra para reemplazarla por la línea recta del horizonte; 2. tal como Erwin Panofsky lo había señalado, la perspectiva construye la norma de un espectador inmóvil que suele asumirse como natural, científica y objetiva. La perspectiva es, pues, una abstracción y no corresponde a una percepción subjetiva. Declara que el espacio matemático, infinito, homogéneo y continuo es real. “Crea la ilusión de una visión cuasi-natural del ‘afuera’, como si la imagen plan fuese una ventana que se

1 No hay que olvidar, sin embargo, que esta búsqueda dio lugar a diversos tipos de perspectiva: desde el punto de vista centrado y desplazado, y a perspectivas inusuales y anamorfosis, en las que no me detendré acá.

abre al mundo ‘real’. Al fin y al cabo este es el significado literal de la palabra Latina *perspectiva*: ver a través” (Steyerl, 2011). Tal abstracción del espacio permite que sea calculable, predecible, como lo es el espacio navegable de Enrique el Navegante.

Permite calcular los riesgos futuros, que pueden ser anticipados y, por lo tanto, administrados. Como consecuencia, la perspectiva lineal no solo transforma el espacio, sino que introduce la noción de tiempo lineal, que permite la predicción matemática y, con este, el progreso lineal. Este es el segundo significado de la perspectiva, el temporal: una visión hacia un futuro calculable. Tal como Walter Benjamin lo señaló, el tiempo puede devenir tan homogéneo y vacío como el espacio. Y para que operen todos estos cálculos, necesariamente debemos asumir el punto de vista de un observador ubicado en un piso firme que mira hacia un punto de fuga en un horizonte liso, y de hecho, bastante artificial (Steyerl, 2011).

Ahora bien, no solo se transpone el problema especial de la perspectiva al ámbito temporal, sino que ella permea al espectador, quien, por una parte, se convierte en el centro de la visión de mundo –se refleja en el punto de fuga y además es construido por él–, aunque, por la otra, la importancia del espectador resulta minada por que la mirada no es la propia, sino que sigue leyes científicas, sometida a leyes de representación ajenas a él (*cfr.* Steyerl). Así pues, siglos de indagación de artistas en cuanto al punto de vista, que termina en el descubrimiento de la perspectiva, sobre la cual se han escrito libros y libros, han llevado a generar una mirada en occidente que ha permeado las prácticas y procesos y los manejos de tiempo y espacio en las dimensiones más diversas.

## **Conocimiento claro y confuso<sup>2</sup>**

Instaladas la perspectiva y la anamorfosis, organizado el mundo colonial en pos de la acumulación de capital, afirmada la idea de progreso y de optimismo en la razón por los avances de la ciencia en la comprensión de la naturaleza, el Siglo de las Luces abrió el espacio para pensar la razón, sus usos, sus límites, sus posibilidades. En este contexto surge la estética como disciplina dentro de la filosofía. Este surgimiento es apasionante y complejo. Mostraré rápidamente los aportes de Alexander Baumgarten, filósofo alemán de la primera mitad del siglo XVIII, a la relación entre arte y conocimiento.

---

2 Por razones de tiempo, excluyo de estas reflexiones el concepto de “razón inclusiva” de Vico y el de “ideas estéticas” de Kant, ambos fundamentales para el debate que nos concierne. Con respecto al último, amerita ver la fuerza con la cual defiende la diferencia entre conocer y pensar.

En sus *Reflexiones sobre la poesía* (1735), Baumgarten establece que en la poesía es posible hablar de conocimiento sensible, circunscrito a los individuos y no a los géneros o a las especies. Los individuos, materia de la poesía, son materia de conocimiento estético en cuanto son infinitos e impresionan más vehementemente que cualquier idea vaga y universal (Baumgarten, 1960: xxv-xxvii). Así, las producciones poéticas en su singularidad evocan la totalidad de la realidad sensible –un continuo heterogéneo donde nada se repite–, que impresiona con fuerza debido a su carácter azaroso e irracional. Introducen orden –claridad– en el caos –confusión– de la realidad. El conocimiento sensible implica, pues, una claridad extensiva que debe entenderse como un concepto confuso complejo que abre acceso al conocimiento de los individuos, los cuales, a diferencia de los géneros y las especies, son irrepetibles y únicos (xix).

La sensibilidad nos permite acceder de una forma válida a la realidad irrepetible, de la cual jamás duda, pero en la que se permite introducir el elemento de lo maravilloso para provocar la admiración en el público a partir de una tensión entre lo conocido y lo desconocido. Según Baumgarten, no es posible verse afectado por representaciones desconocidas, ya que el punto de partida del conocimiento –estético (claro y confuso) y científico (claro y distinto)– es la experiencia sensible. Solo es posible imaginarse algo a partir de algo más o menos conocido, y desde esta perspectiva Baumgarten plantea tres tipos diferentes de ficciones: las heterocósmicas, las verdaderas y las utópicas (li-liiii), de las cuales solo las heterocósmicas y las verdaderas son poéticas, en cuanto estas han de imitar de la realidad su posibilidad y su principio de no contradicción.

Las ficciones heterocósmicas son aquellas que permiten tener una experiencia sensible que nunca podría tener lugar en el mundo real, pero que tiene un cierto grado de verosimilitud, aunque no penetren “el ánimo del lector o del oyente” (li). Las ficciones verdaderas son aquellas que son posibles en el mundo real y enriquecen el mundo real. Las ficciones utópicas desbordan los límites de la experiencia sensible; no tienen posibilidad alguna de entrar en “el ánimo del oyente o lector”, y si lo hacen reducen la esfera de la sensibilidad a lo privado o a la locura, contradicen el principio de razón suficiente (principio de las verdades de hecho) y no son creíbles ni para la imaginación ni para los sentidos ni para el entendimiento. Carecen estas ficciones de un referente en las costumbres de este mundo.

Estas reflexiones sobre las ficciones en el establecimiento del conocimiento sensible y de la relación entre pintura y poesía, el *ut pictura poiesis* que ha rondado a los teóricos del arte con múltiples variaciones

desde Horacio, me parecen importantes para mostrar cómo la pregunta por la verdad y la ficción tiene matices múltiples y es constitutiva de la producción y de los procesos del arte. Si bien en Baumgarten no resulta evidente el cariz político de sus reflexiones, es evidente que al hacer esta clasificación podemos establecer las relaciones que el arte tiene con lo político, las producciones artísticas en el ánimo del espectador, cuyo mayor impacto se desenvuelve en la tensión que se da entre lo conocido y lo desconocido, entre lo real y lo posible.

## **Montaje: movimiento y tiempo**

Casi dos siglos después de estas reflexiones de Baumgarten, que pretenden ensanchar las nociones de conocimiento propuestas por Descartes, y a cuatro de las búsquedas espaciales de los pintores del Renacimiento, el pensamiento entra de nuevo en efervescencia. En las ciencias, en las artes. Con respecto al tema que nos ha ocupado, el de las artes, me interesa resaltar los trabajos con la imagen, ahora en su relación con el movimiento y el tiempo y lo que ello significó para las artes y el pensamiento estético, legitimado a partir de pensadores como Baumgarten.

De manera simple, podemos decir que el cine es una técnica que proyecta fotogramas en una secuencia rápida que simula el movimiento. Establecida la técnica, a Eisenstein, el cineasta ruso, le interesa la manera cómo se presenta o se falsifica la realidad en el cine para desencadenar emociones en el público. De ahí la importancia del montaje, que es una operación ambivalente, dialéctica, en términos del propio Eisenstein: de agenciamiento y de destrucción simultáneamente; de descomposición minuciosa y de encadenamiento delirante, de tal manera que una tras otras se siguen como en un efecto de catarata. Disección y asociación. Desenraizamiento de las cosas de su entorno para enlazarlas de una manera distinta. Así, según Eisenstein, el montaje es un método contranatura.

Para Walter Benjamin, es el método de pensamiento por excelencia: método de trabajo: montaje literario. “No tengo nada qué decir. Solo qué mostrar. No hurtaré nada valioso, ni me apropiaré de ninguna formulación profunda. Pero los harapos, los deshechos, esos no los quiero inventariar, sino dejarlos alcanzar su derecho de la única manera posible: empleándolos” (2005: N 1a, 8).

Y, me pregunto yo, si el método de trabajo para el pensamiento estético –sí, método cuya ambivalencia permite relacionar cosas, materias que se pensaban ajenas– abre la posibilidad no solo de imaginar vínculos en el tiempo y el espacio, sino de crearlos. Lo interesante de Walter

Benjamin y de gran parte del arte contemporáneo es que interesa vincular lo que parecía insignificante, sin valor. Y estas relaciones permiten hacer surgir el valor que hay en los deshechos, las ruinas. No en vano el alemán utiliza la figura del trapero como recolector de estos despojos, y aclara: no para hacer taxonomías inertes. Para usarlos y actualizarlos.

Se puede considerar como uno de los objetivos metódicos de este trabajo (*Libro de los pasajes*) mostrar claramente un materialismo histórico que ha aniquilado en su interior la idea de progreso. Precisamente aquí, el materialismo histórico tiene todos los motivos para separarse con nitidez de la forma burguesa de pensar. Su concepto principal no es el progreso, sino la actualización (N 2, 2).

Para Benjamin, el montaje actualiza el pensamiento y la memoria y permite una mayor comprensión marxista de la historia. Para este autor es impensable hacer historia sin su captación plástica. Es preciso, entonces, retomar para la historia el principio del montaje. Esto es, levantar las grandes construcciones con un perfil neto y cortante. Descubrir en el análisis el pequeño momento singular, el cristal del acontecer total. Así, pues, romper con el naturalismo vulgar (N 2, 6). El montaje como método rompe con la idea de progreso, con el principio de no contradicción, con la idea de causalidad para pensar y conocer, pero es un método que tiene que ver con el análisis y con el contagio. Es, en palabras del ruso, intelectual y patético.

No es el lugar para elaborar estos momentos, pero sí era preciso dejar plasmado, como en una postal, la importancia de mostrar que hay otros métodos de trabajo para el pensamiento y el conocimiento estético.

## **Arte: rigor, azar; experimentación y misterio**

Al tiempo que Eisenstein y Benjamin encontraban en el montaje un método para construir la realidad, Valéry y Bergson estaban fascinados por la vida y su relación con el arte, como lo había estado Nietzsche. La vida. No ya o no solo el tiempo y el espacio. La vida en proceso de creación. Y a ella Valéry, el poeta, le presta atención. La vigila. La escribe. La escucha. Presta oído a su acción. Cada mañana entre las 4 y las 8. En la hora en que la vida suena. Así va generando una acción poética que privilegia en el arte el proceso sobre el producto, construye una poiética, inseparable de una “reflexión sobre la mente y sus operaciones” (Brigante, 2008: 99) Exige *atención*, “porque solo en la vigilia es posible la acción” (99). En esta atención radica la gran diferencia entre la formación natural y la creación humana. Una creación humana que privilegie el inconsciente, como lo pudo hacer el surrealismo, queda de plano descartada de la



poética valeriana. Operaría como un durmiente o como la naturaleza que produce formas bellas, perfectas como la flor, el caracol o el cristal. La teoría poética de Valéry, por el contrario, es una teoría de la acción consciente, que exige una voluntad de creación y excluye la inspiración y el azar como punto de partida de una obra. Y, así, Valéry propone que las formas naturales perfectas, como la concha, son diferentes siempre de las formas creadas por el hombre, porque este, a diferencia del molusco, actúa en el mundo desde la vigilia.

Se reafirma entonces que el arte no puede surgir de la metafísica, sino de una conexión entre cuerpo, espíritu y mundo, un “sistema abierto que Valéry denomina CEM” (Brigante, 2008: 134), “una mente encarnada e inmersa en un mundo”. El artista “es el que hace accesibles a los hombres el espectáculo del que forman parte sin verlo” (145). Para hacerlo, debe poner en juego los cuatro cuerpos de los que habla Valéry: el cuerpo primero, mi cuerpo, funcionalidad informe; el cuerpo segundo, la forma externa; el cuerpo de la fisiología, el tercer cuerpo, y sobre todo, el cuarto cuerpo, “incognoscible, [que] representa los misterios que existen con relación al cuerpo y también a muchas otras dificultades que bien podrían clasificarse de metafísicas” (148) y que, desconociendo su funcionalidad, es la condición de posibilidad del arte. Entonces, además del método y del azar, la creación artística necesita del misterio<sup>3</sup>. Y es que “la asimilación entre *ser* y *conocer*, que conllevaría la completa transparencia del hombre con respecto a sí mismo, lo cerraría en una perfección estática e improductiva” (150).

Este cuarto cuerpo, en su misterio, está atravesado por el ritmo, que, aunque “realidad de origen biológico”, es el “elemento estructurador en todas las artes”. Sin embargo, en la danza el ritmo se ve. Por esto y porque su propósito “muere en la acción misma”, la danza representa para Valéry el modelo de todas las artes.

Parecería que las creaciones que una bailarina o bailarín logran en su ejecución –que también es ejercicio y forma trazada en un espacio y un tiempo determinados– se asemejan a las formaciones de la naturaleza, los objetos ambiguos que tanto miró Valéry: la concha, la flor, los cristales. Parecería también que la danza permite acabar con la paradoja constitutiva de la poética de Valéry, según la cual “darle tanto peso a la acción que ha producido la obra, situando el arte en la perfección de esta misma acción, supone considerar la obra como mero pretexto” (Brigante, 2008: 233). Esto porque parece que en la danza, como en la concha, materia, forma y modo son inseparables y la duración de la vida es la misma que

---

3 Baumgarten había pensado en la necesidad de la maravilla.



la del arte. Valéry sabe que el abismo entre arte y naturaleza jamás se cierra. Al ir formando su concha, el molusco no tiene problemas de conciencia, no se ejercita, no sabe del misterio o del azar. La ejecución del bailarín, por el contrario, “es el resultado de un ejercicio de entrenamiento que, en la medida en que siempre tiene un método y un propósito, está muy lejos de ser espontáneo e inmediato” (264). En la danza hay, además, ornamento, que para Valéry es resultado de la extracción de las leyes de la naturaleza. Para lograr tal abstracción, más que cualquier otro artista, el bailarín entrena sus cuerpos para alcanzar la pureza.

A finales del siglo XX, los artistas han heredado esa apuesta por el cuerpo, abierta por Nietzsche, Bergson y Valéry, entre otros, en las artes. Pero algunos la han “moleculizado”, si se me permite la expresión, a partir de la cópula entre biología molecular y nuevas tecnologías. Hablaré aquí de una propuesta que ahonda en la relación arte y vida, instalada en la biología evolutiva y en la genética: la del brasileño Eduardo Kac, reconocido por ser un pionero del arte de las telecomunicaciones y del bioarte.

Su trabajo abarca biopoética, telerrobótica y arte transgénico. Este profesor del Instituto de Arte de Chicago anunció en la edición de 1999 del festival Ars Electronica la fundación de una nueva disciplina creativa: el arte transgénico, basado en la siguiente tesis: si los avances de la genética van a cambiar por completo nuestra sociedad, la única manera de reflexionar sobre estos cambios a través del arte es utilizando las mismas herramientas y técnicas que los científicos. Las obras más conocidas de esta tesis son *Génesis*, *Alba* y, ahora, *Edunia*. Me referiré solo a la última.

*Edunia* es un híbrido planta-animal (plantimal) producto de la biología molecular y de la manipulación genética del ADN que corre por las venas rojas de una petunia. Desarrollada entre 2003 y 2008, los genes de Eduardo Kac producen proteína solo en las venas de la flor. El gen fue aislado de la sangre del artista brasileño. El rosado original de los pétalos de *Edunia* y que contrasta con el rojo de sus venas actuales, evoca el blanco rosáceo de la piel del experimentador, lo cual da como resultado, según el artista, la “viva imagen de la sangre humana circulando a través de las flores”. Para Kac es indispensable reevaluar el concepto de organismos naturales, pues muchos han sido creación del hombre. Un ejemplo es el perro doméstico, el animal de compañía al que el hombre ha ido “moldeando” a lo largo de cincuenta mil años, para acabar convirtiéndolo en lo que es hoy, un ser que no existía originalmente en la naturaleza. En cierto sentido, se trata de un organismo artificial.

Kac desarrolla proyectos en el ámbito científico (laboratorios, pero también video, etc.), pero tiene claro que su mensaje no es científico. “Es una reflexión sobre los cambios de la percepción, los cambios culturales y políticos, las implicaciones filosóficas producidas por la expansión y la modificación de la percepción del ser humano [...] hago arte que habla de cosas humanas, como todos los artistas” (Kac). Quiere crear nuevas realidades, pasar de la representación a la presentación, hacer que las creaciones salten de la pantalla al espacio físico. Para ello radicaliza el uso de los medios digitales, estableciendo una conexión entre lo físico y lo virtual, entre lo biológico y lo tecnológico. Pretende crear un universo dinámico, romper fronteras y entrar en una nueva ecología. *Edunia* usa el rojo de las venas de la sangre humana y las de la flor para mostrar la contigüidad de la vida entre las especies. Al combinar los ADN de un humano –en este caso, de Kac– y de una flor –en este caso, de una petunia–, se crea una nueva flor, *Edunia*.

De esta manera quiere entregarle de nuevo al público el sentido de lo maravilloso<sup>4</sup>, esta vez a partir de esa cosa tan sorprendente que llamamos vida. Tal vez ya sabemos que somos cercanos a los animales, pero no se nos ha ocurrido que podemos ser cercanos a la flora. Para mostrar este parentesco, Kac recurre a un gesto que tiene lugar a un nivel molecular. Es una realización física, una nueva vida, creada por un artista, un gesto simbólico. Al haberse integrado el ADN de Kac en el cromosoma de *Edunia*, cada vez que se propaguen las semillas de esta, los genes de Kac estarán presentes en la nueva flor.

*Edunia* fue exhibida en una muestra que llevaba por título *Historia natural del enigma*. En ella se expuso también una escultura, *Singularis*, que contrasta la escala minúscula de los procedimientos moleculares con la estructura más grande de la vida y lo efímero de un organismo vivo con la permanencia de la escultura. *Singularis* es entonces el producto del procedimiento molecular que se utilizó para crear la flor. En su hibridez, *Singularis* y *Edunia* muestran nuestro parentesco con el mundo de la flora, destruyen las fronteras de lo humano.

## **Así, ¿podemos moldear las artes y sus prácticas?**

Este recorrido –arbitrario, sin duda, y limitado también– ha buscado mostrar que durante siglos las preguntas y perplejidades de los artistas han escudriñado, desollado, destruido e inventado múltiples maneras de estar en, contra, por, sobre el mundo. Y lo han hecho defendiendo la libertad, lo singular, el deseo y lo múltiple. ¿No estamos en mora de

<sup>4</sup> De nuevo lo maravilloso, pero desde una mirada sin duda muy diferente de la de Baumgarten.

pensar modos de valorar, de tomar en consideración sus especificidades y de darles cabida a la singularidad y la multiplicidad que propugnan las artes en el ámbito de las instituciones que acreditan, registran los programas y la producción de profesores que piensan y hacen las artes? ¿No estamos rezagados en pensar si el marco legislativo que existe en este país corresponde en algo a los procesos y prácticas artísticas y culturales? ¿No debemos dar un debate serio sobre la relación trabajo, producción, circulación, distribución y apropiación en el campo de las artes?

## Referencias

- Baumgarten, Alexander (1960). *Reflexiones obre la poesía*. Buenos Aires: Aguilar.
- Benjamin, Walter (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Brigante, Anna Maria (2008). *Obstinado rigor*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Kac, Eduardo. En línea: <[www.ekac.org](http://www.ekac.org)>.
- Navarra de Zuvillaga, Javier (1996). *Imágenes de la perspectiva*. Madrid: Siruela.
- Steyerl, Hito (2011). "In Free Fall: A Thought Experimenton Vertical Perspective". *e-flux journal*, 24 (abril). En línea: <<http://www.e-flux.com/journal/issue/24>>.



# **Educación desde (con, para) la creación**

**José Domingo Garzón**

**Director teatral. Vicerrector de Gestión Universitaria,  
Universidad Pedagógica Nacional.**

## Las políticas educativas y la educación artística<sup>1</sup>

La política educativa referida a la educación artística se ha planteado frecuentemente ligada a aspectos como: discusiones relativas al uso social del arte; en el marco de la formación en habilidades tales como la costura, el papel y tijera, la cestería, arreglos florales, bricolages, etc.; afirmaciones de pertenencia cultural (folclores, danzas, bailes y aires de la tierra, recitales de poesía costumbrista; el *hobby*; la teoría del complemento humanista (la historia de los grandes artistas, la necesidad del hombre culto, degustadores de las obras maestras); la cultura general; la socialización o rehabilitación de los educados (usos terapéuticos del arte para alejar a la niñez y la juventud de los vicios y las malas compañías).

Más recientemente, se han incorporado otros problemas que se pueden condensar en otros dos grandes asuntos: los artistas y la educación artística: referida al desplazamiento del artista en educador. Los artistas asumimos el papel de replicadores de una condición de entrenamiento, de instrumentalización, alrededor de una práctica artística en los escenarios educativos. No obstante se trata de una transfusión sin transición, el arte y el artista mecánicamente se trasladan a los escenarios educativos, pero sin una estrategia educadora; el arte y su uso político-educativo. La dimensión social que ha adquirido el arte como instrumento de paz para desactivar conflictos, para ser instrumento de equidad. Con el riesgo de asumir una mirada simplificadora del arte como la panacea pacificadora

### Proyecciones necesarias

El carácter de un distinto requerimiento político. La educación artística como fundamento de la formación, de la construcción ética y estética de la persona.

*Arte-investigación:* sabemos que el arte, materializado a través de una obra, no es subproducto de la imaginación alocada de un visionario, poseso de las musas, ni es fruto del vértigo alucinado de un transgresor. El arte es un campo del conocimiento complejo, no circunscrito a legar a la posteridad “obras maestras de la inteligencia y la pericia humana”. En los últimos dos siglos ha dejado otro legado, como es la sistematización del acto creador, los *currículos ocultos* que sustentan las obras como proyectos comunicativos, como mensajes, como manifiestos de autor, casi siempre ponen en tela de juicio los escenarios del poder, la sicología humana, la fragilidad de las estructuras morales en las que se contextualiza.

---

1 La presente intervención indica aspectos puntuales presentados en la mesa de Educación Artística y Políticas del Conocimiento. De allí su carácter breve y fragmentario.

Por eso el arte no es ingenuo, ni en su manufactura ni en los contenidos que implica. Al menos, se requieren este par de ejercicios altamente complejos: el dominio depurado de un medio o una herramienta y la inteligencia que permite hacer diversas combinaciones, hasta instaurar un equivalente a un invento, a una innovación, en términos de la jerga tecnocrática contemporánea. Ello requiere sustento y sustrato en sus múltiples vertientes, en las diversas culturas, conforme a paradigmas filosóficos, psicológicos, sociológicos, es decir, a estructuras de concepto que deben ser reconocidas como autónomas y propias en las políticas del Estado de fomento a la investigación. Lo anterior nos da pie para insistir en una antigua aspiración de equidad. Es preciso trascender la lógica científica técnica a la que nos plegamos de manera automática. Dicha lógica anima la categorización de modos o modelos de investigación basados tan solo en los paradigmas sistémicos de formulación de problemas; en los modelos estándar, que son los transgénicos conceptuales que se venden patentados; en la manipulación de la materia con fines industriales; en las ritualizaciones académicas de las citas y las referencias de culto.

El arte hace parte de las construcciones humanas definitivas, el arte explica al hombre, el arte interroga al hombre y, como tal, implica el pensamiento, la naturaleza del hombre, como las demás áreas o campos en los que se educa. Se educa para preservar la memoria de la condición humana.

*Arte-educación-investigación:* pero también es cierto que la educación artística debe ser leída por separado de los presupuestos del arte, de la formación de artistas, de la ideologización de los artistas. La educación en artes, antes de impulsar la militancia del “público cautivo” de las aulas hacia las disciplinas canónicas, debe avanzar en un trayecto autónomo, más cercano a los presupuestos del campo cognitivo propio de los escenarios educativos. Ello implica abandonar la vaguedad de los discursos de la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, el juego. Todos ellos convertidos en sinonimia de repetición, y sobre los que se ha edificado una frágil consigna de beneficio para el desarrollo de las personas, a favor de una exploración que acoja la creación como un ejercicio complejo de aprendizaje, no discriminatorio ni segregativo.

Hace mucha falta que aquellos que hemos crecido desde las vigiliadas propias del arte, puestos por diversas circunstancias –la más decisoria de ellas, la subsistencia– en los ámbitos educativos, reconsideremos el lugar y sentido de la educación artística. Esta, tanto en la escuela como en los escenarios de conflicto y en los ambientes terapéuticos, allí donde se requiere y se demanda, trasciende su rol recreativo y trivial y se constituye en lugar del conocimiento.



*Educación desde la creación:* es de esperar a que no pasen decenios antes de que los artistas, convertidos en educadores, declinen sus presupuestos formativos hacia las tradicionales áreas artísticas (pintura, danza, teatro, etc.), para priorizar un concepto común a todas las artes. En otras palabras, que la educación artística no sea el acercamiento a esas áreas, sino que apunte a un espacio de la cognición que se integre a “lo que está antes del arte”, es decir, del medio. Y lo que está antes del medio es la curiosidad por las formas, los espacios, los sonidos; la fascinación por la ficción, por la invención de universos paralelos; el encanto por la mentira; la seducción por el protagonismo, por el exhibicionismo; la exaltación de la introspección, en fin, todo aquello que comporta el espacio de la configuración de los sujetos, que no ha sido del todo descifrado por la pedagogía ni por las estrategias educativas.

Mucho se ha hablado de los currículos del aula versus los currículos de la vida. Allí es donde debe penetrar una revisión, una indagación, una investigación que nos dé otros referentes sobre la creación en la educación. Y allí, de esta revisión, quizá salga renovado el concepto de creación, como principio holístico sintetizador, articulador entre la “sensación del origen” y los medios de expresión. Una creación entendida como opción ensanchada que interpele el uso de la creatividad como fin de la educación artística, tal y como parece estilarse ahora. Esa diferencia entre creatividad y creación es necesario establecerla. En el esquema siguiente se indican posibles diferencias.

La creatividad	La creación
Como cualidad de la creación.	Como campo formativo.
Como cualidad del ser autónomo.	Como categoría de conocimiento (hay factores, pistas, desarrollos, intenciones, objetos del saber).
Como recurso para la aprehensión libre y liberadora del mundo, la reinención, la expectativa de la recreación.	Como estructura compleja que interroga al sujeto sobre sus referentes y referencias y lo predispone a un ejercicio deliberadamente comunicativo.
Como distracción	Como acción.
Para la creatividad, se usa el arte como pretexto.	Para la creación, el concepto de arte es expandido, el arte es un texto.

## Políticas, arte, educación, investigación, creación

Revisando los ocho ejes con los que se avanza en la estructura curricular propuesta por la Secretaría de Educación Distrital (SED), es interesante observar que es factible un escenario de política pública para la educación artística:

<b>Currículo SED</b>	<b>“Mi currículo”</b>
Dominio del lenguaje (prácticas discursivas, oralidades, mecanismos extendidos de la comunicación).	Lenguaje
Manejo de matemáticas, ciencias y tecnología.	Matemáticas
Corporeidad, arte y creatividad.	Trabajo manual, canto, educación física.
Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación. Cultura de los derechos humanos.	
Relaciones interpersonales, interculturales y sociales.	Conducta y disciplina.
Autonomía y emprendimiento.	
Conciencia ambiental	Biología, historia, geografía, religión, higiene.

Ahí ya hay una opinión que dista mucho de “la artística”, como se conoce la apuesta de lineamientos generales que realizó el Ministerio de Educación hace más de un decenio, en la que es evidente la sintomatología del evento ludopedagógico. La Universidad Pedagógica Nacional desde su Facultad de Artes ha iniciado un largo proceso de investigación, análisis y desarrollos alternativos que caractericen e identifiquen el asunto de la educación artística en sus requerimientos para la formación humana.

# **Hacia una legitimación de la producción artística a través de las políticas del conocimiento en Colombia**

**Andrés Samper Arbeláez**

**Director Programa de Música, Facultad de Artes.  
Pontificia Universidad Javeriana.**

En esta presentación explicitaré, en un primer momento, algunas tensiones que se presentan en el proceso de legitimación del conocimiento artístico frente a las lógicas de las políticas del conocimiento; posteriormente, y a partir de estos mismos ejes problemáticos, esbozaré las características de un sistema colombiano de políticas públicas más inclusivo hacia el conocimiento artístico desde la estructura institucional, la evaluación, la documentación y los procesos de difusión y apropiación social de este tipo de conocimiento.

Antes de comenzar, me parece necesario resaltar el hecho de que cualquier discusión sobre el lugar que ocupa la producción artística en las políticas del conocimiento, debe enmarcarse en algunos aspectos ontológicos que la determinan; espacios que, desde el campo, nos parece importante preservar.

En este sentido, quisiera retomar la distinción realizada por Deleuze y Guatari según la cual existen tres órdenes o estratos de producción de conocimiento, al menos dentro de un marco de referencia occidental. Estos se expresan en: el pensamiento científico, cuyo propósito esencial sería el de renunciar al infinito, para generar planos de coordenadas y funciones que nos permiten plantear estados de cosas; si se quiere, que nos permiten “agarrarnos” de lugares en apariencia estables y desde ellos “entender” el mundo. De otra parte, estaría la filosofía, que se encarga de salvar el infinito, dándole consistencia a través de lo que estos autores llaman personajes conceptuales. Por último, estaría el arte, que se ocupa de generar planos de composición que devuelven lo infinito. Así, el arte genera a través de sus obras bloques de sensaciones; si la ciencia genera funciones y la filosofía genera conceptos, el arte produce afectos y perceptos, que tienen que ver con las formas en que sentimos y percibimos (1991).

La producción de conocimiento en las artes tiene, entonces, sus características propias: en general, se origina en metodologías opacas, no lineales; no es mensurable cuantitativamente; no necesariamente nace de hipótesis, aunque sí de intuiciones y deseos; no busca dar solución a problemas concretos; no conoce resultados de antemano. Por su misma esencia, no es verificable, replicable ni transferible. Esta forma de conocimiento, en general, ha sido marginada por la institucionalidad occidental moderna. Podemos decir que el arte ha sido desplazado por un marcado logocentrismo, caracterizado por una explicación racionalista de la realidad, pero, además, y con la aparición del capitalismo, caracterizado por una cada vez más grande necesidad de imprimir a la producción del conocimiento una carga de utilidad y de rentabilidad. En este

sentido el arte, que ontológicamente entiende el tiempo y los procesos de una manera no lineal y no eficiente en el sentido material, ha perdido valor en la sociedad; sobre todo en el marco de las políticas fundamentadas en concepciones del desarrollo que se anclan en el paradigma del crecimiento económico y la acumulación material.

Esta aún débil presencia de las artes en las instancias que institucionalmente legitiman el conocimiento en la sociedad se encuentra en múltiples niveles; en el caso de Colombia, y de acuerdo con un reciente estudio sobre productividad artística en las universidades colombianas realizado por la Pontificia Universidad Javeriana, del total de grupos registrados en Colciencias tan solo 1,2 % están relacionados con la artes. De acuerdo con este mismo estudio, dentro las universidades estudiadas la producción artística no supera el 3,6% de la producción total (Santamaría et ál., 2011). En el terreno de la educación, las cifras no son alentadoras, si consideramos que de cada 100 docentes del sector público en el país solamente tres (3) en promedio tienen que ver con el área de las artes, de acuerdo con la más reciente batería de indicadores sobre cultura publicados por la Unesco (2011).

Ahora bien, el hecho de que esta institucionalidad no refleje un panorama más equilibrado de las formas de producción de conocimiento, no significa que esta no se esté dando, tanto en el campo formal como en el no formal. De lo que se trata entonces es de buscar mecanismos para que la producción artística que ya emerge en el país tenga una cabida más adecuada a su esencia, dentro de las estructuras institucionales que legitiman los saberes, como la escuela, la universidad, los ministerios de Educación y Cultura, Colciencias, entre otros. Con esto en mente, podemos plantear algunos caminos que abran espacios para el arte como una forma legítima de producción de conocimiento que tiene sus propias lógicas, medios y sustancia.

Henk Borgdorff, investigador del Amsterdam School of Arts, nos ayuda a tender puentes entre las formas de producir conocimiento científico y aquellas de las artes, al caracterizar tres formas estructurantes de investigación artística: en primer lugar, la investigación sobre el arte, que en términos generales busca extraer conclusiones confiables sobre la práctica artística con una distancia teórica. En esta forma podemos incluir a la musicología, la historia del arte y los estudios teatrales. De otra parte, estaría la investigación para el arte, entendida como los procesos en los que el arte es el objetivo, más que el objeto de los procesos investigativos: por ejemplo, cuando se realizan búsquedas de técnicas extendidas, con un instrumento musical que es modificado electrónica-

mente, o cuando se investiga sobre sistemas electrónicos al servicio de la interacción entre danza e iluminación. En este caso, la investigación está “al servicio” del arte. En tercer lugar, podemos hacer referencia a la investigación en las artes; se trata de un tipo de producción producido desde la práctica misma, que no asume una separación entre sujeto y objeto y no contempla ninguna distancia entre la práctica artística y el investigador (Borgdorff, s.f.). La creación artística en su estado puro puede enmarcarse en la producción en el arte.

De estos tres tipos de investigación, quizás el tercero es el que plantea lugares de tensión más marcados con relación a las prácticas tradicionales de producción de conocimiento. A continuación, presento brevemente algunas de las tensiones que emergen de manera más notoria, al tiempo que sugiero algunas propuestas para tratar de saldarlas: la primera tensión que emerge es en la estructura institucional que legitima el conocimiento artístico. Así, uno puede encontrar referentes muy pertinentes, como la del Reino Unido, en donde se ha creado el Arts and Humanities Research Council, que hace parte de los siete consejos de investigación que conforman el sistema de investigación de ese país. A través de cuatro paneles diferenciados, este consejo se encarga de promover y validar la producción en ciencias sociales y en artes. Uno de estos paneles atiende exclusivamente a la producción artística en los siguientes campos: “práctica contemporánea de las artes, teoría en el arte, diseño y medios, arquitectura, artes visuales, escritura creativa, música, danza y estudios de teatro” (Santamaría et ál., 2011: 114).

Vale la pena plantear espacios de reflexión frente a la pertinencia o no de un modelo así para Colombia. Mi opinión es que se trata de un modelo ideal, pensado para un país con un nivel de recursos alto; en el caso colombiano, surge además el riesgo de generar nuevas burocracias que terminen más bien frenando la producción. De cualquier modo, resulta importante contemplarlo como referente, así como es clave mirar otros modelos en Latinoamérica y en otras regiones. La segunda tensión tiene que ver con las formas, instancias y mecanismos para evaluar la producción artística. De una parte, al momento de escoger proyectos, y de otra, al momento de hacer seguimiento a su desarrollo y culminación. Los formatos para el registro de obras, por ejemplo, se piensan generalmente para las formas de investigación científica. En este caso, formatos que pregunten por el problema científico, la metodología, los resultados esperados, el impacto poblacional, no son siempre adecuados para el campo de las artes. Se hace necesario construir formatos desde el campo mismo, que sean más abiertos y permitan valorar las propuestas

sin imponerles moldes que, como veíamos al comienzo, no son propios de las artes, por cuanto esperan procesos lineales, predecibles, replicables y medibles cuantitativamente.

El correlato de estas posibles formas alternas de evaluar, como sucede con las pruebas de Estado, es que, al no ser estandarizables y aplicables de manera masiva, requieren de una inversión mayor en recursos físicos y humanos que permitan evaluar de una manera más diferenciada la producción. En otros modelos es posible encontrar un mayor nivel de evaluación por pares a través del diálogo, más que a través de los formatos, con perspectivas más cualitativas que cuantitativas.

La tercera tensión tiene que ver con los mecanismos que caracterizan los procesos de apropiación social del conocimiento artístico. Primero, a través de la documentación de los procesos de creación; en este sentido, el campo artístico se ve abocado a pensar en formas escriturales o de registro que den cuenta de los procesos que subyacen a la producción artística. Conviene pensar en cuáles son los mejores procesos, medios y formatos para este tipo de registro, entendiendo que se plantea una dificultad, si aceptamos que el impacto real de una obra es la obra misma, más que su documentación<sup>1</sup>. Aun así, el registro y la sistematización pueden ser medios importantes para que otros individuos nutran su proceso y se apropien de los procesos que subyacen a la producción.

De la mano con el proceso de documentación está la pregunta por los canales idóneos para divulgar el conocimiento artístico y para irrigar este tipo de producción generando procesos significativos de apropiación entre sus receptores. ¿Son estos las revistas indexadas o quizás el arte sería más afín a otros medios de difusión? Pienso que este es el caso, si aceptamos que el medio escritural no transmite siempre la impronta esencial del arte. Habría que pensar entonces en estrategias que visibilicen en primera instancia los productos artísticos como tales: en los circuitos académicos, en los escenarios culturales y especialmente en los circuitos no formales, como las casas de cultura, las escuelas de música, los colegios, allí donde nos interesa generar procesos significativos de apropiación; en segunda instancia, habría que socializar los documentos que representan la producción artística: sean estos videos, producciones multimedia, libros, catálogos, a través de medios de comunicación como la Internet, los circuitos independientes y locales de radio y televisión, las redes académicas y asociaciones, entre otros.

---

1 Esto puede variar según el tipo de obra. Por ejemplo, es más fácil reproducir un concierto través de un video que la experiencia de una performance en la que el público hace parte del acontecimiento artístico.



Podemos cerrar señalando que lo más importante es lograr, junto con las instancias de producción, reglamentación e implementación de políticas públicas, espacios concertados que le permitan al campo del arte contribuir en la definición de los procesos, formatos, reglas y criterios que rigen la evaluación, fomento y apropiación social de la producción artística. Conviene en este sentido fortalecer las mesas de trabajo intersectoriales, entre ellas, las que están ya activas entre el Ministerio de Cultura y Colciencias, y rescatar la experiencia que se tiene tanto en el Ministerio de Cultura como en las instituciones de educación superior respecto de la reglamentación, documentación y divulgación de la producción artística. Una vez más, es necesario que asociaciones como Acofartes lideren y catalicen esta dinámica concertada, incorporando no solamente las voces de las facultades de artes, sino también aquellas de otras instancias no formales e informales de producción artística que atiendan también a formas de producción artística marginadas dentro del campo mismo, formas que dan cuenta de saberes artesanales, indígenas, étnicos, raizales, campesinos, populares urbanos.

Quisiera terminar recogiendo de manera muy breve un comentario que hace el filósofo Estanislao Zuleta sobre el arte, el cual a mi juicio recoge bastante bien la pertinencia del arte hoy, en un contexto contemporáneo signado por el consumo, la cultura del espectáculo, y de lo desechable, por la homogenización de las subjetividades, la instrumentalización del ser humano, la manipulación del deseo, el paradigma de la utilidad material del tiempo, y una profunda y cada vez más perversa inequidad económica: “la misión esencial del arte es que sea combativo, combativo políticamente, combativo contra un mundo que somete la vida al orden de la necesidad, que somete el esfuerzo humano al orden de la productividad, al dictado del valor, al dictado de la acumulación de capital” (2007: 129). Esto no significa que el arte debe hablar de política, sino, más bien, que debemos permitir que el arte florezca para que su esencia misma genere espacios que desde la vida cotidiana se resistan a los órdenes contemporáneos que restan profundidad a la experiencia del ser humano.

## Referencias

- Acofartes. (2010). "El sistema de ciencia y tecnología y la investigación en las facultades de artes". Borrador.
- Borgdorff, H. (s.f.). El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam: Amsterdam School of the Arts.
- De la Guardia, G.; A. Samper y M. Sarmiento (enero de 2011). Pruebas Saber Pro - Icfes: Competencias Profesionales para las Artes. Bogotá: Acofartes.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. y F. Guattari (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Hellström, T. (2010). "Evaluation of Artistic Research". *Research Evaluation*: 306-316.
- Santamaría, C. y N. E. Castellanos (2011). "La productividad de las artes en las universidades colombianas: desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*: 87-116. Pontificia Universidad Javeriana. En línea: <<http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>>.
- Toledo, R. (2011). "Las investigaciones artísticas, investigaciones de contexto". Congreso de Investigación y Pedagogía, UPTC, Bogotá, 14 de octubre de 2011, pp. 1-33.
- Unesco (2011). *La batería de indicadores en cultura para el desarrollo*.
- Zuleta, E. (2007). *Arte y filosofía*. Buenos Aires.

# **Políticas educativas y procesos de creación artística**

**Participantes de las instituciones del Estado**

**Las intervenciones de las invitadas han sido editadas por Clarisa Ruiz, moderadora de este panel, a partir del video del evento. Estos textos corresponden a los comentarios de las representantes del Estado ante las intervenciones de los académicos.**

## **Mariana Garcés Córdova<sup>1</sup>**

La Ministra Mariana Garcés Córdova inició su intervención señalando la importancia que otorga a la educación artística y cómo generalmente se la aborda desde el sentido común sin que, año tras año, se logre avanzar en claridad sobre acerca de las problemáticas que le son propias. De ahí la importancia de espacios como el que abre este Encuentro, del que se espera no solamente reflexión, sino propuestas concretas. La Ministra expresó que coincide con muchas de las ideas expresadas por los expertos y que es posible relacionarlas con varias de las políticas y las acciones del Ministerio. En primer lugar, señaló que cuando se habla de calidad de la educación es necesario pensar en un enfoque que contemple la educación artística en todos sus niveles y modalidades. Un compromiso con estos procesos de calidad implica un compromiso con la educación artística, asumiendo todas las dificultades, todos los logros y retrocesos en este campo, uno de los más complejos del quehacer artístico y cultural. La Ministra afirmó que la educación artística es el eje fundamental de la atención a la primera infancia. El Ministerio de Cultura participa en la Mesa de Primera Infancia que el gobierno ha implementado con diferentes instituciones. En este tema, la transversalidad dejó de ser un lugar común más, para pasar a ser la estrategia desde donde se están sentando las políticas de lo que debe ser la educación en esos años (de 0 a 6).

La alianza le apuesta a cualificar a las madres comunitarias y demás agentes que deben atender los 79 mil hogares del ICBF con un enfoque de educación artística claro y contundente. Todos los expertos en el Ministerio de Cultura trabajaron el tema señalando el lugar de los diferentes módulos: sonoro, corporal, poético... Sin embargo, este era un camino equivocado y se pasó a un modelo que integra todas las manifestaciones en un solo módulo, con un peso específico bien determinado en los programas de atención a la primera infancia. La educación en estas edades básicamente potencia las posibilidades de desarrollo a través de la sensibilidad, de las experiencias estéticas y sobre todo de la conformación de un pensamiento creativo. Se afirmó que desde cualquier disciplina artística, cuando un niño se relaciona en su formación más inicial con un pensamiento creativo, ya sea a partir de incentivos visuales, sonoros, corporales o literarios, se incentiva el desarrollo de su pensamiento creativo lo que lo fortalece para su paso por la vida.

Una segunda mesa de trabajo intersectorial en este campo es la establecida con el Ministerio de Educación. Entre las Ministras hay una

---

1 Ministra de Cultura.

conciencia clara de la necesidad de atender este tema. Sin embargo, no hay consensos claros sobre cómo implementarlos. La Ministra señala que para poder avanzar es necesario reconocer en qué lugar se está y a dónde se quiere llegar, pues es a partir de estas realidades que se puede construir. En la educación primaria y secundaria, se distingue lo que se denomina “educación artística especializada”, aquella que sigue la persona que decide seguir el arte como opción de vida. La Ministra expresó su preocupación por conocer cómo están llegando a los estudios de pregrado los jóvenes que deciden optar por estas carreras. Es muy difícil que un joven a los 18 años pueda optar por la profesión de músico si no ha recibido una formación integral en música desde los seis años, si no estuvo en contacto con la música como práctica y como deleite sonoro. Igual sucede con un bailarín, y esto demuestra que existe una preocupación por el tema de la cadena de la educación. Considera la Ministra que los equipos técnicos del Ministerio de Educación y del Ministerio de Cultura han logrado cada vez mayores consensos en sus diferencias: más que una diferencia en lo conceptual, hay discusión sobre el rol que le corresponde a cada uno desempeñar.

Desde el Ministerio de Cultura, por ejemplo, se intervino en la política para la Primera Infancia, implementando programas como “Leer es mi cuento”, donde la lectura debe ser divertida, y se considera que el libro no solo debe preparar para un examen. A nadie cuando juega fútbol lo interrogan y examinan. En el Ministerio de Cultura se asume el libro desde esta perspectiva. El libro simplemente debe estar a disposición de los niños. Se espera que lo descubran y lo puedan tocar y trabajar. Con relación a la política para el fomento de la educación artística en los niveles de básica y media y para el fomento de pregrado en artes y en educación artística, la Ministra considera que las deficiencias son grandes y que es necesario fortalecer el tema con el Ministerio de Educación, con el cual se ha llegado a acuerdos, pero definitivamente no son suficientes.

Señaló que muchas instituciones se han dedicado, en mayor o menor intensidad, a lo largo y ancho del país, a lo que comúnmente se denomina “educación artística no formal”. Estas instituciones tienen ciertos supuestos velados, como su demasiada flexibilidad. Cuando los recursos, por ejemplo, van a financiar población desplazada, entonces en las instituciones montan programas de música para población desplazada o para niños de poblaciones del nivel uno, de manera que a través de estos programas se pueden reincorporar a la vida civil. Es posible que el arte y la educación artística contribuyan, pero lo que interesa, ante todo, des-

de el Ministerio de Cultura, es que se imparta una educación artística de calidad. Los programas del Ministerio de Cultura propenden por la excelencia artística antes que ser proyectos sociales.

La Ministra afirmó que se deben exigir unos estándares mínimos y no una educación artística que exista por existir, basada en mediciones cuantitativas. El Ministerio cuenta con 627 escuelas de música no formales, pero realmente, considera la Ministra, lo importante es saber qué calidad brindan esas escuelas, sin que importe si se dedican a los coros o a la música tradicional, eso depende de la vocación de cada municipio. Cuando hay un profesor que atiende 120 niños, se puede afirmar que esos niños no están aprendiendo música. Hay que mejorar la calidad en vez de seguir creciendo en número de esas instituciones. ¿Cómo se mide la calidad? Se ha debatido este tema con expertos y no hay claridad. En algunos proyectos se buscó acogerse a los exámenes de admisión de las universidades. En un proyecto musical en la Comuna 21 de Cali, que la ministra citó como ejemplo, se ofrece a los niños y jóvenes llegar a las 2 p.m. y salir a las 6 p.m. para conformar una verdadera escuela de música, con un programa que permita a quienes lo concluyan presentar los exámenes de admisión de la Universidad del Valle. Sin embargo, los exámenes no podían dar cuenta de aspectos prácticos que los niños habían aprendido durante todos estos años de formación musical.

La educación artística es absolutamente fundamental para aprender a reconocer el mundo y tener un pensamiento creativo, y, más allá de atender las vocaciones profesional en ciencias o en artes con una enseñanza artística especializada, es necesaria una educación para todos. En eso se está trabajando con el Ministerio de Educación. Con Colciencias, el Ministerio suscribió un primer convenio. No es muy claro el cómo abordar la innovación desde una perspectiva artística, este es un proceso que se espera poder trabajar conjuntamente con Colciencias y, obviamente, con el sector. La Ministra señaló que el Ministerio de Cultura no tiene influencia directa en otros sectores. Median procesos de concertación entre perspectivas diversas, y se ha ganado en reconocer que es necesario trabajar conjuntamente dentro del respeto de los saberes. Internamente en el Ministerio de Cultura tampoco hay unanimidad. En la Mesa de Educación Artística tampoco la hay, estos debates, a su vez, se socializan en las mesas de trabajo del sector.

Con relación a las convocatorias, la Ministra expresó que cuando no hay respuesta a las mismas, el problema lo asume el Ministerio, porque eso evidencia que no están adecuadas a lo que el sector necesita y es probable que sea necesario investigar, indagar, estudiar más para acertar.

Hay una tendencia a unificar esos procesos de convocatoria. La Ministra dijo estar de acuerdo con Andrés Samper cuando afirma que no son lo suficientemente flexibles para el sector. Los aportes de la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica, que apoyan estos procesos, han sido fundamentales para mejorar los procedimientos.

La educación artística, en un mundo absolutamente cambiante y ante la innovación tecnológica, es imprescindible. Es un campo en el que el Ministerio ha trabajado y está avanzando, sobre todo en lo relativo a la primera infancia. Con unas posibilidades de error significativas, pero con mucho rigor. La Ministra reiteró la importancia de contar con espacios de reflexión y sugirió respetuosamente llegar a propuestas concretas y claras, posibles de implementar. Todo el gobierno, desde lo social, lo científico y la innovación deben atender el tema con gran preocupación y estudiar la incorporación de la educación artística como una contribución al sistema de calidad de la educación, pues no hay nada más importante que formar en un pensamiento creativo. En esto están trabajando en el Ministerio de Cultura con las universidades, con grupos del sector y las mesas intersectoriales.

## **Margarita Peña Borrero<sup>2</sup>**

La doctora Peña inició su intervención agradeciendo la invitación y señalando que a pesar de venir de una frontera aparentemente muy apartada del campo de la creación, reconocía la importancia de los asuntos que el Encuentro trataba. Señaló que trabaja en el campo de la educación desde hace más de 20 años y las preguntas por la educación artística y su estatus frente a la ciencia han estado planteadas durante todos estos años y tal vez desde más atrás, sin que el sector educativo jamás las haya podido responder. La doctora Peña felicitó a la organización del Encuentro pues los participantes no vienen solo con preguntas sino con propuestas lo que ayudará considerablemente a las instituciones educativas y recalcó que no hablaba solo como directora del Icfes, sino como educadora que ha estado preocupada por que realmente el arte se inserte en el sistema educativo de una manera adecuada. Para ella las intervenciones dan luces y son un llamado a establecer espacios comunes con la educación, no solo con la superior sino en todos los niveles.

¿Qué pasa con lo que nosotros hacemos?, preguntó. Al Icfes le pidieron que evaluara toda la educación superior con pruebas estandarizadas y la ley no permite establecer excepciones. Desde una entidad que ha venido siendo supremamente rígida, lo que se hace es establecer diálogos con las comunidades académicas para acercar lo que se hace con lo

2 Directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).



que se requiere, reconociendo que las limitaciones son mucho mayores que las posibilidades. Se está evaluando un pedacito, porque pocas cosas se pueden evaluar objetivamente y porque el instrumento con que se cuenta se basa en el papel, el lápiz y preguntas de escogencia múltiple, con excepción de la prueba para arquitectura, en la cual los estudiantes hacen un proyecto que se califica. Esto, obviamente, va en contra de lo planteado en este Encuentro e incluso en contra de las prácticas de otras profesiones en otros campos evaluados. Hay limitantes de entrada y el Icfes trata de hacer claridad para el público y reconocer qué es lo que se mide y qué es lo que no se mide.

La doctora Peña comentó que en un principio se había declarado el arte casi como un caso perdido. Con ese campo no se meten las pruebas del Icfes, porque ¿cómo atrapar una realidad o una irrealidad como la que se plantea desde ese mundo? Recordó cuando Acofartes se acercó al Icfes, hace más de un año, para expresar su interés en participar en la redacción de los exámenes. Desde entonces se inició una conversación que no ha seguido, pero es necesario retomar.

¿Cuáles son las decisiones que se tomaron frente al deber de evaluar absolutamente todos los programas de educación superior? No por casualidad, entre 2003 y 2008, con los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) anteriores, la única área no evaluada fue el arte. Quedó por fuera completamente. Era necesario tener una propuesta también para el arte y se le dio solución, no se sabe si buena o no, por la vía de la evaluación de competencias genéricas común a todos los egresados de la educación superior. Si las artes están insertas en el mundo de la educación formal, no son, por tanto, negociables en la formación de cualquier persona. La evaluación de competencias genéricas esencialmente da cuenta de los elementos del pensamiento crítico, en sus distintas manifestaciones: en la lectura crítica; en la capacidad de argumentar y tomar decisiones, de escoger un camino, un poco en esa lógica que Víctor Laignelet mencionaba respecto de unos procedimientos no necesariamente convencionales para la solución de problemas, dentro ámbitos cuantitativos, a los que un artista no es ajeno; en la escritura, como elemento esencial de la comunicación en cualquier campo del conocimiento; y, por último, en el inglés, como lengua funcional, requerimiento de competitividad sobre el que ha habido todo tipo de debates. Esa es la propuesta con la que se evalúa, no solamente a las artes, sino a una gran cantidad de programas que se habían quedado por fuera, como la ciencia política, la sociología, la antropología, la filosofía. Prueba en la que a los que mejor les va es a los filósofos y a los músicos.

Se había decidido dejarlo ahí hasta cuando el Icfes tuvo una segunda aproximación, en este caso, del grupo la Universidad Jorge Tadeo Lozano, que propuso ir más allá y ver cómo es posible colaborar en la perspectiva de hacer visible lo que unos y otros quieren, y que sea posible capturar con un instrumento como, por ejemplo, el de la prueba de arquitectura. Sería posible que la comunidad de las artes la analice. Ese diálogo previo concluyó en que se haría el intento de ver si funciona o no. Es ahí donde se está y se debe avanzar en este propósito. Para cerrar, la doctora Peña, recuperando algo de lo que Víctor Laignelet mencionó, y hablando desde su condición de pedagoga, hizo referencia a un documento relativamente reciente de una comisión de empleo que existe en los Estados Unidos dentro de la Secretaria de Trabajo en el cual se caracterizan los empleos del futuro. Estos son aquellos grupos que trabajan desde lógicas creativas, investigativas y productivas no convencionales como clave para la calidad, pero ante todo como clave para la competitividad. Cuando se está trabajando con ingenieros de sistemas creativos, si trabajan con diseñadores gráficos y con artistas, se enriquecen mucho más las posibilidades del producto y las posibilidades de empleo y de trabajo de la gente que se está formando en estos campos. Por eso la idea de grupos de trabajo que mezclen estas dos perspectivas puede ser una muy buena solución a corto plazo para una pregunta sobre la que no se tiene una solución todavía.

### **Alexandra Hernández Moreno<sup>3</sup>**

La doctora Alexandra Hernández inició su intervención llamando la atención sobre los peligros de las miradas unidimensionales e invitando a que desde el arte también se busque comprender lugares como el de la función pública, que allí se enfrenta a las mismas dificultades. Para ella, más allá de la concepción de la investigación y la evaluación relacionadas con el arte, es todo el sistema de educación en su conjunto el que enfrenta un reto con la pregunta por el estatus del arte. Por ejemplo, en los procesos de registro calificado de los programas de educación superior, la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Conaces), que tiene nueve salas, una de las cuales es la de artes, recibe un volumen de programas que presentan solicitudes de registro muy bajo; sin embargo, se trata de una labor muy compleja.

La doctora Hernández afirma que el Ministerio de Educación cuenta con una infraestructura para abordar los temas del arte que se podría

3 Directora de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Conaces) en la educación superior, del Ministerio de Educación Nacional.

utilizar mucho más para evolucionar progresivamente. Se podría usarla para desarrollar la formulación de indicadores de calidad en los programas de esta área del conocimiento. No se requiere desarrollar indicadores de manera indistinta y trabajar con el mismo perfil del egresado o de la coherencia curricular para todos los programas, incluso la empleabilidad, que se mide desde el surgimiento del Observatorio Laboral para la Educación, probablemente requiera una mirada distinta.

La doctora Hernández celebró estos encuentros que permiten reflexionar sobre el tema y ofrecen también la oportunidad de informar a la comunidad académica de los problemas de la administración, y su responsabilidad frente a la sociedad civil y a todo el país. La sala de Conaces y el Viceministerio de la Educación Superior están dispuestos a que se evolucione en la construcción de nuevos caminos y caminarlos juntos.

### **Martha Patricia Vives Hurtado<sup>4</sup>**

La doctora Martha Patricia Vives inició su intervención afirmando que el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación ha venido cambiando y siempre ha sido abierto. Lo han compuesto los actores del sistema, los mismos miembros de la academia y los agentes de los sectores. De este continuo cambio es ejemplo la política de grupos, que anteriormente no puntuaba el tema de software y otorgaba al tema de patentes un puntaje muy bajo. Anteriormente solo se tenían en cuenta los artículos y los libros científicos. Cuando la comunidad empieza a plantear cambios y, por ejemplo, los ingenieros, argumentan que ellos hacen normas técnicas y patentes que deben ser puntuadas, el Sistema cambia.

Lo que se ha hecho es recoger esas inquietudes de la comunidad académica y reflejarlas en el índice ScientiCol<sup>5</sup> para mejorar siempre el índice. Siempre se está ajustando ese índice. No sería complicado mejorar el índice en los términos que se acuerde con la comunidad del arte, pero para ello se requiere que esa comunidad se reúna y determine qué requiere específicamente modificar del índice, qué quiere que se valore. Para ello existe un comité académico que estudia la solicitud y se pronuncia sobre lo que se debe puntuar. Cada uno o dos años se produ-

4 Gestora de Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias).

5 Con la experiencia acumulada en la construcción de sistemas de medición para grupos de investigación, Colciencias, conjuntamente con el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología y el grupo académico CT&S-UN de la Universidad Nacional, ha desarrollado un nuevo índice que se denominará ScientiCol. Colombia forma parte de la “Red internacional de fuentes de información en ciencia tecnología e innovación”, conocida como red SCienTI. Para ampliar la información, puede consultarse la página <<http://www.colciencias.gov.co/scienti>>. Los sistemas de CvLAC y GrupLAC hacen parte de la plataforma tecnológica que soporta la red.

cen modificaciones. Colciencias no está, por tanto, cerrado a incluir o a distribuir mejor el puntaje del índice ScientiCol para la valoración de ciertos productos del conocimiento. La tensión entre la ciencia y el arte que se ha conocido en otras reuniones, como la convocada por Unesco hace tres años, o el encuentro en Pamplona, no debe existir. En realidad sucede que no se presentan proyectos a Colciencias desde las artes. En el Programa de Educación no se presentan, como si se hubiera instituido que ciencia y arte no van de la mano. Solo hace un año se presentaron al programa de cofinanciación, y con muchos problemas. Finalmente se otorgaron 1.300 millones a proyectos en la modalidad de educación musical. En las Convocatorias de Recuperación Contingente<sup>6</sup> hasta el año 2009 solo se habían presentado dos proyectos en artes y se financió el proyecto denominado “Cuánto es dos más re”, una investigación sobre la relación entre la música y la matemática.

Se tiene la percepción que la comunidad de artistas no se presenta porque piensan que son distintos y no tienen nada que ver con Colciencias. El formato de Colciencias es muy amplio y está encaminado a fomentar todo el Sistema Nacional desde las ingenierías y las ciencias sociales. Son en total once programas nacionales y uno que se acaba de abrir de Seguridad y Defensa. Se trata de formatos generales porque tienen que atender a las ciencias en su conjunto y se han venido modificando cuando las comunidades actúan, por ejemplo, para cambiar la denominación “problemas” por la de “necesidad” o “inquietud”. Los formatos son adaptables. Finalmente quienes leen los proyectos son los propios pares.

La doctora Vives propuso estudiar qué se ha financiado en arte desde los programas de educación con relación al arte y a través de otros programas, con el fin de analizar qué se debe hacer con la comunidad y cómo se puede incentivar su participación. Colciencias ha avanzado en aceptar la diversidad de métodos y de enfoques. Cuando se habla de método, este no siempre es cuantitativo. En educación, por ejemplo, son cualitativos y se trabaja con investigación acción. Pero los formatos son generales, tienen que abarcar las ciencias del mar, las ingenierías, las ciencias sociales. Sería imposible contar con uno para cada una de las ciencias, pero también los formatos han ido cambiando con las demandas de la comunidad.

6 Es la línea de financiamiento que se otorga a proyectos cuyo desarrollo no genera beneficios económicos directos. La realización satisfactoria de los objetivos y la producción de los resultados esperados del proyecto exoneran a la entidad proponente de reembolsar los recursos correspondientes. Si el proyecto llega a producir beneficios económicos, la entidad ejecutora debe establecer conversaciones con Colciencias para definir las condiciones de su explotación. Guía para la Presentación de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica: [http://cms.biblioidepvirtual.edu.co/pdf/formatosproyectos/formato\\_presentaci%3%b3n\\_proy\\_colciencias.pdf](http://cms.biblioidepvirtual.edu.co/pdf/formatosproyectos/formato_presentaci%3%b3n_proy_colciencias.pdf)

Para terminar, la doctora Vives reiteró que el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología es de carácter abierto y respeta la libertad de enfoques epistemológicos. Existen las ontologías constructivistas, así como los métodos deductivos, inductivos y abductivos. El empírico analítico, el hermenéutico, el interaccionismo simbólico, la crítica social, todos estos enfoques se han presentado y Colciencias los respeta. Para concluir, afirmó que se pueden mejorar los formatos, el índice, pero si este es el instrumento, se debe tratar de usarlo, además, insistió, porque quien evalúa siempre es un par.

## **Preguntas del auditorio**

Entre las preguntas, la moderadora priorizó una que es básica y reiterada: Si la Ley 115 prevé que la artística es un área básica y fundamental, ¿por qué no se garantiza en la práctica esta obligatoriedad?

La doctora Margarita Peña respondió, apelando a su experiencia como Secretaria de Educación de Bogotá, que las limitaciones son de varios tipos: la excesiva curricularización de la Básica, donde los currículos reflejan lo que los expertos determinan que se vea y no necesariamente lo que los estudiantes requieren. El doctor Francisco Cajiao ha señalado que tenemos en Bogotá unos currículos recargados con una tradición similar a la del conjunto del país, hacia asignaturas académicas, muy exigentes en materias que posiblemente a los muchachos jamás les van a servir, y que otorgan muy poco tiempo escolar a la formación en artes. Se trata de una permanente inconformidad. Una jornada escolar es una jornada muy breve, máxime cuando hay una doble jornada y la formación artística tienden a irse a la jornada complementaria, cuando debería tener una presencia más sistemática y un propósito educativo claro. La doctora Peña expresó que la educación artística no debería ser asunto de la jornada complementaria.

Una segunda problemática la representan las infraestructuras para la educación artística, pues son limitadas y son costosas. Montar un colegio con las especificaciones que requiere la educación artística actualmente es algo que está más allá del alcance de una secretaria de educación, inclusive de una con dinero como la de Bogotá. Por eso se requiere un trabajo interinstitucional. En tercer lugar, señaló la doctora Peña, está la cuestión de la formación de maestros. Desde diferentes instancias y de manera permanente se plantea la pregunta por ¿a quién le corresponde hacer la educación artística?, si a los docentes escalafonados o a personas preparadas para la práctica del arte. Esto último le daría al sector educativo la posibilidad de tener acceso a más recursos para formar, recursos superiores a los existentes dentro de los cánones que la carrera docente exige.

La Ministra Garcés, por su parte, agregó que este es un tema crítico, ya que, en primer lugar, no en todo el territorio hay gente capacitada para la educación artística. La situación de Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla es muy distinta de la de lugares apartados de la geografía nacional. El Ministerio de Cultura conjuntamente con varias universidades viene titulando a profesores en teatro, danza y música, intentando que además se incorporen a la educación nacional de manera que no sea el profesor de biología quien dicte canto en el recreo, como una obligación, lo cual solo desmotiva al niño. Las experiencias de las jornadas complementarias en su concepto son muy positivas. El espacio, no importa cuál sea, la casa de la cultura o el colegio, es un lugar en el cual se practica y se cualifica a las personas en los lenguajes creativos.

Por su parte, del vicerrector Garzón terció en este tema indicando la importancia de mandar un mensaje que considere la educación artística o estética como un insumo fundamental en la formación de los niños y de los jóvenes, y por tanto evitando su ubicación en espacios de contrajornada o jornada alternativa. Es claro que el país no está preparado para desdisciplinar el tema de las prácticas artísticas, pero es necesario avanzar en una estructura de formación que lleve al encuentro de los saberes en todas las dimensiones formativas y cognitivas con que cuenta el tema artístico. El vicerrector considera que, más allá de la consigna o el reclamo sectorial por la integración de la educación artística, se debe trabajar en lo que significa el tema estético, creativo y artístico en los ámbitos de la formación de los sujetos y de los individuos. Tema muy importante y prioritario en los campos de formación de los niños y jóvenes.

La profesora Adriana Urrea señaló que el problema radica en el lugar social que tienen las artes en una sociedad. Institucional y socialmente todavía las artes son ese lugar que solo entretiene. La dificultad para la apropiación social de las artes radica en que no se ha comprendido que lo artístico genera conocimiento y no solo diversión. Esto demanda una revisión en todas las instancias del Estado y no solo en las presentes en el Encuentro. En cuanto al presupuesto, la producción artística plantea la pregunta sobre los modos de producción propios del arte y sobre lo que significa el trabajo inmaterial y la economía creativa. Ello implica un presupuesto. La profesora Adriana Urrea además señaló que es necesario afirmar que la inversión y la ley de presupuesto y de contratación no son idóneas para la producción artística.

Finalmente, intervino la doctora Vives para recordar que no siempre se ha considerado a la educación como campo de conocimiento. En los años 80 la educación estaba integrada a las ciencias sociales y varias per-

sonas, como Eloisa Vasco, Antanas Mockus, José Bernardo Toro, Aracelly de Tessianos, empezaron a producir documentos dada la necesidad que el campo de la educación empezara a ser visto como un campo científico o como un campo del conocimiento, y fue una dura batalla. En el Decreto 585 de 1991 se logró separar educación y ciencias sociales, y por eso hoy en día el Sistema tiene el programa denominado “Estudios Científicos de la Educación”. La doctora Vives pidió recordar lo afirmado por el maestro Samper respecto a la legitimidad del campo del arte y la necesidad de considerarlo no solo como disciplina, no solo desde la apropiación social, sino como un modo del conocimiento. Esto le sucedió a la Educación y se logró “arrancarla” de las ciencias sociales, para poder crear el campo científico de la educación. Por eso es necesario trabajar mucho en lo relativo a la legitimidad de la que habló el maestro Samper.

La doctora Vives afirmó que es posible aprovechar el convenio entre el Ministerio de Cultura y Colciencias para trabajar, incluso integrando al Ministerio de Educación, y pensar en la investigación *sobre, para y de* las artes. Esto lleva a una distinción desde la cual sea posible posicionar a las artes como campo del conocimiento. La Ley 1286 planteó que en el Sistema se pueden fusionar o se pueden crear nuevos programas nacionales de ciencia, tecnología e innovación. Tal vez sea este un camino: crear un programa nuevo, así como se creó el de seguridad y defensa recientemente. La otra posibilidad estaría en buscar una línea específica del arte en los otros programas existentes: los de industria, ciencias sociales y ambiente, donde está la arquitectura. En los 80 la educación se separó de las ciencias sociales y hoy en día cuenta con una comunidad más fuerte

## **Conclusiones preliminares**

La Ministra Garcés saludó con entusiasmo el Encuentro y pidió, además de reflexión, propuestas concretas. En efecto, si lo uno se da en profundidad, conlleva a lo otro, pues, “nada es más concreto que una buena teoría”. Para los organizadores del Encuentro el saldo es positivo ya que cumplió con los objetivos de contribuir a cohesionar a la comunidad, desarrollar referentes teóricos, definir elementos de análisis y propuestas para la construcción de la política pública. De ello da cuenta el contenido de las presentes memorias. Los autores, artistas y académicos, provenientes de diferentes universidades, territorios y disciplinas, abordaron las preguntas planteadas en textos que denotan la madurez de la argumentación y la posibilidad de lograr acuerdos que configuren propuestas y acciones que avancen transformaciones en las políticas del conocimiento y en la apropiación social del arte.



Desde ya, y como reacción a esos planteamientos (que recogen procesos de largo aliento), las representantes de las instituciones públicas, señalaron los que son algunos elementos de la hoja de ruta para 2012, entre ellos: la incorporación de la educación artística como un elemento esencial de la calidad educativa; la participación en las mesas del Ministerio de Cultura con el Ministerio de Educación y con Colciencias; la búsqueda de un mayor aprovechamiento del recurso de la Sala Conaces de Arte para establecer criterios de calidad de los programas; la posibilidad de ajustar el índice ScientiCol y de sustentar la apertura de un nuevo Programa de Creación en el Sistema de Colciencias; el estudio de la pertinencia de realizar para los programas de arte una prueba similar a la existente para los programas de arquitectura en las Pruebas Saber del ICFES. Estas propuestas, claras y concretas, entre otras, surgieron del Encuentro.

Este trabajo debe continuar. Muchos de los textos compilados desarrollan con creces lo expuesto en las ponencias y ameritan un análisis que desborda los tiempos oportunos y la extensión de estas memorias. Las organizaciones del sector deben consolidarse para lograr participación cualificada en importantes procesos en curso. Estas memorias son una invitación y un compromiso para mantener y potenciar este trabajo en el 2012.









