

(pensamiento), (palabra)... Y obra

(Pensamiento), (Palabra) y Obra

ISSN: 2011-804X

phacostas@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Sepúlveda Medina, Carlos Eduardo
Experiencia Como Campo De Relación Entre El Arte Y La Pedagogía
(Pensamiento), (Palabra) y Obra, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 12-18
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165163002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Experiencia Como Campo De Relación Entre El Arte Y La Pedagogía

Carlos Eduardo Sepúlveda

El artículo parte de considerar la relación arte -pedagogía a la luz del concepto de experiencia en la contemporaneidad. Una vez que se reconoce la vida contemporánea como la crisis de los relatos, el sujeto escindido de hoy se niega a asumir su experiencia de estar en el mundo y cierra los ojos frente a los aconteceres sociales, políticos, económicos, éticos, y estéticos. Esto supone una forma de alienación compleja que la pedagogía y el arte tratan de romper mediante la vindicación de la conciencia de la experiencia.

Contemporaneidad, crisis de los relatos, sujeto escindido, experiencia, pedagogía, arte, teatro, cognición, conciencia, presencia.

EXPERIENCE AS A FIELD OF RELATIONSHIP BETWEEN ART AND PEDAGOGY

This article intends to consider the relationships between art and pedagogy, by the light of the current concept of “experience” in nowadays world. Once contemporary life is recognized as an inner crisis of narratives, the split subject of our time refuses to assume his experience of being in the world, thus preferring to close his eyes to the events unfolding in the social, political, economic, ethical and aesthetical sphere. This situation involves a complex sort of alienation that both pedagogy and art, by recollecting the consciousness of experience, endeavor to break.

Contemporaneity, crisis of the stories, splinter subject, experience, pedagogy, art, theatre, cognition, conscience, presence.

A EXPERIÊNCIA COMO UM ESPAÇO DE RELACIONAMENTO ENTRE A ARTE E A PEDAGOGIA

O artigo parte de considerar a relação: arte - pedagogia, à luz do conceito de “experiência” na contemporaneidade. Uma vez que a vida contemporânea é reconhecida como a crise dos relatos, o sujeito cindido de hoje, se recusa a assumir sua experiência de estar no mundo e fecha os seus olhos para o que acontece a nível social, político, econômico, ético e estético. Isto permite uma complexa forma de alienação que a pedagogia e a arte tentam romper por meio da vindicação da consciência da experiência.

contemporaneidade, crise dos relatos, sujeito cindido, experiência,
pedagogia, arte, teatro, cognição, consciência, presença.

Antecedentes

Al interior de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, se han venido planteando una serie de discusiones determinantes acerca de la relación arte-pedagogía. La motivación fundamental de dichas discusiones surge de la responsabilidad que el país le ha encomendado a la Universidad Pedagógica, la cual se define como Educadora de Educadores.

Para asumir esa responsabilidad histórica, los desarrollos de la facultad de artes, tienen el mismo horizonte de sentido: contribuir a que la discusión argumentativa de la relación entre arte y pedagogía redunde en el desarrollo educativo del país.

Sin embargo, el estado del arte de dicha relación es sumamente amplio y complejo porque atraviesa no sólo una enorme encrucijada estética y epistemológica, sino que todo ello está transitado por los contextos políticos, éticos y filosóficos de la contemporaneidad.

Es importante anotar que desde el replanteamiento que supone la ley General de Educación, en nuestro país, la idea de la educación artística como factor determinante de la formación del sujeto integral, se ha convertido en un lugar común; sin embargo el problema no ha sido pensado en realidad, no ha sido desagregado y por ello es necesario la consolidación de discursos que tracen linderos a la problemática que allí está implicada.

Este artículo es una contribución a ese enorme problema, se sitúa como un artículo teórico desde el anclaje práctico que suponen las clases de pedagogía en la facultad que reúne estudiantes de los tres programas (Artes Escénicas, Artes musicales y artes visuales). La tesis que presenta se sostiene en la idea de que la educación artística debe recavar en la experiencia, concepto que en la sociedad contemporánea ha caído en desuso. No se trata entonces de revisar el tema de la educación artística como una transmisión simple de información, procedimientos y técnicas mecánicas del estudio de los lenguajes del arte, sino de entenderla como una actitud frente a la vida contemporánea que ha transformado todos los imaginarios que se tenían de hombre, educación y sociedad.

Contexto

El ámbito teórico de la discusión se ubica en la contemporaneidad y situarla allí, de hecho implica asumir un deslinde muy complejo en la historia de la cultura occidental: la crisis de los fundamentos.¹

Desde mi experiencia docente y en la indagación permanente con los estudiantes, considero que ese criterio teórico de la crisis de los fundamentos en la vida contemporánea es un hecho y nuestra vida se debate en una de las mayores crisis de sentido de todo la historia. Quizás la filosofía nos ayude un poco a entender dicha crisis, aunque no sea la filosofía la que nos plantee alternativas de solución.

La posibilidad de la filosofía se concreta en revisar la manera como nos relacionamos con el mundo, con la idea de que lo que tomamos como el mundo existente es la historia de dicha relación en la que estamos implicados. Así, la filosofía se ha convertido en una forma de la historia, en la medida en que considera permanentemente las construcciones de sentido como el devenir más profundo de la condición humana, esto es la experiencia².

¹ El concepto de crisis de los fundamentos es tomado de dos fuentes: la primera tiene que ver con el criterio emanado del congreso de matemáticas de 1900 (B. Russel), que declara el desmembramiento de la verdad en ciencia. El otro pertenece a Nietzsche y Heidegger que lo asumen como la fractura de la occidentalidad misma.

² El problema de la historia como conciencia de la experiencia del devenir se basa en las determinaciones de Hegel, sin embargo son muchos los filósofos que han desarrollado dicha problemática. Entre otros Fürerbach, Agamben, Lyotard, y Habermass.

Entonces, la pregunta por la filosofía es la pregunta fundamental, en la medida en que nos permite un diálogo permanente con la historia de lo humano en relaciones contextuales concretas, es decir, con las construcciones de sentido que supone estar vivo en este mundo particular. Vista en ese horizonte, la reflexión filosófica es una apuesta sobre lo humano y sobre la vida, no partimos de lo filosófico como la ociosidad creativa o algo parecido, es la mirada responsable por los fundamentos que han permitido nuestra relación con el mundo.

El problema grave es que nuestra condición filosófica, enmarcada en el mundo contemporáneo, hay que leerla desde la perspectiva de una **Ontología de la ausencia**, de la ausencia de los fundamentos.

Esto implica que el despliegue histórico-filosófico como construcción de fundamentos es puesto en entredicho. Hoy nos enfrentamos a una crisis del sentido de los fundamentos y por ello desde el centro de las humanidades y, sobre todo desde la educación, tenemos la responsabilidad de construir nuevas valoraciones que nos permitan dar sentido a la vida, en medio de dicha crisis.

Si bien hemos comprendido que desde los griegos se ha dado una búsqueda impetuosa por constituir el ser como una alternativa para fundamentar la construcción de sentido que supone estar vivo, ese proceso de fundamentación se fue convirtiendo a través de la historia, en la condición de occidente.

Así, occidente es la tierra del despliegue del fundamento, el cual sin duda engloba una **teoría del ser, del sujeto y de la verdad**. Más aún, estas tres categorías son los fundamentos de la occidentalidad.

Sin embargo, se confiaba en que dichas explicaciones eran confiables, pero demostraron ser categorías externas a lo vivo y a la experiencia humana de ser y estar en el mundo. La teoría de los fundamentos se convirtió en metafísica, primero, luego en una paradigmática y finalmente en una teleología inalcanzable. La fundamentación de lo vivo se fue convirtiendo en un ejercicio de separación de los contextos en los cuales se da la vida, se convirtió en una teórica, se alejó definitivamente la filosofía del mundo de la vida. Dicho alejamiento produjo la crisis.

El mundo contemporáneo ha venido asistiendo al derrumbe mismo de la occidentalidad, los fundamentos se han desgastado tanto, que sólo es posible entenderlos bajo la égida del ocaso: "Occidente es la tierra del ser, la única, en cuanto es, inseparablemente, la tierra del ocaso del ser"³

Dicho ocaso es la crisis misma de la occidentalidad entendida como fundamento. Pero lo definitivo es que no se trata de un problema teórico al interior del pensamiento filosófico, discutible sólo desde la mirada del especialista, la ontología de la ausencia es nuestra única manera de estar vivos hoy. Como educadores no podemos sustraernos a discutir una teoría del ser, de la verdad y del sujeto, y mucho menos dejar de pensar el estigma de la guerra, el hambre, la alienación y la muerte. Es más, la caída de esos fundamentos nos obliga como educadores de jóvenes a pensar un nuevo principio de la humanidad, ya que las construcciones anteriores lo que produjeron fue la negación misma de la vida.

³ Vattimo, Gianni. Más allá del sujeto. Ediciones Paidós Ibérica estudio. Barcelona 1992. Pg 48.

Tratemos de revisar esos tres fundamentos, con el estigma previo de que nos vemos precisados a delimitar sinópticamente periodos tremendos de la historia de la experiencia occidental:

Desde el comienzo mismo de la reflexión griega sobre lo ontológico, la vida misma es puesta en entredicho, es decir, es metafísica. A manera de ejemplo, las categorías propuestas por Anaximandro del ser como infinito, eterno, inmóvil, abstracto, y amorfo; y que se van rápidamente a replicar en la filosofía de Parménides y Platón, nos alejan del mundo de lo vivo hacia unos arquetipos ideales que no podemos encontrar en el terreno concreto del mundo de la vida. Desde nuestro nacimiento filosófico reflexionamos la vida desde categoría ajenas a ella, desde lo metafísico ontoteológico. Así, si tomamos como primer fundamento la teoría del ser, vemos que se pone en entredicho porque su alejamiento de lo vivo (que es dinámico, poético, autoconstructivo, contradictorio, frágil, múltiple, diverso, etc), es tan radical que no permite parangonarlo ni con la vida real, ni tampoco con la experiencia de lo real. Así, debemos reconocer como **primera parte** de la crisis que las cosas no son entidades fijas, están sujetas a los contextos, todo es historia.

En segunda instancia, si bien lo que podría constituir el mayor desarrollo del pensar de la modernidad plantea como forma definitiva la condición de sujeto desde el problema de la conciencia, es clave anotar que dicha enunciación también está fisurada. La teoría de la subjetividad que podemos instalar desde el renacimiento hasta el siglo XIX, es una teoría que reconoce al sujeto como un ser unidimensional⁴, es decir como un ser de razón: Descartes, Kant y el eterno diálogo del empirismo y el racionalismo.

El problema profundo que nos plantea uno de los aspectos señalados por la crisis de esa subjetividad lo convoca de una manera muy profunda Marx en los textos sobre la conciencia enajenada, porque demuestra cómo dicho hallazgo supremo de la conciencia moderna y del pensar racional del sujeto no es útil en el capitalismo. El capitalismo no necesita del pensar del sujeto, al contrario, la unidimensionalidad marcuseana lo determina como una ecuación que dice que a mayor alienación, mayor productividad. Esta es quizás la mayor grieta del **segundo fundamento**, suponer que el sujeto goza de la perfección absoluta de la unidad sintética de la percepción racional, que sin embargo, en las sociedades capitalistas es completamente prescindible.

En **tercera instancia**, otro de los despliegues de la teoría de los fundamentos es la fe ciega en la verdad, quizás ya no la verdad teológica, sino el criterio de la ciencia moderna que puede alcanzar una explicación completamente certera de lo existente o de las relaciones que allí se producen. Sin embargo, allí también está otra fisura. No sólo no hay una sola posibilidad de explicar el mundo o lo existente, sino que la verdad y el conocimiento son construcciones tan relativas como el contexto del sujeto

⁴ El lector reconocerá el término de Herbert Marcuse, pero aquí lo traigo en otro sentido. Marcuse se refiere al hombre unidimensional como el sujeto alienado del capitalismo, yo me refiero al sujeto en la única dimensión moderna: la razón.

y de la experiencia. Con el advenimiento de la teoría de la relatividad y el principio de incertidumbre, el criterio de verdad y de conocer, se vuelven completamente relativos.

Estos tres fundamentos se desbarataron en el devenir mismo de la occidentalidad; el ontológico (el ser), por inoperante, el Antropológico (el sujeto moderno), por estrechez y el epistemológico (la verdad) por estático. Entonces, se trataría de empezar una construcción desde otro ámbito. Así, como educadores, hoy nos interesa pensar no un mundo basado en el ser, el sujeto y el conocimiento, como categorías fijas, nos interesa el mundo pensado como un entramado vital de relaciones concretas entre los seres humanos; es decir, lo existente para ser comprendido desde una mirada no-metafísica, no teórica, no científica, debe ser pensarlo desde la axiología y la estética.

El nuevo ámbito no corresponde a una teoría metafísica sino a una ética que defiende lo vivo, que se contextualiza en un mundo complejo y diverso, que se asume no como un imperativo categórico sino como una necesidad vital. En este mundo de hoy, no es posible establecer un discurso del ser totalizante y por ello completamente abstracto, la vida no se da toda bajo el mismo respecto, el mundo de hoy sólo es susceptible de ser comprendido a partir de redes semióticas múltiples, construcciones híbridas que implican discursos transversos y polifónicos.

Una alternativa de comienzo: reivindicar la experiencia

La manera como el ser humano de hoy “asume” la caída de los tres grandes relatos es la indiferencia; nos hemos vuelto –tratando de parafrasear a Kant– una sociedad de menores de edad, entre menos se piense mucho mejor, no se ve la crisis y no se ve lo que pasa. Los medios construyen un magnífico velo que empaña la visión sobre el mundo y lo que es más grave, sobre nosotros mismos.

En la contemporaneidad el concepto de experiencia es poco menos que inútil⁵. Esto significa que cada vez somos menos dueños de nuestra experiencia de estar y ser en el mundo y en lo humano. Desde la experiencia de la guerra, pero sobre todo desde la configuración de la sociedad mediática, nuestra condición es la falta de conciencia de nosotros mismos. El factor determinante de la contemporaneidad es la alienación, la incapacidad de darse cuenta del existir. La mediatización ajena al sujeto de sí mismo, lo convierte en una mercancía que sólo tiene valor en tanto se instale en el comercio. “El hombre moderno vuelve de noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia”.⁶

Aunque la vida de hoy está llena de acontecimientos, como nunca antes en la historia, el afán y la inmediatez la convierten en un oleaje

imposible de convertirlos en experiencia de vida. Como anotó antes, la modernidad cartesiana se plantó como manifiesto en la filosofía en la defensa del ser humano como dotado de conciencia de sí, la configuración del ser humano y del ego sólo era posible mediante la idea de que el “yo pienso” tiene que poder acompañar todas mis representaciones⁷. El mayor problema es que con el advenimiento del capitalismo y de los procesos de mercantilización, el ser humano no necesita pensar, lo que necesita es comprar, no necesita reconocerse; al contrario, se mira en el espejo y ve al otro que quiere ser transitado por la imagen de ser humano que devuelven los medios.

La idea de tiempo y de velocidad que tenemos hoy no permite detenerse a pensar el sí mismo; más que tener experiencia nos interesa el consumo de acontecimientos: “se prefiere que la experiencia sea capturada por la cámara de fotos”⁸

Incluso es interesante revisar la ansiedad de hoy por los tóxicos. Mientras que los románticos acudían a las sustancias para retener experiencias o fabricar nuevas, los jóvenes de hoy acuden a ellas para alejarse de la experiencia de vivir, para entretenerse. De tal modo que uno puede señalar que quizás la faceta más productiva de la industria del entretenimiento –que se convierte en el mejor mecanismo para adormilar la experiencia de sí mismo y del otro– es la industria enfermiza del narcotráfico.

Es interesante la búsqueda ansiosa de placer de hoy como el mecanismo de vaciamiento de la condición humana. El olvido es nuestra condición, estamos de frente en el imperio de lo efímero⁹, no recordar y no tener conciencia es la única manera de poder sobrellevar las noticias diarias –que son otro fenómeno de mercancía– que juntan sin problema la masacre de Jamundí o del Salado con la operación estética de una estrella de televisión.

Así, en medio de la velocidad, hemos pensado que una de las posibles opciones para juntar dos universos discursivos complejos, el arte y la pedagogía, es el tránsito por la ética, es decir por la conciencia de la experiencia. Por la posibilidad de ser y estar en el mundo como morada, no como afán de placer sino como necesidad de ser, como experiencia. Así, si se reconoce la educación artística como elemento fundamental de la construcción de sujeto, ella debe ser asumida como defensora de la experiencia.

La perspectiva fundamental del ethos es la construcción de la morada; sin embargo, esa construcción está determinada no sólo por las condiciones objetivas e institucionales en las que se desenvuelve la vida (en términos de lo social, lo político, lo económico, etc.), sino que además, pone en evidencia la condición de sujeto. La construcción del morar atraviesa la historia occidental como una posibilidad para la vida, en la medida en que nos reconocemos como colectividad y también como individualidad contextualizada.

⁵ En ese sentido la radiografía que presentan Lipovetsky y Virilio es determinante, no se quiere envejecer porque la experiencia y el saber han caído en la trampa de lo out.

⁶ AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Ed. Adriana Hidalgo. Buenos Aires 2007, cuarta edición, pg 8.

⁷ KANT, Manuel. *La crítica de la razón pura*. México D.F. Ed. Porrúa 1982. Pg.80

⁸ AGAMBEN. *OP CIT*. Pg. 10

⁹ Retomo el término de Lipovetsky, Gilles.

de un sentido para el morar es lo que denomino, en general, Experiencia. Cuando hablamos entonces de la experiencia como una alternativa de juntar el discurso pedagógico con el discurso estético, nos referimos a la posibilidad de construir un anclaje fuerte para la educación en artes cuyo objetivo profundo será la **construcción de la conciencia de la experiencia**¹⁰.

Tenemos ahora que acotar el concepto de experiencia, que ya ha sido empleado en filosofía desde diferentes sentidos.

En la antigüedad la experiencia estaba determinada por el contacto directo de un ser humano con el mundo, sin embargo pareciera que dicho contacto no era suficiente, habría que ir más allá. Por ello la teoría del ser y el platonismo descalifican el contacto con lo concreto del mundo -como ya hemos dicho-. Sin embargo, Aristóteles va a plantear una alternativa distinta: para el filósofo, la experiencia del mundo es lo definitivo, no sólo porque es la única posibilidad de estar en relación con otros¹¹, sino porque el ser humano construye el mundo transformándolo y ese sentido de transformación es el papel fundamental del ser humano.

La alternativa del filósofo es determinante porque somos sujetos de experiencia en la medida en que construimos logos, es decir, somos constructores de lenguaje. Pero el lenguaje no debe ser tomado aquí en el sentido de la palabra, sino como el acto fundamental de la vida humana en la medida en que para tener palabra y poder hablar, debo tener la experiencia previa de lo que voy a decir.

El concepto es muy complejo, tratemos de desarrollarlo: según el concepto de logos, que tradicionalmente se traduce como tratado o discurso, el hablar o tener un discurso de algo requiere un recorrido vital previo. La raíz griega de logos (hablar de algo) es *legein* (juntar), de tal manera que cuando yo hablo lo que hago es juntar por lo menos dos cosas: *foné* (sonido) con *semai* (sentido). El foné me lo da la relación social con mis congéneres porque los idiomas son construcciones culturales, pero el semai me lo da mi propio recorrido vital, esto es: la experiencia. Es clave recordar que en este mismo sentido Wittgenstein¹² trabaja el concepto de lenguaje como los límites de mi mundo, es decir sólo puedo hablar de lo

que he vivido y organizado como discurso, hablo de lo que vivo, de lo que no he vivido no puedo hablar.

En ese sentido, lo que queda claro es que venimos al mundo como seres humanos a construir discurso, que es equivalente a decir que vengo al mundo a construir experiencia. Pero dicha experiencia no se da sólo en el plano de la conciencia moderna del ego cogito, es mucho más complejo. La conciencia de la experiencia pasa por lo menos por tres ámbitos distintos, que son los que me permiten sostener la tesis de la educación artística como construcción de experiencia: la ética, la cognición y la expresión.

El puente entre arte y pedagogía tiene tres pilotes

Varios epistemólogos y trabajadores de la educación desarrollan la idea del ser humano como un ser múltiple y complejo. Sin embargo, traducen dicha multiplicidad y complejidad en tres dimensiones posibles que nos hacen humanos: la posibilidad de construir valores sociales y culturales (la ética), la posibilidad de Construir posturas frente al mundo y frente al otro (la cognición), la posibilidad de expresar dichas construcciones mediante diversos mecanismos del lenguaje (el arte). Tratemos de entender estos tres pilotes¹³.

La cognición

Es evidente que la cognición es uno de los sistemas más complejos de lo humano, es uno de los pilotes desde los cuales se construye la experiencia de ser y estar en el mundo. Pero lo más interesante de todos los estudios contemporáneos sobre epistemología y sobre el cerebro mismo, nos permiten entender que dicho sistema es evolutivo y plástico. Esto quiere decir que la cognición humana se desarrolla, se ensancha y se complejiza en la medida en que el ser humano, ensancha y complejiza su relación con el mundo y con los otros. Esto permite decir que queda descartada la idea

¹⁰ Ya Hegel en la fenomenología del Espíritu, había desarrollado la idea de la conciencia de la experiencia, sin embargo esta se reducía al plano de la subjetividad racional, nuestro interés es intersectar otros planos, lo ético, por ejemplo, lo cognitivo, lo valorativo, lo estético, etc.

¹¹ Es importante recordar aquí que el concepto de Animal Político que Aristóteles desarrolla en varios textos, se sostiene a través de la idea del ser humano como constructor de sociedad.

¹² En el Tractatus Logico-Philosophicus, están las dos frases de las que parto para esta reflexión: “los límites del lenguaje son los límites de mi mundo” y “de lo que no se puede hablar es mejor callar”. Referencia Bibliográfica. Fernández Clemente, (compilador) Los Filósofos Modernos. Volumen II. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos. 1970. Pg. 389 y 395.

¹³ En este sentido sigo a Piaget, los desarrollos del Proyecto Zero, la pedagogía conceptual y Ars Propel.

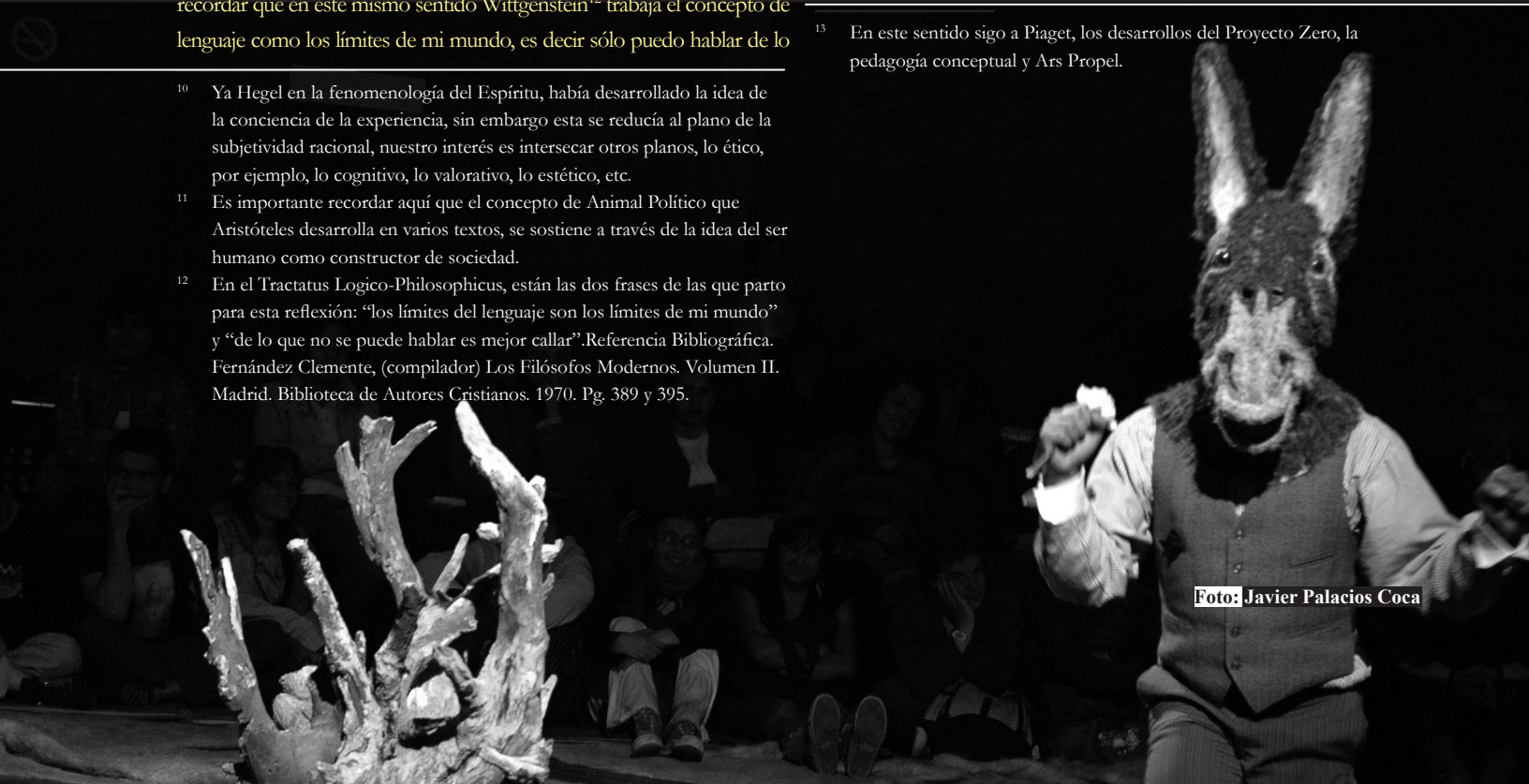


Foto: Javier Palacios Coca

de la cognición como receptáculo en que el educador introduce datos.

Los estudios de Piaget y de allí en adelante: el proyecto zero, Gardner, Vigotsky, Luría, Novak, Ausbel, etc., asumen la cognición como una capacidad compleja que se desarrolla. Si bien la formulación de Piaget establecía por lo menos cuatro ámbitos fundamentales de dicha evolución¹⁴, hoy sabemos que hay otros estadios y operaciones que van mucho más allá. Piaget llegaba a la consideración de que el mayor estadio de la cognición era trabajar con conceptos; ahora pensamos que también está el nivel de las categorías, los paradigmas y las operaciones con redes y engramas semióticos complejos.¹⁵

Construir experiencia es entonces desarrollar todos estos ámbitos de la cognición, pero es imposible desarrollar todos estos ámbitos con una construcción educativa y didáctica vieja, es necesario dar el paso de una educación concentrada en la repetición de fórmulas y saberes acumulados, hacia la exploración de relaciones insospechadas y creativas.

Desde la experiencia de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica¹⁶, hemos empezado a erigir un discurso y unas prácticas de trabajo que desarrollan la idea del arte como potenciador de la cognición humana, porque permite no sólo que el estudiante haga el tránsito por los cuatro estadios piagetianos, sino porque además logra desarrollar posturas creativas que dan un paso hacia la construcción de proyectos expresivos en artes que tocan lo categorial.

Es claro que los procesos que los estudiantes desarrollan en los cuatro ámbitos de formación: **Disciplinar específico, disciplinar pedagógico, investigación e interdiscipliniedad**, no sólo permiten un desarrollo técnico en los diferentes lenguajes del arte, sino que la posibilidad de reflexionar sobre dichos procesos para ponerlos en juego en las prácticas docentes, les permiten establecer estructuras muy complejas de desarrollo cognitivo.

Desde las áreas prácticas: cuerpo, voz y actuación (que constituyen el ámbito disciplinar), se busca desarrollar procesos sensorio motrices que redundan en desarrollo cognitivo, porque el ejercicio físico no es sólo un problema de la corporalidad sino de la comprensión. Cada ejercicio desarrollado, cada juego, cada espacio académico específico a nivel corporal, vocal o de actuación se constituyen como **instrumentos didácticos** que permiten desarrollar **operaciones cognitivas** como: proyectar, introyectar, nominar, comprender, ejemplificar, codificar, ordenar, decodificar, incluir, excluir, deducir, inducir, sintetizar, argumentar, definir, derivar, representar, hipotetizar, planear, evaluar, sistematizar, comprobar, deconstruir y crear. Podríamos hablar de cada uno de estos procesos y operaciones; sin embargo, no es ese el fin de este escrito; bástenos con presentar que el programa de la licenciatura a nivel cognitivo no fija su centro fundamental en el desarrollo ensimismado de unas técnicas y esquemas recurrentes, sino que ve en ellas instrumentos didácticos para el desarrollo de las operaciones.

La cognición no es un problema de memorización de datos sino de las relaciones y transformaciones que los individuos hacen de esos datos. Por ello la construcción de experiencia a nivel cognitivo, desde las artes, la entendemos como la posibilidad de llegar a relaciones y operaciones transaccionales, las cuales permiten construir sentidos posibles y transformaciones de las realidades y de uno mismo. Esto es construir logos experiencial.

Lo valorativo

El nivel valorativo es otro pilote fundamental de la condición humana y en él se despliegan todos los afectos y desafectos que nos permiten instalarnos en el mundo. Es imposible descartar esta faceta de lo humano que nos define tan complejos como somos, que nos convierte en sujetos deseantes, brumosos, densos psicológicamente.

Sin embargo, es posible ver que dentro de esa inmensidad de los afectos valorativos de los seres humanos también encontramos operaciones posibles de delimitar, así sea parcialmente: valorar, optar, reconocer, decidir, escoger, preferir, etc. Y son tan determinantes que la condición humana depende en absoluto de ellos. Un ejemplo clásico es la inteligencia cognitiva, por ejemplo, de un autista, pero su incapacidad de decidir no le permite

proyectarse socialmente, establecer relación de pares, etc.

En el trabajo de los artistas escénicos, la condición valorativa es fundamental porque los sentimientos, las emociones, las pasiones, los miedos, los anhelos, etc., son los instrumentos de su ejecución representacional. Pero también el estudio riguroso de dichos instrumentos le permiten al estudiante de la licenciatura reconocer que las operaciones valorativas también son plásticas y dinámicas.

Si bien la cognición tiene operaciones, la capacidad humana de valoración también y por ello es posible fortalecerla, complejizarla. Es posible ampliar las posibilidades de tomar decisiones, de opción, de emitir juicios afectivos sobre las cosas y las personas.

En los espacios académicos prácticos de la licenciatura desarrollamos ejercicios que permiten establecer relaciones, tomar decisiones, ponerse en el lugar del otro, construir emociones, juicios, mecanismos de control.

La convivencia cotidiana con el cuerpo del otro, con su peso, con su olor, con su carácter, implica el desarrollo de la capacidad valorativa para aceptar o rechazar las actitudes y prácticas del otro y de sí mismo.

Uno de los lemas del trabajo en teatro tiene que ver con vencer las resistencias que nos pone el ego y más en una sociedad donde mostrar los sentimientos pareciera poner en escena la debilidad. Por ello el trabajo está en construir valoraciones y opciones que nos permitan abordar el sentido de la colectividad. Respetar el espacio del otro, ponerse en su lugar, reconocer los límites, darse cuenta del error, ofrecer y dar excusas, solu-

¹⁴ Los cuatro estadios son: sensorio /motriz, pre/operacional, operacional concreto y operacional lógico.

¹⁵ En ese sentido el texto del Antiedipo de Deleuze y Guattari es un ejemplo determinante.

¹⁶ Debo ofrecer excusas al equipo de arte y pedagogía si de aquí en adelante me refiero exclusivamente a los procesos de la licenciatura en artes escénicas en la cual he desarrollado mi experiencia docente.

cionar conflictos, redimensionarlos.

La experiencia humana también requiere de la concertación de las emociones, no hay una comunidad que no esté sostenida por las actitudes, por los acuerdos tácitos o explícitos, por las prácticas y lo deseos.

Así sea muy complejo racionalizar los afectos lo que sí se puede hacer es trabajar sobre las operaciones que se pueden hacer con dichos afectos. Así como en la cognición los conceptos son la materia prima de operaciones mentales como la deducción, en la capacidad valorativa los afectos son la materia prima para tomar decisiones, para construir posturas frente al mundo, frente al otro y frente a sí mismo, es decir: experiencia.

La sociedad mediática tiende a plantear modelos alienados de comportamiento, de valoración; esto es lo bueno, lo bello, lo útil, lo verdadero, lo ejemplar, etc. Y dichos modelos se van imponiendo en nuestra condición por descarte, es decir si lo blanco es bueno, lo que no es blanco es feo, y así sucesivamente. Lo interesante de deconstruir dichos modelos es llegar a la comprensión que del fenómeno propone Nietzsche en Más allá del Bien y del Mal al reconocer los valores como agenciamientos de poder. Por ello la importancia del trabajo sobre las operaciones valorativas debe promover el nacimiento de valoraciones nuevas que no pretendan excluir sino reconocer las razones y las experiencias del otro.

Lo expresivo

Aquí, en este ámbito tenemos que volver a hablar de los lenguajes, es decir de las construcciones que cada uno hace de su propia manera de ser y de estar en el mundo.

Es interesante revisar en profundidad la idea griega de que venimos al mundo a construir nuestro logos, es decir nuestro recorrido vital de la experiencia. Pero lo más clave está en darse cuenta que la clave del logos está en volverla dia-logos, es decir de ponerla en juego con el otro. Por ello la condición expresiva de lo humano es fundamental.

La palabra es la materia prima de la cognición, de la valoración y de la expresión. Yo me pongo en juego desde mi palabra que es mi recorrido por la vida. Por ello las operaciones expresivas también son determinantes de lo humano: escuchar, hablar, leer y escribir, son operaciones fundamentales. Aquí es donde el arte se la juega a fondo por lo político y por lo público. Es imposible pensar un arte sin comunicación, es inevitable; incluso el arte más abstracto y “separado” de la realidad tiene un anclaje profundo en lo que somos o en lo que queremos decir.

Sin embargo es muy importante anotar que el arte es un diálogo, no un objeto. En ese sentido citamos (parcialmente) a Borges cuando reclama que un libro es una cosa más de las que pueblan el innumerable mundo, pero la poesía sólo ocurre cuando alguien lo lee. He ahí el misterio y la importancia del arte. Reconocer que no son cosas u obras sino acontecimientos, lugares para la experiencia colectiva.

En la facultad, estamos pensando una educación artística que rompa el concepto de obra de arte que entretiene o adorna la vida, intentamos dar el paso hacia el concepto de arte como campo, como encuentro entre sujetos diversos. Un arte que reconoce la diversidad de la experiencia y la expresión de los seres humanos. Que valora el arte producido en las

comunidades, que propone fugas, variaciones, ensambles y fusiones que parecían desafiar lo canónico del clasicismo.

La construcción de la experiencia, en el ámbito expresivo se da en las rupturas del concepto de arte como objeto y obra y lo pone en el terreno de la interlocución con las comunidades que construyen y reconstruyen permanentemente las formas expresivas. ●

Bibliografía

Vattimo, Gianni. *Más allá del sujeto*. Ediciones Paidós Ibérica estudio. Barcelona 1992.

Agamben, Giorgio. *Infancia e Historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Ed. Adriana Hidalgo. Buenos Aires 2007, cuarta edición.

Kant, Manuel. *La crítica de la razón pura*. México D.F. Ed. Porrúa 1982.

Fernández Clemente, (compilador) *Los Filósofos Modernos*. Volumen II. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos. 1970.

Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional ensayo sobre la ideología de la sociedad avanzada*. Ariel. Barcelona, 1981

Buydens, Mireille. *L'image Deleuze, Foucault, Lyotard*. J. Vrin. Paris. 1998

Lipovetsky, Gilles. *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama, Barcelona, 2000.

Proyecto Zero, Tomado de internet en agosto de 2008: www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm -

Deleuze Gilles y Guattari Felix. *El Antiedipo*. Paidós Editores. 1994

Heidegger, Martin La fenomenología del espíritu de Hegel (curso del semestre de invierno, Friburgo, Alianza Editorial. 2006

CARLOS EDUARDO SEPÚLVEDA

MEDINA. Docente universitario y Director de teatro. Se encuentra desarrollando la Maestría interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Educación artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia. Ha desarrollado estudios de pregrado en Filosofía. Maestro en Teatro con énfasis en Dirección escénica y Licenciado en educación básica con énfasis en Educación Artística. carlosocidente@yahoo.com