

# LA OBRA

## Producción académica en las artes: la visión de un músico

Academic production in Arts Faculty: A musician's view.

Augusto Mesa Zabala\*

### Resumen

Este artículo presenta la reflexión de un docente de pregrado en música en torno de la legitimidad de los productos del quehacer artístico de los docentes como producción académica. La exposición se organiza en relación con cuatro puntos de observación: 1. Producción estética –misión de la universidad 2. Dimensiones en que incide la experiencia del arte 3. Los discursos en torno de lo que es arte 4. Relaciones de conocimiento en y a cerca de la experiencia del arte. En las conclusiones se manifiesta la necesidad de cooperar con las instituciones de educación básica para incrementar calidad y cobertura de la educación para las artes y los Ministerios de Cultura y Educación para establecer el peso que ha de concederse a “la obra” en las ponderaciones de la productividad académica.

### Palabras clave

Producción académica y producción artística, peso académico del arte en la universidad.

### Abstract

This article focuses upon the educational scope of arts in population general education as well as the expected commitment to contributing the cultural process of development by the arts institution and artists involved in educational affairs at Colombian universities. In this way, those artists are challenge to present their creative output and their reflexive writings on the latest altogether as a required accomplishment for achieving the above mentioned contribution as it is regarded as a relevant issue of university mission.

### Keywords

Academic work and artistic work, academic relevance of Arts at university.

Fecha de recepción: 9 de mayo 2014

Fecha de aprobación: 22 de julio 2014

\* Músico Cantante con Énfasis en Composición. Especialista en Dirección de Licenciado en Música para guitarra. Maestro en Interpretación de música latinoamericana del siglo XX. Docente Investigador Programa de Música Universidad Antonio Nariño

## Introducción

En el presente texto se hará una breve mirada a cuatro aspectos implicados en la discusión en torno de la producción académica en una facultad de artes: 1. La producción estética en relación con los principios y la misión de la universidad 2. La dimensión individual y colectiva en que tiene mayor incidencia la experiencia del arte 3. Los discursos que, entorno de lo que es arte, han circulado y circulan entre expertos y teóricos del arte, y la idea de arte que circula entre los ciudadanos corrientes 4. Las relaciones de conocimiento que emergen en y a cerca de la experiencia del arte.

Hacia el final se formula a manera de conclusiones algunas afirmaciones debatibles, alrededor de las cuales se pudiera orientar la producción de sentido en una facultad de artes interesada por cuestiones semejantes.

En el proceso de escritura se renuncia a afirmar que la obra de arte o producción estética es importante, no se plantea la pregunta en torno a su importancia, en cambio se considera justa la pregunta sobre por qué cautiva, conmueve, atrae y transforma a la mayoría de los que damos el salto a su vivencia. De otra parte, respecto de su valoración, cada quien evaluará para sí la esencialidad de la causas de su fruición y su apego a ella.

De igual manera no se considera productiva la pregunta sobre sus semejanzas, equivalencias o legitimidad frente a otras formas de construcción de sentido, se considera más relevante la pregunta por las relaciones de conocimiento que se establecen al interior de la experiencia del arte y su entorno, por cuanto se comprende que la mayoría de los esfuerzos propios del proceso educativo a que nos comprometemos todos los integrantes de la comunidad universitaria se congregan alrededor del acto de conocer y del conocimiento.

En síntesis este texto es la reflexión de un músico a cerca las exigencias en virtud de las cuales ocurre la producción de sentido en una Facultad de Artes,

las implicaciones axiológicas y epistemológicas de la experiencia del arte y sobre la experiencia del arte como categoría plural. Por supuesto, el escindir la reflexión en las dimensiones normativa, axiológica y epistemológica, obedece a una estrategia expositiva mas no a la consideración de una existencia tal en el vivo devenir de la experiencia; por lo contrario, se tiene conciencia de la simultaneidad y compleja imbricación de estas dimensiones en el todo: la experiencia del arte.

## La producción artística en el contexto universitario

El campo académico global ha normalizado, para el quehacer universitario, la fórmula: docencia, producción de conocimiento y extensión, igual: “función social de la universidad”. Esta normalización está claramente revelada en documentos estratégicos de gran parte de universidades locales<sup>1</sup>. A tal normalización se ha llegado quizá en respuesta a la inapelable aceptación de la importancia del conocimiento como factor de transformación social:

La generación de conocimientos, su diseminación y utilización, han llegado a ser un factor clave para el desarrollo y competitividad de las naciones; más importante incluso que los recursos naturales, el trabajo

.....

1 Véase: <http://www.udistrital.edu.co/#/universidad.php/funcion> <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010724231299709442peiupn-2010>, Fortalecimiento académico Pg. 16. <http://www.uptc.edu.co/Infomacioninstitucional/fin.es>. <http://www.unicundi.edu.co/documents/rectoria/PEI.pdf>, Fundamentos de la visión de la universidad de Cundinamarca. <http://www.umng.edu.co/web/guest/la-universidad/mvo>. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/a.QuienesSomos/C.funcionesMisionales>. <http://www.ucaldas.edu.co/portal/mision-vision-2/> <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/acuerdos/2002/acu-001.pdf>, Estrategias pg. 4. <http://www.ut.edu.co/administrativos/index.php/inti/quienes-somos/politicas-institucionales/proyectoeducativo>. <http://www.udem.edu.co/index.php/vida-udem/vision-mision-valores>



abundante o el capital financiero (Brunner, 1990, pp. 122-128).

Sin embargo, la justificación de un número importante de acciones, propuestas por la sociedad, en relación con la producción de conocimiento, pudiera no obedecer tan solo a la aceptación de una tendencia del campo de la educación universitaria, sino ser consecuencia de una posición autocrítica en consideración de un particular concepto de calidad de la educación. Al respecto Juan Bosco Bernal dice:

Es difícil encontrar un concepto de calidad de la educación que sirva a todos los países, a todas las generaciones de población y a todos los modelos de sociedad. Pues la calidad es siempre un término relativo que admite comparaciones y, porque cada nación, de acuerdo con sus requerimientos y expectativas socio-educativas, lo mismo que en el marco de sus definiciones políticas, concibe su ideal de educación, las normas y el papel que deben jugar los agentes y actores educativos (escuela, universidad, docentes, padres de familia, medios de comunicación, etc.), para asegurar su cristalización” (Bernal, 1993).

Lo anterior es extensible a cada institución educativa que ha definido, para su coherente

funcionamiento, unas expectativas socioculturales a la cuales se propone atender en virtud de su autonomía<sup>2</sup>, de su ser crítico y autocrítico.

En tal sentido, acogiendo la tendencia actual y en coherencia con su espíritu, una facultad de artes podría instar a sus docentes a producir nuevo conocimiento sobre su entorno de influencia y a intervenir en consecuencia con ese conocimiento en el devenir del segmento de la sociedad, peculiar entre otros, al cual se propone servir, además de educar en una disciplina a sus educandos. Cualquiera que sea la estrategia o estrategias que emplee, el docente universitario en artes es un artista que normalmente educa en unos saberes que son específicos de su disciplina y para los

.....

2 La autonomía universitaria le otorga legitimidad a la indisciplina creativa. Las sociedades reconocen que se equivocan en sus políticas; por eso aseguran, con la más confiable de sus instituciones, el mantenimiento de una capacidad para detectar y superar errores. La Universidad va despacio, a veces parece conservadora, pero históricamente ha demostrado que se equivoca menos y que puede ayudar a corregir los rumbos.

3 “Profesar o ser profesor, en esta tradición que precisamente está en proceso de mutación, es sin duda producir y enseñar un saber al tiempo que se profesa, es decir, que se promete adquirir una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar” (Derrida, 2002, p. 38). En García 2011.

cuales por ser profesional, es decir profesante de su disciplina<sup>3</sup>, está facultado.

Por otro lado, excediendo las fronteras del compromiso docente, el profesional encuentra no pocas ocasiones en que escasea el conocimiento o es difusa la comprensión de aquella realidad que quiere intervenir, situación que se configura como desafío para su esencia crítica. Incluso aquellas ocasiones en que la realidad se presenta frustrante, estimulan el retorno del artista al origen de su vocación: la actitud crítica<sup>4</sup>. Esta individualidad crítica es coincidente con un propósito fundamental de la universidad contemporánea: estar a la vanguardia de los procesos sociales:

... la universidad para actualizarse debe abandonar la filosofía de fábrica de simples doctores y técnicos. Debe ser la *vanguardia*

.....

4 Hay otro aspecto de la creatividad todavía más interesante y es el drenativo- conversivo: la interioridad y vida subjetiva del autor necesita drenarse, pues no puede retenerse sin tensiones que llegan a hacer insoportable lo almacenado vivencial y emocionalmente en su memoria, o sus deseos o sus temores. Una forma de liberarse de todo ello es reconvertirlo en contenido y mensaje de una expresión artísticamente plasmada (Cencillo, 2000, p. 150).

5 Por el nivel de conocimiento con el que opera, la Universidad debe constituirse en «punta de lanza»<sup>16</sup> del desarrollo humano, por lo cual se le atribuye el poder de pronunciarse con independencia y plena responsabilidad, como un poder intelectual necesario para la sociedad, que le ayude a reflexionar, comprender y actuar. Es el lugar de la reflexión y la crítica en donde, gracias a la libertad de cátedra, a la proyección, la investigación, y la cooperación entre estudiantes, docentes, profesionales e investigadores se debe fortalecer una cultura democrática. La Universidad Antonio Nariño se entiende como un espacio de confluencia, interacción y proyección histórica de saberes universales y actores de distinta procedencia cultural, quienes reflexionan, producen, difunden y transforman de manera autónoma, crítica y responsable el conocimiento (PEI UAN, 2005, p. 52).

6 Ejercer liderazgo educativo e investigativo, en ciencias, artes y tecnología, acorde con los procesos de globalización y adelantos científicos, que responda a los desafíos provenientes de los cambios locales, regionales, nacionales e internacionales. Contribuir a la calidad y excelencia del talento humano mediante la formación académica e investigativa rigurosa que

ordenada, enjundiosa y capaz de señalar los caminos viables al gran cambio nacional (ciencia y técnica, pero también estética y humanidades). ¡Formación integral! (Umaña, 1999, p. 142).

El proyecto educativo institucional de gran parte de las universidades locales expresa coincidencias con las propuestas de científicos sociales<sup>5</sup> y hace alusión directa al desarrollo artístico como parte de los instrumentos involucrados en el avance social<sup>6</sup>. De tal modo, exigida y deseada la construcción de aquel nuevo conocimiento que permite esa comprensión de aquella realidad, de crear aquello que la apropia o la cuestiona y en consecuencia la transforma, el docente de artes puede optar por la construcción de conocimiento en torno a la multiplicidad de procesos en que está inserta la actividad artística y/o crear su obra.

.....

posibilite la creación y consolidación de grupos de investigadores que orienten el desarrollo científico, tecnológico y artístico (PEI UAN, 2005, p. 23).

7 Algunas propiedades de los campos: Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios, y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinadas por las posiciones). Hay *leyes generales de los campos*: campos tan diferentes como el campo de la política, el campo de la filosofía, el campo de la religión tienen leyes de funcionamiento invariables (es lo que hace que el proyecto de una teoría general no sea insensato y que, desde ese momento, se pueda utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo particular para interrogar e interpretar otros campos, superando así la antinomia mortal de la monografía idiográfica y la teoría formal y vacía). Cada vez que se estudia un campo nuevo -ya sea el campo de la filología en el siglo XIX, de la moda hoy, o de la religión en la Edad Media- se descubren propiedades específicas, propias de un campo particular, al tiempo que se hace progresar el conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias.

La estructura del campo es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicados en la lucha, o si se prefiere así, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores. Los que, en un estado determinado de las relaciones de fuerza, monopolizan (más o menos

completamente) el capital específico, fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan por las estrategias de conservación -las que, en los campos de producción de bienes culturales, tienden a la defensa de la *ortodoxia*-, mientras que los menos provistos de capital (que son también frecuentemente los recién llegados y, por tanto, generalmente, los más jóvenes) se inclinan por las estrategias de subversión -las de la *herejía*-. Es la herejía, la heterodoxia, como ruptura crítica -que frecuentemente va unida a la crisis- con la doxa, la que saca a los dominantes de su silencio y les impone producir el discurso defensivo de la ortodoxia, pensamiento derecho y de derechas cuyo objetivo es restaurar el equivalente a la adhesión silenciosa de la doxa.

Otra propiedad, ésta menos visible, de un campo: todas las personas implicadas en un campo tienen en común una serie de intereses fundamentales, a saber, todo lo que va unido a la existencia misma del campo: de aquí deriva una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos. Se olvida que la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo que vale la pena luchar -y que es reprimido al estado de evidencia, mantenido en el estado de doxa-, es decir, sobre todo lo que conforma el propio campo, el juego, los objetos en juego [*enjeux*], sobre todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, incluso sin saberlo, por el mero hecho de jugar, de entrar en el juego. Los que participan en la lucha contribuyen a la reproducción del juego contribuyendo, más o menos completamente según los campos, a producir la creencia en el valor de los objetos en juego [*enjeux*]. Los nuevos ingresados deben pagar una cuota de ingreso que consiste en el reconocimiento del valor del juego (la selección y la cooptación le conceden siempre mucha atención a los índices de adhesión al juego, de inversión en el juego) y en el conocimiento (práctico) de los principios de funcionamiento del juego.

No es casualidad que uno de los índices más seguros de la constitución de un campo sea, además de la presencia de huellas de la relación objetiva (a veces, incluso consciente) con las otras obras, pasadas o contemporáneas, la aparición de un cuerpo de conservadores de las vidas -los biógrafos- y de las obras -los filólogos, los historiadores del arte y de la literatura, que comienzan a archivar los esbozos, los bocetos, los manuscritos, a «corregirlos» (el derecho de «corrección» es la violencia legítima del filólogo), a descifrarlos, etc.-, otras tantas personas que están aliadas con la conservación de lo que se produce en el campo, que tienen interés en conservar y en conservarse conservando.

Y otro índice del funcionamiento como campo es la huella de la historia del campo en la obra (e incluso en la vida del productor). Habría que analizar, en calidad de prueba *a contrario*, la historia de las relaciones entre un pintor al que se dice «naïf» (2) (es decir, que ha entrado en el campo un poco por descuido, sin pagar el derecho de entrada, la cuota

de ingreso...) como el aduanero Rousseau, y los artistas contemporáneos, los Jarry, Apollinaire o Picasso, que juegan (en sentido literal, mediante toda clase de supercherías más o menos bondadosas) con el que no sabe jugar el juego, con el que sueña ser un Bouguereau o un Bonnat en la época del futurismo y del cubismo, y que rompe el juego, aunque sea sin querer, y en todo caso sin saberlo, como los perros en misa, de forma completamente inconsciente, al contrario de personas como Duchamp, o incluso Satie, que conocen lo suficientemente bien la lógica del campo como para desafiarla y explotarla al mismo tiempo.

Hay efecto de campo cuando ya no se puede comprender una obra (y el *valor*, es decir, la creencia, que se le otorga) sin conocer la historia del campo de producción de la obra -es por lo que los exegetas, comentaristas, intérpretes, historiadores, semiólogos y otros filólogos se ven justificados de existir en tanto que únicos capaces de explicar la obra y el reconocimiento de valor de que es objeto-. La sociología del arte o de la literatura que relaciona *directamente* las obras con la posición en el espacio social (la clase social) de los productores o de sus clientes, sin considerar su posición en el campo de producción («reducción» que sólo se justifica, en rigor, con los «naïfs»), escamotea todo lo que la obra le debe al campo y a su historia, es decir, precisamente lo que hace de ella una obra de arte, de ciencia o de filosofía. Un problema filosófico {o científico, etc.) legítimo es un problema que los filósofos (o los científicos, etc.) reconocen (en el doble sentido del término) como tal (porque está inscrito en la lógica de la historia del campo y en sus disposiciones históricamente constituidas para y por la pertenencia al campo) y que, por el hecho de la autoridad específica que se les reconoce, tiene todas las posibilidades de ser ampliamente reconocido como legítimo. Aquí también es muy esclarecedor el ejemplo de los «naïfs». Son personas que se han visto proyectadas, en nombre de una problemática que ignoraban por completo, al estatuto de pintores o escritores (y revolucionarios, por añadidura): las asociaciones verbales de Jean-Pierre Brissat, sus largas series de ecuaciones de palabras, de aliteraciones y despropósitos, que destinaba a las sociedades científicas y a las conferencias académicas -por un error de campo que pone de manifiesto su inocencia- habrían quedado como elucubraciones de alienado, como se las consideró al principio, si la «para física» de Jerry, los retruécanos de Apollinaire o de Duchamp, o la escritura automática de los surrealistas no hubieran creado la problemática en referencia a la cual podían tomar sentido.

El campo o, más exactamente, el habitus de profesional ajustado de antemano a las exigencias del campo {por ejemplo, a la definición en vigor de la problemática legítima) va a funcionar como un instrumento de traducción: ser «revolucionario conservador» en filosofía es revolucionar la imagen de la filosofía kantiana mostrando que en la raíz de esta filosofía, que se presenta como la crítica de la metafísica, hay metafísica. Esta transformación sistemática de los problemas y los temas

Queda claro, entonces, que son bienvenidos los procesos de construcción de un conocimiento con el que aún no se cuenta en los campos<sup>7</sup> disciplinares<sup>8</sup> que quieren y sin el cual no se puede intervenir la realidad; que son inherentes a la institución crítica los procesos de apropiación, cuestionamiento e, incluso, creación de nuevas realidades. Sin embargo, aunque se expresan generosos propósitos en torno del acogimiento del arte como forma de conocimiento y se reconoce su enorme potencial de incidencia en la transformación de la vida social, a nivel local los organismos de control de la calidad de la educación siguen privilegiando la producción de documentos de reflexión acerca del arte y otorgando poco peso en sus mediciones a la obra artística en sí<sup>9</sup>. Esta situación quizá pueda

.....  
no es el producto de una búsqueda consciente (y calculada, cínica), sino un efecto automático de la pertenencia al campo y del dominio de la historia específica del campo que esa pertenencia implica. Ser filósofo es dominar lo que hay que dominar de la historia de la filosofía para saber comportarse como filósofo en un campo filosófico.

El hábitus, sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas *[schémas!]* generativos, es generador de estrategias que pueden ser objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidas con este fin. Cuando las personas no tienen más que dejar actuar a su hábitus para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias en él inscritas (lo que constituye en todo campo la definición misma de la excelencia), no tienen, en absoluto, consciencia de sacrificarse a un deber y mucho menos de buscar la maximización del beneficio (específico). Disfrutan así del beneficio suplementario de verse y ser vistos como perfectamente desinteresados (Bourdieu, 1990).

8 Cuando se habla de disciplina, se alude con frecuencia a un territorio de conocimiento y se piensa en las disciplinas como espacios de producción de conocimientos. En palabras de Morin (2001), “la disciplina es una categoría organizadora, dentro del conocimiento científico; instituye en este la división y especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Por más que este inserta en un conjunto científico más alto, una disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propias.

ser explicada como la indulgencia diplomática frente algo apenas presentado, que por lo mismo tampoco se puede mensurar. Este es el natural despliegue del ser de instituciones concebidas para evaluar productos tangibles con estrategias cuantitativas, lideradas por ciudadanos que –a consecuencia de la precaria educación artística escolar general– suelen tener poca o ninguna formación en el campo de las artes y por ello están impedidos para imaginar siquiera sus alcances epistemológicos y axiológicos.

De otra parte, los pronunciamientos aparentemente fundamentados de académicos locales bien certificados dejan al descubierto que el abordaje de la reflexión acerca de la legitimación de la

.....  
Por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias (Weber, 1922/1997). Profesión es entonces sinónimo de ocupación que asegura la subsistencia. El concepto es extraordinariamente amplio, pero el mismo Weber distingue, entre el conjunto de las profesiones, las llamadas “profesiones liberales” que se caracterizan por exigir una competencia técnica intelectual y por hacer uso de lo recogido en una tradición cultural. Las profesiones liberales no se aprenden como otras en la práctica del trabajo productivo, al lado de los trabajadores experimentados; se aprende en la universidad (Hernández, 2002: 37-38).

9 La heterogeneidad, plasticidad y singularidad de los productos artísticos riñe con los requerimientos de formalización y estandarización que, como veremos a continuación, son necesarios para el manejo de grandes cantidades de datos en las tecnologías de información y comunicación (Santa María, 2011: 90).

Solo en las líneas de acción del Programa de Ciencias Sociales y Humanidades se nombran de manera tímida, articuladas a las humanidades y ligadas a temáticas referentes a las industrias culturales y la innovación cultural. Se mencionan también en la línea Estudios de Artes y Humanidades, que contempla la existencia de investigaciones pero no de creaciones artísticas (Santa María, 2011, p. 95).

10 Un ejemplo de ello se encuentra en el artículo “La producción de las artes en las universidades colombianas: desafío a los mecanismos de medición de conocimiento” resultado del proyecto “Caracterización de la institucionalización y formalización de los procesos de investigación-creación artística en Colombia” financiado por la Vicerrectoría Académica de la

producción artística dentro la universidad se hace en ausencia de elementales consideraciones sobre la naturaleza de tal<sup>10</sup>.

En adelante se expondrá unas breves ideas de por qué la creación de la obra artística es, además de fundamental para la docencia en artes, una valiosa contribución al cumplimiento de la aspiración vanguardista de la universidad contemporánea.

## El arte a la vanguardia axiológica

En primer lugar es necesario acotar qué es estar a la vanguardia, sin olvidar que existe un sentido de vanguardia al interior del arte que es concomitante con el sentido otorgado de manera general entre los académicos sociales. Dice Jorge Calderón (2005) respecto de la idea de vanguardia en general:

El paradigma político nos ha conducido al factor organizativo, la dimensión utópica y las repercusiones teóricas de la categoría, mientras que las definiciones académicas despliegan un sentido general y sintético de los diferentes usos del término, resaltando cuestiones como el avance, la renovación, el progreso o el ir adelante en cualquier actividad (Calderón, 2005, p. 8).

Aunque la vanguardia en el contexto del arte será explicada en lo concerniente al concepto actual y local de arte, de momento resulta pertinente aludir a su efecto en la sociedad:

... son las vanguardias las que han definido y sancionado la conciencia histórica de la cultura moderna, o sea, su relación con el pasado, y su radical orientación hacia las empresas futuras y hacia un progreso indefinido. Al mismo tiempo, ellas han determinado, con fuerza cultural global, la

.....

Pontificia Universidad Javeriana. En este artículo se insiste en perseguir la justa mensuración de Colciencias para productos cuya relevancia, alcance y validez puede ser entendida a cabalidad por instituciones de otra naturaleza como el Ministerio de Cultura.

racionalidad propia de este proceso histórico volcado hacia el futuro, y han definido uno a uno los valores éticos y estéticos más esenciales de la tradición cultural occidental” (Calderón, 2005, p. 4).

Así entonces, la expresión “estar a la vanguardia social”, se puede entender como: señalar, a partir de la observación de la dimensión cultural de la sociedad y de su crítica, las valoraciones y objetos de valoración que habrá de atender una comunidad para enriquecer precisamente esa dimensión cultural. Entendida claro está, esa dimensión cultural, como el conjunto de la producción artística, científica y filosófica en las esferas individual y colectiva.

Ya se ha afirmado que el arte contribuye al propósito vanguardista de la universidad contemporánea, pero ¿cómo lo hace?

De momento, vamos a conjeturar cual es el acto en que el arte efectúa la vanguardia social. Ese acto es la “cuestión”. Sí, el arte plantea muy a menudo cuestiones al devenir fáctico y espiritual a través de la producción de nuevas formas de configurar la realidad en respuesta a su intrínseca cuestión de valoraciones<sup>11</sup>, ello en virtud no solo de su contenido sino de su condición de contenido y forma a la vez<sup>12</sup>, operando sobre la razón y la emoción en simultáneo siendo significante y significado, sentido y magnitud a la vez. Esto sucede tanto en la obra referencial como no referencial.

.....

11 El valor es una interpretación de las propiedades del objeto y la valoración es el acto de interpretación. Como toda interpretación, es contextual y en el perviven la subjetividad y la objetividad: “la percepción en el cine es la síntesis de una doble contribución: las imágenes estáticas constituyen el aspecto objetivo y el sujeto agrega el movimiento. Algo semejante ocurre con los valores, que son también la síntesis de reacciones subjetivas frente a cualidades que se hallan en el objeto” (Frondizi, 1972, p. 199).

12 Sánchez Vásquez interpretando a Yuri Lotman dice: “Mientras en el lenguaje natural el plano formal o gramatical y el plano significativo o de contenido tienden a separarse, en el texto artístico ambos tienden a fundirse, entrecruzarse o transformarse mutuamente” (Sánchez, 1996, p. 37).



Para complementar el significado de lo anterior, otorgar mayor sentido a las anteriores afirmaciones, a continuación se ofrece una explicación de la forma como ocurre la “cuestión” en una disciplina artística en particular: la música.

La música es levemente referencial-objetual solo en virtud de asociaciones circunstanciales con imágenes o con la lengua hablada<sup>13</sup>. Fuera de sus prácticas habituales el discurso sonoro pierde por completo su referencialidad-objetual pero preserva su referencialidad<sup>14</sup> emotiva, en este plano de la emotividad plantea su cuestión a todo oyente. La audición con sentido musical

.....

13 Una opinión que concilia los puntos de vista de formalistas y contenidistas es la que recoge Lucy Green (2001, p. 21). La autora apunta la posibilidad de admitir, por un lado, la concurrencia de significados intrínsecos en la materia musical, que se expresarían a través de los procesos sin-tácticos de los materiales musicales; por otro, de significados evocados, de carácter connotativo, que se derivarían del uso de la música en un determinado contexto social.

14 Sánchez Vásquez interpretando a Yuri Lotman en su concepción de referencialidad, dice: el problema de la relación del arte con la realidad lo resuelve Lotman con una tesis que él considera ley general del arte: *la obra artística es un modelo finito de un mundo infinito...* Al modelizar lo infinito en lo finito, la reproducción artística de la realidad no puede ser una copia de ella... Por ello, concluye Lotman: la obra de arte es la traducción de una realidad a otra (Sánchez, 1996, p. 39).

implica la atención en relaciones temporales entre sonidos peculiares a cada instrumento, asociadas a preconcepciones discursivas adquiridas en el devenir estético-sonoro del oyente<sup>15</sup>. Esas relaciones construyen musemas<sup>16</sup> cuyo tránsito por los diversos contextos, en su propia transformación, edifica un todo que confronta por su polisemia y por la auto contextualización en que devienen.

Pero, ¿Cómo se opera esa confrontación emotiva?

El sonido es señal de movimiento, el movimiento se torna cautivante en cuanto está implicado en un acto evidentemente sintáctico expresivo<sup>17</sup> (de manera semejante ocurre en la danza). Una vez cautivo el oyente, se da comienzo a la concesión de sentido por parte de este a cada suceso sonoro que discurre. En consecuencia se produce un alejamiento de la cotidianidad emotiva a la vez que, en tanto compleja la obra, se establece un conflicto entre sentidos que, por el reto cognitivo que plantea, incrementa el alejamiento y así la intensidad de la confrontación. Al final de la experiencia, en virtud de su cautiverio, el oyente experimenta la confrontación entre su emotividad cotidiana y la emotividad construida en torno a la obra. La distinción de esa sintaxis

.....

15 El oyente aporta al acto de la percepción opiniones propias y definidas sobre el poder afectivo de la música. Incluso antes de que se oiga el primer sonido, dichas opiniones activan las disposiciones a responder de una forma emocional poniendo en juego conjuntos ideomotoros expectantes (Meyer, 2001, p. 32).

16 Mínima unidad expresiva musical (Gag, 1982, p. 42).

17 “Y como el discurso musical puede incluir esa excitación sensorial que lleva en sí el proceso rítmico como también las posibilidades infinitas de combinaciones tímbricas, así como las variaciones de intensidades, de alturas y ataques, todo ello junto es susceptible de producir aquella dinamogenia fisiológica...”(Grau, 1989, p. 88).

18 De este modo las relaciones existentes entre los sonidos propiamente dichos o las que existen entre los sonidos y aquello que designan o connotan, aunque son producto de una experiencia cultural son conexiones reales existentes de forma objetiva en la cultura y no conexiones arbitrarias impuestas por la mente de cada oyente (Meyer, 2001, p. 53).

expresiva es posible gracias a la memoria sonora y a una intensión cognitiva<sup>18</sup>. Se entiende entonces que la experiencia artística sonora es más que terapia y/o diversión, pues junto al alejamiento y confrontación se preserva la idea de un suceso formalmente definido, estructurado y esencial.

En el plano cognitivo la cuestión más común que una obra musical puede plantear a su oyente es su novedad en referencia a sus hábitos auditivos y los de su comunidad. Ya hacia el interior, se encontrarán cuestiones más específicas, como la expectativa insospechadamente resuelta o irresuelta; como la coexistencia de discursos disímiles simultáneos. Ahora, recordemos que los planos emotivo y cognitivo se afectan de manera dialéctica<sup>19</sup>.

El discurso sonoro es una síntesis de modos de hacer en ausencia del objeto<sup>20</sup>. Por tanto el discurso sonoro genera emoción, de la clase que sea, al presentar con absoluta vivacidad la esencia del “ser” humano, el hacer. Así, entonces, ¿qué se somete a cuestión en la creación de un nuevo

.....

19 Los teóricos de la emoción han llegado a reconocer el rol clave que desempeñan las valoraciones, las expectativas y otros constructos cognitivos en la experiencia de la emoción... (Eich, 2000, p. 13).

20 La experiencia musical difiere de la experiencia no musical (o más específicamente, no estética) en tres aspectos importantes: 1) La experiencia afectiva incluye la conciencia y el conocimiento de la situación que sirve de estímulo. Al ser esto así, la experiencia afectiva de la música diferirá de otros tipos de experiencia afectiva debido principalmente a que los estímulos musicales son no referenciales 2) En la experiencia cotidiana, las tensiones creadas por la inhibición de las tendencias quedan a menudo sin resolver. Simplemente se disipan en la rueda de los acontecimientos irrelevantes. En este sentido la experiencia diaria es insignificante y accidental. En arte, la inhibición de la tendencia llega a ser significativa porque la relación entre ella y su necesaria resolución se vuelve explícita y clara. Las tendencias no dejan simplemente de existir, sino que son resueltas, culminan. 3) En la vida real los factores que impiden a una tendencia alcanzar su culminación pueden ser de un tipo diferente al de aquellos que inicialmente la activaron...En música por otro lado un mismo estímulo- la música- activa tendencias, las inhibe y suministra resoluciones significativas y relevantes (Meyer, 2001, p. 43).

discurso sonoro y que cuestión plantea cada nuevo discurso sonoro al oyente? El compositor cuestiona las formas habituales de hacer, de ser, y el discurso cuestiona al oyente, sus formas de hacer y ser. El discurso sonoro es entonces una cuestión moral, es operativo en el ser más que en el parecer. Tras la experiencia artística sonora, se renueva la valoración del hacer y del ser<sup>21</sup>.

Ahora bien, ¿toda experiencia estética es una experiencia artística? o ¿todo objeto estético es un objeto artístico? Para aproximarse a alguna respuesta, a continuación se expone un breve recorrido por los discursos más comunes a cerca de la idea de arte.

## Discursos en torno de la idea de arte

La reflexión estética durante la modernidad centró su esfuerzo en tratar de establecer lo que era arte. Unos principios presuntamente universales (categorías estéticas), inmanentes al objeto, se dedujeron de aquellas obras consideradas paradigmáticas por las clases dominantes. Así, en virtud de estas circunstancias, los dominados no producen ni tienen acceso al arte. De otra parte, del actual fenómeno de la circulación masiva mundial de producción material e inmaterial apoyado en la perversión del concepto de demo-

.....

21 En cuanto a la valoración, cabe anotar que aquí se entiende como la “interpretación emotiva que el sujeto hace de los atributos del objeto”. La correspondencia de aquella esencia con la expectativa del sujeto determina el valor del objeto. Hay expectativas en cada plano del ser, pero en cada experiencia alguna predomina. No se habla de cuestión de valores sino de valoraciones, pues el valor es una convención comunicativa posterior a la valoración. El resultado de la valoración se asocia a la idea de algún valor como lo bueno, lo bello, lo útil, etc.

22 “La homogenización metafísica del mundo, para emplear una expresión de Gianni Vattimo, ha hecho que las condiciones del dialogo cultural se vuelvan extremadamente complicadas. En una época que tiende a eliminar el antiguo régimen de diferencias, el dialogo no resulta difícil a causa de

cracia y la extrema simplificación del precepto posmodernista<sup>22</sup>, se ha llegado a la idea: “todo es arte”. Estas distinciones de evidente caris objetivista son incompletas por cuanto ignoran el papel del sujeto en la valoración y de esta como el reflejo de un desarrollo cognitivo emotivo del sujeto. Se ignora que las propiedades físicas “son” aun sin un sujeto que las contemple, pero la distinción de su existencia la hace el sujeto y la atribución de unos valores depende de la clase de relación que predomina entre el sujeto y el objeto, inmersos en una multidimensionalidad que condiciona pero en la cual se puede reconocer unos estadios de desarrollo del individuo, en particular en su capacidad valorativa<sup>23</sup>.

¿Qué sentido tendría el agrado de una comida, sin un paladar capaz de traducir las propiedades físico-químicas de la comida en vivencia de agrado?... lo mismo se puede afirmar de un valor estético musical o pictórico, que no existe sino en relación con sujetos con sensibilidad auditiva y visual (Risieri, 1972, p. 192).

Ahora bien, basta un poco de crítica para notar que la definición de un algo en el campo del sentido, de lo semántico, lo simbólico (asumidos estos términos como fundidos en la esfera mental), es habitualmente presumible y pocas veces satisfactoria. En consecuencia, ante la indefinibilidad de la categoría de arte, puede resultar útil proponer un breve recorrido por los conceptos que han girado alrededor de la producción estética en las coyunturas de la historia humana más predicadas hasta el momento en nuestro horizonte cultural<sup>24</sup>.

.....

la excesiva distancia de los interlocutores, sino a causa de una homogeneidad progresiva que lo torno todo insignificante y superfluo”. (Millán, 1997, p. 4)

23 Lawrence Kohlberg en su libro “El sentido de lo humano: valores, psicología y educación” expone el hallazgo de tres niveles y seis estadios en el desarrollo valorativo.

24 Es un periodo en el cual un grupo humano adquiere un número determinado de conocimiento y nuevas técnicas. (Cárabes, 1972, p. 9)

Empecemos por considerar lo que se sabe de las generalizaciones respecto de la producción estética en la América prehispanica y en la antigüedad griega.

Las comunidades aborígenes de meso-américa y sur américa (Mayas, Aztecas, Incas) conocieron la división social del trabajo. Había individuos dedicados a la producción de objetos en los que la intensión estética era tan relevante como otras funciones (en su mayoría rituales). Aun sin la división del trabajo, como sí sucedió en las grandes comunidades de mayor organización social, también se presentó y presenta esta producción en otros grupos aborígenes de América.

En general, para las comunidades indígenas, un producto resulta valioso en razón de sus funciones y por los sentidos simbólicos que encierra. Dicho de otro modo, un objeto o un acto ritual no son valiosos, estéticamente hablando, en tanto formas puras, sino precisamente, en tanto formas que solo pueden ser comprendidas en un marco de sentidos, en una cosmovisión cultural determinada (Vicente, 2011, p. 81).

... Lo que admitimos en llamar “arte indígena” no puede ser sin más aislado del intrincado conjunto social y aparece enredado en la trama de sus muchas formas con las que termina por fundirse casi siempre (Escobar en Vicente, 2011, p. 82).

Los testimonios de una categorización verbal semejante a la griega o romana frente a la producción estética no son directos, sin embargo a partir de la distinción entre uso cotidiano y uso sagrado de algunas producciones, se puede deducir la atribución de un estatus diferente a ciertas realizaciones dentro del universo del sentido sobre lo sensible:

Por eso, la belleza tiene sobre todo un papel revelador. Los mbyá-guaraní llaman ñe’e pora “bellas palabras”, al canto shamánico. Las bellas palabras, dice H. Clastres, son las palabras verdaderas, aquellas que solo los

profetas saben decir; el Ayvu porä, “el bello lenguaje” es el expresivo y sugerente idioma de los dioses, capaz de nombrar hondamente las cosas y no solo de designarlas, como hace el registro cotidiano. Así el bello lenguaje llama al humo del tabaco “bruma mortal” a la pipa “esqueleto de la bruma” a la flecha “pequeña flor del arco”, al cultivo “lo que rozan vuestros dedos” (...) aquí la metáfora no es un modo de decir que enmascara el sentido de las cosas; es la única manera de decir aquello que en verdad las cosas son (Escobar en Vicente, 2011, p. 84).

Se configura entonces un escenario en el que hay distinciones estéticas dadas en un marco conceptual que supera la consideración de lo estético como meramente formal. Ahora veamos el caso de la antigua Grecia.

“techné” en Grecia y “ars” en Roma y en la edad media (...) significaban destreza, a saber, la destreza que se requería para construir un objeto, una casa, una estatua, un barco, un armazón de una cama, un recipiente, una prenda de vestir, además la destreza que se requería para comandar un ejército, para medir un campo, para dominar

una audiencia (Tatarkiewicz en Vicente, 2011, p. 10).

Una destreza se basa en el conocimiento de reglas, y por tanto no existía ningún tipo de arte sin reglas, sin preceptos: el arte del arquitecto tiene sus reglas, diferentes de las del escultor, del alfarero, del geómetra, del general. De este modo, el concepto de regla se incorporó al concepto de arte, a su definición. Hacer algo que no se atuviera a unas reglas, algo que fuera sencillamente producto de la inspiración o de la fantasía, no se trataba de arte para los antiguos o para los medievales, se trataba de la antítesis del arte (Tatarkiewicz en Vicente, 2011, p. 11).

Se entiende entonces que el término arte era asociado, en Grecia y Roma, a prácticas y productos en que no era necesariamente predominante el propósito estético. También es claro que el carácter peculiar del aporte individual era más que inusual, proscrito.

De otra parte, lo expuesto en las citas de Sonia Vicente al texto de Tatarkiewicz permite establecer el origen de la idea de arte que predomina entre los ciudadanos corrientes. Para un individuo sin formación en las artes o con escasa iniciación en



el campo, el hacer de manera sobresaliente un algo es un “arte” y, respecto de las prácticas para él conocidas, la transgresión de las reglas que a esas prácticas asocia, desvirtúa ese arte.

Retornando a la observación de las sociedades indígenas prehispánicas y sobrevivientes actuales, así como a la sociedad griega antigua es oportuno resaltar un aspecto común: son pre capitalistas.

Ahora bien, ¿en qué momento surgen las prácticas, y sus consecuentes productos, en los cuales no solo predomina lo estético-formal sino que se convierte en único fin?

En la modernidad europea junto a la aparición del capitalismo mercantilista [gracias a las riquezas extraídas de centro y sur américa] y con los primeros asensos sociales y políticos de la burguesía surgió un nuevo sistema de producción estética que se conoce como Arte. Con la aparición del Arte se produjo un cambio en el concepto consensuado de productor estético: apareció la noción de artista genial que se diferencia del técnico o artesano por su talento y capacidad para innovar, dando forma a productos con funciones puramente estéticas (Vicente, 2013, p. 127).

... Los nuevos productores a los que de aquí en más se llamarán artistas, se van alejando tanto de la rígida estructura del gremio y del taller medieval, como de la dimensión prioritariamente útil de su producción, para empezar a elaborar piezas que ponen el acento más en la forma que en la función. Con el transcurrir de la modernidad van a producir objetos con función estética pura, es decir, sin función práctica alguna. Estos nuevos productos serán reconocidos y denominados “obras de arte” para diferenciarlos de los otros, tradicionales, funcionales y más o menos estéticos. En el siglo XVIII Kant dará sustento a esta noción a partir del análisis del juicio del gusto, al decir y fundamentar que el juicio estético

tiene una “Finalidad sin fin”.. (Vicente 2013, p. 12).

Esta concepción de arte fue trasplantada a América de manera acrítica; también se institucionalizó en los centros de formación artística del mundo dominado por la racionalidad europea, predominando desde entonces la idea del arte como señal de privilegio y minimizando su potente participación en el mundo del sentido a los sentidos, a pesar de la inmensa producción filosófica que se proponía proyectar a ese arte como legítima señal de evolución humana. Esta concepción mantiene vigencia en algunos círculos académicos y aficionados.

Sin embargo al particularizar sobre América Latina hay que recordar que el sistema económico social que predominó durante la Colonia fue el feudalismo, mientras en Europa se fortalecía el nacimiento del capitalismo burgués (No se trata de resaltar ningún atraso en una línea de evolución que no es la única posible, pero sí de considerar que ese sistema condicionó la producción estética local).

En adelante se expondrá el cambio radical que tienen en particular las prácticas y conceptos de los especialistas, en respuesta a la crisis del sistema capitalista y de la racionalidad europea, durante el siglo XX:

Es a partir de las primeras vanguardias del siglo XX, periodo entre guerras, cuando el concepto de arte sufre la connotación más habitual y actual:

A partir de ahora el arte no se limitará a la búsqueda de la belleza o la representación del mundo, surgirán en su seno nuevas funciones histórico sociales asociadas a la imagen del arte como agente de transformación social, como apertura de nuevas dimensiones ontológicas. En este sentido el arte moderno planteará una reflexión acerca del propio concepto de realidad, pues la función representativa y mimética respecto a lo real será desarticulada en virtud de una función

ontológicamente productiva, no se trata ya de reproducir aquello que recogemos a partir de los sentidos y la percepción, sino de producir realidad a partir de las actividades, técnicas y lenguajes artísticos: el concepto de lo real que el nuevo arte concibe es ajeno a la realidad de cualquier experiencia. El nuevo artista no ve, no oye, no siente, sino que regula los componentes puros y los componentes materiales de la composición plástica de un cuadro, la ciudad o la existencia, con arreglo a las categorías lógicas y a sus reglas combinatorias (Subirats en Calderón, 2005, p. 74).

Salta a la vista la intensidad de retorno a la fusión total de la dimensión estética con otros elementos de la esfera social. Sin embargo a diferencia de la Grecia antigua la obra ya no representa la realidad sino que presenta una nueva realidad, se propone construir realidad.

A pesar de esta convulsión en la esencia misma de la producción artística y de la cuestión que plantea sobre el valor de la producción estética de otras épocas, ámbitos y culturas, en la actualidad se preserva, entre los ciudadanos corrientes (¿auspiciada por quienes?) y académicos ultraconservadores, la concepción burguesa de arte en virtud de la cual la producción estética prehispanica, aborigen, hispanoamericana permanece en los museos de arqueología o catalogada como artesanía, quizá como mera producción utilitaria o como malas imitaciones del paradigma: el arte europeo de la modernidad. ¿Por qué? En la valoración ha dominado el, aparentemente, indisoluble y exclusivo vínculo de lo estético con lo formal y, entre lo estético, se ha privilegiado las ideas de armonía, simetría y equilibrio cuando se trata de discernir sobre la belleza que a su vez se eleva a categoría positiva y paradigmática.

El aparato conceptual que permitió entender y valorar el arte en la Europa moderna es trasplantado a América Latina desde los inicios de la Colonia. La clasificación de las artes, en artes mayores y menores, las

ideas de talento y genio, de obra de arte como objeto único, original y sin funciones prácticas y la categoría estética de lo bello permitieron determinar los límites del arte (Vicente 2011, p. 28).

Por fortuna desde aproximadamente los años cuarenta, aunque tímidamente, y con creciente claridad desde los años sesenta<sup>25</sup> han surgido en América Latina reflexiones a partir de la producción estética local que permiten dilucidar la posibilidad de establecer unos criterios contextuales válidos para realizar valoraciones de la obra desde su propio sistema cultural y en confrontación con principios generales supra culturales. Como ejemplo de estas reflexiones, está la propuesta de la Dra. Sonia Vicente, iniciada en una investigación doctoral y continuada con una extensa producción bibliográfica al respecto, respetuosamente apoyada en el trabajo de un grupo importante de teóricos latinoamericanos. En su trabajo cuestiona cuan adecuado puede ser el uso del término “arte” para designar la producción estética local que despunte por su notable conjugación de un grupo de categorías que ella misma a develado como presentes en la generalidad de esa abundante producción estética. Para llegar a esas categorías propone:

... el abandono de la identificación de lo estético y lo formal. Lo estético en cuanto conocimiento sensible, implica otros elementos que no son los exclusiva y excluyentemente formales. La percepción también permite establecer las relaciones de sentido que se establecen entre los objetos, las prácticas y el mundo de la cultura que los crea, como su grado de resistencia frente a imposiciones foráneas. En esta investigación también se consideran estéticos otros matices de los objetos y las prácticas culturales: el valor técnico y el papel que juegan

---

25 Este es el año en que Juan Acha da inicio a su vasta bibliografía en torno de la peculiaridad estética de América Latina (Vicente, 2012).

las condiciones de producción (que aquí se reúnen bajo el nombre de valor “tecnísimo”) sus relaciones con la cosmovisión y costumbres de una cultura determinada (que se denomina valor “sacro-usual”) y la resistencia que pone la comunidad a la hora de aceptar y adoptar modelos o paradigmas foráneos (que reciben el nombre de valor “mambi-forme”). Estos criterios de valoración han sido sugeridos por teóricos del arte indígena y latinoamericano, pero no han sido trabajados puntual y sistemáticamente (Vicente, 2011, p. 6).

## Acciones de conocimiento en, para y sobre la experiencia del arte

Respecto de la experiencia del arte, hay que distinguir: conocimiento, objeto de conocimiento, presentación, representación de ese conocimiento y dimensión del individuo afectada por ese conocimiento. También hay que diferenciar entre conocer las estrategias o acciones a través de las cuales producir la obra y el conocimiento que es la obra y/o aquello que conocemos al hacer la obra, o al contemplarla.

Empecemos por reflexionar en torno de lo que es conocer. Cuando un individuo dice conocer, está declarando la posibilidad de distinguir un orden o un caos de un segmento de la realidad, un haber experimentado un algo y tener una representación o el sentimiento de contener en su mente el sentido de ese algo. Es lo que sucede cuando se conoce la suma, se tiene la posibilidad de reconocer la unidad de un algo en medio de un todo y la posibilidad de juntar estas unidades para formar la abstracción de una parte del todo natural. Esta es la organización de un segmento de la realidad que hace uso de la representación mental del concepto de unidad de objetos de la realidad fáctica, concepto que sin embargo no reclama más que unos signos para ser representado y en esta representación se concreta el único fin de aquella abstracción. De otra parte, cuando se conoce una melodía se está distinguiendo un grupo de sonidos de entre el continuum

sonoro y reagrupándolos en un segmento sonoro distinguido del continuum sonoro. Sin embargo, aunque se representa la abstracción de este ordenamiento, también con unos pocos signos, en esos signos subyace además la abstracción de un discurrir y desde esta representación surge la posibilidad de construcción de un sentido que no se puede conocer sino en su experienciación. En los dos casos el conocer no radica en su representación sino en la distinción y la experienciación que la posibilita. La diferencia entre estos dos saberes radica en la parte de la realidad que recortan, organizan, pero más importante aún, difieren en la dimensión de la existencia humana que afectan. El primero de estos conocimientos es cotejable con el mundo natural, el mundo percibido por los sentidos, mientras al segundo el hombre le ha atribuido sentidos de carácter individual, pero aun así reales. Así entonces vemos como en aquel conocimiento del mundo representable de manera proposicional, predomina la posibilidad de operar en la dimensión material del hombre. Es el conocimiento obtenido mediante la razón, el logos.

Logos se traduce de varios modos: palabra, pensamiento, lenguaje, razón, cuenta, medida. Sin embargo, logos dice también, en su origen más antiguo, re-unión. ¿Reunir? Nos preguntamos ¿que debe reunirse? Pues debe reunirse lo que él mismo, en cuanto razón formal en la plenitud de su funcionamiento, separa, y al hacerlo torna posible categorizar la realidad (Frega-Bulacio, 2011, p. 17).

De otra parte en el conocimiento de la realidad que está vertido y es realización misma, predomina la potencia transformadora de la dimensión espiritual, motor de toda operación del hombre, aquella que da sentido a la percepción de los sentidos. El conocimiento ligado al arte es el del sentido de la experiencia sensitiva que no puede ser expresado a cabalidad de manera proposicional pero que está en plenitud en la obra artística. La obra artística es contexto que, construido con sus propios términos, confiere sentido a esos términos y que es sentido y forma simultáneas.

Ahora es necesario considerar cuales relaciones sintáctico-semánticas caracterizan la construcción del discurso artístico. Al respecto Galvano della Volpe aborda la distinción de especificidad del discurso poético, privativo del arte, es decir la manera en que se conoce y lo que se conoce en la poesía en contraste con otros discursos posibles.

En el discurso literal material (cotidiano, informal), el significado de los términos es equívoco, es decir, igual evocan lo uno que lo otro, son imprecisos. Los términos son omnicontextuales por cuanto pasan de un texto al otro con la misma imprecisión, no son exigidos por ningún texto en particular. De este discurso beben, sin embargo el discurso científico y el discurso poético. En el discurso científico el significado de los términos es unívoco, es decir cada palabra evoca una única cosa. Este discurso es también omnicontextual dada su interdependencia con otros textos para poder ser comprendido. Por último en el discurso poético, el sentido de los términos es construido en organicidad con el texto en que se encuentran que a su vez es construido por estos. Los términos son Polisémicos. El valor expresivo del discurso poético es contextual-orgánico.

En suma: el valor expresivo o semanticidad del discurso vulgar, común, es omnicontextual y sus términos son equívocos. El valor expresivo o semanticidad del discurso científico es omnicontextual, pero sus términos son unívocos y, finalmente, el valor expresivo del discurso poético es contextual orgánico –se halla determinado por ciertos contextos– y sus términos son polisémicos. Así pues lo que distingue a la poesía y le da su carácter específico no es –como sostiene el misticismo o romanticismo estético– su supuesta irracionalidad, sino su racionalidad contextual orgánica y polisémica (Sánchez, 1996, p. 24).

Sirva aclarar que el discurso poético se asume como prototipo del discurso de la obra producida en cualquiera de las disciplinas artísticas. Por otro

lado, cabe decir ahora que en el discurso artístico se configura un conocimiento que no es proposicional sino presentacional. En el artículo “Bases filosóficas para la investigación en educación musical” Eleanor Stublely hace clara distinción de estos tipos de conocimiento. En primer lugar expone lo que es el conocimiento proposicional:

Las teorías epistemológicas desde los griegos hasta el temprano siglo veinte tendieron a centrarse primariamente en el conocimiento proposicional, el tipo de conocimiento que se pretende cuando a alguien se le dice que sepa tal o cual cosa por caso. Este término es usualmente entendido para indicar posesión de piezas específicas de información que tienen una cierta verdad o validez y pueden ser lingüísticamente comunicadas a todos. Algunos sostienen que esta posesión es un estado de la mente, una forma especial de conciencia similar pero más fuerte que creer, adivinar o imaginar. Otros la vinculan con una capacidad para interpretar o responder de determinadas maneras bajo ciertas condiciones, atribuyendo conocimiento sólo cuando las complejas condiciones cognitivas y conductuales han sido satisfechas. Mientras con respecto a qué tipos de información cuentan como conocimiento proposicional y cómo es adquirido, se han propuesto una amplia variedad de teorías reflejando diferentes concepciones de la mente humana y la relación de los seres humanos con el mundo natural (Stublely 1999, p. 2).

En la segunda parte del artículo, Stublely hace un recorrido por las propuestas de definición de los tipos de conocimiento no proposicional:

En *Philosophy in a New Key* (Filosofía en una clave nueva), y más tarde en *Feeling and Form* (Sentimiento y forma) y *Mind* (Mente), Susanne Langer extendió la creencia de Cassirer en un modo expresivo de conocimiento explorando en qué sentidos la música y las otras artes pueden ser asociadas epistemológicamente con experiencias

afectivas y emocionales. Su explicación descansa en una distinción entre símbolos convencionales y presentacionales. Los símbolos convencionales asociados con el lenguaje y las matemáticas, argumenta, cumplen una función designativa, señalando o haciendo referencia a algún aspecto de la experiencia proveyendo una información general o abstracta sobre ella. Los símbolos en el modo expresivo de conocimiento, por el contrario, tienen una función presentacional. Expresan en sus propias estructuras los patrones y formas de la experiencia que desafían la función lingüística y proposicional. Los símbolos artísticos presentacionales, afirmaba, “hacen a los sentimientos concebibles de tal forma que se puedan concebir y comprender sin ayudas verbales y sin el andamiaje de una ocasión en donde ellos figuren.” Langer encontró un fundamento para su posición en la aparente similitud entre los patrones y las formas de la música y el reflujo y flujo de la tensión marcando la experiencia ordinaria. Las estructuras tonales que llamamos música llevan una cercana y lógica similitud con las formas del sentimiento humano –formas de crecimiento y de atenuación, de flujo y reflujo, de conflicto y resolución, de velocidad, de detención, de excitación maravillosa, de calma o sutiles desviaciones o soñadores lapsos- no alegría y dolor tal vez, sino la conmoción de cada uno y de ambos- la grandeza y brevedad y el eterno paso de todo vitalmente sentido. Ese es el patrón, o la forma lógica, de la oración, y el patrón de la música es la misma forma trabajada en puro sonido medido y silencio.

La descripción de Langer de la música y las otras artes como símbolos presentacionales tuvo un impacto en un nivel teórico en la educación musical como una justificación para la música en el curriculum educacional como un modo de conocimiento diferente del asociado con materias académicas tradicionales. Donde las áreas matemáticas, lingüística y científica desarrollan destrezas, competencias y conocimiento proposicional base necesario para trabajar en el modo conceptual de conocimiento de Kant, la educación en música y en las otras artes provee un medio para conocer

y entender el reino del sentimiento humano. La educación en las artes provee un medio para desarrollar las destrezas, competencias y conocimiento base necesario para trabajar en el modo expresivo de conocimiento (Stubley, 2002: 6).

Se entiende entonces que el conocimiento configurado en la obra es presentado en la obra y solo a través de ella es posible construirlo. Es ineficaz tratar de expresar proposicionalmente un saber que se construye con unos medios y sobre unos objetos que superan los límites del lenguaje literal.

Otra cosa que cultivan las artes es la habilidad de poner atención a los matices. Los matices hacen expresiva una forma, una forma expresiva nos ayuda a saber cómo se sienten las cosas, al crear una forma que genere sentimientos, el artista comunica una cierta actitud hacia algo. Así que si se ve una pintura de Diego Rivera o Rufino Tamayo hay un cierto sentimiento y sentido que se regocijan y se regocijan porque Rufino Tamayo y Diego Rivera juntaron esas formas de un modo particular (...) la forma expresa un contenido y en la obra de arte podemos tener un contenido que en ninguna otra parte (es posible) (...) necesitamos decir por medio de las artes lo que no podemos decir literalmente, así que las artes son una mayor forma de expresión, son una mayor forma de apreciación. Las artes cultivan la posibilidad de decir cosas que trascienden los límites del lenguaje literal (Eisner, 2004).

El conocimiento proposicional, permite conocer sobre la obra o sobre los procesos de educación o de elaboración de la obra, más no es el conocimiento implícito en la obra. El conocer sobre la obra de arte es diferente de él conocer en el arte. Hasta ahora hemos distinguido el conocimiento presente en la obra, construido en la obra.

Ahora veamos lo que acontece en el proceso de elaboración de la obra. En este proceso surgen dos relaciones de conocimiento: conocimiento procedimental en alguna medida condicionado

por unos conceptos expresables proposicionalmente y la abstracción sobre este que se expresa de manera proposicional. El conocimiento procedimental se manifiesta en la técnica mediante la cual se configura la forma de la obra, forma a que es inmanente una estructura que es más que la suma de los elementos en que puede segmentarse el discurso, pues es su sintaxis la que confiere la noción de estructura; el logro de la coherencia entre los elementos, su sintaxis en una estructura que define una forma acabada, demanda innumerables e insospechadas decisiones asumidas en virtud de la experiencia y la revisión a esta misma experiencia, en otras palabras se recurre al conocimiento procedimental y se juzga su conveniencia o superación. La distinción, posterior a la creación, de estos elementos, esta estructura y la distinción del camino que se ha trazado con estos procedimientos, es una elaboración mental a posteriori (similar al modo de validación empírica<sup>26</sup>) y mediante un proceso de meta cognición se puede llevar a un relato proposicional, útil tanto en la práctica pedagógica como a la crítica y la autocrítica. Sin embargo por exhaustiva que sea esta meta cognición, es una representación de la abstracción de un algo que ya se ha presentado plenamente; útil para establecer los rasgos que vinculan a la obra y al artista a un determinado campo estético y/o práctico y a unas posibles generalizaciones conceptuales subyacentes, pero impotente para dilucidar lo peculiar y por tanto cautivante, aquello que solo mediante la experiencia es perceptible<sup>27</sup>.

De esta manera queda dilucidada la compleja coexistencia de formas de conocimiento en el acto creativo artístico en que sin duda predomina la presentacionalidad pero que no excluye la proposicionalidad.

.....  
26 “Esta identidad entre el modo de descubrimiento y el modo de validación, ha sido así mismo expresada con la afirmación de que toda verdadera descripción es una explicación” (Samaja, 1993: 41).

27 Isaiah Berlin sobre el concepto de reproductibilidad de la realidad.

Valga una última acotación. Los modelos de construcción de conocimiento predominantemente cuantitativos persiguen la predictibilidad de los fenómenos. Los modelos cualitativos priorizan el sentido del suceso y algunos de sus diseños incitan a la presentacionalidad. De manera complementaria, nótese que una característica relevante de la obra de arte es su potencia en la síntesis. Se propone usar los materiales y su lenguaje propio para relevar el valor o el sentido elegido, escoge la situación que revela con mayor agudeza el valor de la experiencia. En tal forma presenta una indudable similitud con el estudio de caso, aunque sus valores emergen de relaciones ignotas para la causalidad.

## Conclusiones

La universidad contemporánea necesita la “obra” y, junto a esta, los procesos de educación para las artes, en las artes y con las artes, para fortalecer la proyección de su deber vanguardístico en la sociedad. Estos procesos requieren intensa fundamentación epistemológica que despoje al artista-docente de su propia doxa, libere al campo del ostracismo oscurantista para el que la luz de la explicación suele ser herética o utópica. Al comprometernos cabalmente con el papel de docentes de las facultades de artes y al ser entendidos como tales por parte de las universidades, adquirimos el derecho y el deber de fundamentar aquellos procesos tanto como de producir la obra y de que unos y otra pesen por su calidad, no por su tipo, en las tasas de producción académica.

Toda experiencia humana es conocimiento, es producto de un conocimiento y a partir de ella se producen múltiples formas de conocimiento. A cada tipo de conocimiento es inmanente una forma de conocer, una experienciación específica, sin embargo el surgimiento de la lengua hablada y la escritura ha posibilitado la comunicación de algunos aspectos de ese conocer, de esa experiencia, a nuestros semejantes, es decir, ha posibilitado el conocimiento proposicional. A este respecto, las facultades de artes deben comparar

el costo de transformar los principios de instituciones especializadas en certificar-cooperar con base en conocimiento proposicional y productos utilitarios tangibles –Colciencias–, necesarios a la mitad de su ser, o exigir la inclusión de otros certificar-cooperantes –Ministerio de Cultura– como garantes de sus índices ante los organismos de control de la calidad, comprometiéndose más con las acciones necesarias para lograr que este Ministerio pase de ser mero difusor o preservador de productos “culturales” y se consolide como auténtico regulador de la dimensión simbólica de la sociedad en pleno, dimensión en torno de la cual gira la actividad de las facultades de artes.

Así, la discusión acerca de la justa consideración de la relevancia, validez y alcance de la producción artística como producción de sentido, puede resultar eficaz si se sostiene ante instituciones cuya naturaleza conduce a su cabal comprensión. Tales discusiones válidamente fundamentadas deben llevar a la vinculación de nuevos organismos y nuevos criterios de valoración de los distintos productos asociados a la docencia universitaria en artes. Organismos y criterios dispuestos a la ruptura de los sesgos disciplinares, a elevarse ante la parcelación del saber y el hacer.

El ejercicio de la docencia en las facultades de artes implica legítimamente la producción de la “obra”, la enseñanza de todo lo concerniente a su proceso de creación y la indagación acerca de los procesos de creación y los procesos sociales en que se inserta tal creación, poniendo a favor del devenir educativo, en relación con cada una de estas acciones, la potencialidad expresiva implícita en los medios propios de las disciplinas artísticas, sin soslayar el rigor necesario para el direccionamiento de procesos de conocimiento accesibles a todo *homo sapiens-ludens*.

La coyuntura actual de crecimiento de la mercantilización del conocimiento y sus respectivas etiquetas, que lleva a perversas polarizaciones entre campos de la actividad humana, y por ese camino al incremento de homogenizaciones y el consecuente empobrecimiento cultural, demanda

el cuidado de los académicos para disminuir el riesgo de conceptualizar solo desde sus dominios disciplinares y en indiferencia a formas de conocer divergentes de sus propias tradiciones académicas. No son escasos los eventos académicos en artes en que se defiende posiciones radicales ignorando la argumentación de otros sectores de la academia y viceversa. La creatividad artística unida a la exhaustiva fundamentación humanística, puede devenir en productos que medien y enriquezcan el diálogo entre disciplinas.

Las facultades de artes deben tener entre sus prioridades incidir en las políticas que regulan la educación artística en la etapa escolar, de forma que la población en general y de manera especial los futuros administradores del patrimonio público tengan las experiencias y criterios para proceder en beneficio de la honesta democratización de la experiencia del arte, tras comprenderla cabalmente como irrenunciable fundamento en los procesos de realización humana.

## Referencias

- ◆ Berlin, Isaiah (1998). *El sentido de la realidad: sobre las ideas y su historia*. Traducción Pedro Cifuentes. Madrid: Taurus, Santillana.
- ◆ Bernal, J. B. (1993). *La Calidad: desafío que enfrenta la educación en el momento actual. Proyecto UNESCO/ Países Bajos*, 519. Recuperado en abril de 2013 de [www.adunca.com.ar](http://www.adunca.com.ar)
- ◆ Bourdieu, P. (1990). “Algunas propiedades de los campos”, en: *Sociología y cultura*, pp. 135-141. Traducción Martha Pou. México: Editorial Grijalbo.
- ◆ Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, pp. 122-128, Santiago de Chile: Fondo de cultura Económica.
- ◆ Calderón, Jorge (2005). “Las vanguardias históricas en perspectiva”, en: *Nómadas*, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid España.
- ◆ Cárabes, J. de Jesús (1972). *Historia activa de México*. México: Editorial progreso.
- ◆ Cencillo, Luis (2000) *Creatividad, Arte y Tiempo: una Antropología del arte*. Madrid: Syntagma Ediciones.
- ◆ Derrida, Jean (2002) *El porvenir de la profesión o la Universidad sin condición*. Editorial Postdata: San Juan de Puerto Rico.

- ◆ Eich, Eric (2003). *Cognición y emoción*. Traducción Jasone Aldekoa. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- ◆ Eisner, Elliot. “¿Qué puede aprender la educación de las artes?” (2004). Video recuperado en mayo de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=4R6rasalOZO>
- ◆ Estatuto General de la Universidad Distrital. Capítulo II Principios y Objetivos. (s.f.) recuperado en Abril de 2013 de <http://www.udistrital.edu.co/#/universidad.php/funcion>.
- ◆ Estrategias, Acuerdo 001. Universidad del Valle (2002). Recuperado en abril de 2014 de <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/acuerdos/2002/acu-001.pdf>
- ◆ Frondizi, Risieri. (1972) ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica.
- ◆ Fundamentos de la visión de la universidad de Cundinamarca.(s.f.) recuperado en Abril de 2013 de <http://www.unicundi.edu.co/documents/rectoria/PEI.pdf>
- ◆ Funciones misionales. Universidad de Antioquia. (1994). Recuperado en Abril de 2013 de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/a.QuienesSomos/C.funcionesMisionales>
- ◆ García Molina, José. “Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble”, en: *Athenea Digital*, 13(1): xx-xx (marzo 2013) - Universidad de Castilla-La Mancha.
- ◆ Green, Lucy (2001). *Música, género y educación*. Trad: Pablo Manzano. Editorial Morata. Madrid.
- ◆ Grau, Eduardo (1989). *Una Filosofía del Tiempo encarnada en lo sensible: las categorías del pensamiento musical*. Facultad de Filosofía y letras. Mendoza-Argentina.
- ◆ Hernández, Carlos Augusto (2002) Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Icfes. Recuperado en abril de 2013 de [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021085/und\\_0/pdf/disciplinas.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_0/pdf/disciplinas.pdf)
- ◆ Información general: fines. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (s.f) recuperado en abril de 2013 de <http://www.uptc.edu.co/Informacioninstitucional/fines>.
- ◆ Kohlberg, Lawrence (1989) *El sentido de lo humano: valores, psicología y educación*. Bogotá: Biblioteca Internacional.
- ◆ Meyer, Leonard (2001). *La emoción y el significado en la música*. Alianza Editorial: Madrid, 2001.
- ◆ Millán, Raúl (1997) “Los signos del cambio y el orden de las diferencias: Réquiem para una modernidad homogénea”, en: *Alteridades*, vol. 7, No. 13, pp. 29-33. Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- ◆ Misión-visión. Universidad de Caldas. (s.f) recuperado en abril de 2014 de <http://www.ucaldas.edu.co/portal/mision-vision>.
- ◆ Misión-visión-valores. Universidad de Medellín (s.f.) recuperado en abril de 2014 de <http://www.udem.edu.co/index.php/vida-udem/vision-mision-valores>.
- ◆ Proyecto Educativo institucional (2005) recuperado en abril de 2013 de <http://www.uan.edu.co/UAN/documentos/institucionales>.
- ◆ Proyecto Educativo Institucional. Universidad Militar Nueva Granada (2009) recuperado en abril de 2013 de <http://www.umng.edu.co/web/guest/la-universidad/mvo>
- ◆ Proyecto educativo. Universidad del Tolima (s.f.) recuperado en abril de 2014 de <http://www.ut.edu.co/administrativos/index.php/inti/quienes-somos/politicas-institucionales/proyectoeducativo>.
- ◆ Samaja, Juan (1996) *Epistemología y Metodología de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- ◆ Sánchez Vásquez, Adolfo (1996) *Cuestiones estéticas contemporáneas*. México: Fondo de cultura económica.
- ◆ Santamaría-Delgado, Carolina; Chingaté Hernández, Nathalie (2011) “La productividad de las artes en las universidades colombianas: desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento”, en: *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6 (2), pp. 87-116
- ◆ Tagg, Philip (1982). *Analysing Popular Music-Theory, Method and Practice*. Popular Music 2. Cambridge University Press
- ◆ Umaña, Eduardo (1999). *Colombia siglo XXI: agenda política, humanismo social o mdominación imperialista*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ◆ Vicente, Sonia (2012) *Los sistemas de producción estética: un repaso de los sucesos de la cultura estética del mundo occidental*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- ◆ — (2011). *Arte popular latinoamericano: nuevos criterios de valoración*. Saarbrücken, Alemania: LAP LABERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.